

GESCHIEDENIS VAN...

N., 17 en 'dyslectisch', maar het duurt wel even eer je als ouder door hebt dat dat zo is. Ook al ben je leerkracht Nederlands en op school de hele dag bezig met taalzwakke leerlingen.

Mijn verhaal begint als N. in het eerste leerjaar zit. Halfweg het schooljaar stellen wij (mijn man en ik) vast dat lezen niet zo erg vlot. We hebben gekozen voor een 'andere' school met een ervaringsgerichte methode. Daar tilt men niet zo zwaar aan de leerachterstand. Eenmaal hij interesse voor het lezen krijgt, zal N. de achterstand op korte tijd inhalen. Dat kan in het tweede of derde leerjaar gebeuren, wordt me gezegd. Ikzelf ben er niet zo gerust in. Thuis worden extra woordenrijtjes geoefend zonder veel resultaat. We praten er met een vriend onderwijzer over die zelf ook een paar testjes doet en vindt dat N. een grote achterstand heeft. Voor ons is de vraag op het einde van het eerste leerjaar: ligt de oorzaak in de onderwijsmethode, de problemen met het wegvallen en wisselen van leerkrachten en hun geringe ervaring, ligt de oorzaak bij N. zelf, of is er een combinatie van die twee?

We opteren om een andere lagere school te zoeken waar men meer ervaring heeft met leermoeilijkheden. Dat gaat niet zomaar. Soms wordt er wat smalend gedaan over de 'alternatieve' school die we eerst hebben gekozen, maar in een gemeenteschool van een buurdorp worden we zeer begrijpend onthaald. N. gaat er naar het tweede leerjaar en ook regelmatig naar de taakklas. De school heeft een taakleerkracht die alleen werkt aan leerachterstanden van kinderen in het eerste en tweede leerjaar. Op het eerste oudercontact eind september vertelt de taakleraar ons dat N. het goed maakt en geïnteresseerd is, en dat hij veronderstelt dat de 'achterstand' tegen Kerstmis bijgebeend zal zijn.

Maar met Kerstmis blijkt dat dit niet het geval is. In een gesprek met het schoolhoofd ergens in het tweede trimester wijst hij er ons op dat hij bij een vervanging in N.'s klas opgemerkt heeft dat er misschien problemen zijn op vlak van motoriek. We zijn eerder verbaasd bij dit bericht: N. voetbalt, is erg sportief, speelt veel in de tuin en klimt in de bomen... Motorisch niks aan de hand, denken wij, maar we maken toch een afspraak met het PMS. Bij de bespreking zien we dat N. op vlak van fijne motoriek bijna twee jaar achter is op leeftijdgenoten; zijn grove motoriek echter is prima en beter dan die van leeftijdgenoten. Conclusie: de twee worden samengegeld en gezien de totale achterstand minder dan 1 jaar is op leeftijdgenoten wordt ons niet aangeraden iets specifiek te ondernemen.

We ondernemen toch iets. We praten met vrienden en kennissen over onze kinderen en hun problemen, en iemand raadt ons een bepaalde kinesiste aan die werkt aan motorische problemen bij kinderen. Van dan af begint de reis langs kinesisten en logopedisten met allerlei therapieën. Een reeks van tien sessies bij de eerste kinesiste. Er komt verbetering, maar haar werk zit er op, zegt ze, en ze stuurt ons verder naar een logopediste. Daar wordt N. in de vakantie na

het tweede leerjaar getest. Zij spreekt voor het eerst in haar verslag over 'dyslexie'. Ze raadt aan het tweede leerjaar over te doen en een intensieve therapie te starten. We zijn wat eigenzinnig. Na een gesprek met de school gaat N. toch naar het derde leerjaar. We beginnen ook niet aan de therapie. Wat ons tegenhoudt, is het erg schoolse karakter ervan. We vragen ons af hoe het moet zijn als kind als je het de hele dag moeilijk hebt op school, lezen en schrijven je enorm veel inspanning kost, en je dan elke avond nog eens extra moet oefenen.

Een vriend schoolhoofd informeert naar de vorderingen van N. Hij vertelt ons van een nieuwe methode waar hij eerst wat wantrouwig tegenover stond, maar waarvan hij gemerkt heeft dat ze goede resultaten oplevert. Er wordt gezocht naar iemand in de buurt die deze intensieve psychomotorische training kan geven. Gedurende het derde en vierde leerjaar krijgt N. tweemaal per week zo'n training. Leuk is dat in de school een lokaaltje vrijgemaakt wordt zodat de kinesiste op school kan langskomen en er 's avonds na schooltijd geen extra belasting meer is. In die jaren groeit ook een band met de huisarts die de nodige voorschriften bezorgt, maar ook geïnteresseerd de vorderingen volgt, vakliteratuur daaromtrent doorneemt, en ons verder inlicht.

Op school blijft N. zijn klasgroep volgen; de achterstand op klasgenoten voor taal blijft, maar wordt langzaam kleiner. De leraar of lerares is steeds op de hoogte van de problematiek en toont begrip waar nodig. Bij N. zelf is er een veel grotere interesse voor rekenen dan voor taal. Steloefeningen zijn niet leuk, en dictees in de klas ook niet. Maar thuis weten we dat we op dat vlak niet erg veeleisend moeten zijn, en dat weet N. ook. Een boek lezen is een vreselijke opgave. Soms vind ik al eens een boekje uit een of andere reeks voor moeilijke lezers waarvan ook het onderwerp hem boeit. Maar we lezen ook heel veel boeken voor, 's avonds voor het slapengaan. Verder is er het systematisch nakijken van allerlei schrijfoopdrachten, het samen verbeteren of inoefenen van woorden. Een hele opgave, voor beide partijen. Komt daar nog bij dat de aard van N., eerder nonchalant en slordig, ook gevolgen heeft voor zijn schrijven: hoofdletters, komma's, punten vindt hij niet zo belangrijk.

De lagere school wordt met een behoorlijk resultaat afgewerkt. Het PMS raadt aan ASO te starten. Dus zoeken we een school die bereid is een leerling met dyslexie aan te nemen. Op kennismakings- en inschrijvingsdagen is men tot veel bereid en worden veel toezeggingen gedaan. De praktijk leert echter dat de leerkrachtengroep groot is, dat het signaleren van leerlingen met problemen aan alle leraars niet zo vlot gaat, en dat er nog altijd leraars zijn die het probleem van dyslexie niet kennen, het een modeprobleem vinden of denken dat deze leerlingen alleen problemen hebben in de lessen Nederlands.

Maar de stellingen en definities in de lessen wiskunde moeten ook geschreven worden. Het is soms frustrerend om te zien dat een definitie onjuist gerekend wordt omdat er een (naar mijn mening onbelangrijk) woord in ontbreekt. Of als de boekenlijst voor de huislectuur wordt meegegeven met de opdracht: vijf

boekbesprekingen tegen Kerstmis. Dan is het moeilijk om je kind te blijven motiveren en vraag je jezelf af hoe hij zich daar doorheen zal slaan. Problemen komen er ook met het schrijftempo. N. heeft het moeilijk om snel teksten van het bord over te schrijven. Op aanraden van het PMS gaan we naar een kinesist die vooral zal werken aan de schrijfmotoriek. Het valt niet zo makkelijk N. - ondertussen 13 - van deze therapie te overtuigen. We komen tot een compromis en maken een afspraak voor één sessie per week. Er komt een lichte verbetering.

Na het tweede jaar kiest N. voor een andere school en een andere studierichting: Techniek-Wetenschappen. De school is bekend om haar begrip voor leerlingen met leerproblemen en bij de inschrijving melden we dus dyslexie. In het keuzepakket van het lessenrooster kiest N. voor dactylo boven sport of fotografie omdat hij denkt dat hem dat van pas kan komen. N. slaagt in het derde jaar, ondanks een zwaar tekort op taalvakken. Er is een serieuze vakantietaak voor Nederlands: 10 dictees van 1 pagina uit een krant of tijdschrift, en een eindeloze rij spellingsoefeningen type *Struikelblokken*. Alweer een hele opgave voor moeder én zoon.

Maar daarnaast is er ook de vraag naar een officieel bewijs van N.'s dyslexie. Even gaan zoeken want dat is zeven jaar eerder gebeurd. Ook de andere mensen die N. ondertussen geholpen hebben, opgebeld en het hele bundeltje aan de school bezorgd. Maar dat is onvoldoende. Er wordt gevraagd naar de test van een neurolinguïstische dienst en we krijgen prompt twee adressen. We nemen contact op, maken een afspraak, en overtuigen N. om nog maar eens een reeks testen te maken. Na de eerste reeks komt hij kwaad thuis, omdat hij de opdrachten belachelijk en kinderachtig vindt. Blijkbaar is het centrum gewoon om lagere schoolkinderen te testen. Hij doet de tweede reeks testen met achteraf dezelfde opmerking.

Als enkele dagen later het verslag met conclusie thuis aankomt, moeten we wel even gaan zitten: *"Uit deze observatie weerhouden we schrijfmoeilijkheden die wijzen op een schriftontwikkelingszwakte. Geen argumenten voor stoornissen van dysorthografische aard."* Toch geen dyslexie? Wat hebben we dan al die jaren voor therapieën gedaan? Of waren die zo goed dat alles nu voorbij is? Ik geloof het niet. Zeker niet omdat ik nog regelmatig zijn schriften en taken nalees, en zie dat hier toch wel meer aan de hand is dan spellingszwakte. Het is wel vervelend naar de school toe. We hebben begrip gevraagd voor een leerling met dyslexie, maar blijkbaar heeft hij geen dyslexie...

Gelukkig is er ook een leerkracht in de school die merkt dat er toch meer aan de hand is. Ze legt het probleem met de testresultaten voor aan een medewerker van een andere neurolinguïstische dienst, en die is bereid om N. nog eens te testen. Ook N. wordt bereid gevonden, en daarnaast moeten de ouders een vragenlijst van 400 vragen invullen. Het resultaat is positief, of moet ik zeggen negatief? Ja, er is toch sprake van dyslexie.

Belangrijk na dit onderzoek is dat er een attest komt, opgevat als een bewijs van N's problematiek, maar ook opgevat als een pedagogisch werkdocument met een aantal maatregelen voor de leerkrachten én voor N. In dat attest wordt gevraagd naar vrijstelling van dictee-examens voor de vakken Frans en Engels, is er een dwingend advies voor meer examentijd voor taalexamens, het maken van opstellen, verhandelingen en verslagen met de tekstverwerker, het niet beoordelen van spellingfouten in niet-taalkvakken, het voorlezen van de opgaven en alternatieven bij meerkeuzetoetsen. Verder bevat het attest nog enkele aanbevelingen zoals klassikale voorleesbeurten beperken, bij steloefeningen de nadruk leggen op logische ordening, tekststructuur enz. Maar er is ook een clausule voor N. waarin van hem, in ruil voor die toegevingen, enkele tegemoetkomingen gevraagd worden in zijn houding. Het document wordt aan de klasraad voorgelegd die zich akkoord verklaart voor dat schooljaar, maar geen beslissingen wil nemen voor de volgende leerkrachtengroep. Als hij het vierde jaar moet overdoen, is dat veeleer te wijten aan zijn persoonlijke inzet dan aan zijn dyslexie.

Ondertussen zit N. in het vijfde jaar. Hij kijkt zelf zijn werken na, maar vraagt nog heel dikwijls om ze na te lezen. Hij leest de boeken die hij moet lezen, maar als het even kan, zal hij er wel de dunste uit kiezen. Als het even kan, maakt hij zijn werken op de tekstverwerker. Als ik hem vraag of hij zijn eigen verhaal wil doen over hoe hij zijn dyslexie ervaart, zegt hij: "Ik weet niet hoe het is om dat niet te hebben, ik ben nu eenmaal zo. Ik weet niet of iets dan makkelijker zou zijn of minder lastig." Hij vraagt ook of zijn naam hier ergens in zal staan, want dat wil hij niet. Hij wil gewoon zijn. Over het attest met de aanbevelingen zegt dat hij die extra tijd nog niet nodig heeft gehad, dat zijn examens steeds binnen de tijd af zijn. Ik heb heel sterk de indruk dat hij die uitzonderingen niet wil, en zeker niet wil dat anderen denken dat er met hem iets aan de hand is of dat er voor hem iets speciaals geldt.

Als ik die jaren hier nu op een rijtje zet, vraag ik me soms af of we wel steeds de juiste beslissing genomen hebben: hadden we altijd zo begripvol moeten zijn voor zijn problemen of hadden we ook eens iets meer moeten eisen? hebben al die therapieën iets uitgethaald of was het zonder ook wel voor mekaar gekomen? Ik weet het niet, ik heb maar één N. en we kunnen het dus niet overdoen op een andere manier. Ten slotte: dit is een persoonlijk verhaal van hoe wij omgegaan zijn met de leerproblemen van ons kind. Er zijn veel kinderen met heel erg verschillende leerproblemen. Sommige ervan krijgen de naam dyslexie, maar ook dyslexie uit zich weer op heel verschillende manieren en onder veel verschillende vormen. Wat bij ons lukte, is daarom niet bij een ander haalbaar, en misschien zullen anderen lukken in wat wij niet haalbaar achtten. Maar zo is dat nu eenmaal.

*Katrien De Vlaemynck
moeder*