
ACHTERGRONDEN VAN LEES- EN SPELLINGPROBLEMEN

Peter van Vugt

Leerlingbegeleiders willen vaak snel aan de slag, dat wil zeggen dat zij het probleemgedrag op korte termijn uit de (school)wereld willen helpen. Hierdoor worden zij dan een soort jagers-verzamelaars van allerhande tips, methodes en trucs. Gauw gaat echter blijken dat deze slechts met wisselend succes kunnen worden ingezet. Daarenboven vraagt een directie naar vooruitgang en kijken collega's met argusogen of met meewarige blikken naar wat de leerlingbegeleider doet. Ouders verwachten mirakels (zeker met betrekking tot het puntenboekje). Deskundigen die de leerlingbegeleider om raad vraagt, spreken een heel andere taal. Als dan ook nog één van de zorgenleerlingen geen interesse meer heeft in het volgen van die vijftig minuten extra...

Het snel doodbloeden van goed bedoelde initiatieven kan gemakkelijk voorkomen worden door een aantal zekerheden te bieden. Vooreerst dient een leerlingbegeleider te weten dat zijn initiatief gesteund wordt door de schooldirectie. Dit voorkomt impulsief, willekeurig en discontinu handelen. Ten tweede heeft een leerlingbegeleider een behoorlijk inzicht in leer- en gedragsmoeilijkheden. Verder moet er zekerheid bestaan over de diagnose; hiervoor doet de school een beroep op klinisch geschoolden.

1 CONCEPTUELE EN TERMINOLOGISCHE ZEKERHEID

Op zoek naar diagnostische zekerheid wordt de leerlingbegeleider geconfronteerd met een voor hem nieuw vocabularium, maar ook met Babylonische situaties: uit angst om de school toch maar niet de stuipen op het lijf te jagen noemen sommige deskundigen 'leeszwakte' wat anderen dan weer 'een lichte vorm van dyslexie' hebben genoemd. Er is bijgevolg nood aan conceptuele duidelijkheid. Daarom onderstaand richtsnoer:

- **PERVASIEVE ONTWIKKELINGSACHTERSTAND:** een ernstig vertraagde ontplooiing van de verschillende intellectuele vaardigheden (IQ < 80) en/of het sociaal aanpassingsvermogen (bijvoorbeeld *autisme*, *syndroom van Down*).
- **LEERPROBLEEM:** een tijdelijk onderpresteren van een bepaalde leerling omwille van meestal externe factoren (bijvoorbeeld een leerling haakt af omdat hij moeite heeft met de gebruikte didactiek, of het trekken van vierkantwortels is niet het belangrijkste in het leven van een leerling van wie de ouders hebben besloten te scheiden).
- **LEERACHTERSTAND:** een tijdelijk achterop raken van een voorheen normaal presterende leerling omwille van medische of socio-economische factoren (bijvoorbeeld schoolverzuim bij verlies van de kostwinner in het gezin).

- **LEERVERTRAGING:** de vertraging in de verwerving van één of meerdere (schoolse) vaardigheden. Deze problematiek heldert meestal op voor het elfde levensjaar, wanneer het individu voldoende 'rijp' is geworden (cfr. myelinisatie van het zenuwstelsel). De vertraging kan specifiek zijn (bijvoorbeeld articulatie) of meervoudig (bijvoorbeeld taal en rekenen).
- **LEERSTOORNIS:** een stoornis die belet dat men tot automatiseren van (denk)handelingen komt die leiden naar een vlotte beheersing van een aantal vaardigheden. Deze stoornis is blijvend van aard, omdat ze berust op neuro-chemische of neuro-fysiologische gronden. Men onderscheidt: *dyslexie-dysorthografie, dysgrafie, dyscalculie, dyspraxie, ADHD, de niet-verbale leerstoornis*, enz. Leerstoornissen komen geïsoleerd voor (bijvoorbeeld *dysorthografie*), maar soms ook gecombineerd (bijvoorbeeld *dyslexie* en *dyspraxie*). Sommige auteurs rekenen ook *constitutionele taalzwakte* of *ontwikkelingsafasie* (waarbij zowel prosodie, woordenschat, grammatica, pragmatisch taalhandelen, taalbegrip, lezen, schrijven en leesbegrip kunnen verstoord zijn) tot de leerstoornissen.
- **REACTIEF GEDRAG:** ongewenst gedrag waarmee een individu te kennen geeft dat het (bewust of onbewust) worstelt met een bepaalde relatie of situatie. Het verband tussen oorzaak en gedrag is niet altijd duidelijk noch eenduidig. Vaak ook *gedragsprobleem* genoemd. Episodisch van aard, maar bij inadequate begeleiding kan een episode lang duren.
- **PERSOONLIJKHEIDSSTOORNIS:** een blijvend en diepgaand patroon van karakteristiek gedrag en emotionele beleving waarin anderen (op manipulatieve wijze) worden betrokken. Een *gedragsstoornis* is één van de vele stoornissen in deze reeks. De term heeft een zeer specifieke inhoud (agressie, liegen, stelen, destructie, vermindering, enz.) en is dus met zorg te hanteren.

2 AANGRIJPINGSPUNTEN VOOR EEN SCHOOLBELEID

Uit de voorgaande paragraaf mag blijken dat er heel wat vragen moeten gesteld en beantwoord worden, vooraleer de leerlingbegeleider kan bepalen welke richting zijn begeleiding zal uitgaan. Men zal ook twee fundamentele dimensies hebben weerhouden. Vooreerst moet duidelijk worden of men met een tijdelijk of met een blijvend probleem te maken heeft. Ten tweede moet gepeild worden naar de specificiteit. Daarenboven moet ook nog een derde vraag gesteld worden, naar de ernst van het probleem, want elk van de vermelde problemen kan voorkomen in verschillende gradaties. Ten vierde dient men ook oog te hebben voor reactief gedrag dat zich mogelijk op een leerachterstand, leervertraging of leerstoornis komt enten. Een zeer klein aantal individuen heeft zowel met een leerstoornis als met een persoonlijkheidsstoornis te kampen.

Scholen kunnen kiezen uit verschillende modellen voor leerlingbegeleiding. Sommige teams pakken de problemen aan wanneer ze zich voordoen; andere geven er de voorkeur aan zo vroeg mogelijk de risico's op moeilijkheden in te schatten. In dit verband lijkt het ons zinvol enkele vaak gebruikte termen zo nauwkeurig mogelijk in te vullen.

(1) Screening

Heeft tot doel zo vroeg mogelijk risicoleerlingen te identificeren. (Vormen en instrumenten worden besproken in de bijdrage van Van Vliet in deze bundel.)

(2) Diagnose

Is het bevestigen of ontkennen van het bestaan bij één individu van een bepaald probleem of een bepaalde stoornis. Hiertoe worden (metend) een aantal kenmerkend geachte symptomen opgespoord en op hun ernst beoordeeld. Om de relatie te leggen tussen de bevindingen en de aanmeldingsklacht zijn een klinische opleiding en ervaring noodzakelijk. Kwaliteitsbewaking van de diagnose is in de eerste plaats een taak voor de professionele diagnosticus. Voor de school is het van belang te weten wat het deficit is, maar ook wat de sterke kanten van een leerling zijn, omdat hierop de compensatiestrategie gefundeerd wordt. Men wil ook zekerheid over de specificiteit.

Een school mag dus vragen dat een leerling een onderzoeksreeks doorloopt, die peilt naar onder andere persoonlijkheid, taal- en communicatievaardigheid, lezen en spellingniveau, rekenvaardigheid, geheugensterkte, concentratievermogen, psychomotoriek, enz. Een goede anamnese levert veel informatie op over gezondheid, ontwikkelingsmijlpalen, sociale vaardigheid, zelfbeeld, studiekeuze, motivatie, enz. De school dient vooreerst uit te maken wie ze de coördinatie van deze onderzoeksreeks toevertrouwt. Daarna maakt zij de inventaris op van (para)medici bij wie ze per onderdeel of voor groepen van tests terecht kan (eigen PMS-centrum of CLB of schoolextern). Dit kan van regio tot regio verschillen.

(3) Therapie

Bestaat uit het toedienen van producten of het (laten) uitvoeren van handelingen die tot doel hebben:

- het tot stilstand brengen van een negatieve of ongewenste evolutie en/of
- het doen verdwijnen van het ongewenste klinische beeld. Het spreekt voor zich dat therapeutische handelingen slechts mogen gesteld worden door gekwalificeerde en klinisch getrainde personen.

(4) Begeleiding

Is een geheel van handelingen die tot doel hebben de negatieve aspecten van een klinische of ongewenste entiteit tot een minimum te beperken, zowel voor het subject als voor zijn of haar omgeving. In de begeleiding kunnen therapeuten en schoolteam tot boeiende en zinvolle interactie komen.

(5) Remedial teaching

Is een vorm van hulpverlening bij geconstateerde leerstoornissen, die rekening houdt met oorzaken en concomiterende factoren van de stoornis, met als doel het optimaliseren van leerklimaat en leerprestaties door middel van het aanbieden aan de individuele leerling van (nog) niet gebruikte strategieën, en door het afbouwen van inefficiënte strategieën.

3 HOE DYSLEXIE HERKENNEN?

De voorgaande paragrafen werden bewust algemeen gehouden, omdat een schoolbeleid niet voor één problematiek kan ontworpen worden. In wat volgt, wordt de noodzakelijk geachte vraagstelling uitgewerkt voor de *dyslexie*-problematiek. Tegelijkertijd worden ook enkele inzichten meegegeven (of herhaald) die tot de basiskennis van alle leerkrachten zouden moeten behoren.

In zijn meest specifieke vorm komt *dyslexie-dysorthografie* tot uiting als een moeizaam blijven worstelen met hardop voorlezen en met het neerschrijven van woorden en zinnen. Traditioneel worden er ook meer fouten gemaakt tegen de 'kleine woordjes' (*en, de, maar, niet, waarom, hij, voor, bij, enz.*). Het leesbegrip (na een in stilte herlezen) is vaak opmerkelijk beter dan wat men zou verwachten na het aanhoren van de eerst zo erbarmelijk voorgelezen tekst. Na jaren van 'therapie' beheersen dyslectici vaak behoorlijk de (spelling)regels van hun Nederlandse moedertaal. De jonge letterfoutjes duiken echter met hoge frequentie weer op bij de confrontatie met vreemde talen of nieuwe symboolcodes.

Een eenvoudige bevraging van de ouders levert vaak al heel wat informatie over het hardnekkig, dat wil zeggen blijvend, karakter van het probleem. De specificiteit is een belangrijke beleidsbepalende factor (bijvoorbeeld een leerling met een 'zuivere' *dyslexie-dysorthografie* komt in aanmerking voor compenserende en dispenserende maatregelen, ook in het aso; een leerling die worstelt met *taalzwakte*, komt in aanmerking voor training van maatschappelijk relevante vaardigheden en zal bij voorkeur voor een praktijkgerichte scholing kiezen). Specificiteit achterhalen is echter vaak niet zo eenvoudig. Enkele discrepanties hebben een behoorlijke screeningswaarde (zie tabel 1).

Tussen *dyslexie-dysorthografie* en intelligentie is er geen enkel aantoonbaar verband. Het zogenaamde *Mattheus-effect* laat alleen toe een verband te leggen tussen scholing en intelligentiemeting. Een schatting van het 'cognitief vermogen' levert echter wel interessante gegevens op in functie van de planning van een realistische (school)loopbaan.

TABEL 1: *Screeningstabel voor dyslexie-dysorthografie*

LEEFTIJDADÉQUATE BEHEERSING	ZWAKKE TOT ZEER ZWAKKE BEHEERSING
<ul style="list-style-type: none"> - mondelinge taalvaardigheid - leesbegrip: beter ten gevolge van behoorlijke pragmatiek - betekenisdragende woorden - geschreven moedertaal: woordfouten - tekenen kan normaal tot uitstekend zijn - korte teksten of tekst met hoge waarde 	<ul style="list-style-type: none"> - schriftelijke aspecten van taal - technisch lezen: fouten, ritme, intonatie - functiewoorden (<i>de, een, daarom, -lijk, -heid...</i>) - geschreven andere talen en codes: klank-teken-koppeling (letterfouten) - moeilijk leesbaar handschrift (in 75%) - vermoeidheid bij lange teksten

De perceptie van de dyslecticus als 'bijzonder' heeft echter ook met twee andere factoren te maken: (1) het voorkomen van mengtypes en (2) het fenomeen van de *hypertherapie*. Bij een deel van diegenen die als dyslectisch gediagnostiseerd zijn, worden ook min of meer uitgesproken deficits op andere vlakken vastgesteld. Zo zijn er dyslectici die wat problemen hebben met zinsbouw, anderen durven al wel eens onderpresteren op ruimtelijk-visuele taken, nog anderen zijn erg mondig maar onhandig, en weer anderen zijn eerder stil, maar uitstekende knutselaars. Het is duidelijk dat we hier te maken hebben met de interferentie van alle kenmerken die samen het gedrag van een individu bepalen.

Jammer genoeg zullen in een prestatiegerichte sfeer alleen de tekorten worden opgemerkt. Wanneer een niet-voorgelichte leerkracht een aantal dyslectici in zijn of haar klas heeft zien werken, zal hij of zij geneigd zijn een optelling van deze tekorten te maken om daarna aan deze som de benaming '*dyslexie*' te geven. Op deze wijze ontstaat een erg verwarrend en allesbehalve positief beeld. Vaak wordt opgemerkt dat dyslectici ook gedragsproblemen vertonen en dat het dus niet om zo'n zuiver beeld gaat als de theoretici wel willen geloven.

In het merendeel van de gevallen dat we *dyslexie* en gedragsmoeilijkheden observeren, gaat het om reactief gedrag. Het zal je maar overkomen te moeten ondervinden en aanvaarden dat je lezen en spellen niet zo vlot loopt als dat van anderen, die dat schijnbaar spelenderwijs doen. Het vraagt inderdaad wat zoeken naar evenwicht en wijsheid om zonder kleerscheuren te trotseren: constante aanmoedigende berispingen, weinig zinvol lijkende oefensessies, door therapie beperkte vrijetijdsmogelijkheden, rood bekribbelde opstellen, over je rapport en je schoolloopbaan ruziënde ouders, willekeurige beoordelingen door leerkrachten A en B, het voortdurende gevoel overgeleverd te zijn aan de goodwill van de omgeving, het opgelepeld krijgen van het gevoel te falen op een gebied dat iedereen zo belangrijk vindt maar waarvan je zelf weet dat je ook zonder goed kan leven, enz.

In dit verband is het ook relevant de aandacht te vestigen op een gevaar dat voornamelijk het probleemgevoelige schoolteam bedreigt. Het komt al wel eens voor dat een groep leerkrachten het *dyslexie*-probleem aanvaardt en er zijn les- en evaluatievormen op afstemt, om dan in ruil voor dit 'toegeven' overperfectie op alle andere vlakken te eisen. Alsof een dyslecticus ook eens niet zijn agenda kan vergeten. Uitspraken als '*De gaten in uw geheugen behoren ook tot uw dyslexie, zeker!*' tonen aan dat weerstand tegen echte integratie in het onderwijs niet altijd tot de groep van de 5% dwarsliggende brompotten beperkt blijft.