

Congres Dyslexie '96

Sinds in 1984 de Stichting Dyslexie Nederland (SDN) werd opgericht door Prof. dr. J.J. Dumont, hebben zich in Nederland (en één maal in Antwerpen) elf vrij grootschalige congressen Dyslexie afgespeeld. Het doel van dit soort congressen is om bij een breed publiek begrip te kweken voor leerlingen met ernstige lees- en spellingproblemen in basis- en voortgezet onderwijs in Nederland en Vlaanderen, en om de deelnemers op de hoogte te brengen van de laatste ontwikkelingen op onderzoeks- en praktijkgebied. Het laatste congres (Dyslexie '96) vond op 5 juni 1996 plaats in de Groninger Martinihal. Het congres was in samenwerking met de Stichting Dyslexie Nederland georganiseerd door de afdeling Orthopedagogiek van de Vakgroep Pedagogiek en Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen en de afdeling KNO van het Academisch Ziekenhuis te Groningen; er was één sponsor: SONY Nederland. Er waren meer dan 1200 deelnemers, in meerderheid uit het onderwijsveld. Er werden 14 lezingen gehouden waarvan 2x3 in parallelsessies. Daarnaast bood een themamarkt een overzicht van bestaande en nieuwe behandelmateriaal en -methoden voor ernstige lees- en spellingproblemen.

Zoals aangegeven in de openingstoespraak (Van den Bos, RUG) waren de lezingen te ordenen langs de volgende theoretische en praktische denklijnen.

Definities

Al heel lang – d.w.z. vanaf het begin van deze eeuw – is er internationale wetenschappelijke en praktische belangstelling voor het verschijnsel 'dyslexie'.

Alternatieve termen zijn congenitale of aangeboren legasthenie, woordblindheid, en (specifieke) ontwikkelingsdyslexie. Wat willen deze termen in de kern alle aanduiden? Een ernstig probleem met het vlot en accuraat leren identificeren of produceren (spellen) van gedrukte/geschreven woorden. Met 'probleem met het *leren* ..' wordt aangegeven dat de persoon met dyslexie wel degelijk in een normale

instructiesituatie verkeert of heeft verkeerd, en dat het *niet* gaat om het verlies (tengevolge van een ongeval of ziekte) van een reeds verworven vaardigheid, of om analfabetisme in de zin van 'nooit onderricht gehad in lezen en schrijven'. Naast een kern bevatten de definities van dyslexie doorgaans allerlei toevoegingen, variërend van vrij algemene oorzakelijke hypothesen tot nogal gerichte uitspraken over verstoringen in bepaalde processen, bijvoorbeeld:

Dyslexie berust niet op defecten van zintuigen of van de algemene intelligentie, maar op een van de norm afwijkende ontwikkeling van bepaalde cognitieve processen. Deze van de norm afwijkende ontwikkeling van cognitieve processen die aan lezen en spellen ten grondslag liggen, is meer bepaald door neurologisch-constitutionele invloeden dan door omgevingsfactoren.

"Dyslexia is a specific language based disorder of constitutional origin, characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing abilities" (Deze definitie is in 1995 geformuleerd door een ledencomité van de Amerikaanse 'Orton Dyslexia Society').

Welke definitie men ook kiest, steeds zijn er discussies over geweest. Een punt dat nogal eens vergeten wordt, is dat de functie van die definities voor de diverse betrokken partijen (onderwijsambtenaren, schoolleiders/leerkrachten, wetenschappers) nogal uiteen kan lopen. Ook verschillen wetenschappers onderling nogal vaak van mening. Een voorbeeld van een bijzonder controversieel punt is geweest de achteloze omdraaiing van bepaalde redeneringen in oorspronkelijke definities. Bijvoorbeeld: de aanname dat de stoornis '*niet* berust op defecten van zintuigen of van de algemene intelligentie' betekent niet dat *alleén* van dyslexie gesproken kan worden in geval van leesproblemen bij mensen met een normale intelligentie of intacte zintuigen!

Controverses zijn vooral ook ontstaan doordat veel studies die de bovengenoemde 'problematiese cognitieve processen' specificcerden zo ongeveer het alleenrecht claimden.

Voorbeelden: Dyslexie is een aandachtsstoornis; dyslexie vindt haar oorsprong in een vertraagde, gebrekkige en verstoorde taalontwikkeling. Het is echter bepaald niet zo dat *alle* dyslectici aandachts-, taal- en spraakmoeilijkheden hebben of hadden. Omgekeerd is het ook niet zo dat alle kinderen met spraak-taal-moeilijkheden dyslectisch worden of zijn (Goorhuis-Brouwer, AZG, ging hier in haar lezing op in).

Net zoals de relatie tussen spraak-taalontwikkeling en dyslexie vrij complex is, geldt dat ook ten aanzien van dyslexie en het visuele waarnemings- en voorstellingsstelsel. Is er bij (sommige) dyslectische personen sprake van functionele stoornissen in bepaalde modules van deze systemen? Overigens wordt door diverse auteurs niet gesproken in termen van stoornissen maar eerder van een *andere* denk-ontwikkeling. In het Nederlandse werk van Maria Krabbe en Nel Ojemann en het vertaalde werk van de Amerikanen Davis en Braun komen tal van observaties voor die suggereren dat tijdens het lezen opgeroepen betekenisvoorstellingen van de woorden de *woordbeelden* vaak wegdrücken. Davis spreekt van vervormde woordwaarnemingen op grond van desoriëntatie (meerdere perspectieven nemen). Deze desoriëntaties werken in ruimtelijke situaties en beroepen voordelig, maar onvoordelig bij het omgaan met een verbaal symboolstelsel als het alfabet. Vele vragen n.a.v. deze typering zijn echter nog onbeantwoord. Naast sterke kanten van beelddenkers moeten er ook zwakke kanten zijn. Zijn dat precies dezelfde zwakke kanten als die van de niet- of minder duidelijk beelddenkende dyslectici?

Wat kunnen we n.a.v. dergelijke discussiepunten concluderen? De meest veilige conclusie is dat de alomvattende verklarende theorie die bovendien recht doet aan de heterogeniteit van de probleembeelden, er nog niet is. Een voor de praktijk zeer belangrijke stap is een 'beschrijvende' en ook inperkende definitie van dyslexie. De eerste lezing op het congres (door Ruijssenaars, RUL) begon dan ook met het plaatsen van het begrip dyslexie in het perspectief van definitieveranderingen, diagnostiek, behandeling en orthopedagogische aspecten. Impliciet in deze en vele andere lezingen was ook de roep om kwaliteitsverhoging van het lees-spellingonderwijs.

Van jong naar oud

Naarmate leeftijd en scholing toenemen, wordt van het lezende kind steeds meer geëist op schriftelijk gebied. Naarmate eventuele leesproblemen maar niet opgelost worden, lopen kinderen steeds groter risico's op 'onremedieerbaarheid'. De leeftijdslijn begon bij de bijdragen van Bus (RUL) en Van den Broeck (RUL) die het accent legden op de voorschoolse en vroegschoolse periode waarin het kind in contact komt met schriftelijke taal. Door Van den Broeck werd benadrukt dat daarbij vooral het leerproces van de relaties tussen eenheden zoals grafemen en fonemen belangrijk is. Ook Verhoevens (KUN) bijdrage ging over jonge lezers (groep 3) en de effecten van een recent ontwikkeld ondersteuningsprogramma (ELLO) bij jonge probleemlezers. Terwijl Koning (Stichting PRAVO) aandacht vroeg voor een *procesgerichte* aanpak van de spellingvaardigheid van basisschoolleerlingen – een aanpak die bovendien toegepaste spelling i.p.v. 'dictegedrag' moet bevorderen – werd later op de dag de leeftijdslijn verder doorgetrokken naar de oudere leerling in regulier en speciaal basisonderwijs (bijv. Van der Leij, VU; Aarnoutse, KUN). De leerlingen in het voortgezet onderwijs stonden meer centraal in de hoofdstukken van Hacquebord (RUG) en Loykens (Stichting Molendrift).

Leerproblemen en leerstoornissen

Hoeveel zwakke tot zeer zwakke lezers (*waaronder* de dyslectici) zijn er? Uitgaande van recente en landelijk genormeerde tests is dit ongeveer 15%. Hoe komen we aan dat getal? Door de standaardafwijkingen van de tests af te trekken van het landelijk gemiddelde en beneden dat statistische punt te spreken van een subnormale (zwakke tot zeer zwakke) prestatie.

Nu kan op lokaal niveau, op een willekeurige school, het aantal leerlingen dat onder het genoemde statistische punt scoort meer en minder dan 15% bedragen. Wat veroorzaakt deze fluctuatie? Het antwoord is dat de omgevingsfactoren of de leerlingfactoren, of beide soorten factoren, die ten grondslag liggen aan de groepsprestatie en de individuele verschillen, op de bewuste school niet helemaal representatief zijn voor de totale landelijke populatie. Wat de oorzakelijke factoren betreft, zijn mis-

schien de doelen en lesplannen anders dan bij andere scholen; misschien moeten ten gevolge van het WSNS-beleid ineens veel leerlingen binnen boord gehouden worden, of heeft de school te maken met; anders gemotiveerde leerlingen (of -leraren!), andere sociaal-culturele invloeden, of eenvoudigweg met relatief veel 'zwakke' of juist 'begaafde' leerlingen.

Hoe het ook zij, er zal in veel gevallen een kritische blik op het leescurriculum, de lesomstandigheden, het thuismilieu en de communicatie tussen school en thuis nodig zijn. Vooral Stevens (UU) ging hierop in. En in *alle gevallen* is extra onderwijsinspanning nodig om het aantal kinderen met leesproblemen zo vroeg mogelijk en zoveel mogelijk te beperken. Er zijn namen voor een dergelijke aanpak. In Nederland spreekt men van *zorgverbreding* en *zorg op maat*. De Amerikaan Howard Adelman spreekt van speciale onderwijsstrategieën in de vorm van *gepersonaliseerd* ('personalized') onderwijs. Het laatstgenoemde houdt in dat een betere afstemming wordt nagestreefd tussen onderwijsvormen en individuele behoeften op omgevings-, tempo-, capaciteits- en vooral op *motivatiegebied*. Het blijkt (vooral benadrukt in de lezingen van Ruijsseenaars en Verhoeven) dat deze extra 'remediërende' hulp in het stadium van *beginnend lezen* het aantal probleemlezers fors kan terugbrengen. Soortgelijke berichten komen uit Amerika (zie bijv. de verwijzing naar het onderzoek van Vellutino in de Scientific American van augustus 1995 (rubriek Science and the Citizen).

Er wordt geschat dat er na de extra ingezet- te *aanvankelijke* interventieprogramma's nog een groep van 1 tot 4% kinderen met leesproblemen overblijft die niet gunstig reageert op de individu-gerichte extra inspanningen. Voor deze leerlingen is de toepassing van personalisatie van onderwijs of zorgverbreding niet voldoende om het leerprobleem te verminderen of op te heffen. Dan móet bij deze groep – conform de toevoegingen in de oorspronkelijke definities van dyslexie – wel sprake zijn van in het cognitief en neurologisch systeem van de kinderen liggende blokkades. In de traditionele leerstoornissenliteratuur geldt voor deze kinderen pas het label 'leerstoornis' of 'dyslexie'. Ruijsseenaars ging in zijn lezing in op de verschuivende deskundigheden die aan de orde zijn op het continuüm van de begrippen leer-

problemen en leerstoornissen.

Wil de echte dyslecticus opstaan?

Dyslexie bestaat! We zouden bijna zeggen: ondanks definities. Het is voor menig leerkracht in het regulier onderwijs een ervaringsfeit om af en toe een leerling in de klas te hebben die maar niet van z'n leesprobleem af te helpen is. Gelukkig gebeurt dat niet vaak (op LOM- en MLK-scholen echter helaas redelijk vaak), en gelukkig zijn er ook succesverhalen. We moeten natuurlijk erg oppassen om zodra er een succes geboekt wordt, de leerling niet meer dyslectisch te noemen. Dat zou een al te ondiepe interpretatie van de beschrijvende definitie zijn. Evenzeer moeten we ervoor oppassen om *alleen* die leerlingen dyslectisch te noemen bij wie de woordidentificatievaardigheid nog steeds niet verbetert na jaren remediërend of behandelend onderwijs.

In twee lezingen (Van der Leij en Struiksma) werd de problematiek van 'kern'dyslexie' uiteengezet. Anders dan dat succes al vroeg in de behandeling blijkt (Struiksma, Pedologisch Instituut Rotterdam), is op gedragsniveau niet goed aan te geven waarin succesvol- en niet-succesvol behandelde kinderen van elkaar verschillen. We kunnen dus nog maar slecht de toekomst van individuele leerlingen voorspellen. Eén ding weten we echter zeker, als er niets gedaan wordt, leren ze er 'geen letter bij'. Het pakket leesgerichte en persoonlijkheidsgerichte hulp dat door deze inleiders beschreven werd, kan daarom niet serieus genoeg genomen worden.

Behandel-dilemma's en andere vragen

Van Bon concentreerde zich in zijn lezing op een dilemma dat in de praktijk vaak voorkomt: Hoe lang moet er doorgedaan worden met decodeergerichte training? Moet op een gegeven moment niet op 'compenserende' instructies worden overgegaan? Terecht stelde Van Bon dat decodeertraining *wezenlijk blijft* in het bestrijden van woordidentificatieproblemen en dat dyslexie *niet* verdwijnt wanneer deze decodeertraining *vervangen* zou worden door onderwijs in begrijpend lezen, tekstgericht lezen e.d.

Daarnaast moet echter, conform modellen met aandacht voor *alle* facetten van lezen, de taalbegripscomponent van het begrijpend lezen

in de gaten gehouden en gevoed worden door onderwijs en training. Hierbij is dus geen sprake van 'of-of' maar eerder van 'en-en'. In Aarnoutse's lezing werd aandacht gevraagd voor de inrichting van het begrijpend leesonderwijs aan probleemlezers van de basisschoolleeftijd. Het lezen van probleemlezers in het voortgezet onderwijs was het onderwerp van Hacquebords lezing. Hacquebord besprak een tekstbegrip-toets die leidt tot een lezerstypologie en aansluitende onderwijsstrategieën in de vorm van hulpprogramma's.

Loykens betoogde vervolgens dat behandeling en ondersteuning van leerlingen met 'problemen met de talen' zich ook vaak dient te richten op het veranderen van de *leerstijl* van de leerling en zij besprak een methodiek tot gedragsverandering.

De twee laatste lezingen van de congresdag gingen respectievelijk over de vraag naar de invloed van dyslexie op de persoonlijkheidsontwikkeling (Van Leeuwen, Paedologisch Instituut Duivendrecht) en over een typisch pedagogisch onderwerp: 'Ouders en leraren, twee werelden' (Stevens). Van Leeuwen trok o.m. de conclusie dat, alhoewel dyslexie op de kinderleeftijd vaker dan verwacht samengaat

met 'externaliserende' gedragsproblemen, dyslectici op latere leeftijd niet vaker delinquent of agressief gedrag vertonen dan niet-dyslectici. Stevens, ten slotte, besprak het onderwerp 'leerlingen opdelen in twee groepen' in de context van verschillende definities en opvattingen die 'school' en 'thuis' hebben over ontwikkeling van het kind, opvoeding en onderwijs op school en opvoeding thuis. Door zijn appèl op: 'vertrouwen van leraren in eigen kunnen, hun vermogen om de leerling in zichzelf te doen geloven, niet toegeven aan de systeemeigen neiging de leerlingen in twee groepen op te delen' verschaft Stevens deze congresdag de nodige balans tussen kijken naar het leren van kinderen, naar de leermiddelen (curricula en materialen), en naar de houding en het denken van hun leraren.

Aan het slot van deze kroniek vermelden we nog dat de meeste op het congres gehouden lezingen hoofdstukken vormen in een in 1996 te verschijnen boek (titel: *Dyslexie '96*; uitgever: Garant) onder redactie van K.P. van den Bos en D.R. van Peer.

K.P. van den Bos en D.R. van Peer