

**WOORD-GESTOORD?**  
over dyslexie en selectie

# dyslexie en selectie

---

*Woordblindheid, een woord dat ongeveer even oud is als de leerplicht. Wat is dat eigenlijk: woordblindheid? De Projektgroep volwasseneneducatie van de Vakgroep Taalbeheersing aan de Amsterdamse universiteit heeft de literatuur onderzocht om die vraag te beantwoorden.*

*Fie van Dijk vertelt van dat onderzoek: 't ziet ernaar uit dat het ziektebeeld 'woordblindheid' een truc is om het echte probleem te omzeilen: de school maakt je woordblind als je pech hebt.*

*Belangrijk nieuws dus voor begeleiders van alfabetisatiegroepen. Maar ook voor ieder die werkt in het gewone onderwijs. Wat moet je met dat nieuws? In ieder geval niet klakkeloos aanhoren, maar wel je weer 's goed bezinnen op vorm en inhoud van je onderwijs.*

---

Binnen de vakgroep taalbeheersing aan de Universiteit van Amsterdam houdt de Projektgroep volwasseneneducatie zich bezig met allerlei aspecten van volwassenenvorming. Een van die aspecten is het onderwijs aan volwassen analfabeten. Dat zijn er in Nederland zo'n 400.000. Dat zijn zeker heel oude mensen, of zieken of zwervers. Want stel je voor dat het normale mensen zijn, hoe kan dat nou met ons goede onderwijs! In de Derde Wereld, daar is het logisch dat er zoveel analfabeten voorkomen, maar hier!

Het zijn normale mensen, die werken in ziekenhuizen en fabrieken, een zelfstandig bedrijfje hebben, een gezin, hobbies. Het zijn wel allemaal mensen die bij het gewone onderwijs *uit de boot gevallen zijn*. Er vallen nog steeds veel mensen uit de boot. Volwassenenonderwijs wordt niet voor

niets wel *tweedekansonderwijs* genoemd. Als je de eerste kans gemist hebt, mag je nog één keer ballengooien.

De meeste studenten die aan de Projektgroep volwasseneneducatie meewerken, geven zelf les aan leergroepen van volwassenen. Enkele aan volwassen analfabeten. Ze vinden dat lees- en schrijfonderwijs niet alleen een kwestie van techniek is, maar ook moet leiden tot bewustwording. Daarom proberen ze er samen met hun leerlingen achter te komen hoe het komt dat die nooit lezen en schrijven geleerd hebben.

In hun gesprekken over de oorzaken van het analfabetisme duikt steeds weer het woord *woordblind* op. En zo kwam het dat we wat meer te weten wilden komen over lees- en schrijfmoeilijk-

heden. Ook het Landelijk Steunpunt Alfabetisering, waarmee we nauw contact houden, was geïnteresseerd. We besloten een literatuuronderzoek te doen en de resultaten daarvan te bespreken met leerlingen en begeleiders. Het verslag verschijnt als onderdeel van een handleiding die studenten van de Projektgroep hebben geschreven voor begeleiders van alfabetisatiegroepen.

Als je werkt met volwassen analfabeten in een welvaartsstaat, heb je voortdurend het frustrerende gevoel dat je steken ophaalt die het reguliere onderwijs laat vallen, zonder dat je iets bijdraagt aan verandering van dat onderwijs. Nog sterker: je bevestigt het huidige onderwijssysteem door de missers geruisloos op te vangen; de institutie volwassenenonderwijs houdt de institutie onderwijs in de huidige vorm in stand.

Terwijl wij geordend bezig waren de feiten rondom woordblindheid op een rijtje te zetten, lazen we in de kranten over plannen van Buikhuisen en Pais.

In het kort komen die hierop neer: professor Buikhuisen wil hersenonderzoek doen bij jongeren die in tehuizen verblijven, om erachter te komen waar hun agressiviteit vandaan komt. Als je maar eenmaal weet dat hun hersenen afwijken van die van Pais en Buikhuisen, dan kan je ze een pilletje geven om ze koest te houden. Ingewikkelde zaken als slechte huisvesting, moeilijke gezinsomstandigheden en onzekere toekomst hoeven dan niet opgelost te worden. Want agressieve politici en geleerden kunnen we best gebruiken, maar agressieve jongeren zijn lastig.

Minister Pais heeft dit bedacht: als je voor dokter, tandarts of veearts wilt gaan leren, moet je zorgen dat je hoge cijfers krijgt op je eindexamen. Want eenderde van de aankomende studenten zal gevormd worden door de lui met de hoogste cijfers; eenderde mag nog één keer een test afleggen, en de rest mag één keer loten. Je hebt dus meer kans om dokter te worden als je tieners haalt voor algebra en Nederlands, dan wanneer je niet zo goed bent in wiskunde en talen, maar oog hebt voor de kwalen onder de mensen.

De gevolgen voor de middelbare school zullen zijn: nog zwaarder eisen voor het eindexamen, nog meer individuele prestatie en concurrentie in plaats van samenwerking. De gevolgen voor de

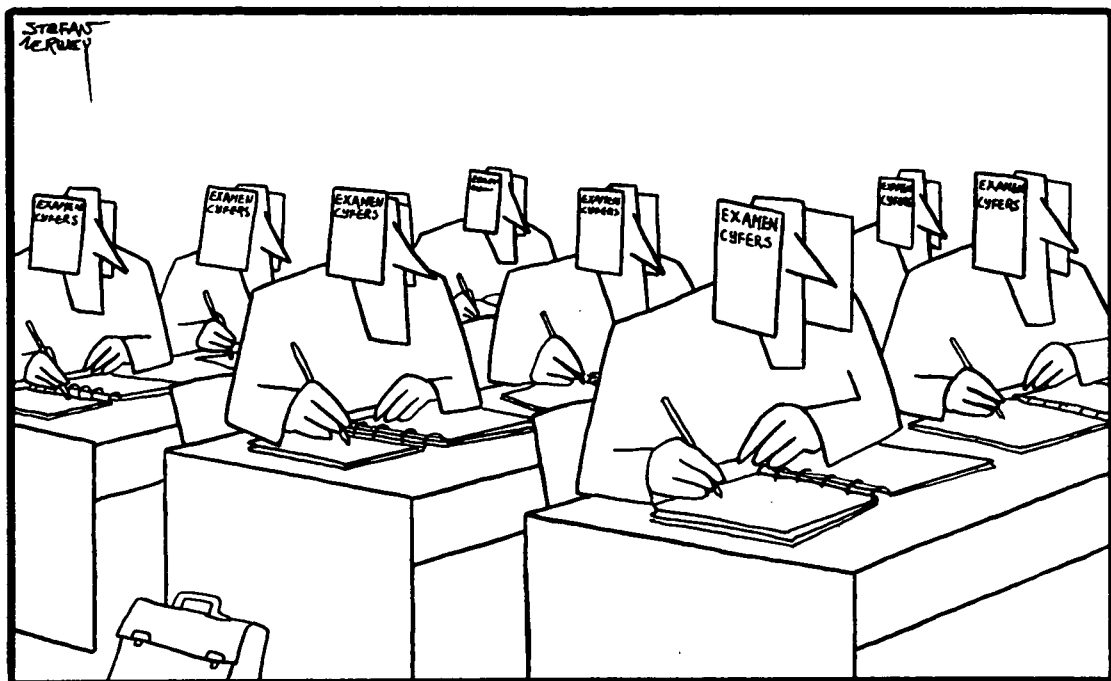
*'Over zijn schoolperiode wil Sietse kort zijn. Daar is hij geen cent wijzer geworden. Dat ligt ook wel aan hemzelf, want hij was een echte kwajongen. Hij belandde op de blo en haalde met de jongen die naast hem zat in de bank altijd streken uit. Na de blo vond zijn vader het niet nodig dat hij naar de lts ging en hijzelf zag het ook niet meer zitten. Zijn vader had ook niet kunnen schrijven, maar die verdiende een goede boterham met zijn handen, dus Sietse zou zich ook wel redden.'*

*'Willem had in de eerste klas al stotterproblemen. Hij kreeg overal de schuld van. Een keer had iemand iets scherp op de stoel van de juf gelegd, het geïjkte grapje. Ze ging er prompt op zitten. Ze gaven hem er weer eens de schuld van en hoe hij ook ontkende, het hielp niet. Hij wist wie het gedaan had, maar heeft die nooit verraden. Heeft het tegen niemand gezegd, zelfs niet tegen zijn vader en moeder. Hij heeft altijd veel opgekropt. Als er iets naars gebeurde, of als hem iets dwars zat, dan hield hij dat altijd voor zichzelf. Hij is hier gekomen via maatschappelijk werk. Willem is onderhoudsschilder en heeft het wel naar zijn zin. Steeds andere mensen, waar je werkzaamheden bij verricht en in andere plaatsen. Het is erg afwisselend en je bent redelijk je eigen baas. Er zit niemand op je vingers te kijken. Ook de baas van Willem weet niet dat hij zo'n moeite heeft met lezen en schrijven.'*

*'We praten over onzekerheid. We zijn allemaal wel ergens onzeker over. De één op sportgebied, de ander met schoolse vaardigheden. Punt is, dat het in de maatschappij vaak alleen draait om schoolse kennis. Je merkt er meer van als je daar slecht in bent en omdat je vaak negatieve reacties van anderen bemerkt op je zwakke punten, blijf je onzeker.'*

*(Uit: Van erover praten, komen tot ... erover schrijven, pag. 13 en 19)*

allernieuwste basisschool zijn duidelijk: nog grotere aanpassing aan de eisen van het middelbaar onderwijs.



Copyright Stefan Verwey. Uit de Volkskrant van 22 juli 1980

wij heb-ben ge-praat over de school vroe-ger.  
 vaak kreeg je vroe-ger als kind veel te wei-nig  
 aan-dacht op school; soms dachten ze: o, die  
 is van die fa-milie of uit die buurt, die komt er  
 toch niet. ze had-den dan wel andere dingen  
 aan hun kop dan op jou te letten, en niet al-  
 tijd van die mooie dingen. en als ze op school  
 al denken dat jij het toch nooit leert, dan kom  
 je er vaak ook niet. je gaat er zelf ook met de  
 pet naar gooi-en. je komt al-leen nog op  
 school voor de gein, je hebt dan best een leuke  
 tijd. maar la-ter als je wat ou-der bent, zie je  
 dat 't rot is als je niet goed kan le-zen en  
 schrij-ven. dan ga je je ook af-vra-gen hoe 't  
 komt, dat je 't niet kan. de school heeft voor  
 een groot deel de schuld.

Onze hele familie is woordblind.  
 We hebben er een professor uit Groningen bij  
 gehad en al.  
 Die zei dat het niet erfelijk was  
 en zei dat ie van onze gevallen niets snapte.

Als ik een woord zie,  
 dan wordt het eerst allemaal vaag.  
 Pas na een tijdje ga ik letters onderscheiden.  
 Ik kon vroeger het a.b.c. wel zingen!  
 Dan wees de juffrouw allerlei letters aan in  
 woorden en die wist ik allemaal.  
 Maar al had ik ze allemaal vlot achter elkaar  
 gezegd, dan had ik nog geen idee wat voor  
 woord er stond.  
 Ik kon geen verband zien tussen de letters.

Ik kon niet lezen en schrijven,  
 waar anderen bij waren.  
 Dan raakte ik in paniek.  
 Heel raar, want als ik het thuis deed,  
 dan kon ik het wel.  
 Schrijven deed ik zo wie zo nooit.

(Uit: een deelnemerskrant van Kluphuis 't  
 Hop in Hoorn)

De school als selectiemiddel, de wetenschap als middel om mensen aan te passen. Ze hebben met elkaar te maken en dat is slecht voor het kind, voor zijn kansen om zich te ontwikkelen tot een zelfstandig, onafhankelijk en kritisch denkend wezen. Onze frustratie zet zich om in woede. De Bond van Minderjarigen roert zich, maar waar zijn de leerlingen, de ouders, de leraren, de studenten? Wat doen wij zelf? Hoe trekken we lijnen van waar we mee bezig zijn naar de actualiteit?

### Kijk naar 't volwassenenonderwijs

Binnen het volwassenenonderwijs gebeuren fantastische dingen – tenminste waar de mensen zelf zeggenschap hebben over hun onderwijs. Zouden die dingen een impuls kunnen vormen tot een fundamentele verandering van het hele onderwijs? Een onderwijs waarin het niet alleen zal gaan om de persoonlijke ontplooiing van de individuele mens, maar waarin de maatschappelijke structuren kritisch bekeken worden als grondslagen voor de vorming van het individu als vrij en verantwoordelijk mens. Dit zijn abstracte zinnen, die geconcretiseerd worden in het verslag van ons literatuuronderzoek. En daarmee wil ik iedereen die te maken heeft met moedertaalonderwijs – en dat is *iedereen*, van leerling en ouders tot leerkrachten en schoolbegeleiders – betrekken in de discussie over woordblindheid. Een discussie die in feite gaat over hoe selecterend onderwijs en aanpassende wetenschap het begrip 'woordblind' kunnen gebruiken in de strijd tegen zelfstandigheid, onafhankelijkheid en kritisch denken. Als opstap een citaat uit *Woordblind*:

*Drie op de vier jeugdige delinquenten, tieners dus, lijden volgens sommige schattingen aan woordblindheid. Zorgvuldige bestudering van het gedrag van deze jongelui wijst uit, dat het één van de machtigste drijfveren kan zijn van hun opstandigheid, die tot misdadige handelingen voert. Gelukkig is zeker niet iedere woordblinde voorbestemd misdadig te worden: er zijn geleerden en kunstenaars die aan het verschijnsel geleden hebben. De sprookjes van Hans Christiaan Andersen tonen er de sporen van, evenals het werk van Aart van der Leeuw; Nelson Rockefeller was woordblind en ook de actrice Suzan Hampshire. (pag. 15)*

Wie niet heeft leren lezen, wordt agressief (al klinkt 'sommige schattingen' wel wat vaag voor zo'n belangrijke mededeling, en ook vermeldt het boek verder niet wat die 'zorgvuldige bestudering' inhoudt). Geef ze de pil van Buikhuisen, en verander niets aan de school. Wie van de Drie is Nelson Rockefeller?

### Lees- en schrijfstoornissen, een literatuurverslag Tegenstrijdigheden

*Woordblindheid! Dyslexie!* – Het klinkt als een gevaarlijke ziekte. Het zijn woorden die allerlei vormen van lees- en schrijfstoornissen dekken.

*Ik ben woordblind* kan betekenen: gelukkig, het gaat buiten mij om, ik kan er niets aan doen dat ik niet kan meekomen op school. Het kan betekenen dat je een schriftelijk examen mondeling mag overdoen. Het kan ook betekenen dat je erbij neerlegt: ik heb een handicap, en daar kom ik nooit overheen. Of, als de 'afwijking' nooit 'ontdekt' is, nooit een naam heeft gekregen: ik ben stom, ik kan niet leren.

Nu is het merkwaardig dat in boeken van pedagogen, orthopedagogen, psychologen en onderwijskundigen over *woordblindheid* – tegenwoordig meer *dyslexie* genoemd – tegenstrijdige dingen staan. De een noemt dyslexie een *onbekende vijand*, de ander zegt dat die hele dyslexie een schepping is van deskundigen, en dus niet bestaat. 'Er is geen leesprobleem', schrijft Herbert Kohl in *Reading, how to?*, 'er zijn leraren met problemen en scholen met problemen.'

Er is nog iets tegenstrijdigs in de geschriften over dyslexie. De boeken die dyslexie als een soort afwijking behandelen, zeggen niets over de inhoud van de lessen en over wie die inhoud bepaalt, niets over hoe selectie plaatsvindt, niets over sociale klassen en de samenhang tussen je afkomst en je toekomst. De auteurs die van mening zijn dat dyslexie niet bestaat, gaan uit van een maatschappij-analyse (de klassenmaatschappij) en verbinden daaraan hun visie op het onderwijsstelsel. Dat de hele kwestie van 'leesblindheid' te maken heeft met schoolsysteem en maatschappelijke verhoudingen, wordt al duidelijk door de volgende citaten, maar we komen er later uitgebreid op terug:

*Van een juristenfamilie, wonend in een groot*

*huis met veel kamers, zitten alle drie de kinderen op het gymnasium. Hun moeder vertelt: '... Mijn zoon doet gymnasium bèta, want hij kan geen woord lezen of schrijven, hij is leesblind. Dank zij een brief van een beroemd oogarts is het mogelijk geworden dat hij langer over z'n schriftelijk eind-examen mag doen. Maar er komt natuurlijk een moment in je leven dat je moet kunnen spellen.'*

*Mevrouw Van Laar uit de Spaarndammerbuurt zit aan de koffie met valium. Haar man is bagage-transporteur, zegt ze, maar die is nooit thuis, die woont in de kroeg. De kamer staat vol met grote stoelen maar ze zit het liefst in de keuken aan de eettafel.*

*'... Mijn zoon is leesblind, hij kan schrijven noch lezen, daardoor kon hij het niet redden op school. Hij kon niet op tijd meekomen met de anderen, daarom werkt hij nu op een sociale werkplaats. Ik heb nooit de kans gehad te doen waar ik zin in had. Ik moest gaan werken, dus ik ben nooit aan school toegekomen eigenlijk.'*

*(Haagse Post, 1 december 1979, pag. 49)*

#### **'Dyslexie bestaat': als afwijking**

*Dyslexie* omvat niet alleen moeite met leren lezen, maar ook moeite met correct leren spellen en met de ingewikkelde handeling van het schrijven zelf. Er komen veel verschillende vormen van dyslexie voor, die te maken kunnen hebben met een achterstand in waarneming, motoriek of oriëntatie in ruimte en tijd (bijvoorbeeld niet kunnen klokkijken, niet weten wat voor dag het is).

Het enige duidelijke symptoom dat alle vormen gemeenschappelijk hebben, is een slechte spelling. (We hebben het hier alleen over die afwijking die *niet* veroorzaakt wordt door een zintuiglijke aandoening als slechthoortheid, hardhorendheid, of een neurologische stoornis.)

Een linkshandig kind dat gedwongen wordt rechtshandig te leven, gaat vaak stotteren; daar kan je aan zien dat taal- en spraakontwikkelingen samenhangen met de ontwikkeling van de motoriek. Als een kind op school moeilijkheden heeft met leren lezen, dan kan dat komen doordat zijn motoriek nog niet voldoende ontwikkeld is.

Bij een baby zijn horen, zien, voelen en bewegen, dus zintuiglijke waarneming en beweging, nog één geheel. Hoe sterk die samenhang is, blijkt uit

het feit dat kinderen soms een woord verkeerd schrijven, hoewel ze de correcte spelling wel kennen: *hun hand schrijft niet wat ze weten*.

Langzamerhand leert het kind gecompliceerde handelingen verrichten; eerst van de armen, dan van de hand, tenslotte van de duim. Bijvoorbeeld bij knippen met een schaar moeten beide handen goed samenwerken.

Bij de meeste mensen regelt de linker hersenhelft alles wat met taal te maken heeft, en heeft de rechterhelft te maken met wiskundig inzicht en het waarnemen van kleuren en melodieën. Tussen het zevende en het twaalfde jaar leren de beide hersenhelften samen te werken. Volgens sommige deskundigen functioneren bij dyslectische kinderen de verbindingen tussen de beide hersenhelften nog onvoldoende. We horen dan vaak de term *niet schoolrijp* noemen.

Statistisch onderzoek heeft uitgewezen dat dyslectici *geen andere fouten* maken dan niet-dyslectici, maar ze maken er *méér*. De meest voorkomende fouten zijn:

- verdubbelingsfouten (verdubbelingsfoutten)
- vergeten van letter(s), een lettergreep, een woord
- de slot-d, -t of -dt van een werkwoordsvorm
- ei voor ij
- ij voor ei

en fouten die niet in categorieën onder te brengen zijn, zoals:

- *kant* voor *rand*
- *wan* voor *van*
- *om* voor *op*
- *gelijk* voor *geluk*
- *waarschuiwen* voor *waarschuwen*
- *abril* voor *april*, enzovoorts, enzovoorts.

#### **'Dyslexie bestaat': onduidelijke oorzaken**

De meeste auteurs geven wel aan dat dyslexie een zeer complex geheel is, en dat ook factoren als emotionele spanningen thuis of op school, schoolwisselingen, een tweetalige opvoeding, sociale omstandigheden, erfelijkheid en de houding van leerkrachten een rol kunnen spelen, maar *welke* rol blijft onduidelijk. In *Woordblind* trekt de psychologe mevrouw Kuipers geen enkele conclusie uit het volgende: '... het trieste relaas (volgde): jawel, dat meisje was het zonnetje in huis, daaraan beleefden ze alleen maar plezier. Maar het broertje, dat op haar volgde, en dat slechts een jaar jonger was, kon niet leren. Die

jongen was ook niet meer thuis, hij zat op kost-school. Een erg goede kostschool, zeer stijlvol en hoog aangeschreven wat de stemming en sfeer betrof. Alleen maar kinderen uit vooraanstaande families. Maar hij zou nooit enig eindexamen kunnen doen. Terwijl het zusje spelenderwijs en moeiteloos door het gymnasium dartelde, bleef haar broertje v  r achter. D  t was het verdriet van het leven van deze ouders: wat moest er van die jongen worden? Hij was woordblind. Op de lagere school was de afwijking reeds gebleken; in de tweede klas kende hij amper een paar letters. Hij was wel overgegaan van de eerste naar de tweede klas, de juffrouw dacht dat hij misschien nog niet helemaal schoolrijp was. 'Maar daar was ik het toch niet mee eens', zei de vader, die medicus was. 'Hij was niet speels, hij wilde veel te graag leren. Toen hij in de tweede klas longontsteking kreeg, was ik ervan overtuigd dat hij het kreeg van ellende over dat lezen.'

Over die 'erg goede' kostschool lezen we later het volgende staaltje: 'Die kostschool in het oosten des lands had namelijk een regeling waarbij bezoek aan thuis tot eens per maand werd beperkt. Heimwee of niet, Nico mocht niet naar huis. Hij mocht desnoods wel bij mij (de psychologe) komen. Dus stond zijn moeder aan het station om hem op te halen en bracht hem na afloop van de twee uur les linea recta daar weer heen. Veel later heeft ze me eens opgebiecht dat ze hem na afloop toch even meenam naar huis waar hij dan gauw een beker chocola kreeg, die op temperatuur voor hem klaar stond. Dan met gas op de plank naar het station. Het was voor allebei hard.'

Enfin, Nico was tijdens zijn lagere-schooltijd door een expert op het gebied van leermoeilijkheden onderzocht, had privés gekregen, was door een psycholoog getest ('zelfs geen mulo'), ging naar die aardige kostschool in het oosten des lands, waar de voertaal Engels was (misschien zou hij dan nog in Engeland kunnen gaan studeren), komt bij mevrouw Kuipers terecht die deze observatie – uiteraard veel uitvoeriger in het boek zelf – schreef, ging later naar de HBS-b, kreeg daar veel hulp, ging medicijnen studeren, mocht schriftelijke tentamens mondeling afleggen, is arts geworden en zelfs specialist.

Alleen deze conclusie wordt getrokken: 'Dat hij zich heeft weten te redden dankt hij aan zijn enorme wilskracht en doorzettingsvermogen;   n

aan het feit dat hij de gehele school- en studietijd door zoveel mogelijk hulp heeft gekregen. En misschien, wie zal het zeggen, ook nog aan de bril.' (De oogarts had Nico een bril met prismatische glazen voorgeschreven, die bij afwijkingen van het evenwichtsorgaan het extra werk overneemt, dat de ogen moeten verrichten; daardoor worden de ogen minder vermoeid en kunnen ze bijvoorbeeld de schrijvende hand beter volgen.) Geen conclusie over de druk van het gezin (het vlugge zusje, de aspiraties van de vader), de druk van de school (in de tweede klas moet je kunnen lezen), de druk van de kostschool, alle experimenten en tests van experts (met uitzondering van mevrouw Kuipers, die hem heel begripvol en rustig benadert), en de kansen die deze jongen uit de hogere middenklasse krijgt: een arbeidersjongen was waarschijnlijk na de eerste klas van de lagere school op een blo terecht gekomen.

#### **'Dyslexie bestaat': behandeling van de afwijking**

De *behandeling* van dyslectici moet volgens de afwijking-deskundigen bestaan in het op gang brengen van een vertraagde of gestagneerde ontwikkeling. Dat betekent aan de ene kant rust en bescherming geven, en aan de andere kant stimuleren. De *fijne motoriek* moet ontwikkeld worden door oefeningen met de duim en de vingers, zoals knippen en kleuren, uitgeknipte figuren omtrekken en weer inkleuren, lijntekenen en vooroefeningen van het schrijven. De *grove motoriek* wordt geoefend via evenwichtsoefeningen, op verschillende manieren lopen, huppelen, oefeningen op de grond en aan het wandrek. Bij het oefenen in *schrijven en spellen* moet je niet op de fouten letten; wel moet je telkens correcte voorbeelden aanbieden. Het principe achter al deze oefeningen is *het in-slijpen van bewegingspatronen*. Een goed hulpmiddel hierbij is bijvoorbeeld de meest voorkomende woorden op kaarten schrijven, elke dag een aantal kaarten goed bekijken en daarna overschrijven. Het woordbeeld en de daarbij horende schrijfbewegingen worden dan langzamerhand een vast-ingeprent geheel.

In een bespreking van *Woordblind* zegt de psychologe Marianne van Grunsven (*NRC/Handelsblad* van 13 februari 1980) dat de onderzoeksresultaten met betrekking tot dyslexie zeer tegenstrijdig zijn; dat zelfs niet eens vaststaat of er bij dyslexie wel sprake is van een stoornis in de hersenen, zoals meestal wordt aangenomen en

waarvan de meeste behandelingen dan ook uitgaan. 'Gezien de tegenstrijdige resultaten vermoeden sinds kort enkele wetenschappers dat niet alle onderzoekers hetzelfde type dyslectische kinderen hebben bestudeerd. Zij concluderen dat er waarschijnlijk meerdere soorten leesstoornissen zijn en dat daaraan verschillende oorzaken ten gronde kunnen liggen. Ze pleiten er dan ook voor steeds bij elk kind afzonderlijk na te gaan welke leesproblemen het precies heeft en minder aandacht te besteden aan het zoeken naar een neurologische stoornis. Om die leesproblemen moeten we weten wat er zoal bij het leren lezen mis kan gaan. En dat is heel wat, zo komt steeds duidelijker uit allerlei onderzoek naar voren. Eigenlijk mag het een wonder heten dat zoveel kinderen het er zonder al te grote kleerscheuren vanaf brengen.'

Een volkomen gestructureerd onderwijsleerprogramma is het *orthodidactisch leesprogramma Dirks* (1974), een in leesfasen en voorbereidingsfasen, activiteiten, deelactiviteiten en stappen vastgelegde instructie voor de leraar. Dirks zelf zegt hierover: 'Het zetten van stappen in het proces van leren lezen wordt voorbereid en bewaakt door systematische en gerichte onderwijsleeractiviteiten, waarmee elk van die stappen wordt ingeleid, aanvankelijk in gescheiden systemen. Er is sprake van een blijvende voorwaardentraining die volgens wisselende, welgekozen criteria geprogrammeerd is: het is de verwerking van telkens andere series oefeningen waarmee beoogd wordt: het leggen van de grondslag van elke volgende stap in het onderwijsleerproces van het eigenlijke lezen.'

Het leesprogramma Dirks is louter technisch van opzet, de leerling is object, de inhoud van woorden en teksten doet niet terzake. Een volwassene die totaal is afgeknapt op zijn 'eerste-kansonderwijs', én zijn leraar, moeten wel van staal zijn om door deze methode heen te komen.

### Enkele opmerkingen over de dyslexie-school

In alle beschrijvingen van dyslexie lezen we dat dyslexie wordt gemeten naar wat *normaal* is voor een bepaalde leeftijd. Dit meten geschiedt volgens *standaardtoetsen*. Wat voor soort kind model staat voor *normaal* wordt nergens uitgelegd. Een kind krijgt zes jaar de tijd om te leren praten, maar lezen en schrijven moet het binnen

twee jaar onder de knie hebben. Zo niet, dan ontstaat er *achterstand*. Deze, kennelijk vastliggende, waarden en normen geven al aan dat de aanhangers van de dyslexie-school uitgaan van de schoolse school, en die als vaststaand en onveranderbaar beschouwen. De noodzaak van een *correcte* spelling problematiseren ze nooit: niemand pleit bijvoorbeeld voor spellingtolerantie — laat staan dat ze analyseren wie belang heeft bij spellingdwang. Uit het feit dat ze uitgaan van de schoolse school, volgt dat ze hulp aan kinderen met lees- en schrijfstoornissen *buiten de school* plaatsen. Daarmee roepen ze een hele bureaucratie voor remedial teachers en soms zelfs van 'logiatrische instituten' op in plaats van het schoolsysteem aan te klagen en van binnenuit te veranderen. Sommige auteurs gaan zelfs zover dat ze spreken over kinderen met een *culturele achterstand* die niet voorbereid zijn om de vele abstracties in zich op te nemen die karakteristiek zijn voor de schoolcultuur; ze gaan dus uit van de *cultuur van de school*, en niet van de *cultuur van het kind*. Zoals al eerder vermeld: elke maatschappelijke analyse ontbreekt: wie als woordblinde 'slaagt' in het leven, heeft het aan zijn eigen wilskracht en aan hulp van buiten te danken, net zoals een krantenjongen miljonair kan worden in het land van de Ongekende Mogelijkheden.

Tenslotte nog iets merkwaardigs: nergens treffen we verwijzingen aan naar auteurs van de *dyslexie bestaat-niet-school*. Een enkel zinnetje als: 'Maar al te vaak nog is een dyslecticus in het geheel niet herkend als zodanig; ook al omdat sommige onderzoekers de voor het kind funeste mening zijn toegedaan dat een kind boven de leeftijd van een jaar of twaalf, veertien over de afwijking is heengegroeid' komt voor. Maar wie die 'sommige onderzoekers' zijn en wat hun verhaal is, komen we uit deze hoek niet te weten.

### 'Dyslexie bestaat niet'

Tom Crabtree, een Engelse psycholoog, meldt dat de term *woordblind* in 1878 opdook, en dat pedagogen en psychologen van rond de eeuwwisseling ervan uitgingen dat bepaalde delen van de hersenen verantwoordelijk waren voor leesvaardigheid. Men beschouwde dyslexie dan ook als een aangeboren handicap. Uit studies over mensen die door een beroerte een hersenbeschadiging hadden opgelopen en daardoor niet meer konden

spreken of gesproken taal begrijpen, bleek later dat andere delen van de hersenen de 'taal-taken' van de beschadigde delen kunnen overnemen. Processen als lezen en schrijven zijn dan ook activiteiten van de hersenen als geheel, en niet van één speciaal deel.

Een onderzoek onder 10.000 kinderen in Japan leverde het resultaat op dat slechts 1 procent meer of minder leesmoeilijkheden had. Een onderzoek onder leerlingen van 60 scholen in Engeland bracht 14 procent kinderen met leesmoeilijkheden op. Hebben Japanse kinderen minder last van een aangeboren handicap dan de Engelse, of zou er iets met hun onderwijs aan de hand zijn?

In zijn twaalfjarige praktijk van schoolpsycholoog heeft Crabtree maar drie kinderen gekend die misschien dyslectisch genoemd konden worden. Bij nader onderzoek bleken de kinderen wel hulp nodig te hebben, maar niet op het gebied van lezen en schrijven. Toen de emotionele problemen verminderden, verdween ook de 'dyslexie'.

#### **'Dyslexie bestaat niet': de school de schuld**

*'Dyslexie' heeft in wezen schoolse en pedagogische oorzaken*', zegt Freinet. Op de kleuterschool mag een kind nog niet-begrijpen; zijn eigen wensen, zijn eigen gangetje gaan, krijgen nog een kans. Op de basisschool wordt hij ineens geconfronteerd met een collectieve discipline en een mysterieus obstakel *taal*: klinkers, medeklinkers, lettergrepen en woorden, die vaak geen enkele betekenis voor hem hebben. In een klas met dertig leerlingen wordt het leren lezen klassikaal aangepakt, met haastige, individuele controles. Op een bepaald moment, een moment dat hij niet zelf kiest, moet hij plotseling *dé* letter, *dé* lettergreep, *dát* woord of *dé* zin uitkramen die op die dag behandeld wordt. De kleinste kijk- of luisterfout, een geringe verslapping van de aandacht, veroorzaakt een fatale achterstand. Hij zal die achterstand zo goed en zo kwaad als het gaat wegmoffelen, soms wat gefantaseerde klanken voortbrengen, zonder enige betekenis. In het begin krijgt hij een kleine berisping, maar de geschiedenis herhaalt zich, en onrust en angst steekt de kop op zodra de marteling van het lezen begint. Het kind, gemakkelijk uit zijn evenwicht te brengen, heeft zijn achterstand al opge-

lopen en zijn zelfvertrouwen verloren.

Naarmate deze leertijd, waarin hij weinig of niets opsteekt, vordert, zal hij steeds meer ontmoedigd worden: letters die op letters volgen, de ene keer *dé*ze klank vormend, de andere keer een heel andere — waarom? — lettergrepen die woorden moeten vormen ... Het kind voor wie dit alles een doffe ellende moet zijn, weet niet wat te doen. *Ziedaar de basis voor dyslexie.*

Buiten de school praat het kind zoals het gebekt is, daar heeft hij helemaal geen moeite met klinkers en medeklinkers, lettergrepen, woorden en zinnen. Het gaat vanzelf, zoals hij het altijd heeft gehoord in het leven van alledag, over de dingen waarmee hij zich bezighoudt.

Die scheiding, waarmee het kind elke dag wordt geconfronteerd, tussen zijn eigen spreektaal vanuit zijn eigen gedachten, en die schrijftaal met woorden zonder betekenis en met raadselachtige zinnen, levert een prachtige voedingsbodem voor verschillende schoolziektes.

Wat men over het algemeen ziet als de eerste symptomen van dyslexie, zijn in wezen te corrigeren fouten in het proces van leren lezen. Die fouten kunnen precies zo gecorrigeerd worden als de fouten die het kind maakt als hij leert praten. Dan krijgt hij wel de tijd, de mogelijkheid om ervaring op te doen die hem in staat stelt zijn taal te gaan beheersen. De school met zijn controlemanie onderdrukt onmiddellijk elke poging om op eigen houtje op onderzoek uit te gaan. De natuurlijke methode die de Freinetscholen gebruiken, geeft het kind volop de rust en de mogelijkheid tot dat onderzoekend bezig zijn: *wij kennen dan ook de dyslexie niet*, zeggen de Freinetwerkers. De natuurlijke methode wil zeggen: het verder bouwen op de wil te leren, een wil die ieder kind in zich heeft.

Freinet is tegen speciale oefeningen waarmee een kind zijn oriëntatie in de ruimte zou verbeteren. Die oefeningen kunnen best nuttig zijn, maar het is beter dat de school verandert. Op school moet een kind gedwee in zijn schrift of naar het bord kijken. Links en rechts begrenzen muren en vaak hoge of matglazen ramen de ruimte en nemen de horizon weg. Het kind wordt een gevangene en zal heel gauw denken en handelen volgens vastgelegde patronen als hij zoveel tijd op zo'n school moet doorbrengen.



## **'Dyslexie bestaat niet': leren of aanpassen?**

Herbert Kohl, een Amerikaans pedagoog, zegt in het al eerder genoemde *Reading, how to?* dat we rond de simpele vaardigheid van lezen zo'n sociaal en moreel systeem hebben opgebouwd dat veel kinderen het leren lezen niet zien als iets waar ze zelf wat aan zouden kunnen hebben — het moet nou eenmaal, het hoort bij de school. Bij dat sociale en morele systeem hoort ook de instelling van remedial teaching. Kinderen die moeilijkheden hebben met leren lezen, hebben blijkbaar een leerstoornis of een kwaal die uitgeroeid of genezen moet worden. Ze komen terecht bij een neuroloog, een orthopedagoog of een psycholoog, die ze met allerlei hulpmiddelen — bijvoorbeeld geprogrammeerd lesmateriaal om bepaalde vaardigheden te ontwikkelen zoals hand-/oogcoördinatie en links-/rechtsoriëntatie — van een zieke leerling een aangepaste leerling maken. Het belangrijkste oogmerk van remedial leesonderwijs blijkt dan: de leerling voorbereiden op aanpassing in de klas, en niet op goed lezen.

De 'goede' remedial teacher moet dus geloven in de cultuur van de school. Zo niet, dan wordt zijn poging om een kind goed te leren lezen gezien als een poging om de cultuur van de school te ondermijnen. Zo had Kohl samen met een kind ontdekt dat ze geen leesproblemen had als ze de woorden met haar vinger bijwees. Dat mocht niet van de onderwijzer, dus had ze weer leesproblemen.

In zijn boekje wil Kohl het waas van deskundigheid om het leesonderwijs wegblazen: iedereen die kan lezen kan een ander leren lezen, als het maar niet in die rivaliteitsfeer (toetsen, niveau-lezen, enz.) van de school gebeurt. Als een kind moeilijkheden ondervindt bij het leren lezen, is het belangrijk samen met het kind de oorzaken van die moeilijkheden op te sporen en samen oplossingen te zoeken.

## **'Dyslexie bestaat niet': arbeiderskinderen op school**

In hun boek over *De kapitalistische school in Frankrijk* schrijven Christian Baudelot en Roger Establet dat de meeste zittenblijvers van de hele lagere school de zittenblijvers van de eerste klas zijn. Dat zijn de kinderen die in het eerste jaar niet hebben leren lezen en schrijven. Slechts 15

procent van de kinderen uit de arbeidersklasse behaalt een 'goed' resultaat, tegenover 86 procent van de kinderen uit een sociaal hogere klasse! De vraag is nu: waarom is het leren van de geschreven taal het punt waarop de verdeling in 'goede' en 'slechte' leerlingen zijn beslag krijgt? En: waarom mislukken de arbeiderskinderen en slagen de anderen?

Eén verklaring luidt dat arbeiderskinderen door hun eigen cultuur en taal ver afstaan van de cultuur en de taal van de school. Met zo'n verklaring kan je het probleem terugbrengen tot pedagogiek en methodes: wat is de beste methode? analytisch of globaal? autoritair of vrij? Hoe moeten we het spellen en het lezen opdelen in zo simpel mogelijke elementen? Hoe moeten we de leerlingen interesseren? *Maar je verplaatst dan wel de moeilijkheden van de school naar het gezin dat tekort schiet.*

Want de kinderen uit de arbeidersklasse hebben geen 'slechte schoolresultaten' omdat ze er niet in slagen te leren lezen en schrijven — dat is alleen een technische verklaring. Ze falen bij het leren lezen en schrijven *omdat de school hiervan een hindernis voor hun latere schoolgang maakt.* De lagere school beperkt zich niet tot het registreren van verschillen die vooraf al bestonden, ze zorgt ervoor dat die verschillen er komen, die deling in goede en slechte leerlingen, in genieën en debielen, in goede lezers en 'dyslectici'.

Aan de hand van 'dyslexie' is duidelijk aan te tonen hoe de school de deling tot stand brengt. Verklaringen als 'een primaire stoornis' en 'een erfelijke afwijking' komen goed uit: de school blijft buiten schot. Uit alle onderzoekingen met betrekking tot 'dyslexie' kan je maar één duidelijke conclusie trekken: het gaat om fouten bij het lezen en schrijven die vaak voorkomen en zeer hardnekkig zijn. Dat is een conclusie die op de school hoort te slaan, en die je niet op magische wijze mag verschuiven naar de medische wetenschap. Het gaat er toch om dat lezen *slecht geleerd wordt?* Een kind komt niet als dyslecticus op school, hij wordt dyslecticus gemaakt. Een kind heeft geen leesmoeilijkheden omdat hij dyslectisch is, maar de voorwaarden waaronder hij moet leren lezen veroorzaken de dyslexie. Het begrip 'dyslexie' verschijnt op het wetenschappelijk toneel gelijktijdig met het algemeen worden van de leerplicht: de verplichting aan de kinderen van het proletariaat om te leren lezen en schrijven.

Tenslotte: het leren lezen mag je niet los denken van de *teksten* die de leerlingen voorgelegd krijgen, en de *methoden* waarmee gewerkt wordt. Die teksten en methoden steunen allemaal op het model dat men 'de geschreven taal' noemt; niet op de spontane mondelinge expressie, die juist verboden wordt. Kijk de schoolboeken er maar op na. Gaan ze over het werkelijke leven van arbeiderskinderen, met vermoeidheid, spanningen, wanhoop en verbittering, onzekerheid en angst voor de toekomst, dagelijkse strijd, bekrompen behuizing? We zien geruststellende beelden van een kleinburgerlijk gezin met twee kinderen, verzekerd van de toekomst en in de tuin genietend van de frisse avondlucht.

De alfabetisatie onderdrukt de verwoording van het werkelijke leven van de arbeidersklasse en de eisen die uit die verwoording zouden voortvloeien. Het kind leert zich niet uitdrukken over grote problemen die hem aangaan (de onderdrukking van de arbeidersklasse), maar hij leert wel de woorden die deze problemen verdoezelen ('Dichtbij het vuur slaat de smid het gloeiende ijzer op het aambeeld. O! Dat vind je vast mooi! Misschien word jij ook wel smid! Jan is leerling. De hele week hoor je hem slaan en hameren op balken en binten, hij zet ze stevig aan elkaar; ze zullen het lang houden. Zijn baas is erg tevreden.' Uit: *Pigeon vole* Hachette).

De cultuur en de taal van de school zijn niet alleen anders dan die van de kinderen van de arbeidersklasse. De school *onderdrukt* de cultuur van de arbeidersklasse. De school drukt elke spontane uitdrukking van het leven van arbeiderskinderen onmiddellijk de kop in of rekent die fout: dat hoort onder *vulgair spreken, incorrecte en ruwe taal en lawaai*. De Freinetscholen gaan voor het 'leren van de geschreven taal' uit van de vrije expressie van het kind, zijn eigen gesproken of geschreven tekst: dat is de enige manier om niet onderdrukkend te werken.

#### Enkele opmerkingen over de 'dyslexie-bestaat-niet'-school

Crabtree bestrijdt de dyslexie-opvatting met twee argumenten. Een argument komt voort uit hersenonderzoek: leren lezen en schrijven is geen kwestie van één bepaalde sector van de hersenen; als een bepaald deel van de hersenen niet voldoende ontwikkeld of beschadigd is, kunnen an-

dere delen taken overnemen; bovendien blijken Japanse kinderen minder leesmoelijkheden te hebben dan Engelse kinderen, wat erop wijst dat het probleem bij het onderwijs ligt en niet bij een aangeboren afwijking. Het tweede argument ontleent hij aan zijn eigen praktijk als psycholoog: de kinderen die leesmoelijkheden hadden, bleken onder grote emotionele druk te staan; zodra die druk verminderde, begonnen ook de leesmoelijkheden te verdwijnen.

Bij Crabtree zien we al een verwijzing naar de school die de moelijkheden zou veroorzaken, maar hij zoekt die moelijkheden in de pedagogie en de methodologie.

Freinet en Kohl gaan verder, en analyseren het alfabetiseringsproces op de school. Vooral Freinet biedt vanuit die analyse een perspectief: begin bij de spontane uitingen van het kind. Baudelot en Establet, die de functie van de school in de maatschappij haarscherp analyseren, zien 'dyslexie' als een concreet selectiemiddel om de klassentegenstellingen te handhaven.

Het geval-dyslexie toont duidelijk aan hoe gevaarlijk het is als wetenschappers de maatschappij niet betrekken bij hun onderzoek. Weliswaar scheppen zij werkgelegenheid voor een schare remedial teachers, maar ondertussen bevestigen en bestendigen ze de maatschappelijke verhoudingen, onder andere door een groot deel van de arbeidersklasse als *ziek* te bestempelen.

#### Hulp aan volwassen 'woordblinden'

Bij de alfabetisering van Nederlandse volwassenen hebben we te maken met de slachtoffers van het 'eerste-kans'-onderwijs. Woordblind of niet, ze zijn uit de boot gevallen. Wat hebben zij te schaffen met wetenschappelijk gekibbel over het wel of niet bestaan van een afwijking?

Als ze, nu ze volwassen zijn, toch willen leren lezen en schrijven, hebben ze die keuze zélf gedaan. Dat moet een grote stap voor ze zijn, gezien hun vroegere ervaringen met leren. Allereerst moet hun 'op les' de rust en veiligheid geboden worden om met die ervaringen te leren omgaan – dat wil zeggen: ze te formuleren en op hun plek te brengen. In de termen van Paulo Freire: om hun grenssituaties op te sporen en te problematiseren. Enkele van die grenssituaties zijn bijvoorbeeld:

– het verschil tussen het gewone leven van alle-

dag (thuis, op straat) en de school

— het verschil tussen hun eigen taal (plat, dialect) en de spreek- en schrijftaal van de school  
— het verschil tussen hun eigen 'tekens': geluiden, lawaai, zwijgzaamheid tegenover de 'tekens' van de school (*protest* betekent op school niet dat je een ruit ingooit of zwijgt, maar dat je een verhaal houdt of een brief schrijft)  
— spellingdwang tegenover spellingtolerantie (een 'woordblinde' die in de wijkkrant kritiek kreeg op zijn slecht gespelde stukjes, schreef terug: 'Als de melkboer een scheet laat, is de melk toch niet bedorven? Mensen ga asjeblieft in op wat ik te zeggen heb.')

De grenssituaties zijn op te sporen via uitspraken van de mensen zelf, die de begeleider van de bandrecorder (of uit zijn hoofd — de belangrijkste uitspraken hoor je vaak onder de koffie) uitschrijft. Deze uitspraken kunnen ook dienen als leesstof. Zinnige teksten en vermenigvuldiging daarvan (de drukpers) zullen het proces van leren lezen en schrijven bevorderen — sterker: een belangrijke voorwaarde vormen voor de bestrijding van analfabetisme en de ontwikkeling van zelfbewuste en kritische mensen.

#### Verantwoording

*Voor de beschrijving van de dyslexie-school hebben we gebruik gemaakt van:*

Anka de Boer *Analfabetisme* en zes levensgeschiedenissen; een sociologische benadering. Scriptie sociologie, Groningen 1978

J.J. Dumont *Leerstoornissen* 2 dln., Rotterdam 1973

C. den Dulk en R. van Goor *Inleiding in de orthodidactiek en in remedial teaching van het dyslectische kind* Nijkerk 1974

E.J. Gibson en H. Levin *Psychology of reading* Cambridge (Mass.) 1976. Hoofdstuk 3: What is dyslexia?

Christine G. Kuipers en C. Weggelaar *Woordblind* 's Gravenhage 1979

E. Malmquist en B. Th. Brus *Lezen leren, lezend leren* Beschouwingen en aanwijzingen met betrekking tot het leesonderwijs in al zijn facetten. Tilburg 1974. Hoofdstuk 13: Leesmoeilijkheden

C.G. Overbeek-Ortmans *Aanvankelijk leesonderwijs aan volwassen Nederlandse analfabeten. Werkstuk orthopedagogiek, Hoogveld Instituut, Nijmegen* 1976

*Voor de beschrijving van de dyslexie-bestaat-niet-school:*  
Christian Baudelot en Roger Establet *L'Ecole capitaliste en France* Paris (Maspero) 1979

Tom Crabbtree 'Dyslexia goodbye' in: *New Society* 1 januari 1976, pag. 10 e.v.

C. Freinet *La santé mentale de l'enfant* Paris (Maspero) 1978. Hoofdstuk 4: La dyslexie généralisée

Herbert Kohl *Reading, how to?* Harmondsworth (Penguin Ed.) 1973

Jane Mace *Working with words* London 1979

Ellen de Korver *Van erover praten, komen tot ... erover schrijven* Verslag over een tijdje werken met twee mannen die zeiden dat ze niet schrijven konden. PVE-publicatie, taalbeheersing, Universiteit van Amsterdam, 1979

#### Adressen

Landelijk Steunpunt Alfabetisering, Brinklaan 3, 7311 LA Apeldoorn

Nederlandse Beweging van Freinetwerkers, Postbus 1897, Amsterdam