



Tekst: Anna Bosman en Evelyn Kroesbergen

# Dyslexie: leesstoornis of onderwijsprobleem?

*Steeds meer kinderen hebben lees- en spellingproblemen. Een groot deel daarvan heeft de diagnose dyslexie. Maar is dat terecht? Anna Bosman en Evelyn Kroesbergen geven hun visie én beschrijven aanpakken die leesproblemen aantoonbaar verkleinen.*

De meerderheid van de leerlingen in het basisonderwijs slaagt erin om met voldoende lees- en spellingvaardigheid de basisschool te verlaten. Zij hebben zodanig van het geboden onderwijs weten te profiteren dat zij het vervolgonderwijs met succes weten te doorlopen. De laatste jaren zien we echter een forste stijging van het aantal leerlingen met een onvoldoende lees- en spellingniveau; zij hebben veelal de diagnose dyslexie gekregen.

Uit een rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2019) is gebleken dat op dit moment 7,5 procent van de leerlingen in groep 8 een dyslexieverklaring heeft. Aan het eind van het voortgezet onderwijs is dit gestegen tot 14 procent. We gaan hier niet in op de oorzaak van deze toename, maar richten ons op de vraag op basis waarvan een leesprobleem een stoornis genoemd kan worden en of dat terecht is.

## Definitie van een leesstoornis

Om deze vraag te beantwoorden verlaten we ons op de definitie van de leesstoornis dyslexie, zoals deze is opgesteld door de Stichting Dyslexie Nederland (SDN, 2016). De SDN stelt dat zij die een significante en kwantificeerbaar grote achterstand hebben op hun leeftijdsgenoten een probleem hebben. Dit betreft de groep leerlingen die langdurig en ondanks extra hulp behoren tot de 10 procent laagst scorenden. Deze grens is niet alleen willekeurig, hij komt ook niet overeen met de prevalentiescore van 3,6 procent die Blomert (2005) schatte in zijn rapport voor het College van Zorgverzekeraars. Het vreemdste van deze definitie is echter dat de stoornis volledig wordt bepaald door de prestaties van anderen. Ook al gaat iedereen beter lezen, de 10 procent slechtste lezers zullen altijd blijven bestaan. We kunnen ons nog voorstellen dat de 10 procent slechtste lezers als risicogroep aangemerkt worden, omdat uit ervaring is gebleken dat dit de lezers zijn die dermate veel fouten maken bij het lezen of zo traag lezen dat ze moeilijk teksten kunnen begrijpen. Dat betekent dat we om te bepalen of er wel of niet sprake is van dyslexie, nergens anders meer naar hoeven te kijken dan naar het leestempo van de leerling en dit moeten vergelijken met dat van het leeftijdscohort. Dat is echter niet wat de SDN stelt. Want om in aanmerking te komen voor de diagnose mag een kind geen algemene verstandelijke beperking hebben, doof of slechthorend, blind of slechtziend zijn, geen neurologische stoornissen hebben, de instructietaal onvoldoende beheersen en er mogen geen algemene omgevingsfactoren zijn die de lees- en spellingvaardigheid hebben kunnen beïnvloeden, zoals met name inadequaat onderwijs. Kortom, er moet wel het een en ander worden uitgesloten alvorens we kunnen overgaan tot een diagnose. Wellicht helpt het om naar de oorzaak van lees- en spellingproblemen te zoeken, omdat deze ons helpt om vast te stellen wie wel dyslexie heeft en wie niet.

## Oorzaak van leesstoornissen

### Visuele problemen

Het eerste gedocumenteerde geval van een 'normaal' kind dat moeite had met lezen is opgetekend door de Britse schoolarts Kerr in zijn prijswinnend essay uit 1897. Hij ontmoette een jongen die goed kon rekenen en ook netjes wist te schrijven. Hij kende de letters, maar kon niet lezen. Deze jongen kreeg de diagnose woordblindheid en de oorzaak van de problemen werd gezocht in een verstoring van de visuele hersenfuncties. Halverwege de vorige eeuw kreeg men echter in de gaten dat problemen met leren lezen niets te maken hadden met visuele problemen.

### Fonologische vaardigheden

Een betere voorspeller bleken de zogenaamde fonologische vaardigheden. Dat is het vermogen om spraak-

klanken te analyseren. Lezen en spellen zijn immers afgeleid van de gesproken taal. De klanken van taal kunnen opgedeeld worden in kleinere eenheden en in het alfabetisch schrift onderscheiden we fonemen. De fonemen worden weergegeven door grafemen; dat zijn de letters en de letterclusters. Toch is het niet zo dat kinderen die niet zo goed woorden kunnen opdelen in fonemen, bijvoorbeeld het gesproken woord 'vis' in [v], [i] en [s], ook slechte lezers worden. Als dat zo was, dan was het eenvoudig om vast te stellen wie leesproblemen gaat ontwikkelen. Er zijn namelijk heel veel kinderen die niet heel erg goed lezen, maar uitstekende fonologische vaardigheden hebben.

*Zoeken naar de oorzaak van lees- en spellingproblemen kan helpen bij het vaststellen wie dyslexie heeft en wie niet*

### Andere oorzaken

Het feit dat de fonologie geen oorzakelijke factor bleek te zijn, heeft er mede toe bijgedragen dat wetenschappers een zoektocht zijn begonnen naar andere oorzaken van leesproblemen. Factoren die onderzocht zijn betreffen linkshandigheid; verminderde hersenlateralisatie; motorische en balansproblemen; visuele en temporele problemen; auditieve, fonologische en fonemische problemen; verminderd functioneren van aandacht, werkgeheugen, executieve functies en serieel benoemen van kleuren, figuren of cijfers; onvoldoende letterkennis en algemene taalproblemen. Tot op heden is er geen enkele factor gevonden die de verschillen in leesvaardigheid kan verklaren.

### Onvoldoende letterkennis

De betrouwbaarste factor – maar die is nogal triviaal – is letterkennis. Kinderen die niet alle letters kennen, zullen problemen met lezen en spellen krijgen, net zoals kinderen die niet alle cijfers kennen rekenproblemen zullen ontwikkelen. Onvoldoende letterkennis ontstaat niet door iets in het kind, maar door het (gebrekkige) onderwijsaanbod dat het kind heeft gehad. Als onvoldoende letterkennis de oorzaak is van een leesprobleem, kan het dus nooit een stoornis genoemd worden. De oorzaak van een stoornis is immers gelegen in het kind. Kortom, als we geen oorzaak kunnen aanwijzen die gelegen is in het kind, is er geen mogelijkheid om een onderscheid te maken tussen kinderen met en kinderen zonder dyslexie.

Dat de zoektocht naar oorzaken van leesstoornissen teleurstellend verloopt, is geen reden om de leesproble-

men te bagatelliseren. Integendeel, het is des te meer reden om na te gaan waar ze dan wel vandaan komen, maar belangrijker nog: wat we eraan kunnen doen.

### Leesproblemen en het onderwijs

Zoals we eerder zagen, stelt de SDN wel enkele randvoorwaarden voor het vaststellen van een stoornis. De voor ons belangrijkste is dat uitgesloten moet worden dat de achterstand het gevolg is van inadequaat onderwijs. Onderzoek naar de kwaliteit van het geboden onderwijs gebeurt niet en is voor een diagnosticus moeilijk controleerbaar. Stel dat een derde van de leerlingen in een klas tot de 10 procent slechtst presterenden hoort, wordt er dan geconstateerd dat het onderwijs inadequaat was? Als het werkelijk een stoornis is, dan kan het toevallig zo zijn dat deze leerlingen allemaal in dezelfde klas terecht zijn gekomen. Er zijn scholen die beweren dat ze vooral leerlingen aantrekken uit kunstenaarsgezinnen en die kinderen hebben vaker dyslexie. Daar is natuurlijk geen enkel bewijs voor, maar de mythe is hardnekkig. Dat het onderwijs wel degelijk bijdraagt aan lees- en spellingproblemen laat het rapport van het ministerie van OCW zien (Cuelenaere, 2016). Op bijna 20 procent van de basisscholen had geen enkele leerling die de school verliet een dyslexieverklaring. Bij iets meer dan 10 procent van de scholen had 1 tot 4 procent van de

*Als we geen oorzaak kunnen aanwijzen in het kind, kan geen onderscheid gemaakt worden tussen kinderen met en zonder dyslexie*

leerlingen een verklaring. Op 60 procent van de basisscholen verliet tussen de 5 en 19 procent van de leerlingen deze met een dyslexieverklaring. Op iets minder dan 10 procent van de scholen had 20 procent of meer van de leerlingen de diagnose dyslexie. Deze cijfers laten zien dat er grote verschillen zijn in de kwaliteit van het onderwijs, want anders liepen de percentages leerlingen met dyslexie op scholen niet zo ver uiteen. Dan zou op elke school het percentage kinderen met dyslexie rond het gemiddelde moeten schommelen. Dat betekent dat de aantallen die nu gerapporteerd worden geenszins het gevolg zijn van individuele problemen van de kinderen, maar vooral een probleem van het onderwijs.

Dat de SDN stelt dat ongeveer 10 procent van de leerlingen een significante achterstand heeft, suggereert dat er in elke klas van dertig leerlingen gemiddeld drie

leerlingen zijn die dyslexie hebben. Als men er dan ook nog eens van uitgaat dat leesproblemen veroorzaakt worden door een stoornis die in de leerling zit, waarom zou de school dan investeren in extra instructie en oefening?

*De cijfers laten zien dat er grote verschillen zijn in de kwaliteit van het onderwijs*

### Onderwijs doet ertoe

#### *Zo leer je kinderen lezen en spellen*

Een lees- en spellingaanpak die in Nederland aan beide eisen voldoet is de methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' van José Schraven (Schraven, 2013). Deze methodiek stelt de leraar centraal, omdat deze het model is voor de leerlingen. Door letterlijk voor te doen wat de bedoeling is, kunnen leerlingen precies nadoen wat er van hen gevraagd wordt. De instructie is adaptief en systematisch, en kent een dagelijks terugkerend patroon: voordoen, nadoen, verwoorden, begeleid inoefenen en gerichte feedback. Een belangrijk doel van begeleide inoefening is het voorkomen van fouten, omdat eenmaal gemaakte en ingesleten fouten lastig te corrigeren zijn. Het enorme succes van de methodiek is duidelijk aangetoond in enkele onderzoeken waarbij zowel leerlingen uit het regulier (Schraven, 2000) als het speciaal basisonderwijs (Bosman & Schraven, 2008) waren betrokken.

Het succes van drie reguliere basisscholen (141 leerlingen) aan het eind van groep 3 is fenomenaal. Aan het eind van het jaar had 98 procent van de leerlingen AVI 2-leesniveau of hoger; landelijk gezien was dat destijds slechts 30 procent. Vrijwel alle leerlingen, 95 procent, bleken een bovengemiddeld spellingniveau te hebben. Het laatste spectaculaire resultaat dat we hier noemen, betrof een school waarvan 95 procent van de leerlingen een migrantenachtergrond had. Geen van deze leerlingen presteerde in groep 3 onder het gemiddelde en in groep 4 hadden slechts twee leerlingen een C-niveau (op basis van de oude Cito-classificatie).

#### **Bouw!**

Een andere effectieve aanpak is 'Bouw!', ontwikkeld door Aryan van der Leij (2014). Dit is een individuele aanpak voor leerlingen die volgens de resultaten op een aantal standaardtoetsen een risico lopen op het ontwikkelen van leesproblemen. Leerlingen doorlopen in groep 3 en 4 met een tutor (een oudere leerling, een onderwijsassistent, vrijwilliger of soms een ouder) een digitaal programma, waarbij de oefeningen in moeilijkheidsgraad oplopen. Van de 'Bouw!'-leerlingen behoor-





de 23 procent in groep 5 tot de risicoleerlingen (10 procent zwakst scorenden), terwijl van de leerlingen die niet aan het programma hadden deelgenomen 53 procent een risicoleerling was.

### **BOV-project**

Ten slotte willen we het succes van diverse leesverbeteringstrajecten, die onder de bezielende leiding van Kees Vernooy (2009) tot stand zijn gekomen, niet onvermeld laten. We noemen het 'BOV-project', waarbij 27 scholen betrokken waren. In dit project werd ingezet op de verbetering van de onderwijskwaliteit. Hierdoor daalde het percentage zwakke lezers in groep 3 van 22 naar 5 procent. Een ander voorbeeld is het Enschedese project 'Het Leesverbeterplan'. Bij dit project waren 41 basisscholen en twee scholen voor speciaal basisonderwijs betrokken. Bij aanvang bleek dat 60 procent van de leerlingen op de DMT ruim onder het gemiddelde scoorde (D- en E-niveau). Twee jaar na de start van het project had 90 procent van de leerlingen een gemiddelde of bovengemiddelde score (A-, B- of C-niveau) op de DMT. Het is hierbij belangrijk om op te merken dat er geen verschillen waren tussen scholen met zwaardere en lichtere leerlingpopulaties. Anders gezegd: de sociaaleconomische achtergrond is niet bepalend voor het leessucces, slechts de kwaliteit van het geboden onderwijs.

### **Expliciete directe instructie**

Wat hebben al deze succesvolle aanpakken gemeen? Ze zijn allemaal gebaseerd op een model waarbij gebruik wordt gemaakt van expliciete directe instructie en begeleide inoefening (bijvoorbeeld Schmeier, 2015/2020; Stockard et al., 2018). Waarom is expliciete directe instructie cruciaal? De belangrijkste reden is dat het aanleren van schoolse vaardigheden als lezen en spellen geen proces is dat zich relatief natuurlijk ontwikkelt, zoals leren lopen en leren praten. Schoolse vaardigheden zijn cultureel verworven vaardigheden die vrijwel niemand leert zonder formele

*Tip! Meer lezen? In de materialenbank vind je verschillende recensies van publicaties over dyslexie. Ook vind je er een eerder artikel van Anna Bosman, waarin ze inzoomt op het dyslexie-lettertype. Zoek op 'dyslexie'.*

instructie. Degenen die dit onderwijzen, moeten kennis hebben van het leerdomein en van het leerproces; we noemen dit het 'wat'. Daarnaast moet de leraar kennis hebben van de wijze waarop die vaardigheid het beste onderwezen kan worden; dit heet het 'hoe'. Expliciete directe instructie geeft aanwijzingen voor het 'hoe'. Het 'wat' betreft domeinspecifieke kennis. Een leraar moet niet alleen zelf goed kunnen lezen en spellen. Hij moet kennis hebben van de structuur van de geschreven taal, waaronder de spellingregels, maar hij moet ook leerpsychologische kennis hebben over het lees- en spellingproces. Hij moet weten wat bij velen problemen oplevert, dus wat moeilijk is, waardoor fouten voorkomen kunnen worden.

*Een goede en tijdige signalering van (mogelijke) leesproblemen is cruciaal en dient dagelijks aandacht te krijgen*

### Beter begeleiden is voorkomen

Intern begeleiders kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het voorkomen van leesproblemen door de leraren in de groepen 2, 3 en 4 te ondersteunen bij hun werkwijze en hen te helpen hun onderwijs verder te ontwikkelen op basis van een effectief gebleken aanpak. Natuurlijk zijn er altijd leerlingen bij wie het proces minder vlot verloopt. Wij hopen dat intern begeleiders hun leraren aanmoedigen om na de klassikale instructie en begeleidde inoefening van minimaal een halfuur een verlengde instructie te geven aan de leerlingen die ondanks de klassikale les het lesdoel onvoldoende beheersen. Een goede en tijdige signalering van (mogelijke) leesproblemen is daarbij dus cruciaal en dient dagelijks aandacht te krijgen. Door meer instructie aan deze leerlingen te geven en hen meer te laten oefenen, kunnen ze hun leesniveau verbeteren. De verschillen tussen leerlingen zijn immers vooral van kwantitatieve en niet van kwalitatieve aard. De meeste

leerlingen die lezen en spellen relatief moeilijk vinden, hebben vooral méér instructie en oefening nodig, geen andere vormen van instructie of andere oefeningen.

### Literatuur

- Blomert, L. (2006). *Onderzoek t.b.v. protocollen voor dyslexie diagnostiek en behandeling*. Eindrapport project nr. 608/001/2005. Amsterdam: CVZ.
- Bosman, A.M.T. & Toorenaar, C.A. (in druk). Is dyslexie een stoornis? *De Psycholoog*.
- Bosman, A.M.T. & Schraven, J. L. M. (2008). Zo leer je kinderen lezen en spellen in het speciaal basisonderwijs. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 16(1), 26-29.
- Cuelenaere, B. (2016). *Quick scan dyslexie in po en vo: Onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW*. Tilburg: CentERdata.
- Schmeier, M. (2015). *Expliciete directe instructie*. Huizen: Pica.
- SDN (2016). *Dyslexie: Diagnostiek en behandeling: Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland*. Verkrijgbaar via [http://www.stichtingdyslexienederland.nl/images/publicaties/dyslexie\\_diagnostiek\\_en\\_behandeling\\_2016.pdf](http://www.stichtingdyslexienederland.nl/images/publicaties/dyslexie_diagnostiek_en_behandeling_2016.pdf).
- Schraven, J.L.M. (2000). Gerichte instructie geeft betere resultaten bij lezen en spellen. *Zorg Primair*, 1, 1-6.
- Schraven, J.L.M. (2013). *Zo leer je kinderen lezen en spellen*. Zutphen: TGM.
- Stockard, J., Wood, T.W., Coughlin, C. & Khoury, C.R. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507.
- Van der Leij, A. (2014). *Bouw! helpt (ernstige) leesproblemen voorkomen*. Geraadpleegd op 18 augustus 2019, van <https://didactiefonline.nl/artikel/bouw-helpt-ernstige-leesproblemen-voorkomen>.
- Vernooij, K. (2009). *Lezen stopt nooit!: Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo: Expertis. Verkrijgbaar via [http://www.beteronderwijsnederland.nl/files/Edith\\_lectoraat\\_def.100209%5B1%5Dgoede%20versie.pdf](http://www.beteronderwijsnederland.nl/files/Edith_lectoraat_def.100209%5B1%5Dgoede%20versie.pdf).



**Anna Bosman**

*Prof. dr. Anna M.T. Bosman is hoogleraar Dynamiek van leren en ontwikkeling aan de Radboud Universiteit. Haar expertise is lees- en spellingvaardigheid. E-mail: a.bosman@pwo.ru.nl.*



**Evelyn Kroesbergen**

*Prof. dr. Evelyn H. Kroesbergen is hoogleraar Orthopedagogiek aan de Radboud Universiteit. Haar expertise is rekenvaardigheid. E-mail: e.kroesbergen@pwo.ru.nl.*