

ALLE LEERLINGEN BIJ DE LES

Directe instructie nog explicieter!

Dr. Kees Vernooy

Lector hogeschool Edith Stein

Motto's:

'Als kinderen niet leren, hebben we ze niet onderwezen'. (Siegfried E. Engelmann, juni 2001)

'Jaren van onderzoek hebben duidelijk gemaakt, dat goed lesgeven er veel toe doet!' (Carey, 2004)

Het probleem van vele risicoleerlingen

Bij risicoleerlingen gaat het meestal om kinderen die in ons onderwijs een verhoogd risico lopen om in onvoldoende mate geletterd of gecijferd te worden. Onderzoek laat zien dat zij dikwijls niet profiteren van de groepsinstructie en zelfs vermijdingsgedrag vertonen. Hierdoor verbetert hun lees- of rekenontwikkeling niet. Soms verslechtert het zelfs, o.a. vanwege onvoldoende taakgerichte leertijd.

Er zijn ook scholen die zwakke leerlingen niet meer bij de groepsinstructie betrekken of hen zelfs niet aan de groepsinstructie laten deelnemen; de zwakke leerlingen worden dan op individuele leerlijnen gezet, waarvan ze vrijwel nooit beter worden. Daarnaast stelt de leerkracht meestal zijn of haar vragen aan de betere leerlingen, waardoor de zwakke lezers niet actief participeren tijdens de les.

De genoemde praktijken zijn volgens veel onderzoek funest, omdat deze het toch al lage zelfvertrouwen van de zwakke leerlingen aantasten en veelal gepaard gaan met een verder prestatieverslechterend effect. Zwakke leerlingen komen daardoor nogal eens in een spiraal naar beneden terecht, raken gedesillusioneerd en haken af, omdat ze vinden dat ze onvoldoende of niet vooruitgaan.

De leerkracht doet er wel toe

Lang is gedacht dat de school er weinig toe doet. De leerlingresultaten zouden vooral bepaald worden door de sociaal-economische achtergrond en de aanleg van kinderen. Nu weten we, uit internationaal onderwijskundig onderzoek, dat deze pessimistische kijk niet klopt. Leerkrachten kunnen met hun lesgeven een positief, significant verschil voor de leerlingresultaten maken. Volgens Hattie (2007) is de meest belangrijke factor hierbij de leerkracht en niet het milieu waaruit de leerling afkomstig is. De implicatie van deze bevinding is, dat er meer gedaan kan worden om de effectiviteit van het onderwijs aan risicokinderen te verbeteren, bijvoorbeeld door leerkrachten op een goede manier te professionaliseren.

Sindsdien wordt er in veel landen een geweldige nadruk gelegd op het verbeteren van de kwaliteit van leerkrachten en hun lesgeven. Na 2005 hoor je spreken over scholen die de milieukloof dichten. In de praktijk zijn dit scholen die zeer effectieve instructie voor al hun leerlingen weten te realiseren.

Wat zegt onderzoek nog meer?

Uit onderzoek blijkt dat jonge kinderen uit risicogroepen profiteren van effectieve vroege scholing . Ze worden sociaal-emotioneel sterker en vroegtijdige aandacht doet de ongelijkheid tussen leerlingen afnemen.

Instructie is het meest effectief als leerkrachten directe en expliciete instructie geven bij de vaardigheden en strategieën die bij de basisvaardigheden aan de orde zijn, dus vooral in de kleutergroepen en de eerste twee leerjaren. De zwakke leerlingen zijn sterk instructieafhankelijk en profiteren het meeste van effectieve instructie.

Catherine Snow e.a. (1998) laat in 'Preventing Reading Difficulties in Young Children' zien, dat risicolezers die twee jaar achter elkaar leesinstructie kregen van zeer goede leerkrachten succesvolle lezers werden.

Volgens Allington (2001) wijst onderzoek op de geweldige impact van kwalitatief hoogstaande groepsinstructie: 'Risicoleerlingen deden het bij goede leerkrachten net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten. Niets was effectiever voor risicoleerlingen dan de kwaliteit van de leerkracht; de kwaliteit van de leerkracht voorspelt de resultaten van de kinderen. Te lang hebben we dit fundamentele aspect van het onderwijs genegeerd door het invoeren van meer remediërende programma's, meer klassenassistenten en extra-leerkrachten en door het inzetten van computerprogramma's. Al deze maatregelen halen het niet bij kwalitatief hoogstaande instructie'.

Daarnaast toont onderzoek dat zwakke leerlingen vooral profiteren van een leeromgeving waarin veel goede leerlingen zitten. Individuele, zwakke leerlingen profiteren volgens Terwel (1997) beter in een klas of leergroep met een hoog niveau dan in een klas of subgroep met een laag niveau, omdat in de eerste situatie het werkklimaat en de 'hulpbronnen' beter zijn. Ook Allington (1995) en Hattie (2009) geven aan, dat de meeste kinderen het beste leren in klassen met een uiteenlopend prestatieniveau. Als vooral populaire leerlingen in de klas goede prestaties leveren, geven zij daarmee volgens Terwel een positieve impuls aan de schoolvorderingen van hun medeleerlingen. Recent liet Hermanns (2011) zien, dat leerlingen met beperkingen het in het reguliere onderwijs veel beter doen dan in het speciaal onderwijs. Deze leerlingen trekken zich op aan de overige leerlingen; bovendien is de effectiviteit van de instructie in het reguliere onderwijs meestal beter dan in het speciaal onderwijs.

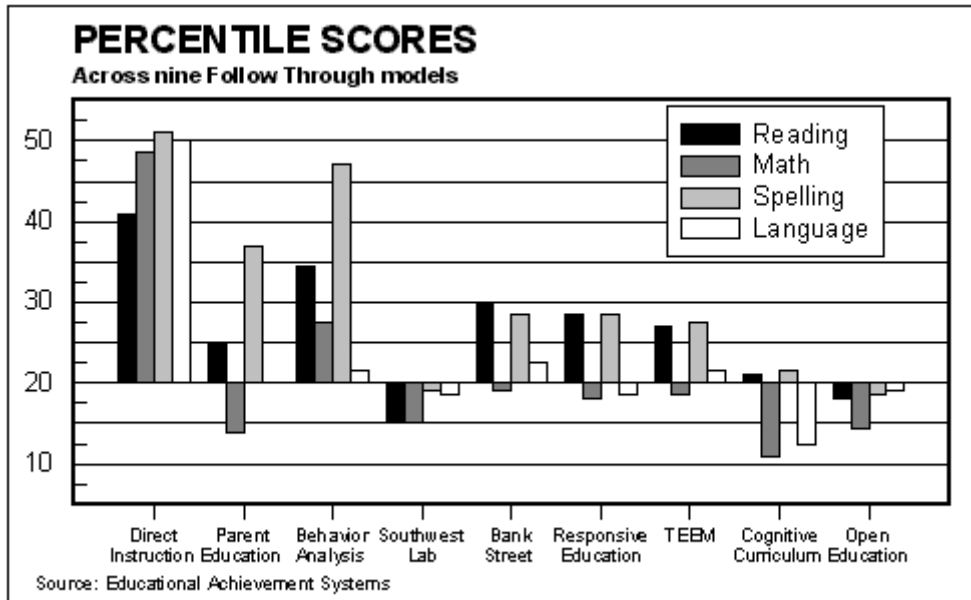
Kortom: in toenemende mate maakt onderzoek duidelijk, dat juist risicoleerlingen behoefte hebben aan kwalitatief goede groepsinstructie, waarbij er veel interactie tussen de leerkracht en de leerlingen plaatsvindt en waarbij de leerkracht veel feedback geeft (Hattie 2007). Deze feedback moet vooral gericht zijn op het proces: "hoe heb je het aangepakt, welke strategieën heb je toegepast, welke problemen ben je tegengekomen, hoe heb je het opgelost, etc".

De effectiviteit van het directe instructiemodel

Vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw is bekend, dat het directe instructiemodel effectief is (zie illustratie). Lesgeven met het leerkrachtgestuurde directe Instructiemodel is superieur aan welke aanpak dan ook (Kozloff e.a. 1999; Chall 2000). In het bijzonder is dat het geval als er basisvaardigheden op het gebied van lezen,

spelling en rekenen bereikt moeten worden in scholen met veel risicoleerlingen. Bovendien blijkt dat het zelfvertrouwen van leerlingen toeneemt, omdat ze kennis en vaardigheden krijgen aangeleerd die hen helpen (zie o.a. Adams en Engelmann 1995).

Illustratie:



The Washington Times

Het traditionele directe instructiemodel bestaat uit de volgende stappen:

1. Dagelijkse terugblik;
2. Presentatie;
3. (In)Oefening van het aangeleerde;
4. Zelfstandig toepassen van het geleerde ;
5. Periodieke terugblik;
6. Terugkoppeling (gedurende elke lesfase).

Nieuwe accenten: de opkomst van het expliciete directe instructiemodel

Na 2000 spreekt men in toenemende mate over *expliciete* directe instructie. Hiermee bedoelt men concrete en zichtbare instructie. De leerkracht legt nieuwe begrippen of strategieën uit in duidelijke, consistente taal.

Leerlingen blijken beter te leren als de leerkracht steeds dezelfde woorden tijdens de les gebruikt. Daarnaast houdt expliciete instructie modeling en uitleggen met veel voorbeelden in. Ook biedt de leerkracht de leerlingen veel ondersteuning bij het toepassen van het nieuw geleerde.

Kortom: door deze onderzoeksbevindingen krijgt het directe instructiemodel een aantal nieuwe accenten, die het vooral effectiever maakt voor risicoleerlingen. Accenten die er op gericht zijn om deze leerlingen actiever bij de groepsinstructie te betrekken en hen daarvan meer te laten profiteren.

Expliciete instructie betekent dat de leerkracht niets aan het toeval overlaat en precies weet wat de leerlingen op het einde van de les geleerd zullen hebben. De leerkracht maakt het lesdoel duidelijk en legt nieuwe begrippen, vaardigheden en strategieën uit in duidelijk, consistent en helder taalgebruik. Hij besteedt veel

aandacht aan voordoen, modeling, gebruik maken van veel voorbeelden, controle tijdens en na de instructie of de leerlingen het begrepen hebben en corrigerende feedback. Daarbij krijgen leerlingen feedback om het nieuw geleerde beter toe te passen.

Uit een meta-analyse van Adams (1995) blijkt dat de gemiddelde effectgrootte bij onderzoek naar expliciete instructie meer dan .75 was (effecten van .75 of hoger in het onderwijs zijn buitengewoon groot). Dit bevestigt dat het overall effect van een expliciete instructiepraktijk aanzienlijk is. Bovendien is expliciete instructie niet alleen belangrijk voor zwakke leerlingen, maar ook voor gemiddelde leerlingen. Risicoleerlingen profiteren van goede groepsinstructie, waarbij ze actief betrokken zijn. In het Enschedese Leesverbeterplan zien we, dat mede door een goede toepassing van het directe instructiemodel leerlingen uit het speciaal basisonderwijs het bij technisch lezen zelfs beter doen dan leerlingen op een gemiddelde basisschool (Kappen en Verwooy 2010).

Om welke nieuwe accenten gaat het dan?

In de Angelsaksische wereld werd de expliciete directe instructie uitgewerkt in het EDI-model (zie o.a. Hollingsworth en Ybarra (2009)). Het is een verfijning van het klassieke directe instructiemodel. Vanuit de optiek van risicoleerlingen legt men hier de volgende accenten :

1- Het stellen van duidelijke lesdoelen.

Het doel – en in het bijzonder het hoofddoel - van de les moet voor alle leerlingen – en in het bijzonder risicoleerlingen – duidelijk zijn; bovendien moet de leerkracht hen het belang van de les laten inzien en hen vertellen wat ze op het einde van de les geleerd zullen hebben. Onderzoek laat zien, dat de leerlingresultaten verbeteren als de leerlingen wordt verteld wat ze gaan leren. Doelgericht onderwijs is een voorwaarde voor effectief onderwijs; duidelijke lesdoelen geven de leerlingen zicht op de inspanningen van de leerkracht om hen specifieke kennis en vaardigheden bij te brengen die ze nodig hebben om na de instructie zelfstandig of in groepen aan het werk te gaan. Voor leerlingen maakt het werken met doelen duidelijk wat er van hen verwacht wordt. Daarnaast helpen doelen de leerkracht om na de les vast te stellen of de les effectief was.

2- Activeren van de voorkennis van de leerlingen.

Bij het activeren van voorkennis gaat het erom dat de leerkracht een verband legt met wat de leerlingen al over het te behandelen onderwerp weten; de nieuwe kennis en vaardigheden moeten daarop aansluiten. Hattie (2007) toont aan, dat de voorkennis van leerlingen een belangrijke invloed op de leerlingresultaten heeft; de effectgrootte van voorkennis is 1.04, hetgeen zeer hoog is.

Volgens Rigg & Allen (1989) zou alle instructie bij de voorkennis van leerlingen moeten aansluiten. Activeren van de voorkennis verbetert het begrijpen en de leerresultaten van leerlingen duidelijk. Het faciliteert het oproepen van informatie die in het langere termijngeheugen van de leerlingen is opgeslagen en maakt het makkelijker om nieuwe inhoud te leren. De hersenen proberen namelijk nieuwe informatie te integreren met wat iemand al weet.

Bij het activeren van voorkennis gaat het om:

- kennis van de wereld die leerlingen bezitten;
- kennis over een onderwerp dat eerder behandeld is en die van belang is voor de nieuwe zaken die in de les aan de orde zullen komen. Door de voorkennis te activeren kunnen ook hiaten in die kennis worden opgespoord.

Het is van bijzonder belang, dat in het begin van de les de voorkennis van risicoleerlingen wordt geactiveerd en tijdens de les bij die voorkennis wordt aangesloten. Is dat niet het geval, dan zal de instructie over hun hoofden heen gaan. Zo wordt ook hun betrokkenheid bij de instructie vergroot, omdat ze op de inhoud van de les worden gericht.

3- Voortdurend nagaan of wat onderwezen is ook begrepen is.

Begrijpen de leerlingen wat er onderwezen wordt? Dit vormt de basis voor effectieve instructie aan risicoleerlingen; de leerkracht controleert of de leerlingen daadwerkelijk iets van haar instructie opsteken. De leerkracht checkt bij risicoleerlingen concreet of ze daadwerkelijk leren tijdens het de les. Dit kan door vragen te stellen. Zo krijgt de leerkracht ook feedback over haar lesgeven en kan ze vervolgens besluiten om het verdere verloop van de les aan te passen. Blijkt dat verschillende leerlingen niet begrepen hebben wat er is onderwezen, dan kan reteaching, meer voorbeelden of misschien zelfs een lager instructietempo met meer oefenen nodig zijn.

Checken of leerlingen het begrepen hebben, moet om de 2 à 3 minuten plaatsvinden. Luisteren naar de antwoorden die leerlingen geven is belangrijk, om op basis daarvan beslissingen te nemen. De leerkracht krijgt hierdoor ook informatie of de leerlingen straks het zelfstandig werken aankunnen.

Verder is het van belang om op de volgende manier met controlevragen om te gaan:

1. De vraag wordt aan de hele groep gesteld;
2. Nadat de vraag is gesteld: even wachten voor een leerling gevraagd wordt te reageren;
3. Kies niet altijd de leerlingen die willen reageren, maar ook regelmatig leerlingen die weinig of nooit reageren.

Regelmatig controleren of het door de risicoleerlingen begrepen is, draagt bij aan het succesvol leren van alle leerlingen, omdat het lesgeven direct op basis van de reacties van de leerlingen bijgesteld kan worden. Een neveneffect van het nagaan of de leerlingen de instructie begrijpen, is dat leerlingen soms meerdere keren het goede antwoord horen.

4- Het belang van modellen en demonstreren

Modeling is evenals uitleggen en voordoen een krachtige instructiemethodiek. In het bijzonder is deze methodiek van belang als de leerkracht de leerlingen reken- of begrijpend leesstrategieën wil aanleren. Ook hersenonderzoek laat dat zien; modeling is een strategie die werkt! (Fisher, Frey & Lapp, 2008).

Modeling is lesgeven, waarbij de leerkracht hardop denkt en haar eigen denkproces aan de leerlingen laat horen. Het is juist voor risicoleerlingen van groot belang dat ze zien hoe hun leerkracht als expert zelf een probleem aanpakt c.q. welke besluiten ze daarbij neemt, hoe ze zich een vaardigheid eigen maakt of hoe ze met een strategie omgaat. Bijvoorbeeld hoe de leerkracht zelf een rekenprobleem aanpakt of een leesstrategie

toepast. De leerkracht doet hardop denkend voor welke stappen daarvoor nodig zijn. Door het 'zichtbaar' maken van die aanpak is modeling voor het lesgeven een zeer krachtige methodiek; de leerlingen zien en horen hoe de leerkracht zelf problemen oplost, met een strategie werkt of besluiten neemt. De leerlingen kunnen als het ware de voorgedane aanpak kopiëren. Modeling helpt alle leerlingen, maar vooral risicoleerlingen. Ook na modeling is het van belang te controleren of leerlingen het begrepen hebben.

Hardop denkend voordoen kan in elke fase van de les plaatsvinden. Dus niet alleen tijdens het geven van de eerste uitleg, maar ook bij het activeren van de voorkennis of bij het nabespreken van het zelfstandig werken. Ook bestaat de mogelijkheid om leerlingen hardop te laten denken over hun oplossing. Een dergelijke aanpak moet gestimuleerd worden.

Kortom: uitleggen is niet voldoende voor risicoleerlingen, maar moet gepaard gaan met modeling. Het sterke van deze aanpak van groepsinstructie is, dat zwakke lezers taakgericht betrokken blijven; ze krijgen geen kans om vermijdingsgedrag te gaan vertonen.

Illustratie



De stappen zijn:

- Ik doe het voor (de leerkracht als hardop denkend voorbeeld)
- We gaan het nu samen doen
- Nu doen jullie het in tweetallen
- Vervolgens: nu doe je het zelfstandig

5- In elke fase feedback bieden

Juist risicoleerlingen hebben naast kwalitatief goede instructie, waarbij er veel interactie tussen de leerkracht en de leerlingen plaatsvindt, ook *veel feedback* nodig (Hattie 2007). Bovendien toont Hattie, dat feedback een zeer krachtige onderwijsfactor is met een effectgrootte van 1.13.

Feedback is informatie over iemands prestatie of denken. Dat is vooral nodig als een antwoord of het werk van een leerling niet helemaal volledig of correct is. Het kan geboden worden door een leerkracht, een leeftijdgenoot, een ouder... Als meerdere leerlingen helemaal geen antwoord kunnen geven of de opdracht niet goed maken, hebben ze behoefte aan reteaching, meer oefening of extra voorbeelden.

Tevens is het van belang voor risicoleerlingen dat deze feedback onmiddellijk komt.

Deze feedback moet zich richten op het proces. Ze moet altijd leiden tot 'feedforward'. De leerkracht geeft vooraf aan welk gedrag in de toekomst gewenst is. Wat moet de leerling doen om het beter te kunnen doen in plaats van dat de leerkracht stil blijft staan bij wat de leerling fout gedaan heeft. Feedback is voor risicoleerlingen informatie over:

Waar ga ik heen?

Hoe doe ik het?

Wat moet ik vervolgens doen?

Als het geven van feedback één van de belangrijkste leerkrachtvaardigheden is, is het van belang dat de leerkracht zich voortdurend afvraagt:

- Hoeveel feedback krijgt een doorsnee leerling op een doorsnee dag?
- Hoeveel feedback krijgt een risicoleerling dagelijks? Het dubbele van een gemiddelde leerling?

6- Actieve betrokkenheid

Door actieve betrokkenheid neemt de taakgerichte leertijd van de leerlingen toe, waardoor ze tijdens een les meer leren. Het inzetten van de coöperatieve lerenmethodiek 'Denken-delen-uitwisselen' is een middel om actieve betrokkenheid voor risicoleerlingen te vergroten. Het is aan te bevelen om tijdens de instructie een risicoleerling naast een goede leerling (een goed model!) te zetten. Daarbij is het wel van belang, dat dergelijke koppels regelmatig van samenstelling wisselen. Goede leerlingen moeten namelijk ook regelmatig met andere (goede) leerlingen kunnen optrekken. De methodiek 'Denken-delen-uitwisselen' kent de volgende stappen:

-a. leerkracht geeft een opdracht

De leerkracht legt de groep een opgave voor. Bijvoorbeeld: Bedenk voor de eerste drie alinea's een titel; bedenk vervolgens voor elke alinea een titel. De leerkracht geeft aan dat de leerlingen eerst individueel moeten nadenken en daarna pas met elkaar mogen overleggen.

-b. Individuele bedenktijd

De leerlingen denken eerst individueel na over het antwoord. Wanneer de leerlingen hun antwoord opschrijven, zijn ze in de volgende stap niet afhankelijk van de reacties van de anderen en wordt een afwachtende houding vermeden.

-c. Overleg in tweetallen

De leerlingen delen in tweetallen met elkaar hun antwoord.

-d. Uitwisselen

De gegeven antwoorden worden klassikaal uitgewisseld. Hierbij wijst de leerkracht voor elke groep een woordvoerder – dit kan ook een risicoleerling zijn - aan die de antwoorden van zijn groep uitwisselt met de rest van de klas.

Ook het Denken-delen-uitwisselen kan in elke lesfase plaatsvinden.

7- Begeleiding tijdens het zelfstandig werken

Voordat de leerlingen zelfstandig of in groepen aan het werk gaan, moet de leerkracht controleren of ze het pas geleerde voldoende begrepen hebben om zelfstandig aan het werk te kunnen. De basis van effectief zelfstandig werken is een goed gegeven les. Een belangrijke verschuiving van inzicht bij het werken met zwakke leerlingen is, dat er ook ondersteuning plaatsvindt als leerlingen individueel, zelfstandig aan het werk zijn. Krijgen ze die niet, dan modderen ze dikwijls maar wat aan. We zijn dikwijls vergeten, dat zelfstandig werken ook geleerd moet worden.

Kortom: risicoleerlingen hebben ondersteuning nodig, waarbij modeling en feedback geven een belangrijke rol spelen.

8- Het belang van verlengde instructie

Een 100% resultaat met expliciete direct instructiemodel? Het is niet effectief om instructie te blijven geven tot ieder kind het lesdoel gehaald heeft. Dat zou te veel tijd gaan kosten en het afhaken van de gemiddelde en betere leerlingen tot gevolg hebben. Als uitgangspunt kan je stellen dat 85% van de kinderen met expliciete instructie het gestelde lesdoel haalt; kinderen die vervolgens zelfstandig of in groepjes het geleerde kunnen gaan toepassen. Onderzoek toont dat de meeste van de 15% kinderen die het niet gehaald hebben dit meestal wel halen met effectieve verlengde instructie. In de praktijk lukt dit 2-5% niet; deze kinderen hebben zeer intensieve instructie en meer leertijd nodig.

Ook blijkt dat risicoleerlingen naast effectieve groepsinstructie ook behoefte hebben aan meer tijd (uitbreiding van tijd doet ertoe!) en meer intensieve instructie, waarin herhaling, oefenen, preteaching en in het bijzonder meer interactie met de leerkracht aan bod komen. Bij het geven van verlengde instructie aan een groepje van 3 tot maximaal 5 kinderen, is het ook van belang te werken vanuit de principes van het expliciete directe instructiemodel.

Hoe ziet het expliciete directe instructiemodel (EDI) er concreet uit?

1. Start les

- terugblik op de vorige les
- het doel van de les aangeven
- activeren voorkennis van relevante kennis en ervaringen en verbinding leggen met de inhoud van de nieuwe les

Continu:

- controleer of de leerlingen het lesdoel begrepen hebben
- denken-delen-uitwisselen
- feedback geven

2. Instructie voor de hele groep

- onderwijs in kleine stappen die een goede opbouw kennen
- consistent en helder taalgebruik
- betrek de risicolezers actief bij de groepsinstructie; stel vragen of geef opdrachten vanuit 'Denken-delen-uitwisselen'

- doe hardop denkend voor, leg uit, demonstreer en geef concrete voorbeelden

Continu:

- betrek risicoleerlingen actief bij de instructie
- controleer of de leerlingen het begrepen hebben
- geef risicoleerlingen feedback

3. Begeleide (In)oefening

- laat de leerlingen onder uw begeleiding oefenen
- geef korte en duidelijke opdrachten
- stel vragen of geef opdrachten vanuit Denken-delen-uitwisselen

Continu:

- controleer of de leerlingen het begrepen hebben
- geef risicoleerlingen feedback

4. Zelfstandig toepassen of samenwerkend leren bij het toepassen van het geleerde voor de goede en gemiddeldeleerlingen en verlengde instructie voor de risicoleerlingen.

Continu:

- ondersteun het zelfstandig werken
- controleer of de leerlingen het begrepen hebben
- geef risicoleerlingen feedback

5. Afronding les

- Feedback voor de leerlingen die zelfstandig of in groepjes hebben gewerkt
- Ga met de leerlingen na of het lesdoel gehaald is
- Aandacht voor de komende les

6. Periodieke terugblik

Tot slot:

Madeline Hunter heeft lesgeven ooit een bewuste stroom van beslissingen om het leren van de leerlingen te maximaliseren genoemd.

Elk schoolteam heeft – ongeacht de schoolpopulatie- met risicoleerlingen te maken. Elk team dient zich daarom steeds af te vragen: is de instructie die we geven voldoende effectief voor al onze leerlingen? Voldoet onze instructie aan nieuwe ontwikkelingen die zich voordoen en die onze instructie kunnen verbeteren?

Een dergelijke ontwikkeling is de opkomst van het expliciete directe instructiemodel. Onderzoek vanaf 2000 laat zien dat dergelijke instructie van cruciaal belang is voor risicoleerlingen bij het zich eigen maken van de basisvaardigheden; bovendien hebben deze leerlingen recht op effectief onderwijs op die gebieden, omdat de basisvaardigheden van cruciaal belang zijn voor het toekomstige functioneren van de leerlingen in het voortgezet onderwijs en later in de samenleving.

Met dank aan Joop Stoeldraijer en Ad Kappen vanwege hun waardevolle kritische opmerkingen.

Literatuur

- Adams, Gary (1995). Project Follow Through: In-depth and Beyond. *EFFECTIVE School Practices. Volume 15 Number 1, Winter 1995-6*
- Adams, G. & Carnine, D. (2003). Direct Instruction. In H.L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities*, (pp. 403-416). New York, NY: Guilford Press.
- Allington, R. (2001). *What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research-Based Programs* (Longman, 2001)
- Allington, R. and Walmsley, S. (1995) *No Quick Fix, The RTI Edition: Rethinking Literacy Programs in America's Elementary Schools*. New York: Teacher College Press.
- Bazalt (n.g.). *Coöperatieve Leerstrategieën*. Vlissingen: Bazalt
- Chall, Jeanne S. (2000). *The academic achievement challenge. What Really Works in the Classroom?*
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2008). Shared readings, modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers. *The Reading Teacher. 61(7), 548-556*.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* Auckland: University of Auckland.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York/London: Routledge.
- Hattie, J. (2007). *Developing Potentials for Learning: Evidence, assessment, and progress*. Een presentatie voor het Earli-congres in Hongarije..
- Hattie, J. (2010). *Visible Learning, Visible Teaching*. Melbourne, august 2010.
- Hermans, Jo (2011). In: Zunneberg, P. (2011): *Leerling met beperking doet het op reguliere school beter. Didaktief nr 1-2, januari-februari 2011*.
- Hollingsworth, J. and Ybarra, S. (2009). *Explicit Direct Instruction. The power of the Well-Crafted, Well-Taught Lesson*. Fowler: Corwin Press.
- Huitema, S. (2010). *Dagelijkse instructie. Goede rekenresultaten voor de hele groep*. In: M. van Zanten (red.)(2010). *Waardevol reken-wiskundeonderwijs. Kenmerken van kwaliteit*. Utrecht: Panama/Freudenthal Instituut.
- Kappen, A. en Vernooy, K. (2010). *Leesverbeterplan Enschede*. Een presentatie voor de afsluitende taalconferentie van de PO Raad.
- Kozloff, M. e.a. (1999), *Direct Instruction in Education*. Wilmington: University of North Carolina.
- Moore, D. (n.g.). *Direct Instruction: Targeted Strategies for Student Success*. Uit: *Best Practices in Secondary Education*.
- Rigg, P., & Allen, V. (Eds.). (1989). *When they don't all speak English: Integrating the ESL student into the regular classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English

- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Terwel, J. (1997). *Grenzen aan de groep? Een onderwijspedagogisch perspectief op leren in contexten*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Vernooy, K. (2009). Effectieve instructie en risicolezers. In: Desoete, A. e.a. (2009). *Leerproblemen evidence-based voorspellen, onderkennen en aanpakken. Bijdragen uit onderzoek*. Leuven/Den Haag: ACCO.
- Vernooy, K. (2010). Elk kind een lezer. In: *VakWerk, 5e jrg. Nummer 7, december 2010*.

Dr. Kees Vernooy is als lector verbonden aan de hogeschool Edith Stein In Hengelo.