

Dit is dyslexie



# Dit is dyslexie

Achtergrond en aanpak

Aryan van der Leij

Dit boek verscheen in twee edities, die inhoudelijk identiek zijn:  
978-94-014-3256-6 (handelseditie)  
978-94-014-3626-7 (beperkte oplage in opdracht)

NUR 770/848

D/2015/45/537

Vormgeving omslag: Nanja Toebak, 's Hertogenbosch  
Vormgeving binnenwerk: Lettie Egberts, Scriptura Westbroek

© Uitgeverij Lannoo nv, Tiel, 2016  
Dit boek is een uitgave van Uitgeverij LannooCampus (Houten).  
LannooCampus maakt deel uit van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij de wet bepaalde uitzonderingen mag niets van deze uitgave worden veelevoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus  
p/a Papiermolen 14-24  
3994 DK Houten (Nederland)  
Postbus 97  
3990 DB Houten (Nederland)  
[www.lannoocampus.nl](http://www.lannoocampus.nl)

# Inhoud

## Voorwoord 7

## Deel I – Verschijnsel 11

1. Wat is dyslexie? 12
  - Casus 1.1 Susan 13
2. Hoeveel dyslectici zijn er? 19
3. Hoe wordt dyslexie gedefinieerd? 23

## Deel II – Herkomst 31

4. Waardoor is dyslexie te verklaren? 32
5. Welke rol spelen de ouders? 35
6. Welke rol speelt het onderwijs? 41
7. Zijn er vroege aanwijzingen voor dyslexie? 45

## Deel III – Diagnose 57

8. Hoe kunnen (dreigende) leesproblemen worden gesignaleerd? 58
9. Hoe wordt dyslexie vastgesteld? 68
10. Verschillende vormen van dyslexie 82
  - Casus 10.1 Josje 84
  - Casus 10.2 Maarten 85
  - Casus 10.3 Bernhard 87
  - Casus 10.4 Alfred 89

## **Deel IV – Hulp 93**

- 11. Wat is de beste aanpak op school? 94
- 12. Hoe kunnen leesproblemen voorkomen worden? 100
- 13. Leesproblemen verhelpen op school 116
- 14. Principes en programma's om ernstige dyslexie te behandelen 128
- 15. Hoe is met dyslexie om te gaan? 139

## **Deel V – Trends 149**

- 16. Een wildgroei in het aantal dyslectici? 150
- 17. Alternatieve 'genezing' van dyslexie: waar leiden al die dwaalwegen naartoe? 156
- 18. Mythen over dyslexie 163

## **Deel VI – Aanbevelingen voor de toekomst 173**

- 19. Moderniseer de aanpak op school 174
- 20. Verbeter de diagnostiek 182
- 21. Benut de kansen van moderne technologie 190
- 22. Valt de kans op dyslexie te berekenen? 193
- 23. Hoe kan het goedkoper? 196

## **Literatuur 201**

### **Appendices 219**

- Appendix A – Instrumenten om dyslexie te onderkennen 220
- Appendix B – Voorbeeld van dyslexie-onderzoek vanaf vijftien jaar 226
- Appendix C – Websites 229
  - Informatieve filmpjes 231

### **Dankwoord 234**

### **Over de auteur 235**

# Voorwoord

Veel kinderen, jeugdigen en volwassenen hebben moeite met de techniek van lezen en spellen. Ze ervaren problemen bij het ontcijferen van wat er letterlijk staat, en bij het spellen van woorden. Dat leidt tot belemmeringen in het volgen van lessen, het voorbereiden op lessen, het afleggen van tentamens en examens en, veel alledaagser, het lezen van de ondertiteling van films of het schrijven van een briefje. Het lezen van een boek kost veel moeite.

Gerichte instructie die laaggeletterdheid doet verminderen, heeft niet genoeg vat op dit verschijnsel. Om aan te duiden dat het om iets specifiek gaat dat weinig te maken heeft met andere vaardigheden en talenten, is de term 'dyslexie' bedacht. Het is een tamelijk geïsoleerde, cognitieve stoornis.

Het idee dat het een stoornis genoemd werd, sprak mij vroeger niet aan. Ik vond dat nogal zwaar op de hand en, belangrijker nog, het kon wel eens contraproductief werken met betrekking tot de aanpak, want valt een stoornis wel te verhelpen? Ik gebruikte in mijn proefschrift in 1983 liever de term 'ernstige leesproblemen', omschreven als 'een langdurige stagnatie in het flexibel leren toepassen van de leesstrategieën die het technisch lezen bepalen bij leerlingen die ... in staat geacht moeten worden om te leren lezen.'

Naast kinderen met grove zintuiglijke of neurologische belemmeringen sloot ik alleen de ‘zeer moeilijk lerenden’ of zwakzinnigen uit. Dat laatste stond haaks op de opvatting die toen werd aangehangen: dat er alleen van dyslexie sprake kon zijn als de intelligentie ‘normaal’ was. Maar mijn onderzoek wees uit dat er geen wetenschappelijke reden was om leerlingen met een IQ tussen 85 en 70 anders te behandelen.

De term ‘ernstige leesproblemen’ beviel me achteraf gezien ook maar matig, omdat daar pas sprake van kon zijn na verloop van jaren. De term leende zich dus niet voor vroegtijdige onderkenning en preventie. In de laatste paragraaf van mijn proefschrift stelde ik voor om van ‘geringe instructiegevoeligheid op het gebied van lezen’ te spreken, met als kenmerk een onvoldoende automatisering van de koppeling tussen letters, woorddelen en woorden en de bijbehorende klankeenheden. *‘Kern van de behandeling is dit proces door middel van cognitieve en affectieve activering van de leerling tot ontwikkeling te brengen, het liefst zo vroeg mogelijk’* (Van der Leij, 1983, p. 252).

Inmiddels zijn we ruim dertig jaar verder. De term dyslexie is al jaren ingeburgerd omdat die het, medisch en politiek gezien, beter doet dan ‘ernstige leesproblemen’. ‘Geringe instructiegevoeligheid’ heeft plaatsgemaakt voor ‘didactische resistentie’, waarmee in wezen hetzelfde bedoeld wordt (SDN, 2008a). Vroegtijdige onderkenning en aanpak, niet alleen van leesproblemen maar ook van laaggeletterdheid in meer algemene zin, zijn in protocollen en programma’s stevig op de kaart gezet. Maar dat betekent niet dat hetzelfde geldt voor de invoering in de praktijk. Personen met lagere intelligentie kunnen inmiddels dyslexie hebben, althans volgens gezaghebbende instanties (SDN, 2008a; DSM-5, 2014). Maar in kringen van de buitenschoolse zorg, gebaseerd op het Protocol Dyslexie Diagnose en Behandeling (PDDB 2.0, 2013), is die boodschap nog niet ten volle doorgedrongen. Al is de goede weg ingeslagen, er valt nog genoeg te verbeteren.

In de laatste decennia is er een formidabele hoeveelheid wetenschappelijk onderzoek gepubliceerd over de kenmerken, de achtergronden en (in mindere mate) de aanpak van dyslexie. Dit boek beoogt niet die kennis samen te vatten. Los van de vraag of ik in staat zou zijn om dat te doen, is dit boek daar niet voor bedoeld. Dit boek omvat een persoonlijke keuze van wat er wetenschappelijk is gepubliceerd over dyslexie, toegespitst op stu-



dies die het verschijnsel verduidelijken en toegankelijk maken voor een breder publiek. Die kennis is gebundeld in zes delen. Definitie, herkomst, diagnose, aanpak, de trends en mijn visie op de toekomst van dyslexie komen achtereenvolgens aan bod.

Bij de selectie had onderzoek van Nederlandse bodem mijn voorkeur, om twee redenen. Ten eerste is er in Nederland verhoudingsgewijs veel onderzoek uitgevoerd naar dyslexie. Ten tweede is het voor de lezer die geen toegang heeft tot de digitale universitaire bibliotheek gemakkelijker om Nederlandse bronnen te raadplegen. Dat neemt niet weg dat er ook, waar nodig, verwezen wordt naar internationale publicaties. Wie meer wil weten over de geschiedenis van dyslexie in Nederland kan terecht bij het boeiende boek van Marjoke Rietveld-van Wingerden (2016).

De doelgroep van dit boek bestaat uit iedereen die op de hoogte wil raken van het verschijnsel dyslexie. Dat zijn leraren, remedial teachers en andere specialisten, orthopedagogen en psychologen, in opleiding of al werkzaam. En natuurlijk werknemers en werkgevers, ouders en verzorgers die ermee te maken hebben en, al zullen sommigen er dyslexiesoftware bij nodig hebben, dyslectici zelf.

Om aan te geven wat ouders eraan kunnen hebben laat ik graag een moeder aan het woord die mij een uitgebreide e-mail stuurde. Daarin beschrijft ze de ervaringen van haar man.

*‘Ze noemden hem lui en dom en eigenwijs. Zo ging dat toen ... Hij is er nog altijd een beetje gefrustreerd over en leest nog steeds weinig. Maar via alle moderne media komt hij gelukkig aan zijn informatie en hij is een zeer inventieve en creatieve ontwerper ... die goed zijn inkomen verdient.’*

Dan komt haar dochter aan bod.

*‘Mijn dochter is een van de kinderen die mee heeft gedaan aan het langlopende dyslexie-onderzoek [DDP, hoofdstuk 7, AvdL]. Ik heb bij haar*

*altijd al gezien dat ze “anders” keek, dacht en leerde dan haar oudere, niet-dyslectische broer. Ze onthield veel beter, was heel slim en wakker, maar lezen en schrijven ging inderdaad moeizaam ...*

*Toen de kinderen een jaar of zeven waren heeft u voor ons allemaal een fantastische presentatie gehouden. Het belangrijkste advies was: laat ze leeskilometers maken en probeer het lezen leuk te houden. Aan de juf, die toen nog AVI toetste met een stopwatch, heb ik gevraagd of mijn dochter gewoon alles mocht lezen wat ze wilde, dus vooral leuke boeken en geen saaie AVI-zooi. En of ze vooral mocht lezen wat ze pakte. We hebben thuis allemaal computerspelletjes gekocht waar ook veel bij gelezen moest worden en een abonnement op de Donald Duck genomen. Allemaal prima. Ze las met lol, altijd! Verder leende ik veel luisterboeken want verhalen zijn fijn, ook als je ze beluistert in plaats van zelf leest.*

*Anderhalf jaar behandeling [in een buitenschools instituut, AvdL] was prima. Mijn dochter was door haar geboortedatum de eerste van school die daar met vergoeding aan mocht meedoen. Alle procedures en protocollen waren erg onzinnig omdat de verklaring er al was, maar daar hebben we ons niet te veel van aangetrokken ...*

*Ik heb ook veel gehad aan uw nuchtere lijstje dat prismabridlen, op één been staan, en andere komische alternatieve behandelwijzen niet helpen. Dat heeft ons veel tijd en geld gescheeld. Al die goedbedoelde adviezen heb ik fijn langs me heen laten gaan.'*

Hopelijk vindt de informatie in dit boek net zo zijn weg.

Aryan van der Leij, Haarlem, februari 2016

**Deel I**

**Verschijnsel**

# I

## Wat is dyslexie?

Dyslexie is een hardnekkige stoornis in het lezen en spellen. Begrijpend lezen en het schrijven van begrijpelijke teksten hoeven niet aangetast te zijn, maar het verwerken van teksten verloopt traag vanwege het gebrek aan leestechniek op woordniveau. Het produceren van teksten gaat gepaard met veel spelfouten en de teksten vertonen vaak een gebrekkige zinsbouw. Deze basisvaardigheden vragen veel aandacht en energie omdat ze onvoldoende geautomatiseerd zijn.

Als een vaardigheid is geautomatiseerd – denk aan spreken, lopen, typen – kost uitvoering nauwelijks aandacht. De uitvoering is ondergeschikt aan het doel: een gesprek voeren, ergens komen, een tekst produceren. Er kunnen twee dingen tegelijk gedaan worden waarbij het een nauwelijks aandacht vraagt en het ander juist veel, het is een van de weinige vormen van multitasken die wel bestaat.

Het doel van lezen is om een tekst te begrijpen en het doel van spellen is het schrijven van een begrijpelijke tekst. Als die vaardigheden onvoldoende geautomatiseerd zijn, komt het bereiken van die doelen in gevaar. Dat geldt meer naarmate de omstandigheden het moeilijker maken. Zo levert tijdsdruk bij toetsen, tentamens en examens extra stress op, omdat

lezen en schrijven te veel tijd kosten. Er is niet voldoende tijd om alle vragen te begrijpen en te beantwoorden. Maar ook in het dagelijks leven en op het werk kan dyslexie problemen geven: de ondertiteling verdwijnt te snel, het schrijven van een zinnig briefje kost moeite, het oppikken van de strekking van vergaderstukken lukt niet, of het opzoeken van een treinverbinding duurt te lang.

Wat voor problemen het geeft blijkt uit het verhaal van Susan die zich op de leeftijd van 23 jaar meldt met de vraag of zij in aanmerking komt voor maatregelen die het haar gemakkelijker maken om een studie te volgen.

### **Casus 1.1 Susan**

'In groep 3 viel direct op dat ik veel moeite had met lezen en schrijven. Verrassend, want in de kleutergroepen kon ik prima meekomen. Het ging zo slecht dat er door de leerkrachten op school overwogen werd of ik beter zou passen op een school voor speciaal onderwijs voor kinderen met een verstandelijke beperking. Mijn ouders hebben daar een stokje voor gestoken. Dat kwam ook omdat ze het probleem wel herkenden. Dyslexie komt in mijn familie voor. Mijn ouders hebben me toen veel hulp geboden, thuis en via een privé-instelling. Dagelijks kreeg ik buiten schooltijd extra begeleiding. Dat was op school wel anders, tot we gingen verhuizen en ik op een andere school terechtkwam. Daar voelde ik me veel meer thuis. Ik mocht op mijn eigen tempo aan de slag en dat gaf me meer zelfvertrouwen. Op het gebied van wiskunde en exacte vakken scoorde ik goed, dat hielp ook. Mijn leestempo bleef echter erg laag en ik hield moeite met de basisregels van spelling.

Toen ik elf jaar was, is dyslexie vastgesteld. Ik ging naar het vmbo-t en stroomde later door naar havo. Die overstap ging prima, maar Nederlands en Engels bleven voor mij wel lastig. Op basis van mijn dyslexieverklaring werd mij hulp geboden. Zo mocht ik, als dat nodig was, mondeling herkansen en een extra vreemde taal laten vallen. Om me de Engelse taal wat meer eigen te maken ben ik na mijn

eindexamen een maand in Ierland geweest, waar ik een talenschool bezocht en bij een gastgezin woonde. Vervolgens volgde ik de hbo-opleiding Ergotherapie. Ook hier kreeg ik extra tijd bij toetsen. Ik merkte wel dat de studie me meer tijd kostte dan studiegenoten, maar toch heb ik die prima doorlopen. In stages viel op dat ik moeite had met het schrijven van teksten en soms ook met het vinden van woorden. Ik laat teksten altijd door iemand nalezen.

Ik ben nu gestart met het eerste jaar van de opleiding Economie en Bedrijfskunde aan de universiteit. De eerste indruk hiervan is goed. De opleiding kost me veel tijd, maar de nadruk ligt op dit moment op wiskunde en daar ben ik goed in. Ook binnen de huidige opleiding zou ik echter in aanmerking willen komen voor hulpmiddelen.'

Elk individu met dyslexie is een geval op zichzelf, maar toch zijn er in het verhaal van Susan elementen aan te wijzen die vaker voorkomen. Ze weet zich in groep 3 geen raad met leren lezen en spellen terwijl er in de kleutergroepen niets aan haar was te merken. Het probleem komt als een verrassing, maar niet lang daarna gaat er bij de ouders een belletje rinkelen: er zijn in de familie meer mensen die er last van hebben. Dat ouders ertoe doen blijkt uit het effect van de extra ondersteuning en de begeleiding die ze voor hun dochter regelen.

De reactie van de eerste school is onbeholpen. Ze hebben geen idee wat er aan de hand is en zijn Susan liever kwijt. Verandering van omgeving helpt echter want verhuizing heeft een positieve kant. De neuzen staan dezelfde kant op wanneer de nieuwe school uit blijkt te gaan van de individuele behoefte aan instructie en hulp. Talent bloeit bij doorzetten: Susan is een volhouder en neemt de hindernissen één voor één – vmbo-t, havo, hbo – en komt dan zelfs op de universiteit. De combinatie van talent en volharding is essentieel voor haar ontwikkeling.

### Hoe uit dyslexie zich?

Om beter te begrijpen welke invloed dyslexie op het functioneren heeft wanneer dit eenmaal is vastgesteld, is een opsomming illustratief (zie tabel 1.1).

Tabel 1.1 Voorbeelden van problemen die zijn gerelateerd aan dyslexie

<b>Problemen bij:</b>	<b>Zijn te merken bij:</b>	<b>Hebben als gevolg:</b>
Automatiseren van technisch lezen	Aanleren en snel en nauwkeurig herkennen van geschreven woorden.	Stillezen verloopt traag. Hardop voorlezen gaat hortend en stotend en met veel vergissingen. Doordat technisch lezen op woordniveau zo veel aandacht kost, is er minder aandacht voor de betekenis, intonatie en zinsmelodie. Het lezen van ondertitels bij een film geeft problemen omdat de leestijd te beperkt is.
Spellen	Aanleren en nauwkeurig produceren van de schrijfwijze van woorden.	Veel spelfouten van verschillende aard: fonetische schrijfwijze, regelfouten, woordbeeldfouten (ij/ei; ou/au). Grote problemen bij het maken van dictees.
Begrijpend lezen	Lezen, leren en begrijpen van teksten.	Twee dingen tegelijk doen (tekst lezen én begrijpen) is problematisch, omdat het eerste niet goed geautomatiseerd is. Lezen van een tekst gaat woord voor woord. Even met het oog 'terugspringen' naar de hoofdgedachte (titel, informatieve woorden of zinsdelen) is voor dyslectici veel moeilijker dan voor normale lezers. Niet alleen hun 'woordbeeld' is minder goed, maar daardoor ook hun 'zinsbeeld' en 'tekstbeeld'. De ogen springen dus vaak mis. Het begrijpen van teksten op zins- en tekstniveau kost veel meer tijd en moeite. De kans op foute interpretaties neemt hierdoor toe.

<b>Problemen bij:</b>	<b>Zijn te merken bij:</b>	<b>Hebben als gevolg:</b>
Strategisch schrijven	Formuleren van teksten.	Schrijven van teksten gaat woord voor woord, dat is normaal. Normaal gesproken vindt er echter ook een vloeiend proces plaats van 'zelf-dicteren' op het niveau van zinnen, zinsdelen en hoofd- en bijzaken. Dyslectici 'overzien' die eenheden en structuur minder goed en ze hebben meer moeite met zinsbouw, vervoegingen en grammatica. Het produceren van een tekst kost dus ook meer tijd en de kans op fouten is groot, niet alleen spelfouten, maar ook grammaticale fouten en onlogische structurering van informatie. Achteraf redigeren/corrigeren wordt daardoor bemoeilijkt.
Visualisering van de klankvorm	Luisteren naar teksten en rijtjes en regels leren.	Bij een geautomatiseerde lezer/speller vindt niet alleen een automatische koppeling plaats van de geschreven naar de verklankte vorm, maar ook in de omgekeerde richting: een voorgelezen tekst roept de geschreven vorm op. Dit soort interne 'visualisering' van de klankvorm helpt bij het beluisteren van lastige Nederlandse teksten en teksten in vreemde talen. 'Visualisering' geldt niet alleen op woordniveau, maar ook op zinsniveau: interpuncties (komma's, punten, ...). Ook bij het aanleren van woordrijtjes, grammaticale regels en andere kenmerken van de structuur van de taal en rekenfeiten, helpt de koppeling tussen de schrijfwijze en de klankvorm en vice versa.



<b>Problemen bij:</b>	<b>Zijn te merken bij:</b>	<b>Hebben als gevolg:</b>
Visualisering van de klankvorm (vervolg)		Een dyslecticus maakt dit soort koppelingen niet automatisch, hij kan er dus minder gebruik van maken: de schrijfwijze geeft minder houvast en is minder goed oproepbaar. Dat impliceert ook dat een andere vorm van twee dingen tegelijk doen (tegelijkertijd luisteren en aantekeningen maken) bemoeilijkt wordt.
Taalvaardigheid	Mondelinge en schriftelijke uitdrukkingvaardigheid.	Normaal gesproken wordt de taalvaardigheid steeds meer bevorderd door de lees- en spelvaardigheid. Dat geldt voor de woordenschat die zich, al lezend, uitbreidt maar ook voor het begrip van grammaticale structuren, vervoegingen en zinsbouw. Vanwege de moeite die lezen en spellen kosten, lezen dyslectici minder en doen ze minder ervaring met de taal op. Het gevolg kan zijn: het spreken in kortere zinnen, een geringere woordenschatontwikkeling en problemen met de woordvinding. Dat geldt voor alle talen.
Aandacht en concentratie	Bestuderen van teksten en schriftelijk werk, leren van proefwerken, toetsen en examens.	Schriftelijk werk kost meer tijd en moeite en dus energie. Daardoor kan de aandacht verslappen en kunnen dyslectici zich laten afleiden. Ze moeten veel meer tijd aan hun huiswerk besteden en proefwerken langer voorbereiden en langer van tevoren plannen.

<b>Problemen bij:</b>	<b>Zijn te merken bij:</b>	<b>Hebben als gevolg:</b>
Sociaal-emotionele problemen	Ondanks grote inspanning matige resultaten.	Al die extra inspanning kan het zelfvertrouwen onder druk zetten en de onzekerheid over schoolwerk en angst om te falen vergroten. Bij voortdurende tegenslag is er een relatief grote kans op demotivatie en frustratie.
Combinatie met andere leer- en gedragsproblemen	Een (klein) deel van de dyslectici heeft ook aandachtsproblemen en/of rekenproblemen	Sommige dyslectici hebben een korte aandachtsboog in de klas en bij huiswerk. Ook komen problemen met rekenbewerkingen (zoals bij de talige reductiesommen) veelvuldig voor.

*Noot. Deze tabel is een bewerking van een deel van het Dyslexieprotocol 2012, Coornhert Lyceum Haarlem (2012).*

## 2

### Hoeveel dyslectici zijn er?

Vroeger werd aangenomen dat het percentage dyslectici van de bevolking niet boven de vijf procent ging. Een respectabel aantal, maar overzichtelijk. Aan die zekerheid is zo langzamerhand een einde gekomen want het aantal dyslectici lijkt steeds hoger te worden. Dat komt omdat dyslexie, net als elke andere vorm van complex menselijk gedrag, niet een kwestie is van ‘je hebt het of je hebt het niet’ maar van gradatie: je hebt het in meer of mindere mate. Bovendien is het ook een kwestie van definitie of, liever gezegd, van de criteria waarmee dyslexie beschreven wordt, en hoe die criteria in toetsbare standaarden worden omgezet die bepalen of het er wel of niet is. Als daar verschil van mening over bestaat – en dat is ook in ons land het geval – dan gaan getallen schuiven.

Daarnaast is het onderkennen van dyslexie ook onderhevig aan culturele invloeden. Die gaan een rol spelen als dyslexie meer besproken wordt in beleid, aan de borreltafel en in de media en wanneer toenemende wetenschappelijke kennis zijn invloed uitoefent, wat de laatste jaren zeker het geval is. Niet te vergeten: het is profijtelijk om de diagnose te verkrij-

gen. *Dyslexie is handel*, want er wordt flink aan verdiend om de diagnose te verstrekken en dyslexie te behandelen.<sup>1</sup>

Laat ik niet vooruitlopen op de perikelen rond de toename van het aantal dyslectici, die komen in hoofdstuk 16 aan bod. De vraag is eerst hoeveel het er op dit moment zijn. Een schatting valt op verschillende manieren te maken. Volgens getallen, ter beschikking gesteld door het Kwaliteitsinstituut Dyslexie (20-11-2015; zie Appendix C), worden er jaarlijks ongeveer 13.000 leerlingen in de leeftijd van zeven tot twaalf jaar aangemeld voor behandeling in de buitenschoolse zorg. Die hebben waarschijnlijk allemaal een vorm van remedial teaching op school gehad, gedurende gemiddeld een maand of 16, 17 (Tijms, 2011). Dat betekent dus dat zo'n zeven procent van de leerlingen een achterstand met lezen heeft die zo hardnekkig is dat de school die niet kan oplossen. Van die leerlingen krijgen er 12.000 de diagnose 'ernstige, enkelvoudige dyslexie' en worden er 10.500 in behandeling genomen. Maar dit zijn alleen de ernstigste gevallen die moeten voldoen aan strenge criteria. Dat blijkt wanneer gekeken wordt naar de cijfers over het aantal leerlingen dat examen doet met een dyslexieverklaring, die onder meer recht geeft op verlenging van examenduur.

De meest recente cijfers laten zien dat tijdens het eindexamen maar liefst vijftien procent van de vmbo-t'ers een dyslexieverklaring heeft, elf procent van de havo-leerlingen en zes procent van de vwo'ers. Samen levert dat een gemiddelde van zo'n twaalf procent voor het voortgezet onderwijs op (Sontag & Donker, 2012).

## Leeftijd

Hoeveel dyslectici er zijn is mede afhankelijk van de leeftijd. Dat kan ook niet anders als er een nulpunt is voordat er met lezen wordt begonnen en er vervolgens individuele verschillen optreden in het tempo van leren lezen en spellen. Bij sommige kinderen manifesteert het pro-

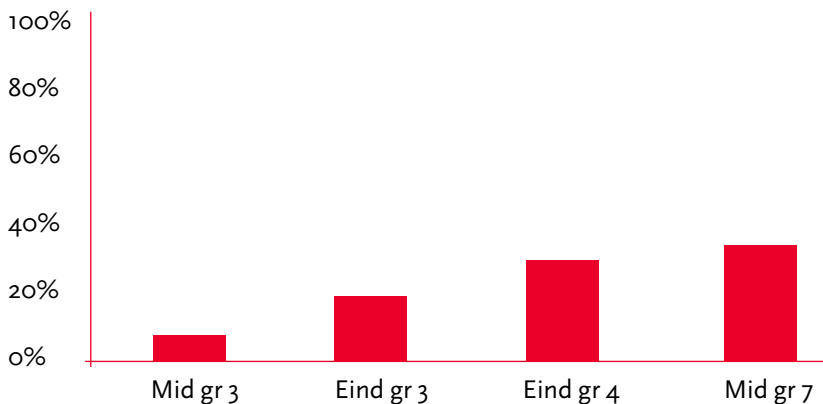
---

<sup>1</sup> [nos.nl/artikel/502589-dyslexie-is-handel.html](http://nos.nl/artikel/502589-dyslexie-is-handel.html) (2-5-2013)

bleem zich direct bij het aanleren van de eerste letters en woordjes. Bij anderen gebeurt dat in de tweede helft van groep 3, bij de meesten in de loop van groep 4. In die periode vindt, normaal gesproken, versnelling plaats op basis van directe herkenning van (delen van) woorden. Dat betekent dat herkenning van woorden steeds minder moeite en aandacht kost. Met deze automatisering hebben dyslectici de grootste moeite (Van der Leij, 2003). Dat betekent niet dat dyslexie in alle gevallen in groep 3, 4 en 5 te herkennen is, het probleem kan zich ook nog later manifesteren.

Dat blijkt wanneer een groep leerlingen uit families waarin dyslexie voorkomt (familiaal risico = FR) gevolgd wordt van groep 3 naar groep 7 (figuur 2.1). Hoeveel van hen voldoen aan het eerste kerncriterium van dyslexie, een significante achterstand (box 3.2)? Ofwel: hoeveel behoren tot de tien procent zwakste lezers op een toets voor hardop lezen? Dat percentage blijkt over de jaren heen steeds meer uit te stijgen boven de verwachte 10%:

- 18% aan het eind van groep 3;
- 29% aan het eind van groep 4;
- 33% halverwege groep 7.



Figuur 2.1 Aantal FR-leerlingen met een zwakke leesscore.

*Noot. Prestaties bij laagste tien procent op de Een-MinuuT Test (EMT; Appendix A). Gegevens uit Van Otterloo, 2011.*

In groep 7 is het aandeel van FR-kinderen in de groep van zwakste lezers ruim drie keer zo groot als normaal het geval is. De periode van halverwege groep 3 tot eind groep 4, wanneer er normaal gesproken steeds sneller gelezen wordt, is echter de ‘gevarenzone’ waarin de meeste slachtoffers vallen.

Het is niet uitgesloten dat het probleem zich nog later manifesteert. Dat het zo lang kan duren wordt wel toegeschreven aan compenserende kwaliteiten die leerlingen door de eerste leerjaren heen helpen, bijvoorbeeld een grote woordenschat (Snowling e.a., 2003). Wanneer in het voortgezet onderwijs het vakkenpakket complexer en meertalig wordt, is die compensatie niet meer genoeg en kunnen deze kinderen alsnog last van dyslexie krijgen. Maar late onderkenning kan ook het gevolg zijn van gebrekkige opmerkzaamheid van leerkrachten in eerdere leerjaren. Familiair risico komt uitgebreider ter sprake in hoofdstuk 5.