

Dyslexie: zijn vroegtijdige onderkenning en aanpak mogelijk?

A.J.J.M. Ruijsenaars

Op 12 november 1993 organiseerde Balans, een Nederlandse oudervereniging van normaal begaafde kinderen met leermoeilijkheden, in samenwerking met haar Belgische zustervereniging Sprankel, een symposium met als thema 'vroegtijdige onderkenning van dyslexie'. Eén van de sprekers was A.J.J.M. Ruijsenaars. Met de goedkeuring van de vereniging publiceren we hier de integrale tekst van zijn lezing, plus een geannoteerde bibliografie over dyslexie, samengesteld door de medewerkers van Balans. (nvdr, RR)

in de meeste definities van dyslexie wordt aangegeven dat er sprake is van een ernstige leesachterstand ten opzichte van leeftijdgenoten of ten opzichte van de te verwachten eigen ontwikkeling van het kind, zonder dat er bovendien een aanwijsbare oorzaak voor het probleem voorhanden is. Om een achterstand te kunnen oplopen, moet je vanzelfsprekend eerst enige tijd lees- en spellingonderwijs hebben gehad. Dyslexie kan zich dan pas manifesteren in het leesonderwijs op school en vroegonderkenning betekent dus hooguit dat bij de eerste signalen van een betekenisvolle achterstand extra waakzaamheid geboden is. Uit de praktijk weten we echter dat dat moment zich soms pas laat voordoet, na driekwart jaar gericht onderwijs of nog later. Verschillende deskundigen houden zelfs als regel aan dat een kind minimaal twee jaar achterstand moet hebben opgelopen om van dyslexie te kunnen spreken. Het moment van serieuze onderkenning ligt dan natuurlijk nog veel later.

Een dergelijke 'achterstand'-opvatting is merkwaardig, zeker in het licht van de huidige kennis omtrent dyslexie. Aan de hand van enkele vragen zullen we nagaan welke tekenen er bruikbaar kunnen zijn voor een vroegonderkenning van dyslexie, wie ze waarnemen, hoe en wanneer dat kan en wat er eventueel in een vroegtijdig stadium al kan worden gedaan.

Welke signalen zijn bruikbaar bij vroegonderkenning?

In het wetenschappelijk onderzoek naar de 'oorzaken' van dyslexie komt telkens weer naar voren dat een belangrijk probleem voor iemand met dyslexie ligt in het vlot en automatisch kunnen omgaan met de klanken in onze taal (zonder dat er een gehoorstoornis is). Lezen is het omzetten van geschreven taal in een klinkende taal, schrijven is het tegenovergestelde. Een geschreven woord roept voor een vaardige lezer direct de bijbehorende klanken op, terwijl een vaardige

schrijver in een gehoord woord onmiddellijk de verschillende klanken waarneemt en kan koppelen aan de schrijftkens. Klanken moeten daarvoor zeer snel met elkaar kunnen worden vergeleken (op soms minieme verschillen), klankenreeksen moeten uit elkaar worden gehaald, onvolledig gehoorde klanken moeten spontaan worden aangevuld, uiteengerafelde klanken moeten weer worden samengevoegd tot een betekenisvol geheel. Voor iemand met dyslexie levert dit doorgaans problemen op: hij/zij ziet wat er staat, maar weet niet automatisch hoe dat klinkt; hij/zij hoort een reeks klanken, maar kan er niet vlug genoeg mee manipuleren.

Het ligt nu voor de hand om te veronderstellen dat deze problemen zich al voordoen op het moment dat je met het leren lezen en spellen begint. Voor die tijd hoeft een zwakte daarin niet of nauwelijks op te vallen. Maar je kunt je natuurlijk afvragen of er geen voortekens zijn die nog eerder zijn waar te nemen. Stel dat je met jonge kinderen die nog niet hoeven te leren lezen, toch al bepaalde spelletjes kunt doen waarin dat omgaan met die klanken wordt uitgelokt, kun je dan bij een gerichte observatie misschien al iets waarnemen? Volgens mij is dat inderdaad goed mogelijk. In onderzoek dat we zelf uitvoerden, gaven we kleuters bijvoorbeeld taken die op het latere lezen lijken en deden we allerlei taalspelletjes waarin ze met klanken moesten leren spelen. Je kunt dan inderdaad waarnemen dat sommige kinderen er geen enkele moeite mee hebben, dat er een groep is die het snel leert, maar ook dat een klein deel van de kinderen daarin geen of weinig vordering maakt. Vooral de laatste groep zou je dan extra in de gaten kunnen houden, niet omdat ze een stoornis hebben of omdat er reden is tot paniek, maar omdat je hun ontwikkeling een handje zou kunnen helpen door extra te stimuleren.

In de literatuur en in het onderzoek rond dyslexie merken we dat er in ongeveer dertig tot veertig procent van de gevallen sprake is van een probleem dat al in de familie voorkomt. Deze erfelijkheid (onder andere

onderzocht in zogenaamde tweelingstudies en in stamboomonderzoek) lijkt zich echter vooral toe te spitsen op de zwakte in het omgaan met het klankaspect van de taal. (Een verklaring zou liggen in een negatieve invloed van het mannelijk geslachtshormoon testosteron bij de ontwikkeling van de hersenen, al voor de geboorte. Dit kan ook de reden zijn waarom de problemen zich veel vaker bij jongens voordoen dan bij meisjes.) Een klank-probleem vlak voor of tijdens het leren lezen is dus op zich een mogelijk belangrijk signaal, maar wanneer er al dyslexie in het gezin of de familie voorkomt, blijkt het in acht van de tien gevallen tot echte problemen te leiden.

Naast het klank-aspect en de mogelijke erfelijkheid is een derde signaal van belang. Kinderen en volwassenen met dyslexie blijken dikwijls moeite te hebben met het leren van wat we *willekeurige afspraken* noemen: de namen van de dagen van de week zijn voorbeelden van willekeurige afspraken, de woorden 'links' en 'rechts' eveneens, terwijl ook de klank-namen van de letters willekeurig zijn (en soms ronduit verwarrend, zoals bij de 'b' en de 'd'). Een gerichte observatie van het gemak waarmee dit soort willekeurige afspraken geleerd kunnen worden (namen van kleuren, namen van klasgenoten etc.) kan dus ook vroegtijdig een signaal opleveren. Naast de twee eerder genoemde mogelijke tekens kan dit een extra reden zijn tot waakzaamheid (nogmaals: dat is niet hetzelfde als paniek).

Een vierde signaal hangt sterk met het voorgaande samen en heeft te maken met wat we *automatiseren* noemen. Kinderen met dyslexie komen dikwijls niet alleen nauwelijks tot automatisch lezen en spellen, ze hebben ook last met bijvoorbeeld het automatiseren van de opgaven onder de twintig, de tafels van vermenigvuldiging en met allerlei notaties bij de breuken en de procenten. Anders gezegd: het gebrek aan automatisatie (wat niet hetzelfde is als inzicht) valt soms niet alleen op bij het lezen

en spellen. Het is daarom belangrijk om als observatiepunt in de gaten te houden in hoeverre allerlei vaardigheden in een redelijke tijd kunnen worden geautomatiseerd.

Samenvattend kan onze eerste vraag als volgt worden beantwoord:

Bruikbare signalen bij vroegonderkenning zijn volgens onze huidige kennis: moeite met het leren omgaan met de verschillende klankaspecten in onze taal, mogelijke aanwijzingen voor gelijkaardige problemen in gezin of familie, moeite met het leren van allerlei willekeurige afspraaksystemen, het moeizaam komen tot automatisatie van vaardigheden die niet direct inzichtelijk van aard zijn.

Wie kan vroegtijdige signalen onderkennen, hoe kan dat en wanneer?

De eerder genoemde signalen kunnen in principe door verschillende betrokkenen worden geobserveerd. Het ligt bijvoorbeeld voor de hand dat ouders het meest aangewezen zijn om aan te geven dat er in het gezin of in de familie dyslexie voorkomt of niet. Toch zijn niet alle ouders zich bewust van het mogelijke belang van dit gegeven -

als ze het al weten - of is er (begrijpelijk) een drempel om erover te praten. Voor een leerkracht in de kleutergroepen betekent het dat elk signaal dat de ouders hieromtrent geven, serieus moet worden genomen, maar ook dat in oudercontacten kan worden gevraagd naar eventuele voorkomende problemen, rekening houdend met de gevoelens die dit voor de ouders zelf met zich mee kan brengen. Hetzelfde geldt voor iedere andere deskundige die om de een of andere reden om advies wordt gevraagd.

Voor wat het onderkennen van problemen in het leren omgaan met de verschillende klankaspecten in onze taal betreft, is het nodig het kind in een langere periode in de taalontwikkeling zeer gericht te observeren. Onze eigen ervaringen hiermee betreffen observaties door ouders en door leerkrachten aan de hand van een uitgebreide vragenlijst die vooral betrekking heeft op de taalontwikkeling. Het invullen van de lijst neemt voor de ouders ongeveer anderhalf uur in beslag, voor de leerkracht gaat het (met een nagenoeg identieke lijst) iets sneller. Een groot voordeel van een dergelijke lijst is, dat je als het ware gedwongen wordt zeer nauwkeurig te observeren aan de hand van concrete punten. Enkele voorbeelden van vragen/observatiepunten uit de lijsten voor de leerkracht en de ouders zijn:

- Heeft deze kleuter/uw kind problemen met
 - * het goed uitspreken van bepaalde klanken?
 - * het goed uitspreken van woorden?
 - * het begrijpen van gesproken taal?
- Heeft deze kleuter/uw kind problemen met
 - * meervoudsvormen van woorden (b.v. 1 kat, 2 katten)?
 - * de verleden tijd van werkwoorden (b.v. ik loop, ik liep)?
 - * verkleinwoorden (b.v. pop, popje)?
 - * passieve zinnen (b.v. het popje wordt gewassen)?
- Heeft deze kleuter/uw kind problemen met het goed kunnen gebruiken van persoonlijke voornaamwoorden (hij, zij) en bezittelijke voornaamwoorden (mijn, haar, ons)?
- Heeft deze kleuter/uw kind problemen met het benoemen van gebeurtenissen, dingen, activiteiten in zijn/haar omgeving?

Met de resultaten van de vragenlijsten zijn we verschillende dingen nagegaan. In de eerste plaats hebben we kunnen vaststellen dat het oordeel van ouders en leerkracht een redelijke voorspelling opleveren over de latere ontwikkeling in het leren lezen en spellen. Dat geldt zeker als dat oordeel kan worden toegevoegd aan andere informatie (bijvoorbeeld toetsgegevens). Bovendien blijkt het oordeel van de ouders over het algemeen genomen een iets betere voorspelling op te leveren dan het oordeel van de leerkracht. Als je de lijsten met elkaar combineert, dan wordt de voorspelling nog beter. Maar wat misschien wel belangrijker is, is dat de lijst je bewust maakt van waarop je bij observaties moet letten. Het blijkt ook dat je veel dingen over kinderen niet vanzelf weet en dat je dus gericht moet gaan kijken. Wanneer ouders en leerkrachten de gegevens uit de lijsten in een open gesprek met elkaar zouden kunnen bespreken (beide zijn immers deskundig), dan kan naar onze mening de waarde van de informatie nog verder stijgen. Het moet dan ook mogelijk zijn om samen beslissingen te nemen over eventuele stappen indien er duidelijke punten van zorg zijn.

Een andere (aanvullende) manier om goede informatie te krijgen over het kunnen leren omgaan met de klanken in onze taal, ontstaat indien de leerkracht hiervoor gerichte leerervaringen aanbiedt en dat gepaard laat gaan met gerichte observatie. In ons onderzoek maakten we daarvoor korte lesjes die in de loop van de ochtend klassikaal kunnen worden gegeven. De leerkracht houdt zelf een observatieboek bij en stelt vast welke kinderen moeite hebben met de gegeven instructies. Die kinderen krijgen 's middags dan in een klein groepje een herhaling van de les. Door deze werkwijze meerdere weken vol te houden (er zijn 52 lesjes die toenemen in moeilijkheidsgraad), ontstaat een goed idee over welke kinderen moeite hebben deze taalvaardigheden te leren. Zo blijkt het aantal keren dat een kind opvalt bij deze lesjes op een duidelijk risico

te wijzen voor het latere lezen.

De belangrijkste onderwerpen die in de lesjes aan bod komen, zijn:

- kleine verschillen leren horen tussen klanken en woorden;
- klanken kunnen samenvoegen tot woorden;
- woorden in klanken kunnen ontleden;
- leren rijmen;
- woorden leren vormen (b.v. meervoud);
- leren wat een letter, woord en zin is.

Als derde signaal voor vroegonderkenning, naast erfelijkheid en het kunnen leren omgaan met de klanken in onze taal, noemden we het kunnen leren van allerlei willekeurige afspraken (namen, begrippen, etcetera). Ouders van kinderen met dyslexie vertellen dikwijls dat hun kind lange tijd last had met:

- het onthouden van de namen van kleuren (maar het is niet kleurenblind);
- het onthouden van *links* en *rechts* (maar het is ruimtelijk verder goed);
- het onthouden van de namen van de dagen van de week;
- het onthouden van de klok-kijkafspraken;
- het onthouden van versjes, liedjes en rijmpjes;
- het onthouden van namen van kinderen uit de klas;
- het onthouden van allerlei benamingen zoals: *onder, boven, vandaag, gisteren*.

Het is belangrijk om op te merken dat het telkens gaat om het onthouden van 'benamingen' (labels) die op zichzelf niet logisch beredeneerbaar zijn. Het zijn dus echt willekeurige afspraken, zoals ook de klanknamen van de letters willekeurig zijn.

De leerkracht kan eventuele problemen met dit onthouden observeren door kennis bij kinderen na te vragen aan de hand van gerichte leeractiviteiten in de klas. Als een benaming niet direct gekend is, hoeft dat dus geen probleem te zijn, maar na meerdere leerervaringen kan het een signaal

opleveren. Indien de leerkracht dit soort observaties met de ouders bespreekt, zullen ook zij hun kennis (eventueel na een periode van extra opletten) in het geheel kunnen inbrengen. In eigen onderzoek zijn we bezig om korte leerproeven samen te stellen die aan het licht kunnen brengen of sommige kinderen met het leren van dit type afspraken meer moeite hebben dan andere kinderen. Zo'n leerproef bestaat bijvoorbeeld uit een reeks plaatjes van kinderen die een voor een worden getoond, terwijl ook de bijbehorende naam wordt uitgesproken. Door dit een paar keer in een wisselende volgorde te herhalen, is na te gaan hoe snel de namen (willekeurige afspraken) worden geleerd. Een dergelijke leerproef zou kunnen worden gebruikt door een orthopedagoog/psycholoog die bij het vermoeden van een probleem om advies wordt gevraagd. Ook deze proef geeft een redelijke voorspelling over het latere leren lezen en spellen. In ander onderzoek doen we overigens een gelijkaardig iets, zij het dat we daarin kinderen al een paar echte klanknamen van letters aanleren en ze daarmee een paar woorden leren lezen. Wij zijn dan vooral benieuwd of de kinderen die daar moeite mee hebben, baat hebben bij een gerichte extra stimulering voordat ze gaan leren lezen en spellen (wat inderdaad het geval lijkt te zijn).

Voor het vierde signaal dat we noemden, het moeizaam komen tot automatisatie, is het eveneens nodig dat nauwkeurig door de leerkracht wordt geobserveerd. Van belang is vooral om na te gaan of kinderen in staat zijn iets zodanig aan te leren dat ze het kunnen toepassen in een andere of meer complexe taak. Bijvoorbeeld: je moet niet alleen de telrij leren, maar je moet de telrij ook kunnen opzeggen terwijl je dingen aanwijst of een liedje leert; je moet niet alleen de dagen van de week leren, maar ze ook kunnen toepassen in een gesprekje; je moet niet alleen over een rechte lijn leren knippen, maar dat ook kunnen toepassen in een moeilijker kniptaak. Kortom, in ver-

schillende taken worden allerlei combinaties van vaardigheden gevraagd, waarbij het soms net lijkt of dingen opeens niet meer lukken. Dit kan (maar is niet altijd per se zo) wijzen op een probleem in het automatiseren van deelvaardigheden. Op dit moment zijn we in onderzoek bezig om taken te ontwerpen die deze automatisatieproblemen duidelijker observeerbaar kunnen maken.

De momenten waarop de verschillende signalen kunnen worden waargenomen, liggen globaal genomen zeker een maand of 8 à 9 voordat met het leren lezen en spellen wordt begonnen. De uitkomsten van gerichte observatie en een open overleg tussen ouders en leerkracht kan dan nog zinvolle suggesties opleveren voor extra stimulering of aanleiding geven tot het vragen van extern advies. Samenvattend kan de tweede vraag worden beantwoord met:

Ouders en leerkracht zijn in principe voldoende deskundig om gericht te observeren rond de aangegeven signalen. Het is belangrijk dat de observatie zich uitstrekt over een wat langere periode en dat er vooral op gelet wordt of en hoe een kind leert. Onderling overleg is noodzakelijk om nog tijdig te kunnen bijsturen en om elkaars deskundigheid te kunnen aanvullen. Het laatste jaar voordat gericht met het leren lezen en spellen wordt begonnen, is voor deze observaties erg belangrijk. Paniek is niet nodig; rustig overleg, eventueel vragen van advies en (indien nodig) speelse extra stimulering kunnen noodzakelijk zijn.

Welke stimulering is in een vroegtijdig stadium zinvol?

In de eerste plaats is het van belang dat kinderen spelenderwijs allerlei taalervaringen opdoen: voorlezen, doen alsof je schrijft, samen luisteren en kijken, zingen, allerlei taalspelletjes spelen, rijmen, met letters spelen, zien dat anderen in het gezin

lezen, etcetera. Taal is niet iets voor alleen op school, taal als spel in je vrije tijd kan ook heel ontspannend zijn, zeker als je het samen doet en er tijd voor neemt. Het klinkt ouderwets, maar een televisie die als vanzelfsprekend altijd aanstaat, verdringt dit soort spelletjes snel.

In de tweede plaats is stimulering mogelijk van het omgaan met de klanken in onze taal. Er bestaat al geruime tijd een zeer uitgebreid programma voor oudste kleuters dat een schat aan ideeën en oefeningen geeft voor de leerkracht: het *Curriculum Schoolrijpheid, Deel 2A, Auditieve Training*, geschreven door H. In den Kleef en uitgegeven door Malmberg in Den Bosch (1975). Het is geen programma om van voor naar achteren door te werken, maar het geeft wel na gerichte observatie op allerlei onderdelen in het klank-aspect van de taal een enorme variëteit aan bruikbare oefenvoorbeelden. Helaas is het programma in de loop van de jaren meer in de kast van de externe hulpverleners terechtgekomen dan in het dagelijkse pakket van de leerkracht.

In eigen onderzoek pasten we een beperkte versie van dit type stimulatie toe in de al eerder genoemde 52 lesjes. We zijn daarna nagegaan of kinderen die aan deze lesjes hadden meegedaan, daarvan profiteerden. Dat bleek inderdaad het geval te zijn. Opvallend was dat deze kinderen na een paar maanden lesonderwijs sneller lazen dan kinderen die niet hadden meegedaan. Dat wil overigens niet zeggen dat alle problemen konden worden voorkomen, maar wijst in ieder geval op de waarde van voortijdige extra stimulering. Wat er in feite gebeurt, is dat er als het ware een vruchtbare klank-bodem in de voorkennis van de kinderen wordt gelegd, waardoor het leren lezen en spellen vlotter verloopt. Het leren omgaan met de klanken hoeft dan immers niet meer alsnog te worden verworven of zelf te worden ontdekt.

Een derde vorm van stimulering is zeker

niet de minst belangrijke en benoemen we als het gebruiken van een 'doorgaande lijn' in de methode op school. Een doorgaande lijn betekent dat vanaf de kleuterervaringen geleidelijk doordacht en systematisch wordt overgeschakeld op de eerste lees- en spellingervaringen, langzaam maar zeker uitmondend in het lezen en spellen zelf. Je leert niet meer lezen vanaf een bepaalde datum of op een bepaalde leeftijd, maar je ontwikkelt je ongemerkt tot een lezend en schrijvend persoon. Een voorbeeld van een goed ontwikkelde methode (gesteund door wetenschappelijk onderzoek) die op deze wijze gebruikt wordt, is *Leeslijn* (met daarin opgenomen *Leesweg* voor instructie-afhankelijke kinderen), ontwikkeld door K. de Baar en uitgegeven door Meulenhoff Educatief.

Een variant die ook in de literatuur wordt beschreven, is het kinderen voor de start van het lesonderwijs spelenderwijs ruime ervaring laten opdoen met tastbare plastic letters die in verschillende spelletjes kunnen worden gebruikt, maar waarmee de kinderen ook zelf experimenteren (bijvoorbeeld door de eigen naam te leren maken en zelf bekende woorden samen te stellen). In feite overbruggt dit soort activiteiten de kloof tussen het niet en het wel gericht zijn op het leren lezen en spellen. Een voordeel is bovendien dat kinderen geoefend worden in het leren omgaan met het willekeurige afsprakensysteem in onze taal.

Voor een doorgaande lijn is niet alleen een goede methode van belang. Het is zeker zo belangrijk dat leerkrachten onderling een doorgaande lijn garanderen: informatie uitwisselen; bij elkaar observeren; elkaar suggesties geven hoe je bepaalde stappen kunt voorbereiden of hoe je op elkaars werk kunt aansluiten; in geval van problemen samen met ouders overleggen zodat er geen informatie van het ene naar het andere jaar verloren gaat; etcetera.

Samenvattend kunnen we als antwoord op de derde vraag geven:

Vroegtijdige stimulering moet gericht en doordacht zijn en aansluiten bij de behoefte van individuele kinderen zoals die blijkt uit de observaties. In het algemeen is het van belang om kinderen voldoende talige ervaringen te laten opdoen, bijvoorbeeld in allerlei spelsituaties. Meer specifieke stimulering richt zich op het bewust leren omgaan met de klanken in onze taal, waarvoor in het verleden reeds materiaal ontwikkeld is. Het is ook mogelijk om kinderen gericht ervaringen te laten opdoen met het leren van de willekeurige letter-klankafspraken. Een methode met een doorgaande lijn die uitmondt in het lezen en schrijven (spellen) zelf, is te verkiezen boven een plotse introductie van gericht leesonderwijs.

Tot slot

Vroegtijdige onderkenning en stimulering krijgen de laatste jaren meer belangstelling. De hoop is dat we geleidelijk steeds beter in staat zullen zijn om kinderen die een vorm van dyslexie ontwikkelen tijdig op te sporen en te behoeden voor de lijdensweg van het falen. De kennis in het wetenschappelijk onderzoek neemt gestaag toe, maar dat

betekent nog niet dat we er zijn. Essentieel blijft het dat de stem van ouders en leerkrachten gehoord worden en dat de verschillende betrokkenen elkaars deskundigheid aanvullen.

A.J.J.M. Ruijsenaars
Schokker 2
NL-3448 KS Woerden

Bibliografie

Ruijsenaars, A.J.J.M. & V. Coppens, V.: Vroegtijdige interventie bij potentieel leeszwakke kinderen. In: A. van der Leij & E.J. Kappers (red.): **Dyslexie '90**. S&Z, 1991.

Ruijsenaars, A.J.J.M., M. Haers & A. Vandenbroucke: De waarde van vroegtijdige training van het fonologisch bewustzijn bij oudste kleuters. In: Van Aarle & Henneman (red.): **Dyslexie '92**. S&Z, 1993.

Boekenlijst dyslexie

De Landelijke Vereniging BALANS en de Landelijke Vereniging WOORTBLIND hebben twee geannoteerde boekenlijsten uitgegeven over dyslexie. De ene is bedoeld voor een ruim publiek, de andere is specifiek bestemd voor leerkrachten. Als leesaanvulling op het artikel van A. Ruijsenaars nemen we ze integraal over. (nvdr, RR)

BOEKENLIJST DYSLEXIE VOOR LEERKRACHTEN

- * algemene informatie
- ** aanbevolen voor leerkrachten in het basisonderwijs
- *** aanbevolen voor leerkrachten in het voortgezet onderwijs

- * D.J. Bakker: **Zijdelings. Neuropsychologische methoden ter behandeling van dyslexieën.** Lisse: Swets en Zeitlinger, 1987.
Bakker probeert in dit boekje zijn methode toegankelijk te maken voor ouders, hulpverleners en leerkrachten. Er wordt onderscheid gemaakt in twee basistypes dyslexie. Volgens Bakker van belang voor het soort behandeling.
- *** A.J. van Berkel: **Orthodidactische gids voor het vreemde talenonderwijs.** Muiderberg: Coutinho, 1990.
Naast een analyse van de knelpunten bij het aanleren van vreemde talen, veel suggesties voor begeleiding, ezelsbruggetjes en voorbeelden voor het technisch en begrijpend lezen.
- * W.H.J. Bon: **Spellingsproblemen. Theorie en praktijk.** Rotterdam: Lemniscaat, 1993.
Slecht spellen wordt door de omgeving nog steeds als een handicap gezien. Bon geeft een overzicht van verschillende problemen die zich bij het spellen voor kunnen doen en reikt methoden aan om ze te verhelpen.
- ** H. Brouwers e.a.: **Diagnostiek en behandeling van leesproblemen.** Nijkerk: Intro, 1993.
Een handboek voor de dagelijkse lespraktijk. Het boek is gemakkelijk leesbaar, helder geschreven. Het kan dienen als inleiding op het gebied van de leesproblematiek.
- ** A. Bus & L. Verhoeven (red.): **Instructie in beginnend lezen.** Delft: Eburon/Rain, 1992.
In deze bundel worden belangrijke ontwikkelingen inzake het lees- en schrijfonderwijs nader uitgewerkt. Ook de auteurs van o.a. 'Leeslijn', 'Leesweg', 'Lees je wijzer' en 'Veilig leren lezen' komen aan het woord.
- *** T. Dinger (red.): **Handicaps bij leren. Handreiking aan leerkrachten in het gewoon voortgezet onderwijs.** Muiderberg: Coutinho, 1989.
Een praktisch boek met bijdragen over lees- en schrijfproblemen, reken- en wiskunde-problemen. Het artikel van K. Henneman & A. van Berkel geeft een overzicht van wat er in de klas zou moeten gebeuren om dyslectische kinderen over bepaalde obstakels heen te krijgen.
- * J.J. Dumont: **Dyslexie. Theorie, diagnostiek en behandeling.** Rotterdam: Lemniscaat, 1990.
In dit boek wordt ingegaan op de theorie, diagnostiek en behandeling van dyslexie. Een bron van informatie voor leerkrachten, logopedisten, ouders, enz. Er is een uitgebreide literatuurlijst opgenomen.
- *** R. Kleijnen: **Hardnekkige spellingsfouten. Een taalkundige analyse.** Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger, 1988.
Een systeem om spellingsfouten objectief te analyseren en te classificeren.
- ** A. van der Ley & E.J. Kappers (red.): **Zorgverbreding, bijdragen uit het speciaal onderwijs aan het basisonderwijs.** Nijkerk: Intro, 1993.
De auteurs van dit boek schrijven hun bijdragen vanuit hun specifieke taak van ondersteuning en begeleiding van het gespecialiseerde onderwijs aan kinderen met leerproblemen.
- *** A. Nieuwenbroek & J. de Vries: **Dyslexie in de les.** 's-Hertogenbosch: KPC, 1991.
Tips over de aanpak op school. Biedt ook ouders ondersteuning in gesprekken met leerkrachten.

- * P.C. Ojeman: **Woordblindheid en beelddenken, compensatie, correctie, preventie.** Deventer: Van Loghum Slaterus, 1987.
Een aantal kinderen met leesproblemen is niet echt woordblind maar gaat op een andere manier om met de aangeboden informatie. Gepleit wordt voor een andere aanpak binnen het onderwijs, zowel voor de beelddenkers als voor dyslectici.
- ** P. Reitsma & M. Walraven: **Instructie in begrijpend lezen.** Delft: Eburon/Rain, 1991.
Hoe kan binnen het onderwijs aandacht besteed worden aan begrijpend lezen? Zowel tijdens de kleuterperiode, het regulier als het speciaal onderwijs. Een overzicht van recente ontwikkelingen.
- **(*) A.J.J.M. Ruijsenaers & J.H.M. Hamers: **Dyslexie: ernstige lees- en spellingsproblemen. Een overzicht van theorie en praktijk.** Leuven/Amersfoort: Acco, 1989.
Verslag van het dyslexiecongres in Vlaanderen in 1989. Algemene bijdragen over diagnose en behandeling, rol van het intelligentieonderzoek en de interactie tussen leerling en leerkracht. De lezingen zijn ingedeeld in de thema's: lees- en spellingsproblemen, theorie en verklaring, dyslexie-onderzoek.
- *** M. Smook: **Spelling van bastaardwoorden. Strategieën, oefeningen, woordenlijsten voor dyslectici.** Lisse: Swets en Zeitlinger, 1993.
Praktische gids voor het leren spellen van bastaardwoorden, individuele begeleiding van leerlingen in de bovenbouw.
- * S. van der Stoel: **Leesproblemen bij kinderen. Ouders, kinderen en deskundigen over dyslexie.** Rotterdam: Lemniscaat, 1988.
Veel praktische informatie over dyslexie. Uitgaande van alledaagse ervaringen van ouders en kinderen worden de problemen in kaart gebracht. Aan het einde van elk hoofdstuk is ondersteunende informatie en commentaar van deskundigen opgenomen.
- ** A.J.C. Struiksmā, A. van der Ley & J.P.M. Veijsra: **Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen.** Amsterdam: VU, 1991.
Beschreven wordt hoe problemen met technisch lezen in basis- en speciaal onderwijs kunnen worden gediagnostiseerd. Veel aandacht voor toetsprocedures, instructies en scoringsvoorschriften van de toetsen.
- ** K. Swinnen & I. Celis: **Het kind met leesmoeilijkheden.** Tilburg: Zwijsen, 1975.
Methoden en technieken voor de behandeling van kinderen met leesmoeilijkheden. Wat kan een leerkracht doen?
- ** Dr. C.G.Th. Vernooij: **Leesproblemen, voorkomen en er effectief mee omgaan.** Hoevelaken: CPS, 1993.
Dit boek geeft antwoord op de vragen: hoe zijn leesproblemen te voorkomen, wat zijn risico-leerlingen en hoe kan deze groep effectief geholpen worden.
- ** C.J. Wieringa & drs. J.F. Sas: **Leesmoeilijkheden, diagnose en behandeling.** Groningen: Wolters-Noordhoff, 1988.
Deze handleiding geeft een overzicht van de verschillende subtypes leesmoeilijkheden. Geeft inzage in diagnose en behandelingsmogelijkheden.
- **(*) **Dyslexiebundels 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1990, 1991, 1992.** Verslagen van congressen over dyslexie, woordblindheid, lees- en schrijfstoornissen. Lisse: Swets en Zeitlinger.

BOEKENLIJST DYSLEXIE ALGEMEEN

S. Goorhuis-Brouwer: **Kinderen en taal. De spraak- en taalontwikkeling van baby's, peuters en kleuters.** Utrecht/Antwerpen: Kosmos, 1992.

De auteur maakt duidelijk hoe het proces van 'gaan praten' verloopt. Daarbij gaat ze ook in op eventuele problemen, zoals taalachterstand. Ouders worden gesteund om indien nodig, op tijd hulp te zoeken voor hun kind.

N. Hofmeester & E. de Waard: **Dyslexie, ook maar een woord. Lees- en schrijfproblemen vanuit de alfabetiseringspraktijk bekeken.** Amsterdam: Pendoor, 1988.

A. Nieuwenbroek: **Dyslexie, wat nu? Signalement en aanpak van lees- en spellingproblemen.** 's-Hertogenbosch: KPC, 1991.

Algemene informatie over dyslexie en praktische aanwijzingen hoe ouders hun dyslectisch kind kunnen opvangen.

M. Scheer: **Niet dom, maar woordblind. Meningingen van deskundigen. Ervaringen van ouders en kinderen.** Baarn: In den Toren, 1984.

Deskundigen, ouders en kinderen vertellen over wat het betekent om woordblind te zijn. In de vorm van interviews passeert veel informatie de revue.

C.M.J. de Swaan-van Waes: **Help, mijn kind is woordblind.** Amsterdam: Omega boek, 1988.

Wat is dyslexie? Wat zijn de consequenties voor het leren lezen, schrijven en rekenen? Informatie over onderzoek en behandeling.

Dyslexie, dokumentatiemap. Knipselkrant voor volwassenen-educatie. 's-Gravenhage: NBLC, 1991.

Dyslexie, dokumentatiemap. Knipselkrant voor de jeugd. 's-Gravenhage: NBLC, 1992.

UITGAVEN VAN BALANS

Naast deze boekenlijsten heeft **BALANS** de volgende publikaties over dyslexie uitgegeven:

Dyslexie. Lees- en spellingproblemen.

Een folder voor ouders die vermoeden dat hun kind dyslectisch is. Met korte informatie over dyslexie, de kenmerken, onderzoek en behandeling.

Prijs: gratis (bij meer dan 10 exemplaren: 0,15 fl. per stuk).

Informatiemap Dyslexie.

Wanneer is er sprake van dyslexie? Hoe wordt onderzocht of een kind dyslectisch is? Wat kan eraan gedaan worden? Wat betekent het om dyslectisch te zijn? Deze en nog meer vragen worden behandeld in deze losbladige map met uitgebreide informatie over dyslexie in meer dan 20 verschillende artikelen.

Prijs: 8 fl.

Besteladres:

Balans, De Kwinkelier 40, NL-3722 AR Bilthoven,
tel. 00-31-30-29.22.04, fax 00-31-30-25.24.40.

