

# 1.

---

## Actualisering van het standpunt in verband met de praktijk van attestering voor kinderen met een leerstoornis in het gewoon onderwijs

*Pol Ghesquière*<sup>1</sup>

### 1.1 Inleiding

In deze tekst presenteert het *Netwerk Leerproblemen Vlaanderen* zijn standpunt inzake de praktijk van attestering voor kinderen met een leerstoornis in het gewoon onderwijs. Het Netwerk is een initiatiefgroep die zich tot doel stelt kennis met betrekking tot het domein van de leerproblemen te verwerven en te verspreiden, initiatieven inzake onderzoek te nemen of te ondersteunen en een actieve rol te spelen in de dialoog tussen wetenschap, praktijk en beleid. Zij poogt een klankbordfunctie te vervullen ten aanzien van individuen, groeperingen en instellingen. Het netwerk is geen belangengroepering noch een vertegenwoordiging van politieke of filosofische stromingen. Het is samengesteld uit personen die werkzaam zijn of waren in het onderwijs,

---

1. Deze tekst werd door de voorzitter van het Netwerk Leerproblemen geredigeerd, maar is gebaseerd op een consensus onder de leden van deze vereniging.

de onderwijsbegeleidingsdiensten, de CLB's, de revalidatiecentra, de universiteiten en de centra voor diagnostiek en behandeling. Ook de ouders zijn vertegenwoordigd.

## 1.2 Aanleiding

In het begin van deze eeuw vond de praktijk van attestering voor kinderen met een leerstoornis meer en meer ingang in onze Vlaamse scholen, en dat zowel op het niveau van het gewoon lager, het secundair als het hoger onderwijs. Deze praktijk hield in dat scholen zich bereid verklaarden om op basis van individuele behoeften gerichte aanpassingen door te voeren, voornamelijk op het vlak van de beoordeling van de leerprestaties van kinderen met een leerstoornis, op voorwaarde dat hen een attest werd voorgelegd. In het attest moest door een bevoegde instantie minimaal worden aangegeven dat de betreffende leerling inderdaad een leerstoornis heeft. De bovenstaande situatie was ongetwijfeld een gevolg van het feit dat leerstoornissen, en in het bijzonder dyslexie, een steeds bredere erkenning kregen, ook binnen het onderwijsveld. Men erkende meer bepaald dat deze groep leerlingen geen gelijke kansen krijgt binnen het onderwijs indien voor elk vak maatstaven voor kinderen zonder leerstoornissen gehanteerd worden. Deze maatstaven hadden zowel betrekking op de manier van lesgeven van de leerkracht, als op de individuele verwerking van de leerstof door de leerling en de wijze waarop leerprestaties beoordeeld werden. Maar scholen voelden zich tegelijkertijd onzeker over deze gang van zaken. Ze wilden de aanpassingen die ze doorvoerden kunnen verantwoorden naar ouders en inspectie. Door het attest als voorwaarde voorop te stellen, hoopten de scholen misbruik te voorkomen. Met haar standpunt in verband met de praktijk van attestering voor kinderen met een leerstoornis in het gewoon onderwijs wilde de toenmalige 'Stichting Leerproblemen Vlaanderen' in 2001 scholen handvatten aanreiken om deze praktijk op een verantwoorde wijze uit te bouwen. Door te pleiten voor het vormgeven van het attest als een *gemotiveerd verslag*, zoals bepaald in de resolutie betreffende de erkenning, de integratie en de begeleiding van leerlingen met leerstoornissen (goedgekeurd door het Vlaams Parlement in 1998), wilde de Stichting gelijke onderwijs- en ontwikkelingskansen garanderen voor kinderen met een leerstoornis.

Intussen staan we meer dan tien jaar verder en blijkt dat het eisen van een attest als voorwaarde voor extra zorg een achterhaald idee is. Aan attesten kunnen er immers potentieel heel wat negatieve gevolgen verbonden zijn. We denken

hierbij bijvoorbeeld aan het stigmatiserende karakter van het stoornisgebonden labelen van kinderen en aan processen van zelfvullende voorspellingen die vaak met attesten gepaard gaan. Bovendien hebben internationale ontwikkelingen, zoals verwoord door de Verenigde Naties en de Wereldgezondheidsorganisatie, de visie op zorg in onderwijs en samenleving en het bieden van gelijke kansen heel sterk gewijzigd. De gedachte van het creëren van een zorgcontinuüm waardoor het onderwijsaanbod afgestemd kan worden op de brede waaier van individuele onderwijsbehoeften, wint meer en meer veld. Daarbij kan zowel rekening worden gehouden met de sterktes als met de beperkingen in het functioneren van het individu. De vraag wordt dan ook openlijk gesteld of het gebruik van attesten nog wel aangewezen is en indien wel, welke rol attesten nog kunnen spelen.

Deze ontwikkelingen hebben het Netwerk Leerproblemen ertoe gebracht zijn standpunt in verband met de praktijk van attestering voor kinderen met een leerstoornis in het gewoon onderwijs te actualiseren en opnieuw onder de aandacht te brengen.

### 1.3 Doelstellingen

Ook al gaat het Netwerk Leerproblemen Vlaanderen er principieel van uit dat het aanbieden van noodzakelijke zorg en ondersteuning niet aan de voorwaarde van een attest gekoppeld mag worden, toch beseffen ze dat om pragmatische (en misschien zelfs financiële) redenen het gebruik van attesten soms noodzakelijk is, al was het maar om de noodzakelijke aanpassingen voor de verstrekker ‘redelijk’ te houden. Met dit standpunt willen we expliciteren hoe de praktijk er dan optimaal zou moeten uitzien. Die kan de volgende aspecten inhouden:

1. Het Netwerk wil een wetenschappelijk onderbouwde procedure implementeren om een leerstoornis vast te stellen. De bedoeling hiervan is tweeledig. Enerzijds moet de procedure ervoor zorgen dat het kind met een leerstoornis *effectief* als dusdanig gedetecteerd wordt. Daarnaast heeft de procedure ook als oogmerk te bevorderen dat *enkel* het kind met een leerstoornis de overeenkomstige diagnose krijgt. Nogmaals, het reserveren van het attest voor kinderen met een leerstoornis betekent geenszins het uitsluiten van andere kinderen met leerproblemen van adequate hulp en noodzakelijke afstemming en zorg. Ook kinderen zonder een attest hebben recht op een onderwijsaanbod dat afgestemd is op hun individuele onderwijsbehoeften. De leerstoornissen zijn immers maar een fractie van de leerproblemen.

2. Niet in het minst acht het Netwerk het belangrijk dat aan een goede praktijk van attestering ook – de facto – een goede praktijk van aanpassingen in middelen en/of doelen in het onderwijs wordt gekoppeld. Zonder deze noodzakelijke aanvulling blijft attestering een lege doos, die in het slechtste geval enkel tot etikettering en mogelijkerwijze tot stigmatisering leidt. Het Netwerk beoogt dus de beperkingen en de onderwijsbelemmeringen die kunnen voortvloeien uit een leerstoornis zo vroeg en zo veel mogelijk te voorkomen of op te vangen. Deze preventie en opvang gebeuren het best in de eerste plaats op de school en op een zo geïntegreerd mogelijke wijze. Hierdoor krijgen kinderen met een leerstoornis meer gelijke kansen in het onderwijs. Het Netwerk is ervan overtuigd dat dit niet alleen een kwestie is van meer middelen, maar zeker ook van een andere manier om onderwijs vorm te geven en over onderwijs te denken, vertrekkend vanuit diversiteit.
3. Het Netwerk is van oordeel dat een attest veeleer de aanzet moet vormen voor zorgverbredingsinitiatieven dan voor een verwijzingsprocedure (naar buitengewoon onderwijs of buitenschoolse hulp). Het mag er zeker niet toe leiden dat de klasleerkracht en de school de verantwoordelijkheid om het kind alle ontwikkelingskansen te bieden, naar anderen doorschuiven.

#### 1.4 Leerstoornissen: waar gaat het eigenlijk om?

Wanneer kinderen met een leerstoornis, en énkél kinderen met een leerstoornis, door attestering moeten aangeduid worden, is het belangrijk om allereerst een eenvormige en eenduidige definitie van leerstoornissen te hanteren. Deze definitie moet volgens het Netwerk aan de volgende kenmerken voldoen:

- De kern moet betrekking hebben op een *hardnekkige* achterstand in de *automatisering* van de schoolse vaardigheden lezen, spellen en/of rekenen/wiskunde. Er is wetenschappelijke evidentie voor het onderscheiden van twee leerstoornissen, die ook in combinatie kunnen voorkomen. Van *dyslexie* spreken we als er sprake is van een hardnekkige achterstand in de automatisering van technisch lezen en/of spellen. *Dyscalculie* verwijst naar hardnekkige problemen met de automatisering van de basale tel- en rekenvaardigheden.
- De definitie moet zich beperken tot een *beschrijvend* niveau. De hardnekkigheid van de achterstand kan onder meer aangetoond worden door de beschrijving van de reeds geboden hulp. De problemen met de automatisering blijken uit een daling van de kwaliteit van de taakuitvoering bij taakverzwaring (bijvoorbeeld bij dubbeltaken, verhogen van de tijdsdruk, ...).

- Intelligentie, fysieke of psychosociale beperkingen zijn op zich geen voldoende redenen om een leerstoornis uit te sluiten.
- De schoolse achterstand moet omschreven worden in relatie tot het genoten onderwijs, waarbij een minimale onderwijskwaliteit verondersteld wordt om *met voldoende zekerheid* een leerstoornis te kunnen vaststellen.
- Bij kleuters kunnen we een leerstoornis nog niet vaststellen, maar dient er aandacht besteed te worden aan *risicokenmerken*, zodat, waar mogelijk, preventief kan worden gehandeld. We moeten vermijden dat het vaststellen van risico's automatisch loopbaanconsequenties (zoals zittenblijven) inhoudt.

Er heerst in Vlaanderen en Nederland een ruime consensus om dit te operationaliseren in drie diagnostische criteria, waarvan het *achterstandscriterium* en het *hardnekkigheidscriterium* de basis vormen. We stellen alleen een diagnose leerstoornis (dyslexie en/of dyscalculie) wanneer een ernstige en hardnekkige achterstand bij de ontwikkeling van de basisschoolse vaardigheden vastgesteld kan worden.

Een ernstige achterstand wordt geoperationaliseerd als scoren beneden percentiel 10 in vergelijking met een relevante normgroep, voor technisch lezen en/of spellen bij dyslexie, voor basale tel- en rekenvaardigheden bij dyscalculie. Van hardnekkigheid is er sprake wanneer adequate instructie en oefening (gaande van klassikale instructie tot intensieve individuele remediërende leerhulp) aantoonbaar onvoldoende resultaten hebben.<sup>2</sup>

In combinatie met deze beide criteria hanteren we ook een milde vorm van het *exclusiviteitscriterium* bij de classificerende diagnostiek van leerstoornissen. De hardnekkige leerproblemen mogen niet volledig verklaard worden door andere condities in of buiten de leerling in kwestie, zoals verstandelijke beperkingen, emotionele moeilijkheden, zintuiglijke beperkingen of ongunstige condities in de omgeving. De leerproblemen zijn met andere woorden ernstiger dan men op basis van de genoemde ongunstige condities kan verwachten (Ghesquière et al., 2011; Ghesquière & Van der Leij, 2007; Desoete et al., 2010). Door de toevoeging van dit exclusiviteitscriterium streven we een zekere omzichtigheid in het toekennen van diagnoses na. Als één 'etiket' het volledige

---

2. We maken hierbij gebruik van het '*response-to-instruction*'-model (Vaughn & Fuchs, 2003), waarbij adequate instructie en oefening in de schoolcontext op drie niveaus worden gedefinieerd: instructie en oefening in de klas, geprotocolleerd aanbod van differentiatie, individuele remediërende leerhulp. Hoe dit in de classificerende diagnostiek gebruikt kan worden, wordt verder uitgewerkt in bijvoorbeeld Ghesquière en Van der Leij (2007).

gedragsbeeld omvat, dan is een tweede etiket niet aangewezen. Als er echter elementen onverklaard blijven, dan kunnen we een bijkomend diagnostisch label toekennen. Er is dan sprake van comorbiditeit.

### 1.5 Optimalisering van attestering: in enge zin

Onder optimalisering van attestering in enge zin vatten we, in overeenstemming met de eerste doelstelling van het Netwerk in deze materie, enerzijds het beschrijven van een na te streven procedure voor attestering, en anderzijds het vastleggen van het vereiste deskundigheidsniveau bij diegenen die het attest afleveren. Het Netwerk gaat ervan uit dat een attest dat op een adequate manier tot stand is gekomen, wat geldigheidsduur betreft niet beperkt moet worden. Het kan geldig blijven, al zal uiteraard het daaraan gekoppelde plan van aanpak regelmatig geactualiseerd dienen te worden.

1. Een eenvormige procedure voor attestering zou er als volgt kunnen uitzien:
  - Een gedetailleerde beschrijving maken van de problemen die zich op het ogenblik van de aanvraag voordoen met betrekking tot de diverse domeinen van het schoolse leren en de ontwikkeling.
  - Een minimum aan anamnestiche gegevens verzamelen die al dan niet wijzen in de richting van een leerstoornis.
  - Via een gesprek met ouders en leerkracht(en) informatie toevoegen over relevante kenmerken van het kind en zijn opvoedings- en onderwijsomgeving (een gedetailleerde beschrijving van de schoolloopbaan en het onderwijsverleden, eventueel zittenblijven, vorige hulpverlening, kenmerken van kind, gezin en school).
  - Een orthodidactisch onderzoek uitvoeren op het niveau van de schoolse vaardigheden.

Het gebruikte instrumentarium moet bij naam genoemd worden; de ruwe scores (en de datum van afname) worden meegedeeld en daarnaast ook in standaardscores en/of percentielen uitgedrukt (met inbegrip van de aanduiding van de normeringsgroep waarop die standaardscores en/of percentielen betrekking hebben). Uiteraard wordt er bij voorkeur gebruik gemaakt van instrumenten die voor onze Vlaamse populatie genormeerd zijn (ook al is dit alsnog niet altijd mogelijk).

Alleen aangeven van percentielzones (vaak gebruik makend van de CITO-klassen A, B, C, D en E) is onvoldoende. Een adequaat verslag vereist meer detail.

Het gebruik van didactische leeftijdsequivalenten is wetenschappelijk achterhaald en wordt niet meer aanvaard als een adequate manier om schoolse achterstand uit te drukken. We moeten tot onze spijt vaststellen dat deze praktijk in een aantal gevallen toch nog voorgeschreven wordt door het RIZIV. In deze context kunnen diagnostici het best de wetenschappelijk onderbouwde aanpak (met standaardscores en percentielen) aanvullen met een indicatie van minder adequate leeftijds-equivalenten.

- Gedetailleerd documenteren van het onderwijsaanbod en de reeds aangeboden taakgerichte hulp om te komen tot een verantwoording waarom het criterium van hardnekkigheid weerhouden kan worden.
- Onderzoeken van mogelijke alternatieve verklaringen voor de problematiek en het vaststellen van comorbide problemen.
- Een samenvatting en een beargumenteerde conclusie geven waarin de criteria voor een diagnose besproken en verantwoord worden.

2. Het aanduiden van het verwachte deskundigheidsniveau. Het Netwerk is van mening dat de verstrekker van een attest universitair geschoold moet zijn met betrekking tot schoolse leerprocessen en leerstoornissen en dat hij/zij tijdens zijn/haar opleiding grondig ingewijd werd in processen van diagnostische besluitvorming en psychodiagnostische methoden en technieken. Bovendien moet de verstrekker minstens toegang hebben tot multidisciplinaire deskundigheid om in geval van aanwijzingen uitsluitel te geven over andere stoornissen en problemen.

De Centra voor Leerlingenbegeleiding zijn goed geplaatst om attesten uit te schrijven. In tweede instantie kunnen Centra voor Ambulante Revalidatie en orthopedagogen die op individuele basis werken hiervoor in aanmerking komen, voor zover zij voldoen aan de bovenstaande voorwaarden.

## 1.6 Optimalisering van attestering: in ruime zin

In overeenstemming met de tweede doelstelling van het Netwerk rond attestering, verstaan we onder optimalisering in ruime zin het optimaliseren van het handelen dat voor en na de attestering plaatsvindt.

In de fase voor de attestering moeten onderwijsbetrokkenen – leerkrachten en ouders – waar nodig met ondersteuning van het CLB, zo goed mogelijk in

staat zijn signalen die naar een leerstoornis verwijzen te herkennen. Het systematisch gebruik maken van leerlingvolgsystemen en regelmatig overleg met de ouders over hoe zij de schoolse ontwikkeling van hun kind thuis ervaren, vormen daarbij essentiële onderdelen.

Het attest moet uitmonden in een systematisch plan van aanpak op maat van deze individuele leerling. Hierin worden, gekoppeld aan de diagnose, de volgende rubrieken concreet ingevuld:

- Evidence-based maatregelen die binnen het onderwijs genomen worden om tegemoet te komen aan de specifieke noden van de leerling met een leerstoornis (in verband met het lesgeven en het beoordelen door de klasleerkracht, het gebruik maken van individuele ondersteunende materialen, het inschakelen van zorgverbreding of (individuele) leerhulp, ...).
- Individuele hulpverlening of ondersteuning die buiten de lessen wordt ingeschakeld.
- Implicaties voor het functioneren van deze leerling op andere domeinen, en implicaties voor de toekomst (te verwachten problemen).

De eerste twee onderdelen van deze opsomming kunnen ook geordend worden als remediërende, compenserende en dispenserende maatregelen. Men zou hierbij dus kunnen stellen dat, waar nodig, een individueel leertraject en remediërend onderwijs verplichte onderdelen vormen van het plan van aanpak op het niveau van het lager onderwijs. Dit geïndividualiseerde plan moet opgesteld worden in overleg met de leerling, de ouders en de leerkracht(en), zodat het op zijn haalbaarheid kan worden getoetst.

Men kan overwegen om een handelingsrepertoire voor leerstoornissen op te stellen. Dit repertoire bevat dan een bundeling van allerlei evidence-based handelingsalternatieven aangaande het onderwijs voor een leerling met een leerstoornis. De deskundige die het attest opmaakt, kan zich hierdoor laten inspireren om op maat van de individuele leerling een weloverwogen handelingsplan op te stellen en vervolgens aan de betrokken partijen voor te leggen.

Het spreekt voor zich dat dit systematisch plan van aanpak op geregelde tijdstippen geëvalueerd en bijgesteld dient te worden, rekening houdend met de ontwikkeling die het kind in kwestie doormaakt.



## Referenties

- Desoete, A., Ghesquière, P., De Smedt, B., Andries, C., Van den Broeck, W., & Ruijsenaars, W. (2010). Dyscalculie: standpunt van onderzoekers in Vlaanderen en Nederland. *Logopedie*, 23(4), 4-8.
- Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E., & Vandewalle, E. (2011). Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht. In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauwer, & M. Loncke (Eds.), *Jongvolwassenen met dyslexie. Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (pp. 41-58). Leuven: Acco.
- Ghesquière, P., & Van der Leij, A. (2007). Technisch lezen en spellen. In K. Verschueren, & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (pp. 57-72). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vaughn, S., & Fuchs, L.S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146.