



## MEDEDELING

---

referentienr. : M-VVKSO-2007-027

datum : 2007-06-06

gewijzigd : —

contact : Dienst Leerlingen en schoolorganisatie, dls.vvksso@vsko.be

Joost Laeremans, joost.laeremans@vsko.be, 02 507 08 66

Jan Schokkaert, jan.schokkaert@vsko.be, 02 507 06 48

contact CLB: Vormingscentrum Vrije-CLB-Koepel, begeleiding@vclb-koepel.be

Stefaan Jonniaux, stefaan.jonniaux@vclb-koepel.be, 02 240 07 50

---

## Leerlingen met leerstoornissen in het secundair onderwijs

### 1 Inleiding

In het secundair onderwijs gaat men uit van de veronderstelling dat leerlingen voldoende lees- en spelvaardig zijn om de leerstof die in de verschillende vakken wordt onderwezen, zelfstandig te verwerken en bestuderen. Toch kampt een aantal leerlingen met hardnekkige lees- en spelproblemen. Andere leerlingen zien zich ondanks intensieve zorg blijvend geconfronteerd met hardnekkige rekenproblemen. Deze specifieke leerlingkenmerken belemmeren het functioneren in de school en niet zelden ook in de latere beroepsuitoefening.

Die hardnekkige problemen worden soms bestempeld als domheid, ongemotiveerdheid en desinteresse. Hoewel er de voorbije jaren een sterker bewustzijn is gegroeid over leerstoornissen, weten en/of aanvaarden niet alle leraren dat ze te maken kunnen hebben met een leerling met een leerstoornis. Sommigen beschouwen dit als een modetrend. Anderen zijn onzeker over de diagnose. Zelfs in geval van acceptatie heerst er twijfel of een aangepaste benadering van een leerling met een leerstoornis wel strookt met het gelijkheidsbeginsel dat vraagt dat alle leerlingen op eenzelfde wijze worden behandeld.

Het niet-aanvaarden van het probleem op school kan voor de leerling en ouders belangrijke gevolgen hebben. Na verloop van tijd zal de leerling dan, naast de leerstoornis zelf, ook sociaal-emotionele en motivationele problemen vertonen als gevolg daarvan (spanningen, faalangst, verlies van zelfvertrouwen, zelfs psychische problemen en gedragsstoornissen). Volwassenen met een leerstoornis geven aan dat erkenning van het probleem en begrip van de omgeving heel cruciaal is in hun leven.

In het verlengde van de resolutie van het Vlaams Parlement betreffende de erkenning, de integratie en begeleiding van leerlingen met leerstoornissen (3 maart 1999), roept het Verbond, samen met VCLB, de katholieke secundaire scholen op zelf de kans te grijpen om, gebruik makend van hun autonomie en met ondersteuning vanuit het CLB en de begeleiding, voor de aanpak van leerstoornissen specifieke hulpverleningsvormen en -structuren op te zetten. Deze tekst wil hiertoe een bijdrage leveren.

Deze tekst maakt duidelijk dat de begeleiding van leerlingen met leerstoornissen van de school een uitgekiend beleid vergt. Op schoolniveau is er nood aan een lijn of een zorgtraject van bij de inschrijving tot aan de deliberatie. In de praktijk blijken de vakwerkgroepen vaak zeer nuttig voor het inhoudelijk bepalen van ingrediënten van de individuele begeleiding. Vakwerkgroepen laten goede zorg beginnen met goede methodes en aangepaste didactiek op klasniveau. Vaak wordt ook een soort stuurgroep geïnstalleerd die dit “leerstoornissenbeleid” (of ruimer: zorgbeleid) mee gestalte geeft. Goede individuele leerzorg sluit aan bij een visie op leerstoornissen en zorg. Goede individuele begeleiding is gekaderd in een ruimer stappenplan. Deze tekst reikt handvatten aan voor zowel het schoolbeleid als de individuele zorg.

Deze tekst is exclusief gewijd aan de leerstoornissen dyslexie en dyscalculie. Daarnaast zijn er ook leerlingen met taalleerproblemen of leerproblemen voor wiskunde waar het etiket “leerstoornis” niet op geplakt wordt, maar die toch een terechte zorgvraag hebben. Het is de kunst als school ook voor deze groep oog te hebben: enerzijds in de didactiek en de begripsvolle houding van de leerkracht, anderzijds door ook voor hen extra maatregelen te treffen (bv. ook een faalangstige leerling kan behoefte hebben aan wat meer tijd...).

Er wordt in deze tekst ook niet ingegaan op andere “blijvende” stoornissen zoals bv. ADHD<sup>1</sup>, syndroom Gilles de la Tourette<sup>2</sup>, NLD<sup>3</sup> ... die evenzeer een passende begeleiding vragen. Al zal elk begeleidingsplan uiteraard ingekleurd zijn door de aard (en de ernst) van het probleem, toch kan deze tekst ook inspirerend zijn voor de wijze waarop het ook voor deze andere stoornissen tot stand kan komen. Hierbij onderscheiden wij dan de volgende fasen:

- signaleren, detecteren (school, in overleg met CLB);
- diagnose, gemotiveerd verslag (CLB);
- individueel begeleidingsplan (hulpmiddelen, handelingsplan), in overleg tussen al de betrokken partners;
- bijsturing, actualisering.

Deze Mededeling is geschreven terwijl de Vlaamse onderwijsminister plannen maakt om met het Leerzorgkader het gewoon en het buitengewoon onderwijs te hervormen. Eens het Leerzorgkader zijn intrede maakt in het onderwijs, dringt zich wellicht een aanpassing van deze Mededeling op.

Voorlopig kozen we er echter voor om deze Medeling in zijn huidige vorm te laten verschijnen, omdat het op dit moment nog niet tot in detail duidelijk is hoe dit Leerzorgkader er in de praktijk zal uitzien en welke consequenties het zal hebben.

## 2 Wat is dyslexie?

Dyslexie is een lees- en/of spellingprobleem. Niet alle leerlingen met zulke problemen zijn echter dyslectisch. Een logische vraag is dan ook: *wie heeft dyslexie en wie niet?*

### 2.1 Definitie

“Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau.” (Stichting Dyslexie Nederland, 2003)

Dyslexie wordt als overkoepelende term gebruikt voor lees- en/of spellingproblemen. Het is het meest gangbare begrip. Dysgrafie en dysorthografie wijzen respectievelijk op een schrijfmotorische en een spellingstoornis. Deze termen worden veel minder gebruikt.

---

<sup>1</sup> Concentratiestoornis en/of hyperactiviteit (ADHD = attention-deficit hyperactivity-disorder).

<sup>2</sup> Stoornis gekenmerkt door verbale en/of motorische tics.

<sup>3</sup> NLD = non-verbal learning disability. Steeds meer gespecialiseerde diagnostici in Vlaanderen (o.a. KU Leuven en UGent) hebben grote bezwaren bij de diagnosestelling NLD, omdat die wetenschappelijk eigenlijk te weinig grond heeft.

## 2.2 Criteria

- Het probleem moet **ernstig** zijn: er is sprake van een significante achterstand voor het lezen en/of het spellen.
- Het probleem moet **hardnekkig** zijn, ook na intensieve hulp van minstens een half jaar: er is dus ook sprake van een probleem met het aanleren van het lezen en/of het spellen.
- De onvolledige of moeizame automatisering van het lezen en schrijven uit zich in:
  - een blijvende extra aandacht voor technisch lezen en spellen, waar dit bij andere leerlingen vanzelf verloopt (bv. "wordt 'nacht' met 'g' of 'ch' geschreven?");
  - een traag schrijf- of leestempo als gevolg daarvan, of indien sneller, ten koste van veel fouten;
  - vaak zwakkere prestaties op complexere taken (bv. stellen en begrijpend lezen: omdat het technisch aspect nog veel aandacht opsloort, blijven dyslectici hier als het ware altijd een dubbeltaak hebben);
  - onderhevig zijn aan tijdsdruk en spanning.

Leerlingen met dyslexie maken geen speciale fouten (bv. b-d-wisselingen). Ze maken gewoon meer fouten en dit blijft hardnekkig duren ondanks goede hulp. Men bedoelt hier fouten op woordniveau (cfr. definitie). De definitie is in de eerste plaats gericht op woordlezen maar vanzelfsprekend zijn er consequenties voor lezen op zinsniveau.

Knappe leerlingen kunnen hun probleem langer 'onzichtbaar' maken doordat ze compenseren. Daardoor kan het zijn dat ze niet voldoen aan de criteria. We spreken dan niet van leerlingen met dyslexie maar van leerlingen met dyslectische kenmerken.

Deze criteria zijn makkelijker toe te passen op leerlingen van het lager onderwijs. In het secundair onderwijs is het beeld minder duidelijk.

- Het vaardigheidsniveau van lezen op woordniveau en/of spelling ligt significant onder hetgeen van de leerling met deze leeftijd en deze aanleg in deze richting mag verwacht worden. Zo uit de ernst van het probleem zich bij herhaalde metingen van genormeerde woordleestoetsen of spellingtoetsen in een score bij de 10% zwaksten. In het basisonderwijs worden testen voor technisch lezen en spelling meer en meer in een leerlingvolgsysteem ingebouwd. In het secundair onderwijs bestaan veel minder genormeerde testen.
- In het secundair onderwijs heeft de jongere zelf heel wat compensatiestrategieën opgebouwd en wordt zijn gedrag medebepaald door zelfbeeld en motivatie (zie punt 2.5.3).

Er zal dus zeker een grijze zone blijven van leerlingen bij wie men enkele kenmerken van dyslexie ziet, maar waar de diagnose moeilijk op te plakken is. De meeste leerlingen zijn wel gekend vanuit het lager onderwijs. Bij 60 à 70 percent van de dyslectici is er trouwens een erfelijke basis. Er bestaat dus een duidelijke groep van dyslectici.

In de vroegere definities stond het discrepantiecriterium centraal. Men las of schreef onverwacht slecht, er is een discrepantie tussen intelligentie en leesvaardigheid. Dit criterium is om wetenschappelijke redenen weggefallen. In de praktijk blijft dit voor leerkrachten een opvallend verschijnsel. Vanuit de omgang krijgt men een sterkere indruk van de leerling, dan dat hij op papier laat zien.

## 2.3 Oorzaken van dyslexie

De oorzaak van dyslexie ligt in het individu, en niet in de omgeving. Ze is ook niet te wijten aan andere stoornissen, zoals gezichtsproblemen, auditieve problemen, emotionele problemen of zwakke begaafdheid. Deze problemen kunnen wel samen met dyslexie voorkomen.

Er zijn heel veel onderzoeken lopende naar de verklaring van dyslexie. Men is er van overtuigd dat er een genetische, biologische basis is maar over welk mechanisme het juist gaat, is nog onduidelijk. Conclusies trekken voor diagnose en behandeling lijkt dan ook voorbarig.

## 2.4 Frequentie

Het aantal dyslectici wordt op 3 à 5 percent geschat. In elke klas van het lager onderwijs zit er ongeveer één. In het secundair onderwijs zijn ze verspreid over de verschillende structuuronderdelen en onderwijsvormen, in verhouding het minst in het ASO.

Dyslexie komt zeker niet meer voor dan vroeger. Men spreekt er wel meer over. Op school zijn er ook meer dyslectici gekend dan vroeger. Het probleem wordt nu gewoon beter benoemd. Ouders zijn ook mondiger geworden en gaan dit bij een inschrijving sneller melden.

## 2.5 Welke problemen ondervinden dyslectici in het secundair onderwijs?

De problemen doen zich meestal niet alleen bij Nederlands en vreemde talen voor, maar in alle kennisvakken. Van zodra heel wat 'leesteksten' deel uitmaken van 'onderwijs', zullen de meeste dyslectici problemen ondervinden.

### 2.5.1 Kernproblemen: het lezen en/of schrijven

Bij lezen valt vooral het tempoprobleem op. Dyslectici hebben gemiddeld 30% meer tijd nodig om teksten te lezen. Dit uit zich vooral thuis (bij het studeren en bij lectuuropdrachten). Ook tijdens toetsen met veel te lezen teksten hebben ze tijd nodig. Anderzijds kunnen ook toetsopdrachten, vraagstukken en meerkeuzevragen soms foutief beantwoord worden door kleine woordjes fout te lezen.

Ook het schrijven verloopt veel trager en met veel fouten. Dyslectici moeten heel vaak nog nadenken bij bepaalde moeilijkheden (bv. "schrijf ik nu één of twee t's bij 'verzetten'?"). Aparte oefeningen op een bepaalde moeilijkheid (bv. d-t-moeilijkheid) gaan beter dan toepassingen binnen zinnen of vrij schrijven. Van het bord overschrijven blijft moeizaam. Notities goed leesbaar houden en de schoolagenda goed invullen is niet altijd haalbaar voor hen.

### 2.5.2 Vaak voorkomende problemen

#### 2.5.2.1 Vreemde talen

Vreemde talen zijn heel vaak een struikelblok. Enerzijds zijn deze talen veel minder eenduidig wat de relatie spelling-klink betreft. In onze taal zijn er voor slechts enkele klanken meerdere tekens (bv. ei/ij). In het Frans en het Engels komt dit heel vaak voor. Anderzijds wordt deze taal geïntroduceerd vanuit communicatie, en veel minder vanuit een groeiende beheersing van een complexe spelling. Deze leerlingen hebben het moeilijk met het onthouden van de uitspraak van een woord en het inprenten van het schriftbeeld vraagt heel veel oefentijd. Om een vreemde taal te leren zijn dit wel twee belangrijke steunpilaren voor de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid.

#### 2.5.2.2 Losse feiten onthouden

Leerstof met logica verwerken dyslectici doorgaans veel makkelijker dan leerstof waar amper verbanden te leggen zijn. Zo zijn definities en symbolen moeilijk letterlijk te onthouden, ook schrijfwijzen waar geen regels achter zitten (bv. vreemde woorden). Zo hoort men vaak van dyslectici dat ze in hun kleuterperiode heel moeilijk de kleuren konden benoemen, de namen van de kinderen, wat precies voor en na is.

#### 2.5.2.3 Problemen in het werkgeheugen

Talige informatie wordt moeizamer verwerkt. Zo worden bv. meervoudige of lange instructies moeizamer onthouden.

Anderzijds wordt het werkgeheugen sterk overbelast omdat men minder geautomatiseerde kennis heeft:

- Lezen is voor hen steeds een dubbeltaak: het ontsleutelen van de klanken en de betekenis meenemen;

- bij wiskunde hebben sommigen nog problemen met eenvoudige rekenbewerkingen (zoals automatisatie van tafels of optelsommen). Ook hier hebben ze als het ware een dubbele taak: de eigenlijke opgave oplossen en voldoende aandacht besteden aan de rekenbewerkingen die niet vlot verlopen. Vaak merken we ook dat het onthouden van getallen en ze juist neerschrijven, moeilijk is (bv. '54' niet schrijven als '45' omdat men eerst '4' hoort).
- Vaak hebben leerlingen met dyslexie voldoende tekstbegrip, maar onthouden van eigennamen is veel moeilijker.

#### 2.5.2.4    *Structuurproblemen*

Sommige leerlingen met dyslexie zijn vrij chaotisch. Ze hebben problemen met structureel werken. De combinatie van beide problemen is zowel voor de leraar als voor de omgeving vaak moeilijk hanteerbaar.

#### 2.5.3    **Zelfbeeld en motivatie: de aanpak op school kan ook hier het verschil maken**

Jongeren hebben in de puberteit al een kwetsbaar zelfbeeld. Hun leerproblemen bemoeilijken het ook om een evenwichtig zelfbeeld te hebben. Veel jongeren verzwijgen het liever. Ze willen vaak ook niet dat er uitzonderingsmaatregelen genomen worden. Enkelen gebruiken dit te pas en te onpas. Feit is dat ze meer inspanningen moeten leveren.

Deze extra inzet van hen stopt vaak bij een niet-begrijpende omgeving (bv. de steeds weerkerende vraag "heb je er wel voor gewerkt?"; of toetsen waar nog veel fouten afgetrokken worden voor spelling). Men belandt snel in een negatieve spiraal.

De hulp van hun ouders die ze als lager schoolkind nog makkelijk aanvaardden, is ook in deze leeftijd niet zo vanzelfsprekend meer.

### 3        **Wat is dyscalculie?**

Dyscalculie is een wiskunde probleem. Niet alle leerlingen met wiskunde problemen hebben echter dyscalculie. Een logische vraag is dan ook: *wie heeft dyscalculie en wie niet?*

#### 3.1        **Definitie**

De definitie van dyscalculie is niet eenduidig in de literatuur. Soms beperkt men zich tot de letterlijke vertaling (uit het Grieks: niet goed kunnen rekenen). Andere definities geven wel een omschrijving.

Wij vermelden hier de (werk)definitie die de Vrije CLB-koepel in samenwerking met KU Leuven en UGent ontwikkelde.

"Dyscalculie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een ernstig en hardnekkig probleem met het aanleren van en het geautomatiseerd (of snel en accuraat) kunnen oproepen en uitvoeren van reken- en telhandelingen."

#### 3.2        **Criteria**

3.2.1    Opdat moeilijkheden met het oproepen en uitvoeren van reken- en telhandelingen ook als dyscalculie worden beschouwd, moet aan volgende criteria<sup>4</sup> worden voldaan.

- Ernstige uitval: een leerlingkenmerk is problematisch als de leerling bij herhaalde metingen behoort tot de 10 % zwakste.

---

<sup>4</sup> Positieve kindkenmerken nemen we ook mee bij de diagnosestelling: indien bij het "afchecken" bepaalde aspecten juist wel goed lukken, is dit een krachtig tegenargument tegen dyscalculie.

- Hardnekkige uitval: ondanks langdurige (6 maanden), frequente (4-tal keer/week<sup>5</sup>) en gepaste remediërende zorg op school en/of therapie (door een deskundige), wordt er slechts beperkte vooruitgang<sup>6</sup> geboekt.
- Exclusiviteitscriterium: deze leerlingkenmerken kunnen niet volledig worden verklaard door andere leerlingkenmerken. (bv. sterk verminderde visus, verminderd gehoor), door kenmerken van de onderwijscontext (bv. kwalitatief onvoldoende onderwijs), of de gezinscontext (bv. problemen thuis).

3.2.2 Bij de diagnose en begeleiding van jongeren met dyscalculie zijn er twee “dyscalculie-specifieke” knelpunten:

- **Hoe breed** mag het automatiseren van rekenhandelingen geïnterpreteerd worden? Bv. Gaat het hier over meer dan het kunnen onthouden en snel oproepen van de tafels van vermenigvuldiging? En wat is de relevantie hiervan voor de praktijk van het secundair onderwijs? Dit blijkt in Vlaanderen (én Nederland) een moeilijk punt.
- **De “aard van de wiskunde”**: In geschreven taal hebben bv. punten en komma's vergeten, het niet consequent gebruiken van hoofdletters minder ernstige consequenties omdat de boodschap gelijk blijft. In een wiskundige bewerking kan dit soort fouten leiden tot totaal verkeerde oplossingsprocedures en resultaten. Het wordt dan zeer moeilijk om uit te maken of “inzicht” hier het probleem is, dan wel een “banaal noteringsprobleem”.

### 3.3 Kenmerken

Om uiteindelijk te beslissen of een leerling dyscalculie heeft, hanteren de vrije CLB's volgende principes.

#### 3.3.1 Kernkenmerken

Hoe meer kernkenmerken problematisch aanwezig zijn, hoe waarschijnlijker het vermoeden van dyscalculie is.

Bij kernkenmerken definieert men expliciet dat het ook om het aanleren op zich gaat. Met aanleren bedoelen we:

- EN het moeizaam verwerven tijdens de gewone lessen ;
- EN het moeizaam verwerven tijdens extra zorgmomenten op school.

##### 3.3.1.1 Telhandelingen

In de kindertijd hadden jongeren met dyscalculie problemen met het leren tellen. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt heel vaak dat zij het moeilijk hadden met het snel overzien van kleine hoeveelheden (dit wordt ook wel “subitising” genoemd).

##### 3.3.1.2 Lezen en schrijven van getallen

Grote getallen en kommagetallen zorgen blijvend voor problemen. Bij het gebruik van de zakrekenmachine kan dit een bijkomend knelpunt zijn.

##### 3.3.1.3 Optellen, aftrekken, splitsen, tafels van vermenigvuldiging en deeltafels

De kennis nodig voor deze rekenhandelingen is gebrekkig ontwikkeld. Bepaalde uitkomsten van die bewerkingen lijken niet gekend, er worden te veel fouten gemaakt en het tempo ligt te laag. In het secundair onderwijs vindt men hier vaak nog sporen van terug, ook in taken op het niveau van het secundair onderwijs.

---

<sup>5</sup> Er wordt 4 keer per week gericht gewerkt aan het specifieke rekenprobleem, waarvan minstens 2 keer in een ‘individueelgerichte’ context (bv. extra zorg door de leerkracht zelf, individuele zorg door iemand op school of extern)

<sup>6</sup> Deze vooruitgang is de vooruitgang van het kind t.o.v. de referentiegroep. Vanuit het standpunt van de hulp is het belangrijk om ook de vooruitgang te bekijken t.o.v. het kind zelf (bv. hoeveel evolutie is er voor de automatisering van optellen tot 10 na twee maanden). Gebruik hiervoor bv. de criteriumtoetsen van LVS-VCLB.

Bv. Bij het splitsen van termen:  $45 + 87 = 45 + (5 + 82) = (45 + 5) + 82 = 50 + 82$ . Dit kan gehinderd worden door het onvoldoende (snel) kunnen splitsen.

Bv. Gebrekkige kennis van de tafels van vermenigvuldiging en de deeltafels hindert het correct of vlot maken van oefeningen:

- bv. Kleinste Gemeenschappelijk Veelvoud; Grootste Gemeenschappelijke Deler
- bv. oefeningen met exponenten:  $6^3 = 6 \times 6 \times 6$
- bv. ontbinden in factoren:  $125 \times 16 = 125 \times (8 \times 2) = (125 \times 8) \times 2 = 1000 \times 2 = 2000$   
 $12a^2 - 18ab = 6a(2a - 3b)$
- bv. lettervormen:  $3xy^2 \cdot 5x^2y$
- bv. uit de foutenanalyse blijkt dat breuken vereenvoudigen faalt door gebrekkige kennis van de deeltafels (9/27 = ?)
- bv. moeite met verhoudingen

In het gegeven wordt iets gesuggereerd met 25, in het gevraagde 100: "reflex" om naar een verband te zoeken met 4

#### 3.3.1.4 *Inzicht in de getalopbouw*

De leerling mist voldoende correct en snel inzicht in de getalopbouw om bv. vlot te vergelijken en ordenen van (komma)getallen en breuken (bv.: rangschik van klein naar groot:  $\frac{1}{2}$ ; 1,25; 0,75;  $\frac{6}{4}$ ; 2)

#### 3.3.1.5 *Elementaire procedures in het domein van de wiskunde*

De leerling twijfelt nog altijd over een aantal elementaire procedures in het domein van de wiskunde, ondanks bv. zijn intensief oefenen hierop. Hij moet er te lang over nadenken en past ze te moeizaam toe. Enkele voorbeelden :

- een eenvoudig procent berekenen van een eenvoudig getal. (bv. 50 % van 800)
- overstappen van de ene bewerking naar een andere: bv. oefeningen met een combinatie van bewerkingen door elkaar (+ - x:)
- combineren van toestandstekens en bewerkingstekens bv.  $-12 + (-3) = -15$

#### 3.3.1.6 *Rekentaalbegrippen en arbitraire afspraken*

In het SO neemt de hoeveelheid rekentaalbegrippen en arbitraire afspraken "exponentieel" toe.

bv. Symbolen:  $\neq, \geq, \neq, \approx, \supset, \notin, \dots$

bv. Begrippen: term, factor, commutativiteit, distributiviteit, omgekeerde van een getal, evenredigheid, gelijksoortige machten ( $a^{10}$  en  $a^8$ ), het grondtal a met de exponent n ( $a^n$ ), natuurlijke machten en nulde machten ( $4^0=1$  ;  $1^{10}=1$  ;  $10^1=10$ ), absolute waarde (bv.  $|-7|=7$ , tegengestelde getallen (bv. -2 en 2)

Dit allemaal goed inprenten, kunnen onthouden en oproepen verloopt moeizaam. Het gecombineerd voorkomen van de grote hoeveelheid nieuwe symbolen en afspraken schrikt af. Bovendien moet de leerling met dyscalculie er te vaak en te lang over nadenken.

### 3.3.2 **Veel voorkomende kenmerken**

Hoe meer veel voorkomende kenmerken aanwezig zijn bovenop de kernkenmerken, hoe waarschijnlijker het vermoeden van dyscalculie is.

### 3.3.2.1 *Aanwezigheid van dangerous signs*

Net zoals bij dyslexie stelt men bij jongeren met dyscalculie vast dat ze in hun kleuterperiode heel moeilijk de kleuren konden benoemen of moeilijkheden hadden met het onthouden van versjes of van namen van kinderen; ook bv. met het kunnen zeggen wat voor of na is. Men noemt dit "dangerous signs". Kleuters met dit soort kenmerken hebben een groter risico om een leerstoornis of een stoornis zoals ADHD te ontwikkelen. (Dit wil echter niet zeggen dat alle kleuters met deze kenmerken later een leerstoornis blijken te hebben!)

### 3.3.2.2 *Er zijn "wiskundeachtige problemen" in andere domeinen van het leren en het alledaagse leven.*

In de andere domeinen van het leren worden jongeren met dyscalculie vaak gehinderd in vakken als aardrijkskunde, fysica, biologie, economie, geschiedenis. Ze hebben problemen met bewerkingen, symbolen, formules, data, tabellen, pijlvoorstellingen, schaalberekening (1:100; 1/100; 1cm=100cm), afkortingen, kaartlezen, tijdsas, ....

Helaas worden jongeren met dyscalculie ook in het dagelijks leven vaak met hun leerstoornis geconfronteerd. Bv. geld wisselen, de prijs min de korting berekenen, uitrekenen hoeveel je ongeveer aan de kassa moet betalen.

### 3.3.2.3 *Toepassingen (of meer algemeen: complexe en inzichtelijke taken) lukken beter met ondersteuning door hulpmiddelen*

Het feit dat een aantal compensaties bij toepassingen echt een hulp betekenen, kan op zich ook al een indicatie zijn dat de jongere wel degelijk een leerstoornis heeft.

- Bv. Het krijgen van meer tijd.
- Bv. Voor het uitrekenen van de bewerking mag een zakrekenmachine gebruikt worden.
- Bv. Gebruik maken van geheugenkaarten bij het oplossen van oefeningen.
- Bv. De formule mogen opzoeken in een memoschrift of formularium.

### 3.3.2.4 *Er zijn kenmerken van andere stoornissen aanwezig*

Leerlingen met dyscalculie hadden in de kleutertijd vaak problemen met hun taalontwikkeling. Vaak stelt men ook kenmerken van dyslexie en ADHD vast. Wetenschappers noemen dit "comorbiditeit": zo is de kans dat een leerling met dyscalculie ook dyslexie heeft minimum 50 %.

### 3.3.2.5 *Grote gevoeligheid voor storende factoren*

Leerlingen met dyscalculie presteren vaak slechter als de omstandigheden minder ideaal zijn:

- Bv. Rekenen in combinatie met andere taken.
- Bv. Rekenen onder tijdsdruk.
- Bv. Rekenen onder prestatiedruk.
- Bv. Rekenen met lawaai op achtergrond.

## 3.4 **Frequentie**

Dyscalculie is in vergelijking met dyslexie relatief weinig bestudeerd. Naargelang de bron (én de definitie) spreekt men over 1 (DSM) à 3 procent (Ruijsenaars (2004)) van de leerlingen. Probleem hierbij is het ontbreken van een wetenschappelijke consensus over een definitie: wetenschappelijke bronnen met een "ruime" definitie hebben het ook over grotere aantallen. De definitie heeft men dus ook nodig voor studies naar de frequentie van dyscalculie. Navraag in 2005 leert dat in de praktijk van de vrije CLB's de diagnose zelden voorkomt. In 2006 startten de ondersteuningcellen van de vrije CLB's een project om hun CLB-teams voor dit thema uit te rusten. Dyscalculie komt vaak voor in combinatie met dyslexie. Het is dus moeilijk om op dit moment voor Vlaanderen een betrouwbaar frequentiecijfer te geven.

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat er in de gezinnen of familie van kinderen of jongeren met dyscalculie, nog mensen met kenmerken van dyscalculie, dyslexie, ADHD, ... zijn. Net zoals bij dyslexie blijkt uit erfelijkheidsonderzoek dat er een duidelijk genetische component is. Via moleculair genetisch onderzoek probeert men na te gaan welke genen betrokken zijn bij de erfelijke overdracht van de leerstoornis. Dit heeft echter nog niet tot eenduidige resultaten geleid. Verder onderzoek is zeker noodzakelijk.

### 3.5 Welke problemen ondervinden de leerlingen met dyscalculie in het secundair onderwijs ?

De problemen die leerlingen met dyscalculie ondervinden, stellen zich niet enkel in het vak wiskunde maar blijken vaak ook impact te hebben op hun presteren voor natuurwetenschappen, aardrijkskunde, economie, geschiedenis, muziek ... Bovendien waarschuwt men vanuit de wetenschappelijk wereld voor een grote kans op samen voorkomen met dyslexie en/of ADHD. Bij een vermoeden van dyscalculie kijken CLB-teams dus niet enkel naar wiskunde, maar bekijken zij de leerling in zijn totaliteit, met bijzondere aandacht voor dyslectische en ADHD-kenmerken.

Leerlingen met dyscalculie blijken in de praktijk door hun kernkenmerken ook minder sterk te zijn in een aantal meta-cognitieve vaardigheden. Opvallend hierbij zijn de problemen met :

- Schatten
- Zichzelf beoordelen
- Bv. kunnen inschatten (= "bv. resultaat voorspellen") of een toets goed is geweest of niet.
- Bv. Inschatten wat gemakkelijk is en wat nog moeilijk lukt.
- Identificeren van de soort oefening en dan de gepaste oplossingsstrategie kunnen vinden.
- Het kunnen verwoorden van de oplossingswijze.
- Systematisch en planmatig werken.

Bv. bij een toets, ook blijven "hangen" aan een oefening die moeilijk lukt.

Reeds in 2.5.3. vroegen we extra alertheid voor het zelfvertrouwen, zelfbeeld en de motivatie van jonge dyslectici. Deze vraag stelt zich ook bij jongeren met dyscalculie. Bovendien worden problemen met wiskunde door de maatschappij "a fortiori" geassocieerd met "zwakte". Bij de concrete jongere stelt men dan ook vaak vast dat zij een "blokkerende" angst ontwikkelden voor wiskunde: "Dat is te moeilijk voor mij, ik hoef zelfs niet te proberen." Dat leidt vaak naar een hekel voor wiskundige taken, met zelfs vermijdings- en uitstelgedrag.

## 4 Signaleren van zorg voor jongeren met leerstoornissen

Om op school een goede opvang van leerlingen met leerstoornissen op te bouwen, is het belangrijk een efficiënte signalering in te bouwen. Als men pas reageert op het moment dat er problemen opduiken, loopt men vaak achter de feiten aan.

### 4.1 Bij het inschrijven

Ouders zijn belangrijke partners als het gaat om de begeleiding van jongeren. Ze worden bij het inschrijvingsgesprek uitdrukkelijk uitgenodigd hun zorgen samen met de nieuwe school te overlopen. Dit "intakegesprek" kan bv. op een ander moment plaats vinden dan de "administratieve" inschrijving. Secundaire scholen maken steeds meer tijd vrij om van bij de inschrijving, de onderwijsbehoeften van de leerling duidelijk te krijgen. Hulpmiddelen hierbij kunnen zijn: zorgfiche, BaSO-fiche of gemotiveerd verslag. Op dit laatste komen we later nog terug.

De basisschool of de vorige secundaire school geven via het CLB en de ouders de relevante informatie door aan de nieuwe school. Het krachtigste instrument hierbij is ongetwijfeld het gemotiveerd verslag. In dit (CLB)verslag vindt men een sterkte-zwakte-analyse van de leerling op basis van begeleidings- en testgegevens, met inbegrip van suggesties voor verdere begeleiding (zie ook paragraaf 7). Vaak geven externen ouders attesten of verslagen mee.

Meestal gaat het om heel beperkte verslagen en ontbreekt de schoolcontext. Dit verslag wordt beter bezorgd door een multidisciplinair team dat betrokken is op de school (en niet een expliciete commerciële betrokkenheid heeft).

Iemand van de school zorgt dat dit gegeven wordt opgenomen in het pedagogisch dossier van de leerling (en studiebeoordeling) en zorgt voor de opvolging, in samenspraak met het CLB.

Door signaleringstoetsen af te nemen, ondervangt men een mogelijke sociale ongelijkheid bij het detecteren van leerproblemen. Welke toetsen aangewezen zijn en hoe ze moeten worden afgenomen, kan best worden afgesproken met het CLB.

#### **4.1.1 Dyslexie**

Bij de start van het schooljaar, bv. in een eerste leerjaar van de eerste graad, kunnen leerkrachten in de klas zelf bv. toetsen afnemen van spelling, van begrijpend lezen. Deze toetsen kunnen eventueel een aanvulling zijn op de informatie verkregen via de inschrijvingsprocedure. Van bepaalde risicoleerlingen kan ook een test voor technisch lezen afgenomen worden. Zo heeft de leerkracht in de klas een goed zicht op wie nog moeite heeft met bepaalde basisvaardigheden. Soms komen uit deze signaleringstoetsen nog vermoedens van dyslexie naar voor. Het is belangrijk deze vermoedens aan te vullen met informatie uit checklists of observatielijsten i.v.m. dyslexie. Welke prioriteiten men hierbij legt, welke instrumenten hiervoor aangewezen zijn en hoe ze moeten worden afgenomen, kan best afgesproken worden met het CLB.

Deze signaleringstoetsen horen bij een ruimer taalbeleid waardoor het opsporen van alle risicoleerlingen extra kans krijgt. Ze hebben echter vooral nut bij het bepalen van de didactische beginsituatie zodat leerkrachten daar hun handelen kunnen op afstemmen. Het afnemen en het corrigeren op zich is al een grote job. Na de signalering met toetsen hebben we nog tijd nodig voor de leerling "achter de signaleringstoets": de vraagverheldering, de probleemstelling en de begeleiding van de jongere met leerstoornissen moet dan nog beginnen!

#### **4.1.2 Dyscalculie**

In het secundair onderwijs is er wel wat ervaring met het 1B-instaponderzoek rond wiskunde. Met specifiek screend onderzoek naar vermoeden van dyscalculie is er nog weinig tot geen ervaring. Dyscalculie is complex: een hoofdrekentoets bv. lijkt gezien de definiëring echt onvoldoende "dekkend". Daarom mag men hier zeker vrezen voor "overaanmelding". Ook hier zullen signalen of vermoedens van dyscalculie verder moeten uitgewerkt worden met checklists of observatielijsten voor het lerarenteam. Ook kan overleg over prioriteiten, over gebruik van diagnostische instrumenten e.d. overleg tussen school en CLB, echt wel noodzakelijk zijn, om tot een gecoördineerde en efficiënte begeleiding te komen.

### **4.2 Tijdens de schoolloopbaan**

Indien leerkrachten signalen herkennen (zie punt 3.2) is het belangrijk deze signalen op een leerlingbespreking bij elkaar te brengen. Dit kan op een begeleidende klassenraad gebeuren. Indien er vermoeden blijft van een leerstoornis, wordt, in overleg met de jongere, het CLB aangesproken voor eventuele diagnosestelling of verder onderzoek.

Telkens bij het begin van het schooljaar wordt het begeleidingsplan (zie punt 7) van het vorige schooljaar vrij snel doorgegeven aan de leerkrachten. Zij kunnen met deze achtergrondinformatie ook zelf de leerling leren kennen. Op een leerlingbespreking wordt dan beslist, na overleg met de jongere, welke maatregelen geldig blijven. Het CLB blijft erbij betrokken.

## **5 Analyse van het probleem**

Een goed zorgtraject verloopt niet intuïtief. De vrije CLB's kiezen steeds meer voor systematiek via beslissingen. Bedoeling is om met een zo'n kort mogelijk traject de jongere, ouders en school weer op weg te helpen. Daarom bouwt men **beslissingsmomenten** in: welke volgende stap is nodig om "vooruit te geraken"? Of: kunnen we nu al tot conclusies (met adviezen) komen?

Na de **signalering** komt er een verkenning van de zorgvraag. In de **vraagverheldering** probeert men de vragen van de jongere, de ouders en de school helder te krijgen.

- Wie heeft welke zorgvraag? Wat zijn de verwachtingen?
- Waarin zijn leerling, thuis en school goed? Wat lukt moeilijk?
- Wat zijn mogelijke verklaringen?

Naast de gegevens van gesprekken kan het lerarenteam deze **probleemstelling** stofferen met “significant” leerlingmateriaal (notities, toetsen, ...) dat het vermoeden van een leerstoornis staft.

Het CLB-team kan ondertussen al nagaan of het CLB-dossier informatie bevat die de zorgvraag helpt duiden. Bv. de reeds geleverde zorg in de basisschool, een diagnostisch verslag van een ander CLB-team, een logopediste of een andere externe dienst.

Nu volgt een belangrijk beslissingsmoment. Het verhaal van de jongere, de ouders en het actuele lerarenteam wordt samengelegd met de informatie uit het CLB- en leerlingendossier. De informatie wordt getoetst aan de definitie van bv. dyslexie of dyscalculie.

Er kan beslist worden dat het vermoeden van een leerstoornis niet verder hoeft uitgewerkt te worden. Leerling, ouders en school weten al voldoende. De diagnose kan gesteld worden.

Anderzijds kan ook blijken dat er geen sprake is van een leerstoornis, maar van een ander probleem. Of besluit men dat het leerprobleem eigenlijk niet zoveel prioriteit heeft: de andere gesignaleerde problemen hebben meer prioriteit. In beide gevallen is CLB-onderzoek naar het vermoeden van een leerstoornis weinig zinvol en kan de tijd beter aangewend worden voor de échte zorgvraag.

In een aantal gevallen kan CLB-onderzoek wel degelijk een meerwaarde betekenen voor het zorgaanbod. Bij het verdere onderzoekstraject doet het CLB-team een beroep op verschillende informatiebronnen.

- Een tweede, gerichte “lezing” van het CLB- en leerlingendossier met de al geleverde hulp op school.
- Met instemming van de betrokkene, verder informatie inwinnen van eventuele externe hulpverleners. Ook de al geleverde hulp op school wordt in kaart gebracht.

Indien het CLB-team besluit nog te weinig te weten om te kunnen adviseren, besluit men tot diagnostisch onderzoek. Het CLB-team onderzoekt enkel datgene wat men nog moet “weten om te handelen”. Zonder deze bijkomende kennis loopt het verdere zorgtraject “vast” of “fout”. De inzichten van de handelingsgerichte diagnostiek zijn hierbij zeker belangrijk.

Het CLB-onderzoek werkt zowel gericht (welke kenmerken van een leerstoornis zijn aanwezig?) als breed (zijn er andere kenmerken die de leerstoornisachtige leerlingkenmerken kunnen verklaren?). Dit grondig CLB-onderzoek kost al snel een halve tot een hele werkdag, verslaggeving niet inbegrepen. Deze inspanning kan men best reserveren voor die leerlingen waar bij de verkenning van de zorgvraag bleek dat het vermoeden van een leerstoornis zeer waarschijnlijk is én dat de labeling ertoe doet voor het handelen door jongere, school en ouders. Men hoeft zich er voor valse verwachtingen bij de jongere en zijn ouders te creëren. Labeling zonder engagement van betrokkenen om ook echt te handelen blijft een lege doos, waarbij jongere en ouders verweesd en (weer eens?) ontgoocheld achterblijven.

## 6 Van attest naar gemotiveerd verslag

### 6.1 Nut van het etiket “leerstoornis”

Vroeger legde men in de CLB-sector de klemtoon op de nodige hulp voor leerlingen met lees- en spelling, en/of rekenproblemen en had men minder aandacht voor de benoeming ervan als een leerstoornis. Voor de ouders en de jongere is dit echter zeer belangrijk. Heel wat vage problemen krijgen een naam. Ook al is het probleem niet opgelost, ze kunnen beter inschatten wat er gaande is, hebben een juister perspectief, ... Veel volwassenen met een leerstoornis zien het moment van de benoeming als een zeer belangrijk moment in hun leven.

Meer en meer komen op scholen ‘attesten’ binnen van buitenschoolse diensten. Deze attesten geven naast een diagnose dyslexie of dyscalculie een aantal maatregelen aan die op school best zouden gebeuren. Als zulk attest een medisch tintje heeft, lijken deze maatregelen bijna afdwingbaar te zijn. Dit is echter een misvatting.

Het VVKSO en de VCLB pleiten eerder voor een overlegmodel. Maatregelen moeten, steeds na overleg met jongere en ouders, op school zelf afgesproken worden. Buitenschoolse diensten kunnen goede suggesties doen, maar deze werken pas als de leerkrachten zelf hierover hebben overlegd.

Voor de scholen heeft het etiket voordelen, maar ook nadelen. Het is makkelijker om vanuit een duidelijke diagnose van een leerstoornis, extra maatregelen te nemen. Secundaire scholen vragen er vaak naar als ze iets extra willen ondernemen. Nochtans is het minstens even belangrijk dat de school een goede didactiek naar lezen, spelling en wiskunde uitbouwt voor alle leerlingen.

### 6.2 De resolutie van 3 maart '99 en het gemotiveerd verslag

De resolutie betreffende de erkenning, integratie en de begeleiding van leerlingen met leerstoornissen werd op 3 maart '99 eenparig goedgekeurd in het Vlaams Parlement. Deze resolutie is een maatschappelijke oproep aan de regering om aandacht te hebben voor leerlingen met leerstoornissen en om hieromtrent verdere maatregelen te nemen. Uit de 6 artikelen lichten we er één toe, namelijk dat rond het ‘gemotiveerd verslag’.

Het Vlaams Parlement vraagt aan de Vlaamse regering aan leerlingen en ouders het recht te verlenen op een gemotiveerd verslag opgesteld door het begeleidend CLB, waarin naast de omschrijving van de leerstoornis als gevolg van een multidisciplinair diagnostisch en handelingsgericht onderzoek, ook maatregelen, hulpmiddelen en een handlingsplan, aangepast aan de individuele problematiek opgenomen worden.

Het gemotiveerd verslag geeft een ietwat statische indruk: naast een sterkte-zwakke analyse van de leerling, biedt het indicaties waarvoor begeleiding nodig is. De maatregelen zelf worden afgesproken in het begeleidingsplan: ze moeten minstens eenmaal per jaar geëvalueerd en waar nodig bijgesteld worden. Dit gebeurt op basis van de geactualiseerde behoeften van de leerling en de eisen van de opleiding.

Deze maatregelen zijn bedoeld om voor de leerling optimale leercondities te scheppen, niet om de leerstoornis “op te lossen”. Hoe vroeger het probleem opgespoord wordt en hoe deskundiger het wordt behandeld, des te kleiner zijn de gevolgen op langere termijn. Maar toch is een leerstoornis een probleem dat nooit volledig kan worden weggewerkt.

De geest van deze resolutie is duidelijk. Het overlegmodel staat centraal en er wordt een oproep gedaan aan het CLB om een begeleidende taak op te nemen. Indien nodig voert het CLB een grondig onderzoek uit. Naast de vaststelling van de leerstoornis, wordt er ook meer algemeen gekeken naar zowel sterke als zwakke kanten van de leerling en komt men na overleg tot de juiste hulpmaatregelen.

## 7 Het begeleidingsplan

### 7.1 Opzet

Het begeleidingsplan is de concretisatie van het gemotiveerd verslag voor dat schooljaar en wordt bij het begin van het schooljaar, op basis van het vorige plan en de huidige nood, opgesteld na overleg met de jongere en/of ouder. Het wordt best ondertekend door jongere, ouder, school en CLB-medewerker.

Lerarenteam, ouders en leerling worden goed geïnformeerd over de talenten en de problemen van leerlingen met leerstoornissen en hoe ze hier mee om kunnen gaan. Vaak is het nuttig om ook de medeleerlingen te informeren. Een les rond omgaan met verschillen lijkt hier prima voor geschikt. Overleg met de leerling met leerstoornis is wenselijk. De school kan hiervoor ondersteuning vragen bij het begeleidend CLB.

Er zijn verschillende wegen om tot een begeleidingsplan te komen.

Men kan de individuele leerling als uitgangspunt nemen. In de begeleidende klassenraad zal men specifieke maatregelen opstellen voor de leerling in kwestie.

Wanneer men op school meermaals geconfronteerd wordt met dyslexie (en recenter nu ook dyscalculie), kan men ook globaal vanuit het schoolteam maatregelen vooropstellen die mogelijk zijn. Via een cel leerlingbegeleiding of een tijdelijke werkgroep, via vakgroepvergaderingen komt men bv. tot een lijst van mogelijke maatregelen. Daarop wordt dan in de begeleidende klassenraad per leerling aangekruist welke maatregelen voor hem/haar nodig zijn.

Deze werkwijze heeft verschillende voordelen:

- men zal voor elke individuele leerling sneller kunnen beslissen;
- de maatregelen zijn duidelijk voor alle leerkrachten;
- ook voor ouders is dit aangenaam. Als ze informeren wat op school mogelijk is, kan men ze heel concrete informatie geven over wat kan en hoe dit beslist wordt.

Nogal wat scholen kiezen samen met hun CLB voor een combinatie. D.w.z. ze hanteren een standaardpakket dat volgt op de diagnose van een leerstoornis. Uit dat standaardpakket kan men specifieke maatregelen kiezen of voor individuele leerlingen specifieke maatregelen uitschrijven. Wanneer dit niet volstaat, kiest men voor een individueel begeleidingsplan: vaak gaat het hier dan om een bijzonder ernstige leerstoornis.

Een dergelijk begeleidingsplan geeft scholen en leerkrachten in elk geval de nodige middelen in handen om vormen van individualisering te verantwoorden, het gebruik van specifieke hulpmiddelen, aangepaste vormen van evaluatie en toetsing. De klassenraad kan autonoom beslissen wanneer en op welke wijze de leerlingen worden geëvalueerd (zie punt 8).

### 7.2 Concrete maatregelen

Welke maatregelen kunnen ouders en school nemen voor een leerling met dyslexie of dyscalculie? Wat is hierbij de rol van de jongere zelf?

De maatregelen die op school zelf genomen kunnen worden, zijn zeer belangrijk. Daarnaast is het soms nodig om buitenschoolse hulp te krijgen. Ook voor een positieve samenwerking met de ouders moet de school oog hebben.

Vooraleer bepaalde maatregelen af te spreken is het belangrijk de jongere en de ouders te horen. Afgesproken maatregelen dienen voor hen duidelijk te zijn (best neergeschreven). Bij het veranderen van maatregelen is ook hun stem weer belangrijk. Wie het contact legt met de ouders, moet op school afgesproken worden. Ouders zelf vinden het vaak een zware taak om elk jaar opnieuw de problemen van hun kind en zijn leerstoornis te schetsen en om 'goodwill' te vragen. Het is dan ook goed dat er intern een opvolging komt via een begeleidingsplan. Vaak helpt het om te kiezen voor een herkenbaar aanspreekpunt, zowel voor school, jongere als ouders.

Dit aanspreekpunt moet ook continuïteit borgen. Maatregelen die genomen worden, worden best neergeschreven en door alle betrokken partijen (school, jongere, ouders) ondertekend.

Een school kan ook gerust aan ouders laten horen dat men nog zoekende is in de aanpak rond dyslexie en/of dyscalculie. Er is niets zo frustrerend voor hen dan eerst te horen dat de school openstaat voor leerlingen met leerstoornissen, maar dan in realiteit te ervaren dat ze op veel gesloten deuren botsen.

### 7.2.1 *Maatregelen binnen de school*

Behoudens de specifieke maatregelen die we verder behandelen is een goede schoolloopbaanbegeleiding van de leerling achterliggend natuurlijk altijd een belangrijke maatregel. Samen met de leerlingen en ouders de meest geschikte studierichting en school vinden, geeft de meeste kans dat de leerling gestimuleerd blijft en een positief zelfbeeld ontwikkelt.

Ook een optimaal didactisch handelen van de leraar is cruciaal: goede leerzorg start bij goede methodes en didactiek op niveau van de klas. In het lesgeven extra letten op duidelijkheid en structuur helpt leerlingen met leerstoornissen vooruit, maar ook vele anderen. Daarnaast is het belangrijk dat men de zelfstandigheid van de leerling blijft stimuleren. Zo mag men bv. niet blijven staan bij het geven van schema's, maar moet de leerling leren zelf schema's te maken.

Men kan de specifieke maatregelen op verschillende wijze ordenen.

#### 7.2.1.1 *Sticordi-maatregelen*

De meest gekende ordening is een indeling in zgn. Sticordi-maatregelen

<b>Stimuleren</b>	ondersteuning van de affectieve component: begrip tonen, problemen erkennen (90 % van de maatregelen).
<b>Compenseren</b>	middelen geven die spellen/lezen/wiskunde vergemakkelijken: <ul style="list-style-type: none"> <li>• meer tijd;</li> <li>• hulpmiddelen (bv. spellingcorrector, lees- en spraaktechnologie, onthoudfiches, zakrekenmachine, software die het memoriseren ondersteunt);</li> </ul>
<b>Remediëren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• andere strategie (bv. schriftelijke toets mondeling toelichten).</li> <li>• In het vak Nederlands wordt geoefend op het vlot herkennen van de structuur van een tekst. Bepaalde kennis en vaardigheden worden extra geoefend om tekorten weg te werken. Herhalen is hierbij een belangrijk principe.</li> <li>• de vkgroep stelt een elementair pakket "onthoudkennis" samen (elementaire procedures, begrippen en arbitraire afspraken voor wiskunde) waarop extra wordt geoefend.</li> </ul>
<b>Dispenseren</b>	vrijstellen van bepaalde activiteiten (bv. niet hardop voorlezen, niet voor het bord komen). vrijstellen van doelen

Deze Sticordi-maatregelen hebben gevolgen voor de wijze waarop men evalueert (zie punt 8) en deliberaert (zie punt 8.2).

Men moet zich steeds afvragen of een welbepaalde maatregel al dan niet nog beoogt een bepaald doel te bereiken. De keuze van maatregelen is één ding, het samen zoeken hoe deze concreet te verwezenlijken zijn, is een andere zaak. Ook hier moet oog voor zijn. Bv. Als er afgesproken wordt dat de leerling meer tijd krijgt voor de proefwerken, wat houdt dit dan precies in? Vroeger beginnen. Is er dan al toezicht? Kan de leerling tijdig op school geraken?

Om goed te werken, dienen sticordmaatregelen worden steeds goed doorgesproken met leraren en de betrokken leerling!

### 7.2.1.2 *Vakgebonden en vakoverschrijdende maatregelen*

Men kan in een begeleidingsplan van een leerling de maatregelen ook ordenen volgens het criterium vakgebonden versus vakoverschrijdend. Zo kan men rubrieken onderscheiden van:

- enerzijds maatregelen voor bepaalde vakken (vakgebonden)  
bv. dictees in de taalvakken
- anderzijds maatregelen voor alle vakken (vakoverschrijdend)  
bv. leerling met dyslexie of dyscalculie zou meer tijd kunnen krijgen om een toets te maken.  
bv. Gelijktijdig schriftelijk (de klas) en mondeling (de leerling met de leerstoornis) toetsen is mogelijk. De leraar kan opdrachten en vragen ook zelf nog eens voorlezen.  
bv. Taken en toetsen mogen gemaakt worden m.b.v. een tekstverwerker. Hierbij kan ook gebruik gemaakt worden van "voorlees-software".

### 7.2.1.3 *Noodzakelijke en aanbevolen maatregelen*

Tegelijk kan men deze maatregelen bekijken vanuit het oogpunt van noodzakelijkheid versus wenselijkheid:

- noodzakelijke maatregelen zijn zeker te nemen. Ze worden zeker ook geëvalueerd in de mate dat ze toegepast zijn en dat ze inderdaad nodig zijn en blijven;
- aanbevolen maatregelen worden occasioneel gesteld volgens het aanvoelen van de leerkrachten.

## 7.2.2 **Buitenschoolse hulp**

In het secundair onderwijs hebben dyslectici vaak al een hele weg afgelegd in buitenschoolse hulp. Men moet dan voorzichtig zijn om deze leerlingen nog extra hulp aan te raden. Is dit voor deze leerling in zijn beleving een hulp of eerder een extra belasting? Ook het financiële aspect is niet te onderschatten. Belangrijk om weten is dat de overheid hulp slechts terugbetaalt, indien de hulp startte voor de leerling 14 jaar werd (logopedie of revalidatiecentrum). Men moet zich ook hoeden voor dwaalwegen. Therapieën die beloven de leerstoornis te verhelpen, kosten vaak veel geld en hebben weinig succes. Goede hulp is taakgericht (d.w.z. staat rechtstreeks in verband met hulpvraag), is wetenschappelijk gefundeerd en verloopt in overleg met de school. Bovendien maakt deze hulp ook gebruik van de sterke kanten van de jongere met de leerstoornis. (Bv. Therapie met behulp van ICT, omdat de jongere graag en goed werkt met ICT.)

In voorkomend geval moeten buitenschoolse hulp en school in elk geval samenwerken. Kunnen zij tot gemeenschappelijke doelen komen? Worden de doelen geëvalueerd? Worden de hulpmiddelen van de buitenschoolse hulp ook op school door de leerling gebruikt?

### 7.2.3 **Samenwerking met de ouders**

De ouders zijn de eerste betrokkenen van hun kind. Luisteren hoe zij de problematiek ervaren, welke compenserende maatregelen zij zinvol zien, hoe zij hun kind in zijn totaliteit beleven... is niet overbodig. Zij hebben vaak al heel wat ervaringskennis opgebouwd.

### 7.2.4 **Evaluatie van het begeleidingsplan**

Als ouders merken dat het begeleidingsplan niet echt loopt, moeten ze dit kunnen signaleren. Daarom wordt het aanbevolen in het begeleidingsplan een contactpersoon op te nemen. Beter nog is vooraf af te spreken wanneer het begeleidingsplan zal geëvalueerd worden. Leerling, school en ouders gaan hierbij samen aan tafel zitten. Men evalueert in hoeverre het begeleidingsplan beantwoordde aan ieders verwachtingen en een daadwerkelijke hulp betekende.

### 7.3 Voorbeeld van een mogelijk begeleidingsplan

Hoe concrete maatregelen worden afgesproken, vastgelegd, geactualiseerd of bijgestuurd in een begeleidingsplan, wordt geïllustreerd in een concreet voorbeeld toegevoegd als bijlage. Uiteraard is dit slechts één voorbeeld. Andere indelingen zijn mogelijk.

## 8 Evaluatie van de leerling

Sticordi-maatregelen worden altijd gekoppeld aan de wijze waarop men evalueert. Zo is het onderscheid tussen vrijstellen van bepaalde activiteiten versus vrijstellen van bepaalde doelen (cf. dispenserende maatregelen) niet zonder belang met het oog op de evaluatie, i.c. de reglementaire beperkingen ervan.

### 8.1 Reglementaire context

Een regelmatige leerling moet alle vakken, oefeningen, proeven enz. van het leerjaar en de onderwijsvorm/onderverdeling waarvoor hij is ingeschreven, bijwonen, behoudens in geval van gewettigde afwezigheid<sup>7</sup>.

Het is, strikt genomen, derhalve niet mogelijk leerlingen met leerstoornissen geheel of gedeeltelijk vrij te stellen van bepaalde vakken of vakonderdelen, noch van bepaalde proefwerken.

Raakt men met een bepaald voorstel in het begeleidingsplan aan de doelstellingen van het leerplan, dan treft men een hele zware maatregel waar geen wettelijke basis voor is. Men moet er omzichtig mee omspringen. Men moet er ook voor opletten dat men door zulke beslissingen bepaalde wegen naar de toekomst toe niet afsluit. Anderzijds stellen leerkrachten vaak meer doelen voorop dan nodig is vanuit het leerplan. Leerlingen dispensereren van zulke extra doelen hoeft uiteraard niet zo'n zware maatregel te zijn.

De concipiëring van de evaluatiecriteria, zoals de eventuele organisatie van proeven tijdens en/of op het einde van het schooljaar, behoort dan weer tot de bevoegdheid van de inrichtende machten.

Nergens wordt een minimum aantal proefwerken per vak bepaald.

De examenorganisatie valt dus onder de pedagogische vrijheid.<sup>8</sup> Aangepaste vormen van evaluatie en toetsing zijn niet verboden. Een aangepaste behandeling op basis van een vastgesteld probleem van dyslexie of dyscalculie, is verantwoord, in zover deze niet onverenigbaar is met de algemene doelstellingen van de opleiding.

Leraren zijn vaak – vanuit het principe van de gelijke behandeling – onzeker of een vorm van differentiatie (ook inzake evaluatie) wel toelaatbaar is. Het gelijkheidsbeginsel bij examens in onderwijs is echter veel minder belangrijk dan bij aanwervingsexamens waar een strikte vergelijking wordt gemaakt tussen de verdiensten van de kandidaten.

- Leerlingen van eenzelfde klas verhouden zich tegenover elkaar niet als concurrenten voor een voordeel dat alleen aan een of aan enkelen onder hen kan worden toegekend. Wordt in het onderwijs een examinandus ten onrechte beter behandeld, dan verandert dat niets aan de rechtmatigheid van de beslissing t.a.v. de andere kandidaten. De enige vraag is of dezen zelf correct zijn beoordeeld;
- verder is dit gelijkheidsbeginsel slechts rechtvaardig in zover de verschillende leerlingen zich ook in vergelijkbare omstandigheden bevinden. Aangezien dit i.c. niet het geval is, kan een individuele regeling aangepast op objectieve gronden te verantwoorden zijn.

<sup>7</sup> Decreet van 31 juli 1990 betreffende het onderwijs II, art. 48, 2°.

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex> > rubrieken wetgeving > secundair onderwijs > organisatie en structuren

Ministeriële omzendbrief SO 64 van 25 juni 1999 betreffende "Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs", punt 3.7.1.a.2.

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex> > rubrieken omzendbrieven > secundair onderwijs > organisatie

<sup>8</sup> Ministeriële omzendbrief SO 64 van 25 juni 1999, punt 8.1.1 (idem)

Anderzijds kan de gunstige behandeling van de ene leerling de vraag oproepen of de andere leerling niet onredelijk streng werd beoordeeld. Om te vermijden dat medeleerlingen zich in vergelijking onredelijk behandeld weten, moet men o.i. wel ergens een grens leggen. Deze grens is altijd arbitrair. Daarom is het opportuun dat deze grens – in het verlengde van het begeleidingsplan – collegiaal in de begeleidende klassenraad wordt bepaald en ondubbelzinnig aan de ouders en de leerling wordt meegedeeld. Ook de medeleerlingen zijn op de hoogte.

Daarnaast is het belangrijk dat **alle** ouders en leerlingen vooraf concrete informatie krijgen over wat kan en hoe dit beslist wordt. In dit geval zullen ze de individuele aanpak van een (mede)leerling met een leerstoornis gemakkelijker kunnen accepteren.

### Taalonderricht

Bij de talen is taalvaardigheid de belangrijkste component. Dat is ook in de evaluatie merkbaar. Misschien ondervinden de dyslectici bij schrijfvaardigheid de meeste 'problemen'. Het inzetten van strategieën krijgt daar echter meer aandacht dan de correcte spelling, een goede spellingattitude blijft wel belangrijk. De leerplannen spreken over gemengde spellers die met hulpbronnen correctheid nastreven.

- Mondelinge evaluatie biedt een alternatief. Als mondelinge proeven niet mogelijk zijn (bv. bij een schrijf oefening), dan kan de leraar vooral letten op aspecten waarin de dyslecticus kan bijleren: zins- en paragrafenstructuur, samenhang, logisch ordenen... maar niet, of in beperkte mate op spelfouten. Spelling is slechts een van de mogelijke criteria bij schrijfoopdrachten. De aandacht gaat vooral naar de **schrijfstrategieën**. Wie schrijft houdt nu rekening met de boodschap, de doelgroep, kiest voor het gepaste taalregister ... Een pc met spellingcorrector kan door de school ter beschikking gesteld worden en dat zou het aantal spelfouten bij de dyslectische leerling al kunnen beperken.
- De talen werken ook met strategieën bij woordenschat en spelling. Die strategieën staan ten dienste van taalbeheersing.

*Bv. De leerlingen kennen de verschillende **strategieën** om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen en kunnen die hanteren. Het gaat om het gebruik van betekenisrelaties, de context, de eigen voorkennis, de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen en het woordenboek). (ET Nederlands 3<sup>de</sup> graad, aso 33; kso, tso 29).*

Bij fout geschreven woorden in een proef waarin de woordenschat de aandacht krijgt, kunnen ook bij dyslectische leerlingen, punten worden afgetrokken. De proef moet echter uitgebalanceerd zijn, zodat spellen alleen niet kan leiden tot rampzalig puntenverlies, maar die toets is zo opgebouwd dat de woordenschatstrategieën de nodige aandacht krijgen, zo is bv. altijd een context aanwezig.

- Dyslexieleerlingen hebben vaak ook problemen om eigennamen te onthouden, ook de actieve woordenschat kan duidelijk kleiner zijn dan bij hun leeftijdsgenoten. Een ondersteunend documentje met bv. de namen van de personages uit een tekst, film, toneelstuk ... zou hen bij een toets kunnen helpen. Ofwel houdt de leraar er rekening mee bij de evaluatie en mogen namen ontbreken.
- Een aparte spellingtoets komt in de lessen beter niet meer voor. Leerplannen pleiten voor een geïntegreerde aanpak, dus zullen er ook geen aparte proeven spelling voor deze leerlingengroep zijn. De spelling komt veel voor als deel bij schrijven.

### Wiskundeonderricht

- Men legt de nodige tolerantie aan de dag voor het talig weergeven van definities. Men hecht meer aandacht aan het juiste gebruik van de gedefinieerde begrippen.
- Men staat het gebruik toe van rekenmachines, formuletabellen. Bij moeilijkere algoritmen en/of opgaven mag de leerling een vooraf gegeven 'werkschema' gebruiken (de fiches met deze informatie, noemt men vaak "onthoud-fiches").
- Men formuleert – d.i. overigens belangrijk voor alle leerlingen – de vragen in korte, duidelijke, directe zinnen. Men gaat na of de leerling met de leerstoornis de vraagstelling juist leest en leest ze eventueel voor.

## 8.2 Deliberatie

### Autonomie

De delibererende klassenraad buigt zich volledig autonoom over de vraag of de leerling in voldoende mate de doelstellingen heeft bereikt die in het leerplan zijn opgenomen om al dan niet te kunnen overgaan naar een volgend leerjaar en/of een van rechtswege geldend studiebewijs behaalt dat een bepaald civiel effect impliceert<sup>9</sup>. Hij zal zich bij zijn beslissing ten minste laten leiden door<sup>10</sup>:

- resultaten van proeven, toetsen of examens die door de leraars van de leerling werden afgenomen (zie punt 6);
- de resultaten van de geïntegreerde proef (eindjaren BSO, TSO, KSO);
- de beslissingen, vaststellingen, adviezen van de begeleidende klassenraad. In het dossier kan men o.m. rekening houden met specifieke psycho-sociale en medische gegevens, vroegere studies. Het is evident dat het begeleidingsplan van een dyslectische leerling hier cruciaal is.

### De deliberatievraag

De inhoudelijke invulling van de deliberatievraag is afhankelijk van het leerjaarniveau<sup>11</sup>:

- het principe van een toekomstgerichte, prospectieve deliberatie staat voorop. Een leerling wordt als geslaagd beschouwd indien hij bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het volgend leerjaar. Of een leerling een leerjaar "met vrucht" beëindigt, wordt dus in hoofdzaak bepaald door de kansen die, naar het oordeel van de delibererende klassenraad, de leerling heeft om in het volgend leerjaar (al dan niet van dezelfde onderwijsvorm en/of studierichting) te slagen<sup>12</sup>.
- in de hoogste BSO-leerjaren en in alle specialisatiejaren<sup>13</sup> ligt weliswaar een duidelijke klemtoon op het voldaan hebben voor het geheel van de vorming van dit leerjaar. Een belangrijk prospectief element bestaat er hier echter in van na te gaan in welke mate de leerling bekwaam wordt geacht om in te treden in het beroepsleven op een niveau zoals bepaald in het studierichtingsprofiel.
- ook in het tweede leerjaar van de derde graad ASO-TSO-KSO, beantwoordt de delibererende klassenraad de vraag of de leerling voldaan heeft voor het geheel van de vorming. Prospectieve beschouwingen slaan hier op de slaagkansen in (ten minste één vorm van) het hoger onderwijs en, behalve voor het algemeen secundair onderwijs, op de mate waarin de leerling bekwaam wordt geacht om in te treden in het beroepsleven op een niveau zoals bepaald in het studierichtingsprofiel.

De kenmerken van de leerstoornissen kunnen bepaalde resultaten negatief beïnvloeden en is als dusdanig voor een klassenraad een belangrijk gegeven. Men zal het geheel steeds koppelen aan de deliberatievraag zelf:

- in welke mate hypothekeert de leerstoornis de vervolgmogelijkheden in het secundair onderwijs?

<sup>9</sup> Schoolpactwet van 29 mei 1959, zoals gewijzigd, art. 6quater.

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex> > rubrieken wetgeving > niveau-overschrijdend deel > schoolpact

<sup>10</sup> Besluit van de Vlaamse regering van 19 juli 2002 betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs, art. 5, §5.  
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex> > rubrieken wetgeving > secundair onderwijs > organisatie en structuren

<sup>11</sup> Besluit van de Vlaamse regering van 19 juli 2002, art. 35 (idem)

Ministeriële omzendbrief SO 64 van 25 juni 1999, punt 8.1.3. (idem)

Mededeling van 25 april 2003 betreffende "Algemene Pedagogische Reglementering Nr. 3. De delibererende klassenraad op het einde van het schooljaar", punt 4.1 (M-VVKSO-2003-033).

<sup>12</sup> Besluit van de Vlaamse regering van 19 juli 2002, artikel 35 (idem).

<sup>13</sup> I.c. vervolmakingsjaren in de tweede graad, tweede leerjaar van de derde graad BSO, specialisatiejaren in de derde graad met inbegrip van het derde leerjaar van het beroepssecundair onderwijs, en eindleerjaren van de vierde graad BSO.

- Zijn de hindernissen ten gevolge van de leerstoornis verenigbaar met de algemene doelstellingen van de beroepsopleiding?
- Staat de leerstoornis verder studeren in het hoger onderwijs in de weg?

Hierbij moet wel worden genoteerd dat bv. dyslectici ook in de meeste universiteiten en hogescholen recht hebben op bepaalde examenfaciliteiten (bv. spreiding van examens, meer tijd voor een examen, keuze van examenvorm (bv. mondeling), goede notities, studiemethodebegeleiding ...). Het hoger onderwijs is steeds minder geneigd om leerlingen met leerstoornissen “a priori” de toegang tot bepaalde richtingen te “ontzeggen” .

Ook inzake deliberatie is het wel logisch dat men – om te vermijden dat de medeleerlingen zich in vergelijking onredelijk behandeld weten – ergens een grens legt die altijd arbitrair is. Het is opportuun dat de klassenraad deze grens collegiaal bepaalt.

## 9 Slotbeschouwing

In deze tekst hebben we opgeroepen om leerlingen met een specifieke leerstoornis (dyslexie en dyscalculie) te helpen hun secundaire studieloopbaan door te komen. We hebben gepleit voor specifieke maatregelen en hulpmiddelen, neergeschreven in een begeleidingsplan, aangepast aan de individuele problematiek. We hebben concrete suggesties gedaan.

Deze tekst is bedoeld voor een individuele benadering van leerlingen met dyslexie of dyscalculie, specifiek geënt op hun leerstoornis. Hierbij mag men echter niet uit het oog verliezen dat een leerling met een leerstoornis véél meer is dan zijn probleem alleen. Hij heeft ook veel andere, positieve facetten. Anderzijds kan deze leerling, net zoals andere leerlingen, ook al eens negatief uit de hoek komen (bv. moeilijke puberteit, positie in de klas ...). Dit heeft dan niet te maken met zijn leerstoornis.

## 10 Interessante bronnen

**Bourgeois, F. & Schuyesmans, W.**, Dossier dyslexie, *Brug*, 1998, p. 4-10.

**Cooreman, A., Bringmans, M.**, Ik heet niet dom. Praktische tips voor mensen met leerstoornissen, ouders en leerkrachten, Leuven, Acco, 2002

**Desoete, A.**, Dyscalculie in de klas: aanpak in het S.O. In: *Handboek Leerlingenbegeleiding 2 Afl. 9*, juni 2005, p. 13-44. Mechelen, Wolters-Plantijn.

**De Vos, G., Thomassen, J. & Walgraeve T. (red.)**, Traject bij vermoeden van dyscalculie. Multimediaal pakket voor CLB-teams, Pre-publicatie, VCLB Service cvba, 2006.

**Dolk, M., Van Groenestijn, M. (red.)**, Dyscalculie in discussie. Assen, Van Gorcum, 2006.

**Dumont, J.J.**, Dyslexie. Theorie, diagnostiek en behandeling. Rotterdam, Lemniscaat, 1990.

**Ghesquière, P. & Ruijsenaars, A.J.J.M. (red.)**, Leerproblemen in het middelbaar onderwijs. Leuven, Acco, 1997.

**Ghesquière, P. & Grietens, H. (red.)**, Jongeren met leer- of gedragsproblemen. Naar een school met zorg. Leuven, Acco, 2006.

**Peeters, M. & Wilms, L.**, Dyslexie en wiskundeonderwijs. IVO, 1999, nr. 74, p. 59-64.

**Provinciale Stuurgroep Leerhulp VCLB Limburg**, Dyslexie, Informatie voor ouders en leerkrachten. VCLB-Limburg, 2000.

**Ruijsenaars, A. J. J. M., & Ghesquière, P. (red.)**. Dyslexie en Dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen. Recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak. Leuven/Leusden: Acco, 2002.

**Ruijsenaars, A. J. J. M., van Luit, H., van Lieshout, E.**, Rekenproblemen en dyscalculie. Rotterdam, Lemniscaat, 2004.

**Schijf, Truus**, Dyslexie. *Levende Talen Tijdschrift*, 2000, nr. 2, p. 40-46.

**Shaywitz, S.** , Hulp-gids dyslexie, Amsterdam, Nieuwezijds B.V., 2005.

**Van den Brande, H.**, Dyslexie, helpt het etiket en wat met een attest? Caleidoscoop, 1998, nr. 5, p. 28-33.

**Van der Leij, A. et al.**, Dyslexie, oorzaak en gevolg. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 1998, nr. 7/8, p. 278-327.

**Van der Leij, A.**, Leesproblemen, Beschrijving, verklaring en aanpak. Rotterdam, Lemniscaat, 1998.

**Van Vught, P. (red.)**. Remediëren wiskunde, de basisschool voorbij. Leuven, LannooCampus, 2006.

**Van Vught, P.**, Leerstoornissen in het regulier onderwijs, zekerheden inclusief. IVO, 1999, nr. 77, p. 37-43.

*Voor leerlingen en zelf (en leerkrachten)*

**Ceyssens, M.**, Ik schrijf fout: omgaan met dyslexie. Tielt, Lannoo. 2000

**Ceyssens, M.**, Ik reken fout: omgaan met rekenproblemen. Tielt, Lannoo, 2002.

**Maniet-Bellermann P. (red.)**, Wij zijn niet dom. Praktische tips van en voor leerlingen met leerstoornissen. Leuven/Apeldoorn, Garant, 1997.

*Vreemde talen*

**Delporte, A.**, Wat is dyslexie? DPB-info bisdom Brugge, 1999, nr. 21, p. 25-29.

**Provinciale Stuurgroep Leerhulp VCLB Limburg**, Klankspellingschrift Frans (CD-rom-versie)

**Van Berkel A.J.**, Orthodidactische gids voor het vreemde talenonderwijs. Muiderberg, Coutinho, 1990.

*Interessant adres*

Vzw Sprankel  
Vereniging voor ouders van normaalbegaafde kinderen met leerproblemen  
Kerkhofstraat 60  
3500 Hasselt  
Tel: (011)28 45 91

*Interessante websites*

[www.letop.be](http://www.letop.be)  
[www.masterplandyslexie.nl](http://www.masterplandyslexie.nl)

---

**Bijlage (doc)**

- M-VVKSO-2007-026-B01: Voorbeeld van een mogelijk begeleidingsplan