

# De psychosociale aspecten van een leerstoornis

Sylke Toll, Jojanneke van der Beek, Martine Mönch & Hans van Luit

---

## The psycho-social aspects of a specific learning disorder



Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk, 61 (5), 242-256

© Gompel&Svacina | ISSN 2211-6273 | september-oktober 2022

### SAMENVATTING

De impact van de leerstoornissen dyslexie en dyscalculie reikt verder dan de schoolse context. Het hebben van een leerstoornis kan aanzienlijke gevolgen hebben voor het psychosociaal functioneren van jeugdigen. Onderzoek heeft herhaaldelijk aangetoond dat jeugdigen en volwassenen met een leerstoornis een verhoogde kans hebben op het ontwikkelen van met name internaliserende problematiek. Verschillende theorieën, zoals de control-value theorie, de zelfdeterminatietheorie en de attributietheorie, beschrijven het complexe samenspel tussen cognities, emoties en gedrag in relatie tot leerproblemen. Vanuit deze theorieën komen centrale concepten naar voren die in grote mate bijdragen aan de leerbeleving van jeugdigen met een leerstoornis: het zelfbeeld, (faal)angst en coping. Binnen diagnostisch onderzoek zouden gedragswetenschappers middels een integrale aanpak de leerbeleving als steevast onderdeel in kaart moeten brengen. Cognitieve gedragstherapie is een effectieve behandelvorm bij jeugdigen en adolescenten met angstklachten, somberheid, een laag zelfbeeld en beperkte probleemoplossingsvaardigheden. *Wegwijs in dyslexie en dyscalculie*, een cognitief gedragstherapeutisch behandelprogramma, is ontwikkeld om jeugdigen (van 9 tot 16 jaar) met een specifieke leerstoornis te leren omgaan met de uitdagingen die zij als gevolg van deze stoornis kunnen ervaren in het dagelijks leven en het schoolse leren. Toekomstig onderzoek zou zich moeten richten op het ontwikkelen van diagnostische instrumenten, alsmede op de vraag welke elementen en technieken werkzaam blijken om de beleving van de leerstoornis op positieve wijze te stimuleren en de psychosociale klachten bij deze doelgroep te doen verminderen.

**Kernwoorden:** dyslexie, dyscalculie, coping, zelfbeeld, (faal)angst, psycho-educatie, exposure, cognitieve gedragstherapie

### SUMMARY

The impact of specific learning disabilities such as dyslexia and dyscalculia reaches beyond the educational context. Learning difficulties can have significant consequences for the psychosocial well-being of children and adolescents. Research has repeatedly shown that children and adolescents with learning disabilities are at increased risk for developing internalizing problems. Several theories, such as the control-

value theory, the self-determination theory and the attribution theory describe the complex interaction between cognitions, emotions and behavior in relation to learning disabilities. Central concepts emerging from these theories are self-concept, fear of failure and coping. In clinical practice, educational psychologists should pay attention to how children and adolescents experience these psycho-social aspects of their learning disabilities. Cognitive behavioral therapy is an evidence based treatment for children and adolescents with anxiety symptoms, depression, low self-esteem and limited problem-solving skills. *Wegwijs in dyslexie en dyscalculie* has been developed to teach children and adolescents (aged 9 to 16) how to cope with the difficulties they encounter due to their learning disabilities. Future research should focus on the development of diagnostic instruments, as well as investigating which elements and techniques appear to be effective in reducing psycho-social symptoms of learning disabilities.

**Keywords:** dyslexia, dyscalculia, coping, self-esteem, anxiety, psycho-education, exposure, cognitive behavioral therapy

### OVER DE AUTEURS

Dr. Sylke Toll is NVO orthopedagoog-generalist en cognitief gedragstherapeut VGCT. Ze is werkzaam binnen de specialistische jeugd-ggz en als docent verbonden aan de Radboud Universiteit. E-mail: Sylke.Toll@ru.nl.

Drs. Joanneke van der Beek is NVO orthopedagoog-generalist. Ze is als docent verbonden aan de Universiteit Utrecht en als promovenda aan de Radboud Universiteit. E-mail: J.P.J.vanderBeek@uu.nl.

Drs. Martine Mönch is NVO orthopedagoog-generalist en cognitief gedragstherapeut VGCT. Ze is werkzaam binnen de basis- en specialistische jeugd-ggz en is als docent verbonden aan de Universiteit Utrecht. E-mail: M.E.Monch@uu.nl.

Prof. dr. Hans van Luit is (em.) hoogleraar diagnostiek en behandeling van kinderen met dyscalculie aan de Universiteit Utrecht. E-mail: J.E.H.vanLuit@uu.nl.

### ABOUT THE AUTHORS

Sylke Toll PhD is child psychologist and lecturer at Radboud University. E-mail: Sylke.Toll@ru.nl.

Joanneke van der Beek MSc is child psychologist, lecturer at Utrecht University and PhD student at Radboud University. E-mail: J.P.J.vanderBeek@uu.nl.

Martine Mönch MSc is child psychologist and lecturer at Utrecht University. E-mail: M.E.Monch@uu.nl.

Hans van Luit PhD is (em.) professor of dyscalculia at Utrecht University. E-mail: J.E.H.vanLuit@uu.nl.

## Inleiding

De afgelopen decennia is er binnen onderzoek en praktijk in toenemende mate aandacht gekomen voor de leerstoornissen dyslexie en dyscalculie. Dit heeft geleid tot handboeken, richtlijnen en protocollen voor professionals en bekendheid binnen zorg, onderwijs en maatschappij. Sinds enkele jaren is er een groeiend besef dat ook affectieve factoren een rol spelen bij dyslexie en dyscalculie: zowel in de multifactoriële bepaaldheid

van leerstoornissen als in de gevolgen ervan voor het psychosociaal functioneren. In dit artikel gaan we in op het psychosociaal functioneren van jeugdigen met een leerstoornis. We bespreken verschillende theoretische invalshoeken en enkele centrale concepten zoals zelfbeeld en angst. Vervolgens bespreken we aanbevelingen voor school, ouders en gedragsdeskundigen die diagnostiek en behandeling uitvoeren bij jeugdigen met een leerstoornis. Het artikel sluit af met suggesties voor (praktijkgericht) vervolgonderzoek.

## De impact van dyslexie en dyscalculie

Dyslexie en dyscalculie zijn de meest voorkomende specifieke leerstoornissen. Van een specifieke leerstoornis wordt gesproken bij ernstige en hardnekkige leerproblemen, die blijven bestaan ondanks remediërende hulp. Het is voor jeugdigen met dyslexie en/of dyscalculie niet vanzelfsprekend dat zij een functioneel niveau van geletterdheid of gecijferdheid zullen behalen, waarmee zij zich kunnen redden in de maatschappij. Vanwege het hanteren van verschillende definities van beide leerstoornissen, is het niet mogelijk om precieze (wereldwijde) prevalentiecijfers te geven. Ook binnen Nederland worden verschillende percentages genoemd. De Inspectie van het Onderwijs rapporteerde in 2019 dat 7,5% van de leerlingen aan het einde van de basisschool een dyslexieverklaring heeft, waarvan 6% voldoet aan de criteria voor Ernstige Enkelvoudige Dyslexie. Dit percentage stijgt tot 14% in het voortgezet examenjaar (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Het percentage voor dyscalculie ligt op ongeveer 2-3% van de leerlingen. Dyslexie en dyscalculie komen in ongeveer 10% van de gevallen samen voor (Ruijsenaars et al., 2021).

De impact van een leerstoornis reikt verder dan de schoolse situatie (Kroesbergen & Bosman, 2021). De gevolgen voor de participatie in het dagelijks leven worden vaak onderschat. Jeugdigen met dyslexie kunnen bijvoorbeeld moeite ervaren met het niet vlot kunnen lezen van ondertiteling, met het invullen van formulieren of het lezen of plaatsen van teksten op social media. Jeugdigen met dyscalculie hebben te maken met uitdagingen als het gaat om klokkijken, het onthouden van codes of wachtwoorden, of het goed plannen en op tijd komen op afspraken. Op het moment dat er bij een jeugdige een leerstoornis wordt vastgesteld, staan zowel de jeugdige als zijn ouders voor de taak om dit te accepteren. Zij zullen bijvoorbeeld moeten omgaan met het gegeven dat de jeugdige zich anders ontwikkelt dan andere jeugdigen, dat anderen een beeld hebben van het 'label'

dyslexie of dyscalculie dat niet zomaar past bij de jeugdige, en dat dit label onzekerheid geeft voor de toekomst. Het accepteren van een leerstoornis is daarmee voor veel jeugdigen en hun ouders lastig (Braams, 2019) en kan ook hun gezinsleven beïnvloeden. Een verhoogd niveau van stress binnen het gezin, gevoelens van verdriet, mismoedigheid en frustratie bij ouders alsmede enige druk op de partnerrelatie kunnen samenhangen met de leerstoornis van de jeugdige(n) (zie bv. Sinha et al., 2016). Naast de moeilijkheden en frustraties die jeugdigen met het leren op school ervaren, kan de impact die de leerstoornis heeft op hun dagelijkse leven aanzienlijke gevolgen hebben voor hun psychosociaal functioneren.

## Het belang van de omgeving voor de leerbeleving

De omgeving van de jeugdige draagt in belangrijke mate bij aan hoe hij zijn leerstoornis beleeft, en daarmee aan zijn psychosociaal functioneren. De ondersteuning die jeugdigen met een leerstoornis ontvangen vanuit hun omgeving, is een van de belangrijkste beschermende factoren die het ontwikkelen van psychosociale problematiek tegengaan (Braams, 2019; Ruijsenaars et al., 2021). Betekenisvolle relaties met ouders, docenten en leeftijdgenoten dragen bij jeugdigen met een leerstoornis bij aan hun welbevinden. Volwassenen die terugkijken op hun schoolloopbaan, noemen ondersteuning van hun ouders als belangrijke factor in het leren omgaan met hun leerstoornis (zie bv. Nalavany et al., 2015). Het gaat daarbij bijvoorbeeld om aandacht hebben voor en ruimte geven aan de emoties die spelen rondom de leerstoornis, het accepteren van de leerstoornis en begrip tonen voor de bijkomende moeilijkheden, het samenwerken met andere betrokkenen zoals school en externe hulpverlening en het ondersteunen van de didactische ontwikkeling van de jeugdige.

Wat betreft de schoolomgeving heeft onderzoek aangetoond dat het voor het welzijn van jeugdigen met een leerstoornis uitmaakt hoe dyslexie- en/of dyscalculie-vriendelijk het schoolklimaat is. Jeugdigen die zich op school ondersteund en gewaardeerd voelen, hebben minder risico op het ontwikkelen van psychosociale problemen. Steun en begrip op school uiten zich in een toegankelijke en betrokken houding van docenten, een helder beleid ten aanzien van remediërende, compenserende en dispenserende maatregelen, ondersteuning bij het leren werken met technische hulpmiddelen, aandacht voor persoonlijke successen en het organiseren van groepsbijeenkomsten met lotgenoten (Braams, 2019; Van Luit, 2018). Het gebruik van technische hulpmiddelen kan een positief effect hebben op de ervaren onafhankelijkheid thuis en op school, motivatie, zelfvertrouwen, zelfwaardering en tijdwinst (Scheltinga & Siekman, 2020). Contacten met lotgenoten geven de mogelijkheid om ervaringen en informatie te delen. Ook kunnen leeftijdgenoten met een vergelijkbare stoornis een rol spelen in het 'modelen' en bekrachtigen van het op een adequate manier omgaan met hun problemen (Poleij & Stikkelbroek, 2009).

## Psychosociale gevolgen van een leerstoornis: theoretische invalshoeken

Toenemende evidentie bevestigt dat jeugdigen met een leerstoornis daar in hun psychosociale functioneren hinder van kunnen ondervinden, ook op latere leeftijd. Onderzoek laat zien dat prestaties gerelateerd zijn aan aandachtsproblemen, een laag zelfbeeld of lage motivatie, angst en sociale problemen (zie bv. Boyes et al., 2020; Gadeyne et al., 2004; Gunderson et al., 2018). Bovendien heeft onderzoek herhaaldelijk aangetoond dat jeugdigen en volwassenen met een leerstoornis vaker externaliserend probleemgedrag laten zien (zie bv. Gadeyne et al., 1999), alsook een verhoogde kans hebben op het ontwikke-

len van internaliserende problematiek zoals angst- en stemmingsklachten en lage zelfwaardering (zie bv. Francis et al., 2019). Om met name het effect op internaliserend gedrag te kunnen duiden, is er meer aandacht gekomen voor de rol van emoties en motivatie bij het leren lezen, spellen en rekenen. Verondersteld wordt dat verschillende cognities, als product van bewuste denkprocessen zoals gedachten, ervaringen en verwachtingen, jeugdigen kunnen weerhouden van een actieve werkhouding en uiteindelijk leiden tot gevoelens van onzekerheid, faalangst en schaamte met vermijdingsgedrag tot gevolg (Ruijsenaars et al., 2021). Dit samenspel tussen gedachten, gevoelens en gedrag kan vanuit verschillende theorieën worden bekeken. Hieronder worden enkele theorieën uitgelicht die binnen de onderzoeksliteratuur over dit thema vaak worden genoemd.

Pekrun (2006) beschrijft in zijn control-value theorie hoe positieve en negatieve prestatie-emoties ontlokt kunnen worden en wat het gevolg is van deze emoties voor leren en presteren. Positieve prestatie-emoties zijn bijvoorbeeld plezier in het werken, hoop op een goede afloop of trots zijn op een resultaat. Negatieve prestatie-emoties zijn bijvoorbeeld (faal)angst, schaamte of frustratie. De control (controle) component van de theorie verwijst naar de mate waarin een jeugdige controle ervaart over een leersituatie; dit wordt bijvoorbeeld bepaald door hoe goed hij denkt te zijn in de taak of het vak (het zelfbeeld) en welke doelen hij nastreeft. De value (waarde) component heeft betrekking op het belang dat de jeugdige hecht aan de taak of het vak en hoe belangrijk het voor hem is om daarop goed te presteren. Prestatie-emoties worden gevoed door inschattingen van de controle- en waarde-aspecten van een leersituatie, en ook door omgevingsfactoren zoals feedback. Als een jeugdige veel negatieve emoties ervaart en het gevoel heeft weinig controle te hebben over zijn prestaties, kan zich dat manifesteren in een lage betrokkenheid bij een taak of vak, hetgeen weer lagere prestaties en dus nog meer negatieve emoties tot gevolg heeft (Forsblom et al., 2022).

De zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) onderzoekt de drijfveren achter de keuzes die mensen maken. Verondersteld wordt dat de intrinsieke motivatie afhankelijk is van de vervulling van drie natuurlijke basisbehoeftes: competentie, autonomie en verbondenheid. Wanneer aan één van deze drie psychologische behoeften bij jeugdigen met een leerstoornis niet voldoende tegemoet wordt gekomen, dan zal dat een negatieve invloed hebben op het psychosociaal functioneren. Het voldoen aan deze behoeftes blijkt bij jeugdigen met een leerstoornis evenwel een grote uitdaging. Niet zelden voelen ze zich weinig competent vanwege een tekort aan succeservaringen, ervaren zij grote afhankelijkheid van leraren en ouders en voelen zij zich minder sociaal geaccepteerd en zijn ze vaker slachtoffer van pesterijen (Howard et al., 2021). Beperkte motivatie om te leren en verminderd welbevinden zijn vanuit de zelfdeterminatietheorie te begrijpen als frustratie in de drie basisbehoeftes.

De attributietheorie, tot slot, richt zich op de cognitieve processen waarmee jeugdigen de oorzaken voor falen en succes verklaren (zie bv. Myers, 2010; Weiner, 1986). Interne attributies verwijzen naar factoren binnen de jeugdige zelf, zoals capaciteiten ('ik ben wel/niet slim', 'ik ben (niet) goed in rekenen') of factoren als inzet of motivatie ('als ik goed mijn best doe, lukt het lezen me wel'). Externe attributies verwijzen naar factoren buiten de jeugdige zelf, zoals de moeilijkheid van de taak of de hulp van de leraar. Het is over het algemeen bevorderlijk voor het welbevinden als jeugdigen hun succes toeschrijven aan interne factoren en falen aan externe factoren. Onderzoeken naar attributiepatronen bij jeugdigen met leerproblemen laten zien dat deze groep schoolse successen én falen meer aan interne oorzaken toeschrijven. Meer dan hun leeftijdgenoten zonder leerstoornis wijten de jeugdigen met een leerstoornis hun successen aan inspanning en hun mislukkingen aan een tekort aan capaciteiten (Gadeyne et al., 1999).

## Psychosociale aspecten van specifieke leerstoornissen: enkele centrale concepten

Vanuit bovenstaande theoretische invalshoeken wordt duidelijk dat psychosociale problematiek bij jeugdigen met een leerstoornis het gevolg is van een complex geheel aan factoren binnen de jeugdige zelf en van zijn proximale omgeving. Verschillende centrale concepten worden genoemd als factoren die in grote mate bijdragen aan het psychosociaal functioneren van jeugdigen met een leerstoornis (zie bv. Wen & Dubé, 2022): hun zelfbeeld of zelfwaardering, de mate waarin zij (faal)angst ervaren en de copingvaardigheden waarmee zij stress reguleren. In combinatie met andere concepten zoals motivatie, attributies, en waardetoekenning vormen deze concepten *de beleving van de leerstoornis*. Verschillende studies onderzochten de relaties tussen aspecten van de leerbeleving bij jeugdigen met en zonder een leerstoornis. Deze studies betreffen veelal correlatief onderzoek, op basis waarvan niet gesteld kan worden dat er ook een causale (oorzakelijke) relatie bestaat. De meeste onderzoekers veronderstellen dat er sprake is van een wederkerig verband tussen (aspecten van) de beleving en prestaties over de tijd (transactionele processen). De beleving heeft effect op de leerprestaties, maar de prestaties hebben ook effect op de leerbeleving.

**Zelfbeeld.** In de literatuur worden verschillende termen gebruikt voor de inschatting die jeugdigen maken van hun eigen competenties, zoals: zelfbeeld, zelfconcept, zelfvertrouwen, zelfwaardering en competentiebeleving. De kern van deze begrippen betreft een beoordeling over het eigen functioneren, die betrekking kan hebben op de jeugdige als persoon, maar ook op specifieke domeinen zoals het schoolse domein en zelfs op specifieke vakgebieden zoals lezen, spellen en rekenen (Wouters et al., 2016). Onderzoek naar het zelfbeeld van jeugdigen met een leerstoornis vergeleken met dat van jeugdi-

gen zonder leerstoornis wijst uit dat zij voornamelijk een laag zelfbeeld hebben op het gebied van schoolvaardigheden, maar niet per definitie over een globaal laag zelfbeeld beschikken (zie bv. McArthur et al., 2020). Bij sommige jeugdigen blijft het beperkt tot een laag zelfbeeld op het vakspecifieke gebied en soms zelfs op specifieke onderdelen daarvan, hetgeen leidt tot een gedifferentieerd lees- en/of spellingzelfbeeld of rekenzelfbeeld (bijvoorbeeld 'ik ben goed in plussommen en minder goed in keersommen', of 'ik kan nauwkeurig lezen maar niet zo snel', et cetera). Deze jeugdigen leggen niet te veel nadruk op hun leermoeilijkheden en zijn zich bewust van competenties op andere gebieden, waardoor hun globale zelfbeeld niet lijdt onder de leerstoornis. Bij andere jeugdigen hebben de leermoeilijkheden een grotere invloed op het zelfbeeld. Deze jeugdigen hebben last van onzekerheid, weinig zelfvertrouwen en negatieve gedachten over hun functioneren, sociale relaties en hun toekomstig maatschappelijk functioneren. Dit kan leiden tot verdriet en somberheid, motivatieproblemen, snel opgeven bij schoolse taken en vermijdingsgedrag (Braams, 2019; Van Luit & Mönch, 2020).

**(Faal)angst.** Jeugdigen met een leerstoornis hebben vaker een angststoornis dan jeugdigen zonder een leerstoornis (Haft et al., 2019). Vanuit het Multiple Deficit Model (Pennington et al., 2019) kan deze comorbiditeit worden verklaard vanuit gedeelde risicofactoren voor beide stoornissen, zoals aanlegfactoren. Een andere interpretatie van het samengaan van leerstoornissen en angst is dat de voortdurende faalervaringen die jeugdigen met een leerstoornis opdoen, maken dat zij bang worden voor een negatieve beoordeling door anderen. Jeugdigen met een leerstoornis hebben immers vaak al snel in de gaten dat andere jeugdigen zich vlotter ontwikkelen dan zij, en dat het voor hen een grote uitdaging is om hun doelen te bereiken. Met name faalangst komt bij zowel jeugdigen met dyslexie als jeugdigen met dyscalculie zeer vaak voor (Braams, 2019; Van Luit, 2018). De kans op faalangst neemt toe naarmate de jeugdige een lager zelfbeeld heeft op het gebied van

schoolse vaardigheden (Van der Beek, Van der Ven et al., 2017).

Jeugdigen met vakspecifieke faalangst maken zich voornamelijk druk om de mogelijkheid dat een prestatie onvoldoende is. Daarnaast kunnen ze zich zorgen maken om de negatieve beoordeling van hun prestaties door anderen (Timmerman et al., 2017). Bij andere jeugdigen is de angst breder en betreft het alle situaties waarin zij moeten presteren, en soms zelfs alle sociale situaties. De negatieve gevolgen van faalangst hebben niet alleen betrekking op het welbevinden van de jeugdigen en hun leerprestaties, maar ook op vakken-, studie- en beroepskeuzes vanwege vermijdingsgedrag (Ahmed, 2018). De impact van faalervaringen kan daarmee levenslang zijn.

**Coping.** Hoe jeugdigen omgaan met de stress op het moment dat ze geconfronteerd worden met hun leerstoornis, wordt coping genoemd. Binnen een onderwijsleeromgeving kan stress ontstaan wanneer jeugdigen een discrepantie ervaren tussen de eisen die aan hen gesteld worden en de beschikbare middelen om aan deze eisen te voldoen (Van der Beek, Toll et al., 2017). Coping in onderwijsleersituaties kan daarmee gedefinieerd worden als de gedachten en het gedrag waarmee jeugdigen het hoofd bieden aan de gestelde eisen die als stressvol worden ervaren. Deze eisen kunnen betrekking hebben op de schoolse vaardigheden waarmee de leerstoornis gemoeid is, maar ook op bijkomende problemen die het leren en studeren met een leerstoornis uitdagend maken (zoals moeite met plannen en organiseren, moeite met het scheiden van hoofd- en bijzaken, concentratieproblemen) (Braams, 2019; Van Luit, 2018). Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende vormen coping (Hampel & Petermann, 2005). Probleemgerichte coping omvat strategieën die direct gericht zijn op het veranderen van de stressfactor en wordt beschouwd als een adequate manier om met stress om te gaan. Emotiegerichte coping is gericht op het reguleren van de negatieve emoties, die ontstaan zijn als reactie op

de stressfactor. Adaptieve copingstrategieën zijn gericht op het oplossen van het probleem, het zoeken van afleiding en sociale steun en het inzetten van helpende gedachten. Maladaptieve coping verwijst naar strategieën die als inadequaat worden beschouwd, zoals vermijding en agressie (Toll et al., 2018). In het ontstaan van psychosociale problematiek blijkt de copingvaardigheid een belangrijke rol te spelen. Niet zozeer de stressfactor zelf is bepalend voor het al dan niet ontwikkelen van psychische problematiek, maar met name de manier waarop de jeugdige omgaat met de stress(factor). Veelvuldig gebruik van maladaptieve copingstrategieën is een belangrijke risicofactor voor het ontwikkelen van psychische problematiek, terwijl adaptieve coping juist als beschermende factor kan worden gezien.

## Aanbevelingen voor school en ouders

Vanuit voorgaande theorieën en concepten vloeit een aantal aanbevelingen voort waarmee school en ouders tegemoet kunnen komen aan de basisbehoeftes (competentie, autonomie en verbondenheid) van jeugdigen met een specifieke leerstoornis. Allereerst is het van belang dat zij een steunende en begripvolle omgeving creëren waarbinnen ruimte is voor voldoende ontspanning en aandacht voor (binnen- of buitenschoolse) talenten van de jeugdige. Als de leerproblemen worden afgebakend en niet overheersen in tijd en aandacht die eraan wordt besteed, zal de jeugdige er minder snel overmatige waarde aan hechten. Negatieve ervaringen rondom het leren hebben daardoor minder invloed op het globale zelfbeeld van de jeugdige en zijn welbevinden. Voor een reëel vakspecifiek *zelfbeeld* is het wenselijk om aandacht te hebben voor de eigen leerontwikkeling van de jeugdige (in plaats van vergelijken met klasgenoten) en daarbinnen positieve aspecten expliciet te benoemen (Ruijsenaars et al., 2021). Het stellen van haalbare

doelen en specifieke feedback die gericht is op de taakaanpak en het leerproces van de jeugdige, zorgen ervoor dat de jeugdige controle ervaart over de leersituatie en adequate attributies maakt (Wisniewski et al., 2020). Dit draagt bij aan een positief zelfbeeld en positieve emoties.

Ten aanzien van *faalangst* is het van belang dat er rekening gehouden wordt met de specifieke onderwijsbehoeften van de jeugdige, waardoor de jeugdige geen onnodige faalervaringen opdoet. Hiertoe is het van belang dat leraren specifieke kennis hebben over leerstoornissen en terug kunnen grijpen op een voldoende aanbod van noodzakelijke faciliteiten. Aangezien jeugdigen met vakspecifieke faalangst zich zorgen maken om de negatieve beoordeling van hun prestaties door anderen, zijn de adequate reacties van belangrijke naasten en de verwachtingen die worden uitgesproken door ouders en leraren minstens zo belangrijk. Inadequate reacties en irreële of te hoge verwachtingen zullen een versterkend effect hebben op de faalervaring, doordat de jeugdige voelt of merkt dat hij niet aan de verwachtingen van ouders voldoet (Wang et al., 2021). Tegelijkertijd kan een passende reactie helpen de jeugdige zijn of haar succes toe te schrijven aan interne factoren en falen aan factoren waarover de jeugdige controle ervaart. Ook het niet toekennen van een beoordeling (e.g., cijfer) aan een activiteit is een manier om druk bij de jeugdige weg te halen.

De jeugdige kan bovendien geholpen worden met het leren inzetten van adequate *copingstrategieën* die zijn gericht op het oplossen van het probleem, het zoeken van afleiding en sociale steun en het inzetten van helpende gedachten. Bij jeugdigen met vermijdingsgedrag is het belangrijk om na te gaan welke factoren het vermijdingsgedrag bekrachtigen en hoe het vermijdingsgedrag voorkomen kan worden. Vaak is angst een oorzaak van vermijding en is de jeugdige erop gericht om een faalervaring te voorkomen en daarmee zijn zelfbeeld te beschermen. Als een jeugdige zich competent voelt, autonomie en steun en

begrip ervaart, zal hij minder geneigd zijn om te vermijden. Een eigen leergeschiedenis bij ouders met veel negatieve ervaringen rondom leermoeilijkheden kan leiden tot het al dan niet bewust overmatig beschermen van de jeugdige en het modelleren van maladaptieve copingstrategieën en onjuiste overtuigingen ten aanzien van zelfwaardering. Het is van belang dat ouders zich hiervan bewust zijn of worden en hulp zoeken waar nodig.

## Aanbevelingen voor psychodiagnostisch onderzoek

Wanneer gedragsdeskundigen middels een psychodiagnostisch onderzoek zicht willen krijgen op de aard en ernst van leerproblemen, zou het in kaart brengen van de leerbeleving daar stevast onderdeel van moeten zijn. Een integrale aanpak gericht op meerdere informanten (in ieder geval jeugdige, ouders en leraar) en op basis van een variatie aan technieken (vragenlijsten, gesprekken en observaties) is essentieel om de leerbeleving van de jeugdige in kaart te brengen. Vragenlijsten zullen meestal leiden tot verdere diagnostiek, omdat een vragenlijst slechts één onderzoeksinstrument is dat op één specifiek moment is ingevuld. Om de leerbeleving van de jeugdige goed te kunnen duiden is het relevant om daarnaast in gesprek met de jeugdige en naastbetrokkene de (kern-)gedachten en gevoelens ten aanzien van het leren uit te diepen. Op basis van observaties in onderwijsleer- en onderzoekssituaties kan daarnaast meer inzicht worden verkregen in de ontlokkende, instandhoudende en versterkende factoren van het adaptieve en maladaptieve copinggedrag van een jeugdige.

Algemene screeningslijsten zoals de ASEBA-lijsten (Verhulst & Van der Ende, 2013) kunnen gebruikt worden om een beeld te krijgen van het sociaal-emotioneel functioneren van een jeugdige. Aanvullend kunnen specifieke (gedrags)vragenlijsten worden gebruikt die

zich richten op bepaalde aspecten van internaliserende problemen. Zo kan middels de CBSK (Veerman et al., 2004) het zelfbeeld in kaart worden gebracht en kan de PMT-K-2 (Hermans, 2011) worden gebruikt om faalangst te meten. Specifiek voor jeugdigen met rekenproblemen is de *Rekenbelevingschaal* (RBS; Van der Beek, Toll et al., 2017) ontwikkeld. De RBS is bedoeld voor kinderen uit groep 6, 7 en 8 van het regulier basisonderwijs en bij jongeren uit leerjaar 1, 2 en 3 van het regulier voortgezet onderwijs, en meet vier aspecten die een rol spelen bij hoe jeugdigen het rekenen beleven: de adaptieve copingstrategieën (zoals positieve zelfspraak) en de maladaptieve copingstrategieën (zoals piekeren) bij moeilijkheden tijdens het rekenen (beiden gedragsmatige aspecten), het rekenzelfbeeld (het cognitieve of rationele aspect) en de mate van rekenangst (het affectieve of emotionele aspect).

## Aanbevelingen voor behandeling

Cognitieve gedragstherapie (CGT) is een effectieve behandelvorm bij jeugdigen en adolescenten met onder andere angstklachten, somberheid, een laag zelfbeeld en beperkte probleemoplossingsvaardigheden. CGT is bedoeld om hen te leren hoe ze beter kunnen omgaan met hun negatieve gedachten en gevoelens over zichzelf en hun omgeving. Onderzoek naar Nederlandse behandelprogramma's met CGT laat zien dat al deze programma's effectief zijn, indien ze de belangrijkste kernelementen van CGT bevatten: exposure, gedragsactivatie, cognitieve herstructurering, ontspanningsoefeningen en problemen oplossen (Huijbregts, 2020). Ook psycho-educatie wordt als een belangrijk onderdeel van CGT beschouwd.

In Nederland bestaan diverse programma's voor het separaat behandelen van de verschillende psychosociale aspecten van een leerstoornis bij jeugdigen van de basis-



schoolleeftijd en middelbare schoolleeftijd. Deze programma's zijn gebaseerd op de CGT of afgeleiden daarvan zoals Acceptance and Commitment Therapie (ACT) en volgens de databank van het Nederlands Jeugd-instituut (zie [www.nji.nl/interventies](http://www.nji.nl/interventies)) goed onderbouwd tot effectief volgens sterke aanwijzingen. Zo wordt *COMET* ingezet om het zelfbeeld van jeugdigen te versterken (Kuin & Peters, 2014) en is *Denken + Doen = Durven* (Bögels, 2008) een veelgebruikt behandelprogramma bij (faal)angst. Recentelijk is een behandelprogramma op de markt gekomen waarin meerdere aspecten van de beleving van een leerstoornis worden geïntegreerd. *Wegwijs in dyslexie en dyscalculie* (Van der Beek et al., 2021), kortweg *Wegwijs*, is ontwikkeld om jeugdigen (van 9 tot 16 jaar) met een specifieke leerstoornis te leren omgaan met de uitdagingen die zij als gevolg van deze stoornis kunnen ervaren in het dagelijks leven en het schoolse leren. De overkoepelende doelen van *Wegwijs* betreffen dan ook het leren omgaan met dyslexie en/of dyscalculie, het verminderen van de bijkomende psychosociale problemen en het voorkomen dat deze verergeren. De ouders en school van de jeugdige worden actief betrokken bij de training, voornamelijk met het doel om hen te ondersteunen bij het creëren van een begripvolle en steunende omgeving voor de jeugdige. Het programma *Wegwijs* bevat cognitief-gedragstherapeutische interventietechnieken, zoals het herkennen van denkfouten, het formuleren van helpende gedachten, exposure- en ontspanningsoefeningen, en beoogt jeugdigen beter met hun leerstoornis om te laten gaan.

Psycho-educatie heeft binnen *Wegwijs* het doel dat alle betrokkenen de leerstoornis accepteren en beter begrijpen, gemotiveerd worden voor een behandeling en er zo goed mogelijk mee leren omgaan (Braams, 2019). Cognitieve herstructurering wordt vervolgens ingezet om negatieve gedachten ten aanzien van zichzelf, anderen en de toekomst te vervangen door helpende gedachten. Helpende gedachten ondersteunen een positief zelfbeeld en een positieve stemming. Bij ex-

posure wordt de jeugdige blootgesteld aan situaties die angst oproepen. De nieuwste inzichten op het gebied van exposure tonen aan dat de nadruk daarbij niet meer hoeft te liggen op een afname van de angst, maar op de mismatch tussen de angstige gedachten/verwachting van de jeugdige (bijvoorbeeld 'als ik een vraag stel, word ik uitgelachen') en de daadwerkelijke uitkomst van een exposure-oefening (de jeugdige ervaart dat hij niet wordt uitgelachen als hij een vraag stelt) (Vereniging voor Gedrags- en Cognitieve therapieën, 2018). Ouders en school spelen binnen *Wegwijs* een belangrijke rol in bijvoorbeeld het modelleren van omgaan met angst, het bekrachtigen van dapper gedrag en het ondersteunen van de exposure-oefeningen in de alledaagse leefomgeving (bv. Rigter, 2020). Ontspanningsoefeningen zijn angstbeheersingstechnieken die binnen *Wegwijs* worden ingezet bij exposure-oefeningen. Deze technieken kunnen, in combinatie met cognitieve technieken, bovendien helpen bij het bewust worden en verminderen van de fysieke aspecten van angst- en stemmingsklachten. Om tot gedragsverandering te komen is het belangrijk om jeugdigen te stimuleren en ondersteunen in het uitvoeren van probleemoplossingsvaardigheden (Cladder et al., 2020). Binnen *Wegwijs* staan opkomen voor jezelf en studievaardigheden hierbij centraal.

## Suggesties voor (praktijkgericht) vervolgonderzoek

In algemene zin geldt dat er meer (praktijkgericht) onderzoek nodig is naar de beleving van een leerstoornis in het verloop en stagnering van de leerontwikkeling. Meer gedetailleerde kennis over deze relaties zal zorgen voor meer bewustzijn onder professionals en het mogelijk maken om beleid en richtlijnen erop aan te passen. In de nieuwste Nederlandse richtlijnen voor diagnostiek en behandeling van dyslexie (Tijms et al., 2021)

wordt weliswaar aangegeven dat rekening gehouden moet worden met het sociaal-emotioneel functioneren van de jeugdige, maar concrete handreikingen ontbreken. Waar voor jeugdigen met een rekenprobleem de RBS (Van der Beek, Toll et al., 2017) beschikbaar is, zijn er nog geen vergelijkbare instrumenten om de lees- en/of spellingsbeleving in kaart te brengen. Het construeren, valideren en normeren van een dergelijke vragenlijst zal van meerwaarde kunnen zijn voor psychodiagnostisch onderzoek naar leerproblematiek.

Daarnaast zijn studies naar de effecten van behandelingen gericht op psychosociale aspecten van een leerstoornis gewenst. De vraag daarbij zal zich niet eens zozeer moeten richten op of een behandeling effectief is, maar meer nog op welke elementen en technieken werkzaam blijken om de beleving van de leerstoornis op positieve wijze te stimuleren en de psychosociale klachten bij deze doelgroep te doen verminderen.

Tot slot lijkt ook onderzoek naar de prevalentie van onderwijsgerelateerd trauma spe-

cifiek voor jeugdigen met een leerstoornis, alsmede de impact ervan op de ontwikkeling van deze jeugdigen, van meerwaarde. Er bestaat reeds evidentie dat herhaaldelijke faalervaringen een grote impact kunnen hebben op het psychosociaal welbevinden van jeugdigen en zelfs ten grondslag kunnen liggen aan de ontwikkelen van psychopathologie in de volwassenheid (zie bv. Deacon et al., 2020). Jeugdigen halen niet zelden specifieke herinneringen aan die voor hen gevoelsmatig bewijs leveren voor negatieve kernovertuigingen als 'ik ben waardeloos'. Deze herinneringen kunnen liggen in de prestatiesfeer, maar vaker gaat het om situaties waarin de negatieve beoordeling door anderen of gevoelens van schaamte een rol speelden. In hoeverre de ontwikkeling van internaliserende problematiek bij jeugdigen met een leerstoornis inderdaad (vaak) herleidbaar is tot identificeerbare gebeurtenissen in het verleden (zie bv. Livingston et al., 2019), is echter nog onvoldoende onderzocht. Nader onderzoek dient zich ten doel te stellen om zicht te krijgen op de gevolgen van traumatische ervaringen bij jeugdigen met een leerstoornis en internaliserende problematiek.

## Referenties

- Ahmed, W. (2018). Developmental trajectories of math anxiety during adolescence: Associations with STEM career choice. *Journal of Adolescence*, 67(1), 158-166. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.06.010>
- Bögels, S.M. (2008). *Behandeling van angststoornissen bij kinderen en adolescenten. Met het cognitief-gedragstherapeutisch protocol Denken + Doen = Durven*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Boyes, M.E., Leitão, S., Claessen, M., Badcock, N.A., & Nayton, M. (2020). Correlates of externalising internalising problems in children with dyslexia: An analysis of data from clinical casefiles. *Australian Psychologist*, 55(1), 62-72. <https://doi.org/10.1111/ap.12409>
- Braams, T. (2019). *Handboek dyslexie. Theorie en praktijk*. Boom.
- Cladder, J.M., Nijhoff-Huyse, M.W.D., & Mulder, G.A.L.A. (2020). *Cognitieve gedragstherapie met kinderen en jeugdigen. Oplossingsgericht, protocollair en specialistisch* (8e ed.). Pearson Benelux.
- Deacon, L., Macdonald, S.J., & Donaghue, J. (2020). "What's wrong with you, are you stupid?" Listening to the biographical narratives of adults with dyslexia in an age of 'inclusive' and 'anti-discriminatory' practice. *Disability and Society*, 37(3), 406-421. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1815522>

- Forsblom, L., Pekrun, R., Loderer, K., & Peixoto, F. (2022). Cognitive appraisals, achievement emotions, and students' math achievement: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 346-367. <https://doi.org/10.1037/edu0000671>
- Francis, D.A., Caruana, N., Hudson, J.L., & McArthur, G.M. (2019). The association between poor reading and internalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 67(1), 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.09.002>
- Gadeyne, E., Ghesquière, P., & Onghena, P. (1999). Psychosociale problemen bij kinderen met leerproblemen. Een literatuurstudie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(2), 181-202.
- Gadeyne, E., Ghesquière, P., & Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 510-521. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00241.x>
- Gunderson E.A., Park, D., Maloney, E.A., Beilock, S.L., & Levine, S.C. (2018). Reciprocal relations among motivational frameworks, math anxiety, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, 19(1), 21-46. <https://doi.org/10.1080/15248372.2017.1421538>
- Haft, S.L., Duong, P.H., Ho, T.C., Hendren, R.L., & Hoefl, F. (2019). Anxiety and attentional bias in children with specific learning disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(3), 487-497. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0458-y>
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 73-83. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-3207-9>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hermans, H.J.M. (2011). *PMT-K-2. Prestatie Motivatie Test voor Kinderen. Handleiding*. Pearson.
- Howard, J.L., Bureau, J.S., Guay, F., Chong, J.X.Y., Ryan, R.M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Huibregts, V. (2020, november). *Minder praten, meer doen*. Consortium angst en depressie bij kinderen en jongeren. ZonMw. Geraadpleegd op 10 december 2020, van <https://publicaties.zonmw.nl/bouwstenen-voor-effectonderzoek/minder-praten-meer-doen/>
- Inspectie van het Onderwijs. (2019). *Dyslexieverklaringen. Verschillen tussen scholen nader bekeken*. Opgehaald van <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/themarapporten/2019/04/10/dyslexieverklaringen-verschillen-tussen-scholen-nader-bekeken/Rapport+Dyslexieverklaringen+verschillen+tussen+scholen+nader+bekeken>
- Kroesbergen, E.H., & Bosman, A.M.T. (2021). Leerstoornissen: Gevolgen van de diagnose en de rol van het onderwijs. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 29(2), 10-13.
- Kuin, M., & Peters, P. (2014). *Zelfbeeldtraining voor kinderen en jongeren. Competitive Memory Training (COMET)*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Livingston, E.M., Siegel, L.S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135.
- McArthur, G.M., Filardi, N., Francis, D.A., Boyes, M.E., & Badcock, N.A. (2020). Self-concept in poor readers: A systematic review and meta-analysis. *PeerJ - The Journal for Life and Environment*, 8, Article e8772. <https://doi.org/10.7717/peerj.8772>
- Myers, D.G. (2010). *Social psychology* (10th ed.). McGraw-Hill.

- Nalavany, B.A., Carawan, L.W., & Sauber, S. (2015). Adults with dyslexia, an invisible disability: The mediational role of concealment on perceived family support and self-esteem. *The British Journal of Social Work*, 45(2), 568-586. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct152>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pennington, B.F., McGrath, L.M., & Peterson, R.L. (2019). *Diagnosing learning disorders: From science to practice* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Poleij, C., & Stikkelbroek, Y. (2009). *Dyslexie de baas! Aanpak van psychosociale problemen van jongeren met dyslexie*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Rigter, J. (2020). *Handboek ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen* (2e ed.). Coutinho.
- Ruijsseenaars, A.J.J.M., Van Luit, J.E.H., Van Lieshout, E.C.D.M., & Kroesbergen, E.H. (2021). *Handboek dyscalculie en rekenproblemen: Een dynamisch ontwikkelingsperspectief*. Lemniscaat.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scheltinga, F., & Siekman, B. (2020). *Literatuurstudie naar de effectiviteit van technische hulpmiddelen bij dyslexie*. ITTA. <https://dyslexiecentraal.nl/sites/default/files/media/document/2021-07/20210701%20Review%20Hulpmiddelen%20Dyslexie%20Centraal>.
- Sinha, D., Verma, N., & Harshe, D. (2016). A comparative study of parenting styles, parental stress and resilience among parents of children having autism spectrum disorder, parents of children having specific learning disorder and parents of children not diagnosed with any psychiatric disorder. *Annals of International Medical and Dental Research*, 2(4), 106-111. <https://doi.org/10.21276/aimdr.2016.2.4.30>
- Tijms, J., De Bree, E., Bonte, M., De Jong, P.F., Loykens, E., & Rey, R. (2021). *Protocol dyslexie diagnostiek en behandeling – versie 3.0*. NKD.
- Timmerman, H.L., Toll, S.W.M., & Van Luit, J.E.H. (2017). The relation between math self-concept, test and math anxiety, achievement motivation and math achievement in 12 to 14-year-old typically developing adolescents. *Psychology, Society, and Education*, 9(1), 89-103. <http://doi.org/10.25115/psye.v9i1.465>
- Toll, S.W.M., Van der Beek, J.P.J., & Van Luit, J.E.H. (2018). De RBS: Een nieuw instrument om rekenbeleving te meten. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 57(7-8), 180-191.
- Van der Beek, J.P.J., Mönch, M.E., Toll, S.W.M., & Van Luit, J.E.H. (2021). *Wegwijs in dyslexie en dyscalculie: Handleiding*. LannooCampus.
- Van der Beek, J.P.J., Toll, S.W.M., & Van Luit, J.E.H. (2017). *Rekenbelevingsschaal*. Handleiding. Hogrefe.
- Van der Beek, J.P.J., Van der Ven, S., Kroesbergen, E., & Leseman, P.P.M. (2017). Self-concept mediates the relation between achievement and emotions in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 478-495. <https://doi.org/10.1111/bjep.12160>
- Van Luit, J.E.H. (2018). *Dit is dyscalculie: Achtergrond en aanpak*. LannooCampus.
- Van Luit, J.E.H., & Mönch, M.E. (2020). *Protocol dyscalculie: Diagnostiek voor gedragsdeskundigen 3.0*. Graviant.
- Veerman, J.W., Straathof, M.A.E., Treffers, Ph.D.A., Van den Bergh, B.R.H., & Ten Brink, L.T. (2004). *Competentiebelevingsschaal voor kinderen*. Swets.

- Vereniging voor Gedrags- en Cognitieve therapieën. (2018). *VGCT factsheet. Exposure: Nieuwe inzichten*. Opgehaald van <https://www.vgct.nl/vgct.nl/public/over-cgt/factsheets/factsheet-exposuretherapie-nieuwe-inzichten>
- Verhulst, F.C., & Van der Ende, J. (2013). *Handleiding ASEBA-Vragenlijsten voor leeftijden 6 t/m 18 jaar: CBCL/6-18, YSR en TRF*. Erasmus Universiteit.
- Wang, Z., Borriello, G.A., Oh, W., Lukowski, S., & Malanchini, M. (2021). Co-development of math anxiety, math self-concept, and math value in adolescence: The roles of parents and math teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102016>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of Motivation and Emotion*. Springer-Verlag.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wen, R., & Dubé, A.K. (2022). A systematic review of secondary students' attitudes towards mathematics and its relations with mathematics achievement. *Journal of Numerical Cognition*, 8(2), 295-325. <https://doi.org/10.5964/jnc.7937>
- Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J.A. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Wouters, S., Verschueren, K., & Gadeyne, E. (2016). Zelfconcept. In K. Verschueren & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 195-215). Garant.