

## **De relatie tussen dyslexie, welbevinden en hoogbegaafdheid**

Kinderen met leerproblemen hebben het vaak niet makkelijk in het onderwijs, met als gevolg dat school een frustrerende of onplezierige omgeving kan zijn (Gardynik & McDonald, 2005; Langedijk & Hoek, 2012). Frustraties, gevoelens van 'anders zijn' en afwijzing door medeleerlingen kunnen het gevolg zijn van het feit dat leerlingen weinig controle hebben over hun 'leren', met als resultaat een lagere zelfwaarde en een gebrek aan zelfvertrouwen. Deze gevoelens hebben mogelijk een effect hebben op het welbevinden van leerlingen (Gardynik & McDonald, 2005). Bohlmeijer, Bolier, Steeneveld, Geurts en Walburg (2013) geven aan dat de basiscomponenten van welbevinden het ervaren van plezier, persoonlijke groei en maatschappelijke betrokkenheid zijn. Zij beschrijven de bijdrage van welbevinden op de veerkracht van mensen, waarbij mensen die meer welbevinden ervaren beter in staat zijn om met stress om te gaan. Brutsaert (1993) en Laevers & Laurijssen (2001) benadrukken de wisselwerking tussen de omgeving en de leerling die bepalend is voor de beleving van welbevinden door de leerling. Daarbij is een goede sfeer van wederzijds vertrouwen waarin je als kind wordt uitgedaagd, een eerste voorwaarde voor ontwikkeling, leren en leven (Stevens, Beekers, Evers, Wentzel & van Werkhoven (2009)). Welbevinden kan daarom gezien worden als een vorm van levenskwaliteit waarbij de wisselwerking tussen kind en omgeving (ook klasklimaat) optimaal verloopt. (Laevers & Laurijssen, 2001).

Zeker nu vanwege de wet op 'passend onderwijs' veel kinderen met een leer- en/of gedragsproblemen terecht kunnen komen in het reguliere onderwijs, wordt ook van veel leerkrachten een uitbreiding van hun repertoire op didactisch en pedagogisch vlak gevraagd om leerlingen te kunnen begeleiden en het gevoel van welbevinden van leerlingen te optimaliseren.

### **Leerproblemen en Welbevinden**

De Learning Disabilities Association of Canada (2002) geeft aan dat een leerprobleem kan ontstaan wanneer een verslechtering optreedt in één of meerdere processen die te maken hebben met waarnemen, denken, onthouden of leren. Tot deze processen horen ook problemen met het verwerken van taal en de fonologische verwerking, naast onder andere visueel/spatiële verwerking en verwerkingssnelheid. Over het algemeen wordt in de literatuur een onderscheid gemaakt tussen primaire en secundaire leerproblemen. Primaire leerproblemen of leerstoornissen staan op 'zichzelf' en ontstaan bij het leren van de betreffende vaardigheid. Daarbij hoeven in principe andere gebieden niet vertraagd te zijn. Secundaire problemen zijn het gevolg van een probleem van het kind zelf (bijvoorbeeld een handicap of gedrags- of emotioneel probleem) of van omgevingsfactoren van het kind zoals het gezin of de school. De problemen ontstaan door omstandigheden die niet direct

betrekking hebben op het leren van de vaardigheid zelf (Ghesqière, 2003). Primaire leerproblemen zijn in de DSM IV van de American Psychiatric association (2000) beschreven als *learning disorders*, waarbij dyslexie verwijst naar een leerstoornis in het leren lezen en spellen.

In de literatuur is nog relatief weinig geschreven over de relatie tussen leerproblemen en sociaal-emotionele problemen van leerlingen. Hoewel in het veld door orthopedagogen wordt gewezen op het samen gaan van leer-en gedragsproblemen is er in wetenschappelijk onderzoek betrekkelijk weinig aandacht voor deze relatie (Bosmans & Braams, 2005). Zo ervaren kinderen met leerproblemen meer stress op school dat zich kan uiten in angst, depressie en slaapproblemen. Basisschoolleerlingen met leerproblemen geven aan dat zij zich minder zeker voelen in (het aangaan van ) vriendschappen en zich eenzamer voelen. (Bosmans & Braams, 2005; Gardynik & McDonald, 2005).

Met betrekking tot de relatie tussen dyslexie en welbevinden concluderen Bosmans & Braams (2005) dat in hun onderzoek het percentage leerlingen met dyslexie oververtegenwoordigd was boven de klinische grens van de diagnose depressie volgens de DSM IV. Ook Gesquiere (2003) geeft aan dat kinderen met dyslexie een verhoogd risico hebben op het ontwikkelen van secundaire gedrags- en emotionele problemen. Dit als gevolg van een verlaagd sociaal en/of emotioneel welbevinden veroorzaakt door herhaalde faalervaringen. De omgeving van het kind is van groot belang bij het ontwikkelen van het sociaal en emotioneel welbevinden. Een omgeving die de basisbehoeften (autonomie, competentie en relatie) weet te bevorderen bij kinderen met dyslexie werkt beschermend ten aanzien van gedrags- en emotionele problemen (Ghesqière, 2003; Laat & Nijland, 2011). Het is dus belangrijk om al vroeg te signaleren dat een kind leesproblemen heeft, zodat tijdig geïntervenieerd kan worden, om te kunnen voorkomen dat zich in de adolescentie of in de volwassenheid een chronische depressie ontwikkelt (Bosmans & Braams, 2005).

### **Leesproblemen en Dyslexie; Definitie, Prevalentie en Signalering**

Er zijn verschillende definities van dyslexie, beschrijvende definities en verklarende definities die naast elkaar gebruikt worden. De beschrijvende definitie richt zich op de waarneembare aspecten van de dyslexie op het domein van lezen en/of spellen. De Stichting Dyslexie Nederland definieert dyslexie als “*een stoornis die gekenmerkt wordt door hardnekkige problemen in de automatisering van woordidentificatie (lezen) en/of schriftbeeldvorming (spellen)*” (Leij, Struiksma, & Ruijsenaars, 2000, p. 9.). De verklarende definitie gaat uit van een probleem met de fonologische en orthografische verwerking, toegankelijkheid van woordkennis en in algemene automatisering en structurele tekorten met een erfelijke basis. Blomert (2005) geeft hierbij aan dat “*de specifieke taalverwerkingsproblemen proportioneel afwijken van het overige cognitieve en met name*

*taalverwerkingsprofiel en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs”(p.5).*

De schatting is dat ongeveer 3,6% van de leerlingen dyslectisch is (Blomert, 2005). Hierbij zijn niet de leerlingen opgenomen die naast lees- en spellingsproblemen ook gedragsproblemen, rekenproblemen of algemene leerproblemen hebben (Henneman, Bekebrede, Cox, & Krosse, 2013). Deze prevalentie geldt voor alle leerlingen ongeacht intelligentie. De correlatie tussen intelligentie en dyslexie is laag, maar wel hoog genoeg om het verband niet te negeren (Broeck, 2011). Dit hangt samen met de compenserende vaardigheden waarover kinderen met een gemiddeld en hoog IQ beschikken, zoals metacognitieve vaardigheden en algemeen redeneervermogen (Broeck, 2011; Munro, 2002). Daarnaast speelt erfelijkheid een rol bij dyslexie. Dyslexie komt vaak voor binnen eenzelfde familie. Uit onderzoek blijkt dat microscopisch kleine afwijkingen in de taalcentra van de hersenen zorgen voor problemen met het verwerken van klanken en het snel herkennen van vormen (Geschiere & Dewitte, 2006). De mate waarin een kind leesproblemen gaat ontwikkelen is echter afhankelijk van (ongunstige) omgevingsfactoren en interacties tussen genen en omgeving. Een kind met ongunstige genen voor leesvaardigheid kiest er mogelijk voor om zo min mogelijk te lezen, om het lezen te vermijden. De frequentie van blootstelling aan geschreven materiaal bepaalt in grote mate de verworven leesvaardigheid en dus ook de eventuele achterstanden (Broeck, 2011).

Niet alle dyslectische leerlingen worden vroegtijdig gesignaleerd. Mogelijke oorzaken hiervan zijn een gebrek aan kennis met betrekking tot de signalering door leerkrachten en 'intern begeleiders', de mogelijkheden tot vergoeding en de achtergrond van leerlingen. Bij leerlingen met een anderstalige achtergrond beschouwen leerkrachten de lees- en spellingsproblemen geregeld als onderdeel van hun anderstaligheid (Henneman et al., 2013). Een andere groep leerlingen die moeilijk is te signaleren, is de groep van begaafde en hoogbegaafde leerlingen die vanwege hun cognitieve capaciteiten in staat zijn om hun lees- en spellingsproblemen te compenseren. Ongeveer 1 tot 5% van de leerlingen met leerproblemen is hoogbegaafd en heeft leerproblemen. Deze 'twice-exceptionals' worden gekenmerkt door hoge intellectuele capaciteiten met daarentegen een significant verschil in hun mate van presteren ten opzichte van hun potentie (Munro, 2002; Viersen, Kroesbergen, Slot, & Bree, 2014).

### **Hoogbegaafdheid en Dyslexie**

Een eenduidige definitie van hoogbegaafdheid is niet zomaar te geven. Aan het einde van de 19<sup>e</sup> eeuw en in het begin van de 20<sup>e</sup> eeuw verwees 'hoogbegaafdheid' naar iets dat aangeboren zou zijn. Wetenschappers als Terman en Spearman zagen intelligentie dan ook als een statisch gegeven dat erfelijk was en meetbaar. (de Boer, 2014). Het enige criterium

voor hoogbegaafdheid was de IQ-score (>140). Tegenwoordig is intellectuele capaciteit (gedefinieerd als een IQ van 130, 2,5% van de bevolking) een geaccepteerd criterium, maar niet het enige aspect van hoogbegaafdheid.

Als reactie op deze eenzijdige opvatting ontwikkelden Renzulli (1976), Mönks (Mönks & Span, 1985), Gagné (2010) en Heller (2004) belangrijke theorieën waarin ook het belang van de omgeving en de persoonlijkheidsfactoren een rol spelen bij het ontwikkelen van hoogbegaafdheid (Colangelo & Davis, 2003). Renzulli introduceerde naast hoge intelligentie ook de factoren 'intrinsieke motivatie' en creativiteit, die door Mönks vervolgens in een perspectief werden gezet waarbij gezin, peers en school een invloed uitoefenen op de ontwikkeling van het potentieel van het kind (Mönks & Span, 1985). Het samenspel tussen genetische aanleg en de omgeving van een persoon is vervolgens bepalend voor de ontwikkeling van de genetische aanleg (Jolles, 2003; Sousa, 2009). Andere belangrijke toevoegingen zijn gedaan door Sternberg (2002) en Gardner die uitgaan van een bredere opvatting van intelligentie en meerdere vormen van intelligentie benoemen (de Boer, 2014). Recent is er ook steeds meer aandacht voor kenmerken van hoogbegaafdheid op gevoelsmatig en zintuigelijk vlak. Althuisen, de Boer en Kordelaar (2015) definiëren hoogbegaafdheid daarom als *“een (zeer) hoge mate van alertheid op zowel cognitief, gevoelsmatig als zintuigelijk vlak”*. Met betrekking tot de begeleiding is gebleken uit onderzoek van de Boer (2011) dat hoogbegaafde leerlingen er vooral behoefte aan hebben dat de leerkracht hen 'begrijpt' in hun hoogbegaafd 'zijn'. Hoogbegaafde leerlingen wijken wat betreft welbevinden niet af van niet-hoogbegaafde leerlingen (Gardynik & McDonald, 2005)

Dyslectische leerlingen die hoogbegaafd zijn ervaren hun dyslexie mogelijk anders dan dyslectische leerlingen die niet hoogbegaafd zijn. Dyslectische hoogbegaafde leerlingen beschikken enerzijds over vaardigheden die gerelateerd zijn aan hoogbegaafdheid, zoals metacognitieve vaardigheden (analyseren, synthetiseren en evalueren). Dit zijn mogelijk compenserende factoren voor leesproblemen, die leerlingen helpen om leesstrategieën te ontwikkelen (Gardynik & McDonald, 2005; Munro, 2002; Viersen et al., 2014). Daarnaast blijkt het werkgeheugen van hoogbegaafde leerlingen zodanig efficiënt te werken dat ook dit een belangrijke compenserende factor kan zijn in de taalontwikkeling van hoogbegaafde (dyslectische) leerlingen (Viersen et al., 2014), waardoor zij relatief meer welbevinden kunnen ervaren.

Anderzijds kunnen dyslectische leerlingen die hoogbegaafd zijn een verminderd gevoel van welbevinden ervaren. De kenmerken van hoogbegaafdheid, zoals een groot denk- en redeneringsvermogen, kunnen er toe leiden dat een hoogbegaafde leerling met dyslexie in staat is om te denken, praten en redeneren als een hoogbegaafde, maar grote moeilijkheden heeft met het uitdrukken en onder woorden brengen van de gedachten en ideeën die hij in zijn hoofd heeft. Dit leidt vaak tot grote frustratie (Munro, 2002; Peer &

Tresman, 2005). Dyslectische leerlingen die hoogbegaafd zijn worden daarom gezien als kwetsbaar in meerdere opzichten. Deze leerlingen ervaren gevoelens van verwarring vanwege hun grote intellectuele mogelijkheden (hoog leggen van de lat) en tegelijkertijd hun onmogelijkheden. Dit kan leiden tot frustratie, ongelukkig zijn en isolatie (Gardynik & McDonald, 2005; Munro, 2002). Hoogbegaafde kinderen met leerproblemen zijn goed in het verbergen van hun leerproblemen ten koste van angstgevoelens en een verlaagd zelfbeeld (Gardynik & McDonald, 2005). Daarnaast wordt het gedrag van deze leerlingen door leerkrachten vaak geïnterpreteerd als lui, ongemotiveerd en ongeïnteresseerd, vanwege het feit dat hun manier van leren afwijkt van de andere leerlingen, namelijk een meer holistische manier van leren (Munro, 2002). Dit terwijl het juist voor deze leerlingen zo belangrijk is om begrip te krijgen van de leerkracht (Boer, 2011).

#### Referenties

- Althuizen, M., Boer, E. d., & Kordelaar, N. v. (2015). *Een andere kijk op hoogbegaafdheid*. Amsterdam: SWP.
- Association, A. P. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Vol. 4th ed). Washington: American Psychiatric Association.
- Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland; Theorie, praktijk en beleid*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwerzijds.
- Boer, E. d. (2011). Begrijp je me? (Hoog)begaafde leerlingen over competenties van leraren. Scriptie in het kader van het afstuderen Echa-opleiding. Centrum voor Begaafdheidsonderzoek. Nijmegen: RU.
- Boer, E. d. (2014). De samenhang tussen "Hoogbegaafdheid" en de Relatie met de Leraar: de Modererende Invloed van Autonomie en Geslacht. Verslag in het kader van de module Psychologische Survey. Heerlen: OU.
- Bohlmeijer, E., Westerhof, G., Bolier, L., Geurts, M., & Walburg, J. (2013). Welbevinden van bijzaak naar hoofdzaak? *De psycholoog*, 48-59.
- Bosmans, A. M. T., & Braams, T. (2005). Depressie en angst bij basisschoolleerlingen met dyslexie. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44, 214-223.
- Broeck, W. v. d. (2011). *Rijmt dyslexie op empirie of theorie? Nieuwe inzichten over diagnose en achtergronden*.
- Brutseart, H. (1993). *School, gezin en welbevinden*. Leuven: Garant.
- Canada, L. D. A. o. (2002, 2015). Official definition of learning disabilities. Retrieved 26-6-2015, from <http://www.ldac-acta.ca/learn-more/ld-defined>
- Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). *Handbook of Gifted Education*. Us: Pearson Education
- Gagné, F. (2010). Motivation within de DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 119-147.

- Gardynik, U. M., & McDonald, L. (2005). Implications of risk and resilience in the life of the individual who is gifted/learning disabled. *Roeper Review*, 27(4), 206-214.
- Geschiere, P., & Dewitte, I. (2006). Dyslexie. Informatie voor ouders. *Psychopraxis, Jaargang 2006*(8), 33-36.
- Ghesqière, P. d. P. (2003). Dyslexie: Wat kan de wetenschap ons vertellen? *Percentiel*, 7(2), 31-35.
- Heller, K. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46, 302-323.
- Henneman, K., Bekebrede, J., Cox, A., & Krosse, H. d. (2013). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs. Handreiking voor directie, middenmanagement en docenten: Masterplan Dyslexie*, Expertisecentrum Nederlands, KPC Groep.
- Jolles, J. (2003). Al na het dertigste levensjaar gaan delen van het brein minder functioneren. *Research Magazine UM*.
- Kieboom, T., (2007). *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een Einstein is*. Tielt: Lannoo.
- Laat, A. d., & Nijland, L. (2011). "Maakt mij niet uit" Een studie naar het effect van muziektherapie bij kinderen met een lage competentiebeleving door dyslexie. *Tijdschrift voor vaktherapie*, 7(4), 3-10.
- Langedijk, J., & Hoek, D. (2012). De relatie tussen Leesproblemen en het Welbevinden op school. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 51, 76-84.
- Laevers, F., & Laurijssen, J. (2001), *Welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid van kleuters en leerlingen in het basisonderwijs. Een draaiboek voor systematische observatie en bevraging* (OBPWO-project 98.07). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Lee, L.d., Volder, I.d. (2009), *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. Afstudeerscriptie Opleidings-en onderwijswetenschappen*. Antwerpen: Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen.
- Leij, A. v. d., Struiksmā, A. J. C., & Ruijssenaars, A. J. J. M. (2000). *Dyslexie. Classificatie, diagnose en dyslexieverklaring*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.
- Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted Students With Learning Disabilities: Who are They? *Journal of learning disabilities*, 39(6), 515-527.
- Mönks, F., & Span, P. (1985). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Munro, J. (2002). Understanding & Identifying Gifted Learning Disabled Students. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(2), 20-30.
- Peer, L., & Tresman, S. (2005). Dyslexic and gifted: are the two really compatible? And how can these learners be nurtured? *Gifted Education International*, 20, 29-35.

- Piechowski, M.M. (2006). *'Mellow out' they say. If I only could: Intensities and sensitivities of the young and bright*. Madison: Unasa Books.
- Smits, J.A.E., Vorst, H.C.M. (2008), *Schoolvragenlijst (SVL): handleiding en verantwoording, herziene uitgave 2008*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Sousa, D. A. (2009). *How the gifted brain learns*. USA: Corwin SAGE.
- Sternberg, R. J. (2002). *Succesvolle Intelligentie; hoe praktische en creatieve intelligentie succes bepalen*. New York: Plume.
- Stevens, L., Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M., Werkhoven, W.v. (2009) *Zin in School*. Amersfoort: CPS. Onderwijsontwikkeling en Advies.
- Verhoeven, L. (1995). *Drie-Minuten-toets*. Arnhem: Cito.
- Viersen, S. v., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & Bree, E. H. d. (2014). High Reading Skills Mask Dyslexia in Gifted Children. *Journal of learning disabilities*, 1-11.