Effectief handelen op ondersteuningsniveau 3:

een beknopte onderbouwing

Juli 2021

Colofon

Deze onderbouwing is ontwikkeld in het kader van het Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie door het Expertisecentrum Nederlands in samenwerking met ITTA

© 2021

Dyslexie Centraal

Inhoud

Inleiding 3

1. Evidence-informed werken 4

2. Kiezen voor een interventieprogramma 4
   - 2.1 Knock-out criteria 4
   - 2.2 Implementatievereisten 5
     - Wie voert de ondersteuning uit 5
     - Betrekken van ouders 5
     - Praktische randvoorwaarden 5
   - 2.3 Ondersteunende implementatie- en instructiekenmerken 6
     - Implementatiekenmerken 6
     - Instructiekenmerken 6
   - 2.4 Effectieve kenmerken van het interventieprogramma 7
     - Doel- en taakgericht 7
     - Instructietijd 7
     - Didactische kenmerken 7

3. Kiezen voor een kwaliteitsaanpak 8
   - 3.1 Uitvoerende onderwijsprofessional 8
   - 3.2 Kwaliteit van instructie 9
     - Systematische inhoudelijke opbouw 9
     - Expliciet 9
   - 3.3 Kwaliteit van feedback 10
   - 3.4 Aandacht voor lees- en spellingmotivatie 10

4. Slotbeschouwing 10

5. Literatuur 11

Inleiding

Dit document biedt een beknopte onderbouwing voor het effectief handelen op ondersteuningsniveau 3. Op basis hiervan kunnen onderwijsprofessionals voor leerlingen met lees- en/of spellingproblemen beargumenteerde keuzes maken voor een interventie. Ook kan een school hiermee de reeds gemaakte keuzes en/of het handelen op ondersteuningsniveau 3 evalueren.

De eerste paragraaf beschrijft wat er wordt bedoeld met effectief, wanneer een interventie als effectief gezien kan worden en wanneer sprake is van *evidence-informed* werken.

Vervolgens worden in paragraaf 2 'kiezen voor een interventieprogramma' de factoren beschreven die een rol spelen bij de keuze voor een programma. De leesspecialist of intern begeleider kan (eventueel samen met de leerkracht) op basis hiervan mede inschatten of het interventieprogramma geschikt is om uit te voeren in de eigen schoolcontext. Hierbij speelt de effectiviteit van bepaalde kenmerken van het programma een belangrijke rol. Maar juist ook in hoeverre het programma aansluit bij de hiaten in de lees- en/of spellingontwikkeling van een leerling. Daarnaast zullen meer praktische overwegingen een rol spelen bij de keuze voor een programma. Al deze aspecten worden nader toegelicht.

In paragraaf 3 'kiezen voor een kwaliteitsaanpak' worden de factoren beschreven die de effectiviteit van de uitvoering van het interventieprogramma bepalen. De effectiviteit van interventieprogramma's wordt namelijk in belangrijke mate bepaald door de wijze waarop het programma wordt uitgevoerd.

De factoren die worden beschreven zijn vertaald naar twee praktijkinstrumenten: de '**Keuzehulp effectieve interventies ondersteuningsniveau 3**' en '**Checklist kwaliteitsaanpak**'. Deze instrumenten zijn bedoeld als hulpmiddel om interventies op ondersteuningsniveau 3 beredeneerd en effectief vorm te geven. Met de '*Keuzehulp effectieve interventies ondersteuningsniveau 3'* kan een beredeneerde keuze voor een interventieprogramma worden gemaakt. Om na te gaan of de wijze van uitvoeren een programma van voldoende kwaliteit is, kan de '*Checklist kwaliteitsaanpak'* worden gebruikt. Deze checklist kan zowel op leerlingniveau als op schoolniveau worden toegepast.

Meer lezen?

De inhoud van dit document is gebaseerd op de **Overzichtsstudie naar de effectiviteit van preventie en interventie in het basisonderwijs**.

1. Evidence-informed werken

Interventieprogramma's zijn bij voorkeur *evidence-based*, wat betekent dat onderzoek heeft aangetoond dat de specifieke interventie effectief is. Er zijn echter weinig interventieprogramma's die hieraan voldoen. In de studie van Scheltinga en Elderenbosch (2021) wordt een overzicht gegeven van effectstudies in Nederland die tot en met 2020 zijn gepubliceerd. Daaruit blijkt dat het aantal programma's waarvan de effecten wetenschappelijk zijn onderzocht, beperkt is. De studies die gedaan zijn blijken bovendien vaak van onvoldoende kwaliteit, waardoor er geen uitspraak gedaan kan worden over de bewijskracht. Er zal meer wetenschappelijk onderzoek moeten plaatsvinden, gericht op het aantonen van effectiviteit en deze uitkomsten zouden bij voorkeur in verschillende studies herhaald moeten worden. Daarmee neemt de sterkte van aanwijzingen voor effectiviteit toe.

Wanneer deze bewijsvoering ontbreekt, betekent het echter niet automatisch dat de interventie geen effect kan hebben. Een interventie kan namelijk bestaan uit elementen waarvan de afzonderlijke effectiviteit wel bekend is op basis van zowel kennis uit onderzoek als praktijkkennis. De interventie is dan niet *evidence-based* maar *evidence-informed.* De richtlijn vanuit Dyslexie Centraal is: werk vooral evidence-informed en maak gebruik van goed onderbouwde interventieprogramma's**.** Een interventie is *goed onderbouwd* als aannemelijk wordt gemaakt dat een interventie kan werken voor een duidelijk beschreven doel en doelgroep. De opzet, inhoud en activiteiten van de interventie moeten duidelijk beschreven zijn. De interventie moet bovendien een theoretische basis hebben, zodat gespecificeerd kan worden welke uitkomsten verwacht kunnen worden en hoe de interventie moet worden geïmplementeerd. In de handleiding moet ook duidelijk beschreven zijn uit welke werkzame of effectieve elementen de interventie bestaat.

2. Kiezen voor een interventieprogramma

Er zijn verschillende interventieprogramma's en methodieken beschikbaar voor de begeleiding van leerlingen met lees- en of spellingproblemen. Het Overzicht van beschikbare interventieprogramma's is niet uitputtend, maar geeft inzicht in het scala van programma's dat taakgericht aan lezen en/of spellen werkt. Wanneer er een eerste of voorlopige keuze is gemaakt voor een programma, of wanneer een reeds gemaakte keuze wordt geëvalueerd, kunnen onderwijsprofessionals aan de hand van een aantal criteria bepalen of het gekozen programma effectief is voor de leerling(en) en passend in de schoolcontext.
Het gaat om vier type factoren die bepalend zullen zijn voor de uiteindelijke keuze of continuering van een specifiek programma: voorwaardelijke 'knock-out' criteria, implementatievereisten, ondersteunende implementatie- en instructiekenmerken en om kenmerken van het interventieprogramma.

2.1 Knock-out criteria

Antwoord op de volgende twee vragen is cruciaal voordat de andere factoren beoordeeld worden:

1. Wordt in het programma gewerkt aan (deelvaardigheden van) lees- en spellingvaardigheid?
2. Sluiten de doelen van het interventieprogramma aan bij de ondersteuningsbehoeften van de leerling(en)?

De volgende vragen kunnen als hulpmiddel gebruikt worden om het antwoord op deze hoofdvragen te krijgen en te verfijnen:

- Voor welke fase in het lees- en/of spellingproces is het interventieprogramma geschikt?
- Is het programma geschikt voor de leerlingen die voor interventie in aanmerking komen?
- Zijn er aanpassingen in het programma of instructie nodig voor bepaalde kenmerken dan wel subdoelgroepen zoals leerlingen met ad(h)d, autisme, TOS, meertalige leerlingen?
- Wat zijn eventuele contra-indicaties? Dat wil zeggen: is er een reden of omstandigheid wanneer de interventie niet effectief kan worden toegepast?

2.2 Implementatievereisten

Bij implementatievereisten gaat het om de vraag wie in de school de interventie mag uitvoeren en welke praktische randvoorwaarden er zijn.

Wie voert de ondersteuning uit

Uit de beschrijving van het interventieprogramma moet duidelijk blijken wie de interventie mag uitvoeren om effectief te zijn. Er moet worden aangegeven over welke kennis en vaardigheden een onderwijsprofessional moet beschikken om het interventieprogramma *effectief* uit te voeren. Op basis daarvan kan bepaald worden hoe de interventie binnen de eigen school georganiseerd moet worden en welke expertise daarvoor nodig is.

Hulpvragen:

- Worden er in het programma eisen gesteld aan de competenties, kennis, vaardigheden en/of opleiding van de uitvoerder?
- Zijn er onderdelen of componenten die door anderen dan de hoofduitvoerder op school (bijvoorbeeld onderwijsassistent, medeleerling, ouders) kunnen of mogen worden uitgevoerd zonder aan effectiviteit te verliezen?

Betrekken van ouders

In sommige interventieprogramma's worden mogelijkheden geboden om leerlingen thuis te laten oefenen. Bij het maken van een keuze voor een programma kan het aanwezig zijn van een oudercomponent meewegen in het besluit, bijvoorbeeld omdat op school ouderbetrokkenheid deel uitmaakt van het beleid.

Hulpvragen:

- Is er in het programma een oudercomponent voor thuis? Zo ja, waar bestaat deze uit?
- Op welke manier en van wie krijgen ouders uitleg over het uitvoeren van de activiteiten?

Praktische randvoorwaarden

Aan welke praktische randvoorwaarden voldaan moet worden, is afhankelijk van een aantal factoren, zoals het interventieprogramma, groepsgrootte, beschikbare ruimtes in de school. Denk aan goed internet, aparte stille ruimte, gebruik van laptop of tablet met goed geluid, koptelefoons, et cetera.

2.3 Ondersteunende implementatie- en instructiekenmerken

Met ondersteunende implementatie- en instructiekenmerken bedoelen we kenmerken van het programma die hulp en/of structuur bieden bij het effectief uitvoeren van het programma.

Implementatiekenmerken

Uit de handleiding moet blijken op welke wijze het interventieprogramma geïmplementeerd moet worden om effect te hebben. De effectiviteit van een programma neemt namelijk toe als deze betrouwbaar (dat is: zoals bedoeld) wordt uitgevoerd. Daarom moet in de handleiding de wijze van ondersteuning duidelijk zijn omschreven (Burns & Gibbons, 2008). Daarbij gaat om de vraag of en zo ja hoe specialisten of andere uitvoerders getraind of geschoold kunnen worden in het werken met het programma. Daarnaast moet duidelijk zijn hoe kan worden nagegaan en gemonitord dat het interventieprogramma wordt uitgevoerd met de frequentie en kwaliteit zoals beoogd (Sanetti & Kratochwill, 2009).

Een goed ontwikkeld programma zou inhoudelijke aspecten aansluitend bij het curriculum, pedagogisch handelen en (intensieve) professionele ontwikkeling moeten integreren (Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009).

Hulpvragen:

- Hoe worden de onderwijsprofessionals geïnstrueerd over de juiste uitvoer van het interventieprogramma en welke tijdsinvestering vraagt dit? Denk hierbij aan workshops, trainingstraject, terugkombijeenkomsten, et cetera. Gaat het om verplichte deelname (in verband met licentie of vrijgeven van materialen)?
- Is er ondersteuning voor de onderwijsprofessionals tijdens de uitvoer van het interventieprogramma door een duidelijke handleiding en/of website (met bijvoorbeeld aanwijzingen voor instructie, lesbeschrijvingen, feedback)?
- Kan worden gecontroleerd/bijgehouden of de interventie wordt uitgevoerd zoals bedoeld? Zo ja, hoe en door wie of met wat (collega, externe adviseur, logfiles of logboeken bij het programma)?
- Is de werkwijze of uitvoer van het interventieprogramma geprotocolleerd (bijvoorbeeld met stappenplannen, planning, et cetera)?
- Biedt het interventieprogramma handreikingen om de leerdoelen voor de volgende periode te bepalen?

Instructiekenmerken

Behalve ondersteuning bij een effectieve implementatie is ook ondersteuning bij systematisch werken en instructie en inoefening van belang. Denk aan:

- Suggesties voor effectieve/expliciete instructie en feedback: Voorziet het interventieprogramma in handreikingen voor het geven van feedback?
- Voldoende oefenmateriaal om de intensiteit te kunnen waarborgen
- Suggesties voor ouders als ouderbetrokkenheid een component is
- Suggesties voor het bevorderen van de leesmotivatie.

Hulpvragen:

- Zijn de activiteiten consistent, routinematig en eenvoudig uit te voeren? Dat wil zeggen: wordt duidelijk beschreven hoe vaak en hoe lang per keer de activiteiten worden uitgevoerd?
- Op welke manier en door wie krijgen ouders uitleg over het uitvoeren van de activiteiten? Geeft de handleiding hiervoor richtlijnen?

2.4 Effectieve kenmerken van het interventieprogramma

De inhoudelijke kenmerken zijn (als het goed is) terug te vinden in de handleiding van het interventieprogramma. Hiermee bedoelen we de doel- en taakgerichtheid van het programma, de instructietijd en didactische kenmerken.

Doel- en taakgericht

Uit de handleiding moet duidelijk blijken voor welk **doel** de interventie kan worden ingezet. De effectiviteit van een interventie neemt toe als de interventie doelgericht is en niet algemeen op veel verschillende aspecten van lezen en taal gericht is (Hall & Burns, 2018).

Het hoofddoel zal en moet altijd zijn: het verbeteren van de (technische) lees- en/of spellingvaardigheid, maar dit kan verder gespecificeerd worden naar onderliggende deelaspecten. Dat betekent ook dat de instructie **taakgericht** moet zijn: het richt zich op de (deel)vaardigheden die nodig zijn om te lezen en spellen.

Instructietijd

Om van een interventie op ondersteuningsniveau 3 te kunnen spreken, moet een interventie van voldoende duur, frequentie en intensiteit zijn. Voor interventie op ondersteuningsniveau 3 betekent dat dat de interventie tenminste 3 keer per week plaatsvindt in sessies van 20 minuten (of in ieder geval in totaal tenminste 60 minuten per week) gedurende ten minste 10 tot 12 weken. Deze periode kan met een tweede periode worden verlengd als de leerling (nog) onvoldoende vooruitgang heeft laten zien.

Didactische kenmerken

Op basis van wetenschappelijk onderzoek zijn een aantal principes als effectief aangemerkt. Welke componenten terugkomen in de interventie en op welke wijze hangt samen met de fase van lees- en spellingontwikkeling van de leerling en de doelen waaraan gewerkt wordt. Niet alle principes zijn van toepassing bij elke leerling.

Alfabetisch principe

Het is belangrijk om de letter-klankkoppelingen expliciet en systematisch aan te bieden door aandacht aan zowel letterkennis en fonologisch bewustzijn te besteden. Alle klank-tekenkoppelingen worden via een vergelijkbare procedure aangeleerd, en de moeilijkheid van oefeningen wordt stap voor stap opgebouwd (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001; De Graaff, Bosman, Hasselman & Verhoeven, 2009).

Oefenen op letter-/klank-, woord-, zins-, en tekstniveau

Het oefenen op alleen woordniveau leidt bij zwakke lezers en spellers niet automatisch tot vloeiend lezen en schrijven op zins- en tekstniveau (Martin-Chang & Levy, 2006; Scott & Windsor, 2000). Het is daarom van belang dat de geleerde lees- en spellingonderdelen worden toegepast in nieuwe en verschillende lees- en schrijfsituaties en teksten. Voor het verbeteren van de leesvaardigheid kan het effectief zijn om spelling in de interventie mee te nemen. Een spellinginterventie kan namelijk de leesvaardigheid positief beïnvloeden (Galuschka et al., 2020; Graham & Santangelo, 2014). Het omgekeerde is niet het geval: training van het alfabetisch principe en klank-tekenkoppelingen laat in beperkte mate verbetering zien op de spellingvaardigheid (Galushka et al., 2014; Johnston et al., 2012; Saine et al., 2013). Expliciete instructie van de spellingregels is essentieel om de spellingvaardigheid te kunnen verbeteren.

Aandacht voor woordstructuur

Instructie moet niet alleen gericht zijn op het lezen en schrijven van het hele woord maar ook op het herkennen van de woordstructuur en de orthografische eenheden binnen een woord (zoals digrafen, medeklinkerclusters en morfemen).

Oefenen op leestempo: eerst goed dan snel

Het gaat hierbij om tempoverhoging met blijvende aandacht voor accuratesse. Eerst is er aandacht voor goed en foutloos lezen, daarna voor vlot lezen en vervolgens voor geautomatiseerd en zo goed als aandachtvrij lezen. Voorkomen moet worden dat leerlingen door tempoverhoging radend gaan lezen. Ook voor spellen geldt dat leerlingen de klank-tekenkoppelingen moeten leren en daarbij de spellingregels om woorden goed te spellen (Galuschka et al., 2020). Daarna kan het spellen geautomatiseerd raken, maar onderzoek naar interventies expliciet gericht op spellingtempo zijn er bij ons weten niet.

Herhaling en herhaald lezen en spellen

Leerlingen met lees- en/of spellingproblemen moeten herhaald in aanraking komen met letters en woorden om deze in te kunnen prenten en tot automatisering te komen. Daarnaast kan ook het herhaald, hardop lezen van teksten onder begeleiding effectief zijn om aan vloeiend lezen te werken. Hierbij kan het om het herlezen van dezelfde tekst gaan, maar ook om vergelijkbare teksten wat betreft moeilijkheidsgraad. Ook voor spelling geldt dat herhaling belangrijk is.

3. Kiezen voor een kwaliteitsaanpak

De keuze voor een bepaald interventieprogramma biedt geen garantie voor een effectieve interventie. Door wie het programma wordt uitgevoerd en *hoe* het programma wordt uitgevoerd zijn bepalend voor de effectiviteit.

3.1 Uitvoerende onderwijsprofessional

Voor een goede en betrouwbare implementatie geldt dat de specialisten of uitvoerders van de interventie weten wat de specifieke instructiemethodes van het programma zijn. Als zij goed zijn opgeleid in het werken met het programma en kennis hebben van het lees- en spellingproces, zijn ze beter in staat

instructie van hoge kwaliteit te bieden. Dit vergroot de effectiviteit van de programma-implementatie (Elbaum, Vaughn, Hughes, & Moody, 2000).

Voor het effectief uitvoeren van interventies is het daarom cruciaal dat de onderwijsprofessional beschikt over voldoende kennis en vaardigheden (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Dit betekent ook dat de onderwijsprofessional kennis moet hebben van de effectieve componenten van de interventie en de wijze waarop deze de lees-/spellingontwikkeling beïnvloeden. Puliatte en Ehri (2018) concluderen op basis van een meta-analyse hetzelfde over spellinginstructie. Om zwakke spellers goed te kunnen begeleiden, moeten onderwijsprofessionals beschikken over linguïstische kennis van fonologie, morfologie en orthografie.

Uitvoerders van de interventie moeten daarom bij voorkeur worden voorzien van training en terugkombijeenkomsten waarin aandacht wordt besteed aan de specifieke instructiemethodes van het programma. Door cyclisch de ondersteuning te evalueren op schoolniveau kan worden nagegaan welke professionalisering nodig is (Myers, Simonsen & Sugai, 2011). Goed getrainde uitvoerders van een interventie behalen hogere resultaten met hun leerlingen (Hall & Burns, 2018). Uitvoerders moeten bovendien van de schoolleider ruimte, tijd en steun ervaren om de lees- en/of spellinginterventie goed vorm te geven.

3.2 Kwaliteit van instructie

Interventies moeten systematisch en expliciet zijn (Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008). Beide kenmerken worden hierna kort toegelicht.

Systematische inhoudelijke opbouw

Een interventie is *systematisch* als de planning van activiteiten wordt afgestemd op de leerdoelen op de korte en lange termijn, waarbij cyclisch beredeneerd wordt op welk moeilijkheidsniveau geoefend wordt.

Hulpvragen:

- Is er een planning van activiteiten en zo ja, hoe wordt deze planning afgestemd op de leerdoelen op basis van hiaten in de lees- en spellingontwikkeling?
- Worden de vorderingen op vaste momenten geëvalueerd? Zo ja, hoe?
- Op welke wijze worden de leerdoelen voor de volgende periode bepaald?

Expliciet

Expliciete instructie betekent dat de leerstof in kleine stappen wordt aangeboden en het lees- en schrijfgedrag door een bekwame onderwijsprofessional precies wordt voorgedaan (‘*modelen*’), waarbij deze de moeilijkheden stap voor stap bespreekt.

Hulpvragen:

- In hoeverre biedt de onderwijsprofessional expliciete instructie? Denk aan 'modelen' (of voordoen), aanbod van moeilijkheden in kleine stappen, van voor-koorlezen naar zelfstandig lezen, visueel dictee (woord kort zien, schrijven, feedback en correctie) of uitspreken-wat-er-staat (spelling van leenwoorden leren).

3.3 Kwaliteit van feedback

Er zijn verschillende vormen van feedback (Hattie & Timperley, 2007): hoe leest de leerling nu (*feedback*), wat wil de leerling bereiken (*feedup*) en wat moet de leerling doen om dat doel te behalen (*feedforward*)? De feedback kan resultaatgericht zijn op de lees- en spellingfouten. Dit is vooral zinvol als de leerling bijvoorbeeld een bepaalde letter-klankkoppeling nog niet goed maakt. Procesgerichte feedback heeft als doel de leerling te laten zien welke denkstappen hij moet zetten of welke strategie in een bepaalde situatie tot een goede oplossing leidt. Een ander onderscheid is dat tussen directe en uitgestelde feedback. Hattie en Timperley (2007) geven aan dat directe feedback na het uitvoeren van een taak effectiever is dan uitgestelde feedback, behalve als het om procesgerichte feedback gaat. Dan is uitgestelde feedback dikwijls effectiever.

Hulpvragen:

- In hoeverre voorziet de onderwijsprofessional in effectieve feedback?
- Welke vormen van feedback worden gehanteerd?
- Is de feedback gericht op het lezen/spellen en/of op het proces van denkstappen en strategieën?

3.4 Aandacht voor lees- en spellingmotivatie

Aandacht voor lees- en spellingmotivatie kan worden gerealiseerd door te werken aan lees- en spellingcompetentie (het verbeteren van lees- en spellingvaardigheid). Maar ook door de interesses van leerlingen aan te spreken, het gevoel van autonomie te ondersteunen, sociale interacties rond boeken te stimuleren en leerlingen te helpen om (beheersings)doelen te stellen (Van Steensel, Van der Sande, Bramer & Arends, 2016).

Hulpvragen:

- Op welke wijze wordt gewerkt aan het versterken van het competentiegevoel?
- Worden de interesses van leerlingen aangesproken en zo ja, hoe?
- Wordt het gevoel van autonomie ondersteund en zo ja, hoe?

4. Slotbeschouwing

De onderbouwing in dit document is een nadere uitwerking en actualisering van de uitgangspunten in de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie van het **Expertisecentrum Nederlands**. Een deel van deze informatie is te raadplegen op de pagina '**Weten**' van Dyslexie Centraal.

Met behulp van deze onderbouwing en bijbehorende praktijkinstrumenten worden onderwijsprofessionals in staat gesteld om zelf beargumenteerde beslissingen te nemen in de begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen. Onderwijsprofessionals kennen hun eigen schoolsituatie en leerlingen immers als geen ander. Bovendien wordt met inzet van de eigen kennis en expertise een duurzame aanpak bevorderd. Een duurzame en integrale aanpak is een van de speerpunten van het Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie, bekend onder de naam 'Dyslexie Centraal'. In het kader van dit Stimuleringsprogramma worden scholen beter in staat gesteld om systematisch te kunnen werken aan het op preventieve, integrale en effectieve manier aanpakken van laaggeletterdheid, leesproblemen en dyslexie.

5. Literatuur

Burns, M. K. and Gibbons, K. A. 2008. *Implementing response-to-intervention in elementary and secondary schools: Procedures to assure scientific-based practices*. New York: Taylor & Francis.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research, 71(3),* 393-447.

Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, T. M., & Moody, W. S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of educational psychology*, *92*(4), 605.

Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist, 55*, 1-20.

Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS One, 9*(2), Article e89900.

Graaff, S. de, Bosman, A. M., Hasselman, F., & Verhoeven, L. (2009). Benefits of systematic phonics instruction. *Scientific Studies of Reading, 13(4),* 318-333.

Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing, 27,* 1703- 1743.

Hall, M. S., & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of school psychology*, *66*, 54-66.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, *77*(1), 81-112.

Johnston, R. S., McGeown, S., & Watson, J. E. (2012). Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching on the reading and spelling ability of 10 year old boys and girls. *Reading and Writing, 25*, 1365-1384.

Martin-Chang, S. L., & Levy, B. A. (2006). Word reading fluency: A transfer appropriate processing account of fluency transfer. *Reading and Writing*, *19*(5), 517-542.

Myers, D. M., Simonsen, B., & Sugai, G. (2011). Increasing teachers' use of praise with a response-to-intervention approach. *Education and treatment of children*, *34*(1), 35-59.

Puliatte, A., & Ehri, L. C. (2018). Do 2nd and 3rd grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers? *Reading and Writing, 31*, 239-266.

Saine, N. L., Lerkkanen, M. K., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2013). Long-term intervention effects of spelling development for children with compromised preliteracy skills. *Reading & Writing Quarterly, 29*(4), 333-357.

Sanetti, L. M. H., & Kratochwill, T. R. (2009). Treatment integrity assessment in the schools: An evaluation of the Treatment Integrity Planning Protocol. *School Psychology Quarterly*, *24*(1), 24-35.

Scheltinga, F. & Elderenbosch, M. (2021). *Overzichtsstudie naar de effectiviteit van preventie en interventie in het basisonderwijs*. NKD en Dyslexie Centraal.

Schaars, M. M., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Predicting the integrated development of word reading and spelling in the early primary grades. *Learning and Individual Differences, 59*, 127-140.

Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *43*(2), 324-339.

Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, *59*, 451-475.

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, *79*(4), 1391-1466.

Van Steensel, R.C. M., van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse.* Reviewstudie in opdracht van het NRO. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Vaessen, A. & Blomert, L. (2013). The cognitive linkage and divergence of spelling and reading development. *Studies in Reading, 17*, 89-107.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, *45*(1), 2-40.