

via remedial teachers verkregen werd, moest geheel door de ouders betaald worden.

Onderzoek

Daarom: het lijkt me van belang, dat de Universiteit onderzoek stimuleert en verricht op dit gebied. Een toetsingsonderzoek, waarin nagegaan wordt óf de Freinet-aanpak inderdaad *de* oplossing voor het probleem is, zou mijn lijstje met ervaringsfeiten kunnen veranderen, dat er op dit moment nog als volgt uitziet:

kinderen die bijzonder veel moeite hebben met lezen en spellen

- komen uit alle sociale milieus
- kunnen zowel zwak- als zeer goed begaafd zijn
- kunnen van elke soort school afkomstig zijn
- kunnen met elke soort leesmethode onderwezen zijn
- zijn ongeveer vier maal zo vaak jongens als meisjes.

Nu is er natuurlijk al heel veel onderzoek op dit gebied gedaan. En er zijn gelukkig feiten waarover de meeste onderzoekers het eens blijken. Bijvoorbeeld: dat leren lezen een erg ingewikkeld proces is en dat er bij optredende leesmoelijkheden dus sprake kan zijn van verschillende oorzaken, die als het ware op elkaar gestapeld kunnen worden. Een dergelijke verklaring van leesproblemen maakt, met een duur woord, gebruik van een 'multi-causaal model'.

Wat doet Fie van Dijk ter verklaring van de leesproblemen? Zij haalt één mogelijke oorzaak — de onderdrukkende rol van de school — naar voren. Dit is haar goed recht, als je een discussie wilt over een oorzaak die naar jouw mening wat te veel wordt weggedrukt. Maar na herhaalde lezing van haar artikel moet ik toch concluderen, dat

Fie niet speels een verwaarloosd aspect naar voren haalt. Nee: ze gelooft écht dat er maar één oorzaak is van dyslexie, namelijk de onderdrukkende rol van de school. Tegen deze simpele 'mono-causale' verklaring protesteer ik. Immers: hoe meer feiten in een verklaring kunnen worden opgenomen, des te sterker is die verklaring. De mono-causale opvatting nu, die Fie van Dijk naar voren brengt, kan lang niet alle verschijnselen verklaren. Het door vele onderzoekers aangehangen multi-causale model verklaart wél veel van de feiten en ervaringen die Fie van Dijk noemt.

Tot slot

Er is nog een andere reden waarom ik protesteer. Het model, waarin de school als onderdrukker wordt bestempeld, is uitzichtsleloos voor álle hulpverleners, onderwijzers en ouders die in geleidelijke veranderingen geloven. Zij worden in dit model bestempeld tot medeplichtigen; en Fie van Dijk biedt geen praktische hulp, als ze pleit voor bevrijding van de scholen van binnen uit. Ik vind het jammer dat universitaire medewerkers niet meehelpen door onderzoek de oplossing van het dyslexie-probleem iets dichterbij te brengen.

Literatuur

- Chicorel, M. *Index to Reading and learning Disability* Chicorel library Publishing Corp., New York, 1976
Kuipers, C.G. & C. Weggelaar *Woordblind* Staatsuitgeverij, 's Gravenhage, 1979
Tomopol, L. & M. Tamopol *Reading Disabilities: An International Perspective* Un. Park Press, Baltimore, 1976
Tamopol, L. en M. Tamopol *Brainfunctions and Reading Disabilities* Un. Park Press, Baltimore, 1977

Koosje Henneman

DYSLEXIE, EEN COMPLEX GEHEEL OF EEN EENVOUDIGE ZAAK?

In *Moer* 1980: 6 schreef Fie van Dijk een artikel over *dyslexie en selectie*. Zij vroeg zich naar aanleiding van het verschijnsel af: '... waar zijn de leerlingen, de ouders, de leraren, de studenten?' Ik voelde me geroepen te reageren, want ik ben een ouder van een dyslectisch kind en docent taalbeheersing aan een NLO. Ik reageer in eerste instantie als ouder.

Als ik haar moet geloven, blijft er voor een dyslectisch kind weinig anders over dan te wachten op de grote maatschappelijke verandering die alle basisscholen omvormt in Freinet-scholen, en die onze cultuur schoeit op Japanse leest. Als ouder vind ik dat teveel gevraagd van mijn kind. Bovendien geloof ik niet dat deze verandering het verschijnsel dyslexie doet verdwijnen.

Wat betekent dyslexie?

Fie van Dijk vertelt wat het voor een kind betekent om woordblind genoemd te worden: *'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 je erbij neerlegt: ik heb een handicap, en daar kom ik nooit overheen. Of, als de "afwijking" nooit "ontdekt" is, nooit een naam gekregen heeft: ik ben stom, ik kan niet leren' (pag. 5).

Naar mijn ervaring betekent het óók:

- Je vriendje willen bellen, maar de adressenlijst van de klas niet kunnen lezen. Dus om hulp moeten vragen.

- Straatnaambordjes niet kunnen lezen, terwijl je al wel alleen over straat kan. Dus om hulp moeten vragen.

- Een uitnodiging van je voetbal- of schaatsvereniging niet kunnen lezen. Dus om hulp moeten vragen.

- Kwartetspelletjes, wordcross en scrabble alleen kunnen meespelen als je voortdurend geholpen wordt.

- Recepten uit het kookboek uit je hoofd leren met behulp van een ander, omdat je wilt leren koken.

- Ondertitels van films en tv-programma's niet kunnen lezen. Dus om uitleg moeten vragen. Maar dat stoort in een bioscoop, dan maar wat minder begrijpen en meelachen als de hele zaal lacht, al weet je niet waarom.

- *Ervaren* dat je vriendjes en vriendinnetjes die hulp niet meer nodig hebben.

Dit is een kleine bloemlezing uit wat mijn zoon Brendan opnoemde, toen ik hem vroeg wat het voor hem betekent, dat hij lange tijd niet heeft kunnen lezen.

Volgens Fie van Dijk was dit allemaal niet nodig geweest, omdat dyslexie niet hoeft te bestaan. De school 'maakt' het verschijnsel dyslexie.

Hoe wordt een kind dyslectisch (gemaakt)?

Volgens Fie van Dijk¹ bestaat dyslexie als 'afwijking' niet: de school heeft mijn zoon Brendan dyslectisch gemaakt. De school heeft van het leren lezen een hindernis gemaakt voor zijn latere schoolgang. De school heeft hem slecht leren lezen om een selectiemiddel te hebben om de klas-

se-tegenstellingen te handhaven (pag. 10-11). Hoe heeft de school dat gedaan?

Het paragraafje 'Enkele opmerkingen over de dyslexie-school' geeft als belangrijkste middel: dwang. Ik begrijp hieruit dat Brendan binnen twee jaar moest kunnen lezen en schrijven; hij moest correct spellen, de leerkracht was niet spel-tolerant; toen hem dat niet lukte, plaatste ze hem buiten de school, want hij week af van wat normaal was. In het leesverslag over Freinet luidt het: 'Op de basisschool wordt hij ineens geconfronteerd met een collectieve discipline en het 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 klassikaal aangepakt, met haastige individuele controles (...) De school met zijn controlemanie onderdrukt onmiddellijk elke poging om op eigen houtje op onderzoek uit te gaan (...) Op school moet het kind gedwee in zijn schrift of naar het bord kijken. Links en rechts begrenzen muren en vaak hoge matglazen ramen de ruimte en nemen de horizon weg' (pag. 9). Een zelfde geluid klinkt in het leesverslag van Herbert Kohl: de remedial teacher heeft hem voorbereid op 'aanpassing in de klas en niet op goed lezen' (pag. 10).

Is het zo gegaan? Nee, zo niet. Brendan moest niet in twee jaar leren lezen en schrijven. Hij had een zeer spellingtolerante leerkracht. Hij werd niet buiten de school geplaatst door de leerkracht. De generaliserende uitspraken die ik uit het artikel aangehaald heb, gaan niet op voor de school waar Brendan op zat. Hoe is het dan wel gegaan?

Voor een beter begrip van de zaak moet ik eerst iets vertellen over zijn voorschoolse periode.

Als baby en kleuter vertoonde hij voortdurend gedrag dat ons (zijn ouders) verwarde. Een paar voorbeelden. Hij sliep erg weinig en huilde veel, speelde nauwelijks; hij probeerde grote kubussen in kleine te stoppen maar kreeg steeds niet in de gaten dat dat niet kon, hoe vaak wij het ook voordeden. Hij werd alleen vreselijk driftig; hij gooide eindeloos vaak zijn glas limonade of melk om, struikelde en viel voortdurend.

Toen hij ging praten, haalde hij een tijd lang alle tegengestelde begrippen door elkaar. Deuren moesten dicht als ze dicht waren, en hij vroeg mij ze dicht te doen als ze open moesten. Een hoge toren was een lage toren. Links en rechts heeft hij tot nu toe nog steeds niet geleerd. Hij zag

geen enkel gevaar in water, vuur of verkeer, ook niet als hij er hardhandig mee in aanraking was geweest. Hij kon zich erg slecht concentreren. We wisten vaak niet hoe we op hem moesten reageren, en of onze reactie nu wel zo goed voor hem was. We riepen hulp in van buiten (huisarts, kinderarts, MOB). Het leverde niets op, of toch wel: noch met ons, noch met hem was er iets aan de hand.

Vier jaar, naar de kleuterschool. Welke? We kozen geen school, we kozen een leerkracht. We hadden het idee dat een leerkracht die met hem overweg zou kunnen, belangrijker was dan een bepaalde school of een bepaald schoolsysteem. We gingen in verschillende kleuterklassen kijken en bepaalden intuïtief onze keuze. We gokten goed. Hij was niet het gemakkelijkste kind van de groep, maar ook niet het moeilijkste.

Na anderhalf jaar accepteerde de groep hem, hoewel zijn gedrag moeilijk hanteerbaar was voor zijn klasgenoten. Hij was uitbundig van vreugde toen hij voor het eerst op een verjaarpertijetje werd gevraagd. Achteraf hoorden wij dat de moeder van de jarige aan de kleuterjuffrouw had gevraagd welke kinderen nooit uitgenodigd werden. Brendan was er een van.

Thuis bleven er ook problemen en we werden steeds onzekerder. Waren we nu zulke slechte ouders? We hadden het idee dat dat wel meeviel, gezien de ontwikkeling van onze tweede zoon. Na overleg met een bevriende psycholoog stapten we naar een neuroloog. Het onderzoek bracht aan het licht dat Brendan een MBD-kind was (minimal brain dysfunction)². Zijn gedrag kon daaruit verklaard worden. We gingen erover lezen, begonnen hem beter te begrijpen en leerden anders op hem te reageren. We werden inventief in het vinden van oplossingen voor zijn problemen (bijvoorbeeld eerst je hand op tafel leggen en dan pas naar je glas, zodat de tafel een remmende werking heeft op je hand). Het kostte en kost ons en hem nog steeds erg veel inspanning en geduld.

Zes jaar, naar de basisschool. De overgang was niet al te gek groot. De school huisde in hetzelfde gebouw als de kleuterklas. De school werkte met de leesmethode van Caesar, op een vrije manier, in een langzaam tempo, aangepast aan de verschillende capaciteiten van de kinderen. Brendan ging niet lezen. Hij begon te tekenen, iets wat hij eerder nauwelijks gedaan had, en hij mocht tekenen. Hij rommelde wat met schriftjes voor voor-

bereidend schrijven, werd gestimuleerd om te gaan lezen, maar zijn inspanningen leverden niet veel op. Hij speelde liever en ging regelmatig een ochtend of middag naar zijn oude kleuterklas ter rug.

Tweede klas. Gestimuleerd door de juffrouw en door wat hij van zijn klasgenoten zag, begon hij belangstelling voor lezen te tonen. Hij wilde het leren, deed erg zijn best, echter zonder resultaat. Hij werd ontevreden, dwars en agressief. Voortdurend waren er groepsactiviteiten waaraan hij niet écht mee kon doen (muurkrant, stripverhaal). Dat werd ook opgemerkt door zijn klasgenoten: hij was stom. In kringgesprekken werd erover gepraat, echter zonder resultaat. Hij had geen vriendjes, hij lag buiten de groep. Hij kwam steeds verdrietiger thuis, werd mager en was voortdurend moe.

Een remedial teacher ging hem helpen met lezen en een psycholoog probeerde samen met de juffrouw en met ons zijn gedragsproblemen op te lossen in de hoop dat de rust die hem dat zou opleveren, hem het leren lezen zou vergemakkelijken.

Het lukte niet en wij stapten na veel aarzelingen naar een LOM-school, hoewel de school hem mee wilde laten gaan naar de derde klas. Onze aarzeling lag in het feit dat zijn omgeving hem zou gaan stigmatiseren, al vaak genoeg had hij gehoord dat hij stom was. Zouden wij in staat zijn voldoende tegengas te bieden? Voor ons was noch de LOM-school noch zijn leeszwaakte een probleem. Het was bovendien niet de eerste keer dat we ermee geconfronteerd werden. Mijn broer en het kind van mijn zuster hebben ook met ontzettend veel moeite leren lezen en schrijven.

Op de LOM-school heeft hij met enorm veel individuele aandacht lezen geleerd, in diezelfde periode zijn zijn gedragsproblemen geleidelijk wat verminderd. Lezen kan hij dus nu, hoewel het hem nog steeds enorm veel inspanning kost. Hij kan nog niet alles lezen. Wat boeken betreft is hij meestal aangewezen op boeken waar hij te 'oud' voor is, omdat de boeken die voor kinderen van zijn leeftijd geschreven zijn, een te klein lettertype en een te gecompliceerde zinsbouw hebben. Hij is nu elf en een half en leert schrijven en spellen. Zijn spelling toont het foutenbeeld zoals dat beschreven staat in het artikel van Fie van Dijk (pag. 6). Bovendien vertoont zijn schrift één verschijnsel dat zij niet noemt, hoewel haar informanten het wel noemen. Dit is een typisch ver-

schijnsel van een *aantal* dyslectische kinderen: de woordverminking.

Brendans eerste briefjes³ aan ons konden we niet ontcijferen en hij kon ons ook niet meer zeggen wat er stond. Gelukkig heeft dat niet lang geduurd. Nog steeds zijn woorden onleesbaar, maar de context biedt meestal wel uitkomst.

Wat is dyslexie?

Volgens Fie van Dijk is dyslexie een simpele zaak: Uit alle onderzoeken 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 (pag. 10). Fie van Dijks conclusie is: als de school maar beter zijn best doet is er niets aan de hand. Maar als ze de literatuur beter bestudeerd had, had ze ontdekt dat de zaak aanmerkelijk *complex* is, en dat onderzoekers het in het algemeen over nóg een ding eens zijn, namelijk dat de oorzaken van dyslexie in twee groepen uiteenvallen: oorzaken die in het kind zelf liggen en oorzaken die buiten het kind liggen of direct waarneembaar zijn aan het kind. Zij moet het onderscheid wel ergens tegen gekomen zijn, anders had ze op pag. 10 niet de term *primaire stoornis* kunnen gebruiken. Omdat bij haar dat begrip zonder enige verklaring uit de lucht komt vallen, ga ik er hier op in.

Leerstoornissen worden onderscheiden in primaire en secundaire leerstoornissen. Voor de onderstaande definiëring heb ik gebruik gemaakt van Dumont (1976)⁴. 'Van een primaire stoornis is sprake als het kind op school leermoeilijkheden vertoont, tegen alle verwachtingen in en er geen motorische, zintuiglijke, emotionele of sociale factoren aanwijsbaar zijn waartoe die leerstoornis te herleiden is en van waaruit zij begrijpelijk te maken is. Zijn de leermoeilijkheden het resultaat, of een bijverschijnsel van een dergelijke stoornis, gebrekkigheid of belemmering dan spreken we van secundaire leermoeilijkheden. De aard en de omvang van de dan optredende leermoeilijkheden mogen we als bepaald zien door het meer in het centrum staande probleem.

Als we de secundaire leerstoornissen zo noemen, is dat niet omdat we ze van secundair belang zouden achten. Integendeel met name de problemen op grond van emotionele relatiestoornissen en depriverende sociale omstandigheden zijn in vele variaties talrijk in het onderwijs en stellen de lera-

ren voor grote en moeilijk oplosbare problemen (...) De secundaire stoornissen vormen ook als zodanig geen groep of eenheid. We kunnen onderscheiden:

Primaire leerstoornissen: oorzaak gelegen in de eigen cognitieve ontwikkeling van het kind;

secundaire leerstoornissen: 1. oorzaak gelegen buiten het kind: gezin, omgeving, of 2. in een ander probleem van het kind: motorische ontwikkeling, zintuiglijke ontwikkeling, ontwikkeling van de intelligentie.'

Tot zover Dumont.

De secundair leergestoorte kinderen onder 2 zijn kinderen die een duidelijke handicap hebben, waardoor bijna altijd voordat zij naar school gaan, al vast staat dat zij moeilijkheden zullen hebben met leren lezen en schrijven. Daarin onderscheiden zij zich van de kinderen met primaire leerstoornissen en die met secundaire leerstoornissen onder 1.

Dyslexie is een leerstoornis. Hierbij wordt hetzelfde onderscheid gemaakt: primaire dyslexie en secundaire dyslexie.⁵

De primair dyslectische kinderen zijn evenals de secundair dyslectische kinderen geen homogene groep. Twee zaken hebben ze wel gemeenschappelijk: ze zijn dyslectisch en hun dyslexie kan niet vanuit hun omgeving verklaard worden. De resultaten van onderzoeken naar de oorzaken van hun dyslexie vertonen een grote verscheidenheid⁶, evenals de verschijnselen die bij hen waar te nemen zijn. Bij zeer veel kinderen is de dyslexie deel van een veel groter geheel van verschijnselen.⁷ Er is een groep waarbij verschijnselen gevonden worden als: moeite met de waarneming in de volgorde-in-tijd, de temporele volgorde; moeilijkheden met oriëntatie in de ruimte, onderscheid links en rechts, voor en achter, boven en onder; vertraagde visuele waarneming, slechte articulatie, vertraagde ontwikkeling van de spraak, grove motoriek en stoornissen in het tijdsbesef. Niet alle kinderen van deze groep vertonen alle verschijnselen, dat wisselt per kind. Bij een aantal kinderen van deze groep wordt bovendien een organische basis gevonden voor hun verschijnselen. Het zijn MBD-kinderen. Brendan is een MBD-kind en vertoont duidelijk een aantal van de bovengenoemde verschijnselen. De lezer kan nu in verwarring komen. In haar artikel lijkt Fie van Dijk immers neurologische stoornissen uit te sluiten. Ze is daar zeer onduidelijk over. Nu kun je een MBD-kind nauwelijks

neurologisch *gestoord* noemen; bovendien ontstaat er een merkwaardige situatie als je deze groep zou splitsen. Het zijn namelijk allemaal kinderen die wel vaak moeilijkheden hebben bijvoorbeeld gedragsproblemen, maar die absoluut niet opvallen als gehandicapt, en bovendien allemaal in principe op de basisschool terecht komen, tenzij de gedragsproblemen zo groot zijn, dat al voor de basisschool tot een LOM-school of ZMOK-school besloten wordt.

Er is ook een groep primair dyslectische kinderen waarbij geen enkel verschijnsel in hun ontwikkeling met hun dyslexie in verband gebracht kan worden.

Tot slot is er een groep kinderen waarbij blijkt dat de dyslexie familiair is, dat wil zeggen dat meerdere gezins- of familieleden het verschijnsel vertonen. Wat erfelijk zou kunnen zijn is uiteraard niet de dyslexie, maar de daaraan ten grondslag liggende organische basis.

Dat onderzoekingen de verbanden tussen de verschijnselen waarmee dyslexie gepaard kan gaan, nog niet geheel duidelijk heeft kunnen maken, betekent voor Fie van Dijk kennelijk dat die verbanden er niet zijn, en de verschijnselen zelf wel vergeten kunnen worden.

Het onderscheid tussen primair en secundair dyslectische kinderen geeft aan dat je bij het onderzoek naar de oorzaken bij een individueel kind op verschillende plaatsen moet zoeken, want verschillende oorzaken vragen om verschillende oplossingen. Maar nu komen er problemen. Het is lang niet altijd vast te stellen of een kind primair of secundair dyslectisch is. Extreme gevallen van beide groepen komen wel voor. Fie van Dijk geeft daar in haar artikel een voorbeeld van naar aanleiding van de ervaringen van Tom Crabtree: 'Bij nader onderzoek bleken de kinderen wel hulp nodig te hebben, maar niet op het gebied van lezen en schrijven. Toen ook de emotionele problemen verminderden verdween ook de "dyslexie".' (Ging het nu echt zo gemakkelijk?) Dit waren dus duidelijke gevallen van secundaire dyslexie. In veel gevallen is het niet zo duidelijk. Bij het onderzoek van een kind met lees- en schrijfproblemen kunnen allerlei verschijnselen gevonden worden, onder andere concentratiestoornissen. Die kunnen veroorzaakt worden door de ontwikkeling van het kind zelf, maar ook door de omgeving, bijvoorbeeld spanningen thuis. Je dient dan na te gaan welke rol het kind, de ouders en broertjes of zusjes daarin spelen. Ik zal

niet ontkennen dat Brendans problemen ook door onze reactie beïnvloed zijn. Wij (zijn ouders) hebben niet altijd juist op zijn handicaps gereageerd, zeker niet in de periode dat wij zijn gedrag op geen enkele manier konden duiden. Dat leverde behoorlijke spanningen op. Welke factoren zijn nu *bepalend* voor de dyslexie? Beide? Die in het kind zelf? Die in zijn omgeving?

Dat het moeilijk is vast te stellen wat *bepalend* is voor de leesproblemen wordt mede veroorzaakt doordat er nog onvoldoende bekend is welke voorwaarden vervuld moeten zijn om te kunnen leren lezen. Wat zijn voldoende voorwaarden en wat zijn voldoende noodzakelijke voorwaarden? Als er niets in het *kind* zelf gevonden wordt, betekent dat niet dat er niets *is*. Zoveel weten we nu ook weer niet over de ontwikkeling van een kind. Ook als er niets in de *omgeving* gevonden wordt, betekent dat nog niet dat er niets *is*. Wat dat betreft moet er ook nog heel veel gebeuren, onder andere onderzoek naar de invloed van de school, de interactie met de leerkracht, de leesmethoden, etc. In dit licht kan ik het pleidooi van Fie van Dijk waarderen.

Maar zo'n ingewikkelde problematiek laat geen eenvoudige oplossingen toe. Geen dwang en andere teksten kunnen een deeltje van de therapie zijn, maar niet *dé* therapie.⁸

Wie zijn dyslectisch?

Fie van Dijk wekt de indruk dat dyslectische kinderen alleen in de arbeidersklasse voorkomen, hoewel haar eigen voorbeeld van de dyslectische juristenzoon dat tegenspreekt. Op grond van mijn beschrijving van het verschijnsel zou het in alle lagen van de bevolking moeten voorkomen. Dat is ook zo, maar omdat er meer arbeiderskinderen zijn, zijn er ook meer dyslectische arbeiderskinderen. Ook manifesteert het zich bij hen eerder als probleem. Dat is te verklaren.

Ernstig dyslectische kinderen uit hogere en lagere klassen vallen vooralsnog op de basisschool vaak uit de boot. Maar een kind met matige problemen, uit een hoger milieu, profiteert van het feit dat de school redelijk aansluit op zijn voorschoolse periode. *Iets waar alle kinderen uit de hogere milieus van profiteren.* Hij zal het in vele gevallen net redden op de basisschool.

Een kind met matige problemen uit een arbeidersmilieu, ondervindt een dubbele handicap. Naast zijn leermoeilijkheden heeft hij ook nog

last van het feit dat de school minder goed aansluit op zijn voorschoolse periode. *Iets waardoor alle arbeiderskinderen gehandicapt worden.* Hij zal het in de meeste gevallen niet redden.

Fie van Dijk verwacht de problematiek die alle arbeiderskinderen op school hebben, met de specifieke problematiek van de dyslectische arbeiderskinderen. Wanneer we in staat zijn de aansluitingsproblematiek van de arbeiderskinderen op te lossen, betekent dat nog niet dat ook de problemen van de dyslectische arbeiderskinderen opgelost zijn. Wel zijn we daarmee een stapje verder.

De school

Hiermee zijn we dan weer bij de school aangeland, want daar ging het per slot van rekening over. Wie de oorzaak van dyslexie bij de school wil leggen, zal een nauwkeurige beschrijving moeten geven van de school, van het verschijnsel dyslexie en van het leesproces. Dat houdt automatisch in dat je kijkt naar degene die een ander leert lezen, naar degene die leert, naar de wijze waarop dat gebeurt en naar de omstandigheden waaronder dat gebeurt.

In het artikel vind ik een aantal beweringen daarover: iedereen kan een ander leren lezen; deskundigen leren kinderen niet lezen maar zorgen voor aanpassing in de klas; met de Freinet-school leert iedereen lezen (zie leesverslag Herbert Kohl en Freinet). Ik neem die beweringen absoluut niet klakkeloos aan.

Ik kan zelf lezen. Had ik Brendan nu lezen kunnen leren? Ik heb eerder al gesteld dat leren lezen een complexe zaak is. Ik zou dan ook niet geweten hebben hoe ik dat had moeten aanpakken. Ik heb het daarom overgelaten aan mensen met een grote ervaring, die veel meer mogelijkheden en oplossingen kennen en kunnen bedenken voor leesproblemen.

Heeft de remedial teacher Brendan 'goed' leren lezen en daarmee de 'cultuur' van de school ondermijnd, of heeft zij hem voorbereid op aanpassing in de klas? (Zie Fie van Dijk pag. 10.) Zij heeft Brendan niet voorbereid op aanpassing in de klas, als daarmee bedoeld wordt: hem zo klaar te stomen dat hij de klassikale lessen weer kon volgen op een door school omschreven wijze. Zo'n duidelijk beeld van hoe het hoort, had de school niet. Ik weet ook niet of ze dé cultuur van dé school heeft ondermijnd. Ik weet wel dat er scholen zijn die taalzwakke leerlingen liefst snel

zien verdwijnen (ook al vermoed ik dat het er niet veel zullen zijn). Er zijn ook scholen die die leerlingen persé binnen de school willen houden, en er zijn er die dat zolang mogelijk proberen, maar niet tot in het oneindige. Ze doen dat allemaal op hun eigen wijze, er zijn dus veel school-'culturen'. Wat ik ook weet is dat het Brendan zijn grootste wens is om op een gewone school in een gewone klas te zitten. Niet dat hij terug zou willen naar zijn oude school, daarvoor zijn de herinneringen niet zoet genoeg. Hij wil alleen geen uitzondering zijn. Is dat een algemeen menselijke (kinderlijke) eigenschap of een eigenschap door ons cultuurpatroon veroorzaakt? Ik zie dat kinderen behoefte hebben aan veiligheid en dat ze die vaak zoeken in aanpassing (kleding, hobby's, idolen). Of ik dat nu prettig vind of niet, ik heb er wel rekening mee te houden.

Had bij de verdachtmaking van de remedial teachers geen kanttekening gemaakt kunnen worden? Wie remedial teachers aan het werk heeft gezien, wie hun begaafdheid met de kinderen, hun eindeloze geduld, inventiviteit en creativiteit kent, had zich afgevraagd of dit een reële beschrijving is. Dat is het niet.

Had Brendan met de Freinet-methode leren lezen? Zeg ik ja, dan is dat op niets anders gebaseerd dan op geloof. De uitspraak van de Freinet-werkers neem ik niet zonder meer aan. Het artikel geeft mij geen argumenten. Het artikeltje van Frits Lithmaat in hetzelfde nummer van *Moer* (1980: 6) sterkt me in mijn vermoeden dat *dé* methode voor *hét* kind voorlopig nog wel niet gevonden zal worden.

Slotopmerkingen

Tot slot zet ik nog even een paar punten onder elkaar, die in ieder geval bij Brendan een rol gespeeld hebben (er zijn er vast meer), om te laten zien hoe gecompliceerd de zaak is.

— *Zijn handicap.* Ik denk dat die een oorzaak is van zijn leesproblemen, hoewel de wetenschap mij nog niet precies kan vertellen hoe bepalend deze geweest is.

— *Erfelijke factoren.* Ik sluit deze als een oorzaak niet uit, gezien mijn andere familieleden.

— *Emotionele spanningen.* Zijn gedragsproblemen hebben ons lange tijd erg onzeker gemaakt (en doen dat nog wel). De spanningen die dat opleverde, zullen het leren niet bevorderd hebben.

— *Sociale factoren.* Hogere milieus zijn over het

algemeen prestatiegerichter dan lagere. Wij hebben geen directe druk uitgeoefend. Indirect natuurlijk wel. Als lezen niet alleen je ouders plezier verschaft, maar ook een belangrijk onderdeel is van hun werk en het huis puilt uit van de boeken, dan moet het zeer onplezierig zijn als de toegang daartoe onbereikbaar lijkt. Wat zijn problemen zeker beïnvloed heeft, is een niet uit te roeien vooroordeel: wie niet lezen kan, is dom. Het lijkt een vooroordeel dat in alle lagen van de bevolking voorkomt.

— *De school.* Die heeft hem verstandig en met weinig druk getracht te helpen. Dat ze niet voldoende middelen hadden: meer individuele hulp door kleinere klassen, gedifferentieerder materiaal, meer kennis over de problemen, zowel de lees- als de gedragsproblemen is niet iets wat ik de school alleen verwijten kan. Dat haal je niet in je eentje de school in. Het waren wel zaken waarvoor Brendan op de LOM-school er in slaagde te leren lezen. Het zou fijn zijn als de LOM-school niet nodig was geweest, maar laat hem in hemelsnaam bestaan, zolang er geen algemeen alternatief is.

Zo heeft ieder dyslectisch kind zijn eigen gecompliceerde geschiedenis. Ik benijd de leerkrachten niet, die hun problemen volgens Fie van Dijk moeten kunnen oplossen. Alléén zullen ze daar niet in slagen.

Wat kunnen leerkrachten, opleiders en ouders doen om een bijdrage te leveren aan de oplossing van het probleem? Enkele suggesties.

Leerkrachten. Zweer niet bij één methode, zolang niet duidelijk is wat er bij het leren lezen allemaal komt kijken. Het is moeilijk vast te stellen welke methode wel of niet goed is voor welk kind. Steek eerst de hand in eigen boezem als een leerling moeilijk leert lezen, maar blijf dat niet eindeloos doen. Een aantal leerlingen is daar niet bij gebaat, die hebben echt veel meer individuele aandacht nodig. Die kun je niet geven in je klas met 30 leerlingen. Voer daarom actie voor kleinere klassen, gedifferentieerder materiaal, meer vrouw/mankracht, regelmatige her- en bijscholing en wetenschappelijk onderzoek.

Veel ouders schamen zich voor een kind dat niet even snel is als de anderen. Zij denken dat hun kind dom is en als ze het zelf niet denken, laten anderen het hen wel weten. Boks daar maar eens tegen op! Licht daarom alle ouders voor, zodat vooroordelen uit de weg geruimd worden. Luister

naar ouders hoe zij met hun kind omgaan, en onderschat hun deskundigheid niet. Zij kennen hun kind al jaren.

Ouders. Laat je kind niet al te gemakkelijk naar het buitengewoon onderwijs gaan. Vraag de school om een uitgebreid onderzoek als er problemen komen. Laat ook de aanpak van de school daarin betrokken zijn. Blijkt uiteindelijk de LOM-school een betere begeleiding te kunnen geven, probeer je dan niet te laten beïnvloeden door je omgeving. Je kind gaat niet naar de LOM-school omdat hij dom is, maar omdat de basisschool te weinig faciliteiten heeft om de specifieke aandacht die je kind nodig heeft te geven. Blijf je kind voortdurend stimuleren. Wie hard werkt, maar gering vordert heeft veel steun nodig om te kunnen volhouden.

Opleiders. Besteed uitgebreid aandacht aan het verschijnsel. Wijs de studenten op de *complexiteit* van het verschijnsel en wijs ze de wegen die ze kunnen bewandelen, als ze ermee in aanraking komen.

Besluit

In het artikel van Fie van Dijk lijkt de discussie over dyslexie zich te versimpelen tot een discussie vóór of tégen een andere maatschappij. Het gevaar hiervan is dat degenen die het verschijnsel dyslexie in zijn complexiteit zien als behoudend te voorschijn komen, en degenen die het alléén maar als een wetenschappelijk verschijnsel zien als progressief. Dat maakt discussiëren moeilijk. Voor mij is dyslexie een verschijnsel dat ik op twee niveaus wil aanpakken. Ik wil weten welke factoren in de maatschappij en welke in het kind een rol spelen.

**Moet er een vereniging van ouders van 'leesblinde' kinderen komen?
Ouders die daar de zin van inzien, kunnen zich opgeven bij het bureau van de VON:
E. du Perronlaan 60
1422 CS Uithoorn**

Noten

- 1 Ik weet dat in haar artikel op sommige plaatsen het bestaan van dyslexie in het midden wordt gelaten. Maar aangezien ze zonder enig commentaar de uitspraken van de dyslexie-bestaat-niet school weergeeft en de uitspraken van de dyslexie-bestaat-wel school sterk bekritiseert, heb ik de conclusie getrokken dat ze veel, zelfs heel veel dichterbij de dyslexie-bestaat-niet school staat.
- 2 Een minimal brain dysfunction wordt aanwezig geacht als 'tenminste vier van de vijf volgende symptomen aangetroffen worden:
 - Overbeweeglijkheid en motorische onhandigheid
 - Zwakke concentratie en sterke afleidbaarheid
 - Emotionele labiliteit en ten gevolge daarvan gedragsproblemen
 - Gebrekkige geheugenfuncties
 - Verstoring van de figuur-grondrelatie.In een onderzoek naar de beschrijvingen die in de Amerikaanse literatuur voor kwamen, (...) zijn aan de vijf kenmerken nog de volgende meest voorkomende karakteristieken toe te voegen:
 - Specifieke leerstoornissen betreffende lezen en schrijven en rekenen
 - Spraakstoornissen, taalstoornissen, gehoorstoornissen
 - Onduidelijke neurologische tekens.' (Dumont pag. 160).De groep MBD-kinderen is geen homogene groep. Er

worden allerlei subcategorieën onderscheiden.

- 3 Dit waren briefjes die hij op tafel legde om ons te laten weten waar hij heen was, wie er gebeld had, e.d.
- 4 Zie Dumont (1976) pag. 21.
- 5 De termen secundaire en primaire leerstoornissen en secundaire en primaire dyslexie worden niet door iedereen gehanteerd. Het onderscheid echter wel. Men spreekt dan van leer- en leesproblemen tegenover leerstoornissen en dyslexie ofwel developmental dyslexia. Zie McCullough (1980).
- 6 Zie hierover Aaron (1980).
- 7 De indeling die ik hier maak is een zeer grote versimpeling. Gezien de strekking van dit artikel vond ik het niet nodig tot verdere nuanceren over te gaan. Bovendien is de subcategorisering een groot probleem. Zie Aaron (1980).
- 8 Op de therapie ga ik niet in; dat zou te ver voeren.

Literatuur

Aaron, P. 'Research in reading disability: Riddles and resolutions' in: *Journal of Reading* 24 (2), nov. 1980
Dumont, J.J. *Leerstoornissen*, deel 1, theorie en model. Rotterdam, Lemniscaat, 1976
McCullough, Constance M. (ed.) *Persistent problems in reading education* Newark International Reading Association, 1980

Adressen van de auteurs in dit nummer:

Willem Mooijman, Jeruzalem 6, 6881 JJ Velp
Anne Vermeer, Th. Schwarzestraat 2H, 1073 JJ Amsterdam
Annelies Dekkers, Nijenheim 24-26, 3704 VK Zeist
Jos van der Laan, Prins W. de Zwijgerlaan 5, 3991 BD Houten
Leen Speelman, Meidoornstraat 20, 1115 BG Duivendrecht
Koosje Henneman, OZ Voorburgwal 153, 1012 ES Amsterdam
Betty Wesdorp, OZ Achterburgwal 144, 1012 DV Amsterdam