

---

# alfa-nieuws

bulletin voor  
docenten in de alfabetisering

nummer 4 - 1998

---

## Onder de loep

---

### Dyslexie

Jeanne Kurvers

Er is waarschijnlijk nauwelijks een onderdeel van het lezen en het leesonderwijs waarover meer geschreven is, dan over dyslexie. Dyslexie is een specifieke leesstoornis, die vaak woordblindheid of leesblindheid genoemd wordt, ook al heeft de stoornis niets met blind zijn te maken en zelfs niet met visuele problemen.

In deze bijdrage wordt enige informatie gegeven die voor de praktijk van het alfabetiseringsonderwijs relevant kan zijn. Dat moet noodzakelijkerwijs kort; vandaar dat aan het slot van de tekst enkele publikaties worden vermeld voor wie verder wil lezen.

De meeste literatuur over dyslexie is geschreven vanuit de situatie van een moedertaalspreker - doorgaans een basisschoolleerling - die leert lezen in zijn moedertaal. De vertaalslag naar de situatie van een oudere allochtone leerling/cursist die leert lezen in het Nederlands als tweede taal zullen docenten vaak zelf moeten leggen. Hier en daar wordt in deze tekst een aanzet gegeven, maar het laatste woord daarover zal beslist nog niet gezegd zijn.

#### Wat is dyslexie precies?

De vraag is eenvoudig en duidelijk, het antwoord is wat complexer. Dat komt omdat de meningen enigszins verdeeld zijn over wat nu wel of niet onder de aanduiding dyslexie valt, wat precies de oorzaken zijn en welke

verschijnselen er al dan niet ook nog bijhoren.

Dyslexie is in elk geval een ernstige leesstoornis. Maar niet elke leesstoornis is dyslexie. Er zijn ook mensen die niet of nauwelijks leren lezen omdat ze een zintuigelijke handicap hebben, omdat ze doof zijn bijvoorbeeld. Of omdat ze in het algemeen een zo zwakke intelligentie hebben, dat vele vormen van leren moeilijkheden opleveren.

Een cursist in een beginnerscursus Nederlands als tweede taal (hij had in Marokko op school gezeten), vertelde een keer wat hij zo moeilijk vond in de les: *"Ik kan alles lezen, maar ik snap niks."* Dat vond hij heel frustrerend, maar een dyslecticus is hij uiteraard niet; hij las Arabisch en Frans, maar kende nog weinig Nederlands. Van een dyslecticus zou je eerder precies de tegenovergestelde uitspraak kunnen horen: *"Ik snap het allemaal als iemand het me voorleest, maar ik krijg het niet gelezen."*

Dumont (1985) omschrijft dyslexie als een

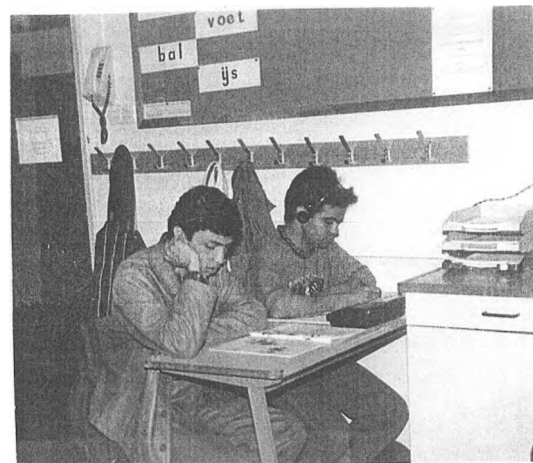
ernstige achterstand in lezen en spellen vergeleken met andere leervorderingen, die niet het gevolg is van een specifieke andere handicap bij overigens normaal intelligente leerlingen. MLK-leerlingen die veel moeite hebben met lezen, vallen dus niet onder zijn definitie. De achterstand heeft vooral betrekking op het verklanken van geschreven taal, op het omzetten dus van visueel-ruimtelijke symbolen (geschreven taal) in gesproken taal. Wat visueel is wordt auditief en wat op papier in de ruimte geordend wordt, moet in gesproken taal in de tijd geordend worden. Vaak is er bij dyslexie sprake van een erfelijke factor.

Van der Leij haalt in 1983 die "overigens normale intelligentie" uit zijn omschrijving en wil het graag wat breder houden. Hij hanteert de volgende omschrijving: "langdurige stagnatie bij het flexibel toepassen van leesstrategieën die het technisch leren lezen bepalen" van leerlingen die overigens geen ernstige zintuiglijke of neurologische handicaps hebben en niet behoren tot de categorie zeer moeilijk lerende kinderen. In zijn zeer recente boek (1998) definieert hij dyslexie op drie niveaus:

- a. Het is een hardnekkig automatiserings-tekort in het decoderen en in de spelling.
- b. Dat tekort gaat niet gepaard met even grote tekorten in andere onderdelen van het leervermogen, ook niet met verbale competentie (taalbegrip). De leerlingen begrijpen bijvoorbeeld veel meer taal dan ze technisch kunnen lezen.
- c. Cognitief gaat het vooral om een tekort in de verwerking van klanken en in automatisering in het algemeen, biologisch kan het gaan om een erfelijke vorm van dyslexie (het komt in de familie voor) of om een niet erfelijke vorm.

Het probleem zit dus bij de automatisering van de verschillende deelvaardigheden. Vergelijk het maar even met leren autorijden, de eerste lessen moeten alle deelhandelingen (sturen, het gaspedaal bedienen, remmen, in het spiegel kijken etc) apart bewust uitgevoerd worden, na een tijdje verlopen al die deelhandelingen automatisch zodat de autorijder zich kan concentreren op het verkeer (zeg maar begrijpend lezen). En het gaat altijd om lezen en spellen.

Neurologen als bijvoorbeeld Bakker en Galaburda wijzen er op dat de linkerhersen helft (de helft van de taalverwerking) van dyslectici zich anders ontwikkeld heeft dan die van lezers. Met name is er een probleem waar de informatie die het oor opvangt bijvoorbeeld bij het hardop spellend lezen (de klanken) doorgesluisd moet worden naar het lange termijn geheugen waar de woordenschat zit. Bij normale lezers gaat dat vloeiend en automatisch, bij dyslectici hortend en stotend.



Er zijn ongetwijfeld nog veel meer definities in omloop (sommigen vinden bijvoorbeeld dat dyslectici met symboolverwerking in het algemeen moeite hebben), maar in alle gevallen zijn er in elk geval een paar aspecten die steeds terug komen en blijkbaar cruciaal zijn.

Het gaat vooral om het **technisch lezen**, om het eerste ontcijferen van geschreven informatie (al kan uiteraard het begrijpend lezen daar vervolgens veel hinder van ondervinden), het gaat om problemen bij het **automatiseren** van de technische leesvaardigheid, het gaat om **hardnekkigheid** en het gaat om problemen die zich op andere terreinen van het leren en informatie verwerken **niet** voordoen (bijvoorbeeld informatie uit een afbeelding halen). De kern van de problemen zit bij het verwerken van dat niveau van taal dat "lager" zit dan het hele woord: de lettergrepen en vooral de **klanken** van de taal. Die moeite met automatiseren heeft vaak te maken met een zwak werkend korte termijn geheugen: zeg maar dat geheugen dat je ook gebruikt als je even een telefoonnummer moet onthouden.

Er zijn schattingen dat ongeveer 1 tot 3 à 4% procent van de lezers in meerdere of mindere mate deze vorm van dyslexie bezit. In elke groep kan dus een dyslecticus voorkomen.

Er zijn geen aanwijzingen dat er in deze grote verschillen zijn tussen talen of schriftsystemen. Dyslexie komt veel meer voor bij mannen dan bij vrouwen.

### Waaraan herken je dyslexie?

De meest typerende kenmerken zijn af te leiden uit de definities die hiervoor gegeven zijn: langdurige en hardnekkige problemen met de automatisering van lezen en veel problemen bij het spellen. Hardnekkig wil zeggen veel langer dan de normale problemen die beginnende lezers hebben met het automatiseren. Iedere beginner heeft er namelijk tijd voor nodig om dat automatisme te leren en in het basisonderwijs heeft de ene leerling dat al na enkele maanden onder de knie en andere leerlingen kost dat ongeveer een jaar.

Dyslectici hebben vooral moeite met de auditieve analyse en synthese (een gesproken woord verdelen in klanken of een aantal klanken samenvoegen tot een woord), vaak kost zelf het snel benoemen van de letters moeite en zelfs de eenvoudigste woorden worden verkeerd gespeld. Dyslectici maken bij het lezen en spellen dus niet perse heel andere fouten dan andere beginnende lezers, ze maken er vooral veel meer en blijven dat veel langer doen. Dyslectici kunnen overigens verschillende strategieën aanwenden om met dat cruciale probleem om te gaan: sommigen blijven stevast alle woorden spellend lezen, ook woorden die ze al lang gehad hebben (en soms zelfs eenvoudige korte woorden nog meer dan langere woorden), anderen gaan raden op basis van de visuele vorm van een geschreven woord of op basis wat ze uit de context halen.

Om na te gaan of een leerling dyslectisch is, zou een docent als volgt te werk kunnen gaan: signaleren van een probleem, nagaan of er andere oorzaken zijn aan te wijzen (zeker in het leesonderwijs aan oudere allochtone leerlingen en cursisten) en vervolgens een preciezere diagnose stellen.

Om te beginnen **signaleer** je dat een cursist achterblijft met technisch leren lezen. In het basisonderwijs en bij moedertaalsprekende kinderen is dat eenvoudiger dan in het leesonderwijs aan oudere allochtonen. Daar is namelijk vaak een tamelijk uniform leerproces, het is bekend welke vooruitgang kinderen doorgaans boeken, er zijn heldere normen en

toetsen waaruit duidelijk is af te lezen of en in welke mate een leerling achterblijft. Bij oudere allochtone leerlingen of volwassenen is dat veel lastiger. Niemand weet waarschijnlijk precies wat doorsnee is bij vorderingen (zelfs niet wat een doorsnee leerling is). Bovendien kunnen er vele redenen zijn waarom een leerling of cursist achterblijft die niks met dyslexie te maken hoeven te hebben.

De volgende stap is dan ook zo goed als het kan nader bepalen waar die achterstand vandaan komt of zou kunnen komen. Zeg maar **afstrepen**.

Vaak afwezig? Vaak ziek? Oorlogstrauma's? Vele wisselingen van scholen en docenten? Of misschien krijgt een leerling gewoon nauwelijks instructie omdat de docent nog een hele groep van wel gealfabetiseerde leerlingen heeft. Heeft de leerling ook veel leerproblemen op andere terreinen (bijvoorbeeld mondelinge T2-verwerving) vergeleken met andere leerlingen? Het is duidelijk dat ervaringskennis van een docent op dit punt een belangrijke rol speelt. Pas als een docent het stellige vermoeden heeft dat de achterstand niets te maken heeft met de specifieke omstandigheden van leerling en onderwijs, en de betreffende leerling veel verder achterblijft dan vergelijkbare leerlingen die ongeveer op dezelfde tijd begonnen zijn kan gedacht worden aan ernstige leesproblemen.

Dan ga je eens wat precieser kijken wat er aan schort. Een foutenanalyse maken, **diagnostiseren**. Er zijn voldoende materialen in de handel om op dit punt te rade te gaan

(zie de literatuurlijst). Een handige werkwijze is doorgaans een tekst of rijtje woorden laten lezen en daarbij zowel letten op **tempo** als op de **leesfouten** en de wijze waarop gelezen wordt, de **leesstrategie**. Dat moeten geen teksten of woorden zijn die de leerling al vaak gehad heeft (risico van op geheugen lezen) maar uiteraard wel om deelvaardigheden die behandeld zijn - een leerling die nog nooit woorden met meerdere medeklinkers achter elkaar gelezen heeft zal die uiteraard niet vloeiend kunnen lezen - en om taal waarvan de betekenis bekend is. Als dat slecht gaat (traag tempo, veel en soms grillige fouten, veel leunen op één bepaalde strategie) ga je een stapje terug. Hoe zit het met de verschillende deelvaardigheden: visuele discriminatie, auditieve discriminatie, auditieve analyse en synthese, hoe zit het met de klankletterkoppeling. Een redelijk

goede graadmeter is ernstige problemen met auditieve analyse en synthese op een moment dat die uitvoerig behandeld zijn. Dat laatste is belangrijk, omdat bijvoorbeeld in situaties waarin alleen met een globaal methode wordt gewerkt, leerlingen wellicht ook niet goed kunnen analyseren en synthetiseren. Maar dan kan dat ook komen omdat ze dat nooit geleerd hebben. Dit onderdeel is lastiger goed te inventariseren bij tweedetaalleerders, zeker als ze wat ouder zijn. Want behalve het algemene probleem kan ook nog eens spelen dat veel klanken van het Nederlands moeilijk zijn, omdat die in de eigen taal niet voorkomen. In zo'n geval zou het handig zijn om na te gaan of auditieve analyse- en synthese-oefeningen met eenvoudige woorden in de eigen taal ook moeilijk zijn.

### Een casus: Mohammed

Neem bijvoorbeeld Mohammed. Mohammed is 18 jaar en zit nu al voor het tweede jaar in een alfabetiseringsgroep. Dat had de docente aanvankelijk helemaal niet verwacht. Mohammed leek redelijk vlot het Nederlands op te pikken, hij presteerde goed bij luisteroefeningen en begon al gauw een woordje mee te praten. Leesbeurten probeerde hij te omzeilen en hij werd kwaad als iemand hem op een fout attenteerde.

Hij is in Marokko naar eigen zeggen vier jaar naar de basisschool geweest en zou dus redelijk Arabisch moeten kunnen lezen. Op het eerste oog lijkt dat ook zo. Mohammed benoemt in hoog tempo de verschillende Arabische lettertekens en enkele Arabische woorden. Een Arabisch sprekende collega bemerkt echter dat Mohammed lijkt te simuleren: hij benoemt de Arabische letters in alfabetische volgorde, maar zo staan ze niet op papier. En van de vier eenvoudige woorden leest hij er twee fout. Als hij de Nederlandse letters moet benoemen, duurt dat verhoudingsgewijs lang, hij aarzelt veel. Als hij een tekstje leest dat al bekend is, leest hij veel fouten. Hij weet zo'n beetje wat er komen gaat en maakt daar handig gebruik van. Als hij losse woorden moet lezen gaat hij spellen en een woord dat hij de ene keer goed leest, kan een volgende keer weer een probleemwoord zijn. Het lijkt af en toe wel of hij elke keer weer opnieuw moet beginnen, en de docent merkt aan zijn leesgedrag vaak niet dat ze iets toch uitvoerig behandeld heeft.

### Hoe zou een behandelplan eruit kunnen zien?

Dyslexie is niet zoiets als de griep: je hebt er een tijdje last van en dan ineens is het over. Mensen kunnen niet van de ene op de andere dag genezen van dyslexie. Docenten zullen dus manieren moeten verzinnen om enerzijds de zwakke plekken zo goed mogelijk te versterken en anderzijds de leerlingen moeten leren hun overige talenten zo goed en flexibel mogelijk in te zetten bij

het lezen. En uiteraard moet de moed erin gehouden worden. Deze leerlingen zullen meer dan gemiddeld gestimuleerd moeten worden: als lezen zo'n frustrerende bezigheid is, is de lol er namelijk gauw af. Een individuele begeleiding - tenminste een tijdlang - waarbij intensief de auditieve onderdelen en het werkgeheugen aandacht krijgen, zou wenselijk zijn. Goede computerprogramma's zijn vaak ideaal voor deze leerlingen en de kijk- en luisteraanpak die Van der Leij heeft uitgewerkt (je leest

mee en hoort tegelijkertijd een stem het lastige verklanken uitvoeren) is ook een uitkomst als een docent niet al te veel tijd heeft. Voor beginnende lezers in het Nederlands als tweede taal is teksten op band toch al om meerdere redenen een ideale werkvorm: er kan gedifferentieerd worden, iedereen is actief, de leerlingen horen hoe de woorden gelezen moeten worden en leren tegelijkertijd veel over de uitspraak van het Nederlands en typisch Nederlandse intonatiepatronen. Daarnaast kan de docent de leerling leren zo goed mogelijk gebruik te maken van zijn sterke kanten: het gebruiken van voorkennis, het benutten van informatie uit de context, van de wijze waarop een verhaal is opgebouwd etc. Relevant is ook een goeie selectie van leesmateriaal: inhoudelijk boeiend en passend bij de leeftijdsgroep, technisch niet te moeilijk.

#### **Literatuur:**

J. Dumont (1985). *Leerstoornissen II: Diagnose en behandeling*. Rotterdam, Lemniscaat.  
J. Dumont (1990). *Dyslexie. Theorie, diagnostiek, behandeling*. Rotterdam, Lemniscaat.  
J. Kurvers & P. Mooren (1990). *De smalle marges van geletterdheid. Inleiding bij het symposium Makkelijk Lezen*. In: P. Mooren en C. van Rees (red.). *Makkelijk lezen*. Tilburg, Zwijzen.  
A. van der Leij (1982). *De kijk- en luistermethode*. Gorkum, De Ruiter.  
A. van der Leij (1998). *Leesproblemen. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam, Lemniscaat.  
H. Peeters (1992). *Boekenlijst voor moeilijk lezenden*. Den Bosch, KPC.

## **Werk in uitvoering**

### **‘Werken in alfabetiseringsklassen’, een opstap naar de praktijk.**

*Een nascholingscursus in Rotterdam*

Sylvia Stevens

docente Nederlands op VMBO Nieuw Rotterdam

Ik was nog maar kort bezig in het ISK-onderwijs toen mij werd gevraagd of ik een nascholing wilde volgen om in het nieuwe schooljaar in de alfabetiseringsklas les te geven. De opzet van die nascholingscursus was ideaal voor mij: een op maat gesneden nascholing om te gaan werken met nieuw materiaal in een voor mij nieuwe doelgroep. De nascholingsgroep bestond uit enkele docenten voor wie net als voor mij dit onderwijsgebied nieuw is en een paar docenten die al ervaring hebben.

De cursus werd gedeeltelijk gegeven aan de hogeschool Rotterdam door docente Els Broekhuijsen. Belangrijk vond ik ook dat de eerste bijeenkomst bestemd was voor alle docenten die les geven aan de alfabetiseringsklas, niet alleen de alfabetiseringsdocenten. Per slot van rekening krijgen ook de andere docenten bij hun lesgeven te maken met analfabeten. De overige bijeenkomsten waren alleen voor docenten Nederlands die het alfabetiseringsonderwijs geven. Inmiddels hebben we vier bijeenkomsten achter de rug. In het nieuwe schooljaar volgen nog vier bijeenkomsten. Ook die indeling vond ik mooi op de praktijk afgestemd: in het eerste deel hebben we inzicht gekregen in het materiaal

waarmee gewerkt wordt en de achtergronden daarbij, als we na de vakantie met het materiaal aan het werk zijn, wordt de cursus vervolgd.

#### **De basis**

Alfabetiseren is voor deze leerlingen de basis van hun scholing in Nederland. Voor ons was de rode draad van het eerste gedeelte van deze cursus ook het teruggaan naar de basis: wat moeten leerlingen al kennen en kunnen als ze een klas binnenkomen. Een heel pakket aan schoolse vaardigheden en leervoorwaarden dat zo gemakkelijk bekend verondersteld wordt, is voor deze leerlingen extra belangrijk. Daar werd uitvoerig