

HOOFDSTUK 1

ONDERKENNING VAN LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN EN DYSLEXIE



1	ONDERKENNING VAN LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN EN DYSLEXIE	11
1.1	Inleiding	13
1.2	Technisch lezen en spellen in een notendop	13
1.3	Onderkenning van lees- en spellingproblemen	15
1.3.1	Signalen in groep 1 en 2	15
1.3.2	Signalen in groep 3	16
1.3.3	Signalen in groep 4-8	17
1.4	Dyslexie	18
1.4.1	Oorzaken van dyslexie	19
1.4.2	Mogelijke gevolgen van dyslexie	19
1.5	Misvattingen en dwaalwegen	20
1.5.1	Beelddenken	20
1.5.2	Afwijkende oogbewegingen	21
1.5.3	Sensomotorische trainingen	21
1.5.4	Breinstimulerende methodieken	22
1.5.5	Schrijven in spiegelbeeld	22
1.5.6	Medicijnen en voedingssupplementen	22

1 ONDERKENNING VAN LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN EN DYSLEXIE

1.1 Inleiding

Goed kunnen lezen en spellen is belangrijk om te kunnen functioneren in onze geletterde maatschappij. De hele dag door ben je bewust of onbewust bezig met lezen en schrijven. Soms gaat het om korte teksten, zoals het schrijven van een boodschappenlijstje, het typen van een sms'je of het opzoeken van de bus- en treintijden. Andere keren heb je te maken met langere of ingewikkeldere teksten, zoals een opiniestuk in de krant of een verslag voor je opleiding. Er wordt in onze samenleving bijna voortdurend een beroep gedaan op je lees- en schrijfvaardigheid. Des te vervelender is het dus wanneer deze processen niet zo vanzelfsprekend verlopen. Dit hoofdstuk gaat over de achtergronden van lees- en spellingproblemen en dyslexie. De inhoud van het hoofdstuk bouwt voort op kennis over de normale lees- en spellingontwikkeling bij kinderen van 4 tot 12 jaar. Met behulp van onderstaande checklist kun je nagaan of je voorkennis voldoet.

Voor je begint aan dit hoofdstuk weet je....

- hoe de lees- en spellingontwikkeling van groep 1 tot en met groep 8 verloopt
- welke vaardigheden in beginnende geletterdheid van leerlingen in groep 1-2 worden verwacht
- welke vaardigheden in het aanvankelijk technisch lezen en spellen in groep 3 worden verwacht
- welke vaardigheden in het voortgezet technisch lezen en spellen van leerlingen in groep 4-8 worden verwacht

In paragraaf 1.2 wordt je kennis over technisch lezen en spellen opgefrist en worden enkele kernbegrippen in het lees- en spellingproces toegelicht. Paragraaf 1.3 beschrijft hoe je signalen van (risico op) lees-/spellingproblemen kunt herkennen. In paragraaf 1.4 wordt een definitie van dyslexie gegeven en worden de oorzaken en mogelijke gevolgen van deze stoornis beschreven. Paragraaf 1.5 ten slotte beschrijft de misvattingen en dwaalwegen die er bestaan rond dyslexie.

Aan het eind van dit hoofdstuk weet je....

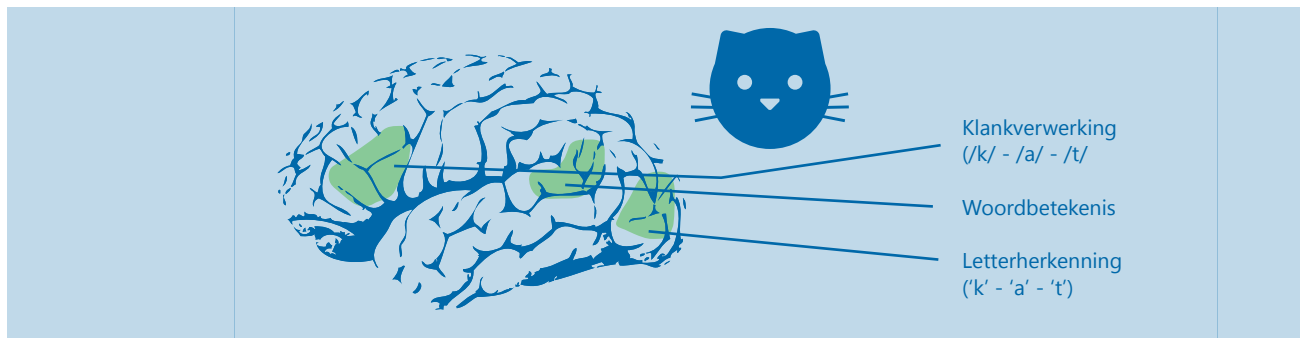
- wat de voorspellende factoren voor leesproblemen zijn in groep 1-2
- hoe je lees- en spellingproblemen kunt herkennen in groep 3
- hoe je lees- en spellingproblemen kunt herkennen in groep 4-8
- wat dyslexie is
- wat de oorzaken en gevolgen zijn van dyslexie
- welke misvattingen en dwaalwegen er in de behandeling van dyslexie zijn

1.2 Technisch lezen en spellen in een notendop

Onder technisch lezen – ofwel decoderen – verstaan we de vaardigheid om de geschreven vorm van een woord om te zetten naar de klankvorm van dat woord. Bij spellen – ofwel coderen – gebeurt het omgekeerde: hierbij wordt de klankvorm omgezet naar schrift. De klanken die binnen een taal worden onderscheiden, worden ook wel fonemen genoemd. Letters (zoals 'k', 'l' en 'a') of lettercombinaties (zoals 'ee', 'ch', 'oe' en 'ei') die deze klanken weergeven, noemen we grafemen. In deze publicatie spreken we steeds van klanken en letters als het om respectievelijk de klankvorm (fonemen) en de geschreven vorm (grafemen) gaat.

technisch lezen	=	decoderen	=	letter-klankkoppeling grafeem-foneemkoppeling
spellen	=	coderen	=	klank-letterkoppeling foneem-grafeemkoppeling

Technisch lezen gaat over klanken, letters en de verbinding daartussen. Als een leerling een woord leest, worden in de hersenen de letters en de bijbehorende klanken geactiveerd. Bovendien wordt dan meestal automatisch de koppeling met de betekenis van het woord gemaakt (Bosman & van Hell, 2002). Als een leerling het woord 'kat' leest door de letters 'k' - 'a' - 't' te ontcijferen, komen de klanken /k/ - /a/ - /t/ en de betekenis beschikbaar. Onderstaande figuur geeft dit visueel weer.



Figuur gebaseerd op: Shaywitz, S.E. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, p. 101.

Kernbegrippen

Bij de ontwikkeling van goede lees- en spellingvaardigheden staan twee aspecten centraal: inzicht in het alfabetisch principe en automatisering.

Inzicht in het alfabetisch principe

Het lees- en spellingproces begint met inzicht in het alfabetisch principe dat ten grondslag ligt aan onze geschreven taal. Dit betekent dat een leerling beseft dat letters corresponderen met bepaalde klanken en andersom: dat je klanken kunt koppelen aan letters. Als een leerling dit inzicht niet heeft, moet hij woorden op basis van de volledig geschreven woordvorm (als een 'plaatje' of 'beeld') onthouden. Dit lukt nog wel voor een beperkt aantal woorden, maar zodra hij meer en onbekende woorden tegenkomt, leidt deze werkwijze tot problemen. Zodra een leerling in staat is woorden letter voor letter te ontsleutelen, kan hij ook nieuwe of onbekende woorden lezen en spellen. Om te kunnen lezen en spellen is het dus belangrijk dat de relatie tussen de letters en de klanken wordt doorzien.

Automatisering

Als een leerling de relatie tussen letters en klanken eenmaal doorziet, is de volgende stap automatisering. 'Automatisering' betekent dat het koppelen van letters en klanken zo snel gaat, dat dit proces zonder bewuste aandacht van de lezer of speller verloopt ('vlot lezen'). Als de woordherkenning geautomatiseerd is, herkent de lezer in een flits een woord. Denk aan de reclameborden langs de snelweg waarvan de slogans in een fractie van een seconde worden herkend. Een snelle woordherkenning is van belang: hoe minder aandacht het ontsleutelen vraagt, hoe meer aandacht de lezer kan hebben voor de betekenis van wat wordt gelezen. Er is ook aandacht voor het vloeiend lezen van teksten. Dat betekent niet alleen accuraat en vlot lezen, maar ook de juiste prosodie en intonatie toepassen.

Ook bij spellen speelt automatisering een rol. Om de aandacht te kunnen richten op de inhoud van de (geschreven) boodschap, is het belangrijk dat spellingregels als het ware automatisch worden toegepast. Herhaling is nodig om automatisering te bevorderen.

Technisch lezen en spellen ontwikkelen zich bij de meeste kinderen niet spontaan. Het zijn aangeleerde vaardigheden die het resultaat zijn van gericht en instructief onderwijs. De lees- en spellingontwikkeling is dan ook niet los te zien van het onderwijssysteem, waarin door de schooljaren heen in een doorgaande lijn aan deze vaardigheden wordt gewerkt.

1.3 Onderkenning van lees- en spellingproblemen

In Nederland heeft ongeveer 10% van de leerlingen moeite met lezen. Hieronder laten we zien hoe lees- en/of spellingproblemen tot uiting komen in groep 3-8 en welke signalen de leerkracht in groep 1 en 2 kan opmerken.

1.3.1 Signalen in groep 1 en 2

Natuurlijk is het zo dat pas in groep 3, wanneer er wordt begonnen met het formele lees- en schrijfonderwijs, kan worden bepaald in hoeverre er daadwerkelijk sprake is van problemen op het gebied van lezen en spellen. In de kleuterperiode kan wel al worden vastgesteld bij welke kinderen de ontwikkeling in geletterdheid dreigt te stagneren. Er zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd – internationaal en nationaal – naar de voorspellers van lees- en spellingproblemen en dyslexie in groep 1 en 2. Uit deze studies komen veelal de volgende voorspellers naar voren:

Voorspellers in groep 1 en 2 van latere leesproblemen	
	Signaal
Genetische factoren	Er komt dyslexie in de familie voor.
Spraak- en taalontwikkeling	De leerling heeft bijvoorbeeld problemen met de uitspraak van bepaalde klanken, heeft moeite met het maken van goede zinnen en/of heeft een kleine woordenschat.
Fonologisch en fonemisch bewustzijn	De leerling heeft moeite met één of meer van de onderstaande activiteiten: • Auditieve analyse: het 'hakken' van gesproken woorden in kleinere stukjes (letters of lettergrepen). • Auditieve synthese: het 'plakken' van losse klanken of lettergrepen tot een gesproken woord. • Foneemmanipulatie: het verklanken van een woord als bepaalde klanken worden weggelaten of toegevoegd. Bijvoorbeeld: als we van het woord 'been' de /b/ weghalen, welk woord houden dan over? • Foneemidentificatie: het herkennen van een bepaalde klank in een woord. Bijvoorbeeld: op welk plaatje zie je een woord dat begint met de 'b' van 'boek'?
Letterkennis	De leerling heeft moeite met het onthouden van letter-klankkoppelingen.
Benoemsnelheid	De leerling heeft moeite met het zo goed en snel mogelijk benoemen van een reeks letters, kleuren of afgebeelde objecten.
Nonwoord repetitie	De leerling vindt het moeilijk om onzinwoorden correct na te zeggen.

Het gaat dus zowel om risicofactoren (genetische aanleg, spraak- en taalproblemen) als cognitieve factoren (prestaties op bepaalde taken). Als algemene vuistregel bij de taken geldt: hoe meer de taak lijkt op de lees- of spellingtaak, hoe beter de voorspelling voor latere leesvaardigheid is. Letterkennis en fonologisch bewustzijn zijn daarom vaak de beste voorspellers. Voor het fonologisch bewustzijn geldt dat het onderdeel fonemisch bewustzijn de beste voorspeller is; het bewustzijn dat woorden zijn opgebouwd uit heel kleine klankeenheden (/b/ - /oo/ - /m/, /b/ - /o/ - /s/).

Naast de bevindingen uit onderzoek, geven leerkrachten zelf vaak aan dat leerlingen die later leesproblemen krijgen, de volgende kenmerken vertonen:

- Niet begrijpen van complexe vragen, terwijl ze het antwoord wel weten.
- Moeite met het onthouden of ophalen van namen uit het geheugen.
- Moeite met het ophalen van de dagen van de week.
- Problemen met het ordenen van objecten.
- Woordvindingsproblemen (het niet op woorden kunnen komen).

Samengevat: de aanwezigheid van risicofactoren en/of lage prestaties op voorbereidende lees- en spellingtaken of (andere) taken die een beroep doen op automatisering, geven een indicatie van mogelijke lees- en/of spellingproblemen op latere leeftijd. Het is dus belangrijk dat de leerkracht deze factoren goed in de gaten houdt en de ontwikkeling van de leerling nauwlettend volgt.

1.3.2 Signalen in groep 3

Kinderen met leesproblemen in groep 3 kenmerken zich door problemen met het omzetten van een geschreven letterreeks in de corresponderende klankcode. Woorden worden vaak traag en/of fout gelezen. De oorzaak hiervan ligt meestal in een zwak fonemisch bewustzijn of geringe letterkennis. Leerlingen die moeite hebben met lezen proberen hun problemen te ondervangen door vast te houden aan een spellende leesstrategie, een radende leesstrategie of – en dat komt eigenlijk het meest voor – een combinatie van beide strategieën.

- *Spellende leesstrategie*
Spellend lezen, het letter voor letter verklanken van een woord, is een bruikbare strategie in het aanvankelijk leesproces. Bij de meeste leerlingen maakt spellend lezen na de eerste periode in groep 3 plaats voor vlot en vloeiend lezen. Er zijn echter leerlingen die een spellende leesstrategie blijven gebruiken. Deze strategie leidt tot een traag leestempo en vaak ook een beperkte accuratesse.
- *Radende leesstrategie*
Een leerling die een radende leesstrategie hanteert, leest niet precies wat er staat maar probeert te gissen naar het juiste woord door gebruik te maken van voorkennis, illustraties bij de tekst en de context van het verhaal. Deze manier van lezen leidt vaak tot veel leesfouten.

Leerlingen met spellingproblemen kenmerken zich door het fout en/of traag spellen van woorden. Ze spreken vaak tijdens het schrijven de afzonderlijke klanken uit, wat erop wijst dat de klank-letterkoppeling nog niet is geautomatiseerd. Zwakke spellers schrijven bovendien dikwijls letterlijk op wat ze horen (fonetische strategie). Dit resulteert in veel spellingfouten, omdat niet bij alle woorden in het Nederlands de klanken één-op-één aan letters kunnen worden gekoppeld (denk aan 'kooi' dat klinkt als /kooj/). Naast de fonetische strategie gebruiken leerlingen die moeite hebben met spelling vaak de inprentingsstrategie: ze proberen de spelling van de volledig geschreven woordvorm te onthouden. Dit is een enorme belasting voor het geheugen en bovendien helpt deze woordspecifieke kennis hen niet bij het schrijven van soortgelijke woorden. Dit alles leidt ertoe dat schrijftactiviteiten moeizaam verlopen. Bij spellingproblemen in groep 3 ligt de oorzaak meestal bij een zwak fonemisch bewustzijn (moeite met 'hakken' ofwel zwakke auditieve analyse) en bij problemen met de klank-letterkoppeling.

Lees- en spellingproblemen herkennen in groep 3	
Vaardigheid	Signaal
Fonemisch bewustzijn	- Analyseren van woorden ('hakken') in losse klanken verloopt traag en/of foutief. - Samenvoegen van losse klanken tot een woord ('plakken') verloopt traag en/of foutief. - Aangeven van de positie van een klank in een woord lukt niet of verloopt moeizaam. - Hersynthetiseren van een woord als bepaalde klanken worden weggelaten of toegevoegd lukt niet of verloopt moeizaam.
Letterkennis	Letters worden traag en/of foutief benoemd.
Lezen	- Woorden worden traag en/of fout gelezen. - Lang spellend lezen of vroeg radend lezen. - Lezen van teksten verloopt niet vloeiend.
Spellen	- Woorden worden traag en/of fout gespeld. - Kennis van spellingregels en -patronen wordt niet goed toegepast. - Schrijfactiviteiten worden moeizaam/traag uitgevoerd. - Spellingregels worden niet/moeizaam geautomatiseerd. - Fouten worden niet gecorrigeerd door de leerling zelf.

1.3.3 Signalen in groep 4-8

Veel van de kenmerken en strategieën die genoemd zijn in groep 3 zie je ook terug bij leerlingen die zich in het proces van het voortgezet technisch lezen en spellen bevinden (groep 4-8) en moeite hebben met lezen en/of spellen. De problemen kunnen echter ernstiger worden. Er worden steeds hogere eisen gesteld aan de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen.

Leesproblemen kunnen zorgen voor een laag leestempo bij andere vakken, zoals de zaakvakken waarbij veel gelezen moet worden. Bovendien heeft een traag leestempo gevolgen voor het leesbegrip. Als het technisch lees- en schrijfproces nog zoveel aandacht vraagt, is het moeilijk de lijn van het verhaal vast te houden. Leerlingen met leesproblemen krijgen vaak een hekel aan (hardop) lezen en zullen soms vermijdingsgedrag vertonen.

Spellingproblemen van leerlingen komen het best tot uiting in spontane schrijfproducten. Leerlingen met (ernstige) spellingproblemen maken vaak langdurig veel basale spellingfouten. De oorzaak van de spellingproblemen ligt veelal in een beperkte kennis van spellingregels of onvoldoende inslijping van bepaalde schrijfwijzen (bijvoorbeeld woorden met ei/ij of ou/au). Naarmate de leerlingen ouder worden zullen de spellingproblemen vooral het gevolg zijn van een automatiseringstekort. Ze kennen en onthouden weinig tot geen spellingregels en ze corrigeren zichzelf niet. Van de regels die ze wel kennen, weten ze vaak niet wanneer en hoe ze deze moeten toepassen. Andere regelmatigheid in het spellingsysteem (her)kennen ze ook moeizaam. Ze hebben geen of nauwelijks inzicht in hoe het spellingsysteem van hun moedertaal is opgebouwd. Als gevolg van dit alles kan het bijvoorbeeld voorkomen dat zij een bepaald woord op één bladzijde op verschillende manieren spellen. Ook schrijven leerlingen met spellingproblemen vaak onleesbaar en maken ze veel doorhalingen. Bij leerlingen die wel leesbaar schrijven, valt het trage schrijftempo op. Ook dit zijn symptomen van automatiseringsproblemen.

Lees- en spellingproblemen herkennen in groep 4-8	
Vaardigheid	Signaal
Lezen	• Woorden worden traag en spellend gelezen. • Woorden worden radend gelezen. • Woorden worden fout gelezen (bijv. delen van woorden weglaten of woorden die hetzelfde klinken door elkaar halen). • Lezen van teksten verloopt niet vloeiend. • (Stil)lezen van teksten bij andere vakken verloopt traag. • Vermijdingsgedrag bij en/of een hekel aan hardop lezen.
Spellen	• Woorden worden fout gespeld: verkeerde klank-letterkoppelingen, weglaten, verwisselen of toevoegen van letters, medeklinkerreductie ('schr' wordt 'sch'), weglaten van lettergrepen, omdraaien van lettergrepen of -groepen et cetera. • Woorden worden traag gespeld. • Kennis van spellingregels en -patronen wordt niet goed toegepast. • Schrijfactiviteiten worden moeizaam/traag uitgevoerd. • Spellingregels worden niet/moeizaam in schrijfactiviteiten toegepast. • Fouten worden niet gecorrigeerd door de leerling zelf. • Geen inzicht in de opbouw van het spellingsysteem.

1.4 Dyslexie

Ongeveer 4% van de leerlingen wordt gezien als dyslectisch (Blomert, 2006a). Dit betekent dat er in elke groep gemiddeld één leerling zit met zodanig ernstige lees-/spellingproblemen, dat (te zijner tijd) dyslexie kan worden vastgesteld.

Bij leerlingen met dyslexie is sprake van een ernstige lees-/spellingachterstand, die blijkt uit een onvolledige en/of moeizame automatisering van het lees-/spellingproces, ondanks goed onderwijs. Dyslexie is een specifieke leerstoornis met een neurologische basis, waarbij de kern van het probleem ligt in het vlot lezen en spellen van woorden. Het geschreven Nederlands is, in tegenstelling tot bijvoorbeeld het geschreven Engels, relatief transparant. Dit betekent dat er bij een bepaalde letter maar één klank hoort. In onze taal lezen ook leerlingen met leesproblemen vrij snel min of meer foutloos, maar met een laag leestempo (de Jong & van der Leij, 2003). De snelheid in decoderen, ofwel automatisering, is het kernprobleem van dyslectici.

In Nederland worden officieel de volgende definities van dyslexie gehanteerd:

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 spellen op woordniveau (Stichting Dyslexie Nederland, 2008).

Dyslexie is een specifieke lees- en spellingstoornis met een neurobiologische basis, die wordt veroorzaakt door cognitieve verwerkingsstoornissen op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve, en met name taalverwerkingsprofiel en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs.



Dit specifieke lees- en spellingprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling, die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn (Blomert, 2006b).

Bij leerlingen met dyslexie is het lees-/spellingprobleem hardnekkig. De hardnekkigheid moet over een langere periode met herhaalde testafnames aangetoond worden. Voor de vaststelling van dyslexie kan dus nooit worden volstaan met een eenmalige toetsafname. Hardnekkigheid blijkt als extra, planmatige en intensieve didactische maatregelen en remediëringsinspanningen nauwelijks leiden tot een verbetering van de lees-/spellingvaardigheid. We spreken hier ook wel van didactische resistentie. Didactische resistentie kan worden aangetoond wanneer een leerling nauwelijks vooruitgang boekt op genormeerde toetsen gedurende ten minste een half jaar intensieve begeleiding (twee interventieperioden van elk minimaal twaalf effectieve weken). Onder intensieve begeleiding verstaan we ten minste 60 minuten per week extra begeleiding, verdeeld over meerdere dagen, volgens een planmatige, effectief gebleken aanpak. Sommige leerlingen met lees-/spellingproblemen lopen hun achterstand weer in na een periode van effectieve begeleiding. Bij leerlingen met dyslexie blijft er altijd een zekere achterstand bestaan, ook na systematische hulp. Dus ook na een periode van intensieve begeleiding en behandeling, zal een leerling met dyslexie problemen met lezen en schrijven blijven ervaren: dyslexie heb je voor het leven (zie ook van der Leij, 2003). De mate waarin een kind er last van heeft, is afhankelijk van zijn leeftijd, het onderwijsaanbod en zijn intellectuele mogelijkheden om de lees-/spellingproblemen te compenseren.

Dyslexie wordt vastgesteld door psychologen en orthopedagogen met een erkende bekwaamheidsregistratie in de psychodiagnostiek. Leerkrachten en leesspecialisten op school spelen echter een cruciale rol in de onderkenning. Zij kunnen aanhoudende achterstanden op lees- en spellinggebied waarnemen door regelmatig genormeerde toetsen af te nemen, te observeren en de begeleiding die de leerling tussen de toetsmomenten krijgt, vorm te geven en te evalueren. Zij bouwen een leerlingdossier op, waarmee toegang tot dyslexiezorg mogelijk wordt gemaakt (zie deel III voor meer informatie over de afstemming tussen het onderwijs en de gezondheidszorg).

1.4.1 Oorzaken van dyslexie

Dyslexie is een complex probleem dat invloed heeft op het algeheel functioneren van een leerling. Het komt voor binnen alle vormen van onderwijs en binnen alle sociaal-economische achtergronden. In verreweg de meeste gevallen is er sprake van een probleem op het terrein van de fonologische verwerking en de toegankelijkheid van taalkennis. De lees-/spellingproblemen zijn een gevolg van een onvolledige en/of moeizame automatisering van het lees-/spellingproces. De problemen spitsen zich toe op het vlot herkennen van de klankstructuur van woorden en het omzetten van schrift in een corresponderende klankcode.

De precieze oorzaak van dyslexie is wetenschappelijk nog niet aangetoond. Wel weten we dat er sprake is van een erfelijke component, waarbij vermoedelijk verschillende genen een rol spelen (Pennington & Olson, 2005). Als een leerling een ouder heeft die dyslectisch is, heeft hij ongeveer 40% kans er ook aanleg voor te hebben (Grigorenko, 2001; Paracchini, Scerri, & Monaco, 2007). De genetische aanleg is zeker niet allesbepalend; ook een kind zonder familielid met dyslexie kan dyslectisch zijn (Shaywitz, 2003).

1.4.2 Mogelijke gevolgen van dyslexie

Ernstige lees-/spellingproblemen kunnen grote gevolgen hebben voor de betreffende leerling. Hieronder beschrijven we de mogelijke problemen bij begrijpend lezen en schrijven en de sociaal-emotionele gevolgen.

Problemen met begrijpend lezen en schrijven

Een laag leestempo (met of zonder veel leesfouten) leidt soms tot problemen met begrijpend lezen. Hiermee hangt samen dat leerlingen minder lezen, doordat het lezen zoveel moeite kost, waardoor de

ontwikkeling van de (lees)woordenschat kan achterblijven. Evenzo geldt dat moeite met spelling het schrijven van teksten, waarin een idee of verhaallijn uiteen wordt gezet, belemmert. Natuurlijk bestaan er grote verschillen in de mate waarin de lees-/spellingproblemen als last worden ervaren. Sommige leerlingen hanteren een meer interactieve leesstrategie, waarbij ze hun problemen met woordherkenning compenseren door gebruik te maken van de context (Corkett & Parilla, 2008; Nation & Snowling, 1998). Het is echter niet zo dat leerlingen met een grotere woordenschat minder ernstige leesproblemen hebben. Hoewel deze leerlingen hun leesprobleem soms beter kunnen compenseren, ervaren zij dikwijls het leesprobleem als een grotere last (Elbro, 2010). Deze leerlingen merken zelf een discrepantie tussen hun cognitieve capaciteiten en de technische leesvaardigheid. In alle gevallen geldt dat flink wat doorzettingsvermogen nodig is. Het onderwijs kan hierin een ondersteunende rol spelen door het beschikbaar stellen van compenserende hulpmiddelen zoals een dicteerapparaat, tekst-naar-spraak-software of gesproken boeken. Meer hierover kun je lezen in hoofdstuk 4.

Problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling

De problemen van dyslectische leerlingen zullen vaak niet beperkt blijven tot problemen met lezen en schrijven. Dyslexie heeft invloed op het hele cognitieve functioneren, op de informatieverwerking en – als de problemen op school niet op tijd worden onderkend – op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling (de Jong, 1998; Messer & Dockrell, 2006; Peer, 2000). Lees-/spellingproblemen kunnen voor de nodige frustratie zorgen. Deze frustratie kan tot uiting komen in emotionele problemen of in gedragsproblemen (Trzesniewski, Moffitt, Caspi, Taylor, & Maughan, 2006). Een leerling kan zich bijvoorbeeld schamen voor zijn lees-/spellingprobleem en teruggetrokken gedrag gaan vertonen, of hij kan zijn problemen proberen te verbloemen door probleemgedrag te laten zien. Niet goed kunnen lezen en spellen heeft invloed op het gevoel van eigenwaarde en kan ertoe leiden dat de lees- en schrijfmotivatatie van de leerling afneemt.

Naarmate de lees- en spellingproblemen langer blijven voortbestaan, zullen de meeste leerlingen er meer hinder van ondervinden. De problemen worden ook vaak ernstiger, omdat de lees-, spelling- en schrijftaken complexer worden en er meer van de leerling op deze gebieden wordt gevraagd.

Lees- en spellingproblemen krijgen meer impact op het leven van oudere leerlingen, omdat verwachtingen van anderen en schaamtegevoelens bij de leerling een grotere rol gaan spelen. Kinderen die hun lees-/spellingproblemen om wat voor reden dan ook niet accepteren, zich niet competent voelen en een laag zelfbeeld hebben, krijgen in de meeste gevallen (ernstige) sociaal-emotionele problemen.

1.5 Misvattingen en dwaalwegen

De laatste jaren is er veel onderzoek gedaan naar oorzaken van dyslexie en behandelmethodes om dyslexie te verhelpen. Ondanks al deze inspanningen is dé oorzaak van dyslexie en dé behandelmethode (nog) niet gevonden. Er bestaan in Nederland op het gebied van lees- en spellingproblemen nogal wat behandelmethodes waarvan de effecten niet geëvalueerd zijn of waarvan de theoretische en didactische uitgangspunten niet gebaseerd zijn op – of zelfs in tegenspraak zijn met – de beschikbare wetenschappelijk onderbouwde kennis en inzichten. De meest voorkomende misvattingen en niet wetenschappelijk aangetoond effectieve methodes en hulpmiddelen worden hier beschreven.

1.5.1 Beelddenken

De term 'beelddenken' wordt in het onderwijs nogal eens gebruikt bij leerlingen die schijnbaar in beelden en gebeurtenissen denken; ze zouden hun wereld bij voorkeur ordenen met niet-talige middelen (Davis, 1997; Krabbe, 1954). De begeleiding van leerlingen wordt gericht op compensatie en bewust gebruik leren maken van het beelddenken om de praktische moeilijkheden bij het verwerken (lezen) of produceren (schrijven) van geschreven taal te overwinnen (Ojemann, 1987). Een probleem met de theorie achter het fenomeen beelddenken is dat ze niet aansluit bij recente theorieën van taal- en/of informatieverwerking

(Bosma, 2001; van Woerden & Wiers, 2000). Ook zijn de mogelijke effecten van de specifieke behandeling voor beelddenkers tot op heden niet wetenschappelijk onderzocht.

Binnen de theorie van het beelddenken wordt in de begeleiding snel overgegaan tot compenseren. De begeleiding van lezers in de onderbouw moet daarentegen juist gericht zijn op het verbeteren van de lees- en spellingvaardigheid en het automatiseren van het lees- en spellingproces, niet op compensatie. We moeten voorkomen dat kinderen in een te vroeg stadium hun problemen gaan compenseren, omdat daarmee het kind de mogelijkheid wordt ontnomen om een zo hoog mogelijk technisch leesniveau en spellingniveau te behalen. Pas als blijkt dat specifieke interventies ter verbetering van de lees-/spellingvaardigheid niet (meer) of onvoldoende aanslaan, is het verantwoord een kind compensatiestrategieën aan te leren. Dit zal in de praktijk meestal pas in groep 5 zijn, wanneer blijkt dat de leerling te veel last krijgt van zijn zwakke (de)codevaardigheden bij het lezen van boeken en teksten en bij het schrijven van teksten.

1.5.2 Afwijkende oogbewegingen

Een andere term die soms gehanteerd wordt om dyslexie aan te duiden is 'woordblindheid'. Hiermee wordt de suggestie gewekt dat dyslexie iets te maken heeft met het visueel vermogen. Dit is niet het geval. Tijdens het lezen bewegen de ogen van links naar rechts, maken ze sprongen terug en blijven ze enige tijd gefixeerd op moeilijke woorden. Elke lezer maakt van deze oogbewegingen, maar bij dyslectici zien die bewegingen er iets anders uit. Zij kijken vaker terug in de tekst, fixeren hun ogen vaker op bepaalde – voor hen moeilijke – woorden en de fixaties duren gemiddeld langer dan bij gemiddelde lezers (Hutzler & Wimmer, 2004; Rayner, 1998). Deze afwijkende oogbewegingen zijn een gevolg van de leesproblemen van de dyslecticus en niet, zoals sommige oogartsen of optologen denken, de oorzaak (Biewenga-Booij, 1997).

Sommige kinderen hebben moeite met lezen, omdat ze hun ogen niet goed kunnen fixeren op een woord (de woorden 'springen' voor de ogen) of omdat ze hun ogen niet gecoördineerd over een regel kunnen bewegen. Deze kinderen hebben vaak last van hoofdpijn, prikkende ogen of ze zien sterretjes tijdens het lezen of televisiekijken. Om deze problemen op te lossen schrijven sommige oogartsen een prismabril of een bril met gekleurde glazen voor, die de oogspiercoördinatie zou moeten verbeteren. Een voorbeeld van speciale lenzen is Xlens. Xlens bestaat uit gekleurde lenzen met speciale filterkarakteristieken. Het is mogelijk, hoewel het (nog) niet wetenschappelijk is vastgesteld, dat sommige kinderen daarmee hun leesproblemen kwijtraken. Er is echter geen verband aangetoond tussen visuele verwerkings- of waarnemingsproblemen en dyslexie. Wel kunnen deze twee problemen naast elkaar bestaan, net als dyslexie en ver- of bijziendheid naast elkaar kunnen voorkomen.

Als een kind problemen heeft met het herkennen van letters, moet altijd worden nagegaan of het wel goed kan zien. In geval van twijfel is een onderzoek en het eventueel aanmeten van een bril door een oogarts noodzakelijk. Is beperkt zicht niet de oorzaak van het leesprobleem, dan moet de leerling goed in de gaten worden gehouden en is adequate begeleiding nodig.

1.5.3 Sensomotorische trainingen

Net als bij de prismabril berust de zinvolheid van sensomotorische trainingen op de gedachte dat bepaalde hersengebieden bij dyslectici niet goed samenwerken. Vooral kinderen bij wie een slechte oog-handcoördinatie is geconstateerd, zouden baat hebben bij gerichte fysiotherapie. Er is echter geen reden om te veronderstellen dat dyslectische kinderen vaker sensomotorische problemen hebben dan andere kinderen. Het kan wel zo zijn dat een dyslectisch kind óók motorische problemen heeft, maar dan zijn dat twee onafhankelijke problemen die allebei gerichte aandacht moeten krijgen (Kirby, Sugden, Beveridge, Edwards, & Edwards, 2008).

Een bijzondere vorm van sensomotorische training vormt de edukinesiologie (Dennison, 1984). Edukinesiologie is gebaseerd op de gedachte dat bij kinderen met leerstoornissen energie geblokkeerd is en vrijgemaakt moet worden. De energie bij de mens zou beïnvloed worden door stimulansen van buitenaf, zoals kleur, geluiden en muziek, voedsel, de kracht van woorden en de houding van anderen ten opzichte van de persoon. De therapie bestaat voornamelijk uit motorische oefeningen, voedingsadviezen en positief leren denken. Er is op dit moment geen bewijs dat deze behandelmethode een direct effect heeft op het leren lezen en schrijven.

1.5.4 Breinstimulerende methodieken

Hoewel verschillende studies hebben aangetoond dat het brein van dyslectische leerlingen anders werkt dan dat van gemiddelde lezers (bijvoorbeeld Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004), is de effectiviteit van oefeningen gericht op specifieke hersengebieden niet aangetoond. Er is geen bewijs van effectiviteit voor methodieken zoals de Brain Stimulating Method, waarbij door bewegingsoefeningen het gebruik van zenuwcellen en neurale verbindingen wordt gestimuleerd. Een methode die veel wetenschappelijke aandacht heeft gekregen en ook veel is gebruikt in de praktijk, is de behandeling die uitgaat van het balansmodel met hemisfeerspecifieke stimulering (Bakker, 1990). Hoewel verschillende studies vooruitgang in leesvaardigheid bij ernstig dyslectische leerlingen hebben aangetoond (van Daal & Reitsma, 1999; Kappers, 1997; Struiksmā & Bakker, 2006), hebben andere onderzoeken laten zien dat de vooruitgang niet samenhangt met de hemisfeerspecifieke stimulering (Berends & Reitsma, 2005; Dryer, Beale, & Lambert, 1999; Lorusso, Facoetti, & Molteni, 2004; Lorusso, Facoetti, Paganoni, Pezzani, & Molteni, 2006). Het is aannemelijker dat de positieve effecten samenhangen met andere kenmerken van de behandeling, zoals herhaling en een systematische opbouw (zie hoofdstuk 4).

1.5.5 Schrijven in spiegelbeeld

Sommige mensen denken dat er bij kinderen met dyslexie sprake is van problemen op het ruimtelijk vlak. Zij gaan ervan uit dat een kind dat in spiegelschrift schrijft, dyslexie zou hebben. Een ander veelgehoord idee is dat kinderen die linkshandig zijn een verhoogd risico hebben op dyslexie. Voor beide stellingen is echter geen wetenschappelijk bewijs gevonden. Kleuters schrijven nog vaak in spiegelbeeld. Dit komt doordat het lateralisatieproces in de hersenen bij jonge kinderen nog onvolledig is. In spiegelbeeld schrijven verdwijnt over het algemeen wanneer kinderen in de gaten krijgen dat we in het Nederlands van links naar rechts lezen en schrijven. Bij enkele letters, zoals s-z, m-n, t-f, b-d-p en eu-ui-ou blijven omkeringen bij beginnende lezers zichtbaar. Dit verschijnsel verdwijnt naarmate ze enige leeservaring hebben opgedaan. Gerichte instructie is dan van belang om een goede automatisering van de klank-letterkoppelingen tot stand te brengen. Bij (potentieel) dyslectische kinderen kunnen langer dan bij gemiddelde lezers gespiegelde letters in schrijfproducten worden aangetroffen als gevolg van het feit dat de klank-letterkoppelingen bij deze kinderen moeizaam beklijven (Lachmann & Geyer, 2003).

1.5.6 Medicijnen en voedingssupplementen

De afgelopen decennia is herhaaldelijk geprobeerd een pil tegen dyslexie uit te vinden. De meest bekende is Piracetam, ook wel Nootropil genoemd. Piracetam is een neurotransmitter die het integratievermogen van de hersenen vergroot en die daardoor het leervermogen en het geheugen zou vergroten. Een specifieke werking bij dyslexie is echter niet aangetoond. Dit geldt ook voor voedingssupplementen als visolie (Kairaluoma, Närhi, Ahonen, Westerholm, & Aro, 2008).

www.lerenoverdyslexie.nl - Voor meer achtergrondinformatie over lezen, spellen, lees-/spellingproblemen en dyslexie.