

RALFI in het voortgezet onderwijs

Door Anneke Smits en Paulien van der Helm (Windesheim OSO)

Inleiding:

RALFI is een methodiek voor leerlingen die langdurig veel te traag blijven lezen. Het lezen versnelt en automatiseert niet. Het begrijpend lezen wordt bij deze leerlingen vaak belemmerd door het gebrek aan automatisering van het lezen.

Het centrale doel van RALFI is het verbeteren van de vloeiendheid van het lezen en daarmee het leesniveau. Het is gebaseerd op principes en technieken voor vloeiendheidstraining (Stahl, 1997, Meyer en Felton, 1999; Rasinski, 1990, 1994, 2001, Weinstein en Cooke, 1992, National Reading Panel, 2000; Furr, 2000). De kern van het programma bestaat uit ondersteund herhaald lezen, een techniek waarvan het positieve effect bij leerlingen met leesproblemen is aangetoond (ib. , Chard e.a. 2002).

In principe is RALFI ontworpen voor gebruik met groepen leerlingen binnen het Speciaal Basisonderwijs. Inmiddels is echter ook al ervaring opgedaan met individueel gebruik bij ernstig dyslectische leerlingen binnen het voortgezet onderwijs (OPDC De Windroos in Zwolle). Dit artikel is gebaseerd op deze ervaringen. Ook wordt er door Ria Kleijnen e.a. met een aangepaste vorm van RALFI onderzoek gedaan binnen het Voortgezet Onderwijs in het kader van het Masterplan dyslexie.

In dit artikel komt aan de orde voor welke leerlingen RALFI in het VO gebruikt kan worden, hoe RALFI werkt en wat we tot nu toe weten over de effectiviteit ervan.

Voor welke leerlingen wordt RALFI gebruikt in het VO?

RALFI wordt in het VO gebruikt voor functioneel analfabete leerlingen. Zij hebben zeer ernstige leesproblemen. Ze scoren niet hoger dan AVI 5 hoogste instructieniveau (Struiksma e.a.,) en blijven met hun stilleestempo beneden 50 woorden per minuut. Sommige leerlingen lezen wat sneller dan 50 woorden per minuut, maar blijken daar naderhand niets van onthouden te hebben. Omwille van de frustratie die deze leerlingen hebben opgedaan met betrekking tot lezen lijkt een groepsgewijze aanpak in het VO vooralsnog niet aangewezen. Een combinatie met compenserende software is meestal nodig (Henneman e.a., 2004). Met deze zeer lage leesvaardigheid is het volgen van voortgezet onderwijs immers nauwelijks mogelijk zonder omvangrijke compenserende maatregelen.

In het Masterplanproject dat wordt uitgevoerd door Ria Kleijnen e.a. wordt een aangepaste versie van RALFI (minder frequent, andere tekstkeuze) ingezet voor leerlingen in het VO met minder zware leesproblematiek. Het onderzoek zal moeten uitwijzen of dit zinvol is. In dit project wordt RALFI bovendien ingezet voor het leren van Engels bij leerlingen met taal-leesproblemen. RALFI heeft dan een ander doel, het vormt een soort pre-teaching en is erop gericht om beter te functioneren in de Engelse les, en frustratie te voorkomen. Er is dan zeker ook aandacht voor woordbetekenissen, interactie rondom de betekenis van de tekst staat centraal. Richting het eindexamen is het goed mogelijk om RALFI te doen met een Engelse brief. Het is goed er vast één te kennen, waaruit dan ook weer zinsnedes gebruikt kunnen worden in het examen.

Een nieuwe leerling wil amper naar binnen in je kamer. 'Hier moet ik zeker weer lezen, dan kom ik niet'. Een paar maanden RALFI verder: dezelfde leerling staat heel teleurgesteld bij de deur: kan het vandaag niet? Waarom dan niet? De behandelaar moet echt met een goede reden komen.....

Hoe werkt RALFI in het VO?

Binnen RALFI lezen leerlingen met leesproblemen herhaaldelijk relatief moeilijke leeftijdsadequate teksten. De leesbegeleider leest de tekst eerst voor, waarna de leerling de tekst voorleest.

De letters RALFI zijn niet willekeurig gekozen; ze staan ieder voor een principe dat van groot belang is bij het toepassen van deze methodiek. In het onderstaande worden deze principes toegelicht, met daarbij de aanpassingen die gemaakt zijn voor het Voortgezet Onderwijs. De oorspronkelijke versie van de RALFI handleiding voor Speciaal Basisonderwijs (Smits, 2003) is te vinden op de website www.letop.be.

R= Repeated

Herhaald lezen blijkt effectief t.a.v. de vloeiendheids bevordering (zie bovenaangehaalde literatuur). Bij het toepassen van RALFI in het VO wordt in minimaal 3 sessies per week hetzelfde stukje tekst meermaals gelezen, liefst vinden er meer dan 3 sessies plaats. Niet al deze herhalingen hoeven

plaats te vinden met de leesbegeleider, het kan ook met de mentor, tijdens huiswerkbegeleiding of met een vriendje. Meestal lukt het op deze leeftijd niet meer om dit met de ouders te doen. Binnen de sessie is het van belang dat de leerling de tekst op verschillende manieren herhaalt, bijvoorbeeld door samen met de leesbegeleider te 'koorlezen', door in te spreken met behulp van Dragon spraakherkenningssoftware, en door om en om een zin te lezen. Als blijkt dat een leerling hierdoor gaat gokken moet het aantal herhalingen binnen de sessie omlaag gebracht worden. Pas na deze herhalingen wordt overgegaan tot het volgende stukje tekst. Het lijkt saai om steeds dezelfde tekst te herhalen, maar leerlingen met ernstige leesproblemen reageren heel positief op het niveau (plotseling worden er echt serieuze boeken gelezen!) en de motiverende inhoud van de tekst. Ze reageren ook positief op de succeservaring, de derde keer gaat het echt heel goed, terwijl het toch (voor hen) een heel moeilijke tekst is.

'Helpt het niet: doe het vaker!'

A=Assisted

Net als in het onderzoek van Stahl (ib.) worden leerlingen ondersteund bij het lezen. Op deze manier wordt het lezen vergemakkelijkt en wordt aangestuurd op een succeservaring. Er wordt voor gezorgd dat het lezen nooit moeilijk wordt, dit wordt de leerlingen ook van tevoren duidelijk gemaakt. De ondersteuning bestaat uit de volgende technieken:

- De eerste twee keren dat een tekst gelezen wordt leest de leesbegeleider de tekst eerst zelf vloeiend voor in een normaal leestempo. De leerling leest mee terwijl hij bijwijst. Pas na het voorlezen van de tekst leest de leerling de tekst zelf. De derde keer leest de leerling de tekst zelf voor zonder de tekst eerst te hebben horen voorlezen.
- Als een leerling aarzelt bij het zien van een woord zegt de leesbegeleider het woord meteen voor. Dit doet de leerkracht alleen tijdens de eerste twee keren dat de tekst gelezen wordt. De derde keer geeft de leesbegeleider de leerling 5 seconden de kans om het woord te zeggen. (Furr, ib.)

L= Level

RALFI steunt op de bevinding dat het voor de leesontwikkeling van zwakke lezers gunstig is om te werken met relatief moeilijke tekst, mits er voldoende ondersteuning geboden wordt middels voorlezen, voorzeggen en herhalen (Stahl, ib., McCormack en Paratore, 2003). Dit betekent dat er met leeftijdsadequate tekst wordt gewerkt op minimaal 4-5 AVI niveaus boven het eigen hoogste AVI Instructieniveau. Vaak wordt er gewerkt met niet AVI geclassificeerde teksten.

Afhankelijk van het stadium van de begeleiding wordt er met kortere of langere tekstgedeeltes gewerkt. In het beginstadium zijn de teksten vrij kort: plm. 100 woorden. Dit kan oplopen tot een hele bladzijde (plm. 250-350 woorden). Het is daarbij van belang om in de gaten te houden hoeveel woorden de kinderen aankunnen, d.w.z. hoe lang de tekst kan zijn om inderdaad de derde dag relatief vloeiend gelezen te worden. Een ruwe indicatie hiervoor is dat het leestempo de derde dag minimaal 100-120 woorden per minuut moet bedragen en dat er niet meer dan 2-3% van de woorden fout gelezen worden.

Voor leerlingen bij wie dat niet goed lukt wordt een kortere tekst gekozen en vaker herhaald. Bij leerlingen die tekst gemakkelijk uit hun hoofd leren moet de tekst langer zijn.

De leerlingen hebben een grote stem in de keuze van de teksten. Dit is van groot belang omdat zo de ontwikkeling van leesmotivatie gestimuleerd wordt. Artikelen uit leuke tijdschriften voor jongeren zijn vaak een goede keus. Voorbeelden hiervan zijn 'National geographic junior' en 'Zo zit dat'. Ook een tijdschrift naar eigen keuze, zelf meegenomen door de leerling blijkt vaak geschikt.

Verder kunnen leerlingen ook keuzes maken uit informatieve boeken. Boeken met veel afbeeldingen doen het vaak goed; favoriete thema's zijn: ridders, roofdieren en auto's. Het lijkt op het eerste gezicht handig om met teksten uit schoolboeken te werken, maar het vergt een strakke timing omdat de tekst in de klas anders al klaar is terwijl hij nog niet is afgerond in de RALFI les. Dat is weinig stimulerend voor de leerling. Bovendien beperkt het de eigen keuze en leidt het niet tot het ontstaan van leesmotivatie.

Als een leerling gemotiveerd is voor een specifiek onderwerp is dat vaak geschikt om meerdere boeken en artikelen over te lezen. Veel lezen over één onderwerp is stimulerend voor de leesontwikkeling (Krashen, 2004).

Het is in het VO van groot belang om met behulp van RALFI de overstap te maken naar zelfstandig lezen. Leerlingen ontwikkelen op een dag het besef dat er leesverslagen gemaakt moeten worden. Het is dan van belang om samen met de leerling een boek uit te zoeken dat écht bij deze leerling past. Een dergelijk boek kan een belangrijke positieve invloed hebben op de leesontwikkeling van de leerling (Spreken e.a., 2000). Door het verloop van de RALFI begeleiding weet de begeleider zoveel van

de leerling en van zijn belangstelling dat het mogelijk moet zijn om dat boek te vinden. Met dit boek kan vervolgens een begeleiding plaatsvinden die RALFI integreert met andere begeleidingsmethodieken. Gedeeltes uit het boek (100-350 woorden) worden gebruikt om RALFI mee te doen, er worden stukken voorgelezen, leerling en begeleider lezen ombeurten een zin en er wordt gewerkt aan een samenvatting van het boek middels Sprint en Dragon (Henneman e.a., 2004). Deze samenvatting groeit steeds aan en kan ook steeds weer voorgelezen worden in opeenvolgende sessies, zodat steeds duidelijk is waar men gebleven is in het boek. Naarmate men verder vordert in het boek kan de leerling aangemoedigd worden om ook eens zelfstandig verder te lezen. De RALFI interventie eindigt als de leerling serieus zelf aan het lezen gaat. Op deze overgang naar zelfstandig lezen wordt zeer geleidelijk aangestuurd.

F= Feedback

Het National Reading Panel (2000) geeft aan dat herhaald lezen effectief is in combinatie met ondersteuning en feedback. Door middel van directe feedback krijgen foutief gelezen woorden niet de kans om in te prenten. Directe feedback is bovendien van belang omdat herhaald voorlezen met ondersteuning soms gokkend leesgedrag kan oproepen.

Zoals hierboven werd gesteld heeft het echter de voorkeur fouten zoveel mogelijk te voorkomen door woorden (eventueel gedeeltelijk) voor te zeggen.

Als de leerling toch een fout leest, zegt de leesbegeleider meteen het juiste woord, zonder verdere toevoegingen.

Positieve feedback is nog belangrijker dan feedback op leesfouten. Positieve feedback moet duidelijk maken wát er precies goed gegaan is. Dus niet: 'goed zo' of 'goed gelezen', maar: 'de manier waarop je voorleest klinkt heel spannend' of 'dit is een lange en ingewikkelde zin, je leest hem heel soepel voor'. Positieve feedback moet de successen van kinderen vieren, niet de successen van de leesbegeleider. Er wordt steeds verduidelijkt dat de vooruitgang te wijten is aan de activiteiten van de leerling.

Vooruitgang wordt uiteraard niet alleen afgemeten aan AVI niveaus. Vooruitgang is bij RALFI vaak duidelijk hoorbaar doordat de gelezen passages al na minder dan drie sessies voldoende vloeiend worden. Dit leidt niet tot een vermindering van het aantal sessies per tekst, maar tot een verlenging van de tekstpassages en/of tot een verhoging van de moeilijkheidsgraad.

Feedback kan ook gegeven worden door regelmatig het leestempo te meten en in een grafiek uit te zetten. Sommige leerlingen worden aangemoedigd door voorzichtige 'weddenschappen' hieromtrent. De behandelaar vraagt ze dan voor het lezen een inschatting te maken in welk tempo ze het fragment zullen lezen en wedt zelf dat het iets langzamer zal gaan dan dat.

I=Interactie

Tijdens het werken met het tekstgedeelte is er enthousiaste interactie over de inhoud. Niet alleen fonologische vaardigheden, maar ook de gelegde semantische connecties verbeteren de woordherkenning (Snowling en Hulme, 1999, Aaron e.a. 1999, Strain, Patterson en Seidenberg, 1995, Laing en Hulme, 1999). Bovendien is het van groot belang dat leerlingen zich ook binnen RALFI bewust zijn van het centrale doel van lezen: begrijpen wat er staat.

De interactie kan op twee manieren verlopen: aarzelend hardop denken, en het stellen van open vragen. Dit nodigt uit tot rijke antwoorden, meer interactie en meer beleving van de tekst (Allen, 2000). Juist hierdoor verbetert ook weer de snelheid van de woordherkenning tijdens het lezen.

I= Instructie

Binnen RALFI wordt weinig decodeer-instructie gegeven omdat voorlezen en voorzeggen een grote rol spelen. Tijdens de eerste presentatie van de tekst kunnen soms een paar meerlettergrepige woorden extra toegelicht worden: de leerlingen leren om het woord in stukjes te decoderen. Hiertoe wordt bij voorkeur gebruik gemaakt van het in de juiste volgorde afdekken van stukjes van het woord (Bhattacharya en Ehri, 2004).

De effectiviteit van RALFI

Er is onderzoek gedaan naar de effectiviteit van RALFI op S.B.O. scholen. Dit gebeurde in het kader van het LISBO-project en HARD project. Dit zijn projecten van WSNS+ en van het Masterplan Dyslexie. Bij deze projecten zijn betrokken: Kees Vernooy (CPS), Jaap van Gilst (CPS), Thoni Houtveen (ISOR/Universiteit van Utrecht), Jantine Kuijpers (Universiteit van Utrecht), Ed Koekebacker (CED Groep), Joop Stoeldraijer (EDUX), en Anneke Smits (Windesheim O.S.O.).

De effectiviteit van het LISBO project werd onderzocht door Thoni Houtveen en Jantine Kuipers, hierover is gepubliceerd in Didactief door Kees Vernooy (2005). RALFI was één van de groepsgerichte

methodieken die gebruikt zijn binnen dit project, naast Leesweg plus en Estafette. Voor de 43 RALFI leerlingen met ernstige leesproblemen van 8 S.B.O. scholen bleek de gemiddelde vooruitgang na een jaar 2.70 AVI instructieniveaus te bedragen. Het merendeel van de 43 leerlingen had een leeftijd tussen 9 en 12 jaar. Na dit eerste jaar bleken 6 leerlingen te stagneren, hoewel sommige van deze leerlingen wel vooruit gingen op beheersingsniveau.

Op S.B.O. de Brug in Zwolle wordt nu al anderhalf jaar gewerkt met RALFI. Het gemiddeld resultaat over 82 leerlingen bedraagt 1,52 AVI instructieniveau per half jaar. Het aantal echte stagneerders bedroeg 6.

Dit zijn hoopgevende onderzoeksresultaten, gezien de ernst van de leesproblematiek en de toch al relatief hoge leeftijd van de meeste betrokken leerlingen. Deze resultaten zijn uiteraard niet zonder meer over te zetten naar het VO. Toch lijkt het voor de hand te liggen dat de effectiviteit van deze methodiek niet plotseling vermindert na het bereiken van de twaalfjarige leeftijd.

Tot slot

RALFI lijkt een veelbelovende methodiek voor leerlingen met ernstige leesproblemen in het VO. Nader onderzoek moet uitwijzen of dit zo is, en of de doelgroep eventueel uitgebreid kan worden naar leerlingen met minder ernstige leesproblemen. RALFI dient evenwel altijd uit te monden in zelfstandig lezen door de leerling. Zelfstandig lezen, genieten van lezen en lezen functioneel kunnen inzetten op school vormen tezamen het einddoel van RALFI

Literatuurlijst

Aaron, P.G., R.M. Joshi, M. Ayotollah, A. Ellsberry, J. Henderson en K. Lindsey (1999). Decoding and sight-word naming: Are they independent components of word recognition skill? *Reading and Writing. An interdisciplinary journal*. 11 (2), april 1999

Allen, J. (2000) *Yellow Brick Roads. Shared and Guided Paths to Independent Reading*. Portland : Stenhouse.

Bhattacharya, A. en L.C. Ehri (2004) Graphosyllabic analysis helps adolescent struggling readers read and spell words. *Journal of learning disabilities*. 37:4 pag. 331-348.

Chard, D., Vaughn, S., and Tyler, B. J. (2002). "A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities." *Journal of Learning Disabilities* 36 (5), 386–406.

Furr, D.L. (2000) *Reading Clinic. A new way to teach reading*. Brain Research Applied to Reading. Chicago: Truman House Publishing

Henneman, K., Kleijnen, M. en Smits, A.E.H. (2004) *Protocol dyslexie VO. Signalering, diagnose en begeleiding*. 's Hertogenbosch: KPC.

Krashen, S. (2004) The Case for Narrow Reading. *Language Magazine* 3(5):17-19

Laing, E. en C. Hulme (1999). Phonological and semantic processes influence beginning readers' ability to learn to read words. *Journal of Experimental Child Psychology*; 73 (3): 183-207.

McCormack, R.L., Paratore, J.R. (2003) *After Early Intervention, Then What? Teaching Struggling Readers in Grades 3 and Beyond*. Newark: International Reading Association

Meyer, M.S. & Felton R.H. (1999). Repeated Reading to Enhance Fluency: Old Approaches and New Directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 1999, pp 283-306.

National Reading Panel (2000). Teaching Children to Read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.

Rasinski, T.V. (1990) Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83, 147-150

Rasinski, T.V., Padak, N., Linek, W., Sturtevant, E (1994). The effects of fluency development instruction on urban second grader readers. *Journal of Educational Research*, 87, 158-164

Rasinski, T.V., Padak, N. (2001) From Phonics to Fluency. Effective Teaching of Decoding and Reading Fluency in the Elementary School. New York: Addison Wesley Longman.

Smits, A.E.H. (2003) Ralfi handleiding. Zwolle: Hogeschool Windesheim. www.letop.be

Snowling, M. en C. Hulme(1999). A connectionist perspective on reading and its difficulties. In: Lundberg, I. e.a. (eds). *Dyslexia: Advances in Theory and Practice. Neuropsychology and Cognition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Sprecken, D. v., Kim, J. en Krashen, S. (2000) The Home Run Book. Can one Positive Reading Experience Create a Reader? *California School Library Journal* 23 (2): 8-9, 2000.

Stahl, Steven A. e.a. (1997). Fluency-Oriented Reading Instruction, Reading Research Report no 79. National Reading Research Center.

Strain E., K. Patterson en M.S. Seidenberg (1995). Semantic effects in single-word naming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*; 21 (5): 1140-1154.

Struiksmā, C. en van der Leij, A. (1995) Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen. Amsterdam: VU uitgeverij.

Vernooy, K. (2005) Kinderen vlot en met begrip leren lezen in het speciaal basisonderwijs. *Didactief* nr. 5, mei 2005

Weinstein G., & Cooke N. L. (1992). "The effects of two repeated reading interventions on generalization of fluency". *Learning Disability Quarterly*, 15, 21-28.