

Onderzoek

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

Martine Gijssel, Annelies van der Lee, Expertisecentrum Nederlands

Leerkrachten basisonderwijs hebben een cruciale rol in het verzorgen van kwalitatief goed lees- en spellingsonderwijs. Hoe worden studenten aan de pabo voorbereid op deze rol? In deze verkennende studie staan twee onderzoeksvragen centraal: Over welke kennis m.b.t. dyslexie beschikken laatstejaars pabostudenten? En: Aan welke thema's van dyslexie besteden reguliere voltijds pabo-opleidingen aandacht in de verschillende leerjaren? Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden analyseerden we de resultaten van 52 studenten van 10 pabo's, die een vragenlijst over hun vakinhoudelijke kennis hadden ingevuld. Gemiddeld beantwoordden zij ongeveer 60% van de vragen correct. De studenten hadden de meeste moeite met vragen die expliciet over de ondersteuningsniveaus gaan en de inzet van toetsen en methodes voor het begeleiden van leerlingen met (een vermoeden van) dyslexie. Meer dan de helft (55,7%) achtte zichzelf onvoldoende of matig voorbereid, ongeveer een derde vond zichzelf voldoende voorbereid en bijna 10% achtte zichzelf goed voorbereid op de onderwijspraktijk inzake dyslexie. Vertegenwoordigers van 16 pabo's hebben een curriculumvragenlijst ingevuld en aangegeven in hoeverre zij vinden dat studenten na afronding van de pabo voldoende voorbereid zijn op de onderwijspraktijk inzake dyslexie. Uit de resultaten bleek dat de meeste opleidingen in één of twee leerjaren aandacht besteden aan dyslexie. Het gaat dan meestal om oorzaken en gevolgen van dyslexie, signaleren van leesproblemen en effectief begeleiden en interventies. De lerarenopleiders vinden dat de studenten niet voldoende voorbereid zijn. In de discussie doen we enkele aanbevelingen voor de pabo's hoe ze (aanstaande) leraren samen met de opleidingsscholen nog beter kunnen toerusten voor de dyslexiepraktijk.

Inleiding

Leesproblemen en dyslexie staan de laatste jaren volop in de belangstelling. Het aantal dyslexieverklaringen in het basisonderwijs is te hoog (Inspectie van het Onderwijs, 2019): op de onderzochte scholen heeft 7,5% van de leerlingen een dyslexieverklaring, terwijl de geschatte prevalentie van dyslexie in 2005 op 3,6% is vastgesteld (Blomert, 2005). Sommige wetenschappers schrijven het hoge

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

aantal dyslexieverklaringen toe aan de kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs in Nederland (zie bijvoorbeeld Bosman, 2017). Hoewel de Inspectie van het Onderwijs geen rechtstreeks verband vond tussen de kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs en het aantal dyslexieverklaringen, constateerde ze wel dat de begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen op veel scholen niet voldoet. Vooral de didactiek en de afstemming op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen met lees- en/of spellingproblemen (bijvoorbeeld doelgerichte instructie of gerichte feedback) laat volgens het onderzoek te wensen over. Omdat de rol van de leerkracht cruciaal is voor het signaleren en begeleiden van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen op de basisschool, verkennen we in deze bijdrage de voorbereiding hierop van aanstaande leerkrachten op de pabo.

Lerarenopleidingen vormen een belangrijke schakel: zij rusten aanstaande leraren toe met de benodigde competenties om goed lees- en spellingonderwijs te verzorgen. We richtten ons in ons onderzoek op de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van laatstejaars studenten, aangezien deze kennis de kwaliteit van het lees-spellingonderwijs en de leerprestaties van leerlingen zal beïnvloeden. Daarnaast onderzochten we de plaats van dyslexie in het curriculum van de lerarenopleidingen basisonderwijs.

Theoretisch kader

Begeleiding van lees-/spellingproblemen en dyslexie

Dyslexie

Dyslexie kan worden gedefinieerd als *“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”* (Stichting Dyslexie Nederland et al., 2016). Meestal worden de problemen veroorzaakt door een probleem met de fonologische verwerking (Lyon et al., 2003). Om de diagnose dyslexie te kunnen stellen, moet voldaan worden aan twee belangrijke criteria: achterstand (ernst) en didactische resistentie (hardnekkigheid). Didactische resistentie kan alleen worden vastgesteld als de begeleiding van leerlingen voldoende intensief is geweest en van voldoende kwaliteit. Oftewel: als er sprake is van goed lees- en spellingonderwijs. Zo kun je uitsluiten dat ernstige problemen zijn veroorzaakt door onvoldoende onderwijs.

Beschikbare kennis voor het onderwijs

Er is in de literatuur veel bekend over kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs en de effecten van specifieke interventies voor leerlingen met lees-/spellingproblemen. Daaruit blijkt de effectiviteit van gestapelde zorg: leerlingen die niet voldoende profiteren van de basisinstructie en begeleiding, zijn gebaat bij convergente differentiatie en intensivering van het aanbod. In de internationale literatuur wordt gesproken van *Response to intervention* (RTI). Verschillende studies hebben de effectiviteit hiervan aangetoond (zie bijvoorbeeld Austin et al., 2017). Het onderwijscontinuüm (Struiksmā & Rurup, 2008) is hiervan de vertaalslag. Hierbij worden voor het regulier onderwijs vier ondersteuningsniveaus onderscheiden:

- Ondersteuningsniveau 1: Goed lees- en spellingonderwijs voor de hele klas (groepsleerkracht)
- Ondersteuningsniveau 2: Extra begeleiding in de klas (groepsleerkracht)
- Ondersteuningsniveau 3: Specifieke interventie, individueel gericht (leesspecialist/rt'er of leerkracht onder supervisie van leesspecialist/rt'er)
- Ondersteuningsniveau 4: Diagnostiek en behandeling in een zorginstituut (gespecialiseerde gedragswetenschapper)

In groep 1 en 2 zijn vroegtijdige interventies effectief (Lonigan & Philips, 2016). Aandacht voor taalbewustzijn en het alfabetisch principe zijn daarbij effectieve componenten. Voor het onderwijs vanaf groep 3 is er voor ondersteuningsniveau 1 consensus over het belang van directe instructie (zie bijvoorbeeld Kennisrotonde, 2017), voldoende tijd voor lezen en spellen (zie bijvoorbeeld Kennisrotonde, 2019) en de noodzaak van een stimulerende leesomgeving (zie bijvoorbeeld Nielen & Bus, 2013). Ook voor de begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen biedt de wetenschappelijke literatuur handvatten. Scheltinga en Elderenbosch (2020) voerden een internationale overzichtsstudie uit naar effectieve kenmerken in de preventie van en interventie bij lees- en/of spellingproblemen. Zij onderscheiden op basis van de literatuur effectieve algemene kenmerken (taakgericht, systematisch, expliciet en intensief) en effectieve didactische kenmerken: gericht op alfabetisch principe en fonologisch georiënteerd, oefenen op letter-, woord-, zins- en tekstniveau, aandacht voor de woordstructuur, aandacht voor leestempo, herhaling en herhaald lezen, aandacht voor generalisatie, aandacht voor lees- en spellingmotivatie.

Kennis van (aanstaande) leerkrachten

Er is dus veel bekend over effectief lees- en spellingonderwijs en de begeleiding van leerlingen met lees-/spellingproblemen en dyslexie. In hoeverre beschikken aanstaande leerkrachten over deze kennis? In Nederland is naar ons weten de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van (aanstaande) leerkrachten op het gebied van lezen, leesproblemen en dyslexie niet recentelijk onderzocht. Peilingen in andere landen laten voor zowel leerkrachten in het basisonderwijs (bijvoorbeeld Washburn et al., 2011) als studenten (Wadlington & Wadlington, 2005; White et al., 2020) geen rooskleurig beeld zien. Wadlington en Wadlington (2005) ontwierpen en valideerden een instrument (Dyslexie Beliefs Index) waarmee ze de (mis)concepties over dyslexie bij 250 deelnemers van lerarenopleidingen (grotendeels studenten) onderzochten. Zij concludeerden dat de studenten onvoldoende kennis hadden over dyslexie en dat veelvoorkomende misconcepties (zoals dat het omdraaien van woorden een van de belangrijkste criteria is bij het signaleren van dyslexie) ook bij deze doelgroep veel voorkwamen.

Leesproblemen en dyslexie in het pabocurriculum

De nieuwe wettelijke bekwaamheidseisen voor leraren in het primair onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017) beschrijven over welke vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheden leraren minimaal moeten beschikken. Dit zijn generieke beschrijvingen waarbij niet wordt ingegaan op specifieke vakkennis of didactiek, nodig voor het verzorgen van effectief lees- en spellingonderwijs. De kennisbasis voor de Nederlandse taal –ontwikkeld in 2009 en herzien in 2018 – geeft wel aanwijzingen hiervoor (10voordeleraar, z.d.). De kennisbasis kan worden gedefinieerd als *“het geheel van kennis dat een startende leraar moet bezitten om zijn werk te kunnen doen”* (Geerdink & Pauw, 2017, p. 14). Voor de Nederlandse taal zijn negen subdomeinen onderscheiden; dyslexie komt aan bod binnen het subdomein voortgezet technisch lezen. Hierbij wordt gerefereerd aan het signaleren (*“ogenschoonlijk bepaalde uitingvormen van dyslexie opmerken”*) en inbrengen van informatie binnen de ondersteuningsstructuur (signalen doorspelen). Ook *“kan het adequaat handelen van de startbekwame leerkracht er wellicht toe leiden dat mogelijk optredende ‘circle of failure’ zo lang mogelijk opgeschoven of uitgesteld wordt”*. In de toelichting bij de paragraaf ‘dyslexie’ komen risicofactoren in de kleuterleeftijd en taakgerichte benadering (inclusief dwaalwegen) aan bod. In de toelichting bij de paragraaf ‘dyslexie in de samenleving’ wordt gerefereerd aan kennis van de gevolgen van dyslexie en compenserende en dispenserende maatregelen.

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

De empirische evidentie en de gebruikte bronnen in de kennisbasis zijn echter niet overal actueel. Er wordt nog verwezen naar de definitie van dyslexie van de Gezondheidsraad uit 1995 en de voorspellers die genoemd worden in het kleuteronderwijs komen in de literatuur niet als sterkste voorspellers naar boven. Ook RTI komt niet voor in de kennisbasis. Smits en Van Koeven (2012, 2020) beschouwden al eerder de beperkingen van de kennisbasis en de geringe wetenschappelijke onderbouwing daarvan.

Doel van het onderzoek

We weten dus nog weinig over de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van studenten ten aanzien van leesproblemen en dyslexie en het kennisaanbod in de pabo. Om te onderzoeken in hoeverre laatstejaars pabostudenten in Nederland voorbereid zijn op het verzorgen van effectief lees- en spellingonderwijs en signalering en begeleiding van leerlingen met leesproblemen en dyslexie is een verkennend onderzoek uitgevoerd. De onderzoeksvragen die centraal staan, luiden:

1. Over welke kennis met betrekking tot lezen, leesproblemen en dyslexie beschikken laatstejaars pabostudenten?
2. Aan welke thema's van dyslexie besteden reguliere voltijds pabo-opleidingen aandacht in de verschillende leerjaren?

Dataverzameling

Instrumenten

Om data te verzamelen zijn twee vragenlijsten gebruikt: een kennisvragenlijst en een curriculumvragenlijst.

Kennisvragenlijst

Deze vragenlijst brengt de kennis en het begrip van vierdejaars pabo-studenten in kaart. De kennisbasis voor Nederlands en de vragenlijsten uit White et al. (2020) en Wadlington & Wadlington (2005) zijn gebruikt ter inspiratie.

De vragenlijst bestaat uit 50 stellingen over lezen, leesproblemen en dyslexie en een evidence-informed aanpak in verschillende jaargroepen in het basisonderwijs. De stellingen zijn gelijkelijk verdeeld over vijf categorieën – ondersteuningsniveau 1, 2, 3 en 4, en kennis over dyslexie – en worden beantwoord met waar/onwaar/weet ik niet. Daarna zijn de studenten gevraagd op een schaal van 1-5 aan te geven in hoeverre zij zichzelf voldoende voorbereid vinden op de onderwijspraktijk inzake dyslexie (1=onvoldoende, 3=voldoende, 5=uitstekend). Ook is gevraagd over welke thema's ze meer zouden willen leren:

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

preventie van leesproblemen, herkenning van risicofactoren, lees- en spellinginstructie, signalering van leesproblemen, kenmerken van effectieve interventies, interventieprogramma's, contact met ouders, samenwerking met behandelaars, en/of comorbiditeit (het tegelijkertijd voorkomen van dyslexie en (een) andere stoornis(sen)).

Curriculumvragenlijst

Deze vragenlijst brengt de aandacht voor leesproblemen en dyslexie binnen de pabo-opleiding in kaart. Voor elk van de vier leerjaren en aanvullende opleidingen (post-hbo, master, overig) is gevraagd of er aandacht wordt besteed aan het onderwerp dyslexie, welke thema's behandeld worden en welke literatuur hiervoor gebruikt wordt. De thema's waar naar gevraagd is, zijn geïnspireerd op de inhoud van de protocollen *Leesproblemen en Dyslexie* (Scheltinga et al, 2011): oorzaken en gevolgen van dyslexie, comorbiditeit, specifieke doelgroepen (meertaligheid, hoogbegaafdheid), signaleren van leesproblemen (ondersteuningsniveau 1), effectief begeleiden en interventies (ondersteuningsniveau 2 en 3), dwaalwegen (ondersteuningsniveau 3 en 4), externe gezondheidszorg (ondersteuningsniveau 4), gebruik van ICT-hulpmiddelen (alle ondersteuningsniveaus).

Daarnaast is gevraagd op een schaal van 1-5 aan te geven of studenten na afronding van de pabo voldoende voorbereid zijn op de onderwijspraktijk inzake dyslexie (1=onvoldoende, 3=voldoende, 5=uitstekend), en zo niet waarom niet. Er is gebruik gemaakt van zowel open als meerkeuze vragen, met ruimte voor opmerkingen. Tot slot is gevraagd of er binnen de hogeschool wetenschappelijk praktijkgericht onderzoek gedaan wordt op het gebied van dyslexie en zo ja, naar welke specifieke thema's. De vragenlijst is ingevuld door een docent Nederlands/taaldidactiek en/of de opleidingscoördinator.

Procedure

Het verzoek om de vragenlijsten in te vullen is per e-mail verstuurd naar alle 25 reguliere lerarenopleidingen basisonderwijs (pabo's) in Nederland met een vierjarige bachelor. Aan de betrokken docenten is gevraagd om de studentenvragenlijst groepsgewijs voor te leggen tijdens een online contactmoment, aangezien vanwege de COVID-19 maatregelen hoofdzakelijk online werd lesgegeven. Er bleken echter weinig contactmomenten ingepland gedurende de looptijd van ons verzoek. Daarom is besloten ook de mogelijkheid te geven om de vragenlijst uitsluitend te delen via een e-mail of online platform, zodat studenten in eigen tijd en tempo de vragen konden beantwoorden.

Deelnemers

We kregen van 16 pabo's (respons 64%) uit verschillende regio's van het land de curriculumvragenlijst ingevuld retour. De kennisvragenlijst is door 71 studenten van 11 van deze pabo's volledig ingevuld. Alleen de antwoorden van vierdejaars studenten zijn verwerkt; dit resulteerde in een respons van 52 studenten van 10 pabo's, waarbij het aantal studenten per pabo varieerde van 1 tot 11. Bijna iedere student had stage-ervaring in de onderbouw (94%), middenbouw (96%) en bovenbouw (96%). Van de studenten gaf 45% aan 'geen' of 'weinig' stage-ervaring in het signaleren en/of begeleiden van leerlingen met dyslexie te hebben, 56% gaf aan 'een beetje' tot 'redelijk' ervaring te hebben en niemand gaf aan 'veel' ervaring te hebben. Daarnaast gaven 11 van de 52 studenten aan dat zij aanvullend op het reguliere programma extra vakken (6 studenten) of een minor (5 studenten) gevolgd hebben op het gebied van dyslexie of speciale leerbehoeften. Deze studenten waren afkomstig van 7 pabo's.

Data analyse

Voor de kennisvragenlijst is de gemiddelde accuratesse in SPSS berekend. Daarnaast is voor elke stelling en categorie van stellingen de p-waarde berekend: de verhouding goede antwoorden waarbij de antwoorden 'weet ik niet' niet meegerekend worden. Cronbach's Alpha is berekend om een beeld te krijgen van de betrouwbaarheid van de vragenlijst als geheel. Met een factoranalyse is getoetst of er samenhang is tussen de resultaten per categorie. Voor de schaalvraag hoe goed studenten zich voorbereid achten aan het einde van de opleiding is het gemiddelde berekend. Voor de vragen over wat de studenten meer willen leren zijn frequenties per thema berekend. De overige open vragen zijn gebruikt ter illustratie.

De resultaten van de curriculumvragenlijst zijn in SPSS geanalyseerd. Bij de open vraag over literatuur, zijn de antwoorden gecategoriseerd naar soort (bijvoorbeeld artikelen of handboeken). Voor de schaalvraag hoe goed studenten voorbereid zijn aan het einde van de opleiding is het gemiddelde berekend. De antwoorden op de overige open vragen zijn gebruikt ter illustratie van de scores.

Resultaten

Onderzoeksvraag 1

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden zijn de resultaten op de kennisvragenlijst geanalyseerd ($n=52$). De gemiddelde score van de studenten is 30,65 ($SD = 5,41$) ($\text{max.} = 50$). Dit is een gemiddelde van 61,3% correct als de antwoordoptie 'weet ik niet' wordt meegeteld. Wanneer de antwoordoptie 'weet ik niet' ($M=10,3$) niet wordt meegeteld is de gemiddelde score 77,4%. Uit een betrouwbaarheidsanalyse van de vragenlijst als geheel blijkt Cronbach's Alpha 0,725. In deze analyse zijn twee stellingen niet meegenomen omdat deze door alle respondenten goed beantwoord zijn.

Daarna hebben we een analyse op itemniveau gedaan. Een factoranalyse laat zien dat de stellingen binnen elke categorie niet voldoende samenhangen om er één score per categorie van te maken, zowel als 'weet ik niet' wel of niet meegenomen wordt als wanneer 'weet ik niet' als fout gerekend wordt.

Om meer zicht te krijgen op de specifieke moeilijkheden voor de studenten zijn alle stellingen gerangschikt op p-waarde. Tabel 1 toont de resultaten van de stellingen met de vijf hoogste en laagste p-waardes. Per stelling wordt het aantal studenten dat "waar", "onwaar" of "weet ik niet" antwoordde en de p-waarde weergegeven.

Stelling	Categorie ¹	Waar	Onwaar	Weet ik niet	p-waarde
1. Als de leerkracht de leesmotivatatie van een leerling bevordert, kan hiermee ook de leesvaardigheid vergroot worden.	1	<u>52</u> ²	0	0	1,00
2. Leerlingen met dyslexie hebben recht op extra tijd bij toetsen.	4	<u>52</u>	0	0	1,00
3. Leerlingen die hoogbegaafd zijn kunnen ook dyslexie hebben.	5	<u>46</u>	0	6	1,00
4. Leerlingen met een anderstalige achtergrond hebben meer kans op dyslexie.	5	0	<u>47</u>	5	1,00
5. Voor doorverwijzing voor diagnostiek bij een vermoeden van dyslexie is het doorgeven van toetsresultaten voldoende.	3	1	<u>50</u>	1	0,98

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

46. Bij summatief gebruik van lees- en/of spellingtoetsen uit het leerlingvolgsysteem mogen aanpassingen gemaakt worden voor leerlingen met dyslexie.	4	19	<u>11</u>	22	0,37
47. In het onderwijs aan en de begeleiding van leerlingen met leesproblemen worden vier ondersteuningsniveaus onderscheiden, waarbij ondersteuningsniveau 2 extra begeleiding buiten de klas inhoudt.	2	9	<u>5</u>	38	0,36
48. Om didactische resistentie te kunnen aantonen bij leerlingen met lees- en/of spellingproblemen moet een half uur extra instructie en begeleiding per week zijn gegeven.	2	24	<u>12</u>	16	0,33
49. Dyslexie is een specifieke leerstoornis die invloed heeft op de algemene taalverwerking van een leerling.	5	36	<u>13</u>	3	0,27
50. Het opdelen van woorden in lettergrepen (bijvoorbeeld klappen) in de groepen 1 en 2 helpt om fonemisch bewustzijn bij kinderen te ontwikkelen.	1	49	<u>3</u>	0	0,06

¹Categorie 1 t/m 4: Ondersteuningsniveau 1 t/m 4; 5: Kennis dyslexie

²Het correcte antwoord is onderstreept

Tabel 1: Aantal studenten (max = 52) dat betreffende antwoordoptie koos en p-waardes per item

Het merendeel van de items (41 van de 50) heeft een p-waarde van meer dan 0,50, wat betekent dat minimaal de helft van de studenten die een antwoord hebben gegeven dit correct hadden. Negen items, afkomstig uit verschillende categorieën, hebben een p-waarde van minder dan 0,50.

Respondenten lijken meer moeite te hebben met vragen die expliciet over de ondersteuningsniveaus gaan en de inzet van toetsen en methodes voor het begeleiden van leerlingen met (een vermoeden van) dyslexie. De drie stellingen die expliciet over de ondersteuningsniveaus gaan worden het vaakst beantwoord met “weet ik niet”. Stelling 47 (inhoud ondersteuningsniveau 2) is het vaakst met “weet ik niet” beantwoord, namelijk door 38 (73,1%) studenten.

Op de vraag in hoeverre studenten zich voorbereid voelen op de beroepspraktijk inzake dyslexie antwoordden zij gemiddeld met een 2,42 (SD = 0,82) (1=onvoldoende, 5=uitstekend). Van alle respondenten vindt 55,7% (29

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

studenten) zichzelf onvoldoende of matig voorbereid, 34,6% (18 studenten) vindt zichzelf voldoende voorbereid en 9,6% (4 studenten) vindt zichzelf goed voorbereid. Studenten zijn onzeker over het signaleren en begeleiden van leerlingen met dyslexie. Er is een zwakke doch significant negatieve correlatie tussen het aantal stellingen dat een student met “weet ik niet” beantwoordt en hoe goed de student zichzelf voorbereid vindt op de praktijk (Pearson's $r = -.44$; $p = .001$): studenten die vaker “weet ik niet” antwoorden vinden zichzelf minder goed voorbereid.

Driekwart van de studenten wil zowel zijn vakinhoudelijke als vakdidactische kennis verder ontwikkelen. Studenten willen vooral meer leren over het signaleren van dyslexie, ondersteuning en begeleiding in het algemeen en in de klas (voor en na diagnose) en het proces voor doorverwijzing. Bij de vraag over welke thema's zij meer zouden willen leren, heeft de helft van de studenten ($n=26$) 4 of 5 thema's geselecteerd. De thema's die het meest worden gekozen zijn het signaleren van leesproblemen (65,4%), kenmerken van effectieve programma's (55,8%), samenwerking met behandelaars (55,8%) en lees- en spellinginstructie (53,8%). Het thema dat het minst naar voren komt is contact met ouders (30,8%). De gekozen thema's sluiten aan bij de thema's die studenten noemen als zijnde waar ze minder goed op voorbereid zijn en waarover zij meer kennis willen ontwikkelen.

Onderzoeksvraag 2

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden zijn de antwoorden op de curriculumvragenlijst geanalyseerd. Tabel 2 geeft een overzicht van de leerjaren waar in het curriculum aandacht wordt besteed aan het onderwerp dyslexie, uitgesplitst naar verschillende thema's. Hieruit blijkt dat de meeste opleidingen in één ($n=8$, 50%) of twee leerjaren ($n=6$, 38%) aandacht besteden aan dyslexie. Alle opleidingen waar dyslexie aan bod komt, bieden dit in het tweede en/of derde leerjaar aan. Drie opleidingen besteden in het eerste jaar aandacht aan dit onderwerp. Eén opleiding besteedt ook in het laatste jaar aandacht aan dyslexie. Er is één pabo waar geen expliciete aandacht gegeven wordt aan dyslexie en één pabo waar dit in drie leerjaren gebeurt. De drie thema's die het meest aan bod komen zijn 'oorzaken en gevolgen van dyslexie', 'signaleren van leesproblemen' en 'effectief begeleiden en interventies'. Alle pabo's waar dyslexie aan bod komt, behandelen minimaal twee van deze thema's. Verder wisselt het aanbod sterk: er worden tussen de 2 en 9 verschillende thema's behandeld per opleiding.

Vier pabo's hebben aangegeven dat zij een minor over dyslexie aanbieden, twee pabo's een post-HBO opleiding en één pabo de Master Expertleerkracht Primair

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

Onderwijs. Daarnaast geven verschillende pabo's aan dat studenten in bijvoorbeeld vrije ruimte, een stage of een scriptie zich verder kunnen verdiepen in het onderwerp. Op geen van de deelnemende pabo's wordt onderzoek gedaan op het gebied van dyslexie. Op drie pabo's wordt wel onderzoek gedaan naar aanpalende onderwerpen, zoals taalonderwijs, taalverwerving en de inzet van leerlingsoftware bij het leren lezen.

	Leerjaar				Minor	Post-HBO	Master	Overig
	1	2	3	4				
Oorzaken en gevolgen van dyslexie	3 16%	6 32%	10 53%	1 5%	3 16%	1 5%	0 0%	1 5%
Comorbiditeit	1 5%	1 5%	5 26%	1 5%	1 5%	1 5%	0 0%	1 5%
Meertaligheid en dyslexie	0 0%	1 5%	4 21%	0 0%	2 11%	1 5%	0 0%	1 5%
Hoogbegaafdheid en dyslexie	0 0%	0 0%	4 21%	1 5%	0 0%	1 5%	0 0%	1 5%
Signaleren van leesproblemen	1 5%	7 37%	11 58%	1 5%	4 21%	2 11%	1 5%	1 5%
Effectief begeleiden & interventies	2 11%	7 37%	9 47%	1 5%	4 21%	2 11%	1 5%	1 5%
Dwaalwegen	1 5%	2 11%	7 37%	1 5%	2 11%	0 0%	0 0%	1 5%
Externe gezondheidszorg	0 0%	1 5%	4 21%	0 0%	3 16%	1 5%	0 0%	1 5%
Gebruik van ICT-hulpmiddelen	0 0%	2 11%	5 26%	1 5%	1 5%	1 5%	0 0%	0 0%

Tabel 2: Aantal pabo's dat aandacht geeft aan thema's over dyslexie per leerjaar en opleiding

Uit de antwoorden blijkt verder dat 11 van de 15 pabo's die aandacht besteden aan dyslexie gebruikmaken van één of meerdere protocollen leesproblemen en dyslexie. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van studieboeken (n=5), artikelen uit vaktijdschriften (n=4) en wetenschappelijke artikelen (n=2). Eén pabo verwijst naar de kennisbasis. Drie pabo's geven aan internetbronnen te gebruiken, bijvoorbeeld van het Masterplan Dyslexie / Dyslexie Centraal, Leraar24, Cito, of onderwijsblogs.

Bij de vraag in hoeverre de respondenten vinden dat studenten na afronding van de pabo voldoende voorbereid zijn op de onderwijspraktijk inzake dyslexie was de gemiddelde score 2,24 (1=onvoldoende, 5=uitstekend). Hierbij gaf maar één pabo een 4 en geen enkele pabo een 5. Uit de toelichtende opmerkingen blijkt dat docenten vinden dat er te weinig aandacht wordt besteed aan het onderwerp. Hierdoor blijft het bij een *"oppervlakkige behandeling van het onderwerp"*, aldus een van de docenten. Er wordt niet altijd structureel aandacht aan het onderwerp gegeven. Als reden hiervoor geven sommigen aan dat er te weinig tijd is om alle belangrijke onderwerpen in voldoende mate te behandelen. Ook uit de afsluitende opmerkingen blijkt dat respondenten vinden dat het onderwerp dyslexie weinig aan bod komt. Iemand onderstreept het belang van een kritische blik op de huidige ontwikkelingen: *"ik vind het belangrijk om aandacht te geven aan de kansenongelijkheid die lijkt te ontstaan in de dyslexiezorg"* en *"interessant is de vraag ... is het etiket nodig om zwakke lezers goed te kunnen signaleren en te begeleiden?"*.

Discussie en aanbevelingen

In deze studie is onderzocht in hoeverre aanstaande leraren basisonderwijs over de benodigde vakinhoudelijke en vakdidactische kennis beschikken (onderzoeksvraag 1) en in hoeverre ze worden toegerust met de benodigde kennis voor de begeleiding van leerlingen met leesproblemen en dyslexie (onderzoeksvraag 2)

Uit de kennisvragenlijst blijkt dat de studenten gemiddeld ongeveer 60% van de stellingen goed beantwoordden. Hoewel de factoranalyse geen duidelijk onderscheiden categorieën liet zien, zijn er wel enkele patronen te onderscheiden: de studenten hadden meer moeite met vragen die expliciet over de ondersteuningsniveaus gaan en de inzet van toetsen en methodes voor het begeleiden van leerlingen met (een vermoeden van) dyslexie. De vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van studenten met betrekking tot assessment en gelaagde evidence-informed instructie laat ruimte voor verbetering zien. Dat

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

komt overeen met de percepties van de studenten: zij achten zichzelf matig voorbereid op de beroepspraktijk inzake dyslexie. Minder dan de helft van de studenten vindt zichzelf voldoende of goed voorbereid. Ze zijn vooral onzeker over het signaleren en het begeleiden van leerlingen met dyslexie. Dit strookt met de prestaties op deze onderdelen in de kennistoets. Ook de meeste docenten vinden dat de studenten matig voorbereid zijn op het onderwijs aan leerlingen met dyslexie, deels door te weinig tijd en aandacht voor dit onderwerp. Studenten willen meer leren over het signaleren van leesproblemen, kenmerken van effectieve programma's, samenwerking met behandelaars en lees- en spellinginstructie.

In de inventarisatie van het curriculumaanbod is het opvallend dat weinig van de deelnemende pabo's rapporteren gebruik te maken van wetenschappelijke literatuur. Inzichten uit de literatuur, zoals de positieve effecten van RTI, lijken niet vanzelfsprekend te worden onderwezen. Dat houdt mogelijk direct verband met het feit dat deze inzichten niet voorkomen in de kennisbasis. Op welke subthema's van dyslexie studenten worden voorbereid is sterk afhankelijk van de opleiding.

Hoewel deze resultaten richtinggevend zijn voor impulsen voor het onderwijs op de pabo, zijn er een aantal kanttekeningen bij het onderzoek te plaatsen. Ten eerste is bij de inventarisatie het leerstofaanbod op de werkplek buiten beschouwing gelaten. Aangezien de meeste pabo's in Nederland werken in een partnerschap Opleiden in de School - waarbij de lerarenopleiding en de basisschool samen verantwoordelijk zijn voor het opleiden - is de inventarisatie mogelijk niet representatief voor het totale leerstofaanbod. Bij sommige pabo's in het onderzoek is de verantwoordelijkheid van de basisschool wellicht uitgebreid tot het verzorgen van complete opleidingsonderdelen. Hier hebben de pabo's echter geen melding van gemaakt. Een tweede kanttekening is de bias in de steekproef van de studenten. Studenten die zichzelf competent voelen op dit onderwerp beschikken mogelijk over meer kennis en zullen daardoor eerder geneigd zijn om een kennisvragenlijst in te vullen, met positief resultaat (groter aantal stellingen correct dan andere studenten). Daardoor kan de score van deze steekproef positief afwijken van die van de hele populatie en is de kennis van laatstejaars pabostudenten over dit onderwerp mogelijk geringer. Een derde kanttekening betreft de interpretatie van de scores op de inschattingsvraag in hoeverre studenten voldoende voorbereid zijn/worden. Deze vraag beantwoordden de docenten en studenten aan het eind van de vragenlijst. Mogelijk heeft het beantwoorden van de eerdere kennisvragen bij de studenten

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

en de vragen over het leerstofaanbod bij de docenten deze inschatting beïnvloed. Deze verklaring kan worden onderbouwd met de significante relatie tussen het aantal “weet ik niet” antwoorden en hoe goed studenten zichzelf voorbereid vinden. Toch is de lage inschatting van zowel docenten en studenten een aandachtspunt. Het feit dat we enkel de kennis hebben getoetst en geen informatie hebben over de vaardigheden van de studenten is een vierde kanttekening. De inschattingsvraag hoe goed studenten zich voorbereid voelen neemt echter indirect ook de inschatting van vaardigheden mee.

Tot slot formuleren we op basis van deze verkenning een aantal aanbevelingen voor pabo's. Een eerste aanbeveling is om (meer) wetenschappelijke literatuur te gebruiken in de opleiding. De laatste decennia is er veel nieuwe literatuur beschikbaar gekomen, waarmee studenten evidence-informed leren handelen. Een tweede aanbeveling is (meer) te leren van keuzes die andere lerarenopleidingen maken en argumenten of afwegingen daarbij. Zo zijn er pabo's waar het thema ruim aandacht krijgt en opleidingen die een minor aanbieden waarin dyslexie aan bod komt. Ervaringen van deze pabo's kunnen helpen bij het maken van keuzes in de eigen opleiding.

Voor de samenwerking met de opleidingsschool adviseren we te onderzoeken welke thema's van dyslexie bij uitstek geschikt zijn om op de werkplek te leren en welke thema's aan bod zouden moeten komen in het lesaanbod op de pabo. De samenwerking met opleidingsscholen zou verder versterkt kunnen worden in inductietrajecten, waarin de professionalisering van startende leraren op het gebied van lees- en spellingproblemen en dyslexie vorm kan krijgen. Daarmee wordt erkend dat op de pabo vaak te weinig tijd is om hier voldoende aandacht aan te geven, maar dat professionalisering wel wenselijk is. Dat blijkt ook uit het feit dat driekwart van de studenten in het onderzoek aangaf zichzelf op zowel vakinhoudelijke als vakdidactische kennis te willen ontwikkelen. In een inductietraject zou het signaleren van dyslexie, ondersteuning en begeleiding in het algemeen en in de klas en het proces voor doorverwijzing nadrukkelijk aan bod moeten komen. Aangezien de didactiek en de afstemming op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen met lees- en/of spellingproblemen bij zittende leerkrachten aandacht behoeft (Inspectie van het Onderwijs, 2019) is er een belangrijke rol weggelegd voor professionalisering na de initiële opleiding. De pabo kan daarin een belangrijke rol vervullen. Tot slot willen we benadrukken dat de signalering en begeleiding van leerlingen met dyslexie geplaatst moet worden binnen de didactiek voor goed lees- en spellingonderwijs, waarbij passend onderwijs het uitgangspunt is voor iedereen.

Martine Gijsel

Dr. Martine Gijsel werkt als senior onderzoeker bij het Expertisecentrum Nederlands en Hogeschool Saxion. Ze is een van de auteurs van de protocollen Leesproblemen en Dyslexie en werkt mee aan het Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie.

m.gijsel@expertisecentrumnederlands.nl

Annelies van der Lee

Annelies van der Lee, MA is junior onderzoeker bij het Expertisecentrum Nederlands. Zij werkt mee aan het Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie en begrijpend leesonderzoek (PISA, PIRLS) en is betrokken bij projecten over meertalig onderwijs.

a.vanderlee@expertisecentrumnederlands.nl

Bronnen

10voordeleraar. (z.d.) *Uitwerking kennisbasis Nederlands*. 10voordeleraar. <https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/uitwerking-kennisbasis-pabo-nederlands.pdf>

Austin, C.R., Vaughn, S., & McClelland, A.M. (2017). Intensive reading interventions for inadequate responders in grades K–3: A synthesis. *Learning Disability Quarterly*, 40(4), 191–210.

Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland: theorie, praktijk, beleid*. Uitgeverij Nieuwezijds.

Bosman A. (2017). Leren lezen en spellen. In: Van Ijzendoorn M., & Van Rosmalen L. (eds) *Pedagogiek in beeld*. Bohn Stafleu van Loghum. https://doi.org/10.1007/978-90-368-0616-9_23.

Geerdink, G., & Pauw, I. (Reds.) (2017). *Kennisbasis Lerarenopleiders, katern 3. Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Velon. www.velon.nl

Inspectie van het Onderwijs (2019). *Dyslexieverklaringen. Verschillen tussen scholen nader bekeken*. Inspectie van het Onderwijs.

Kennisrotonde (2017). *Wat is de effectiviteit van het directe-instructiemodel op de leervorderingen van leerlingen, in het bijzonder in het voortgezet onderwijs?* (KR.266). Kennisrotonde. <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/directe-instructie>.

Kennisrotonde (2019). *Wat is de relatie tussen tijdsinvestering in lezen en de groei in voortgezet technische leesvaardigheid?* (KR 690). Kennisrotonde. <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/relatie-tijdsinvestering-lezen-en-groei-technische-leesvaardigheid>.

Lonigan, C., & Phillips, 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.

Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53, 1-14.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2017). *Besluit van 16 maart 2017 tot wijziging van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES in verband met de herijking van de bekwaamheidseisen voor leraren en docenten*. Ministerie van Justitie. <https://zoek.officiëlebevestigingen.nl/stb-2017-148>

Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2013). Ontwikkeling van de leesattitude op de basisschool en de rol van sekse, leesniveau, de leescultuur thuis en kenmerken van de schoolbibliotheek. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 207-226). Stichting Lezen Reeks 22. Eburon. <https://www.lezen.nl/sites/default/files/de%20aarzelende%20lezer%20over%20de%20streep.pdf>

Scheltinga, F., & Elderenbosch, M. (2020). *Overzichtsstudie naar de effectiviteit van preventie en interventie in het basisonderwijs*. In opdracht van het NKD en Dyslexie Centraal. https://dyslexiecentraal.nl/sites/default/files/media/document/2021-09/20210723%20review%20preventie_Dyslexie%20Centraal.pdf

Scheltinga, F., Gijssels, M., Van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Expertisecentrum Nederlands.

Smits, A., & Van Koeven, E. (2012). *Vragen over de Kennisbasis Nederlandse Taal voor de pabo*.

<http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2012/11/vragen-over-de-kennisbasis-nederlandse.html>

Smits, A., & Van Koeven, E. (2020). *Kennisbasis Nederlands voor de pabo staat leesoffensief in de weg.*

<http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2020/10/kennisbasis-nederlands-voor-de-pabo.html>

Stichting Dyslexie Nederland, 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* [Brochure]. Stichting Dyslexie Nederland.

https://www.stichtingdyslexienederland.nl/images/publicaties/dyslexie_diagnostiek_en_behandeling_2016.pdf

Struiksma, A. J. C. & Rurup, L. (2008). *Het Onderwijscontinuüm, een denk- en werkwijze voor passend onderwijs*. CED-groep.

Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42, 16-32.

https://www.researchgate.net/publication/266219687_What_educators_really_believe_about_dyslexia

Washburn, E. K., Joshi, M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17, 165-183.

White, J., Mather, N., & Kirkpatrick, J. (2020). Preservice educator's and noneducators' knowledge and perceptions of responsibility about dyslexia. *Dyslexia*, 1-24.