

# De onderkenning van dyslexie: perspectieven voor onderzoek en praktijk

P. Ghesquière en W. Ruijsseenaars

## Samenvatting

In dit artikel blikken we terug op de onderzoeken die in dit themanummer besproken worden. We doen dit aan de hand van de twee criteria die voor de onderkenning van dyslexie vanuit de beschrijvende definitie van de Stichting Dyslexie Nederland vooropgesteld worden, namelijk het criterium van achterstand bij de ontwikkeling van de decodeervaardigheid en het criterium van didactische resistentie. Perspectieven voor verder onderzoek dat dienstbaar is voor de hulpverleningspraktijk worden geschetst.

## 1 Inleiding

Dyslexie wordt momenteel in Nederland en Vlaanderen algemeen erkend als een specifiek leerprobleem, als een stoornis in het (leren) lezen en spellen. Leerproblemen kunnen op verschillende wijzen worden ingedeeld. De meest eenvoudige manier is gebaseerd op de schoolse vaardigheid waarin de problemen zich voordoen (leesproblemen, spellingproblemen, rekenproblemen). Het gebruik van de term 'leerstoornissen' verwijst echter vanouds naar een andere manier van ordenen, namelijk een op basis van vermoedelijke oorzaken. Binnen deze causale indeling van leerproblemen is er een onderscheid tussen primaire leerproblemen en secundaire leerproblemen (Dumont, 1994). Primaire ("op zichzelf staande") leerproblemen, of leerstoornissen, zijn het gevolg van specifieke problemen die zich manifesteren in het leren van juist die schoolse vaardigheden, zonder dat in principe andere gebieden van de ontwikkeling vertraagd hoeven te zijn. Secundaire leerproblemen worden veroorzaakt door omstandigheden buiten het leren van de vaardigheden en kunnen gelegen zijn in de omgeving (zoals: gezin, school, milieu, cultuur) of in een ander probleem van het kind zelf (zoals: een handicap, gedrags-

of emotioneel probleem). *Dyslexie* verwijst naar de *leerstoornis* in het leren lezen en spellen.

Dit themanummer sluit bij deze laatste visie aan. Uitgangspunt is dat dyslexie een specifieke stoornis is, te onderscheiden van andere leesproblemen, onder aanname van een specifieke etiologie. Het onderzoek dat in de verschillende bijdragen wordt gerapporteerd, wil uiteindelijk dienstbaar zijn aan de moeilijke taak om dyslexie van de andere leesproblemen af te grenzen (in dit themanummer overigens beperkt tot het lezen; het spellen blijft buiten beschouwing). De causale veronderstelling die ten grondslag ligt aan het gebruik van de term *leerstoornissen* roept immers de moeilijke vraag op hoe dyslexie operationeel is te definiëren. In het geval van een persoon met een leerprobleem is het niet eenvoudig om uit te maken of er nu sprake is van een primair lees- en/of spellingprobleem. Tot op vandaag blijft daarom discussie bestaan over een adequate definitie van dyslexie. De redacteurs van dit themanummer (Van der Leij & Verhoeven, dit nummer) kiezen heel expliciet voor de beschrijvende definitie die door de Stichting Dyslexie Nederland in navolging van het werk van de Commissie Dyslexie van de Nederlandse Gezondheidsraad (1995) verspreid wordt: "Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau" (SDN, 2003). Het criterium van de achterstand en het criterium van de didactische resistentie moeten dat operationaliseren. Op beide gaan we in het navolgende in.

## 2 Criterium van de achterstand

Het fenotype van dyslexie wordt gekenmerkt door een ernstige en hardnekkige achterstand in de decodeervaardigheid of woordherkenning - een visie die ook internationaal meer

en meer consensus geniet (zie onder meer Stanovich, 1996). Van den Broeck (2002) beklemtoont hierbij dat het gaat om een achterstand die relatief is ten opzichte van een relevante normgroep. Het kunnen beschikken over goed genormeerde instrumenten voor de diverse relevante normgroepen is dus essentieel voor de onderkenning van dyslexie als specifiek leesprobleem. In deze context is het belang van de longitudinale studie van Verhoeven en Van Leeuwe (dit nummer) te plaatsen. Dit onderzoek laat toe om de ontwikkeling van de decodeervaardigheid van individuele leerlingen (gemeten met de Drie-Minuten-Toets) te vergelijken met een representatieve groep leerlingen van het basisonderwijs in Nederland. Het is belangrijk dat we over dit soort longitudinale gegevens kunnen beschikken, maar het betekent niet dat we nu op onze lauweren kunnen rusten. De toename van het gemiddelde niveau van cognitieve vaardigheden van de schoolbevolking en de verbetering van de onderwijscurricula brengen met zich mee dat dergelijk onderzoek regelmatig herhaling behoeft. Normen verouderen immers snel en verliezen daarmee hun “relevantie” als vergelijkingsbasis. Hierin ligt ons inziens een gezamenlijke verantwoordelijkheid van wetenschappelijke onderzoekscentra én overheid. Zij zullen zich blijvend moeten inspannen om de normgegevens ‘up-to-date’ te houden. Dergelijk onderzoek kost echter geld en staat wetenschappelijk - in termen van (internationaal) publiceerbare output - niet hoog aangeschreven. De situatie in Vlaanderen is wat dit betreft helemaal precair. Zelfs de instrumenten die in de hulpverleningspraktijk het meest gebruikt worden (zoals de Eén-Minut-Test en de Klepel), zijn niet adequaat genormeerd voor het onderwijs in Vlaanderen. Terzijde zij opgemerkt dat dit probleem evenzeer geldt voor bijvoorbeeld de Nederlandse Antillen, waar men meer en meer onderkent dat een deel van de leerproblemen niet op rekening komt van tweetaligheid of didactische verwaarlozing, maar dat het tegelijkertijd ontbreekt aan normgegevens van een relevante vergelijkingsgroep uit de eigen schoolpopulatie.

Ook het onderzoek van Kuijpers en anderen (dit nummer) heeft binnen deze discussie

zijn verdienste. Zowel in Nederland als in Vlaanderen ontbrak het tot op heden aan goede normgegevens voor het voortgezet onderwijs en de volwassenheid. De auteurs komen hier voor een deel aan tegemoet door aan te tonen dat de Drie-Minuten-Toets, de Eén-Minut-Test en de Klepel ook na de basisschoolleeftijd bruikbaar zijn om een achterstand in de decodeervaardigheid op te sporen, maar ook hier is het werk nog niet af. Zeker voor volwassenen zou een verdere opsplitsing in relevante vergelijkingsgroepen (bijvoorbeeld samenhangend met de genoten opleiding en/of de leeservaring op het werk) een meerwaarde betekenen. Normen voor studenten in het hoger onderwijs (binnen en buiten de universiteit) is voor de onderkenning en de begeleiding van dyslectici op dat niveau dringend gewenst. Voor Vlaanderen wordt daar momenteel werk van gemaakt, zowel voor lezen als voor spellen (zie onder meer Baertsoen & Nollet, 2003; Ghesquière, 1998; De Leemans, 2003), terwijl voor Nederland een eerste onderzoek bij ruim 300 universitaire studenten is afgerond door Ruijssenaars e.a. (2003).

De vraag naar de onderkenning van dyslexie speelt echter ook aan de andere kant van het leeftijdscontinuüm. Wetenschappelijk is aangetoond dat vroegtijdige interventie de beste manier is om leesproblemen tegen te gaan of onder controle te houden. Dit roept onvermijdelijk de vraag op naar vroegtijdige detectie, want om vroegtijdig te kunnen interveniëren moeten we dyslexie natuurlijk ook vroegtijdig kunnen onderkennen. Dit is echter onmogelijk vanuit een beschrijvende definitie van dyslexie. Een achterstand vaststellen in de leesontwikkeling kan immers alleen wanneer de leesinstructie al gestart is. Daarvóór kunnen hooguit risicofactoren worden aangeduid. Verklarende definities zouden in dit opzicht meer aanknopingspunten kunnen bieden. De definitie van dyslexie als fonologisch probleem (zie bijvoorbeeld Braams, 1996) is in de Angelsaksische landen de achtergrond van verschillende screeningsinstrumenten in de kleuterleeftijd (zoals het Cognitive Profiling System – CoPS en de Dyslexia Early Screening Test – DEST). De rol van fonologische vaardigheden bij de ontwikkeling van de woordiden-

tificatie wordt immers als relatief belangrijk beschouwd (zie onder meer Van den Broeck, 1997). In toenemende mate worden bij de screening op dyslexie ook andere cognitieve correlaten van de decodeervaardigheid betrokken. Benoemsnelheid is daar een voorbeeld van. Het onderzoek van Van den Bos (zie onder meer dit nummer) verdient in dit verband waardering. Zijn onderzoek in de bovenbouw van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs vraagt evenwel om aanvulling met onderzoek naar de overgang van de kleuterperiode (groep 1 en 2) naar groep 3 (het eerste leerjaar in Vlaanderen). Daarmee wordt het toepasbaar voor de vroegtijdige opsporing van risicokleuters.

Er zijn echter ook problemen verbonden met het onderzoek naar de cognitieve correlaten van de decodeervaardigheid. Het is immers niet altijd volledig duidelijk wat de relatie tussen bijvoorbeeld benoemsnelheid en decodeervaardigheid in de algemene populatie betekent voor de leesontwikkeling bij kinderen met dyslexie. De vraag of er bij hen sprake is van een vertraging in de ontwikkeling, dan wel van een specifiek tekort of kwalitatief ander ontwikkelingsverloop (de 'delay'- versus 'deficit'-hypothese) zal in deze specifieke groep verder bestudeerd moeten worden. Het artikel van Van der Leij, De Jong en Van Daal in dit themanummer wil daartoe een aanzet geven. In hun eerste studie wordt de ontwikkeling van de decodeervaardigheid bij dyslectici geanalyseerd aan de hand van een 'reading age / chronological age match design', een beproefde opzet om de deficit-/delay-hypothese te toetsen (zie bijvoorbeeld Torbeyns, Verschaffel, & Ghesquière, in press). Op grond van hun onderzoeksresultaten geven ze terecht aan dat zeer traag lezen een basiskenmerk is van dyslexie. Hun ANOVA's met herhaalde metingen wijzen in de richting van een ontwikkelingsvertraging (delay). Bij hun dyslectische onderzoekssubjecten treedt wat latentietijd betreft voor de MKMKM- en de MKM-MKM-woorden een groter woordfrequentie-effect op, maar er doet zich geen Groep x Tijd interactie-effect voor, wat wijst op een leesachterstand die niet groter wordt. Bij het lezen van MKM- en MKMM-woorden worden er geen verschillen voor de dyslectici ge-

vonden. Blijkbaar beheersen alle groepen op die leeftijd deze vaardigheden reeds. In het licht van het voorgaande mogen we wellicht veronderstellen dat de dyslectici die beheersing later hebben bereikt dan hun goedlezendes leeftijdgenoten.

Aan de hand van de accuratessesdata willen laatstgenoemde onderzoekers verder aantonen dat er sprake is van een kwalitatief verschil tussen de dyslectici en hun vergelijkingsgroepen (de deficit-hypothese). Samen met hen moeten we echter wijzen op de veelvuldige plafondeffecten in de data (zelfs al in de eerste meting). Dit vereist voorzichtigheid bij de interpretatie van de ANOVA's met herhaalde metingen. Accuratesse bij woordlezen blijkt niet echt een betrouwbare variabele. Als we desalniettemin de analyses nader bezien, dan valt op dat alleen voor de MKMM-woorden een Groep x Tijd interactie-effect wordt gerapporteerd. Bij de MKM-, MKMKM- en MKMMKM-woorden treedt geen interactie-effect op. Indien er dus sprake zou zijn van een deficit, dan geldt dat kennelijk voor het lezen van woorden met een zekere fonologische complexiteit (de dubbele medeklinker aan het einde van het woord). Op basis van de gepresenteerde data kan dat ons inziens niet worden geconcludeerd voor het lezen van woorden met een orthografische complexiteit (de MKMKM-woorden met een open lettergreep). De dyslectici hebben weliswaar ook daar een achterstand ten aanzien van de vergelijkingsgroepen, maar in geen van de drie groepen is er in de loop van de tijd in de onderzochte periode een verbetering van de accuratesse vast te stellen. In hun tweede studie tonen Van der Leij, De Jong en Van Daal aan dat de verschillende manifestaties van het fonologisch tekort een ander ontwikkelingsverloop kennen. Verder onderzoek hiernaar blijft zeer de moeite waard. De deficit-/delay-discussie is zeker nog niet in de één of de andere richting beslecht.

### 3 Criterium van de didactische resistentie

Naast het criterium van achterstand bevat de dyslexiedefinitie van de Stichting Dyslexie

Nederland het criterium van didactische resistentie. De redacteurs van dit themanummer gebruiken dit criterium mede als argument om dyslexie als een aparte categorie van leesproblemen te beschouwen. Ze verbinden er zelfs de stelling aan dat dyslexie een vorm van behandeling noodzaakt die anders is dan hetgeen gehanteerd wordt voor de andere leesproblemen en traditioneel aangeduid wordt met de term *remedial teaching*. Het zou een behandeling betreffen waarvan de intensiteit groot en de duur lang is. Een belangrijke vraag is natuurlijk of remedial teaching en behandeling ook inhoudelijk zullen of moeten verschillen (vgl. Ruijsenaars, 2001). Voor zover ons bekend staat dat wetenschappelijk zeker (nog) niet vast. Samen met Van der Leij en Verhoeven pleiten we dan ook voor onderzoek naar de differentiële effecten van verschillende vormen van interventie voor de diverse groepen kinderen met leesproblemen. Het resultaat van dit onderzoek is ook van cruciaal belang voor de vroegtijdige interventie. Indien immers de aanpak inhoudelijk wezenlijk niet verschilt, dan moeten we misschien zelfs de vraag naar vroegtijdige detectie van dyslexie enigszins relativeren. Het opsporen van risicofactoren ten aanzien van leesproblemen dient dan weer meer aandacht te krijgen, zodat vroegtijdige hulp sowieso kan starten. Bovendien moeten we er dan voor zorgen dat het zorgsysteem in en rond ons onderwijs erin slaagt om voor alle kinderen met (dreigende) leesproblemen (dyslectisch of niet) adequate hulp te bieden, met een intensiteit en duur die afhankelijk is van de wijze waarop het probleem zich manifesteert. Hier ligt een belangrijke uitdaging voor de praktijk en het praktijkgericht onderzoek. Onze onderzoeksdiscipline moet hier dringend werk van maken. Internationale ontwikkelingen in de uitbouw van onderzoekscentra lijken er evenwel voor te hebben gezorgd dat dit type onderzoek naar het tweede plan is geschoven en dat teveel onderzoek op het beschrijvend niveau blijft steken. Interventiestudies en de daaraan aangepaste onderzoeksmethodologie (zoals bijvoorbeeld  $N = 1$ - designs) zijn dringend noodzakelijk wil het dyslexieonderzoek dienstbaar blijven aan de praktijk.

## 4 Besluit

Zoals we hebben aangegeven, draagt het onderzoek waarover in dit themanummer wordt gerapporteerd in belangrijke mate bij tot verbetering van de onderkenning van dyslexie. Vooral het longitudinale aspect dat de verschillende onderzoeksdesigns kenmerkt, betekent een meerwaarde. Het zou goed zijn de ingeslagen weg verder uit te bouwen met geoptimaliseerde onderzoeksdesigns en -variabelen. Het grootschalig longitudinaal dyslexieonderzoek, gefinancierd door NWO, is voor Nederland zeer beloftevol. Ook Vlaanderen zal in de toekomst van de vruchten hiervan kunnen genieten.

## Literatuur

- Baertsoen, L., & Nollet, K. (2003). *Normering van de AT-GSN bij hogeschoolstudenten (scriptie)*. Gent: Arteveldehogeschool, Studiegebied Gezondheidszorg.
- Braams, T. (1996). *Dyslexie: een complex taalprobleem*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Commissie Dyslexie Nederlandse Gezondheidsraad (1995). *Dyslexie: afbakening en behandeling*. Den Haag: Gezondheidsraad (publikatie nr 1995/15).
- De Leemans, K. (2003). *Diagnose dyslexie in het hoger onderwijs (licentiaatsverhandeling o.l.v. Prof. dr. P. Ghesquière)*. Leuven: K.U. Leuven, afdeling Orthopedagogiek.
- Dumont, J. J. (1994). *Leerstoornissen. Deel 1: Theorie en model*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ghesquière, P. (1998). *Algemene Toets Gevorderde Spelling van het Nederlands (AT-GSN). Experimentele versie en handleiding (intern rapport)*. Leuven: K.U. Leuven, afdeling Orthopedagogiek.
- SDN (2003, herziene versie). *Diagnose van dyslexie. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland
- Ruijsenaars, A. J. J. M. (2001). *Leerproblemen en leerstoornissen. Remedial teaching en behandeling. Hulpschema's voor opleiding en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ruijsenaars, A. J. J. M., Bingul, Z., Holvoet, L., Nelis, L., Nieuwenhuis, P., Pollaert, M., Van

- Blijswijk, B., Vlasveld, A., & Willems, F. (2003). *Waarom zouden studenten geen leerproblemen kunnen hebben?*. Intern rapport. Leiden: Universiteit Leiden, Afdeling Orthopedagogiek.
- Stanovich, K. E. (1996). Toward a more inclusive definition of dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 2(3), 154-166.
- Torbeyns, J., Verschaffel, L., & Ghesquière, P. (in press). Strategy development in children with mathematical disabilities: Insights from the choice/no-choice method and the chronological age / ability level match design. *Journal of Learning Disabilities*.
- Van den Broeck, W. J. M. (1997). *De rol van fonologische verwerking bij het automatiseren van de leesvaardigheid*. Dissertatie. Leiden: Universiteit Leiden, Faculteit der Sociale Wetenschappen.
- Van den Broeck, W. (2002). Dyslexie: naar een wetenschappelijk verantwoorde definitie. In A. J. J. M. Ruijsseenaars, & P. Ghesquière (Eds.), *Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen. Recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak* (pp. 13-22). Leuven/Leusden: Acco.

Manuscript aanvaard: 11 juni 2003

## Auteurs

**Pol Ghesquière** is als hoogleraar Orthopedagogiek verbonden aan de Afdeling Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven.

**Wied Ruijsseenaars** is als hoogleraar Orthopedagogiek verbonden aan de Afdeling Orthopedagogiek van de Universiteit van Leiden.

*Correspondentieadres:* P. Ghesquière, Afdeling Orthopedagogiek, KU Leuven, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven, België, e-mail: pol.ghesquiere@ped.kuleuven.ac.be

## Abstract

### **Recognition of dyslexia: perspectives of research and practice**

In this article we evaluate the research projects that are discussed in this special issue. Therefore, we are using the two criteria of the descriptive dyslexia definition of the 'Stichting Dyslexie Nederland' (Dutch Dyslexia Association), namely the criterium of a serious delay in the development of the word decoding skill and the criterium of treatment resistance. Perspectives for further research that is relevant for practitioners in that domain are discussed.