

Het signaleringsproces van voorspellers van leesproblemen:

*Ervaringen van leerkrachten van groep 2 van het
regulier basisonderwijs en logopedisten.*

Bachelorthesis

Brenda van der Veen
302089

Instelling: Hanzehogeschool Groningen
Opleiding: Logopedie Voltijd
Osiriscode: LOVB16BT
1^e beoordelaar: Susanne Kohlleppe
2^e beoordelaar: Margot Visser-Bochane
Datum: 15 juni 2018
Wordcount: 5815

Samenvatting

Inleiding

Van de basisschoolkinderen heeft 9% leesproblemen. Naar aanleiding van verschillende onderzoeken zijn risicofactoren en voorspellers van leesproblemen geconstateerd die in een vroeg stadium gesignaleerd moeten worden: in de kleuterklas, voordat het daadwerkelijke lezen begint. Onderzoek wijst uit dat de behandeling van risicokleuters kan leiden tot vermindering van latere leesproblemen. Voor deze signalering zijn verschillende tests en protocollen beschikbaar, met als meest recente protocol het 'Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2'. Ondanks het beschikbare materiaal wijst de praktijk uit dat problemen in de vroege leesontwikkeling van kinderen in groep 2 regelmatig niet goed of te laat worden gesignaleerd. Ook uit een evaluatie van het oorspronkelijke Protocol blijkt dat er nog veel problemen zijn op het gebied van de signalering en de samenwerking met de logopedist. Met dit onderzoek is daarom in kaart gebracht hoe het signaleringsproces van voorspellers van leesproblemen wordt ervaren door leerkrachten van groep 2 van het regulier basisonderwijs en logopedisten, waar zij hierbij tegenaan lopen en wat nodig is.

Methode

De ervaringen van de respondenten zijn in kaart gebracht middels kwalitatief onderzoek aan de hand van interviews. Bij de dataverzameling is triangulatie toegepast ter verhoging van de validiteit van het onderzoek. Zes respondenten, waarvan drie logopedisten en drie leerkrachten, zijn geïnterviewd aan de hand van vijf topics. De interviews zijn getranscribeerd, open gecodeerd en daarna axiaal gecodeerd. Vervolgens zijn de vijf hoofdcodes en bijbehorende subcodes met elkaar vergeleken om overeenkomsten, verschillen en verbanden te kunnen beschrijven.

Resultaten

Uit dit onderzoek blijkt dat de ervaringen van de zes respondenten betreffende het signaleringsproces van voorspellers van leesproblemen erg uiteen lopen; zowel binnen de twee respondentengroepen (leerkrachten en logopedisten) als ertussen.

Discussie

Dit onderzoek heeft in kaart gebracht dat er boven verwachting veel positieve ervaringen zijn rond het signaleringsproces, maar er ook nog veel nodig is. Zowel onder leerkrachten als logopedisten is veel behoefte aan kennis over de leesontwikkeling, leesproblemen en voorwaarden voor groep 3. Daarnaast is er behoefte aan houvast tijdens het signaleren, bijvoorbeeld door middel van protocollen. Het Protocol zou meer bekendheid moeten krijgen, omdat dit zowel logopedist als leerkracht houvast kan bieden. Ook is betere afstemming, samenwerking en verdieping van contact gewenst. Naar aanleiding van dit onderzoek is verder onderzoek benodigd met betrekking tot generalisatie, de implementatie van het Protocol en uitbreiden van de bevindingen met ervaringen van IB'ers.

Kernwoorden: leesproblemen, signalering, ervaringen

Abstract

Introduction

9% of all primary school children experience reading difficulties. On the basis of multiple studies, risk factors and predictors of reading difficulties that must be identified have been determined. It is important that predictors of reading difficulties are identified in an early stage: in kindergarten, before the child starts learning to read. Studies have shown that the treatment of at-risk children can lead to a decrease in reading difficulties in a later stage. Various tests and protocols are available for the identification, of which the Dutch 'Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2' is the latest version. Despite the availability of these materials, in practice, problems exist in the identification of problems in the early reading development. Difficulties are often identified too late or in a wrong way. An evaluation of the first Protocol reveals problems in the identification of reading difficulties, as well as in the cooperation between teachers and speech therapists.

Therefore, the aim of this study is to collect the experiences of kindergarten teachers and speech therapists with regard to the process of identification of predictors of reading difficulties, establish the problems they encounter during this process and determine what is needed during this process.

Methods

Through interviews, the experiences of a number of speech therapists and teachers have been collected in this qualitative study. In the collection of the data, triangulation has been applied to enhance the validity of the study. Six respondents, of which three speech therapists and three kindergarten teachers, have been interviewed on five distinct topics. The interviews were then transcribed and consequently open coded and axially coded. The five main codes and corresponding sub codes have been compared and analysed in order to describe similarities, differences and connections.

Results

This study shows that the experiences of the six respondents with regard to the process of identification of predictors of reading difficulties vary to a great extent. The experiences diverge within the two groups of respondents (teachers and speech therapists) as well as between the two groups.

Discussion

This study has shown more positive experiences with regard to the process of identification of reading difficulties than expected. On the other hand, there is much that can still be improved. For both teachers and speech therapists, there is a great need for knowledge about developments in learning to read, reading difficulties and preconditions for going to the 3rd grade. The respondents also need guidelines for identification of these factors, in the form of protocols. There should be more awareness of the existence of the Protocol, because it can offer support to both teachers and speech therapists. Furthermore, improved coordination and cooperation and a deepening of the contact between teachers and speech therapists are necessary. This study has demonstrated the need for further research. This should include the generalization of the findings of this study, the implementation of the Protocol into the process of identification, and the expansion of these findings by adding the experiences of the internal counsellors of the primary schools.

Key words: reading difficulties, identification, experiences

Inleiding

Omgaan met leesproblemen en dyslexie in het onderwijs is een actueel onderwerp. In 2017 is het 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie' (Wentink & Verhoeven, 2001) opgevolgd door het 'Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2' (van Druenen, Scheltinga, Wentink, & Verhoeven, 2017), met richtlijnen voor het volgen van de ontwikkeling van kinderen in groep 1 en 2 om leesproblemen in groep 3 te voorkomen. Uit meningen van logopedisten uit de praktijk blijkt echter dat kinderen uit groep 2 met dreigende leesproblemen regelmatig te laat worden doorverwezen naar de logopedist; soms pas in mei van het desbetreffende schooljaar. De oorzaak van deze late signalering en doorverwijzing en in hoeverre leerkrachten in staat zijn om voorspellers te signaleren is onduidelijk.

"Dyslexie is een specifieke leerstoornis die zich kenmerkt door een hardnekkig probleem in het aanleren van accuraat en vlot lezen en/of spellen op woordniveau, dat niet het gevolg is van omgevingsfactoren en/of een lichamelijke, neurologische of algemene verstandelijke beperking" (De Jong, De Bree, Henneman, Kleijnen, Loykens, Rolak, Struiksma, Verhoeven, & Wijnen, 2016, p. 7). Dyslexie kan niet vóór groep 4 worden gediagnosticeerd. Voor een diagnose zijn drie toetsmomenten (gedurende 1,5 jaar leesonderwijs) noodzakelijk en moet zijn aangetoond dat extra ondersteuning niet tot verbetering van het lezen en spellen leidt (Stichting Dyslexie Nederland, 2008). Om deze reden wordt voor deze tijd niet van 'dyslexie' gesproken, maar van '(mogelijke) leesproblemen', aangezien leesproblemen en dyslexie zich in deze periode nog op vergelijkbare wijze uiten (van Druenen et al., 2017). Internationaal varieert de prevalentie van dyslexie van 3,1% (Barbiero et al., 2012) tot 5-10% (Snowling, 2000). In Nederland heeft 4% van de kinderen in het basisonderwijs dyslexie, maar heeft 9% leesproblemen (Blomert, 2006). Risicofactoren voor leesproblemen, in tegenstelling tot dyslexie, zijn een vertraagde spraaktaalontwikkeling, beperkt geletterde thuisomgeving, onvoldoende beheersing van het Nederlands en gehoorproblemen (van Druenen et al., 2017). Daarnaast speelt erfelijkheid een rol bij leesproblemen en dyslexie (Pennington & Lefly, 2001; Wentink, Verhoeven, & van Druenen, 2011).

Volgens Smits en Braams (2006) is achterstand in de taal-leesontwikkeling in groep 3 vaak niet meer in te halen. Hoewel er bij dyslexie sprake is van didactische resistentie, hardnekkigheid van problemen ondanks interventie, kunnen sommige kinderen met leesproblemen hun achterstand toch inhalen (Wentink et al., 2011). Uit meerdere onderzoeken blijkt dat interventie op jonge leeftijd effect heeft bij kinderen met risico op leesproblemen. Bij risicokinderen was er, na interventie in de kleuterklas, op latere leeftijd minder sprake van lees- en spellingproblemen (Schneider, Ennemoser, Roth, & Küspert, 1999; Cavanaugh, Kim, Wanzek, & Vaughn, 2004; Partanen & Siegel, 2014). Verschillen in effectiviteit van interventie lijken gerelateerd aan de ernst van de leerstoornis (Van der Leij, 2006). Het is dus van belang dat risicokinderen zo jong mogelijk gesignaleerd worden, zodat interventie gestart kan worden. Er is echter weinig evidentie over de leeftijd waarop dit in Nederland gebeurt.

In de signalering spelen groep 2 en de bijbehorende leerkracht een belangrijke rol, omdat dit de fase van beginnende geletterdheid is (van Druenen et al., 2017). Er is in groep 2 een aantal voorspellende factoren voor leesproblemen te signaleren: problemen met spraakwaarneming, fonemisch bewustzijn, letterkennis en benoemingsnelheid (Cavanaugh et al., 2004; Gijssels, Bosman, & Verhoeven, 2006; Snowling, 2013; Partanen & Siegel, 2014; Poulsen, Juul, & Elbro, 2015; Snowling & Melby-Lervåg, 2016). De letterkennis en het snel benoemen van letters hebben met name grote invloed op de woordidentificatie in groep 3 en daarmee op de verdere ontwikkeling van het spellen en (begrijpend) lezen (Aarnoutse, van Leeuwe, & Verhoeven, 2000; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004). De leerkracht speelt hierbij een belangrijke rol. Uit onderzoeken van Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer, & Joshi, (2017) en Williams (2012) blijkt dat leerkrachten van kleuterklassen in respectievelijk Peru en de Verenigde Staten een verkeerd beeld hebben van leesproblemen en dyslexie en hoe dit zich in de kleuterklas uit. Ook Nederlandse onderzoekers, Smits & Vernooy (zoals geciteerd in Braams & Menninga, 2010), stellen dat een groot deel van de leesproblemen bij basisschoolleerlingen wordt veroorzaakt door onvoldoende kennis van leerkrachten over het leesonderwijs en leesproblemen. De oorzaken hiervoor zijn echter niet beschreven.

De voorspellers van leesproblemen zijn aan de hand van verschillende instrumenten te signaleren. De belangrijkste gestandaardiseerde en genormeerde toetsen zijn 'Taal voor Kleuters' (Lansink, 2009), 'Toetspakket Beginnende Geletterdheid' (Aarnoutse, Beernink, & Verhagen, 2016), 'Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid' (Vloedgraven, Keuning, & Verhoeven, 2009) en 'Taaltoets Alle Kinderen' (Verhoeven & Vermeer, 2001). Ook de 'Signaleringslijst voor Kleuters 2.0' (van Druenen et al., 2017) is een belangrijk instrument om de ontwikkeling op alle taaldomeinen in kaart te brengen. Daarnaast zijn er niet-genormeerde kleutertaken, die relevant zijn met betrekking tot de eerder genoemde voorspellers. Dit zijn de volgende 'taken voor kleuters': taak auditieve analyse, auditieve synthese, letters benoemen, kleuren benoemen en spontane spelling (Smits, 2002). Verder bieden observaties aanvullende informatie over de ontwikkeling van het kind. Wanneer kinderen uitval laten zien op meerdere onderdelen van de kleutertoetsen is het van belang dat interventie wordt gestart, zeker wanneer er sprake is van extra risicofactoren, zoals familieleden met dyslexie of een vertraagde spraak-taalontwikkeling. De leerkracht speelt bij deze signalering een belangrijke rol (Wentink et al., 2011). Dit gaat echter nog niet altijd goed. Volgens Gijsel (2007) zijn leerkrachten van groep 2 beter in staat om te voorspellen of een kind in groep 3 een goede lezer zal zijn (70% correct) dan of het kind een zwakke lezer zal zijn (26% correct) en dus interventie nodig heeft. De leerkrachten hadden in het laatste geval vaak op niet genoeg gebieden informatie verzameld.

De logopedist behandelt geen dyslexie, maar kan dankzij expertise op taalgebied veel betekenen in de beginnende geletterdheidsfase bij kinderen met vermoedelijke leesproblemen (Roth, Paul, & Pieroti, 2006). Volgens het Beroepsprofiel heeft de logopedist een taak ter ondersteuning van het onderwijs. De logopedist richt zich op het voorkomen of verminderen van onderwijsbelemmeringen, door leerkrachten, remedial teachers, ouders en andere betrokkenen bij het onderwijs te adviseren. Ook kan de logopedist individueel of groepsgewijs signaleren, screenen, diagnosticeren en behandelen (NVLF, 2013). Het is echter onduidelijk op welke manier de logopedist in de praktijk betrokken is bij het signaleringsproces en de interventie van kinderen met dreigende leesproblemen.

Ter ondersteuning van het onderwijs is in 2017, als opvolger van het protocol uit 2001, het 'Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2' ontwikkeld, met handvatten voor taalonderwijs met tussendoelen en voor de signalering en begeleiding van leesproblemen en dyslexie (van Druenen et al., 2017). In 2006 is het protocol uit 2001 geëvalueerd door een onderzoek met onder andere leerkrachten van 156 basisscholen in Nederland, zorgcoördinatoren en ouders. Uit de resultaten bleek dat: 75% van de basisscholen bekend is met het protocol; de meeste scholen een dyslexiebeleid hebben (de kwaliteit en naleving van dit beleid is echter onduidelijk); leesproblemen en dyslexie nog onvoldoende aandacht krijgen binnen scholen; schoolbesturen actiever moeten zijn in het ondersteunen van scholen bij het voeren van beleid op het gebied van leesproblemen en dyslexie. Daarnaast bleek dat het protocol weinig effect heeft op doorverwijzing naar en afstemming met externe zorg (de afstemming is onvoldoende); het volgen van het protocol te veel extra tijd kost; meer scholing, deskundigheid en kennis gewenst is en leerkrachten toetsen beter moeten kunnen analyseren (om welke toetsen dit gaat werd niet benoemd), specifiekere handelingsplannen moeten kunnen schrijven en zich beter bewust moeten worden van mogelijke leesproblemen. Het belangrijkste resultaat is dat het protocol nog weinig effect heeft op de deskundigheid van de leerkrachten (hooguit 'enigszins deskundig') met betrekking tot het signaleren en aanpakken van leesproblemen en dyslexie en het gebruik van de genoemde screeningsinstrumenten (Ledoux, Peetsma, Emmelot, Boogaard, & Emans, 2006).

De literatuur biedt veel evidentie over de mogelijke oorzaken, risicofactoren, signalering, interventie en de rol van het onderwijs bij leesproblemen en dyslexie. Naast de resultaten van de evaluatie van het 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie' uit 2001, is er echter weinig bekend over de ervaringen van leerkrachten met het signaleringsproces van mogelijke leesproblemen. Mogelijk geven deze evaluatieresultaten ook niet de actuele ervaringen weer. Daarnaast biedt de evaluatie geen informatie over de specifieke ervaringen van leerkrachten uit groep 2. Het herziene Protocol uit 2017 is nog niet geëvalueerd. Uit één onderzoek blijkt dat leerkrachten van groep 2 beter een goede dan een zwakke leesontwikkeling kunnen voorspellen. Verder is niet bekend in hoeverre leerkrachten van groep 2 in staat zijn om voorspellers van leesproblemen te signaleren.

Ook is er weinig evidentie over hoeveel en op welke wijze de logopedist betrokken is bij dit proces. Het doel van dit onderzoek is daarom om in kaart te brengen welke ervaringen leerkrachten van groep 2 van het regulier basisonderwijs hebben met het signaleren van voorspellers van leesproblemen, waar zij hierbij tegenaan lopen en op welk(e) gebied(en) extra ondersteuning gewenst is. Daarnaast wordt in kaart gebracht hoe logopedisten het signaleringsproces ervaren en wat logopedisten tijdens het proces kunnen betekenen voor leerkrachten. Het onderzoek biedt een overzicht van de ervaringen en biedt aanknopingspunten voor samenwerking. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: *‘Hoe ervaren leerkrachten van groep 2 van het regulier basisonderwijs en logopedisten het signaleringsproces van voorspellers van leesproblemen?’*, met als deelvragen: *‘Hoe ervaren leerkrachten en logopedisten hun kennis over (mogelijke) leesproblemen?’*; *‘Hoe ervaren leerkrachten en logopedisten het signaleren van voorspellers van leesproblemen?’*; *‘Hoe ervaren leerkrachten en logopedisten het nemen van beslissingen over het handelen na signalering?’*; *‘Hoe ervaren leerkrachten en logopedisten de onderlinge samenwerking tijdens het signaleringsproces?’* en *‘Wat zijn wensen en behoeften van leerkrachten en logopedisten met betrekking tot het signaleringsproces?’*.

Methode

Onderzoeksdesign

Er is gekozen voor kwalitatief onderzoek door middel van interviews, omdat dit de beste wijze is om verdiepende informatie te verzamelen. Om de geldigheid van het onderzoek te vergroten, is triangulatie toegepast door de data te verzamelen vanuit verschillende settings (scholen en logopedische praktijken) en verschillende invalshoeken (leerkrachten en logopedisten) (Baarda, Bakker, Fischer, Julsing, Peters, van der Velden, & de Goede, 2013).

Respondenten

Om de ervaringen met het signaleringsproces in kaart te brengen, zijn zes respondenten uit de provincie Groningen geïnterviewd. Het verzamelen van data is na zes interviews beëindigd, in verband met het behalen van het streefaantal, verzadiging van informatie en het gebrek aan tijd. Er zijn drie leerkrachten van groep 2 drie verschillende scholen van het regulier basisonderwijs geïnterviewd. Daarnaast zijn drie logopedisten uit verschillende vrijgevestigde praktijken geïnterviewd (tabel 1).

Tabel 1: Kenmerken van de respondenten

Respondent	Functie	Aantal jaren werkzaam
Lk1	Leerkracht gr. 1/2	8
Lk2	Leerkracht gr. 2	10
Lk3	Leerkracht gr. 1/2	43
Lo1	Logopedist	39
Lo2	Logopedist	5
Lo3	Logopedist	26

Er was bij de werving sprake van een niet-gerichte selectie steekproef, in de vorm van een sneeuwbalsteekproef (Baarda et al., 2013). De respondenten zijn geworven uit het netwerk van de onderzoeker. De drie logopedisten en één leerkracht zijn uit het eigen netwerk benaderd voor deelname. De overige twee leerkrachten zijn door een connectie uit het netwerk benaderd voor deelname. Vervolgens is contact opgenomen en een afspraak gemaakt voor de afname van het interview. Voorafgaand aan het interview is een informatiebrief gestuurd naar de leerkracht of logopedist met informatie over het onderzoek en het interview. Omdat er gerichte ervaringen in kaart werden gebracht binnen een specifieke onderzoeksdoelgroep, moesten de respondenten aan de volgende inclusiecriteria voldoen (tabel 2):

Tabel 2: Inclusiecriteria respondenten

Inclusiecriteria	Logopedist
Leerkracht	
- Leerkracht van groep 2 van het regulier basisonderwijs	- Minstens één jaar werkzaam als logopedist
- Minstens één jaar ervaring met groep 2	- Ervaring met signaleren en behandelen van (mogelijke) leesproblemen

Dataverzameling

De interviews zijn individueel afgenomen, aan de hand van een vooropgesteld protocol. Het interview had een half-gestructureerde vorm; de topics (tabel 3 en 4) en onderwerpen van de subvragen van het interview lagen vast. De topics uit de interviews zijn opgesteld op basis van de in de inleiding beschreven literatuur en komen inhoudelijke overeen met de deelvragen. Daarnaast is er een aantal voorbeeldvragen voor het doorvragen genoteerd. Op deze manier bevatten de interviews structuur, maar was er ook voldoende ruimte voor eigen inbreng. Voordat de interviews werden afgenomen, zijn twee pilotinterviews met leerkrachten uitgevoerd om de validiteit van de interviewvragen te verhogen. Naar aanleiding van deze pilotinterviews zijn de definitieve topics vormgegeven. De interviews zijn bij de leerkrachten op school afgenomen en bij de logopedisten in de praktijk. De interviews varieerden in tijdsduur van 18 tot 31 minuten, met een gemiddelde duur van 20 minuten.

Tabel 3. Interviewtopics leerkrachten

Topics	Subtopics
Kennis over leesproblemen	Rol van groep 2 in leesontwikkeling Risicofactoren en voorspellers van leesproblemen
Ervaringen met het signaleren van mogelijke leesproblemen door leerkrachten	Gebruik van Protocol bij signaleren Moment van signaleren Keuze voor observatie- en signaleringsinstrumenten
Ervaringen met het maken van keuzes met betrekking tot handelen na signalering	Afwegingen bij keuze voor interventie
Samenwerking tussen leerkracht en logopedist tijdens het signaleringsproces	Moment van betrekken logopedist in proces Rol van de logopedist Afstemming taken leerkracht en logopedist Communicatie en overleg
Wensen en behoeften met betrekking tot het signaleringsproces	Kennis Signaleren Beslissingen over handelen na signalering Samenwerking met logopedist

Tabel 4. Interviewtopics logopedist

Topics	Subtopics
Kennis over leesproblemen	Risicofactoren en voorspellers van leesproblemen
Mening over het Protocol op het gebied van signalering	Positieve en negatieve punten van Protocol Gebruik van Protocol door leerkrachten
Betrokkenheid bij signaleringsproces	Moment van betrekken Rol in signaleringsproces Afstemming taken logopedist en leerkracht Communicatie en overleg met leerkrachten
Ervaringen met het signaleren van mogelijke leesproblemen	Keuze voor observatie- en signaleringsinstrumenten Deskundigheid van logopedist en leerkracht op het gebied van signaleren Keuzes met betrekking tot handelen na signaleren
Ideale samenwerking tussen logopedist en leerkracht tijdens het signaleringsproces	Moment van betrekken logopedist in proces Verdeling van taken Keuzes voor interventie Onderling overleg en overdracht Extra betekenis van logopedist in signaleringsproces
Wensen en behoeften met betrekking tot het signaleringsproces	Kennis Signaleren Beslissingen na signalering Samenwerking met leerkracht

Data-analyse

In verband met een zo betrouwbaar mogelijke analyse, zijn audio-opnames gemaakt van de interviews, aan de hand waarvan de interviews zijn getranscribeerd. Vervolgens zijn de interviews geanalyseerd, door allereerst open te coderen, waarbij opvallende fragmenten zijn gelabeld. Deze fragmenten zijn vervolgens samengevat gemaild naar de respondenten voor akkoord, om de betrouwbaarheid te verhogen. Vervolgens is axiaal gecodeerd: bij elkaar horende labels zijn samengevoegd onder één nieuwe code. Afsluitend zijn de codes van de verschillende interviews met elkaar vergeleken en zijn er verbanden gelegd en overeenkomsten en verschillen vastgesteld om antwoord te kunnen geven op de in de inleiding genoemde hoofdvraag en deelvragen.

Ethische aspecten

Er was geen sprake van toetsing volgens de Wet Medisch-wetenschappelijk Onderzoek met mensen (WMO). De respondenten zijn niet aan een gedragswijze of handelingen onderworpen. In de resultaten zijn de namen van de respondenten geanonimiseerd. Ook de namen van scholen, praktijken en collega's zijn niet vermeld. Na afloop van het onderzoek zijn de emailadressen en de geluidsopnames van de interviews verwijderd. De respondenten hebben voorafgaand aan het interview een informatiebrief toegestuurd gekregen, waarin ze nogmaals de informatie over het onderzoek konden doorlezen. De respondenten werden voor de interviewafname om toestemming gevraagd, voor het gebruik van de verkregen informatie middels een toestemmingsformulier. De respondenten konden echter gedurende het hele interview zonder consequenties stoppen.

Resultaten

De analyse van de interviews leidde tot het indelen van de data onder vijf codes, overeenkomstig de topics en deelvragen van dit onderzoek. De uitkomsten staan onderstaand samengevat weergegeven (tabel 5). Vervolgens worden de resultaten per topic beschreven.

Tabel 5: Overzicht uitkomsten

Topic	Lk1	Lk2	Lk3	Lo1	Lo2	Lo3
<u>Kennis</u>						
Eigen kennis	Weinig	Hopelijk voldoende	Goed	Goed	Weinig	Net toereikend
<u>Ervaring</u>	Weinig	Redelijk veel	Veel	Veel	Weinig	Redelijk veel
<u>Signaleren</u>						
Eigen signaleren	Goed	Goed	Goed	Goed	Lastig	Goed
Signaleren door lkr.	-	-	-	Wisselend	Wisselend	Goed
<u>Methode</u>	Kleuterplein	Onderbouwd	Protocol	Protocol	-	-
Tests	CITO, observatie	CITO, begrippentoets, observatie	CITO, observatie	Signaleringslijst Windesheim, CELF	CELF, TvK, Connect, Curriculum Schoolrijpheid	CELF
<u>Beslissingen</u>						
Eigen beslissingen	Goed	Goed	Goed	Goed	Lastig	Lastig
Beslissingen van lkr.	-	-	-	Wisselend	Wisselend	Goed
<u>Samenwerking</u>						
Samenwerking/afstemming	Goed	Goed	Goed	Goed	Wisselend	Wisselend
Contact	Onvoldoende	Onvoldoende	Goed	Wisselend	Onvoldoende	Onvoldoende
<u>Wensen</u>						
Kennis	Ja	Ja	Nee	Nee	Ja	Ja
Signaleren	Nee	Ja	Nee	Ja	Ja	Ja
Beslissingen	Nee	Nee	Nee	Ja	Ja	Ja
Samenwerking	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja	Ja

Kennis over (mogelijke) leesproblemen

Lo3: "Mijn kennis is net toereikend. Ik merk wel dat ik daar wankel in sta. Het is net een stukje van mijn vak, maar net niet helemaal."

De eigen kennis over (mogelijke) leesproblemen en het signaleringsproces beoordeelden Lk3 en een Lo1 als goed. Zij hebben de meeste ervaring met (mogelijke) leesproblemen (tabel 1) en hebben geen behoefte aan extra kennis. De overige respondenten verschillen in hun beoordeling; hun kennis varieert van te weinig tot

hopelijk voldoende en hun ervaring van weinig tot redelijk veel. Ze gaven allen aan behoefte aan extra kennis te hebben. De kennis over de voorspellers en risicofactoren van leesproblemen varieert.

Lk3 en Lo1 noemden de meeste met de literatuur overeenkomende voorspellers en risicofactoren (tabel 6), wat mogelijk komt door hun jarenlange ervaring en de bijscholing van Lo1 in dyslexiezorg. Als voorspellers zijn onderdelen van het fonemisch bewustzijn het vaakst genoemd. De andere in de inleiding genoemde factoren zijn door 1-3 respondenten genoemd. Lo2 noemde als enige geen met de literatuur overeenkomende factoren. Naast deze factoren zijn nog 20 overige factoren benoemd (tabel 6). Lk1, Lo2 en Lo3 noemden de meeste overige factoren. Mogelijk is hierbij een verband met de ervaring en kennis van de respondenten.

Tabel 6: Genoemde voorspellers en risicofactoren

Voorspellers (V) en risicofactoren (R) in overeenstemming met de in de inleiding genoemde literatuur	Lk1	Lk2	Lk3	Lo1	Lo2	Lo3
V: Fonemisch bewustzijn (FB)		x				
V: Rijmen (onderdeel van FB)		x	x			x
V: Letterkennis	x	x	x			
V: Benoemsnelheid	x		x	x		
V: Hakken en plakken (onderdeel van FB)		x	x			
V: Auditieve analyse (onderdeel van FB)			x	x		
V: Auditieve synthese (onderdeel van FB)			x	x		
V: Begin- en eindklank (onderdeel van FB)		x				
V: Foneemanipulatie (onderdeel van FB)				x		
R: Spraak-taalproblemen	x		x	x		
R: Dyslexie in familie	x			x		
R: Aanbod thuissituatie			x			
Overige voorspellers (V) en risicofactoren (R), niet in overeenstemming met de literatuur	Lk1	Lk2	Lk3	Lo1	Lo2	Lo3
V: Herkennen van namen		x	x			
V: Van links naar rechts lezen	x					
V: Letters omdraaien	x					
V: Letters en cijfers door elkaar halen	x					
V: Dagen van de week	x					
V: AVI lezen	x					
V: Aantal woorden in zin		x				
V: Abstract denken					x	
V: Buiten hier en nu denken					x	
V: Relaties en verbanden leggen					x	
V: Tot alternatieven en strategieën komen					x	
V: Traag leesproces						x
V: Tempo						x
R: Zwakke algehele ontwikkeling			x		x	
R: Fonologische stoornis				x		x
R: Intelligentie			x			
R: Woordvindingsproblemen				x		
R: Automatiseren						x
R: Werkgeheugen						x
R: Auditief geheugen						x

Volgens Lk2, Lk3 en Lo1 speelt groep 2 een belangrijke rol in de leesontwikkeling: kinderen leren hier alles wat ze nodig hebben voor het leesonderwijs in groep 3 (Lk3). Lo1 ervaart een verband tussen fonologische problemen en leesproblemen en het belang om dit vroeg te signaleren. Lk1 heeft echter twijfels over de noodzaak van de aandacht voor mogelijke leesproblemen in groep 2.

Lk2: "Als ze hier die problemen hebben, dan zie je dat ook in groep 3 weer terug dat ze wat lager scoren weer."

Ervaringen met signaleren

Er wordt geen vaste signaleringsmethode gebruikt. Lk3 en Lo1 werken met het 'Protocol Preventie van leesproblemen groep 1 en 2'. Lo1 is tevreden, maar ervaart weinig gebruik door scholen. Lk1 is gestopt met het gebruik van een dyslexieprotocol, omdat ze dyslexie niet relevant vindt in groep 1 en 2. Lk1 en 2 werken met respectievelijk de methoden 'Kleuterplein' en 'Onderbouwd'. Lo2 en Lo3 kennen het Protocol niet, maar zouden het graag willen kennen. Ze weten niet wat er op scholen wordt gebruikt.

Er zijn overeenkomsten en verschillen in het moment en de wijze van signalering. Alle leerkrachten nemen in februari de CITO-toets af. Lk2 neemt in oktober ook een begrippentoets af. De leerkrachten observeren het hele jaar, aan de hand van verschillende systemen: Lk1 met een observatielijst, ontwikkeld met de leerkracht van groep 3, op basis van het dyslexieprotocol en Kleuterplein; Lk2 met signaleringslijsten uit haar observatiesysteem op basis van weekdoelen aan het begin, midden en einde van het jaar en Lk3 met een checklist op basis van het Protocol in het midden en eind van het jaar en houdt daarnaast een logboek bij. De leerkrachten ervaren geen

Lk3: "Wij hebben dat denk ik wel heel snel in de gaten. Dat is je ervaring, ook alles wat op papier staat."

problemen bij het signaleren; de leesontwikkeling is goed in beeld. Lk1 ervaart weinig leesproblemen in groep 2. Lk2 en Lk3 ervaren dat de CITO-scores meestal overeenkomen met eigen observaties. Lk1 en Lk3 vinden de vragenlijsten van hun observatiemethoden te lang en

zijn bezig met inkorten. De logopedisten doen geen specifieke signalering bij risicokinderen; die zijn al bij hen in behandeling. Na doorverwijzing nemen de logopedisten aanvullend onderzoek af: het signaleringsinstrument van Windesheim, eventueel aangevuld met de CELF (Lo1); de CELF (Lo2); de CELF, aangevuld met de 'TvK', 'Connect' en 'Curriculum Schoolrijpheid' (Lo3). De logopedisten verschillen van mening over de kwaliteit van signalering door leerkrachten. Lo3 vindt de signalering goed, maar Lo1 en Lo2 zien verschil per school, mogelijk door verschillende werkwijzen en doordat Lo1 logopedist is in een schoolrijk gebied. Lo1 ervaart dat veel scholen de leesvoorwaarden niet toetsen of juist te moeilijke toetsen afnemen waarop veel kinderen uitvallen. Volgens Lo2 bestempelen leerkrachten soms te snel iets als een probleem. Lo2 vindt het signaleren zelf lastig. Ze vindt haar beeld van het kind echter objectiever dan dat van de leerkracht, vanwege de één-op-éénsituatie.

Lo2: "Ik vind dat (signaleren) heel lastig, omdat dat toch wel weer een beetje richting dat dyslexiegebeuren aanschuift. Ik ga daar eigenlijk heel vaak op mijn onderbuikgevoel af ... niet evidence based of iets dergelijks."

Ervaringen met beslissingen over handelen na signalering

De doorverwijzing naar de logopedist verloopt bij alle leerkrachten hetzelfde: signalering door leerkracht, inbrengen bij intern begeleider (IB'er) en vervolgens in overleg tussen leerkracht,

Lk1: "We gaan uit van de ontwikkeling van het kind en niet van voorwaarden voor groep 3 al per sé 16 letters en cijfers kennen. Het is veel belangrijker dat je motorisch en sociaal en emotioneel in staat bent om over te gaan."

IB'er en ouder(s) eventueel besluiten tot doorverwijzing naar de logopedist. Het moment waarop de logopedisten worden betrokken varieert: februari (Lo3); februari, maar meestal willekeurig en te laat (Lo1) en het hele schooljaar (Lo2). Dit heeft mogelijk te maken met de kwaliteit van signalering (Lo1) en de visie van leerkrachten: Lk1 verwijst bij leesproblemen niet door, omdat leesonderwijs pas in groep 3 begint en er geen lijn

is in de kleuterontwikkeling. Ze voert zelf ook geen interventie uit. Lk3 vindt leesvoorwaarden in

groep 2 belangrijk, maar letterkennis niet. Vanwege het Protocol verwijst ze bij problemen echter door en voert ook interventies uit. Ook speelt de kennis van leerkrachten mogelijk een rol: Lk1 vindt interventies niet nodig, maar gaf aan weinig kennis op het gebied van leesproblemen te hebben. Lk3 heeft veel kennis en besluit regelmatig tot interventie.

De respondenten verschillen van mening over het handelen na signalering: geen interventie (Lk1) of wel interventie, in een klein groepje (Lk2, Lk3). Ze ervaren geen problemen bij het nemen van een beslissing. Lo1 is van mening dat een kind bij lichte uitval in een aandachtsgroepje geplaatst moet worden en bij ernstige uitval moet worden doorverwezen. Dit is echter niet overal zo geregeld. Lo1 ervaart één op één vaak betere prestaties dan klassikaal; ze sluit op de klas aan. Lo2 en Lo3 gaven beperkte kennis over leesproblemen aan. Lo2 neemt haar beslissingen op onderbuikgevoel: in groep 3 mag het leren beginnen; geen interventie bij algehele achterstand en onvoldoende rijping. Lo3 is vaak onzeker over haar beslissingen; de leerkracht beslist en Lo3 sluit aan. Ze kijkt hierbij naar motivatie van het kind en het effect.

Lo1: "Sommige scholen laten het liggen en onderschatten dat probleem, andere scholen schieten door naar een idiote lettertraining in groep 1."

De meningen van de logopedisten over de beslissingen van de leerkrachten variëren van goed (Lo3) naar interventie zonder lijn (Lo1) en doorslaan: letterkennis starten in groep 1 en al van dyslexie spreken (Lo1, Lo2). Dit hangt mogelijk samen met de visie en kennis van leerkrachten. Kinderen moeten volgens Lo1 en Lo2 tijd

krijgen om tot analytisch denkvermogen te komen en moeten niet gedwongen worden om in het standaard lesprogramma mee te gaan (Lo2).

Daarnaast hebben de logopedisten kanttekeningen bij de doorverwijzing; dit gaat te gemakkelijk (Lo1, Lo2). De logopedisten realiseren zich hierbij dat niet alle scholen de mogelijkheden en tijd hebben voor extra hulp.

Lo1: "Als de school een klein beetje actiever zich had opgesteld ... was het helemaal niet nodig geweest om die verwijzing op touw te zetten."

Samenwerking tussen leerkracht en logopedist tijdens het signaleringsproces

Naast de jaarlijkse algemene screening en eventuele doorverwijzing door de (GGD-)logopedist, heeft de logopedist volgens de leerkrachten geen rol in de signalering van leesproblemen. Ook Lo1 en Lo3 vinden screenen de verantwoordelijkheid van de school.

Over het algemeen vinden de leerkrachten de samenwerking en afstemming van taken met de logopedist goed. Lk1 en Lk2 hebben echter weinig met de logopedist te maken. Lk1 geeft door wat zij opmerkt, vraagt wat de logopedist doet en wat zij in de klas kan doen. De logopedist is volgens haar voldoende betrokken; maar nooit intensief. Lk2 heeft terloops contact om eigen bevindingen te checken; ze weet niet of de logopedist aansluit op de klas, maar vindt de verslagen van de logopedist goed. Lk3 is erg tevreden over de samenwerking; één ochtend per week is een logopedist op school aanwezig. De lijnen zijn kort, de terugkoppeling verloopt vlot en er is veel ruimte voor vragen.

De logopedisten hebben per school wisselende ervaringen met de samenwerking. De leerkrachten weten Lo1 goed te vinden. Ze zou nog meer PR kunnen doen en haar hulp meer kunnen aanbieden. Ze heeft met een aantal scholen meegedacht over het opstellen van een protocol. Ze sluit in haar behandeling aan op de klas, maar ervaart daarin weinig systeem. Lo2 en Lo3 ervaren dat teveel taken naar hen toe worden geschoven, die door school (Lo2) en ouders (Lo3) zouden moeten worden gedragen. Lo2 vindt de samenwerking erg wisselend: sommige scholen zijn erg betrokken, willen taken afstemmen en bellen, maar andere scholen niet. Lo3 wil geen verantwoordelijkheid over de afstemming en samenwerking hebben; ze voelt zich hierin kwetsbaar en minder ervaren. Ze stemt op de klas af, ook vanwege het vaste lesprogramma. Ze voert deze taken vooral uit, omdat er vraag naar is.

Lo2: "Woordenschat, rijmen, ik vind dat dat heel prima dingen zijn die op school ook thuishoren. Ik pak het wel mee, maar ik vind niet dat dat echt alleen logopedie is."

Wat het overleg betreft, ervaren de meeste respondenten problemen: het overleg verschilt per praktijk (Lk1) en het contact is te kort en te vluchtig, het staat te ver uit elkaar (Lk2). De logopedisten ervaren veel tijdsdruk. Lo1 is werkzaam in een schoolrijk gebied; hierdoor schiet het contact soms erbij in. In scholen die goed lopen, steekt ze minder energie. Lo2 en Lo3 ervaren dat agenda's van leerkracht en logopedist niet naast elkaar passen en er is geen tijd en geld om langs te gaan op school (Lo2). Lo3 zou dit het liefst wel doen, met zowel leerkracht als ouder. Lo1 en Lo3 hebben voornamelijk via de mail contact met leerkrachten. De nieuwe privacywet (AVG) gaat volgens de logopedisten voor problemen zorgen in het contact, omdat niet alles meer via de mail verstuurd mag worden. Volgens Lo3 is telefonisch contact een goed alternatief.

Lo3: "Ja alleen ik merk dat we allemaal tijdsdruk ervaren. Als leerkrachten tijd hebben, heb ik de praktijk vol."

Wensen en behoeften met betrekking tot het signaleringsproces

Lo2: "Ik wil de grens tussen school en logopedie wat duidelijker hebben en meer helder willen hebben wanneer een kind nou echt iets moet kunnen en wat mooi meegenomen is."

Met uitzondering van Lk3 en Lo1, willen de respondenten meer kennis: voorlichting van een logopedist op school voor betere aansluiting, informatie over logopedische taken, over het verschil tussen leesproblemen en dyslexie en recente informatie over signalering (Lk1); een cursus op maat over differentiatie

tussen wel en niet goed lezende kinderen en de benodigde oefening (Lk2); informatie over wanneer een kind iets moet kunnen en waarop gelet moet worden in groep 1 en 2 (Lk1, Lo2); over de grens tussen logopedische en schooltaken (Lo2) en over het leesproces en een te trage ontwikkeling daarin (Lo3).

Op het gebied van signalering hebben Lk1 en Lk3 geen wensen. Lk2 en Lo2 hebben behoefte aan een protocol en screeningslijst voor het signaleren. Lk2 wil signaleren aan de hand van vaste punten, die na een half jaar weer gecontroleerd kunnen worden. Lo2 wil dat zowel leerkracht als logopedist deze screeningslijst invult. Lo1 en Lo3 willen dat school de eerste signalering doet; dit moet vroeg in het jaar gebeuren. Lo3 wil voor de screening van de auditieve vaardigheden een modernere test.

Lk2: "Ik wil graag een protocol; dan check je naar aanleiding van een aantal punten; dan bijvoorbeeld een half jaar later weer. Zo'n checklist die specifiek daarop gericht is, een protocol van het signaleren."

Met betrekking tot beslissingen na de signalering hebben de leerkrachten geen wensen. Hierbij speelt mogelijk de goede samenwerking met de IB'er mee. Lo1 wil dat leerkrachten bij lichte uitval proberen te remediëren, maar bij onvoldoende effect is doorverwijzing gewenst. Interventie moet vanaf de tweede helft van groep 2 plaatsvinden; bij voorkeur in combinatie met het programma 'Bouw'. Lo2 wil dat zowel de leerkracht als de logopedist de screeningslijst invult; ze verwacht dat dan duidelijker is of actie nodig is. Wanneer nodig, moet dit snel worden ondernomen. Lo3 wil volgens een vast protocol overleggen. Kinderen met fonologische problemen moeten meteen worden doorgestuurd. Kinderen met problemen in de leesvoorwaarden moet echter de tijd gegund worden om te presteren.

In de samenwerking hebben alle respondenten, met uitzondering van Lk3, wensen. Lk1 en Lk2 willen meer diepgang en terugkoppeling van de logopedist voor aansluiting op de behandeling in de klas. Lo1 wil scholen meer uitleg geven over de invloed van de fonologische ontwikkeling op het lezen. Lo2 wil dat school de lijn uitzet voor de behandeling en daar zelf bij aansluiten. Contact wil ze vanaf nu het liefst telefonisch doen. Lo3 wil meer samenwerking met de leerkrachten en wil dat leerkrachten contact met haar opnemen bij twijfel.

Discussie

In dit onderzoek zijn de ervaringen van leerkrachten van groep 2 van het regulier basis onderwijs en logopedisten onderzocht met betrekking tot het signaleringsproces van voorspellers van leesproblemen. De ervaringen blijken erg uiteen te lopen; zowel binnen de twee respondentengroepen als ertussen. Op het gebied van de kennis, het signaleren en de

samenwerking tussen leerkracht en logopedist zijn de ervaringen wisselend. Bij twee deelvragen zijn echter gelijke ervaringen gevonden binnen één respondentengroep: door alle leerkrachten is aangegeven dat het nemen van beslissingen over het vervolgtraject goed verloopt en door alle logopedisten zijn wensen en behoeften aangegeven betreffende het gehele signaleringsproces (kennis, het signaleren zelf, beslissingen over vervolgtraject en de samenwerking).

Een opvallend resultaat van dit onderzoek is het grote verschil tussen de door de respondenten genoemde risicofactoren en voorspellers van leesproblemen en de literatuur (tabel 6). De kennis van de respondenten blijkt vaak nog niet voldoende, wat overeenkomt met de evaluatie van het oorspronkelijke 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie' (Ledoux et al., 2006). Veel van de door de respondenten genoemde factoren waren geen voorspeller van leesproblemen in groep 2, zoals het inzetten van compensatiestrategieën of het AVI-lezen (Welle, 2003). Ook een fonologische stoornis werd genoemd als factor. In de literatuur wordt dit wel gelinkt aan leesproblemen, maar niet als hoofdfactor (de Bree, 2015). De overige factoren worden niet in de literatuur genoemd of in verband gebracht met leesproblemen. Ervaring lijkt hier mee te spelen; de respondenten met de meeste ervaring schetsten het meest complete beeld en hebben geen behoefte aan extra kennis. De overige respondenten hebben daar wel behoefte aan. Deze behoefte aan kennis is een bevestiging van de bevindingen van Ledoux et al. (2006) en Smits en Vernooij (2010).

Volgens het Beroepsprofiel van de logopedist (NVLF, 2013) heeft de logopedist een taak in de screening en signalering. Alle respondenten gaven echter aan dat dit in de praktijk over het algemeen niet het geval is, maar zijn tevreden met deze situatie. Stichting Dyslexie Nederland (2008) bevestigt dat niet de logopedist, maar de leerkracht primair verantwoordelijk is in de signalering en de functie van poortwachter heeft. Hierdoor ligt veel verantwoordelijkheid bij de leerkrachten. De meeste respondenten, en met name de leerkrachten, ervaren de eigen signalering als goed. Dit is in tegenstelling tot Ledoux et al. (2006), Gijsel (2007) en Smits en Vernooij (2010), die aantonen dat leerkrachten hierin nog vaak steken laten vallen. Bij de positieve ervaringen van de respondenten op het gebied van de signalering kan, ter ondersteuning van de bevindingen van Ledoux et al. (2006), Gijsel (2007) en Smits en Vernooij (2010), de kanttekening worden geplaatst dat er verschillende factoren gehanteerd worden als risicofactoren en voorspellers. Hierdoor kan de beoordeling van de leesontwikkeling vertekend zijn en is de signalering mogelijk minder goed dan door de respondenten zelf wordt ervaren. Ook een aantal logopedisten vindt dat leerkrachten nog niet altijd goed signaleren, in verband met te laat of te weinig toetsen en gebruik van verkeerde instrumenten, wat eveneens overeenkomt met de bevindingen van Ledoux et al. (2006). Er blijken namelijk veel verschillende methoden en instrumenten voor signalering te worden gebruikt, wat ook kan leiden tot verschillende maatstaven in de signalering. Het Protocol, Kleuterplein, CELF en observatie worden door Van Druenen et al. (2017) als goede instrumenten beoordeeld. Omdat de leerkrachten voor de signalering echter hun eigen observatielijsten hebben ontwikkeld, is niet duidelijk of deze van voldoende kwaliteit zijn. Van de overige methoden en instrumenten is de validiteit onduidelijk. Opvallend is echter dat de gebruikers van het Protocol tevreden zijn over de signalering en de overige respondenten graag een protocol of signaleringlijst zouden willen.

Leerkrachten gaven, in tegenstelling tot Gijsel (2007), aan geen moeite te hebben met het signaleren van mogelijke leesproblemen en het maken van een keuze voor het vervolgtraject. Dit lijkt te danken aan de doorslaggevende rol van de IB'er in het signaleringsproces en de doorverwijzing. Meijer, Veenstra en Minnaert (2009) bevestigingen deze belangrijke begeleidende rol van de IB'er. Door een aantal logopedisten wordt het nemen van een beslissing over het vervolgtraject echter als lastig ervaren; dit heeft mogelijk te maken met onvoldoende ervaring en kennis, met name over wat een kind in groep 2 moet kunnen. Met de beslissingen van de leerkrachten hebben de logopedisten wisselende ervaringen; de doorverwijzingen vinden niet op een vaste, vroege tijd in het schooljaar plaats, wat overeenkomt met de bevindingen van Ledoux et al. (2006). Logopedisten willen dat kinderen in februari gescreend en doorgestuurd worden, wat overeenkomstig het Protocol (van Druenen et al., 2017) is. Ook over de keuze voor interventie verschillen de respondenten van mening. Een aantal respondenten kiest bewust niet voor interventie en doorverwijzing, terwijl anderen hier wel voor kiezen. Dit laatste sluit aan bij

de onderzoeken van Schneider et al. (1999), Cavanaugh et al. (2004), Partanen en Siegel (2014) en Lonigan en Philips (2016): vroeg ingrijpen is beter dan later moeten repareren.

Bij het doorverwijzen door leerkrachten en het invullen en vormgeven van de interventies van leerkrachten en logopedisten speelt de visie van de respondenten op leesproblemen en leesonderwijs mogelijk een rol. Een deel vindt groep 2 erg belangrijk in de leesontwikkeling, wat het Protocol (van Druenen et al., 2017) beaamt. Een deel vindt echter dat kleuters te hoge eisen worden opgelegd, met betrekking tot minimaal geëiste letterkennis, het moeten meedraaien in het lesprogramma en extra ondersteuning, wat overeenkomt met de visie van de Werkgroep en Steungroep Kleuteronderwijs (2013). Er is echter nog weinig onderzoek naar dit standpunt gedaan; in de literatuur wordt het stellen van minimale leesvoorwaarden nog veelal ondersteund. Aan de andere kant is ook voor deze andere visie iets te zeggen en wordt deze visie tegenwoordig steeds meer gedeeld door meerdere niet-wetenschappelijke artikelen en blogs, zoals die van Tamara (2016). Na meer wetenschappelijk onderzoek, kan er mogelijk een verandering in de minimaal gestelde eisen voor groep 2 plaatsvinden.

Bij de interventies wordt volgens de leerkrachten goed afgestemd en samengewerkt, maar volgens de logopedisten is dit wisselend. De logopedisten proberen aan te sluiten op de klas, maar benoemen dat teveel school- en oudertaken naar hen worden geschoven en dat de samenwerking en afstemming beter zou kunnen. Het afschuiven van taken naar de logopedist is in tegenspraak met het Protocol (van Druenen et al., 2017) en Bakker, Denessen, Denissen en Oolbekkink-Marchand (2013), waarin beschreven staat dat juist leerkrachten en ouders een grote verantwoordelijkheid hebben in de interventie. Wat het afschuiven van de taken veroorzaakt, is niet met zekerheid vast te stellen. Door enkele logopedisten wordt vermoed dat de oorzaak ligt in een tekort aan tijd en bekwaam personeel dat extra hulp kan bieden, onder andere door bezuinigingen. Ook het gebrek aan kennis wordt als mogelijke oorzaak genoemd. Volgens Willemsen (2013) moeten de krachten van leerkracht en logopedist gebundeld worden om het onderwijs aan zorgleerlingen te verbeteren. Dit lijkt nog onvoldoende het geval te zijn. Er lijkt nog onvoldoende duidelijk te zijn welke taken op school, welke taken bij logopedie en welke taken bij de ouders thuishoren. Ook lijkt onvoldoende duidelijk hoe er vervolgens op elkaar afgestemd en bij elkaar aangesloten moet worden. Betere afstemming op deze punten, zou mogelijk tot verbetering kunnen leiden.

Het onderzoek bevat een aantal factoren die de betrouwbaarheid en validiteit hebben versterkt. Allereerst is triangulatie toegepast, door twee verschillende disciplines te betrekken in het onderzoek en de respondenten te werven uit zes verschillende praktijken en scholen. Daarnaast zijn twee pilotinterviews uitgevoerd, om de validiteit van de interviewvragen te verhogen. De interviews zijn getranscribeerd en na analyse samengevat gemaild naar de respondenten voor akkoord, wat leidde tot een meer betrouwbare dataweergave. Daarnaast bevat het onderzoek ook zwakkere aspecten. Het onderzoek bevat te weinig respondenten om de resultaten te kunnen generaliseren. Tijdens het onderzoek bleek verder ook de IB'er een belangrijke functie te hebben in het signaleringsproces. Deze discipline is niet meegenomen in het onderzoek, wat echter tot een vollediger beeld van de ervaringen had kunnen leiden.

Dit onderzoek heeft in kaart gebracht dat er boven verwachting veel positieve ervaringen zijn rond het signaleringsproces, maar er ook nog veel nodig is. Zowel onder leerkrachten als logopedisten is veel behoefte aan kennis over de leesontwikkeling, leesproblemen en eisen en voorwaarden voor groep 3. Daarnaast is er behoefte aan houvast tijdens het signaleren, door middel van protocollen en signaleringslijsten. Het Protocol zou daarom meer bekendheid moeten krijgen, omdat dit zowel logopedist als leerkracht houvast kan bieden. Ook is betere afstemming, samenwerking en verdieping van contact gewenst.

Naar aanleiding van dit onderzoek is verdiepend onderzoek benodigd. Er is onderzoek op grotere schaal nodig onder leerkrachten en logopedisten om te onderzoeken of de gevonden ervaringen te generaliseren zijn over Nederland. Hierbij zouden ook IB'ers meegenomen moeten worden, vanwege hun belangrijke rol in het signaleringsproces. Verder kan vervolgonderzoek gedaan worden naar de implementatie van het Protocol, vanwege de aangegeven behoefte aan een protocol bij het signaleren en de positieve ervaringen van de Protocolgebruikers.

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C., Beernink, J., & Verhagen, W. (2016). *Toetspakket Beginnende geletterdheid. Toetspakket voor groep 1, 2 en 3*. Amersfoort: CPS.
- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2000). Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. *Pedagogische Studiën*, 77, 307-325.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., van der Velden, T., & de Goede, M. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bakker, J., Denessen, E., Denissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Behavioral Science Institute/Radboud Docenten Academie.
- Barbiero, C., Lonciari, I., Montico, M., Monasta, L., Penge, R., Vio, C., Tressoldi, P.E., Ferluga, V., Bigoni, A., Tullio, A., Carrozzi, M., & Ronfani, L. (2012). The Submerged Dyslexia Iceberg: How Many School Children Are Not Diagnosed? Results from an Italian Study. *PloS ONE*, 7(10).
- Blomert L (2006) Protocol dyslexie diagnostiek en behandeling. *CVZ project nr 608/001, p 2*.
- Braams, T., & Menninga, A. (2010). *Omgaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten*. Apeldoorn: Maklu.
- Cavanaugh, C., Kim, A.H., Wanzek, J., & Vaughn, S. (2004). Kindergarten Reading Interventions for At-Risk Students: Twenty Years of Research. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2(1), 9-21.
- De Bree, E. (2015). Dyslexie en fonologie: one size fits all? *Logopedie - Vlaamse Vereniging voor Logopedisten*, 28(4), 31-39.
- De Jong, P.F., De Bree, E.H., Henneman, K., Kleijnen, R., Loykens, E.H.M., Rolak, M., Struiksma, A.J.C., Verhoeven, L., & Wijnen, F.N.K. (2016). Dyslexie: diagnostiek en behandeling. *Stichting Dyslexie Nederland (SDN)*. Geraadpleegd op 28-02-2018 via [http://www.stichtingdyslexienederland.nl/images/publicaties/dyslexie diagnostiek en behandeling_2016.pdf](http://www.stichtingdyslexienederland.nl/images/publicaties/dyslexie_diagnostiek_en_behandeling_2016.pdf)
- Echegaray-Bengoa, J., Soriano-Ferrer, M., & Joshi, R. M. (2017). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia: A comparison between pre-service and in-service peruvian teachers. *Journal of Hispanic Higher Education*, 16(4), 375-389.
- Gijsel, M.A.R. (2007). Voorspellen van leesproblemen. Kun je al voorspellingen doen in groep 2? *JSW*, 91.
- Gijsel, M.A.R., Bosman, A.M.T., & Verhoeven, L. (2006). Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teachers judgments as predictors of early reading in Dutch. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 558-571.
- Lansink, N. (2009). *Taal voor kleuters*. Arnhem: Cito.
- Ledoux, G., Peetsma, T., Emmelot, Y., Boogaard, M., & Emans, B. (2006). *Evaluatie Masterplan Dyslexie (SCO-rapport 747)*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen.
- Lonigan, C., & Philips, B. (2016). Response to instruction in preschool: Results of two randomized studies with children at risk of reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 108, 114-129.
- Meijer, W., Veenstra, A., & Minnaert, A.E.M.G. (2009). *Het pedagogisch quotiënt: Pedagogische kwaliteit in opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie*. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum, p. 193-212.
- NVLF. (2013). Beroepsprofiel logopedist. Geraadpleegd op 02-03-2018 via <https://www.nvlf.nl/paginas/openbaar/vakgebied/kwaliteit/kwaliteitsinstrumenten/beroepscode-en-beroepsprofiel>
- Partanen, M., & Siegel, L.S. (2014). Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities. *Read Writ*, 27, 665-684.
- Pennington, B.F., & Lefly, D.L. (2001). Early Reading Development in Children at Family Risk for Dyslexia. *Child Development*, 72(3), 816-833.

- Poulsen, M., Juul, H., & Elbro, C. (2015). Multiple mediation analysis of the relationship between rapid naming and reading. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 124-140.
- Roth, F. P., Paul, D. R., & Pieroti, A. (2006). Emergent Literacy: Early Reading and Writing Development. Geraadpleegd op 01-03-2018 via <http://www.asha.org/public/speech/emergent-literacy/>
- Schatschneider, C., Fletcher, J.M., Francis, D.J., Carlson, C.D., & Foorman, B.R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282.
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E., & Küspert, P. (1999). Kindergarten Prevention of Dyslexia: Does Training in Phonological Awareness Work for Everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 429-436.
- Smits, A.E.H. (2002). *Signalering ontwikkeling beginnende geletterdheid*. Zwolle: Windesheim OSO.
- Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. New Jersey: Wiley.
- Snowling, M.J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14.
- Snowling, M.J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545.
- Stichting Dyslexie Nederland. (2008). Diagnostiek en indicatiestelling van dyslexie en dyslexiebehandeling. Geraadpleegd op 03-03-2018 via <http://www.stichtingdyslexienederland.nl/images/publicaties/diagnostischinstrumentariumsdn2008.pdf>
- Tamara. (2016). *Laat kleuters weer gewoon kleuters zijn*. Geraadpleegd op 27 mei 2018, van <https://www.themommydiaries.nl/laat-kleuters-weer-gewoon-kleuters-zijn/>.
- Van der Leij, A. (2006). Dyslexie: vergelijking van behandelingsstudies. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45(7/8), 313-338.
- Van Druenen, M., Scheltinga, F., Wentink, H., & Verhoeven, L. (2017). *Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2001). *Taaltoets Alle Kinderen*. Arnhem: Cito.
- Vloedgraven, J., Keuning, J., & Verhoeven, L. (2009). *Screeningsinstrument Beginnende geletterdheid*. Arnhem: Cito.
- Welle, M.E. (2003). Aanvankelijk lezen; multisensorieel of niet?! Leren lezen met al je zintuigen. (Doctoraalscriptie Opleiding Orthopedagogiek, Universiteit van Utrecht).
- Wentink, H., & Verhoeven, L. (2001). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H., Verhoeven, L., & van Druenen, M. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands.
- Werkgroep en Steungroep Kleuteronderwijs. (2013). *Zwartboek: Kleuters in de knel!* Geraadpleegd op 27 mei 2018, van <https://www.wsk-kleuteronderwijs.nl/wp-content/uploads/2013/04/Zwartboek-Kleuters-in-de-knel-april-2013-LR.pdf>.
- Willemsen, M. (2013). Leerkracht en logopedist: samenwerking in het taalonderwijs. *Van Horen Zeggen, april*, (x-x).
- Williams, J.S. (2012). Teacher's perceptions and pedagogical content knowledge of phonological awareness, phonics, and dyslexia. (Doctoral Study, Walden University).