

bespreken wat helpt en wat niet, door het te hebben over helpende (juiste) en niet-helpende (onjuiste) gedachten, door GGGG-schema's te maken en dergelijke.

Er is enige evidentie voor een positievere ouder-kindinteractie, verminderde stress en minder conflicten tijdens het huiswerk na een psycho-educatief programma bij ouders⁴⁶⁴. Studenten die aan een psycho-educatieprogramma deelnamen, voelden zich competent op het vlak van opkomen voor zichzelf en weten wat hen zou kunnen helpen. Hun mentoren gaven bovendien aan meer te weten over leerstoornissen en manieren om studenten met leerstoornissen te ondersteunen. Daarnaast is er ook evidentie voor een mogelijk gunstig effect van lotgenotencontact, om steun en erkenning te vinden bij elkaar, zeker als dat kan gebeuren in een structureel kader⁴⁶⁵.

5. DREMPELS VERLAGEN EN ZORGEN VOOR OPTIMALE PARTICIPATIE EN 'GELIJKE KANSEN'

5.1. Belemmeringen verminderen bij alle kinderen en jongeren

Een handelingsgericht diagnostisch traject (HGD) is een eerste stap naar een betere begeleiding. Een verslag mag echter geen eindpunt zijn, maar is net de start van een begeleidingsproces (en tips naar aanpak) waarbij overleg tussen de diverse partijen heel belangrijk is om drempels te verlagen.

Onderzoek naar de aanwezigheid van een leerstoornis heeft immers maar zin als men achteraf van plan is er ook iets mee te doen. Belangrijk is dat men eerst goed en volledig analyseert wat iemand wel en niet kan, wat de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften zijn en wat de minimumdoelstellingen zijn. Zodra dat duidelijk is, is het van belang om na te gaan wat een geschikte studierichting is, welke aanpassingen of maatregelen aangewezen zijn, of een bijzonder begeleidingsplan (charter) noodzakelijk is... Op die manier kunnen de slaagkansen van kinderen of jongeren zo groot mogelijk gemaakt worden.

We kijken eerst of er maatregelen zijn die belemmeringen verminderen en waar alle kinderen uit de klas baat bij hebben (*universal design for learning* (UDL) zoals het samen invullen van de agenda of standaard heldere antwoordsleutels

⁴⁶⁴ Warreyn (2023).

⁴⁶⁵ Hoge Gezondheidsraad (2024).

voorzien voor alle leerlingen). In het zorgcontinuüm is het belangrijk die gedachte reeds mee te nemen in fase 0, de fase van de brede basiszorg. Sommige maatregelen zullen enkel voor bepaalde individuen met leermoeilijkheden of -stoornissen gelden (redelijke aanpassingen, zoals het mogen gebruiken van onthoudfiches). We zitten dan in fase 1, de fase van verhoogde zorg. Het blijft daarbij altijd om maatwerk gaan. Maatregelen die bij de ene persoon zinvol zijn, kunnen soms bij een ander kind niets uithalen.

Kinderen hebben een brede waaier aan mogelijkheden en onderwijsbehoeften. *Universal design for learning* biedt binnen de onderwijssetting een kader om daar zicht op te krijgen⁴⁶⁶. Daarnaast biedt het handvatten om na te gaan welke strategieën men als leerkracht kan inzetten opdat ze aansluiten bij de leerstijl van verschillende kinderen. *Universal design for learning* is een manier om barrières in het leerproces te minimaliseren en beoogt onder andere het bereiken van een maximaal leereffect. Men tracht tegemoet te komen aan de verschillende noden van iedereen door flexibel om te springen met doelstellingen, methoden, materialen, evaluatie...

Gevarieerd en flexibel aanbieden van onderwijs staat centraal bij het idee van *universal design for learning* (zie 'meer informatie' op eCampusLearn).

Uit de basisgedachte van *universal design for learning* vloeien drie principes voort. Omdat elk kind uniek is in zijn leren, kan men het best⁴⁶⁷:

1. informatie op verschillende manieren aanbieden;
2. in verschillende mogelijkheden tot actie en expressie voorzien;
3. verschillende mogelijkheden voor betrokkenheid en engagement creëren.

Elk principe wordt verder geconcretiseerd in telkens drie richtlijnen (dus negen richtlijnen (R) in totaal).

Principe 1. Informatie op verschillende manieren aanbieden

Kinderen en jongeren kunnen verschillen in wat ze waarnemen, wat ze herkennen en in het opnemen van informatie. In het onderwijs is het belangrijk dat men anticipeert op die verschillen en informatie of leerstof gevarieerd en flexibel aanbiedt. Daarbij kan men verschillende strategieën gebruiken.

- R1 – anticiperen op de verschillen tussen kinderen wat betreft de manier waarop ze graag informatie opnemen. Zo kan men verschillende zintuigen

466 Cothren & Rao (2018); Hanna (2005); Hitchcock (2002); Kennette & Wilson (2019); Meirsschaut *et al.* (2015).

467 Meirsschaut *et al.* (2015).

- (visueel, auditief, tactiel, olfactorisch) aanspreken en zorgen voor variatie in elk representatiesysteem (bv. visueel: foto's, een mindmap, filmpjes...).
- R2 – anticiperen op verschillen tussen kinderen wat betreft hun cognitieve vaardigheden die ze reeds hebben en/of graag gebruiken bij de opname van de leerinhouden. Zo kan men kinderen ondersteunen bij hun cognitieve processen door hen te laten kennismaken met verschillende cognitieve vaardigheden en hen die te laten benutten. Men kan de inhoud verduidelijken (bv. onderscheid hoofd- en bijzaken, voorbeelden, verbanden, verklarende woordenlijst, nieuwe kennis koppelen aan reeds verworven kennis...) en structuur brengen (bv. door het gebruik van een inhoudstafel, pictogrammen...).
 - R3 – anticiperen op verschillen tussen kinderen in de manier waarop leerinhouden goed begrepen worden. Men kan verschillende soorten ondersteuning bieden zoals het benutten en activeren van voorkennis, generalisatie, transfer en synthese (met een mindmap, schema of onthoudkaart).

Principe 2. In verschillende mogelijkheden tot actie en expressie voorzien

Kinderen en jongeren kunnen verschillen in de manier waarop ze met leerinhouden en materiaal omgaan en tonen wat ze geleerd hebben. Ook daarop kan men anticiperen door gebruik te maken van verschillende strategieën.

- R4 – anticiperen op verschillen tussen kinderen in de manier waarop ze graag leerinhouden verwerken door verschillende (inter)actieve (keuze-) mogelijkheden aan te bieden. Enkele voorbeelden van actieve werkvormen zijn educatieve computerspelletjes, gevarieerd (digitaal) oefenmateriaal en gevalsstudies. Interactieve werkvormen kunnen bijvoorbeeld interviews, discussiefora, coöperatief leren, klasgesprekken of rollenspelen zijn.
- R5 – anticiperen op verschillen tussen kinderen wat betreft de wijze waarop ze graag (het best) tonen wat ze geleerd hebben door verscheidene evaluatievormen te hanteren (bv. een verhandeling, portfolio, presentatie, quiz, tentoonstelling, mondeling of schriftelijk examen al dan niet met hulp).
- R6 – anticiperen op de verschillen tussen kinderen wat betreft hun aanpakgedrag met het oog op de realisatie van doelen (*cf.* doelen en prioriteiten bepalen, executieve functies). Met het oog op het versterken van de kwaliteit van hun zelfsturing, kan men verschillende vormen van ondersteuning bieden. We denken bijvoorbeeld aan het verduidelijken van evaluatievormen en -criteria, proefexamens en voorbeeldvragen, differentiatie in de ondersteuning bij de voorbereiding, de uitvoering en de evaluatie van een taak. Tevens is het belangrijk dat men kinderen zelf de kans geeft om doelen te bepalen en een strategie uit te werken.

Principe 3. Kinderen op verschillende manieren betrokken laten voelen

Kinderen en jongeren kunnen verschillen in de mate en de wijze van betrokkenheid. Om de betrokkenheid zoveel mogelijk te stimuleren, kan men als leerkracht anticiperen op die verschillen en opnieuw verschillende strategieën aanwenden.

- R7 – inspelen op verschillende interesses en manieren waarop interesse wordt opgewekt door onder andere het aanbieden van keuzemogelijkheden en het benutten van verschillende werkvormen in de klas.
- R8 – anticiperen op verschillen tussen kinderen met betrekking tot de mate waarin ze betrokken blijven tijdens het leerproces door hun doorzetting te bevorderen (bv. creëren van een positief en veilig klas- en leerklimaat, bevorderen van een goede samenwerking met én tussen de leerlingen, geven van constructieve feedback...).
- R9 – anticiperen op affectieve verschillen tussen kinderen bij het leveren van een inspanning door verschillende vormen van affectieve ondersteuning te bieden tijdens het leerproces. Bijvoorbeeld door het formuleren van positieve verwachtingen en helpende gedachten, affectieve zelfregulatie via leergesprekken, zelfevaluatie en reflectieopdrachten met het oog op het opbouwen van een positief zelfbeeld en correcte zelfkennis.

Het idee van omgaan met diversiteit en variëren qua aanbiedingsvormen is zinvol. Wanneer we kijken naar enkele UDL-principes die waardevol zijn in dit kader, denken we aan:

- wees consequent qua woordkeuze en vraagstelling in toetsen (gelijk aan de aanpak tijdens de lessen);
- vermijd samengestelde vragen;
- geef de vragen steeds op papier;
- stuur de aandacht in de goede richting;
- geef iedereen voldoende tijd;
- wijs op vragen die opengelaten werden;
- toets enkel je doel en gebruik bijvoorbeeld geen bewerkingen met nul, grote getallen of decimale getallen wanneer je de begrippen som, verschil en dergelijke wilt nagaan;
- voorzie zelf in een goede indeling bij groepswork;
- laat iemand niet 'plots' aan het bord komen antwoorden;
- bouw regelmatig herhaling in;
- zet leerlingen op de goede plaats in de klas (dat is niet altijd vooraan in de klas, er zijn individuele verschillen);
- moedig vragen stellen en hulp vragen aan;
- doseer voor iedereen de hoeveelheid huiswerk;
- kondig toetsen tijdig aan.

5.2. Drempels verlagen voor wie UDL niet volstaat om de belemmeringen te beperken

Soms volstaat *universal design for learning* niet. Voor die kinderen zullen we maatregelen moeten uitstippelen op maat van het kind om hen in de mate van het mogelijke in staat te stellen toch onderwijs op hun eigen intellectuele niveau te blijven volgen. Het kan daarbij gaan om redelijke aanpassingen om de slaagkans van jongeren in het onderwijs zo groot mogelijk te maken⁴⁶⁸. Redelijke aanpassingen kunnen ook zonder de diagnose dyscalculie (en/of dyslexie). Bekijk ook wat de overheid en andere instanties daarover vertellen (zie ‘meer informatie’ op eCampusLearn).

Als er toch een diagnose (en verslaggeving door het CLB) is, bevat dat verslag een beschrijvend, maar ook een handelingsgericht diagnostisch gedeelte waarin die redelijke aanpassingen opgenomen zijn.

Redelijke aanpassingen zorgen ervoor dat de drempels (die anderen niet ervaren doordat ze geen leerstoornis hebben) in het onderwijs verlaagd worden. Iedereen slaagt er zo beter in om het diploma te halen waartoe men gezien zijn of haar mogelijkheden in staat zou moeten zijn. Het is belangrijk dat redelijke aanpassingen, indien aangewezen, worden ingesteld zodra er sprake is van leermoeilijkheden of een leerstoornis. De aanpassingen zijn belangrijk opdat kinderen willen en durven blijven geloven in zichzelf en zich goed blijven voelen in hun vel (betrokkenheid, bekwaamheid)⁴⁶⁹. Door die manier van individualiseren zien we dat een aantal kinderen doorgroeit na het basisonderwijs en het eerste jaar secundair onderwijs aanvangt, daar waar die kinderen eerder vol faalangst, met een lager zelfbeeld en zelfwaardegevoel begonnen waren aan hun basisonderwijsloopbaan.

Er zijn soorten aanpassingen. Vroeger gebruikte men daarvoor het acroniem ‘STICORDI’⁴⁷⁰ wat staat voor stimulerende, compenserende, relativerende of remediërende, en dispenserende of differentiërende maatregelen.

STI in STICORDI verwijst naar stimuleren, wat voor zichzelf spreekt.

Bijvoorbeeld:

- Het kind bevestigen in wat het goed kan.
- Het kind taken geven die het zeker aankan.

468 De Ruyck & Desoete (2010); Desoete & Van Vreckem (2012); Vanneste (2021).

469 Desoete & Verduyn (2011).

470 De Ruyck & Desoete (2010); Henneman (1989); Hennin (2012-2013); Van Vugt (1998); Vanderplanck (2010-2011); Vanneste (2012); Verschaeren & Desoete (2005).

We nodigen het kind uit, zetten het aan om de handelingen aan te leren, in het achterhoofd houdend dat ‘gras niet groeit door eraan te trekken’. Kinderen hebben eerst leerkrachten nodig die in hen geloven, opdat ze in zichzelf zouden durven/kunnen geloven. In het zorgcontinuüm, zit de ‘STI’ voor iedereen in de fase van de brede basiszorg (fase 0). Men vond het dus niet langer nodig dat op te nemen in het acroniem. Men spreekt daarom intussen van REDICODI- of RECODI-maatregelen (of redelijke aanpassingen) die ingezet kunnen worden opdat kinderen zich op school ‘van hun beste kant’ kunnen tonen en eerlijke onderwijskansen krijgen.

REDICODI werd het acroniem voor remediëren, differentiëren, compenseren en dispensereren⁴⁷¹. Dat verwijst naar onderwijskundige maatregelen die gericht zijn op kwalitatief goed onderwijs met de bedoeling de drempels (die andere kinderen niet ervaren) te verlagen, de (negatieve) gevolgen van dyscalculie (en/of dyslexie) in te perken en de slaagkansen van kinderen om gekwalificeerd uit te stromen (met getuigschrift of diploma) te vergroten. Er wordt met REDICODI niet geraakt aan de onderwijsdoelen (eindtermen) zelf, maar wel aan de wijze om tot dat doel te komen.

We kunnen enigszins arbitrair soorten REDICODI-maatregelen onderscheiden, al kunnen bepaalde maatregelen ondergebracht worden onder meerdere soorten categorieën.

Bijvoorbeeld: een steekkaart met formules laten gebruiken bij bepaalde oefeningen. Die maatregel houdt een hulpmiddel in (= compenserend) en verlaagt de eisen (= relativerend).

Met **remediërende (RE) maatregelen** wordt de standaarddidactiek aangepast voor bijvoorbeeld personen met dyscalculie. Het eindresultaat moet conform zijn met de doelstellingen van de school, maar de weg ernaartoe kan heel verschillend zijn. Met remediëren bedoelen we het probleem oplossen door de foute handeling zelf aan te pakken zodat die toch correct uitgevoerd wordt. Voor remediëring moet tijd voorzien worden en moeten deskundigen worden vrijgemaakt om foute handelingen zelf aan te pakken. De school kan werken aan remediëring door vaardigheden op een hoger niveau te brengen via specifieke training. Er wordt ingezet op de zwakke punten om toch evolutie te krijgen.

Bijvoorbeeld:

- Bij substituties van getallen met behulp van kaartjes, versjes en dergelijke de namen van de getallen aanleren, inoefenen en automatiseren.

⁴⁷¹ Henneman (1989).

- Basisoefeningen laten maken of er meer tijd aan besteden met specifieke vermelding over welke oefeningen of over hoeveel tijd het gaat.
- Gebruik laten maken van sterke kanten.

Soms⁴⁷² gebruikt men de **R** voor twee andere aspecten: **relativeren** (ga als leraar niet al te zeer op je strepen staan) en **relateren** (breng de evaluatievorm in verband met de lesdoelstellingen, dat wil zeggen een test op biologiekennis is geen spellingstest).

Bijvoorbeeld:

- Een steekkaart met formules of een rekentoestel leren en laten gebruiken bij bepaalde oefeningen (die maatregel is zowel compenserend (hulpmiddel) als relativerend (eisen verlagen)).

De DI van **differentiëren** verwijst naar maatregelen die voorkomen dat men afhaakt wanneer een bepaalde situatie te frustrerend wordt. Differentiëren en hulpmiddelen toestaan en leren gebruiken is dus geen gelegitimeerde verwaarlozing, maar een emotionele voeding van het brein. Kinderen die aan de slag gaan met een formularium en een rekentoestel hanteren om problemen met hoofdrekenen te omzeilen, leren 'eraan beginnen' en 'zich inzetten' met die hulpmiddelen, indien nodig. Er is niets mis met een kok die af en toe in zijn kookboek kijkt om een heerlijk gerecht op het bord af te leveren. Zonder kookboek zal dat net niet lukken. Kinderen zullen dus blijven 'proberen' als ze af en toe succes boeken, waardoor het **rendeert** en dus zinvol is om de **mentale inspanning** te blijven leveren.

Differentiëren kan gebeuren op het vlak van aanbod, instructie en tijd. Qua aanbod kijkt men waar er nood aan is. Gaat het nog om handelen met concrete materialen of kan er bijvoorbeeld al met denkmodellen worden gewerkt? Ook op het vlak van complexiteit van de oefening kan er gedifferentieerd worden. Qua instructie kijkt men of er nood aan is *preteaching*, verlengde instructie, groepsinstructie of een sturende (banende) instructie. Extra tijd wordt waar nodig ingezet.

Bijvoorbeeld:

- Tafels enkel op inzicht en nooit op tempo hoeven op te lossen.
- Werken met cirkelrekenen bij hoofdrekenen.
- Mogen cijferen bij getallen vanaf 1000.

⁴⁷² Van Vugt (1998).

- Een korter examen en/of 30% meer tijd geven door eventueel vroeger te laten beginnen of langer te laten werken.
- Bepaalde taken niet of anders moeten uitvoeren (niet moeten hoofdrekenen, maar oefeningen op papier mogen uitrekenen).

Bij **compenseren (CO)** reiken we hulpmiddelen aan om problemen of tekorten eigen aan de leerstoornis te omzeilen. Vroegtijdig compenseren voorkomt overbodige faalervaringen, voorkomt het oplopen van onnodige achterstand, biedt de kans om met de anderen mee te blijven doen en maakt duidelijk voor welke kennis nog gerichte instructie nodig is. Het leren gebruiken van compenserende middelen kan van meet af aan op elk moment aan het instructieproces worden toegevoegd. Het leren gebruiken van compensaties past in een tweesporenbeleid: zowel gericht op het kwalitatief verbeteren van de kennis als op het compenserend ondersteunen van de toepassing wanneer dat nodig is. Bij stagnatie zal de eerste hulp gericht zijn op een vorm van remediëren via extra instructie. Het doel van compenseren is dat het kind zelfstandig⁴⁷³ op zoek gaat naar een oplossing tijdens de (wiskunde)les met ondersteuning van het hulpmiddel. Zo vindt iedereen het toch ook logisch dat iemand zijn bril draagt in de klas. Dezelfde redenering zit achter deze maatregelen.

Bijvoorbeeld:

- Zakrekenmachine gebruiken (vanaf derde leerjaar).
- Het kind mondeling toetsen laten maken (of laten toelichten).
- Het kind meer tijd geven om toetsen op te lossen met tafelkaart of met concreet materiaal.

Met **DI van dispenser** verwijzen we naar het vrijstellen van bepaalde leerstofinhouden om op die manier te gaan differentiëren.

Soms leggen we de lat voor alle kinderen op het vlak van wiskunde erg hoog, wat in tegenstelling is met het idee dat volgens het Europese benchmark geletterdheid/gecijferdheid gesitueerd is op het niveau van het vierde leerjaar. Het is daarom van belang om te beseffen dat kinderen en jongeren met dyscalculie voldoende **gecijferd** (wiskundig geletterd) zijn om te participeren in onze maatschappij als ze kunnen rekenen op een **niveau vierde leerjaar**⁴⁷⁴. Dat komt uiteraard niet overeen met de huidige eindtermen. We mikken bovendien in het basisonderwijs vaak al hoger dan het niveau van het vierde leerjaar, wat op zich niet fout is voor de meeste kinderen.

⁴⁷³ Ruijsenaars & Ruijsenaars-Elshoff (2023).

⁴⁷⁴ Desoete (2014b, 2015c).

Voor een aantal kinderen, zoals voor kinderen met dyscalculie, mag dat hoger mikken echter niet tot gevolg hebben dat ze mentaal afhaken. Zo zal iemand met dyscalculie vaak blijven uitvallen op het vlak van kloklezen, terwijl dat wel één van onze eindtermen is. Soms heeft de leerstof in het vijfde en zesde leerjaar (en het hele secundaire onderwijs) dus vooral een vormende rol, waarmee we bedoelen dat ze leren nadenken, doorzetten, in zichzelf geloven en oplossingen bedenken voor problemen met behulp van hulpmiddelen. De meeste kinderen met dyscalculie zullen eindtermen zoals vlot kunnen hoofdrekenen nooit bereiken. Er is echter geen afvinklijstje van wat wel en niet zal lukken bij dyscalculie.

‘Ik heb altijd heel moeilijk kunnen rekenen. Dit uit zich bij mij door zelfs voor de simpelste sommen nog op mijn vingers te tellen. De tafels gingen er ook niet in’⁴⁷⁵.

‘Sommen uit verhalen halen vind ik heel moeilijk. Klokkijken digitaal gaat beter dan klokkijken met een “gewone klok”. Topografie ben ik slecht in. Als ik winkel, weet ik nooit of ik naar links of rechts moet. Hoofdrekenen kan ik niet, maar de tafels tot 11 kan ik uit mijn hoofd’⁴⁷⁶.

Hoge doelen stellen is dus zeker oké. Voor iedereen dezelfde doelen aanhouden of té hoge en onrealistische doelen stellen bij dyscalculie doet echter afhaken. Het is de uitdaging om zoveel mogelijk te bereiken met alle (en dus ook minder sterke) leerlingen. Vooral bij zwakke en kwetsbare personen maakt de aanpak van de leerkracht, zijn of haar differentiërende houding, pedagogische tact en (ortho)didactiek het verschil uit. Begin ook niet te laat met dispensereren. Sommige scholen in het reguliere onderwijs beginnen daar pas vanaf het vijfde leerjaar mee, wat rijkelijk laat is en voor veel kinderen al een domper op hun zelfwaardegevoel legt.

Bijvoorbeeld:

- Geen hoofdrekenen (bij getalbereik > 100 of 1000), maar gebruikmaken van de zakrekenmachine.
- Enkel omgaan met stambreuken en de rest van de breuken niet hoeven te kennen.
- Geen schriftelijke toetsen, maar op een andere manier aantonen dat de competenties verworven zijn.

De volgende elementen zijn belangrijk bij het formuleren van handelingsgerichte adviezen.

⁴⁷⁵ S.D. (2024).

⁴⁷⁶ R.V.D. (2024).

- Kijk welke maatregelen voor heel de klas (*universal design for learning*)⁴⁷⁷ genomen kunnen worden (bv. geef alle kinderen voldoende tijd voor toetsen...).
- Adviseer om de gekozen maatregelen bij voorkeur halfjaarlijks en minstens eenmaal per schooljaar te evalueren. Het is aangewezen dat expliciet te vermelden in de communicatie naar de verschillende betrokken actoren.
- Bewaak de haalbaarheid van het advies: wees realistisch in wat je verwacht van de betrokkenen en let erop dat je niet te veel maatregelen (maximaal drie tot vijf) formuleert om het overzicht en de haalbaarheid te kunnen bewaren.
- Spits toe op de specifieke problematiek door rekening te houden met de gestelde diagnose en de foutenanalyse. Formuleer concreet genoeg en vermijd vage of algemene suggesties bijvoorbeeld: '30% tijd' in de plaats van algemeen 'meer tijd'.

5.3. Juridische onderbouwing van het recht op 'redelijke aanpassingen'

De **redelijke aanpassingen** zijn aanpassingen die ervoor zorgen dat er geen sprake is van negatieve discriminatie (of het gelijk behandelen van personen die 'niet gelijk' zijn).

Redelijke aanpassingen leiden niet tot een 'gelijke behandeling', maar wel tot een 'gelijkwaardige' behandeling en dus tot gelijke (eerlijke) kansen. Kinderen zonder aanpassingen toetsen laten maken, omwille van zogenaamde 'gelijke behandeling', zorgt voor 'ongelijke kansen'.



*Figuur 130. Redelijke aanpassingen zorgen voor gelijke kansen
(met dank aan Marte Willems)
(vrij naar Pieters & permanente ondersteunings-
cel CLB GO! (2019, masterclass UGent))*

⁴⁷⁷ Cothren & Rao (2018); Hanna (2005); Hitchcock (2002); Kennette & Wilson (2019); Meirschaut *et al.* (2015).

Redelijke aanpassingen zorgen ervoor dat de drempels (die andere leerlingen niet ervaren doordat ze geen leerstoornis hebben) in het onderwijs verlaagd worden. Redelijke aanpassingen zijn niet disproportioneel, maar leiden ertoe dat leerlingen zo het getuigschrift kunnen behalen waartoe ze gezien hun mogelijkheden in staat zouden moeten zijn. Toetsen worden zo meer ‘valide’ maten voor de kennis van vaardigheden van iedereen.

Redelijke aanpassingen kunnen we binnen een juridisch en onderwijskundig kader situeren.

Juridisch is er het Vlaamse decreet inzake gelijke kansen en gelijke behandeling (Vlaamse overheid, 2008) en het decreet leersteun (2023). Daarnaast kunnen we de redelijke aanpassingen situeren binnen het VN-verdrag inzake rechten van personen met een handicap (2006-2009) en VN-verdrag inzake rechten van het kind (1989). Beide juridische kaders lopen in elkaar over en streven hetzelfde doel na.

Het Vlaamse decreet voor gelijke kansen en behandeling (Vlaamse overheid, 2008) voorziet in een gecoördineerd en samenhangend beleid om iedereen gelijke kansen te geven ongeacht geslacht, seksuele geaardheid of handicap. Het beleid is ingebed in verschillende beleidsdomeinen waaronder ook het onderwijs (art. 20, eerste lid, 5°). In het decreet is er sprake van personen met een handicap en bij die groep kunnen we leerlingen met dyscalculie en dyslexie plaatsen. Het decreet interpreteert de term handicap als volgt: ‘Handicap wordt gedefinieerd als elk langdurig en belangrijk participatieprobleem van een persoon dat te wijten is aan het samenspel tussen functiestoornissen (mentaal, psychisch, lichamelijk of zintuiglijk), beperkingen bij het uitvoeren van activiteiten en persoonlijke en externe factoren’.

Het VN-verdrag inzake rechten van personen met een handicap (2006) gaat over alle aspecten van het leven en onderwijs wordt daarin beschouwd als één van de drie belangrijkste domeinen. Het verdrag definieert het begrip handicap als volgt: ‘Een handicap is een belemmering die een persoon hindert bij het op volwaardige wijze deelnemen aan de maatschappij waarin ze zich manifesteren’. Net zoals in het Vlaamse decreet worden leerstoornissen ook in dit verdrag beschouwd als een handicap.

Ook op onderwijskundig vlak is er regelgeving. Het leersteundecreet (2023) is gericht op de maximale ontplooiing, de leerwinst, het welbevinden, de zelfredzaamheid en de volwaardige participatie van leerlingen met specifieke

onderwijsbehoeften. In het VN-verdrag wordt hetzelfde aangehaald in artikel 24. Daarin wordt verder nog vermeld dat alle scholen moeten openstaan voor alle kinderen, dus ook voor kinderen met een handicap. Het leersteundecreet ging in werking in het Vlaamse onderwijs op 1 september 2023 en continueerde het inzetten op onderwijskwaliteit voor iedereen.

Het bepalen van redelijke aanpassingen wordt voor elke leerling individueel bekeken en dat gebeurt in samenspraak met de verschillende betrokkenen zoals leerkrachten, ouders, leerling, directie en dergelijke meer. Het weigeren van maatregelen die geen onevenredige belasting vormen voor de school in kwestie, wordt beschouwd als een vorm van negatieve discriminatie.

Wanneer men daarbij problemen ervaart kan men dat melden.

- Spreek erover met de zorgcoördinator, leerlingenbegeleider of ondersteuner.
- Spreek erover met de psychopedagogisch consulent van het CLB.
- Vraag advies bij het Steunpunt voor Inclusie of bij Sprankel (oudervereniging).
- Als dat niet helpt, kan men een klacht indienen bij het Vlaams Mensenrechteninstituut (VMRI) of bij de onderwijsinspectie.

Hieronder geven we exemplarisch een opsomming van enkele mogelijke aanpassingen of maatregelen. Het zal aan het schoolteam zijn om, in samenspraak met de betrokken leerling en de context, een keuze te maken uit de lijst met het oog op een grondige analyse van het probleem van kinderen. Het is helemaal niet de bedoeling zomaar de lijst in zijn totaliteit over te nemen. Bovendien is het van belang een keuze te maken en drie tot vijf aanpassingen of maatregelen specifiek voor en met het kind te selecteren en het effect geregeld te evalueren. Soms zal het gaan om *universal design for learning* en soms niet.

Omkadering:

- Zorg voor een goede samenwerking met het CLB op het vlak van begeleiding van de jongeren, met voldoende overlegmomenten en een permanente evaluatie van hoe het loopt. Zorg voor een goed geïntegreerde professionele ondersteuning van buitenschoolse diensten (logopedist, ergotherapeut, kinesist, psycholoog/orthopedagoog, kinderpsychiater en andere (para) medici). Kijk of de school een rol kan opnemen in de ondersteuning qua basisleerstof, naast de eventuele therapie op deficiënte functies in het revalidatiecentrum of de privépraktijk.

- Plan overlegmomenten met de betrokken leerling en zijn of haar ouders, zodat die niet elk jaar opnieuw hun verhaal helemaal moeten overdoen. Zorg ervoor dat ouders makkelijker een informeel gesprek kunnen hebben met leerkrachten, zonder dat het direct als bemoeizuchtig of kritiek wordt bestempeld of dat men zich bedreigd gaat voelen. Zorg er ook voor dat ouders nog voldoende hun ouderrol kunnen vervullen, zonder dat ze voortdurend moeten toezien en controleren of hun zoon of dochter wel in orde is met huiswerk en lessen. Ouders mogen geen extra leerkrachtfunctie krijgen, maar moeten een uitlaatklep kunnen blijven waar jongeren zichzelf kunnen zijn en terecht kunnen met allerlei problemen. Het is dus niet zo'n goed idee om bijvoorbeeld ouders een extra rol te laten vervullen in het 'opvragen van tafels en dergelijke' zodra jongeren in het secundair onderwijs zitten.
- Stel een aanspreekfiguur aan die geregeld een gesprekje heeft met de jongere in een *safe place*. Die figuur moet ook vooraf de afspraken met de school (het charter) doornemen met de jongere en hem/haar mee verantwoordelijk maken voor het goede gebruik van dat charter. Zo geldt in sommige scholen bijvoorbeeld het dispenserende karakter van het niet gesanctioneerd worden op spellingsfouten of het compenserende karakter van het mogen meebrengen van tafelbladen enkel als jongeren ook CH (staat voor charter) op hun examenformulier noteren. Als ze dat niet doen, gelden de gewone schoolregels.

Voorbeelden (ter inspiratie) van maatregelen voor leerlingen met een leerstoornis bij toetsen:

- Kondig toetsen ruim vooraf aan.
- Geef meer tijd (30%) voor de toets of geef minder vragen. Laat bijvoorbeeld eerder beginnen, zodat men gelijk klaar is met de klasgenoten (als men dat verkiest boven langer doorwerken).
- Bouw de toets geleidelijk aan op in moeilijkheidsgraad (vraag niet alles door elkaar).
- Laat tijdens de toets geheugensteuntjes (schema's, onthoudbladen met regels, tafels...) en een rekenmachine gebruiken.
- Geef hints waar het kan.
- Laat weten in welke opdracht irrelevante informatie zit, zodat ze weten dat ze niet altijd elk cijfer in de opgave moeten gebruiken.
- Geef openboekexamens voor delen van de cursus, laat het kladblad ook altijd mee indienen.
- Let op je taalgebruik bij het formuleren van de opdracht, zorg dat het helder en eenduidig is; werk bovendien naar analogie van het taalgebruik uit de lessen.

- Gebruik geen complexe getallen of zinnen als dat niet nodig is.
- Laat bij spel- of telfouten het proefwerk mondeling toelichten.
- Reken spel-, tel- of rekenfouten niet altijd of minder zwaar aan; hetzelfde geldt voor nauwkeurigheidfouten bij het tekenen van figuren of voor het geven van definities.
- Zet de punten voor verdiepende leerstof niet op het rapport.
- Relatieveer de zwakke punten van jongeren en accentueer wat ze wel goed kennen en kunnen.

Voorbeelden van maatregelen bij dyscalculie:

- Als jongeren blijven uitvallen bij sommen die ze uit het hoofd moeten berekenen, sta dan toe dat ze tussenoplossingen noteren. Als dat ook niet lukt, laat ze dan cijferen of een hulpkaart (met bv. splitsingen, tafels) gebruiken. Ook het gebruik van een zakrekenmachine is zinvol.
- Zet jongeren met dyscalculie op een goede plaats in de klas (ze hebben last met verdeelde aandacht en combitaken).
- Ga er niet vanuit dat splitsingen, tafels en formules bekend zijn. Herhaal die telkens opnieuw en voorzie in een hulpkaart of onthoudboekje.
- Geef meer tijd door minder oefeningen aan te bieden van eenzelfde type.
- Controleer de agenda en notities (of bezorg een antwoordsleutel) (bv. Staan de paginanummers correct genoteerd?).
- Laat examens plaatsvinden in een rustig lokaal.
- Laat een gepersonaliseerd opzoekboekje gebruiken (bv. positietabel, tabel maten, formules, stappenplannen...).
- Voorzie in een overzichtelijke bladstructuur.
- Voorzie in een visuele klok (bv. een aftelklok, zodat leerlingen kunnen inschatten hoeveel tijd hen nog rest).
- Laat het aspect 'tempo' zoveel mogelijk achterwege.

In de praktijk worden de volgende maatregelen ook regelmatig toegepast:

- Formules in het middelbaar: formules worden op een toets of examen opgevraagd en eerst nagekeken en verbeterd vooraleer er oefeningen mee gemaakt moeten worden.
- In stappenplan voorzien voor het oplossen van contextrijke opgaven.
- Langer met concreet materiaal werken.

De lijsten zijn niet 'eindig' en evenmin 'universeel'. Het zal aan ons zijn om die maatregelen te kiezen waar dit specifieke kind/deze jongere mee gebaat kan zijn.

Maatregelen (redelijke aanpassingen) toestaan en leren gebruiken maakt het voor leerlingen met dyscalculie mogelijk om te tonen waartoe ze ‘inzichtelijk’ in staat zijn. We laten toch ook slechtzijnde kinderen toe om toetsen te maken met bril...

Er zijn veel *hidden potentials* die door de dyscalculie onderpresteren. We hebben nochtans alle talent nodig in onze maatschappij. Het feit dat kinderen en jongeren met dyscalculie voortdurend drempels leren overwinnen, maakt hen erg waardevol.



ZELFSTUDIETAKEN NA DEEL 5 OP ECAMPUSLEARN

Er zijn zelfstudietaken voorzien over dit deel. Maak nu de ‘zelfstudietaken na DEEL 5’ op eCampusLearn.