
Dyslexie-Congressen Over tijdverschijnselen: wat eraan vooraf ging en wat erna komt

Inleiding

De Stichting Dyslexie organiseerde in de drie voorafgaande jaren druk bezochte congressen rondom het verschijnsel dyslexie. De voorzitter van de stichting, prof. dr. J. Dumont, bakent het begrip als volgt af: het kind vertoont een achterstand op het gebied van het lezen en de spelling van één à twee jaar ten opzichte van de leeftijdsnorm. Er is sprake van tenminste een gemiddelde algemene intelligentie. De taalontwikkeling is vertraagd. Verder zijn er vaak aanwijzingen voor familiale erfelijkheid. Het kind vertoont geen andere stoornissen. Dyslexie manifesteert zich vrijwel steeds het eerst bij het aanvankelijk lezen en kan tijdens de periode van voortgezet onderwijs en beroepsvorming voortduren, tot ver in de volwassenheid. Vroeger werd het verschijnsel 'woordblindheid' genoemd. De gedachte achter deze aanduiding was dat de persoon moeite had met het visueel waarnemen van geschreven tekst. Tegenwoordig wordt het probleem opgevat als een moeizame verklanking van wat goed wordt gezien en is de voorkeur gegeven aan termen als 'dyslexie' en 'dysorthografie', respectievelijk lees- en spellingsstoornissen.

In een brochure wordt als doelstelling van de stichting genoemd: het bevorderen van kennisoverdracht van wetenschap naar praktijk. De belangstelling voor de congressen was groot. Werden in 1984 nog 400 deelnemers begroet, in 1985 waren dat er 1700 en in 1986 bedroeg het aantal 1200. Inmiddels staat Dyslexie 1987 al weer in de steigers. Tijdens de bijeenkomsten, welke twee dagen in beslag nemen, worden per dag een hoofdlesing en vier sectielezingen aangeboden. Verder treft men

er een zogenaamde informatie- en praktijkmarkt aan, forums van dyslectische leerlingen, ouders en sprekers en een commerciële expositie van boeken, tests en leermiddelen. De hoofd- en selectielezingen alsmede de belangrijkste posters zijn gebundeld in congresverslagen onder redactie van Van der Leij en Stevens.

In de navolgende paragrafen zullen we ingaan op de congressen aan de hand van twee thema's: dyslexie en onderwijsproblemen enerzijds en verklaringstheorieën anderzijds. Het eerste - tijdverschijnsel 1 - handelt over de vraag of dyslexie de laatste jaren meer voorkomt. Het tweede thema - tijdverschijnsel 2 - gaat in op actuele ontwikkelingen met betrekking tot de verklaringstheorieën en de consequenties voor wetenschappelijk onderzoek.

Tijdverschijnsel 1

Kinderen met een meer of minder ernstige vorm van dyslexie worden meestal al opgemerkt aan het begin van de lagere school, tegenwoordig groep 3 van de basisschool. Het is het tijdstip waarop met het systematisch aanbieden van de schoolse vaardigheden lezen en spellen wordt begonnen. Een en ander houdt overigens niet in dat eventuele leerproblemen ook als zodanig worden gesignaleerd en dat passende hulp wordt geboden. Doorgaans geschiedt dat later en (vervelend genoeg) vaak te laat. In sommige gevallen is in de voorafgaande periode al voorspeld dat een leerling problemen met lezen en schrijven zal krijgen. De aanwijzingen daarvoor worden meestal slechts vaag omschreven in termen van het al of niet 'schoolrijp' zijn. Schattingen over het aantal leerlingen met deze moeilijkheden lopen uiteen van vier tot acht procent.

Het verschijnsel dyslexie is niet nieuw. Zeker sinds de invoering van de algemene leerplicht heeft het de aandacht van onderzoekers en wordt erover gerapporteerd. Een tijdverschijnsel is ons inziens echter de bijna massale belangstelling voor het probleem. De congres-

sen vallen namelijk samen met een brede discussie over verschillende onderwijsproblemen en onder meer over het algemene niveau van lees- en spellingsprestaties van leerlingen, zowel in basis- als voortgezet onderwijs. Deze discussie overstijgt het probleem van dyslexie. In diverse congresbijdragen wordt hierop ingegaan.

Van Dongen (Dyslexie 1984) meldt dat ongeveer 15.000 eersteklassers per jaar uitvallen (cijfers van CBS). Onder 'uitvallers' wordt hier verstaan kinderen die blijven zitten en kinderen die naar een vorm van speciaal onderwijs worden verwezen. Vanaf 1975 tot 1981 is het aantal leerlingen dat naar het basisonderwijs gaat met 10.000 per jaar afgenomen. Het aantal uitvallers is evenwel nagenoeg gelijk gebleven. Volgens de auteur heeft ruim driekwart van deze kinderen moeite met lezen en spellen. Dit aantal kan echter nog groter zijn, indien men bedenkt dat nogal wat scholen het zittenblijven hebben afgeschaft en mogelijk pas in een later stadium leerlingen doorverwijzen naar scholen voor speciaal onderwijs.

Van den Bergh en Wesdorp (Dyslexie 1986) doen verslag van onderzoek naar de zogenaamde functionele taalvaardigheid van zesdeklassers in het basisonderwijs. Als resultaat van de studie wordt onder meer genoemd dat zeven procent van de leerlingen zeer slecht leest en negen procent zeer slecht spelt.

Het onderzoek van Hamers en Visser (Dyslexie 1986) onder 520 brugklassers van diverse schooltypen (vwo, havo, mavo, middenschool en lager beroepsonderwijs) toont aan, dat op een dictee met half-zesde-klas-norm 43% van leerlingen van de middelbare school onvoldoende tot zwak scoren, 85% van de middenschool en gemiddeld 84% van de scholen voor lager beroepsonderwijs. Verder blijkt dat de percentages van fouten tegen (eenvoudige) spellingsregels en de interpunctie ongeveer de helft van het totaal aantal fouten beslaan.

Uit voorgaande studies kan niet zonder meer afgeleid worden dat de kwaliteit van het onderwijs is afgenomen. De resultaten leveren hooguit hypothesen op en zeker geen causale verklaringen. Daarvoor is de vraagstelling te complex en zijn de schaarse onderzoeksresultaten niet toereikend.

In enkele bijdragen wordt impliciet of expliciet ingegaan op mogelijke verklarende hypot-

hesen. Van Dongen (Dyslexie 1984) meent dat het probleem vooral gesitueerd moet worden in de inrichting van het onderwijs. Het blijkt vaak moeilijk het onderwijsleerproces zo te organiseren dat met individuele verschillen in tempo en de wijze waarop kinderen leren lezen kan worden rekening gehouden. In de didactiek van het aanvankelijk lezen is dat echter cruciaal: leren lezen is een minitueus proces dat bij uitstek een systematische aanpak vereist. Daarbij komt dat veel oefeningen, met name die op het gebied van de auditieve voorwaarden en deelprocessen, vragen om een direct mondeling contact tussen leerkracht en leerling. De aard van de oefeningen brengt met zich mee dat de leerlingen relatief weinig stof zelfstandig door kunnen werken.

Kool (Dyslexie 1984) benadrukt de noodzaak van planmatig handelen door de leerkracht. Onderzoek in het speciaal onderwijs wijst uit dat dit nog slechts op beperkte schaal voorkomt en veelal globaal van aard is. Het opstellen van individuele handelingsplannen is echter geen sinecure. Als complicerende factoren worden genoemd de sterk uiteenlopende niveaoverschillen tussen de leerlingen en het gebrek aan evaluatiemiddelen ten behoeve van de planning. Het is dus maar de vraag of de organisatie voldoende randvoorwaarden weet te creëren om aan de eis van planmatig handelen te kunnen voldoen.

Hamers en Visser (Dyslexie 1986) gaan in op een aantal deelverklaringen, welke meer het onderwijsleerproces zelf betreffen. Zij zijn van mening dat het aantal leerlingen met lees- en spellingsproblemen te groot is om het predicaat 'dyslectisch' te kunnen dragen. Als een mogelijke verklaring wordt aangevoerd dat vooral technische aspecten van lezen en spellen, die veel automatisering vergen, minder aandacht krijgen.

Verder stellen zij de vraag of leerkrachten (nog) wel voldoende zijn toegerust voor de complexe taak waarvoor ze gesteld zijn. Van hen wordt verwacht dat ze vroegtijdig kunnen signaleren, kennis hebben van zowel inhoud als methoden van het (aanvankelijk) lezen en spellen, dat ze kunnen differentiëren, dat ze planmatig kunnen handelen en het onderwijsleerproces kunnen evalueren, dat ze kunnen anticiperen op verander(en)de situaties in het werkveld, enzovoorts. Uit deze verwachtingen kan slechts één conclusie worden getrokken: het onderwijs anno 1987 heeft blijkbaar be-

hoeft aan leerkrachten met een bovengemiddelde vaardigheid in pedagogisch- en didactisch handelen. Wellicht moet daarom de aandacht primair gericht worden op de kwaliteitsverbetering van de opleidingen en parallel daaraan op een maatschappelijke statusverhoging mede om de uitstroom van bekwame leerkrachten te voorkomen, respectievelijk tot staan te brengen. Verder zal aan het scheppen van betere voorwaarden prioriteit moeten worden gegeven, om niet geconfronteerd te worden met implementatieproblemen rondom het zorgverbredings- en het speerpuntenbeleid.

Tot slot. De grote belangstelling voor dyslexie wordt ons inziens deels verklaard door de onderwijsproblemen die zich heden ten dage nadrukkelijk manifesteren bij de didactiek van het taalonderwijs. Dat doet geen afbreuk aan de verdiensten van de stichting het probleem voor het voetlicht te brengen. Dyslexie bestaat maar blijft het probleem van een betrekkelijk kleine groep leerlingen.

Tijdverschijnsel 2

Dyslexie kan op velerlei wijzen worden verklaard. De congresganger treft theorieën, modellen en benaderingen aan die ieder op zichzelf als achtergrond kunnen dienen en die vaak hun eigen diagnostische- en behandelingsvoorstellen hebben. Het wetenschappelijk onderzoek naar de empirische evidentie van de theorieën is bij lange na niet afgerond, laat staan een evaluatie van de opbrengst ervan voor de behandeling van dyslexie. In de dagelijkse praktijk betekent het dat de diagnosticus in onzekerheid zal verkeren in situaties waarin bij voorbaat geen afdoende verklaring kan worden geformuleerd: hij moet, gegeven de beschikbare data, zoeken naar de meest plausibele verklaringstheorie of combinatie(s) van theorieën. Dat zal op andere terreinen van onderzoek niet anders zijn. Zekerheid of onzekerheid hangt nauw samen met de stand van het wetenschappelijk onderzoek.

De wetenschapper en theoreticus zal hebben leren leven met die onzekerheid, anders wordt dit wanneer het gaat om het grote publiek, dat men met deze congressen beoogt te bereiken. We menen dat we dat publiek bepaald niet onderschatten wanneer we den-

ken dat velen moeite zullen hebben de soms liberaal bij elkaar gesprokkelde bijdragen op hun merites te beoordelen. De kans om de onzekerheid enigszins te reduceren door een aantal keuzes te maken, lijnen uit te zetten of door meer structuur in het informatieaanbod aan te brengen, hebben ook de beide redacteurs van de congresbundels onbenut gelaten. Het is daarom niet eenvoudig orde aan te brengen in de diverse theoretische en praktische oriëntaties.

Een bruikbaar ordeningsprincipe treffen we evenwel aan bij Dumont (Dyslexie 1985). Hij stelt voor het verschijnsel dyslexie op drie niveau's te analyseren:

- a. het niveau van de vaardigheden;
- b. het niveau van de onderliggende psychologische processen en functies;
- c. het niveau van de oorzaken.

Onderzoek van het niveau van de vaardigheden houdt in de analyse van de feitelijke lees- en spellingsprestaties. Het gaat hier om de bepaling van het aantal en van de soort fouten. Verder horen hiertoe de specifieke leervoorwaarden en taakrelevante leerprocessen, zoals auditieve en visuele associatie, analyse en synthese en klank-tekenkoppeling. Onderzoek van het tweede niveau betreft de analyse van psychologische functies, zoals taalvaardigheid, senso-motoriek en ruimtelijke oriëntatie en meer algemene leerprocessen zoals selectieve aandacht, concentratie, motivatie, geheugen en bewustheid van het eigen cognitief functioneren. Het derde niveau houdt het onderzoek in naar de oorsprong van het ontstaan van dyslexie, zoals ontwikkelingsvertraging met name die van de taalfunctie, cerebrale beschadiging en erfelijkheid. Indien de verschillende bijdragen in de bundels worden gerelateerd aan deze indeling, blijkt dat bij de meerderheid wordt uitgegaan van het niveau van de vaardigheden.

Alvorens een poging te ondernemen om de belangrijkste bijdragen te plaatsen aan de hand van deze indeling, is het nodig enige aandacht te schenken aan een belangrijke theoretische ontwikkeling, welke betrekking heeft op de diagnostiek en de behandeling van leerstoornissen in het algemeen en van dyslexie in het bijzonder.

De laatste jaren valt er een accentverschuiving waar te nemen van de zogenaamde functie (ability)-trainingstheorie naar de informatieverwerkingstheorie. In de traditie van de

eerste theorie worden ernstige lees- en spelingsproblemen overwegend als problemen in het kind gediagnostiseerd. Hierbij wordt bijvoorbeeld de verklaring voor leerproblemen gezocht in de ontwikkeling van de intelligentie, de intelligentiestructuur, de sensomotorische coördinatie of de ontwikkeling van de lateralisatie. Een adequate ontwikkeling van deze psychologische functies wordt als voorwaarde gezien voor leersucces.

De functietrainingstheorie is in te passen op het tweede niveau: onderzoek van de psychologische functies. Binnen dit onderzoeksgebied wordt veel gebruik gemaakt van traditionele meetinstrumenten, waaronder de intelligentietest. Echter, een van de belangrijkste beperkingen van dergelijke tests is dat ze nauwelijks licht werpen op de onderliggende processen welke leiden tot de feitelijke testprestatie. De intelligentietest is er in eerste instantie ook niet voor ontworpen. Strikt genomen kunnen kinderen er slechts mee toegewezen worden aan risicocategorieën zoals zwak/hog begaafd, eenzijdig intelligent, etc. Voor de diagnostiek van het leren is hun bijdrage van betrekkelijke aard. Het wetenschappelijk onderzoek vanuit deze richting heeft lang gedomineerd, maar verliest meer en meer terrein ten voordele van de informatieverwerkings-theorie.

Binnen deze theorie wordt aandacht gevraagd voor de interacties tussen het informatieverwerkend systeem enerzijds en taak en instructie anderzijds. Analyse van deze interacties leidt tot opsporing van inadequate leerstrategieën, welke het probleem verklaren en in stand houden. Voorts, en dat is essentieel, kan de mate van beïnvloedbaarheid van de strategieën worden bepaald door de leerling er in te oefenen. Daartoe wordt een specifieke instructie gegeven voor een bepaalde taak waarna vastgesteld kan worden wat het effect is op de onderscheiden leerprocessen. Op deze wijze is het mogelijk diagnostiek en handelen op elkaar af te stemmen. De informatieverwerkingstheorie zal kunnen bijdragen aan het onderzoek op het niveau van de vaardigheden én van de onderliggende leerprocessen. Beide niveau's komen zo in elkaars verlengde te liggen en gaan vloeiend in elkaar over.

Uitgaande van de geschetste indeling en de ontwikkeling op het terrein van de theorievorming is het mogelijk de bijdragen in de drie bundels te ordenen en op hun waarde te schat-

ten. Daartoe wordt een selectie gemaakt uit het aanbod om de verschillen te belichten.

Stevens en Dumont (beiden in: Dyslexie 1984) bespreken hoe een verbinding tot stand kan worden gebracht tussen het niveau van de vaardigheden en het niveau van de onderliggende psychologische processen. De eerste stelt voor daarbij uit te gaan van een procesmodel voor de werking van het korte termijn geheugen en de relevantie ervan voor lezen en spellen. Hij beschrijft een aantal belangrijke geheugenstrategieën zoals rehearsal en hercodering. De bijdrage van de tweede auteur draagt meer een inventariserend karakter. Er worden geen uitgesproken keuzes gemaakt. Zo worden aspecten uit de functietrainingstheorie – met name het gebruik van tests – in één adem genoemd met informatieverwerkingsstrategieën. Over hoe te handelen in een concrete onderzoekssituatie blijft, althans in deze bijdrage, onbesproken.

Van der Leij (Dyslexie 1985 en 1986) laat ondermeer zien hoe leerpsychologische principes zoals herhaling en simultane aanbidding bij de behandeling van ernstige leesproblemen kunnen worden aangewend. Verder geeft hij een aanzet tot theorievorming met betrekking tot de behandeling. Op het niveau van de vaardigheden onderzoekt hij het verband tussen accuratesse, snelheid en het aantal keren dat een taak geoefend wordt. Door binnen de onderzoekssituatie de experimentele condities systematisch te variëren, in casu door gebruik te maken van specifieke inprentingsprincipes, is het mogelijk de differentiële instructiegevoeligheid van de leerling vast te stellen. Zowel voor de theorievorming als voor de diagnostiek van leesproblemen betekent dit een veelbelovende aanzet.

Dumont e.a. (Dyslexie 1986) pogen dyslexie te definiëren vanuit de functietrainingstraditie. Leerlingen worden als dyslectisch aangemerkt indien sprake is van een lees/spellingsachterstand van één à twee jaar ten opzichte van de leeftijdsnorm én wanneer zij tenminste over een gemiddelde algemene intelligentie beschikken. De onderzoeksgegevens zijn gehaald uit de dossiers van 100 leerlingen die in een periode van drie voorafgaande jaren zijn onderzocht. Deze theoretische oriëntatie en de gekozen onderzoeksopzet zijn opmerkelijk, temeer daar de eerste auteur van dit artikel kan worden beschouwd als één van de trendsetters in de aanwending van de informatie-

verwerkingstheorie op het gebied van de leerstoornissen. Tegen het vermelde onderzoek is een aantal bezwaren te maken.

Ten eerste valt niet meer te achterhalen hoe de leerprestaties, in dit geval het uitblijven ervan, tot stand zijn gekomen. Er kan sprake zijn geweest van didactische verwaarlozing, motivatieproblemen, inadequate leerstrategieën, enzovoorts. Ten tweede levert de gevolgde methode nauwelijks informatie op voor de behandeling, daar bijvoorbeeld onderzoek naar wijzen van informatieverwerking ontbreekt. De bekende vergelijking met het gebruik van een thermometer is hier van toepassing: de patiënt heeft verhoging, maar daarmee is nog niet duidelijk welke ziekte hij onder de leden heeft. Een derde probleem vormt het feit dat volgens deze definiëring dyslexie niet kan worden vastgesteld bij kinderen die zich in een cruciale fase van het leerproces bevinden, de periode van het aanvankelijk lezen en spellen. Er dient immers sprake te zijn van een leerachterstand van één à twee jaar.

Voor klinisch onderzoek valt het gebruik van bestaande intelligentietests (nog) te rechtvaardigen. De diagnosticus kan zijn bevindingen nuanceren door deze te plaatsen in het licht van de diverse informatiebronnen. Voor wetenschappelijk onderzoek geldt dit in veel mindere mate, een voorbeeld van hoe theorie en praktijk zich a-synchroon kunnen ontwikkelen.

Zoals aangegeven vormt de definiëring van dyslexie nog steeds een omstrede zaak. Wij hebben gesteld dat van de theoretische hoofdstromen die van de informatieverwerkingstheorie aan belang lijkt te winnen. De laatste jaren zijn vanuit deze richting nieuwe onderzoeken gestart. In dat verband wordt de aandacht gericht op componenten als snelheid en accuratesse, strategiegebruik, voorkennis en metacognitieve vaardigheden. Door het kind te onderzoeken in experimentele situaties kan een beeld gevormd worden van relevante leerprocessen. Beschrijvende diagnostiek ontwikkelt zich aldus tot functionele diagnostiek, waarvan het doel is te komen tot voorstellen ten behoeve van de hulpverlening. Diagnostiek wordt in deze richting tevens opgevat als een beslissingsproces, een proces van hypothesevorming en -toetsing. Stevens en De Bruyn (beiden in: *Dyslexie 1984*) en Henneman e.a. (*Dyslexie 1986*) geven daarvan voorbeelden.

De bijdragen uit de neurologie en de neuropsychologie tot slot zijn te rangschikken onder het niveau van de oorzaken. Ze melden in het algemeen weinig nieuws en voor de behandeling van dyslexie is hun opbrengst bescheiden. Het onderzoek van Bakker (*Dyslexie 1984* en *1985*) vormt hierop een uitzondering. Zijn hemisfeerspecifieke dyslexiemodellen geven een verklaring voor de vertraging in de taalontwikkeling van sommige dyslectici. Verschillen in voorkeurstrategie bij het lezen worden verklaard aan de hand van de organisatie en ontwikkeling van beide hemisferen. Gebleken is bijvoorbeeld dat volgehouden stimulering van de rechterhersenhelft bij dyslectici van een bepaald type (de relatief snelle maar slordige lezers) leidt tot een verbetering van het lezen.

Besluit

Uit de bundels *Dyslexie 1984*, *1985* en *1986* komen een aantal zaken naar voren. Ten eerste is dyslexie een vaak onderschat probleem. Wat ook duidelijk wordt is dat dyslexie een complex probleem is, dat een professionele aanpak verlangt. Het signaleren ervan en het helpen van kinderen stelt specifieke eisen aan de leerkracht. De vraag is of hij/zij aan die verwachtingen kan voldoen. Enig realisme lijkt in dit verband gepast, zeker gezien de bezuinigingen die het basis- en speciaal onderwijs boven het hoofd hangen of inmiddels al hebben getroffen. De openingsrede van de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen, Van Leijenhorst, op het congres van 1985 gaf destijds misschien reden tot enig optimisme, anno 1987 mag men zich afvragen wat in de praktijk nog aan extra zorg verwacht mag worden. Ook in de onderwijspolitiek lijken tijdverschijnselen elkaar in snel tempo op te volgen.

J. Hamers (Rijksuniversiteit Utrecht)
J. Castelijns (L.o.m.-school 'Parcival'
te Bladel)

Literatuur

- Leij, A. van der, en L. M. Stevens, *Dyslexie 1984*.
Lisse: Swets en Zeitlinger, 1984.
Leij, A. van der, en L. M. Stevens, *Dyslexie 1985*.
Lisse: Swets en Zeitlinger, 1985.
Stevens, L. M. en A. van der Leij, *Dyslexie 1986*.
Lisse: Swets en Zeitlinger, 1986.