



Departement Social Work
Afstudeerrichting Maatschappelijk werk

De gepaste zorg voor zorgleerlingen in het secundair onderwijs.
Een studie naar de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ontwikkelingsstoornissen en de STICORDI-maatregelen die daaraan tegemoetkomen.

Door Lore Alfarano

**Bachelorproef aangeboden tot het bekomen
van het bachelor diploma sociaal werk
(Maatschappelijk assistent)**

Hasselt
Academiejaar 2015-2016



Departement Social Work
Afstudeerrichting Maatschappelijk werk

De gepaste zorg voor zorgleerlingen in het secundair onderwijs.
Een studie naar de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ontwikkelingsstoornissen en de STICORDI-maatregelen die daaraan tegemoetkomen.

Door Lore Alfarano

**Bachelorproef aangeboden tot het bekomen
van het bachelor diploma sociaal werk
(Maatschappelijk assistent)**

Hasselt
Academiejaar 2015-2016

Woord vooraf

Als sluitstuk van mijn boeiend leerproces naar maatschappelijk assistent, presenteer ik deze bachelorproef.

Maar vooraleer ik u onderdompel in de wereld van zorgleerlingen en STICORDI-maatregelen, wil ik graag een aantal personen bedanken die het finaliseren van dit eindwerk mogelijk hebben gemaakt.

Eerst en vooral mijn promotor Sarina Reekmans, voor haar ondersteuning, naleeswerk en gerichte feedback gedurende het gehele proces.

Mijn stagementor Arzu Abotay, voor de goede begeleiding en talloze leerrijke ervaringen. Bedankt om de modaliteiten te creëren opdat ik dit onderzoek kon voeren binnen het Lucernacollege Houthalen.

Ik bedank de tien respondenten en hun ouders voor hun bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. Ik wens jullie allen een succesvolle schoolcarrière toe!

Ik bedank mijn goede vriendin Natalia Al-mbaidin, om mij te inspireren en motiveren om mijn dromen na te streven.

Tot slot gaat er een speciale dank uit naar mijn ouders. Met hun onvoorwaardelijke steun en liefde, hebben ze ervoor gezorgd dat ik deze opleiding tot een succesvol einde kon brengen.

“De problemen die ik ervaar door mijn ADHD maken dat ik moeilijk de lessen kan volgen en me niet goed kan concentreren. Het is meestal een chaos in mijn hoofd en soms kan ik de simpelste zin niet eens begrijpen. Niemand weet hoe ik me echt voel. Niemand kan me begrijpen, buiten de mensen die ook ADHD hebben.” (19 mei 2016)

- Een getuigenis van Emre Gökberk Oguz, leerling van het Lucernacollege Houthalen. Hij behoort niet tot de tien respondenten die bevroegd zijn in het kader van deze bachelorproef.

Lore Alfarano

Houthalen, 19 mei 2016

Abstract

Centraal in dit onderzoek stond de vraag 'vinden leerlingen met ontwikkelingsstoornissen dat de STICORDI-maatregelen tegemoetkomen aan hun specifieke onderwijsbehoeften'. Doormiddel van een mixed method research werden de eenheden STICORDI-maatregelen en zorgleerlingen onderzocht.

In het kwantitatief onderzoek werden de STICORDI-maatregelen, van toepassing op tien respondenten binnen het Lucernacollege Houthalen, met elkaar vergeleken. De resultaten, weergegeven in tabelvorm, tonen dat hetzelfde aantal én soort STICORDI-maatregelen worden toegepast bij éénzelfde ontwikkelingsstoornis. In de bepaling van de maatregelen vormen de stoornissen, en dus niet de specifieke onderwijsbehoeften, het uitgangspunt.

Doormiddel van diepte-interviews werden tien respondenten met AD(H)D, dyslexie en/of dyscalculie bevroegd, inzake de beleving van én mening over de cognitieve en psychosociale gevolgen van hun ontwikkelingsstoornis, hun onderwijsbehoeften en de STICORDI-maatregelen binnen het Lucernacollege. De resultaten van het kwalitatief onderzoek tonen dat de behoeften van zorgleerlingen onderling kunnen verschillen. Desondanks zijn de respondenten van mening dat het zorgbeleid binnen het Lucernacollege sterk tegemoetkomt aan hun specifieke onderwijsnoden.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	4
Abstract	5
Inhoudsopgave	6
Lijst met afkortingen	8
Lijst met tabellen	8
Lijst met figuren	8
Inleiding	9
1. Bespreking stageplaats	10
2. Probleemstelling en onderzoeksvragen	13
3. Theoretisch kader	15
<i>INLEIDING</i>	<i>15</i>
<i>SUBPARAGRAAF 1: DEFINITIE ZORGLEERLINGEN</i>	<i>15</i>
<i>SUBPARAGRAAF 2: NEUROBIOLOGISCHE ONTWIKKELINGSSTOORNISSEN</i>	<i>16</i>
2.1. Wat zijn Neurobiologische ontwikkelingsstoornissen?	16
2.2. Specifieke leerstoornissen	17
2.3. Aandachtsdeficiëntie- / hyperactiviteitsstoornis (ADHD)	21
<i>SUBPARAGRAAF 3: DE AANPAK VAN LEERLINGEN MET ONTWIKKELINGSSTOORNISSEN IN HET HUIDIGE ONDERWIJSSYSTEEM</i>	<i>25</i>
3.1. Het M-decreet: een brede integratie van het inclusief onderwijs	25
3.2. De STICORDI-maatregelen	26
<i>BESLUIT</i>	<i>28</i>
4. Praktijkgedeelte	29
<i>INLEIDING</i>	<i>29</i>
<i>SUBPARAGRAAF 1: ONDERZOEKSMETHODE</i>	<i>29</i>
1.1. De onderzoeksvorm: experiment of survey	29
1.2. De eenheden: populatie of steekproef	30
<i>SUBPARAGRAAF 2: DATAVERZAMELING</i>	<i>31</i>
2.1. De kenmerken: operationaliseren	31
2.2. De dataverzamelmethode	31
2.3. Onderzoeksopzet	32

<i>SUBPARAGRAAF 3: RAPPORTEREN VAN DE RESULTATEN</i>	33
3.1. De kwantitatieve survey	33
3.2. De diepte-interviews	34
<i>SUBPARAGRAAF 4: CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN BELEID</i>	48
4.1. Enkele algemene aandachtspunten	48
4.2. Enkele specifieke aandachtspunten	51
4.3. Psychosociale gevolgen	52
4.4. De STICORDI-maatregelen	53
<i>BESLUIT</i>	55
3. Kritische reflectie	56
Bibliografie	59
Bijlagen	62
3.1. <i>BIJLAGE 1: SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE VAN LEERLINGEN MET DYSLEXIE</i>	62
3.2. <i>BIJLAGE 2: SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE VAN LEERLINGEN MET DYSCALCULIE</i>	64
3.3. <i>BIJLAGE 3: SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE VAN LEERLINGEN MET ADHD</i>	65
3.4. <i>BIJLAGE 4: SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE VAN LEERLINGEN MET ADD</i>	67
3.5. <i>BIJLAGE 5: DE STICORDI-MAATREGELEN IN HET LUCERNACOLLEGE HOUTHALEN</i>	69
3.6. <i>BIJLAGE 6: TOPICLIJST</i>	71
3.7. <i>BIJLAGE 7: INTERVIEWSCHEMA</i>	72
3.8. <i>BIJLAGE 8: INFORMATIEBRIEF AAN DE OUDERS</i>	80
3.9. <i>BIJLAGE 9: TOESTEMMINGSFORMULIER DIEPTE-INTERVIEWS</i>	81
3.10. <i>BIJLAGE 10: LOGBOEK</i>	82

Lijst met afkortingen

ADD	Attention Deficit Disorder
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
CLB	Centrum voor Leerlingenbegeleiding
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fifth edition
IQ	Intelligentiequotiënt
NLD	Nonverbal Learning Disabilities

Lijst met tabellen

Tabel 1. Resultaten kwantitatief onderzoek: STICORDI-maatregelen per ontwikkelingsstoornis	33
Tabel 2. Quoting en suggesties door de respondenten inzake het zorgbeleid van het Lucernacollege Houthalen	47

Lijst met figuren

Afbeelding 1 Organogram zorg op drie niveaus. Overgenomen van "Zorg op Lucernacollege. Handleiding voor de ouders." (pg. 4), door Lucernacollege, N.B., "Succes is niet toevallig" Beter samen in het onderwijs. Copyright door Lucerna.	11
---	----

Inleiding

De weg naar volwassenheid is niet altijd even eenvoudig. Vanuit een pedagogisch standpunt wordt het belang erkend van een goede begeleiding en ondersteuning van adolescenten doorheen het secundair onderwijs. Jongeren met ontwikkelingsstoornissen worden, bovenop de turbulente puberteit, nog eens belast met allerlei bijkomende moeilijkheden. Een diagnose van AD(H)D, dyslexie of dyscalculie brengt tal van gevolgen met zich mee op het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren, wat maakt dat deze jongeren het vaak niet gemakkelijk hebben op school. Ze hebben nood aan een passende zorg binnen het onderwijs, een zorg die hen de kans biedt tot een optimale ontwikkeling doorheen hun schoolloopbaan. Met andere woorden, ze hebben nood aan én recht op een zorgbeleid dat tegemoetkomt aan hun specifieke onderwijsbehoeften.

Maar welke zorg is passend? Een belangrijke vraag, die de afgelopen jaren voor heel wat herstructurering heeft gezorgd binnen het onderwijslandschap. Een vraag die ook de aanleiding vormt van deze bachelorproef.

Het is geen eenvoudige opdracht voor leerkrachten om tegemoet te komen aan al die uiteenlopende noden van jongeren met ontwikkelingsstoornissen. Met een toename van leerlingen met bijvoorbeeld AD(H)D, dyslexie en/of dyscalculie in het regulier onderwijs, worden directieleden de dag van vandaag steeds vaker uitgedaagd in hun zoektocht naar de passende zorg voor zorgleerlingen binnen de schoolcontext.

Met deze bachelorproef hoop ik een bijdrage te leveren aan het zorgbeleid binnen het Lucernacollege Houthalen, een secundaire school waarbinnen ik de mogelijkheid kreeg om mijn professionele stage uit te voeren. Vooraleer de probleemstelling, doelstelling en onderzoeksvragen worden toegelicht, volgt er een korte beschrijving van de stageplaats, uiteraard gekaderd binnen dit onderzoek. Op basis van een literatuurstudie geef ik vervolgens, onder het theoretisch kader, een uiteenzetting van de ontwikkelingsstoornissen dyslexie, dyscalculie en AD(H)D, de cognitieve en psychosociale gevolgen ervan op het functioneren van de leerlingen, en de specifieke onderwijsbehoeften die daaruit voortkomen. In het praktijkgedeelte wordt het eigenlijke onderzoek binnen deze bachelorproef uitgebreid besproken. Door tien zorgleerlingen aan het woord te laten hoop ik ten slotte, omtrent dit thema de nodige aanknopingspunten te bieden aan alle onderwijsbetrokkenen.

1. Bespreking stageplaats

Een belangrijk onderdeel in mijn groeiproces naar maatschappelijk assistent is het verwerven van praktijkervaring via de stage in het derde jaar. Deze bachelorproef is geschreven in het kader van mijn stage als zorgcoördinator op de afdeling zorg- en leerlingenbegeleiding binnen het Lucernacollege Houthalen.

In 2003 werd het Lucerna College opgericht door de vzw Inrichtende Macht Lucerna, een vereniging bestaande uit academici en ondernemers. Vanuit de visie *“Succes is niet toevallig”*, steunt de school op drie pijlers: leerling, leerkracht en ouders. Het Lucernacollege is een vrije niet-confessionele school, die door het Vlaamse Ministerie van Onderwijs erkend en gesubsidieerd is. Het is een pluralistische instelling die openstaat voor alle kinderen, ongeacht hun afkomst of levensbeschouwing. Het Lucerna College bestaat uit vier vestigingen gelegen in Brussel, Gent, Houthalen en Antwerpen (Lucerna, 2010). De missie en visie van het Lucernacollege zijn:

“Lucerna staat samen met ouders en leerlingen borg voor een intensieve en brede begeleiding van het kind. Daarin staan een goede beheersing van het Nederlands en minstens twee andere wereldtalen centraal, net als het zich eigen maken van democratische waarden en normen en de groei naar maatschappelijke verantwoordelijkheid. De leerkrachten van het Lucerna zien het als hun opdracht om naast het enthousiast overbrengen van kennis en vaardigheden, ook het eigen talent van elke leerling te ontdekken en verder samen te ontwikkelen. Onder andere op die manier brengen ze de leerlingen bij dat zelfontplooiing een levenslang doel is.”

(Lucerna College , 2016)

“Onze missie is leerlingen begeleiden op de weg naar zelfbewuste, verdraagzame en sociaal verantwoordelijke wereldburgers. Lucerna wil van haar leerlingen goed opgeleide en mondige volwassenen maken die een actieve rol spelen in de voortdurend evoluerende huidige maatschappij.” (Lucerna College , 2016)

De weg die een leerling in het secundair onderwijs aflegt is niet altijd even gemakkelijk te trotseren, maar dankzij goede ondersteuning kan het pad vrijgemaakt worden van obstakels die de optimale groei en ontplooiing belemmeren (Lucernacollege, 2014). De aandacht voor de persoonlijke groei van de leerling vormt dan ook het uitgangspunt van het pedagogisch project van de school. Het woord “Lucerna”, afkomstig uit het Latijn, staat voor “lichtbron”. Het Lucernacollege wil het pad verlichten van haar leerlingen en verwijst hiervoor naar een citaat van Allan Bloom: *“Education is the movement from darkness to light”* (Lucerna, 2010). Binnen het pedagogisch project van de school legt men de nadruk op volgende vier waarden: talent, innovatie, burgerschap en mentoring (Lucerna College , 2016).

Leerlingenbegeleiding is het geheel van activiteiten die de school onderneemt om haar leerlingen te begeleiden in hun persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing. De begeleiding richt zich dus niet enkel tot individuele leerlingen die problemen hebben (negatieve welzijnsbenadering). Maar men gaat uit van een zo breed mogelijke zorg voor alle leerlingen om problemen te voorkomen en leerlingen maximale ontwikkelingskansen te geven (positieve welzijnsbenadering) (Lucernacollege, 2014). Leerlingenbegeleiding bestaat dus uit een hele waaier aan activiteiten die doorheen een wisselwerking op twee fundamentele elementen is gebaseerd: het domein ‘leren (leren)’ en het domein ‘leven’. Het Lucernacollege Houthalen heeft er bewust voor gekozen om een duidelijk onderscheid te maken tussen beide domeinen, waar de taken van de cel leerlingenbegeleiding verdeeld zijn tussen de zorgcoördinator en leerlingenbegeleiders.

Zo staat de **zorgcoördinator**, één per vestiging, grotendeels in voor de opdrachten die betrekking hebben tot het domein 'leren (leren)' (Lucernacollege, 2014) (Prodia Het project protocollering diagnostiek , 2014):

- Preventieve algemene zorg: coördineert en organiseert, zoekt naar methodes en methodieken, organiseert klasbesprekingen, oudergesprekken, enzovoort;
- Begeleiden en organiseren van onderwijsloopbaanbegeleiding;
- Ondersteunen van de leerkrachten;
- Extra aandacht en zorg: opvolgen van studieresultaten en studiehouding, leren-leren, remediëren van leerachterstanden, enzovoort;
- Speciale zorg op maat: signaleren en compenseren van leerstoornissen;
- Uitbreiding van de zorg: brugfiguur tussen de school en het CLB.

De **leerlingenbegeleiders**, twee per vestiging, zullen daarentegen sterker de focus leggen op het domein 'leven'. Ze staan in voor initiatieven die het welbevinden van de leerling bevorderen, de overdracht van waarden en normen, werken rond sociale vaardigheden, gezondheid, vrijetijdsbesteding, socio-emotionele begeleiding, enzovoort. Het **CLB** heeft binnen de cel leerlingenbegeleiding een belangrijke positie op vlak van informatieverstrekking, expertise, draaischijffunctie binnen de samenwerking met externen, medische opvolging en partnerschap binnen het zorgcontinuüm. Zowel binnen als buiten de school zijn er meerdere actoren en diensten (in)direct betrokken bij de begeleiding van leerlingen. Echter bij alle begeleidende activiteiten vormt de leerling de kern van de zaak (Lucernacollege, 2014).



Afbeelding 1 Organogram zorg op drie niveaus. Overgenomen van "Zorg op Lucernacollege. Handleiding voor de ouders." (pg. 4), door Lucernacollege, N.B., "Succes is niet toevallig" Beter samen in het onderwijs. Copyright door Lucerna.

Het zorgbeleid van het Lucernacollege Houthalen is sterk uitgebouwd. Onder het wakende oog van de zorgcoördinator werkt de cel leerlingenbegeleiding samen met de leerkrachten om eventuele leerproblemen bij of leerachterstanden van leerlingen vroegtijdig op te sporen en weg te werken. Het preventie- en remediëringsaanbod bestaat uit een aantal elementen. Voor de eerste- en tweedejaars worden er meerdere dagen per week huiswerkbegeleiding georganiseerd om de leerlingen extra te ondersteunen. Daarbovenop organiseert iedere vakleerkracht remediëringslessen, tijdens vaste momenten per week, om eventuele leerachterstand weg te werken.

Tijdens het weekend wordt er vakbegeleiding geboden en tijdens de vakantiedagen kunnen leerlingen van het Lucernacollege deelnemen aan studie- en taalkampen. Hier krijgen de studenten de kans om zoveel mogelijk kennis te verwerven en te verwerken, om het academiejaar succesvol te beëindigen (Lucernacollege, 2014).

Buiten het brede basisaanbod hebben leerlingen met ontwikkelingsstoornissen recht op redelijke aanpassingen op school, waarbij men de zorg gaat verhogen om de leerling optimaal te ondersteunen. Om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften werkt het Lucernacollege met de STICORDI-maatregelen¹. Bij aanmelding of vermoeden van een leerprobleem, bespreekt de zorgcoördinator samen met de leerlingenbegeleiders, de CLB-medewerker, de ouders en de leerling, de basisideeën en de aanpak binnen het Lucernacollege (Lucernacollege, 2014):

1. De leerkrachten of ouders vangen signalen op;
2. De signalen worden aan de directie doorgespeeld;
3. Intakegesprek door de zorgcoördinator met de ouders en de betrokken leerling;
4. De leerling wordt getest door een CLB-medewerker;
5. De leerling beschikt over een attest of gemotiveerd verslag van het CLB of erkende instantie;
6. De zorgcoördinator of het CLB bezorgt aan de directie en de ouders de nodige begeleidingstips;
7. De leerkrachten krijgen informatie tijdens de klassenraad;
8. Afspraken in verband met de STICORDI-maatregelen worden vermeld in het zorgdossier;
9. Alle betrokkenen engageren zich tot de begeleiding en ondersteuning van de zorgleerlingen: aan remediëring blijven werken, bereid zijn compenserende en dispenserende maatregelen te ondersteunen;
10. Ouders en leerlingen zijn bereid om – indien nodig- ook buitenschoolse begeleiding te voorzien.

Momenteel zijn er 16 zorgleerlingen van de 357 leerlingen, binnen het Lucernacollege Houthalen, die recht hebben op de STICORDI-maatregelen. Voor ieder zorgdossier is een geïndividualiseerd handelings- en begeleidingsplan opgesteld, waar de overeengekomen maatregelen vermeld staan en ondertekend zijn door de betrokken partijen.

¹ De STICORDI-maatregelen worden verder toelicht onder 3. Theoretisch kader.

2. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Leerlingen met ontwikkelingsstoornissen zoals bijvoorbeeld dyslexie, dyscalculie, AD(H)D, autisme worden vaak gestigmatiseerd als dom, lui, ongemotiveerd of nonchalant. Desondanks ze meestal heel veel tijd besteden aan huiswerk, behalen ze meerdere onvoldoendes en krijgen ze vaak opmerkingen als 'Doe wat meer je best!' of 'Let beter op!'. Veel leerlingen verliezen hun zelfvertrouwen en ervaren veel stress en faalangst. Ze geven het op vanuit het idee dat ze niet capabel zijn en ontwikkelen een negatief zelfbeeld dat gekleurd is met de etiketten die ze zo dikwijls horen (CLB-project 'Leerzorg', 2004). Om het volle potentieel van deze leerlingen te laten ontwikkelen, is een positieve en ondersteunende aanpak dus erg belangrijk. Ook de auteurs Pol Ghesquière en Hans Grietens bevestigen dit in hun boek '*Jongeren met leer- of gedragsproblemen. Naar een school met zorg.*'

"Leer- en gedragsproblemen worden nog steeds onvoldoende herkend en erkend in het secundair onderwijs. Meer bepaald gaat het om problemen en stoornissen van jongeren met een gemiddeld – of zelfs bovengemiddeld–IQ, maar die toch om een of andere reden 'uitvallen' op school, bijvoorbeeld omdat ze lijden aan dyslexie, dyscalculie, AD(H)D, enzovoort." (Ghesquière & Grietens, 2006)

Eens de diagnose is gesteld, is het echter geen eenvoudige opdracht om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ontwikkelingsstoornissen. Secundaire scholen genieten van de wetgever een zekere mate van autonomie in de wijze waarop ze hun zorgaanbod organiseren. In welke mate het zorgbeleid is uitgebouwd, is dus afhankelijk van de beschikbare middelen, inzet en enthousiasme van de directieleden en kan dus sterk variëren van school tot school. Daarbovenop kennen leer- en gedragsstoornissen zeer uiteenlopende verschijningsvormen en worden de problematieken nog al te vaak misbegrepen (Ghesquière & Grietens, 2006). Voor leerkrachten is het niet evident om alle stoornissen te kennen en adequaat te reageren op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. In de basisopleiding komen ontwikkelingsstoornissen nog steeds te beknopt aan bod en de bestaande literatuur is bovendien nog veel te weinig afgestemd op de Vlaamse situatie (CLB-project 'Leerzorg', 2004).

Sinds 1 september 2015 is het M-decreet in werking getreden, dat zorgt voor een bredere integratie van het inclusief onderwijs. Hierdoor krijgen kinderen met specifieke onderwijsbehoeften het recht om zich in te schrijven in een gewone school. De invoering van het M-decreet brengt echter enkele grote veranderingen teweeg in het Vlaamse onderwijsstelsel. Zo zal het aantal leerlingen met een beperking geleidelijk toenemen in het reguliere onderwijs, waardoor een sterkere uitbouw van het zorgbeleid vereist zal zijn. Het leraren- en zorgteam dient veel gericht na te denken over remediëring, differentiatie, het inzetten van hulpmiddelen en het organiseren van onderwijs-op-maat (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, N.B.). Om te voorkomen dat jongeren met een beperking in een gewone school gefrustreerd raken doordat ze niet meekunnen of geen aansluiting vinden met de rest, zal het zorgteam nog meer rekening moeten houden met de beleving van deze zorgleerlingen. Stilstaan bij vragen als 'Wat vinden ze zelf van hun onderwijssituatie? Welke keuzes willen zij maken?' is uiterst belangrijk om een kwalitatief inclusief onderwijs aan te bieden (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, N.B.). Tenslotte zijn de STICORDI-maatregelen, de huidige aanpak om het Vlaamse reguliere onderwijs toegankelijk te maken voor leerlingen met een beperking, een vrij nieuw en lokaal begrip. De maatregelen hebben een duidelijk doel voor ogen, maar uit de literatuur is het onduidelijk of leerlingen hetzelfde beleven. (Van Kerckhove, 2009-2010).

Door het groter risico op slechtere schoolresultaten en psychosociale problemen bij leerlingen met ontwikkelingsstoornissen, de toename van deze leerlingen in het reguliere onderwijs door de invoering van het M-decreet, het kennisdeficit van leerkrachten over de verschillende stoornissen én de mate van autonomie van secundaire scholen in de uitbouw van het zorgbeleid, staan zowel zorgteams als leerkrachten voor enorm grote uitdagingen.

Vanuit die probleemstelling tracht ik een kwantitatief en kwalitatief onderzoek te voeren naar het zorgbeleid en de zorgleerlingen binnen het Lucernacollege Houthalen. Binnen het onderzoek staat volgende onderzoeksvraag centraal: *'Vinden leerlingen met ontwikkelingsstoornissen dat de STICORDI-maatregelen tegemoetkomen aan hun specifieke onderwijsbehoeften?'*. Op basis van kwantitatief onderzoek tracht ik eerst een antwoord te bekomen op de sub-vraag *'Welke STICORDI-maatregelen worden toegepast bij de ontwikkelingsstoornissen AD(H)D en de specifieke leerstoornissen dyslexie en dyscalculie?'*. Vervolgens ga ik de beleving van de ontwikkelingsstoornis én de mening over de STICORDI-maatregelen bevragen bij de zorgleerlingen. Doormiddel van een kwalitatief onderzoek (diepte-interviews) tracht ik een antwoord te bekomen op de volgende sub-vragen:

- *Welke gevolgen van ontwikkelingsstoornissen ervaren zorgleerlingen op hun functioneren?*
- *Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met AD(H)D, dyslexie en/of dyscalculie?*
- *Wat vinden deze leerlingen van de huidige STICORDI-maatregelen binnen het Lucernacollege Houthalen?*
- *Vinden ze dat de STICORDI-maatregelen tegemoetkomen aan hun specifieke onderwijsbehoeften?*

Dit praktijkgericht onderzoek heeft tot doelstelling een bijdrage te leveren aan het zorgbeleid van het Lucernacollege en in het algemeen aan de individuele zorg van leerlingen met ontwikkelingsstoornissen in het secundair onderwijs. De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek betreft dus zowel het micro-, meso-, als macroniveau. Op microniveau wens ik de individuele zorg te verrijken met suggesties voor een betere afstemming van de STICORDI-maatregelen op de specifieke onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen. Op het niveau van school- en onderwijsbeleid, wens ik alle betrokkenen te informeren en sensibiliseren over een zorgzame aanpak van ontwikkelingsstoornissen in het secundair onderwijs (Ghesquière & Grietens, 2006). Op deze manier hoop ik een positieve bijdrage te leveren aan het zorgbeleid binnen het Lucernacollege. Ten slotte wens ik handvaten aan te reiken om aan de grotere zorgvraag van deze leerlingen tegemoet te komen. Met deze bachelorproef hoop ik de nodige inzichten aan te bieden in de beleving van de STICORDI-maatregelen, zodat de gepaste zorg geboden kan worden aan zorgleerlingen in het secundair onderwijs.

3. Theoretisch kader

INLEIDING

Met de invoering van het M-decreet staan zorgteams in secundaire scholen voor grote uitdagingen. Het aantal leerlingen met ontwikkelingsstoornissen in het reguliere onderwijs zal de komende jaren toenemen en zoals reeds vermeld in de probleemstelling, hebben zorgleerlingen een verhoogd risico op slechtere schoolresultaten en psychosociale problemen. Een sterke uitbouw van het zorgbeleid, waar de school de gepaste maatregelen voorziet die tegemoetkomen aan de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ontwikkelingsstoornissen, is dus zeer belangrijk. Doormiddel van een praktijkgericht onderzoek tracht ik hieraan een positieve bijdrage te leveren, en dit zowel op micro-, meso- als macroniveau. Binnen dit eindwerk staat de volgende onderzoeksvraag centraal: "Vinden leerlingen met ontwikkelingsstoornissen dat de STICORDI-maatregelen tegemoetkomen aan hun specifieke onderwijsbehoeften?". Om hierop een antwoord te bekomen is een vooronderzoek echter noodzakelijk.

Op basis van een kwantitatief onderzoek wens ik een overzicht te bekomen van de aard, doelstelling en toepassing van de STICORDI-maatregelen per ontwikkelingsstoornis (ADHD, ADD, dyslexie, dyscalculie). Alvorens het onderzoek wordt uitgevoerd, volgt er op basis van een literatuurstudie, een theoretische uiteenzetting van volgende begrippen: 'Neurobiologische ontwikkelingsstoornissen', 'specifieke leerstoornissen', 'dyslexie', 'dyscalculie', 'aandachtsdeficiëntie-/ hyperactiviteitsstoornis AD(H)D', 'het M-decreet', 'het zorgbeleid in secundaire scholen' en 'de STICORDI-maatregelen'.

Doormiddel van kwalitatief onderzoek (diepte-interviews) wens ik tenslotte de beleving van de ontwikkelingsstoornis en de mening over de STICORDI-maatregelen bij zorgleerlingen te bevragen. Voor de opstelling van het interviewschema is een studie naar de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ontwikkelingsstoornissen zeer belangrijk. Het is daarom dat ik binnen de literatuur op zoek ging naar de gevolgen van de stoornis op het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren van het individu. Vervolgens heb ik de specifieke onderwijsbehoeften, die daaruit voortvloeien, in kaart gebracht. Alvorens deze aspecten worden besproken, volgt er eerst een theoretische uiteenzetting van de term 'zorgleerlingen'. In het kader van het onderzoek, meer bepaald de afbakening van de populatie, is een duidelijke definiëring van het begrip belangrijk.

SUBPARAGRAAF 1: DEFINITIE ZORGLEERLINGEN

De auteurs Minne, Webbink en Van der Wiel (2009) definiëren zorgleerlingen als leerlingen die zonder extra zorgbegeleiding op school, niet of moeilijk mee kunnen. De auteurs Goei en Kleijnen (2009) omschrijven zorgleerlingen als leerlingen (al dan niet gediagnosticeerd), die in de gegeven context dusdanig problemen veroorzaken dat de leraar in de onderwijsleersituatie handelingsverlegenheid ervaart en/of waarvan geconstateerd wordt (al dan niet gediagnosticeerd) dat de leerling belemmerd wordt in zijn of haar ontwikkeling. Een zorgleerling is volgens de auteurs Meijer, Meijnen en Scheerens (1993), een leerling voor wie een individueel handelingsplan bestaat, en/of voor wie een specifieke aanpak of extra hulp nodig is, en/of die een specifiek probleem of een beperking heeft (Heeringa, 2011).

Het Lucernacollege definieert zorg- of afwijkende leerlingen als leerlingen die, omwille van een leerachterstand, het moeilijk hebben om in de klas te volgen en hierbij beroep doen op

bepaalde hulpmiddelen om hen een stuk op weg te helpen. Voorbeelden zijn: leerlingen met een ontwikkelingsstoornis, het vermoeidheidssyndroom, leerlingen uit kansarmoede, leerlingen die kenmerken van hoogbegaafdheid vertonen, leerlingen met faalangst, leerlingen met problematische afwezigheden of spijbelgedrag. (Lucernacollege, 2014)

Aangezien er binnen deze bachelorproef onderzoek wordt gevoerd naar de beleving en mening van zorgleerlingen inzake de STICORDI-maatregelen, zijn enkel die zorgleerlingen van belang die op basis van een gediagnosticeerde stoornis recht hebben op de STICORDI-maatregelen. De definitie van 'zorgleerlingen' door het Lucernacollege is dus te ruim. Op basis van de belangrijkste elementen uit bovenstaande definities, geef ik een kernachtige samenvatting van het begrip 'zorgleerlingen'. In het kader van dit onderzoek wordt dan ook volgende definitie gehanteerd: *Zorgleerlingen zijn leerlingen die op basis van een gediagnosticeerde stoornis recht hebben op STICORDI-maatregelen, om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften, én voor wie een zorgdossier (individueel handelingsplan) is opgesteld.*

SUBPARAGRAAF 2: NEUROBIOLOGISCHE ONTWIKKELINGSSTOORNISSEN

2.1. Wat zijn Neurobiologische ontwikkelingsstoornissen?

Er wordt gesproken van een stoornis als deze niet te verhelpen is (Horeweg , 2014). De oorzaak zit in de genen of in de neurologie van iemand. Met (de aanleg van) een stoornis wordt een persoon dus geboren, de oorsprong is neurobiologisch en de stoornis is permanent aanwezig (Horeweg , 2014). Een neurobiologische ontwikkelingsstoornis start vroeg in de ontwikkeling en de symptomen houden langere tijd aan (Gemsa & Franken, N.B.). De stoornis betreft het leren, executief functioneren², de sociale vaardigheden en de cognitie. Ontwikkelingsachterstanden leiden tot veelvoudige beperkingen of problemen op het sociaal functioneren, op school, werk en op de persoonlijkheid van de persoon (Gemsa & Franken, N.B.). De DSM-5 classificeert de volgende stoornissen onder de categorie Neurobiologische ontwikkelingsstoornissen (American Psychiatric Association , 2013) (Querido, 2016):

1. Verstandelijke beperkingen
2. Communicatiestoornissen
3. Autismespectrumstoornissen (ASS)
4. Aandachtsdeficiëntie- / hyperactiviteitsstoornis
5. Specifieke leerstoornissen
6. Motorische stoornissen
7. Ticstoornissen

Daarnaast is er ook een zeer hoge comorbiditeit³ mogelijk en kunnen stoornissen doorheen de verschillende levensfasen uitgroeien of verminderen in ernst (Gemsa & Franken, N.B.). In het kader van deze bachelorproef volgt er een theoretische uiteenzetting van de ontwikkelingsstoornissen 'Aandachtsdeficiëntie-/ hyperactiviteitsstoornis' en 'Specifieke leerstoornissen'.

² *Executieve functies zijn een verzameling van denkprocessen (functies) die belangrijk zijn voor het uitvoeren (executie) van sociaal en doelgericht gedrag: taakinitiatie, planning, timemanagement, aandacht, emotieregulatie, werkgeheugen, inhibitie (de mate waarin je gedrag kunt afremmen) en cognitieve flexibiliteit (Horeweg , 2014).*

³ *Het voorkomen van meer dan één stoornis bij een persoon in een bepaalde tijdspanne. Definitie van Burke (1990)*

2.2. Specifieke leerstoornissen

Kinderen met een leerstoornis hebben opvallende problemen met het leren van schoolse vaardigheden, meer bepaald lees-, spelling- en rekenproblemen (Ghesquière & Ruijssensaars, 2012). In de literatuur zijn de meeste definities een combinatie van drie criteria (Gemsa & Franken, N.B.) (Ghesquière & Grietens, 2006):

1. Specificiteitscriterium: aanhoudende moeilijkheden met het leren van fundamentele schoolse vaardigheden. Bij de specificaties wordt aangegeven waar de problemen zich bevinden: in de domeinen lezen (dyslexie), schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid of rekenen (dyscalculie).
2. Discrepantie criterium: leergestoorde kinderen kenmerken zich door een onverwacht groot verschil tussen hun potentieel schoolsucces (of leervermogen) en hun actuele schoolse prestaties.
3. Exclusiviteitscriterium: de leerproblemen zijn primaire leerstoornissen op zichzelf en niet toe te schrijven aan andere oorzaken.

Er kan dus een onderscheid gemaakt worden tussen primaire en secundaire leerproblemen (Dumont, 1980). De primaire ('op zichzelf staande') leerproblemen zijn het gevolg van specifieke problemen die zich manifesteren in het leren van die schoolse vaardigheden zelf, zonder dat in principe andere gebieden van de ontwikkeling vertraagd hoeven te zijn. Secundaire leerproblemen zijn het gevolg van de omgeving of van een ander probleem, zoals het gezin, de school, een handicap, gedrags- of emotioneel probleem, enzovoort, die het leren negatief beïnvloeden. Als die omgevingsfactoren of dat probleem er niet zouden zijn, dan zou er ook geen leerprobleem zijn (Ghesquière & Ruijssensaars, 2012). In het kader van de bachelorproef volgt er een theoretische uiteenzetting van de primaire leerstoornissen dyslexie en dyscalculie.

2.2.1. Dyslexie

Definitie en prevalentie

“Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren van het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau.” (Stichting Dyslexie Nederland, 2008, p.11)

Bij dyslexie gaat lezen, spellen en schrijven, gezien de leeftijd en het onderwijsniveau, veel te moeizaam, terwijl iemand wel een gemiddelde intelligentie heeft (Steunpunt Dyslexie, 2014). De leerstoornis is hardnekkig, heeft een neurobiologische basis en vormt een primair probleem op zich (Henneman, Bekebrede, Cox, & de Krosse, 2013). De diagnose wordt vastgesteld door een dyslexiedeskundige op basis van het 'Protocol Diagnostiek van dyslexie', bestaande uit een combinatie van verschillende onderzoeken. Dyslexie is echter niet altijd goed te onderscheiden van andere taalproblemen. Eens de diagnose is vastgesteld, wordt een dyslexieverklaring opgesteld die de leerling recht geeft op verschillende faciliteiten in het onderwijs. Het steunpunt Dyslexie baseert zich op onderzoek van Blomert (2005) en stelt dat 3,6 procent van de leerlingen ernstige enkelvoudige dyslexie heeft, afgerond zijn dit 7200 gevallen per jaargroep van 200.000 leerlingen (Steunpunt Dyslexie, 2014).

Dyslexie kan samengaan met andere stoornissen, waar de zogeheten comorbiditeit consequenties heeft voor de leerling en voor de manier waarop met de leerling dient worden omgegaan. Dyslexie kan samengaan met andere leerstoornissen (zoals dyscalculie), motorische stoornissen (zoals dyspraxie), specifieke spraak-/taalstoornissen, zintuigelijke stoornissen (zoals visuele of auditieve handicaps), gedragsstoornissen (zoals ADHD) (Henneman, Bekebrede, Cox, & de Krosse, 2013).

De gevolgen op het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren

1. Algemene kenmerken van dyslexie

De impact van dyslexie op de leerling verschilt per individu en hangt samen met de eisen die een specifieke situatie stelt aan zijn of haar lees- en spellingsvaardigheden. Ook motivatie, doorzettingsvermogen en ondersteuning vanuit de thuissituatie spelen een belangrijke rol. Zoals eerder vermeld wordt er bij de specificatie aangegeven waar de problemen zich precies bevinden; leesproblemen, spellingsproblemen, of de combinatie van beiden. Hieronder een overzicht van de belangrijkste kenmerken van dyslexie (Steunpunt Dyslexie, 2012) (Henneman, Bekebrede, Cox, & de Krosse, 2013) (CLB-project 'Leerzorg', 2004):

Leerlingen met dyslexie kunnen **algemeen** moeite hebben:

- Om het verschil te horen tussen klanken als m en n; p, t en k; s, f en g; eu, u en ui;
- Om de klanken in volgorde te zetten, zoals bij 'dorp' en 'drop' of '12' en '21'
- Om de aandacht te houden bij 'klankinformatie' (gesproken woord)
- Met het inprenten van reeksen, bijvoorbeeld tafels of spellingsregels;
- Met het onthouden van vaste woordcombinaties, uitdrukkingen of gezegdes;
- Met het onthouden van losse gegevens zonder context, zoals rijtjes, woordjes en jaartallen.

Problemen met **spellen**:

- Veel spelfouten, zowel in complexe als in alledaagse, eenvoudige woorden;
- Bij onbekende spellingen onvoldoende kunnen terugvallen op een adequate strategie (regel-, inprent-, luisterstrategie);
- Bij onbekende spellingen onvoldoende kunnen terugvallen op het analyseren van woorden in (bekende) woorddelen en afzonderlijke letters;
- Weinig inzicht in woordopbouw, dat zich kan uiten in:
 - Het moeilijk herkennen van delen uit woorden die hetzelfde zijn waardoor lezen en spellen trager en met meer fouten gaat (bv. morfeem –heid zit zowel in schoonheid als wijsheid)
 - Moeite met het leggen van de relatie tussen spelling, grammatica en betekenis waardoor er spelfouten worden gemaakt (bv. verkeerd-verkeert; hei-hij; grote-grootte)

Problemen met **schrijven, spreken en luisteren**:

- Moeizaam en moeilijk leesbaar geschrift en een traag schrijftempo;
- Moeite met overschrijven van het bord en opschrijven van gedicteerde informatie;
- Moeite met onthouden van uitspraak van woorden en klanken;
- Moeite met het verstaan van 'snelle' spraak;
- Moeite met luisteroefeningen omdat de woorden en klanken niet goed worden verwerkt;
- Moeite met luisteroefeningen vanwege gebrek aan tijd (lezen van de vraag en opschrijven van het antwoord kost veel tijd).

Problemen met **lezen**:

- Traag en niet accuraat (hardop) lezen, ook bekende woorden worden niet altijd vlot en goed gelezen (het leestempo kan soms ook zeer hoog zijn, met echter veel fouten);
- Het weglaten en/of toevoegen van woorden;
- Omdat het technisch lezen te veel aandacht vraagt, is er soms te weinig aandacht over voor tekstbegrip (woorden worden spellend gelezen);
- Omdat lezen zo veel tijd en inspanning kost, zeer veel problemen met lange teksten;
- Door niet-nauwkeurig lezen, problemen met het maken van multiple choice testen, waar kleine verschillen in antwoorden vaak cruciaal zijn.

2. Bijkomende gevolgen voor het cognitief functioneren

Dyslexie heeft een neurobiologische oorzaak en heeft gevolgen voor het cognitief functioneren. Kinderen met dyslexie hebben een algemeen automatiseringsprobleem, moeilijkheden met plannen en vasthouden van de volgorde van denkstappen, een beperkt kortetermijngeheugen, een stoornis in de spraak-/taalproductie, zwakkere motorische vaardigheden, concentratieproblemen en moeilijkheden met oriëntatie in tijd en ruimte.

In het kader van 'onderwijs en leren', kan dit concreet volgende problemen veroorzaken (Henneman, Bekebrede, Cox, & de Krosse, 2013) (Steunpunt Dyslexie, 2014) (CLB-project 'Leerzorg', 2004):

Bijkomende problemen:

- Concentratieproblemen, verhoogde afleidbaarheid, vergeetachtigheid en verstrooidheid;
 - Moeilijk klok lezen, zwak gevoel voor tijd en ordening in tijd;
 - Moeilijkheden met het vinden van wegen, begrippen links, rechts, voor, na, boven, onder, zijn moeilijk;
 - Onhandig;
 - Moeilijk orde en structuur houden;
 - Een trage verwerkingssnelheid van (trage) informatie;
 - Afname van tempo en nauwkeurigheid als er 'onder druk' gewerkt moet worden;
 - Problemen met het begrijpen, uitvoeren en onthouden van complexe instructies;
 - Moeilijkheden met teksten of boeken met onoverzichtelijke structuur of lay-out;
 - Niet onthouden of kunnen ophalen van namen, begrippen of jaartallen uit het geheugen;
 - Moeite om woorden te vinden;
 - Onvoldoende metacognitieve vaardigheden voor zelfsturing met inadequate leerstijlen tot gevolg;
 - Onvoldoende doorzettingsvermogen.
-

3. *Gevolgen voor het sociaal-emotioneel functioneren*

Wanneer leerlingen hun dyslexie en/of de gevolgen daarvan niet goed kunnen accepteren kan dat verregaande gevolgen hebben voor het psychosociaal functioneren, aldus de auteurs Henneman, Bekebrede, Cox en de Krosse (2013). In het 'Protocol dyslexie voortgezet onderwijs' geven ze enkele mogelijke gevolgen, die verder aangevuld zijn met de 'mogelijk zwakke kanten' uit de map Leerzorg van het CLB-project (2004):

Psychosociale gevolgen:

- Ernstige twijfel aan de eigen competentie, negatief zelfbeeld;
 - Onvoldoende intrinsieke motivatie;
 - Ontwikkelen van faalangst;
 - Frustraties door negatieve leerervaringen;
 - Moeite met aansluiting bij leeftijdgenoten door verminderde sociale acceptatie;
 - Schroom om aan een vervolgopleiding of baan te beginnen;
 - Vermijden van bepaalde taken op sociaal gebied zoals vrijwilligerswerk en bestuurswerk;
 - Het vertonen van depressief, brutaal of opstandig gedrag.
-

Specifieke onderwijsbehoeften

In de literatuur geven de auteurs Henneman, Bekebrede, Cox en de Krosse (2013), Deci en Ryan (1990), Ebbens en Ettehoven (2005), het CLB-project (2004) en Steunpunt Dyslexie (2012), een aantal aandachtspunten voor onderwijsbetrokkenen in de omgang met leerlingen met dyslexie. Leerkrachten, leerlingenbegeleiders en zorgcoördinatoren, kunnen dyslectische leerlingen bijvoorbeeld leren omgaan met de negatieve gevolgen van dyslexie op de schoolprestaties, hen specifieke ondersteuning bieden bij problematische schoolvakken én algemene pedagogisch-didactische maatregelen treffen om tegemoet te komen aan hun specifieke onderwijsbehoeften. In de bijlage⁴ is een overzicht terug te vinden van de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met dyslexie en de wijze waarop onderwijsbetrokkenen hieraan kunnen tegemoetkomen.

⁴ Zie bijlage 1: specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met dyslexie.

2.2.2. Dyscalculie

Definitie en prevalentie

“Dyscalculie is een stoornis die gekenmerkt wordt door hardnekkige problemen met het vlot en accuraat oproepen van rekenfeiten en/of het leren en vlot/accuraat toepassen van rekenprocedures.” (Hogeschool Gent, 2016)

Leerlingen met dyscalculie hebben een verhoogde kans op een comorbide stoornis zoals ADHD, dyslexie en NLD (CLB-project 'Leerzorg', 2004). Dyscalculie is een heterogene stoornis met uiteenlopende profielen, wat te wijten is aan de verschillende cognitieve fenotypes en subtypes (Hogeschool Gent, 2016). Leerlingen met dyscalculie kunnen moeilijkheden ervaren op het domein van (CLB-project 'Leerzorg', 2004):

1. Automatisering (Semantische geheugendyscalculie)
2. Vaardigheden en technieken (procedurale dyscalculie)
3. Visuo-spatieële deeltaken van het rekenen (visuo-motorische dyscalculie en NLD)

In de praktijk zijn zuivere of geïsoleerde subtypes van dyscalculie zelden zichtbaar (Hogeschool Gent, 2016). Het gaat meestal om mengvormen waarbij leerlingen op meerdere domeinen van het rekenen uitvallen en waarbij problemen zich in de loop van de tijd verder ontwikkelen. Deze leerstoornis heeft internationaal gezien een prevalentie tussen de 2 tot 14 procent, en een prevalentie van 3 tot 8 procent van alle lagere schoolkinderen in België (Desoete, 2011).

De gevolgen op het cognitief functioneren

1. *Semantische geheugendyscalculie*

Deze leerlingen ervaren moeilijkheden met het vlot en juist ophalen van rekenfeiten uit het langetermijngeheugen (semantisch geheugen). Eenvoudige rekenfeiten worden moeizaam of niet geautomatiseerd waardoor eenvoudige bewerkingen telkens opnieuw uitgerekend moeten worden. (Hogeschool Gent, 2016) Het CLB-project (2004), geeft volgende mogelijke 'zwakke kanten' aan:

Automatiseringsproblemen

- Splitsingen en tafels niet onder de knie krijgen;
- Cijfers niet correct lezen en schrijven;
- Steeds weer twijfelen bij eenvoudige bewerkingen;
- Traag rekenen bij eenvoudige bewerkingen;
- Het maken van talrijke rekenfouten;
- De klok niet vlot leren lezen.

2. *Procedurele rekenstoornis*

Deze leerlingen ervaren moeilijkheden met rekenprocedures (optellen met brug, cijferen, staartdelingen, enzovoort). Ze werken veel trager bij het uitvoeren van rekenprocedures en ervaren ook moeilijkheden met het opvolgen van de verschillende stappen in complexe rekenprocedures waardoor ze ook fouten maken in de uitvoering ervan. Ze hebben vaak ook moeilijkheden met het begrijpen van de concepten die ze voor rekenprocedures nodig hebben (bv. teller en noemer). Ze kunnen met volgende problemen kampen op vlak van vaardigheden technieken (CLB-project 'Leerzorg', 2004):

Vaardigheden en technieken

- Moeite met de volgorde van de stappen die bij complexe berekeningen moeten worden uitgevoerd;
- Veel fouten in het uitvoeren van rekenprocedures;
- Regelmatig gebruikmaken van een rekenaanpak die normaal voor jongere kinderen is.

3. *Visuospatiële leerstoornis*

Deze leerlingen hebben moeite met het goed ruimtelijk weergeven en interpreteren van numerieke informatie; zoals het recht onder elkaar zetten van getallen in kolommen, het schrijven van getallen, het interpreteren van de ruimtelijke weergave van numerieke informatie, wiskundeonderdelen waarbij ruimtelijk inzicht en kennis van ruimtelijke begrippen van belang zijn (meetkunde), het aanleren van de analoge of digitale klok en het inschatten van de tijd (Hogeschool Gent, 2016) (De Soete, Van Hees, Tops, & Brysbaert, 2012). Dit brengt onderstaande gevolgen met zich mee op de visueel-ruimtelijke en motorische vaardigheden (CLB-project 'Leerzorg', 2004):

Inzicht problemen

- Motorische onhandigheid: onvoldoende een lat, passer en geodriehoek kunnen hanteren, onnauwkeurigheid bij technische tekeningen en onnauwkeurig noteren;
- Geen verbanden zien tussen woord en beeld (moeilijkheden met grafieken lezen);
- Moeite met kolommen en millimeterpapier;
- Problemen met onderdelen waarbij ruimtelijk inzicht en kennis van ruimtelijke begrippen van belang zijn (meetkunde);
- Vooral steunen op het geheugen en nieuwe inzichten enkel verwerven door veel oefening.

Specifieke onderwijsbehoeften

Leerlingen met dyscalculie hebben specifieke onderwijsbehoeften, waaraan de school op een aantal manieren kan tegemoetkomen. De neurobiologische ontwikkelingsstoornis heeft dus een blijvende impact op de schoolprestaties van de leerling en kan problemen geven in verschillende vakken. Bijlage 2 geeft een overzicht van de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met dyscalculie en de wijze waarop onderwijsbetrokkenen hieraan kunnen tegemoetkomen; gebaseerd op literatuur van het CLB-project (2004), De Soete, Van Hees, Tops en Brysbaert (2012), de Hogeschool Gent (2016).

2.3. Aandachtsdeficiëntie- / hyperactiviteitsstoornis (ADHD)

ADHD is een ontwikkelingsstoornis van het zenuwstelsel die op de kinderleeftijd begint, gekenmerkt wordt door een significante onoplettendheid (aandachtstekort), hyperactiviteit en/of impulsiviteit én waarbij het functioneren van het individu op verschillende leefgebieden negatief beïnvloed wordt (Gemsa & Franken, N.B.). ADHD wordt ook wel een rijpingsstoornis genoemd vanwege de langzamere rijping van het centraal zenuwstelsel. Daarnaast is er ook een aantoonbare afwijking in de bouw van de hersenen vastgesteld. In de DSM-5 (2013) wordt er niet meer gesproken over types ADHD, maar van presentaties of presentatiewijzen. Ook zijn de criteria gewijzigd, waar bijvoorbeeld de symptomen van ADHD aanwezig dienen te zijn voor het twaalfde jaar en op twee of meer terreinen van school, werk, familie of vrienden.

De vier presentaties van ADHD zijn (Horeweg, 2014):

1. ADHD gecombineerde presentatie⁵;
2. ADHD overwegend onoplettende presentatie⁶;
3. ADHD uitgesproken onoplettende presentatie⁷;
4. ADHD overwegend hyperactieve/impulsieve presentatie⁸.

⁵ Vroeger het gecombineerde type geheten.

⁶ Vroeger ADD geheten.

⁷ Minstens zes symptomen van onoplettendheid aanwezig en niet meer dan twee hyperactieve impulsieve symptomen.

⁸ Vroeger het hyperactieve/impulsieve subtype geheten.

Aangezien de nieuwe terminologie nog niet overal ingeburgerd is, wordt er in het kader van de bachelorproef louter gesproken van ADHD (hiermee wordt er verwezen naar de ADHD gecombineerde presentatie) en ADD (waarbij verwezen wordt naar de ADHD overwegend onoplettende presentatie).

2.3.1. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

Definitie en prevalentie

ADHD is het gecombineerd beeld van overwegend onoplettend en overwegend hyperactief-impulsief beeld. De neurobiologische stoornis kenmerkt zich door impulsiviteit, overbeweeglijkheid en een gebrek aan concentratie (CLB-project 'Leerzorg', 2004). De ernst kan verschillen van licht, matig tot ernstig (Gemsa & Franken, N.B.). De diagnose wordt meestal gesteld op de lagere schoolleeftijd, vanaf zeven jaar, omdat ADHD in die ontwikkelingsfase heel herkenbaar is. Het is de meest frequente gedragsstoornis op de kinderleeftijd met een prevalentie van 3 tot 5 procent (Horeweg , 2014). De stoornis komt twee tot drie keer vaker voor bij jongens dan bij meisjes. Hierbij dient de kanttekening gemaakt te worden dat er bij meisjes sprake is van onderdiagnostiek en de diagnose vaak pas gesteld wordt in het secundair of hoger onderwijs (Horeweg , 2014).

De impact van ADHD op het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren

Veel van de 'typische ADHD-gedragingen' hebben te maken met gebrekkig werkende executieve functies. Dit zijn circuits in de hersenen die het gedrag aansturen en controleren (Horeweg , 2014). Met deze functies bepaalt een individu het doel van zijn handelingen en gedrag, schakelt hij afleidende factoren uit, plant hij de volgorde van handelingen, voert hij de taken stap voor stap uit en controleert hij het effect van zijn handelingen, waarbij hij ook rekening houdt met mogelijke toekomstige effecten. Hij reguleert er de emoties, motivatie en alertheid mee (Steunpunt ADHD, 2016). De auteurs Ghesquière en Grietens (2006) en Horeweg (2014) geven een overzicht van de belangrijkste neuropsychologische deficits bij personen met ADHD en de invloeden hiervan op het gedrag, denken en voelen.

1. Een gebrekkig zelfregulerend vermogen

Wetenschappers zien een gebrekkige inhibitie; een afremmingsprobleem van het gedrag of de impulsen; als hét kernprobleem van de ontwikkelingsstoornis ADHD. Jongeren met ADHD worden gedreven door de meest krachtige prikkel uit de omgeving, waarop ze gaan reageren vanuit hun primaire impulsen. Het lijkt dus alsof een kind met ADHD geen controle heeft over zijn gedrag. Daarbovenop hebben ze een slechter ontwikkeld zelfinzicht of interne spraak. Dit betekent dat ze moeilijker kunnen reflecteren over het eigen functioneren voor, tijdens én na een gebeurtenis. Het afremmingsprobleem en het beperkte zelfinzicht kan leerlingen op onderstaande wijze laten opvallen (Horeweg , 2014) (CLB-project 'Leerzorg', 2004):

Hyperactiviteit en impulsiviteit
<ul style="list-style-type: none">• Bewegingsdrang en moeilijkheden met stil te blijven zitten;• Slaapproblemen (ze zijn 's avonds erg actief);• Druk en veel praten;• Antwoorden voordat de vragen afgemaakt zijn;• Moeilijkheden met het wachten op zijn of haar beurt;• Gebrekkig sociaal gedrag, waardoor ze bezigheden van anderen verstoren en zich opdringen;• Ondoordachte en risicovolle acties in de puberteit;• Moeite met het leren uit foute beslissingen doordat ze de gevolgen van hun gedrag niet kunnen voorstellen;• Moeilijkheden met het 'correct' navertellen van eerdere gebeurtenissen.

2. Een slechter functionerend werkgeheugen

Kinderen of jongeren met ADHD hebben moeite met het richten, vasthouden en wisselen van aandacht. Ze hebben een afkeer van taken die langdurige geestelijke inspanning vereisen, ook wel het 'taakvermijndend of uitstelgedrag' genoemd (Horeweg, 2014). De snelheid om nieuwe informatie te verwerken, de vaardigheid om nieuwe informatie in het geheugen vast te houden om een taak te voltooien en het vermogen om flexibel van de ene situatie naar de andere te gaan (cognitieve flexibiliteit) loopt achter in de ontwikkeling bij kinderen met ADHD (Steunpunt ADHD, 2016). Een achterstand van het werkgeheugen resulteert zich ook in moeilijkheden met tijdperceptie (inschatten van tijd), plannen, overzicht houden, organiseren, prioriteiten stellen en opstarten (taakinitiatie) (Horeweg, 2014). De map Leerzorg van het CLB (2004) geeft een overzicht van de problemen die hieruit kunnen voortkomen:

Aandachtstekort

- Verstrooidheidsfouten, onvoldoende aandacht voor details;
- Moeite om aandacht bij taken of spel te houden;
- Niet lijken te luisteren en instructies niet of maar deels opvolgen;
- Er niet in slagen werk af te maken of verplichtingen na te komen;
- Moeite met organiseren en coördineren van taken en activiteiten;
- Moeite met hoofd- en bijzaken te onderscheiden;
- Moeite met doelgericht te werk gaan in nieuwe situaties;
- Ernstig uitstelgedrag vertonen;
- Afgeleid worden door allerlei onbelangrijke dingen;
- Dingen vaak kwijtraken;
- Vergeetachtig bij dagelijkse bezigheden;
- Vaak te laat komen op school;
- Moeilijkheden met veranderingen in hun dagelijkse structuur;
- Het regelmatig veroorzaken van 'ongelukjes';
- Onvoldoende kennis opbouwen wat vooral gevolgen heeft voor Frans en wiskunde.

3. Een slechtere emotieregulatie

Leerlingen met ADHD hebben een slechtere emotieregulatie dan andere kinderen en jongeren. Ze worden overspoeld door emoties die elkaar heel snel kunnen opvolgen, wat weleens leidt tot uitbarstingen die voor ons gevoel buiten proportie zijn (Horeweg, 2014). Ze hebben ook een neurologisch gebrek aan motivatie en ervaren vaak problemen met het 'in actie schieten'. Personen met ADHD zijn minder gevoelig voor de neurotransmitter dopamine, een stofje dat vrijkomt bij interessante en leuke gebeurtenissen waardoor de persoon de beleving nog eens wilt ervaren (Horeweg, 2014).

Iemand met ADHD kan weinig motivatie opbrengen, of in gang schieten, indien de beloning voor zijn of haar inspanning onduidelijk is of te ver af ligt. Ze raken gefrustreerd en verliezen hun interesse in de taak als hun behoeften niet direct bevredigd worden (Ghesquière & Grietens, 2006). Het hersenniveau is in deze gevallen ondergeactiveerd. Ze gaan dan op zoek naar sterkere prikkels, die het stofje dopamine vrij maken in de hersenen, en komen in een toestand van 'hyperfocus'. Kinderen of jongeren met ADHD kunnen overdreven reactief zijn in bepaalde situaties en zich volledig storten op een taak die hen interesseert. Hierdoor hebben ze vaak geen oog voor de omgeving en lijken ze voor anderen 'te leven in hun eigen wereld'. De slechtere emotieregulatie kan volgende problemen creëren (Horeweg, 2014) (Ghesquière & Grietens, 2006):

Sociaal-emotionele problemen

- Problemen met in actie te schieten;
- Gebrek aan motivatie om door te werken;
- Moeilijkheden met het 'goed' voelen;
- Wisselende en hevige emoties die door de impulsiviteit verkeerd geuit kunnen worden en conflicten kan creëren met de omgeving (verergert in de puberteit);
- Lage frustratiedrempel, snel prikkelbaar en het gevoel 'overbeladen' te zijn;
- Hyperfocus waardoor ze geen oog hebben voor de omgeving;
- Nood aan directe behoeftebevrediging (beloningen);
- Ongevoelig voor uitgestelde straffen;
- Neiging tot middelengebruik.

Specifieke onderwijsbehoeften

Leerlingen met ADHD missen veel vaardigheden die nodig zijn in de dagelijkse schoolsituatie. Het zijn vaak chronische onderpresteerders die ondanks hun intelligentie de zaken niet georganiseerd krijgen. De auteur Horeweg, A. (2012) en het CLB-project (2004) geven weer hoe de ADHD van kinderen zichtbaar is in hun leerprestaties en op welke wijze onderwijsbetrokkenen hieraan tegemoet kunnen komen. Bijlage 3 geeft een overzicht van de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD.

2.3.2. ADD (Attention Deficit Disorder)

Definitie

ADD is een internaliserende stoornis waar eigenlijk enkel diegene met de stoornis lijdt aan 'innerlijke chaos' en de buitenwereld er weinig last van heeft. Als de leerlingen bovendien erg intelligent zijn, gaan ze hun tekorten compenseren. Dit maakt dat de stoornis in vele gevallen pas ver in het secundair of hoger onderwijs ontdekt wordt. Het kernprobleem bij ADD is aandachtstekort, het niet goed functioneren van de executieve functies. De stoornis komt vaker voor bij meisjes dan bij jongens (Horeweg, 2014).

De impact van ADD op het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren

Net zoals bij ADHD, heeft ADD een invloed op het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren van de persoon. Veel van de problemen bij deze kinderen komen ook hier voort uit het slechter functioneren van de executieve functies. De auteur Horeweg, A. (2014) zet de belangrijkste kenmerken van ADD op een rijtje:

Aandachtstekort

- Moeilijkheden met het richten en vasthouden van aandacht, zeker op dingen die niet leuk zijn;
- Snel afgeleid door uitwendige prikkels en de eigen gedachten;
- Verstrooidheidsfouten, onvoldoende aandacht voor details, dingen vaak kwijtraken;
- Niet lijken te luisteren en het niet opvolgen van aanwijzingen. Ze reageren met vertraging op een prikkel van buitenaf, waar de prikkel wel binnen komt, maar de prikkelverwerking langer duurt;
- Ernstig uitstelgedrag vertonen en moeilijk kunnen omgaan met uitstel (uitstel vormt voor hen een bron van frustratie);
- Een neurologisch gebrek aan interne motivatie waardoor ze vaak moeilijk in gang schieten en weinig doorzettingsvermogen tonen. Ze lijken er niet in te slagen werk af te maken, verplichtingen na te komen en ze vermijden taken die langdurige geestelijke inspanning vereisen;
- Hyperfocus, het volledig opgaan in dat wat iemand bezighoudt waardoor hij of zij vergeet van taak te wisselen. Dit is vooral merkbaar als ze bezig zijn met iets wat hen heel erg interesseert of als ze achter de computer zitten (is een zeer sterke prikkel).

Vergeetachtig

- Regelmatig iets vergeten;
- Namen van mensen vergeten;
- Specifieke domeinkennis niet kunnen onthouden;
- Moeite met tafels.

Kennisopbouw

- Het ontstaan van 'gatenkaaskennis' of kennishiaten, waar ze leerstof missen doordat ze hun aandacht moeilijk bij de les kunnen houden;
- Onvoldoende kennis opbouwen, vooral voor Frans en wiskunde;
- Opvallend veel spellings- en rekenfouten maken;
- Veel 'domme' fouten maken, ondanks goed inzicht;
- Het niet kunnen navertellen wat er net geleerd is, ook al weten ze het wel;
- Moeilijkheden met het produceren van werk, voornamelijk bij schrijftaken.

Managementfuncties

- Moeilijkheden met overzicht te houden tijdens balsporten;
- Moeilijkheden met snel wisselende sociale situaties;
- Moeilijkheden met plannen, overzicht bewaren, tijdsperspectief, ruimtelijk inzicht, enzovoort.

Innerlijke chaos en andere socio-emotionele problemen

- Vaak dromerig;
- Denken dikwijls ver vooruit en weten dan niet wat er nu aan de orde is;
- Ze lijken uiterlijk vaak rustig, op het inactieve af, maar in hun hoofd is er constante activiteit. Ze hebben vaak verschillende gedachten tegelijkertijd en omschrijven dit zelf als een chaos van gedachten, die nauwelijks verdwijnt;
- Snel prikkelbaar en geïrriteerd reageren indien ze gestoord worden in hun diepe gedachten;
- Langdurig piekeren over wat andere mensen over hun denken, wat in de puberteit kan leiden tot ernstige bijkomende problematiek zoals faalangst, een zeer negatief zelfbeeld, depressies en zelfs zelfmoordgedachten;
- Uit angst voor negatieve reacties kan er een sociale rem ontstaan. Ze mijden situaties waar ze in het middelpunt van de belangstelling staan.

Specifieke onderwijsbehoeften

Net als bij ADHD, heeft het slechter functioneren van de executieve functies een invloed op de schoolse prestaties van leerlingen met ADD. Bijlage 4 geeft een overzicht van de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADD en de wijze waarop onderwijsbetrokkenen hieraan kunnen tegemoetkomen.

SUBPARAGRAAF 3: DE AANPAK VAN LEERLINGEN MET ONTWIKKELINGSSTOORNISSEN IN HET HUIDIGE ONDERWIJSSYSTEEM

3.1. Het M-decreet: een brede integratie van het inclusief onderwijs

De doelstelling van het M-decreet, dat op 1 september 2015 in werking is getreden, is het Vlaamse onderwijssysteem meer inclusief te maken. Dit tracht men te bereiken door meer leerlingen in het gewoon onderwijs te houden en minder leerlingen te laten doorstromen naar het buitengewoon onderwijs én door meer leerlingen uit het buitengewoon onderwijs op te nemen in het gewoon onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, N.B.).

'M' staat voor maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Met de invoering van het M-decreet krijgen leerlingen, mits redelijke aanpassingen, het recht om het gewoon onderwijs te volgen. Of een leerling op een school kan starten, hangt dus af van de aanpassingen die nodig zijn, en of de school die aanpassingen als redelijk beschouwt (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, N.B.).

Dit betekent ook dat er nieuwe toelatingsvoorwaarden voor het buitengewoon onderwijs komen: scholen uit het gewone onderwijs zullen moeten aantonen dat er (in samenwerking met het CLB) voldoende maatregelen werden genomen om het kind voldoende kansen in het gewone onderwijs te bieden (Verschuere, 2014). De verwachting is dat door de maatregelen, minder kinderen naar het buitengewoon onderwijs zullen gaan en de middelen die daardoor vrijkomen opnieuw ingezet kunnen worden voor de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, N.B.).

3.1.1. Het zorgbeleid in secundaire scholen

In de uitbouw van het zorgbeleid hebben secundaire scholen in Vlaanderen een grote autonomie. De school mag zelf beslissen om bepaalde maatregelen wel of niet te nemen en de delibererende klassenraad beslist autonoom of een leerling de leerdoelen heeft bereikt. Deze autonomie is echter begrensd. Een school dient de wetgeving en internationale verdragen te respecteren en is verantwoordelijk voor de kwaliteit van haar onderwijs. Concreet betekent dit dat ze iedere beslissing moet kunnen verantwoorden aan de inspectie in functie van onderwijskwaliteit en kwaliteitsbewaking. Ook het effect van de keuze zal worden opgevolgd, waar doormiddel van evaluatie bepaald wordt of de aanpak inderdaad de beste manier is om bij alle leerlingen de onderwijsdoelen te bereiken of verandering genoodzaakt is (Lambrechts, 2011).

3.2. De STICORDI-maatregelen

De term STICORDI, een acroniem voor STImuleren – COmpenseren – Remediëren – DIspenseren, werd geïntroduceerd door Henneman (1989) (Van Kerckhove, 2009-2010). De STICORDI-maatregelen zijn een vorm van redelijke aanpassingen in het gewoon onderwijs en zijn bedoeld om leerlingen met een beperking te ondersteunen, zodat leerachterstand vermeden kan worden en slaagkansen vergroot kunnen worden. STICORDI-maatregelen moeten steeds het resultaat zijn van een overleg tussen de leerling, school en ouders, eventueel aangevuld door CLB of externe hulpverleners (Van Kerckhove, 2009-2010). Regelmatige evaluatie en bijsturing is essentieel om de leerling goed te kunnen begeleiden. STICORDI-maatregelen zorgen er mee voor dat er een goed zorgbeleid ontwikkeld wordt, waarbij leerlingen met uiteenlopende noden binnen de school opgevangen en opgevolgd worden (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2013). Sommige maatregelen zijn echter ingrijpender dan andere.

3.2.1. Stimulerende maatregelen

Zoals eerder vermeld is de invloed van leerproblemen op het zelfbeeld van leerlingen groot. Met stimulerende maatregelen tracht men de onzekerheid, de angst en het gevoel 'dom' te zijn, te verminderen. Het is belangrijk om te vertrekken van wat een leerling al kan en om in te zetten op die sterktes. Begrip en geduld opbrengen voor de moeilijkheden van leerlingen zorgt ervoor dat ze zich gesteund voelen (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2013).

3.2.2. Remediërende maatregelen

Met remediërende maatregelen verstrekt men effectieve vormen van aangepaste leerhulp om de leerling op een zo hoog mogelijk niveau te brengen en eventuele leerachterstand te laten inhalen. Leerlingen krijgen uitgebreidere of intensievere instructies, of maken zich strategieën eigen om bepaalde handelingen in de toekomst zelfstandiger te kunnen uitvoeren (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2013).

3.2.3. Compenserende maatregelen

Dit zijn maatregelen waarbij men de leerling hulpmiddelen laat gebruiken om de negatieve gevolgen van leerproblemen te verminderen. Leerkracht en leerling gaan samen op zoek naar de belemmerende factoren en manieren om ze te beperken (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2013). Compenserende maatregelen kunnen ingeschakeld worden als de voorgaande maatregelen onvoldoende resultaten bereiken.

3.2.4. Dispenserende maatregelen

Dispenseren betekent het vrijstellen van een leerling van onderdelen van het leerplan en die vervangen door gelijkwaardige doelstellingen zodat de (eind)certificering niet in het gedrang komt (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2013).

3.2.5. STICORDI-maatregelen toepassen binnen het zorgbeleid

STICORDI-maatregelen kennen verschillende uitvoeringsmodaliteiten. Ze kunnen toegepast worden op individueel niveau, voor een groepje van leerlingen met gelijke onderwijsbehoeften, voor een volledige klasgroep of voor alle leerlingen van een school. Telkens wordt er gekeken naar de individuele onderwijsbehoeften van een of meerdere leerlingen op een bepaald tijdstip. Indien een school aan de slag gaat met de STICORDI-maatregelen, kan men best rekening houden met een aantal principes (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2013).

Bij de uitbouw en toepassing van het zorgbeleid dient men doelgericht, systematisch en transparant te werken. Goede STICORDI-maatregelen zijn SMARTI: specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdgebonden en inspirerend. De onderwijsbehoeften en niet de stoornis vormen het startpunt. Nadat de noden van de leerling zijn opgesomd, bepaalt het zorgteam, in overleg met leerkrachten, leerling en zijn ouders, welke maatregelen er getroffen zullen worden. De minst ingrijpende worden het eerst ingevoerd. Wanneer die onvoldoende zijn, wordt er overgegaan tot de compenserende en/of dispenserende maatregelen. De maatregelen worden op regelmatige tijdstippen geëvalueerd en bijgestuurd indien nodig. Ze zijn transparant voor alle onderwijspartners, waarbij er wordt geopteerd voor een selectie van specifieke (prioritaire) maatregelen. Zo blijft het voor alle partijen duidelijk welke doelen er worden nagestreefd (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2013).

Bij de begeleiding en ondersteuning van zorgleerlingen dient men tenslotte het accent te verschuiven van 'het handelen van de leerkracht' naar 'het handelen van leerling'. Zo worden leerlingen mee verantwoordelijk gesteld voor hun leerproces. Samen dienen ze op zoek te gaan naar geschikte maatregelen of strategieën die de leerling kan nemen opdat hij in de toekomst zelf oplossingen kan formuleren voor zijn belemmeringen. Bij de uitvoering van de STICORDI-maatregelen is het zeer belangrijk om oog te hebben voor de kansen, waarbij de mogelijkheden en sterktes van leerlingen en hun omgeving het uitgangspunt vormen. Men dient op zoek te gaan naar situaties waarin het de leerling wel gelukt is om 'storend' gedrag om te buigen en dienen deze factoren versterkt te worden.

BESLUIT

Op basis van de definities in de literatuur en de omschrijving van het begrip door het Lucernacollege, definieer ik 'zorgleerlingen' als leerlingen die op basis van een gediagnosticeerde stoornis recht hebben op STICORDI-maatregelen, om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften én voor wie een zorgdossier (individueel handelingsplan) is opgesteld.

Deze bachelorproef richt zich op de aandachtsdeficiëntie-/hyperactiviteitsstoornis en specifieke leerstoornissen dyslexie en dyscalculie. De stoornissen worden door de DSM-5 geclassificeerd onder de categorie neurobiologische ontwikkelingsstoornissen. Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door hardnekkige problemen met spellen, schrijven, spreken, lezen en luisteren. Dyscalculie daarentegen wordt gekenmerkt door hardnekkige problemen met het vlot en accuraat leren, oproepen en toepassen van rekenfeiten en/of rekenprocedures. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) verschilt van ADD (Attention Deficit Disorder) doordat de stoornis bovenop een significante onoplettendheid (aandachtstekort), gekenmerkt wordt door impulsiviteit en hyperactiviteit.

Binnen de literatuur geven auteurs enkele algemene kenmerken van de ontwikkelingsstoornissen, alsook de bijkomende gevolgen voor het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren van het individu. Uit deze beperkingen vloeien enkele specifieke onderwijsbehoeften voort, waaraan onderwijsbetrokkenen tegemoet kunnen komen om leerlingen met dyslexie, dyscalculie, ADHD of ADD optimaal te ondersteunen.

Met de invoering van het M-decreet wordt de mogelijkheid geboden aan kinderen en jongeren met een beperking om les te volgen in het reguliere onderwijs. De school dient hiervoor redelijke aanpassingen te treffen om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van de betreffende zorgleerlingen. In Vlaanderen gebruiken secundaire scholen hiervoor de STICORDI-maatregelen; een vorm van redelijke aanpassingen om leerlingen met een beperking te ondersteunen zodat leerachterstand vermeden kan worden en slaagkansen vergroot kunnen worden. De term staat voor STImuleren, COmpenseren, Remediëren en DIspenseren. In de uitbouw van het zorgbeleid hebben secundaire scholen in Vlaanderen echter een grote autonomie. Ze bepalen zelf welke maatregelen ze al dan niet nemen, maar dienen dit steeds te verantwoorden aan de inspectie in functie van onderwijskwaliteit en kwaliteitsbewaking.

In het kader van deze bachelorproef is het tenslotte belangrijk om bij de uitbouw en toepassing van de STICORDI-maatregelen enkele principes voor ogen te houden. Bij de bepaling van de maatregelen dient de secundaire school te vertrekken vanuit de specifieke onderwijsbehoeften en niet vanuit de stoornis. Men dient oog te hebben voor de kansen, mogelijkheden en sterktes van de zorgleerlingen, waarbij ze verantwoordelijk worden gesteld voor hun eigen leerproces. Scholen dienen tenslotte te opteren voor de selectie van specifieke (prioritaire) maatregelen die regelmatig geëvalueerd en bijgestuurd worden.

4. Praktijkgedeelte

INLEIDING

Onder subparagraaf 1 volgt een theoretische uiteenzetting van de onderzoeksmethode of -design. Hier wordt de keuze van de onderzoeksvorm, een survey of experiment, gemotiveerd. Vervolgens worden de eenheden binnen dit onderzoek besproken en de keuze voor een populatie of steekproef verder toegelicht. Onder subparagraaf 2 volgt een concrete beschrijving van het dataverzamelingsproces. De wijze waarop de kenmerken van de eenheden werden geoperationaliseerd, de dataverzamelmethode en het onderzoeksopzet worden hier gemotiveerd. Ook de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek worden uitgebreid toegelicht. Onder subparagraaf 3 wordt de data-analyse besproken en worden de resultaten van het onderzoek gerapporteerd. Tenslotte wordt onder subparagraaf 4 een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvraag. Ook de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van de onderzoeksresultaten voor het werkveld en de bredere samenleving worden weergegeven. Op grond van deze resultaten volgen tenslotte aanbevelingen voor het werkveld en suggesties voor verder onderzoek.

SUBPARAGRAAF 1: ONDERZOEKSMETHODE

1.1. De onderzoeksvorm: experiment of survey

De keuze van de onderzoeksvorm, een experiment of survey, is afhankelijk van de onderzoeksvraag. Voor dit onderzoek heb ik gekozen voor de onderzoeksmethode 'survey' om gegevens te verzamelen over kenmerken van eenheden. De doelstelling is de kenmerken te beschrijven (beschrijvend onderzoek) en verbanden tussen die kenmerken te ontdekken (explorerend/verkenkend onderzoek). Om dit te realiseren maak ik gebruik van een mixed method research, waar ik zowel een eenmalige survey (kwantitatief onderzoek op basis van bestaand materiaal) als een kwalitatieve survey (diepte-interviews) ga uitvoeren. Aangezien er geen sprake is van causaliteit in mijn onderzoeksvraag, vormt een experiment niet de gepaste keuze.

Eerst en vooral wens ik te weten te komen welke STICORDI-maatregelen er momenteel worden toegepast binnen het Lucernacollege bij leerlingen met de ontwikkelingsstoornissen AD(H)D, dyslexie en dyscalculie. Desondanks het feit dat de centrale onderzoeksvraag van kwalitatieve aard is, tracht ik binnen deze sub-vraag de frequentie (aard, doelstelling en toepassing) van de STICORDI-maatregelen per ontwikkelingsstoornis te onderzoeken. De bedoeling van dit kwantitatief onderzoek is de kenmerken van de eenheden, namelijk de STICORDI-maatregelen, te beschrijven op één tijdstip. Het is een gesloten onderzoeksvraag waarvan ik de resultaten zal rapporteren in de vorm van een tabel. Doormiddel van een eenmalige survey, gebaseerd op bestaand materiaal, tracht ik uiteindelijk een overzicht te bekomen van de toegepaste STICORDI-maatregelen per ontwikkelingsstoornis.

Doormiddel van een kwalitatieve survey wens ik de gevolgen van de ontwikkelingsstoornissen op het functioneren van de leerlingen te achterhalen; wat hun specifieke onderwijsbehoeften zijn en of ze van mening zijn dat de STICORDI-maatregelen hieraan tegemoetkomen. Het zijn open onderzoeksvragen waar ik doormiddel van diepte-interviews op zoek ga naar de betekenis die zorgleerlingen geven aan hun ontwikkelingsstoornis en aan het zorgbeleid binnen het Lucernacollege. Het karakter van dit onderzoek is zowel beschrijvend als explorerend/verkenkend. Beschrijvend onderzoek

omdat ik de cognitieve en sociaal-emotionele gevolgen van de ontwikkelingsstoornissen én de specifieke onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen die daaruit voortvloeien, tracht te registreren en systematisch tracht te ordenen. Verkennend onderzoek omdat ik de ervaringen, beleving en betekenisgeving van de leerlingen inzake de STICORDI-maatregelen, verbonden aan hun ontwikkelingsstoornis, tracht te exploreren.

1.2. De eenheden: populatie of steekproef

De eenheden waar ik in mijn onderzoek uitspraken over doe zijn de STICORDI-maatregelen en de zorgleerlingen binnen het Lucernacollege. Binnen dit onderzoek zijn niet alle eenheden betrokken, maar is er een steekproef getrokken die verschillend is voor het kwantitatief en kwalitatief onderzoek.

Voor het kwantitatief onderzoek heb ik gebruik gemaakt van een selecte steekproef, meer bepaald een doelgerichte steekproef. Door de grote mate van autonomie in hun zorgbeleid, verschillen de STICORDI-maatregelen van secundaire school tot secundaire school. Aangezien een steekproefkader ontbreekt en het bovendien onmogelijk is om de gehele populatie, namelijk al de bestaande STICORDI-maatregelen, te betrekken bij het onderzoek, heb ik de eenheden select gekozen uit de populatie. Op basis van de onderzoeksvraag *‘welke STICORDI-maatregelen worden toegepast bij de ontwikkelingsstoornissen AD(H)D, dyslexie en dyscalculie’*, heb ik een steekproef gecreëerd uit bestaand materiaal. In de zorgdossiers van het Lucernacollege is een overzicht terug te vinden (zie bijlage 5) van de STICORDI-maatregelen waar zorgleerlingen recht op hebben. Het zijn dan ook enkel die 46 STICORDI-maatregelen die betrokken zullen worden bij dit onderzoek. Aangezien de steekproef niet aselekt getrokken is, voldoet dit kwantitatief onderzoek niet aan de voorwaarden om de resultaten van het onderzoek te generaliseren naar de gehele populatie. De conclusies die gelden voor de steekproef, zijn dus niet geldig voor alle STICORDI-maatregelen en alle zorgleerlingen in het secundair onderwijs. Dit is echter ook niet de bedoeling van het onderzoek. Doormiddel van dit kwantitatief onderzoek wens ik louter een overzicht te bekomen, zodat ik gerichte vragen kan stellen tijdens de diepte-interviews. De kwantitatieve survey vormt dus als het ware een soort van ‘vooronderzoek’ op de kwalitatieve survey.

Binnen het kwalitatief onderzoek vormen de STICORDI-maatregelen en de zorgleerlingen binnen het Lucernacollege de eenheden. De populatie dient echter ook hier afgebakend te worden, alvorens er een steekproef getrokken kan worden. Het begrip ‘zorgleerlingen’ werd reeds afgebakend in de literatuurstudie, maar aangezien de populatie ‘leerlingen met een gediagnosticeerde stoornis’ nog te ruim was, is deze verder afgebakend tot ‘leerlingen met ontwikkelingsstoornissen’. De steekproef is dus getrokken uit een overzicht van leerlingen met ontwikkelingsstoornissen, die recht hebben op de STICORDI-maatregelen en voor wie een zorgdossier is opgesteld. Binnen het Lucernacollege voldoen er 16 zorgleerlingen aan deze omschrijving; twee leerlingen met leerachterstand type 8, twee leerlingen met ADHD, één leerling met ADD, twee leerlingen met de comorbiditeit dyslexie en dyscalculie, twee leerlingen met dyscalculie en zeven leerlingen met dyslexie.

De respondenten die ik zal bevragen via diepte-interviews, heb ik doelbewust geselecteerd. Aangezien ADHD, ADD, dyslexie en dyscalculie de meest voorkomende ontwikkelingsstoornissen zijn binnen het secundair onderwijs, en deze bachelorproef tot doelstelling heeft om een positieve bijdrage te leveren aan het zorgbeleid van het Lucernacollege, heb ik besloten om de twee leerlingen met de leerachterstand van type 8 niet te betrekken in de steekproef. Aan de ouders van 14 zorgleerlingen heb ik toestemming

gevraagd voor de deelname van hun zoon/dochter aan het onderzoek. Uiteindelijk bestaat de doelgerichte steekproef uit tien leerlingen met een ontwikkelingsstoornis: drie leerlingen met dyslexie, twee leerlingen met dyscalculie, twee leerlingen met comorbiditeit van dyscalculie en dyslexie, twee leerlingen met ADHD en één leerling met ADD. Vier leerlingen met dyslexie wensten niet mee te werken aan het onderzoek.

SUBPARAGRAAF 2: DATAVERZAMELING

2.1. De kenmerken: operationaliseren

Voor het proces van operationalisering, waarin ik het abstracte kenmerk 'STICORDI-maatregelen' heb vertaald in meetbare termen, heb ik mij gebaseerd op de theoretische uiteenzetting in de literatuurstudie. Namelijk de aard (*stimuleren, compenseren, remediëren of dispensereren*), de doelstellingen (*ondersteunen van de leerling, beperken van de gevolgen van de stoornis, wegwerken van eventuele achterstand of vrijstellen van bepaalde onderdelen*) en de toepassing van de maatregelen (*de concrete uitvoering in de praktijk*).

Ook bij het kwalitatief onderzoek was het grondig doorlopen van het proces van begrip tot meting van belang en diende eveneens duidelijk te zijn wat het onderwerp van het onderzoek was (Baarda, 2014). Ik heb gekozen voor een semigestructureerd interviewschema (zie bijlage 7), waar de topiclijst de basis vormde voor het vragenprotocol. In de topiclijst (zie bijlage 6) staan de relevante onderwerpen die bevestigd zijn geweest in de diepte-interviews. Dimensies die van belang zijn, zijn onder andere het type van ontwikkelingsstoornis, de cognitieve en sociaal-emotionele gevolgen van de stoornis, de specifieke onderwijsbehoeften en de STICORDI-maatregelen. Ik heb de topiclijst gebaseerd op mijn literatuurstudie, waar ik iedere dimensie verder heb onderverdeeld in verschillende subdimensies (bv. algemene kenmerken, bijkomende problemen, psychosociale gevolgen). Voor een volledig overzicht van de topiclijst verwijs ik naar 'Bijlage 6: topiclijst'.

2.2. De dataverzamelmethode

De keuze van de dataverzamelmethode is afhankelijk van hetgeen de onderzoeker wenst te meten (Baarda, 2014). Door de respondenten te bevragen in een interview trachtte ik te weten te komen wat de gevoelens, gedachten, meningen en attitudes zijn van de leerlingen ten aanzien van de STICORDI-maatregelen. Deze aspecten zijn namelijk moeilijk te observeren. Daarenboven maakte ik, binnen het kwantitatief onderzoek, gebruik van bestaand materiaal. Zoals eerder aangegeven vormden de zorgdossiers van de leerlingen en het beschikbare overzicht van de STICORDI-maatregelen binnen het Lucernacollege Houthalen, hiervoor de basis (zie bijlage 5).

Het verzekeren van validiteit en betrouwbaarheid vormt een belangrijk aspect binnen het onderzoek. Aangezien het onderzoek hoofdzakelijk is gebaseerd op een kwalitatieve survey, vormt de onderzoeker als het ware het belangrijkste instrument en is er dus steeds sprake van een bepaalde subjectiviteit. Echter binnen deze bachelorproef tracht ik eventuele interpretatie en subjectiviteit zoveel mogelijk te beperken of transparant te maken door gebruik te maken van triangulatie. Doormiddel van bestaand materiaal (*literatuurstudie, de zorgdossiers, het overzicht van de STICORDI-maatregelen*), informanten (*meldingen van leerkrachten over observaties van het gedrag van de bevroegde leerlingen*) en bevestigingen van de respondenten, tracht ik de dataverzamelmethode te waarborgen. Ten slotte is de betrouwbaarheid van de

diepte-interviews bewezen indien de theoretische saturatie bereikt is en er dus geen nieuwe informatie meer bekomen kan worden.

2.3. Onderzoeksopzet

Voor de opzet van het interview heb ik gekozen voor een mondeling open interview, omdat het mij de kans bood om door te vragen, zowel in de diepte als de breedte, inzake de gevoelens, gedachten, meningen en attitudes van de leerlingen ten aanzien van de STICORDI-maatregelen. Op basis van de topiclijst heb ik een vragenprotocol opgesteld, waar de vragen deels staan uitgeschreven. De reden dat ik heb gekozen voor een semigestructureerd interviewschema is te wijten aan de beoogde respondenten. Uit de literatuurstudie kwam namelijk naar voren dat leerlingen met AD(H)D, dyslexie en dyscalculie vaker problemen hebben met het begrijpen en opvolgen van instructies, wat te wijten kan zijn aan concentratie- of taalproblemen. Voor de geldigheid van het onderzoek dient er dus een bepaalde structuur in het interview te zitten. Dit is ook de belangrijkste reden dat ik heb gekozen om het interview mondeling, face to face en individueel af te nemen. Door de gegevens op deze manier te verzamelen, heb ik controle op het beantwoordingsproces en kan ik corrigeren indien ik merk dat de respondent de vraag verkeerd begrepen heeft. Bovendien is de vorm ook erg respondentvriendelijk, aangezien het de weerstand van de respondenten verlaagt en zij zelf geen inspanningen dienen te doen tijdens het interview. Er is een kleine non-respons en het stellen van ingewikkeldere vragen is mogelijk.

Zoals eerder aangegeven vormt de mate van beïnvloeding door de interviewer, het grootste nadeel van een kwalitatieve survey. Andere nadelen zijn: geen anonimiteit, nauwelijks bedenktijd voor de respondent en de hoge tijdskosten voor zowel de interviewer als de respondent. Deze tracht ik te beperken door de objectiviteit te bewaken, de anonimiteit te verzekeren in de verwerking van de onderzoeksresultaten, de respondenten enige bedenktijd te geven en de tijdsduur te bewaken. Bij het opstellen van het interviewschema heb ik rekening gehouden met enkele andere belangrijke aandachtspunten. Aangezien ik minderjarige leerlingen wens te bevragen heb ik de toestemming van de ouders nodig. In de bijlagen (zie bijlage 8 en bijlage 9) is het toestemmingsformulier en de informatiebrief terug te vinden. Het interviewschema start met een introductie waarin informatie staat over mezelf als onderzoeker, het doel van het onderzoek, de anonimiteit en vertrouwelijkheid én de tijd die de deelname vergt.

Het vragenprotocol start met enkele vaste introductievragen om de respondent te stimuleren om deel te nemen aan de discussie. Er worden kennis-, gedrags- en ervaringsvragen gesteld over de neurobiologische ontwikkelingsstoornis om de kennis en attitude van de respondenten inzake de stoornis in te schatten. Doormiddel van transitievragen wordt het gesprek vervolgens langzaam richting het onderzoeksonderwerp geleid. Hier tracht ik dieper in te gaan op de verschillende dimensies of topics van het kwalitatief onderzoek. Doormiddel van sleutelvragen tracht ik de aandacht specifiek te focussen op de probleemstelling, namelijk de specifieke onderwijsbehoefte en de toepassing van de STICORDI-maatregelen binnen het Lucernacollege Houthalen. Tot slot volgen er besluitende vragen waar de respondent aanvullingen kan geven op de besproken thema's in het interview. Hiervoor maak ik gebruik van overzichtsvragen om te peilen naar het gewicht dat een respondent hecht aan de besproken onderwerpen, samenvattende vragen, om de conclusies te toetsen aan de respondent en een eindvraag om te peilen naar elementen die niet aan bod zijn geweest. Om de gegevens nadien optimaal te verwerken werden de gesprekken opgenomen.

SUBPARAGRAAF 3: RAPPORTEREN VAN DE RESULTATEN

3.1. De kwantitatieve survey

Indien er wordt gekeken naar de STICORDI-maatregelen binnen het Lucernacollege, kan er voor de neurobiologische ontwikkelingsstoornissen ADHD, ADD, dyslexie en dyscalculie, een onderscheid worden gemaakt naar de aard, doelstelling en toepassing van de maatregelen:

- De aard: stimulerende, compenserende, remediërende of dispenserende maatregelen.
- De doelstelling: stimuleren van de zorgleerling, compenseren van de beperkingen die voortkomen uit de ontwikkelingsstoornis, remediëren van leerachterstanden of het vrijstellen van bepaalde onderdelen van het leerplan.
- De toepassing: de wijze waarop men de doelstelling tracht te bereiken, of met andere woorden de maatregelen op zich.

In de bijlage (zie bijlage 5) is een overzicht⁹ terug te vinden van de 46 maatregelen, genummerd van 1 tot en met 46, die eventueel van toepassing kunnen zijn voor zorgleerlingen met een gediagnosticeerde stoornis binnen het Lucernacollege Houthalen. Nadat de maatregelen in overleg zijn bepaald, worden de nummertjes genoteerd in het zorgdossier van de betreffende leerling. In het kader van dit kwantitatief onderzoek heb ik de STICORDI-maatregelen van de tien respondenten vergeleken. Hieruit bleek dat hetzelfde aantal en dezelfde soort maatregelen worden toegepast bij respondenten met eenzelfde ontwikkelingsstoornis. Om de resultaten weer te geven, heb ik de maatregelen geclusterd per ontwikkelingsstoornis en onderverdeeld naar 'aard'. De nummertjes staan voor de verschillende maatregelen die terug te vinden zijn in bijlage 5.

Tabel 1. De STICORDI-maatregelen, onderverdeeld naar aard en ontwikkelingsstoornis.

Dyslexie voor lezen en spelling	
Aard	Toepassing
Stimuleren	Nr: 1, 2, 7
Compenseren	Nr: 14, 17, 18, 21, 31
Remediëren	Nr: 35, 38
Dispenseren	Nr: 40
Dyscalculie	
Aard	Toepassing
Stimuleren	Nr: 1,2,3,7
Compenseren	Nr: 14, 17, 18, 27
Remediëren	Nr: 35
ADHD	
Aard	Toepassing
Stimuleren	Nr: 1, 2, 6, 7
Compenseren	Nr: 14, 17, 18
Remediëren	Nr: 35
ADD	
Aard	Toepassing
Stimuleren	Nr: 1, 2, 7
Compenseren	Nr: 14, 17, 18
Remediëren	Nr: 35

⁹ Dit overzicht was reeds ter beschikking en is overgenomen van het Lucernacollege Houthalen.

3.2. De diepte-interviews

Er zijn drie respondenten bevraagd met dyslexie, twee respondenten met dyscalculie, twee leerlingen met de comorbiditeit dyslexie en dyscalculie, twee leerlingen met ADHD en één leerling met ADD. Bij de respondenten met de comorbiditeit zijn de ‘*cognitieve en sociaal-emotionele gevolgen*’ en de ‘*specifieke onderwijsbehoeften*’ afzonderlijk bevraagd voor de leerstoornissen dyslexie en dyscalculie. Dit maakt dat de resultaten van het interview inzake dyslexie te herleiden zijn tot de antwoorden van vijf respondenten, terwijl de resultaten inzake de leerstoornis dyscalculie gebaseerd zijn op de antwoorden van vier respondenten.

3.2.1. Cognitieve en sociaal-emotionele gevolgen

DYSLEXIE

1. Algemene kenmerken

Schrijven, spreken en luisteren

De vijf respondenten met dyslexie ervaren zeer veel moeilijkheden met schrijven, waarbij het maken van spelfouten vaak tot zeer vaak voorkomt. Respondent 9: *“Uhm, bijvoorbeeld heel vaak als ik een woord vanbuiten moet kennen over hoe ik dat moet schrijven, dan schrijf ik die heel vaak opnieuw omdat ik die anders nog steeds fout schrijf en soms schrijf ik die dan nog steeds fout.”* Drie respondenten gaven aan dat hun geschrift onleesbaar is, vooral als ze zich moeten haasten om over te schrijven van het bord. Twee respondenten zijn van mening dat ze ordelijk schrijven. Vier respondenten gaven aan dat hun schrijftempo veel trager ligt in vergelijking met hun klasgenoten en dat ze regelmatig onvoldoende tijd hebben om alles over te schrijven van het bord. Eén respondent gaf aan dat hij/zij hier geen problemen mee ervaart.

Lezen

De vijf respondenten gaven aan dat ze meer fouten maken indien ze snel of hardop moeten lezen. Respondent 3: *“Soms lees ik snel en maak ik veel fouten en als ik een beetje trager lees dan heb ik minder fouten.”* Twee respondenten omschreven hun leestempo als ‘zeer traag’, bij de overige twee respondenten gaat het lezen ‘een beetje slechter’ in vergelijking met hun klasgenoten en bij één respondent ligt het leestempo gelijk. Voor al de respondenten gaat het lezen wel sneller én beter indien ze een bepaalde tekst meermaals hebben gelezen. Slechts één respondent ervaart moeilijkheden met tekstbegrip tijdens het lezen, respondent 4: *“Ik ben nu een boek aan ’t lezen en ik snap er 10% van waarover het gaat en dat is omdat x me dat heeft uitgelegd.”*

Onthouden

De vijf respondenten ervaren zeer veel moeilijkheden met het inprenten van reeksen, voornamelijk het onthouden van de spellingsregels lijkt niet te lukken. Respondent 6: *“... maar die blijven bij mij echt niet zitten, die moet ik de hele tijd herhalen.”* De vijf respondenten gaven ook aan dat ze in het verleden moeilijkheden hadden met het vanbuiten leren van de tafels. Het onthouden van losse gegevens zonder context vormt een obstakel voor vier respondenten.

2. Bijkomende problemen

Concentratie

Vier respondenten ervaren moeilijkheden om hun aandacht te houden bij ‘klankinformatie’ of ‘gesproken woord’. Ze verliezen hun concentratie indien de leerkracht een groot of moeilijk stuk theorie uitlegt. Indien ze zelf aan de slag kunnen gaan, door bijvoorbeeld

oefeningen te maken, ervaren ze geen concentratieproblemen. Daarbovenop gaven drie respondenten aan dat ze zeer snel afgeleid zijn tijdens het lezen, waarbij ze de draad kwijtraken zodra een leerling of leerkracht iets zegt in de klas. Drie respondenten omschreven zichzelf als 'verstrooid en vergeetachtig', doordat ze regelmatig boeken kwijtraken of taken vergeten in te leveren. De overige twee respondenten gaven aan dat ze hier geen last van hebben.

Managementfuncties

Drie respondenten ervaren moeilijkheden met het inschatten van tijd. Respondent 4 kan zich zelden houden aan een planning, omdat hij/zij veel meer tijd nodig heeft dan gedacht om een bepaald vak te studeren of een taak te maken. Ook de andere twee respondenten maken dagelijks gebruik van hulpmiddeltjes om hun studietijd te bewaken, zoals een alarm of een studieplanning. Vier respondenten gaven aan dat ze veel meer fouten maken indien ze moeten werken onder druk. Ook bij de examens ervaren de vier leerlingen zeer vaak gevoelens van stress en faalangst. Twee van de vijf respondenten met dyslexie vertonen regelmatig uitstelgedrag. Op de vraag *“Wanneer stel je de zaken uit tot op het laatste moment?”*, antwoordden ze beide: *“Ik heb dat eigenlijk alleen maar bij de Actua-taken van aardrijkskunde.”* Drie respondenten ervaren geen moeilijkheden om complexe instructies te begrijpen. De overige twee respondenten gaven aan dat ze de uitleg meermaals moeten horen vooraleer ze het snappen, respondent 4: *“Ja dan luister ik wel ma dan luister ik ook weer niet, dan snap ik dat niet zo goed, ja eigenlijk gewoon helemaal niet.”*

3. Psychosociale gevolgen

Op de vraag *“Hoe voel je je bij het feit dat je dyslexie hebt?”* gaven drie van de vijf respondenten aan dat ze zich niet anders voelen dan de rest van de leerlingen, maar 'gewoon normaal'. De overige twee respondenten vinden het 'heel stom, vervelend en irritant'. De vijf respondenten gaan ook verschillend om met de cognitieve en sociaal-emotionele gevolgen die voortvloeien uit de leerstoornis dyslexie. Twee respondenten gaven aan dat ze zich voortdurend onzeker voelen over de juiste schrijfwijze van bepaalde woorden, maar dat ze zich te hard schamen om hulp te vragen aan klasgenoten. Respondent 4: *“Ik durf dat niet te vragen omdat ge dat normaal gezien van de lagere school moet kennen, van dat dat met d of t is en die regel en zo, ...”* Eén respondent vindt het niet erg als hij/zij een foutje maakt en begint dan gewoon opnieuw. De overige twee respondenten gaven aan dat ze het 'gewoon weer heel stom en vervelend' vinden. Respondent 6: *“Soms vind ik het gewoon heel stom dat ik iets altijd fout schrijf of zo, of dat ik het de hele tijd goed schrijf en dan weer fout schrijf of zo. Dat vind ik dan meestal dom.”*

DYSCALCULIE

1. Algemene kenmerken

Automatiseringsproblemen

Eén respondent van de vier ervaart geen moeilijkheden met 'tafels en breuken', de overige respondenten gaven aan dat deze aspecten net zeer moeizaam verlopen. Respondent 5: *“Tafels van het tweede leerjaar lukken wel, maar die van grote getallen, daar heb ik toch zo'n 15 minuten voor nodig om op te lossen. Ik doe dat apart, want ik kan dat niet zo uit mijn hoofd weten.”* Twee respondenten ervaren geen problemen met het correct lezen en schrijven van cijfers. Voor één respondent vormt dat net de grootste struikelblok, voornamelijk bij het overschrijven van cijfers van het bord. De laatste respondent gaf aan dat hij/zij de cijfers soms omwisselt, maar er voor de rest geen last van ervaart. Drie van de

vier respondenten twijfelen zeer vaak bij het maken van bewerkingen totdat de leerkracht hen in de juiste richting stuurt. Drie respondenten zijn van mening dat ze traag rekenen in vergelijking met hun klasgenoten, vooral bij theorie die ze niet zo goed begrijpen. Twee van de vier respondenten konden niet inschatten of ze bij het rekenen meer of minder fouten maken in vergelijking met hun klasgenoten, de andere twee gaven aan meer fouten te maken bij bewerkingen.

Procedurele rekenstoornis (vaardigheden en technieken)

Geen van de respondenten ervaart opvallende moeilijkheden met het uitvoeren van stappen of bewerkingen in de juiste volgorde. Twee respondenten gaven wel aan dat ze meer tussenstapjes uitvoeren in vergelijking met hun klasgenoten, en dat ze soms teruggrijpen naar een rekenmethode uit vorige schooljaren. Eén respondent vindt het moeilijk om bepaalde termen te begrijpen, zoals 'noemer' en 'teller',

Visuospatiële leerstoornis

Eén respondent van de vier vindt het moeilijk om een passer te gebruiken, een andere respondent gaf aan dat hij/zij zeer veel moeilijkheden ervaart met het aflezen van de cijfers van een lat. Geen van de respondenten ervaart opvallende moeilijkheden met nauwkeurig tekenen of bij het onderdeel meetkunde.

2. Psychosociale gevolgen

Eén respondent is van mening dat hij/zij geen dyscalculie heeft en vraagt zich af waarom de leerstoornis bij hem/haar is vastgesteld. Eén van de respondenten met de comorbiditeit, vindt dyscalculie minder erg dan dyslexie, omdat hij/zij hiervan weinig last ervaart in zijn/haar dagelijks leven. De twee overige respondenten gaven aan dat ze moeilijk kunnen omgaan met de problemen die voortvloeien uit de leerstoornis dyscalculie. Ze ervaren regelmatig gevoelens van schaamte, stress en frustratie tijdens de lessen wiskunde. Eén respondent gaf zelfs aan dat hij/zij bij het maken van een fout begint te trillen, hoofdpijn krijgt en zich dan zeer ongelukkig voelt.

ADHD (ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER)

1. Algemene kenmerken

Hyperactiviteit, impulsiviteit en aandachtstekort

Beide respondenten gaven aan dat ze last ervaren van hyperactiviteit, impulsiviteit en aandachtstekort. Het innemen van medicatie heeft echter, volgens beide leerlingen, een groot effect op de mate waarin deze kenmerken voorkomen. Respondent 8: *"Ik dagdroom soms, dan word ik soms uit het niets wakker, dan lijkt het alsof ik heb geslapen. Soms wel met een beetje stilzitten merk ik het ook. Ja soms heb ik wel zin om een beetje rondjes te rennen. ... Bijvoorbeeld als ik iets geks zou gaan doen zoals bijvoorbeeld spieken, niet dat ik dat zou doen, maar uhm dan denk ik niet echt na over de gevolgen."* Respondent 7: *"Ik heb alleen concentratieproblemen en ik ben veel actiever als ik mijn pillen niet neem. Ik kan me minder goed concentreren. Ik kan mezelf niet controleren als ik mijn pil niet neem."*

Beide respondenten gaven aan dat ze hun aandacht verliezen indien de leerkracht gedurende lange tijd aan het woord is. Indien ze actief deelnemen aan de les, door bijvoorbeeld oefeningen te maken, kunnen ze zich beter concentreren. De mate van hyperactiviteit verschilt tussen beide respondenten. Respondent 7 heeft weinig last van hyperactiviteit indien hij/zij medicatie heeft ingenomen. Respondent 8 daarentegen gaf aan dat hij/zij voor school, na school en tijdens iedere speeltijd moet sporten opdat hij/zij kan

stilzitten tijdens de lessen. Slechts een van de twee respondenten vindt het moeilijk om zijn/haar beurt af te wachten en roept het antwoord regelmatig door de klas indien een andere leerling aan het woord is. Beide respondenten vinden het zeer moeilijk om een verhaal na te vertellen. Respondent 8 gaf hierbij aan vooral de 'leuke' gebeurtenissen uit het verleden te kunnen herinneren, en 'gewone' situaties van de voorbije dagen regelmatig te vergeten.

Managementfuncties

Het geschrift van beide respondenten is zeer slordig en ze gaven aan dat ze hun eigen notities regelmatig niet kunnen lezen. Respondent 8 is van mening dat hij/zij nooit iets kwijtraakt, terwijl personen uit zijn/haar omgeving het tegendeel beweren. De cursussen van respondent 7 zijn regelmatig verkreukeld en de leerling gaf aan dat hij/zij schoolmateriaal en -opdrachten zeer vaak kwijtraakt. Beide respondenten maken een studieplanning op; respondent 8 kan zich er altijd aan houden, voor respondent 7 is dit soms het geval. Om de dagelijkse structuur te bewaken, worden beide leerlingen begeleid en ondersteund door hun ouders. Ze maken samen studieplanningen op, ze organiseren de werkplek, helpen bij het maken van boekentassen, enzovoort. Op de vraag of de respondenten nood hebben aan extra structuurbegeleiding, gaven ze het volgende antwoord: respondent 7: *"Niet echt want mijn papa begeleidt me goed."*, respondent 8 *"Mijn moeder is genoeg."*

Beide respondenten gaven aan moeilijkheden te ervaren met het organiseren van hun dag. Ze zijn allebei gestopt met het uitoefenen van hun hobby's, omdat ze na de schooluren daar geen tijd en/of energie meer voor hebben. Respondent 8: *"Soms wil ik gewoon niemand om me heen."* Indien er iets verandert in hun dagelijkse structuur, ervaren beide respondenten gevoelens van stress, angst en onzekerheid. Ze gaven allebei aan dat ze zeer moeilijk met veranderingen kunnen omgaan. Respondent 7: *"Ik zou liever hebben dat het gewoon zo blijft, mijn structuur zo thuis."* Beide respondenten vertonen uitstelgedrag indien ze activiteiten moeten uitvoeren die ze oninteressant vinden en/of waarvan ze weten dat ze lang zullen duren.

2. Sociaal-emotionele problemen

Beide respondenten gaven aan dat ze sneller zullen opgeven indien hun beloning te ver in de toekomst ligt. Op de vraag *"Ervaar je soms gevoelens van verdriet, frustratie of woede?"* gaven de respondenten het volgende antwoord: respondent 8: *"Soms bij de examens. Ik weet het niet echt, ik merk niet echt dat het te veel is, maar ik merk dat 's avonds wel. Dan krijg ik zo een hoofdpijn en word ik soms heel agressief."*; respondent 7: *"Niet echt, soms. Als ik bijvoorbeeld een dag 4 toetsen heb, ik haat dat! En als ze zeggen tegen mij 'doe dit en dan dit en dan dit', als ze alles opstapelen, ik moet dan zeggen 'ga een beetje trager'. Ik geraak gefrustreerd dan!"* De wijze waarop de respondenten omgaan met deze gevoelens verschilt; respondent 8 gaat buiten 'rondjes rennen', terwijl respondent 7 zijn/haar emoties ventileert door te slaan op zijn/haar bed kussen.

ADD (ATTENTION DEFICIT DISORDER)

1. Algemene kenmerken

Aandachtstekort

Volgens respondent 1 vormt 'een concentratieprobleem' het grootste gevolg van de ontwikkelingsstoornis ADD en de leerling ervaart hier het meeste last van tijdens de lessen. De respondent gaf aan dat de concentratie enorm verslechtert indien de les wordt gegeven

door een leerkracht waarmee hij/zij ooit problemen heeft gehad. De leerling kan zich ook moeilijk concentreren tijdens het studeren.

Managementfuncties

De respondent is niet ordelijk indien hij/zij zichzelf vergelijkt met klasgenoten en de leerling gaf aan dat zijn/haar geschrift vaak onleesbaar is. De respondent maakt af en toe een studieplanning op, maar kan zich er nooit aan houden. De respondent ervaart moeilijkheden om zijn/haar dag te organiseren en is gestopt met alle hobby's omdat het 'teveel' werd. Ook het inschatten van tijd loopt moeizaam: *"Als ik leer kan ik me niet concentreren en dan denk ik dat ik lang heb gestudeerd, en ga ik zo beneden en zegt mijn moeder 'Heb je al geleerd?', dan zeg ik ja terwijl het zo maar tien minuten is."* De respondent raakt zijn/haar spullen zeer vaak kwijt, gaf aan regelmatig verstrooid te zijn en gevoelens van stress en angst te ervaren indien er plotseling iets verandert in de dagelijkse structuur. Oninteressante activiteiten probeert de leerling zo lang mogelijk uit te stellen. Op de vraag of de respondent mondelinge instructies van leerkrachten meteen begrijpt werd het volgende antwoord gegeven: *"Ik vind het moeilijk wanneer de leerkracht het voor iedereen zegt in de klas. Die moet dat speciaal bij mij komen zeggen totdat ik het snap."*

2. Sociaal-emotionele problemen

De respondent gaf aan dat hij/zij regelmatig piekert over de toekomst en dat zijn/haar gedachten iedere les ongeveer 5 à 10 minuten afdwalen. Op een schaal van 0 tot en met 10, plaatst de respondent 'de mate waarin hij/zij innerlijke chaos of overladenheid' ervaart op een 8 of 9. Momenten waarop de respondent zich kan concentreren vormen hierop een uitzondering. Op de vraag hoe de respondent omgaat met zijn/haar concentratieproblemen werd het volgende antwoord gegeven: *"Ja ik kan er niet zo goed mee omgaan. Maar ik probeer erop te letten en dan begin ik zo een beetje stress te krijgen en dan voel ik me niet zo goed in de klas als ik mezelf dwing om me te concentreren. Voorbeeld als ik in de klas ben en ik merk dat ik me niet kan concentreren, dan zeg ik tegen mezelf 'concentreer je, concentreer je', maar dan ja word ik zo moe en dan krijg ik stress en ja..."*

3.2.2. Specifieke onderwijsbehoeften

A. NOOD AAN VAKBEGELEIDING

1. Taalvakken

Nederlands

De vijf respondenten met dyslexie gaven aan dat de leerkrachten hen sterk kunnen ondersteunen door de leerstof te projecteren, moeilijke woorden op te schrijven en de schrijfwijze ervan uit te leggen, spellings- en grammaticaregels regelmatig te herhalen, enzovoort. Eén respondent heeft bovendien ook nood aan een inhoudelijke samenvatting van de teksten die worden gelezen in de klas.

Eén van de twee respondenten met ADHD ervaart voornamelijk moeilijkheden met de leesdossiers van Nederlands. De leerling gaf aan dat het hem/haar zelden lukt om het boek op tijd uit te lezen. Doordat de opdracht lange tijd op voorhand wordt gegeven, vergeet de respondent een boek te lenen uit de bibliotheek. Slechts enkele dagen voor de deadline ziet hij/zij het leesdossier in zijn/haar agenda staan, waardoor er paniek ontstaat. Een tussentijdse herinnering van de leerkracht zou volgens de respondent kunnen helpen.

De leesdossiers vormen ook een probleem voor de respondent met ADD. De leerling leest voornamelijk korte samenvattingen van boeken omdat zij/hij de draad van het verhaal kwijtraakt indien het boek te dik is. Daarbovenop ervaart de respondent moeilijkheden met

het onthouden van spellingsregels, respondent 1: *“Ik kan niet zo goed spelling. Spellingsregels vanbuiten leren lukt niet.”* Doordat de respondent tips heeft gekregen van leerkrachten gaat het studeren en toepassen van grammatica hem/haar iets gemakkelijker af. Op de vraag *“Wat vind je het moeilijkst hier op school?”*, was “het geven van spreekbeurten” het antwoord van de leerling met ADD. De respondent gaf aan dat hij/zij het verschrikkelijk vindt om vooraan in de klas te staan en al de dag voordien kampt met gevoelens van stress, angst en onzekerheid. De leerling kon niet aangeven op welke manier de leerkrachten hem/haar hierin beter zouden kunnen ondersteunen.

Frans

De vijf respondenten met dyslexie ervaren zeer veel moeilijkheden bij het vak Frans, voornamelijk met het vanbuiten leren van spellingsregels, grammatica en vocabulaire. De vijf respondenten gaven aan dat ze lage resultaten behalen in vergelijking met hun harde inzet. Ook hier kan de leerkracht hen ondersteunen door de leerstof regelmatig te herhalen en door de moeilijkere woorden, voornamelijk degene waarin een accent voorkomt, op het bord te schrijven. Bij de spreekoefeningen ervaren ze moeilijkheden met de correcte uitspraak en zou het hen helpen indien de leerkracht ‘moeilijke uitspraken’ regelmatig herhaalt. Bij de lees- en luisteroefeningen dienen ze het fragment meermaals te horen of de tekst meermaals te lezen vooraleer ze de inhoud kunnen begrijpen. Ook de twee respondenten met ADHD ervaren moeilijkheden bij het vak Frans, voornamelijk het onthouden van woordenschat, spellingsregels en grammatica verloopt moeizaam. Tijdens spreek-, lees-, en luisteroefeningen ervaren ze voornamelijk moeilijkheden met het begrijpen van de inhoud. De respondenten hebben voornamelijk nood aan herhaling van de leerstof. De respondent met ADD ervaart dezelfde moeilijkheden. Net als bij het vak Nederlands, zijn vakgebonden ‘leren leren’ tips van leerkrachten uiterst zinvol voor hem/haar.

Engels

Slechts twee van de vijf respondenten met dyslexie gaven aan dat ze, tijdens de lessen Engels, nood hebben aan meer herhaling van de leerstof. De overige drie respondenten vinden het vak Engels ‘gemakkelijker’ in vergelijking met de andere taalvakken. Ook de andere respondenten met dyscalculie, ADHD en ADD gaven aan dat ze geen opvallende problemen ervaren bij het vak Engels.

2. Wetenschapsvakken

Wiskunde

Twee van de drie respondenten¹⁰ met dyslexie, gaven aan dat ze veel moeilijkheden ervaren bij het vak wiskunde, voornamelijk bij het maken van lange en complexe bewerkingen. Respondent 6: *“En dan merk ik achteraf pas dat ik iets fout heb gedaan en dan moet ik de hele oefening bijna opnieuw doen omdat ik gewoon stomme fouten geschreven heb.”* De leerlingen zouden het zinvol vinden indien de leerkracht hen, tijdens het maken van een oefening, in de goede richting wijst.

De respondenten met dyscalculie gaven aan dat ze een aantal specifieke noden ervaren tijdens de lessen wiskunde. De vier respondenten hebben nood aan voldoende of extra tijd bij het maken van toetsen in de klas. Ze gaven allen aan dat de leerkracht deze tijd ook

¹⁰ De antwoorden van de respondenten met de comorbiditeit dyslexie en dyscalculie, zijn niet betrokken in de analyse van de vakspecifieke noden (voor wiskunde) van leerlingen met dyslexie. Hun antwoorden zijn louter voor het vak wiskunde, betrokken bij de analyse van de noden van leerlingen met dyscalculie.

voorziet. Respondent 2: *“Als dat een grote oefening is, dus heel lang, dan moet ik er echt heel goed mijn tijd voor nemen en dat bepaalt dan ook soms of ik op die oefening dan door ben of niet.”* Twee van de vier respondenten gaven echter aan dat ze onvoldoende tijd krijgen om oefeningen over te schrijven van het bord. Ook indien de leerkracht een klassikale vraag stelt, krijgen de twee respondenten onvoldoende ‘denk-tijd’ doordat hun klasgenoten de antwoorden te snel roepen doorheen de klas. Dezelfde twee respondenten gaven aan dat ze de leerstof moeilijk begrijpen, waardoor ze tijdens de lessen wiskunde nood hebben aan meer uitleg en herhaling. De overige twee respondenten krijgen voldoende tijd, uitleg en herhaling, maar zouden graag willen dat de leerkracht hen, tijdens het individueel maken van oefeningen, in de juiste richting stuurt. Respondent 10: *“Bij mij is ‘t als ik alleen moet werken, begin ik te twijfelen en dan maak ik automatisch fouten. Ik maak de oefening, ma dan begin ik te twijfelen en dan gom ik alles uit en schrijf ik uiteindelijk niks op.”* Ook het gebruik van een rekenmachine is voor allen van hen zeer belangrijk.

De twee respondenten met ADHD vinden wiskunde niet leuk en ze snappen niet waarom ze zo ‘slecht’ scoren op de toetsen en examens. Respondent 7: *“Maar ik weet niet waarom, ik studeer hard, ik maak die toets en ik denk dat ik goede punten ga halen en ik haal maar een 5 op 10”.* Beide respondenten gaven ook aan dat ze regelmatig punten verliezen doordat ze kleine foutjes maken of bepaalde tussenstappen vergeten uit te voeren. Respondent 8: *“Soms vergeet ik echt de kleinste dingen en dan is het hele ding fout.”* Op de vraag *“Op welke manier kan de leerkracht van wiskunde je beter ondersteunen?”* gaven beide respondenten aan dat feedback op hun toetsen en taken zeer behulpzaam zou zijn. Alsook de leerkracht die hen tijdens een toets wijst op het feit dat ze een ‘domme’ fout hebben gemaakt, zodat ze de oefening kunnen nakijken en verbeteren. Ook respondent 1, de leerling met ADD, ervaart moeilijkheden met het vak wiskunde. Voornamelijk het correct overschrijven van de cijfers op het bord, verloopt moeizaam.

Aardrijkskunde

Het vak aardrijkskunde vormt een knelpunt voor de drie respondenten met dyslexie. Ze vinden de leerstof zeer moeilijk en gaven aan dat ze er hard voor moeten studeren, om dan toch maar ‘matige’ resultaten te behalen. Voornamelijk het vanbuiten leren, de schalen, de Actua-taken en het kaartlezen, verlopen moeizaam. De drie respondenten gaven aan dat ze nood hebben aan vakgebonden ‘leren leren’ tips, regelmatige herhaling van de leerstof en overzichtelijke kaarten waar niet te veel gegevens op staan. De twee respondenten met de comorbiditeit gaven dezelfde problemen en noden aan.

De overige twee respondenten met dyscalculie ervaren ook moeilijkheden met het vak aardrijkskunde. Volgens één respondent lag de oorzaak bij een foute studiemethode, het overschrijven van fouten van het bord en de inhoud van leerstof (grafieken, kaartlezen, hellingen aanduiden en schalen berekenen). De andere respondent kon niet verklaren waarom hij/zij slechtere resultaten behaalt op de toetsen van aardrijkskunde.

Voor een van de twee respondenten met ADHD vormen de Actua-taken het grootste probleem. Respondent 7: *“De actua’s! Ik snap niet wat ik daar moet doen, eigenlijk snap ik aardrijkskunde in het algemeen niet.”* De leerling ervaart een grote nood aan begeleiding bij de Actua-taken en meer uitleg en herhaling van de leerstof tijdens de lessen. De respondent met ADD ervaart af en toe moeilijkheden, voornamelijk uit het hoofd leren loopt moeizaam. De leerling wist niet op welke manier de leerkracht hem/haar daarin kon ondersteunen.

Natuurwetenschappen

Drie van de vier respondenten met dyscalculie ervaren moeilijkheden met het vak natuurwetenschappen. Respondent 5: *“Laatste tijd werken we met cijfertjes en dat vind ik nu echt superstom.”* De drie leerlingen gaven aan dat ze in vergelijking met hun klasgenoten meer uitleg en herhaling nodig hebben vooraleer ze de leerstof begrijpen en dat ze langer moeten studeren vooraleer ze de theorie kunnen onthouden en toepassen.

3. Andere vakken

Geschiedenis

De zeven respondenten met dyslexie en/of dyscalculie delen dezelfde mening omtrent het vak geschiedenis. Ze vinden de lessen zeer interessant en gaven aan dat ze de leerstof beter kunnen onthouden omdat de leerkracht op een ‘leuke’ manier lesgeeft. Respondent 2: *“Op het begin was geschiedenis niet mijn ding, ma die lerares die legt dat ook zo heel goed uit en dies zo mega lief en daardoor zijn mijn punten ook heel hoog.”* De zeven respondenten ondervinden echter problemen met het vanbuiten leren van geschiedkundige namen en data. Ook het situeren van de verschillende landen of steden en het correct plaatsen van de jaartallen bij de verschillende tijden, verloopt moeizaam. De leerlingen gaven echter aan dat de leerkracht dit zeer goed opvangt door voldoende tijd te nemen om de leerstof stap voor stap uit te leggen.

Eén respondent met ADHD gaf ook aan moeilijkheden te ervaren met het vanbuiten leren van geschiedkundige namen en data. Daarbovenop kan de leerling niet goed inschatten wat er gekend moet zijn voor de toetsen. Ook de respondent met ADD ervaart dezelfde moeilijkheden. De leerling moet de nieuwe leerstof eerst een paar keer studeren vooraleer hij/zij de namen kan onthouden.

Techniek en plastische opvoeding

Slechts één respondent met dyscalculie gaf aan dat hij/zij af en toe moeilijkheden ervaart met het vak techniek, louter omdat het hem/haar niet interesseert. De twee respondenten met ADHD ervaren moeilijkheden met het vak plastische opvoeding. Respondent 8 gaf aan dat hij/zij onhandig is en niet kan tekenen, terwijl respondent 7 voornamelijk punten verliest omdat hij/zij niet in orde is met zijn benodigdheden en regelmatig taken vergeet af te geven. Respondent 8 gaf aan dat hij/zij steeds in orde is met zijn/haar benodigdheden. Het aantal ordemeldingen op zijn/haar leerlingenvolgsysteem spreekt dit echter tegen.

Lichamelijke opvoeding

Voor de twee respondenten met ADHD is lichamelijke opvoeding het belangrijkste vak op school. Voor respondent 8 zijn de lessen echter niet ‘actief’ genoeg: *“Ik ga altijd zonder te zweten de kleedkamer terug in.”* De respondent met ADD heeft vaak te weinig energie tijdens de lessen lichamelijke opvoeding.

B. NOOD AAN RELATIE EN PSYCHO-EDUCATIE

1. Nood aan psycho-educatie

Tijdens de interviews hadden twee respondenten zeer veel vragen over hun leerstoornis(sen), meer bepaald wat het eigenlijk inhoudt, waarom het net bij hen is vastgesteld en wat ze ertegen kunnen doen. Respondent 4: *“Ik heb eigenlijk nog een vraag, kan dyslexie of dyscalculie nog weg gaan na jaren?”* Respondent 2: *“Ja ma het probleem is, ik weet niet wat ik fout doe bij dyscalculie, ... Ik weet het niet zo goed, ik vind dat ik zelf dat ik dat niet heb, maja dat is zeker die test die dat zegt hé?”* Beide leerlingen gaven aan de nood te ervaren aan meer informatie hieromtrent. Echter op de suggestie om hun

hulpvragen door te verwijzen naar het CLB, gaven beide respondenten een negatief antwoord. De leerlingen wensen geen gesprek met een CLB-medewerker. Respondent 2: *“Hmm nee. Want die gaat sowieso zeggen ‘ja, dyscalculie om dit dit dit’ en dan ga ik dat weer niet geloven maar dan moet ik wel ja knikken.”* De overige 8 respondenten hadden geen vragen omtrent hun ontwikkelingsstoornis(sen).

Acht van de tien respondenten wensen een klasgesprek waarin de klastitularis uitlegt wat de ontwikkelingsstoornis(sen) inhouden en waarin de maatregelen, waarop de zorgleerlingen recht hebben, worden toegelicht. De respondenten krijgen namelijk zeer veel vragen van klasgenoten. Respondent 4: *“Dan moet ik dat ten eerste al niet meer uitleggen, dan vragen ze er niet meer achter. En ja dan horen ze het juiste, want waarschijnlijk zal ik van zenuwen en zo van ‘wat moet ik zeggen’ dat fout uitleggen.”* Twee respondenten vinden zo een klasgesprek niet nodig.

2. Nood aan relatie: motivatie, bevestiging en feedback

De tien respondenten vinden de relatie met de leerkrachten zeer belangrijk. Respondent 6: *“Als de leerkracht je een beetje kent, dan weet die ook wel wat er is en zeker als je bijvoorbeeld zo een leerstoornis hebt dan weet je dat de leerkracht dat ook iets beter begrijpt. Als je iets fout doet geeft dat minder druk.”* De respondenten hebben nood aan begrip en stimulatie van de leerkrachten, maar niemand van hen ervaart de nood om extra complimenten te krijgen in vergelijking met hun klasgenoten. Ze gaven allen aan dat ze niet graag in het midden van de belangstelling staan. Respondent 8: *“Op mijn vorige school had ik heel vaak problemen met kinderen en ruzie, dus ik wil niet overkomen als de slimmerik. Ik heb liever dat ze me behandelen als al de rest.”*

Zeven respondenten hebben nood aan meer feedback over hun leerproces. Leerkrachten zouden vaker de fouten mogen overlopen bij toetsen en taken, alsook duidelijke instructies geven over hetgeen belangrijk is om te studeren. De zeven respondenten gaven aan dat ze tijdens het studeren regelmatig tijd verspillen aan het vanbuiten leren van irrelevante zaken.

C. NOOD AAN PEDAGOGISCHE-DIDACTISCHE ONDERSTEUNING TIJDENS DE LES

Acht respondenten vinden de structuur van de lessen duidelijk en vinden de lay-out van boeken, toetsen en taken voldoende overzichtelijk. Twee respondenten gaan hier niet mee akkoord. Respondent 6: *“Sommige leerkrachten zijn een beetje ongestructureerd en de lesboeken zijn niet super overzichtelijk ... Het gebeurt wel vaker dat de boeken en de lessen niet 100% overeenkomen.”* Diezelfde respondent gaf aan dat hij/zij het enorm storend vindt dat er sommige leerkrachten slechts sporadisch de digitale schoolagenda invullen op smartschool.

Slechts drie respondenten gaven aan dat hun notities meestal in orde zijn, terwijl de overige zeven regelmatig notities moeten kopiëren of overschrijven van hun klasgenoten. Door een gebrek aan concentratie of omwille van hun specifieke leerstoornis, merken de zeven respondenten wel vaker op dat ze fouten hebben gemaakt bij het overschrijven van het bord, met als gevolg dat ze incorrecte of onvolledige notities studeren bij de examens. Op de vraag *“Zou je het zinvol vinden indien je een kopie mocht maken van de notities van de leerkrachten?”*, gaven zeven respondenten aan dat ze liefst zelf eerst proberen om hun notities bij te werken en indien dat niet zou lukken, zouden ze graag een kopie willen maken van de notities van de leerkracht. Respondent 4: *“Ja, want vaak bij wiskunde gaat het zo*

snel, dat ik dat soms niet tegoei heb opgeschreven en als ik zijn notities heb kan ik dat wel tegoei leren denk ik!” De overige drie respondenten vinden zo een maatregel onnuttig.

De tien respondenten vinden het zeer handig indien de agenda op het bord wordt geschreven, de leerstof wordt geprojecteerd en de opgaven op papier worden gegeven. Zeven van de tien respondenten hebben nood aan meer herhaling of opfrissing van de leerstof tijdens de lessen. Volgens drie respondenten gebeurt dit reeds voldoende. Slechts twee respondenten gaven aan dat de leerkrachten meer tussenstappen mogen gebruiken en lange opgaven mogen opsplitsen, zodat ze het beter kunnen begrijpen. Volgens de overige acht respondenten doen de leerkrachten dit reeds voldoende. Alle respondenten gaven echter aan dat ze de herhalingsbundel, een overzicht van de te kennen leerstof die ze bij iedere examenperiode krijgen, uiterst zinvol vinden.

Aan de twee respondenten met ADHD en aan de respondent met ADD werd de vraag gesteld *“Zou je het zinvol vinden indien je voor bepaalde vakken een checklist kreeg van de benodigdheden?”* Slechts één respondent vond zo een maatregel zinvol omdat hij/zij regelmatig zijn/haar benodigdheden vergeet. De twee andere respondenten zouden dit niet gebruiken. Respondent 1: *“Nee want ik kan me er toch niet aan houden. Ik gebruik het niet en ik ga het blad toch kwijtraken.”* De drie leerlingen vinden het wel zinvol dat ze het klasmateriaal, zoals een passer of lat, mogen gebruiken indien ze deze thuis vergeten. Zoals eerder vermeld, hebben geen van de drie respondenten nood aan extra structuur- of studiebegeleiding, zoals ‘leren leren’ of studieplanningen leren opstellen. De leerlingen gaven aan dat ze dit in het verleden regelmatig hebben geprobeerd, maar dat ze zich er ‘toch nooit’ aan kunnen houden.

Aan de zeven respondenten met dyslexie en/of dyscalculie werd de vraag gesteld of ze nood hebben aan mondelinge toelichting van de leerkrachten bij toetsen en examens. Vijf respondenten vinden het storend indien de leerkracht de vragen klassikaal overloopt. Ze gaven aan dat ze liever gewoon vragen stellen indien ze iets niet begrijpen. Twee respondenten hebben af en toe nood aan een mondelinge toelichting van de leerkrachten. Respondent 6: *“... maar soms Nederlands is een taal, je kan die op verschillende manieren interpreteren en soms weet ik niet in welke richting ze heen wil met die vraag. Daar heb ik wel een probleem mee.”* Voor een mondelinge evaluatie en examinering geldt echter het omgekeerde. Vijf respondenten hebben regelmatig het gevoel dat ze hun antwoorden niet schriftelijk krijgen geformuleerd en zouden graag bepaalde onderdelen van toetsen of examens mondeling willen toelichten.

3.2.3. STICORDI-maatregelen

A. STIMULERENDE MAATREGELEN

1. Zorg voor een gepaste plaats in de klas

Slechts één respondent gaf aan dat het niet echt uitmaakt waar hij/zij zit. Voor de overige negen respondenten is deze maatregel zeer belangrijk. Welke plaats ‘gepast’ is, is echter verschillend voor de respondenten. Zeven respondenten kunnen het best opletten en het geschrift van de leerkrachten het best lezen, indien ze op de middelste bank van de voorste rij zitten. Eén respondent zit het liefst helemaal vanachter in de klas aangezien hij/zij altijd is afgeleid door hetgeen er achter hem/haar gebeurt. Eén van de respondenten met ADHD, vindt daarentegen rechts vooraan de meest gepaste plaats, aangezien hij/zij dan beter kan opletten en de deur kan opendoen indien er iemand klopt. Zo heeft hij/zij ook een beetje beweging tijdens de lessen.

Vijf van de tien respondenten hebben het gevoel dat de klastitularis niet op de hoogte is van deze maatregel, aangezien ze momenteel op een 'slechtere' plaats zitten. De leerlingen gaven echter aan dat ze ook geen andere plaats durven te vragen aan de klastitularis. Volgens de overige vijf respondenten houden de leerkrachten voldoende rekening met deze maatregel. Eén respondent zei het volgende: *“Ja soms probeert de leerkracht daar rekening mee te houden, ma dan is dat ook zo vaak van ‘waarom mag die van voor zitten en wij niet?’ en dan komen er nog meer kinderen bovenop en dan zegt de leerkracht ‘dan liever niet’.”*

2. Vul de agenda in op een rustig moment en niet bijvoorbeeld als de bel gaat (best voor de les op het bord of via smartschool)

Alle respondenten vinden deze maatregel zeer belangrijk en zinvol. De leerlingen gaven aan dat ze het niet fijn vinden als de agenda wordt ingevuld vooraleer de bel gaat. Volgens de tien respondenten houden de meeste leerkrachten hier ook rekening mee. Slechts in uitzonderlijke gevallen, zoals bij een grote herhalingstoets, wordt de agenda op het einde van de les ingevuld.

3. De leerling niet onaangekondigd een oefening op het bord laten maken

Deze maatregel is louter van toepassing voor de leerlingen met dyscalculie. De vier respondenten gaven aan dat zoiets nog nooit was voorgevallen. Voor drie respondenten is deze maatregel zeer belangrijk, één respondent zou het niet erg vinden om een oefening op het bord te maken.

4. Af en toe een individueel gesprek met de leerling houden om een beter zicht te hebben op zijn/haar moeilijkheden en inzet (voor klastitularis)

Acht respondenten gaven aan dat ze nog nooit een individueel gesprek hebben gevoerd met de klastitularis. Volgens de overige twee respondenten gebeurt dit wel indien het nodig is. Zij vinden ook niet dat zo een gesprek verplicht moet worden, maar zullen de klastitularis 'zelf wel aanspreken' indien ze bepaalde problemen ervaren. Van de acht respondenten, gaven er twee aan dat ze geen nood hebben aan een individueel gesprek met de klastitularis. De overige zes respondenten zouden echter graag feedback willen over hun leerproces, maar durven dit zelf niet te vragen aan de klastitularis. De leerlingen zouden graag willen dat de klastitularis hen om de zoveel tijd even aanspreekt.

5. Af en toe een activiteit toestaan; bijvoorbeeld iets wegbrengen

Enkel de leerlingen met ADHD hebben recht op deze maatregel. Beiden gaven aan dat dit tot nu toe nog niet is gebeurd. Respondent 8 heeft hier nood aan, respondent 7 niet.

B. COMPENSERENDE MAATREGELEN

1. Bij examens nakijken of alle onderdelen gemaakt zijn

De tien respondenten vinden deze maatregel zeer zinvol en de maatregel wordt ook toegepast door alle leerkrachten. Respondent 7: *“Ze kijken na als ik bijvoorbeeld mijn examens klaar heb. Ik denk dat ik alles af heb, ik laat dat zien en ze controleren en plotseling zeggen ze dat ik twee blaren heb overgeslagen en maak ik dat!”*

2. De leerling mag, indien gewenst, in de zorgklas zitten tijdens de examens

Negen van de tien respondenten zaten tijdens de vorige examenperiode in de zorgklas. De overige respondent gaf aan dat hij/zij enkel voor het examen van wiskunde graag in de zorgklas zou willen zitten. Acht van de negen respondenten vinden de maatregel uiterst

zinnig, voornamelijk de extra tijd en de rustige omgeving zijn belangrijk. Slechts één respondent vindt de zorgklas 'helemaal niet nodig', maar doet het toch op aanraden van zijn/haar ouders.

3. Er wordt voldoende/extra tijd gegeven om examens af te leggen

Twee respondenten gaven aan dat ze de extra tijd niet nodig hebben. De overige acht respondenten vinden de maatregel zeer zinvol, voornamelijk indien ze een groot examen moeten afleggen. Door de extra tijd hebben de respondenten minder last van stress en angst dat ze het examen niet tijdig af zullen krijgen.

4. Niet ongevraagd luidop laten voorlezen in de les (laat dit thuis voorbereiden)

Deze maatregel is enkel van toepassing voor de leerlingen met dyslexie. Voor de vier respondenten is deze maatregel zeer belangrijk. Het is ook nog nooit voorgekomen dat een leerkracht hen luidop liet voorlezen in de les. Eén respondent gaf aan dat hij/zij soms vrijwillig voorleest in de klas om zo beter te kunnen oefenen.

5. De taken, indien mogelijk, op de computer laten maken zodat spellingscontrole kan toegepast worden

Deze maatregel is enkel van toepassing voor leerlingen met dyslexie, maar is volgens de vier respondenten echter nog nooit toegepast. Twee respondenten wensen niet te werken met speciale programma's voor leerlingen met dyslexie, omdat ze traag typen en de taak dus schriftelijk veel sneller zullen maken. Eén respondent gaf aan ook heel onhandig te zijn met computers, maar hij/zij zou weleens kennis willen maken met zulke programma's. De overige twee respondenten werken graag met computers en wensen hier vaker gebruik van te maken.

6. De leerling mag een rekenmachine gebruiken

Deze maatregel is enkel van toepassing voor leerlingen met dyscalculie. De vier respondenten gaven aan dat er veel onduidelijkheid bestaat over de regelgeving in verband met het gebruik van een rekenmachine tijdens de lessen wiskunde. De respondenten gaven aan dat ze bij examens een rekenmachine mogen gebruiken, terwijl het niet mag bij toetsen in de klas. Ze geven alle vier aan dat ze nood hebben aan duidelijke regels omtrent het gebruik van een rekenmachine tijdens de toetsen. Drie respondenten durven dit echter niet te vragen aan de vakleerkracht. Respondent 10: *"Eigenlijk denk ik toch zo van, als er ooit zo een klasgesprek wordt gehouden over dyslexie en dyscalculie dat alle leerlingen dan weten wat dat is. En ook die leerkrachten weten dat er zo een gesprek is gehouden, dat ze vanaf dan al mogen zeggen dat ze een rekenmachine moogt gebruiken. Ofwel moeten de leerlingen zelf gaan en vragen of ze een rekenmachine mogen gebruiken."*

C. REMEDIËRENDE MAATREGELEN

1. Aanbieden van bijlessen

Zeven respondenten nemen niet deel aan de aangeboden bijlessen, tenzij ze verplicht zijn, omdat deze doorgaan tijdens de middagpauze: *"Want dat is het enigste moment dat je af bent van de lessen, dat je mag rusten. Het is wel fijn dat er bijles is maar het is te vermoeiend."* Indien de bijlessen zouden doorgaan op een ander moment, bijvoorbeeld na de lessen, zouden de respondenten hier ook geen gebruik van maken aangezien ze na een schooldag te vermoeid zijn. Eén van de zeven respondenten gaf ook aan dat de bijlessen te druk zijn waardoor hij/zij zich moeilijk kan concentreren. Drie respondenten gaan af en

toe vrijwillig naar de bijlessen en vinden deze ook zeer zinvol. Respondent 5: *“Dan krijg ik nog eens extra uitleg en dan is het daarna veel makkelijker voor mij.”*

2. Aanbieden van remediëringsoefeningen die de leerling thuis moet maken

Deze maatregel is enkel van toepassing voor leerlingen met dyslexie. Drie respondenten gaven aan dat ze nooit extra oefeningen hebben gekregen, maar dat ze het wel graag zouden willen voor de vakken wiskunde, Frans en Engels. Eén respondent vindt de maatregel zeer zinvol, hij/zij vraagt zelf extra oefeningen aan de vakleerkrachten. De overige respondent gaf aan dat alle leerlingen, niet enkel de zorgleerlingen, extra oefeningen krijgen voor Frans en Engels. De leerling heeft geen nood aan extra oefeningen omdat het momenteel ‘al druk genoeg’ is.

D. DISPENSERENDE MAATREGELEN

1. Spellingsfouten enkel bij ‘Spelling’ aanrekenen en indien mogelijk niet bij andere vakken. Wel aanduiden!

Deze maatregel is enkel van toepassing voor leerlingen met dyslexie. Eén respondent stelde de vraag of deze maatregel ook van toepassing was voor het vak Frans. De leerling weet niet of de leerkrachten hier rekening mee houden en heeft eerder het gevoel dat spellingsfouten altijd worden aangerekend. Hij/zij wil graag duidelijkheid over de toepassing van deze maatregel. De overige drie respondenten gaven hetzelfde antwoord: *“Ik denk wel dat het gebeurt.”*

3.2.4. Besluitende vragen

Om het interview te beëindigen werd de volgende schaalvraag gesteld: *“Als je de ondersteuning voor jouw specifieke onderwijsbehoeften plaatst op een schaal van nul tot en met tien, welk cijfer zou je de school dan geven? Waarin nul betekent dat de school absoluut geen rekening houdt met jouw functiebeperking, en tien betekent dat de school perfect rekening houdt met jouw functiebeperking.”*

Er werd ook gevraagd naar eventuele suggesties om het beleid te optimaliseren en beter af te stemmen op de noden van de zorgleerlingen. De volgende antwoorden werden gegeven:

Respondent	Score	Reden	Suggesties en/of andere noden
1	ADD 9/10	<i>“Want bij andere scholen denk ik niet dat ze zoveel aandacht geven aan kinderen met problemen.”</i>	De respondent gaf aan dat hij/zij graag extra remediëringsoefeningen wil voor de vakken Frans en wiskunde. De leerling wil ook meer vakgebonden ‘leren leren’ tips en toestemming om af en toe het klaslokaal te verlaten: <i>“Een beetje frisse lucht, ik krijg zoveel stress soms dat ik me niet goed voel en ik denk aan zoveel dingen waardoor ik me niet kan concentreren en dan wil ik even naar buiten.”</i>
2	Dyscalculie 9/10	<i>“Ja, als ze zien dat ge het moeilijk hebt, dan helpen ze u wel.”</i>	De respondent gaf aan dat hij/zij voornamelijk nood heeft aan duidelijkheid omtrent het gebruik van een rekenmachine tijdens de lessen wiskunde.
3	Dyslexie 10/10	<i>“Want ik merk niet echt iets van mijn dyslexie. Ik vind eigenlijk dat het hier goed is.”</i>	
4	Comorbiditeit 8 à 9 /10	<i>“Want ja alleen al dat ik naar hier kom maakt veel uit. Ja sommige leerkrachten alleen, die zijn iets minder. De rest is wel heel goed.”</i>	De respondent gaf aan dat sommige leerkrachten de leerstof rustiger mogen uitleggen en meer mogen herhalen tijdens de lessen. De leerling zou wekelijkse studiebegeleiding wensen, zoals ‘leren leren’ en studieplanningen opstellen.
5	Dyscalculie 8/10	<i>“Uhm die moeten echt de zorg, als die zeggen wij houden rekening met zorgleerlingen, dan moeten die echt een aparte klas maken voor die leerlingen. Als ge die met normale leerlingen gaat mengen, gaan die zorgleerlingen zich eigenlijk verlegen voelen. En als ik dan met andere zorgleerlingen in dezelfde klas zou zitten, dan kan ik gewoon rustig doen, op mijn gemak de oefeningen maken.”</i>	
6	Dyslexie 7 à 8 /10	<i>“Ik vind dat ze het goed doen, dat ze veel helpen, toch meer dan voldoende voor mijn specifiek geval.”</i>	<i>“Ik weet niet wat er nog méér zou kunnen zijn wat mij wel verder zou kunnen helpen. Daarom zou ik niet echt zo voor een 10 gaan ofzo.”</i>
7	ADHD 8/10	<i>“Het gaat eigenlijk goed zo!”</i>	<i>“Ik zou alleen willen dat ze meer uitleg geven voor spreek- en schrijftaken, apart aan mij nog eens na de algemene uitleg en dat ik, als er veel lawaai is tijdens de studie in de refter, ik hier zou mogen komen studeren. Ik vind het heel goed dat ze alles nakijken in de zorgklas en die lijst van mijn materiaal voor P.O.”</i>
8	ADHD 10/10	<i>“Ik heb al die aandacht niet nodig, maar ze willen me die wel geven. Moest mijn moeder iets vragen, dan doen ze het ook. Bijvoorbeeld mevrouw x, als ik mijn pil ben vergeten te nemen dan brengt ze die naar de klas.”</i>	Respondent 8 had wel de suggestie om meer actievere sporten te integreren in de lessen lichamelijke opvoeding.
9	Dyslexie 10/10	De respondent kon niet toelichten waarom hij/zij dit cijfer geeft en had ook geen suggesties inzake het zorgbeleid.	
10	Comorbiditeit 10/10	<i>“Ik denk toch een 10, want ja want ja ik heb niet zo van (stille), ja die houden daar wel rekening mee!”</i>	

Tabel 2. Quoting en suggesties door de respondenten inzake het zorgbeleid van het Lucernacollege Houthalen

SUBPARAGRAAF 4: CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN BELEID

Om te achterhalen of leerlingen met ontwikkelingsstoornissen van mening zijn dat de STICORDI-maatregelen binnen het Lucernacollege Houthalen tegemoetkomen aan hun specifieke onderwijsbehoeften, heb ik gebruik gemaakt van een mixed method research¹¹.

Doormiddel van kwantitatief onderzoek heb ik een overzicht¹² bekomen van de STICORDI-maatregelen die toegepast worden bij de ontwikkelingsstoornissen AD(H)D en de specifieke leerstoornissen dyslexie en dyscalculie. Uit de resultaten (*weergegeven in tabel 1. De STICORDI-maatregelen, onderverdeeld naar aard en ontwikkelingsstoornis*), blijkt dat steeds dezelfde maatregelen worden toegepast bij de verschillende ontwikkelingsstoornissen. Bijvoorbeeld, iedere zorgleerling met de diagnose ADHD heeft recht op dezelfde acht maatregelen. Voor mijn aanbevelingen hieromtrent verwijs ik naar de aanbevelingen¹³ van het 'GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap', in de literatuurstudie. Zij stellen dat de onderwijsbehoeften en niet de stoornis, het startpunt dienen te vormen bij de uitbouw en toepassing van het zorgbeleid (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2013).

Doormiddel van een kwalitatief onderzoek ben ik nagegaan in welke mate de specifieke onderwijsbehoeften van zorgleerlingen al dan niet overeenkomen. Uit de resultaten van de diepte-interviews¹⁴ kan ik concluderen dat de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen, desondanks ze gediagnosticeerd zijn met dezelfde ontwikkelingsstoornis, sterk kunnen verschillen. Naar mijn mening is dit te wijten aan het feit dat niet iedereen dezelfde cognitieve en sociaal-emotionele gevolgen ervaart. Iedere zorgleerling is uniek en iedere zorgleerling ervaart op een andere manier hinder van zijn/haar ontwikkelingsstoornis. Louter door deze gevolgen te bevragen, kunnen eventuele knelpunten opgespoord worden, die zich vervolgens weerspiegelen in specifieke behoeften binnen het onderwijs. Uit de resultaten van de diepte-interviews kwamen de volgende cognitieve en sociaal-emotionele gevolgen en de daaraan gekoppelde specifieke onderwijsbehoeften, sterk naar voren.

4.1. Enkele algemene aandachtspunten

Het correct en ordelijk (over)schrijven vormt een knelpunt voor acht van de tien respondenten. Zeven respondenten, waaronder drie met AD(H)D, zijn van mening dat hun geschrift onleesbaar is, dat ze vaak tot zeer vaak fouten overschrijven van het bord en dat ze deze spellingsfouten of foutieve cijfers ook studeren bij de examens. Noden die de respondenten hieromtrent ervaren zijn: het projecteren van de leerstof, de agenda op het bord schrijven, spellingsregels regelmatig herhalen, moeilijke woorden opschrijven en de schrijfwijze ervan uitleggen, de leerlingen bij het overschrijven voldoende tijd geven, opgaven op papier voorzien, tijdens toetsen de leerlingen erop wijzen indien ze een schrijffout hebben gemaakt en de mogelijkheid bieden om kopieën te maken van de notities van klasgenoten. Volgens de tien respondenten doet het merendeel van de leerkrachten dit ook en komt het Lucernacollege Houthalen dus zeker en vast tegemoet aan hun specifieke onderwijsbehoeften. Het enige wat ik hieromtrent nog kan aanbevelen is de invoering van de maatregel dat zorgleerlingen, indien ze dit wensen en in uitzonderlijke situaties waar ze sterk twijfelen over de juistheid van hun notities, de mogelijkheid krijgen om een kopie te maken van de notities van de vakleerkracht. Op deze manier verspillen ze

¹¹ Zie praktijkgedeelte, 1.1. De onderzoeksvorm: experiment of survey.

¹² Zie praktijkgedeelte, 3.1. De kwantitatieve survey, tabel 1.

¹³ Zie theoretisch kader, 3.2.5. STICORDI-maatregelen toepassen binnen het zorgbeleid.

¹⁴ Zie praktijkgedeelte, 3.2. De diepte-interviews.

minder tijd aan het uitpluizen van hun notities en verkleint de kans dat ze foutieve leerstof studeren. Zeven van de tien respondenten zouden de invoering van zo een maatregel zinvol vinden.

Het (luidop) lezen is een tweede gevolg waar acht van de tien respondenten hinder bij ondervinden. De vijf respondenten met dyslexie gaven aan dat ze meer fouten maken indien ze snel of luidop moeten lezen. Het leestempo is verschillend onder de dyslectische leerlingen, maar allen gaven ze aan dat ze een tekst vlotter kunnen lezen indien ze meer kunnen oefenen. Zes van de tien respondenten, waarvan drie met dyslexie en drie met AD(H)D, gaven aan dat ze de draad kwijtraken bij het lezen van lange teksten of dikke boeken. Ze ondervinden hier het meeste last van bij de leesdossiers van Nederlands en bij het lezen van teksten in het Frans. Noden hieromtrent zijn: voldoende tijd voorzien en de stilte bewaken in het klaslokaal indien er een lange tekst moet gelezen worden, eventueel de mogelijkheid bieden om de tekst thuis in te oefenen, een korte inhoudelijke samenvatting geven van lange teksten, de leerlingen met dyslexie niet hardop laten voorlezen in het klaslokaal en de zorgleerlingen opvolgen inzake hun vooruitgang bij de leesdossiers. Ik ben van mening dat het uiterst zinvol zou zijn voor bepaalde zorgleerlingen om een duidelijke tijdsplanning op te stellen inzake de leesdossiers. Door realistische, haalbare en duidelijk afgebakende tussenstappen te formuleren, ontstaat er een duidelijke structuur en houvast die gevoelens van stress, faalangst en uitstelgedrag bij de zorgleerlingen kan doen verminderen.

Een derde gevolg dat herkenbaar was bij het merendeel van de respondenten, is het ervaren van moeilijkheden bij het inprenten van reeksen of losse gegevens zonder context. Acht van de tien respondenten gaven aan zeer veel problemen te ervaren met het onthouden van spellings- en grammaticaregels, met het vanbuiten leren van de tafels en met het onthouden van woordenschat, namen en data. Ze ondervinden hiervan het meeste hinder bij Frans, Nederlands, wiskunde, geschiedenis en aardrijkskunde. De leerkrachten kunnen hen hierin ondersteunen door de volgende vormen van vakbegeleiding toe te passen: het aanbieden van vakgebonden 'leren leren' tips, het regelmatig herhalen van grammatica- en spellingsregels, het geven van extra remediëringsoefeningen, voldoende de tijd nemen om moeilijke leerstof uit te leggen, deze regelmatig te herhalen en zoveel mogelijk visueel voor te stellen. Volgens de tien respondenten komen de meeste leerkrachten binnen het Lucernacollege Houthalen wel degelijk tegemoet aan deze specifieke onderwijsbehoeften.

In de literatuur¹⁵ bleek dat sommige auteurs voorstander zijn van de maatregel om het vanbuiten leren van reeksen of losse gegevens af te bakken voor bepaalde zorgleerlingen tot een 'beperkt aantal'. Vanuit mijn persoonlijke visie, waar empowerment van zorgleerlingen binnen het secundair onderwijs centraal staat, zou ik dit absoluut niet aanraden. Daarbovenop gaven al de respondenten tijdens de diepte-interviews toe dat ze zich minder hard inzetten voor de aspecten die ze minder graag doen of minder goed kunnen. Ik ben van mening dat zorgleerlingen net extra begeleiding nodig hebben en zich extra hard dienen in te zetten voor de onderdelen die ze minder goed kunnen, opdat ze zich hierin kunnen verbeteren. Door zich eerst en vooral bewust te worden van hun 'zwakkere kanten', kunnen ze hun studiemethode gericht aanpassen en kunnen ze specifieke vakgebonden 'leren leren' tips vragen aan de leerkrachten. Op deze manier wordt hun zelfredzaamheid bevorderd en ontstaat er (hopelijk) de mentaliteit dat ze, mits een harde

¹⁵ Zie bijlage 1: specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met dyslexie.

inzet en doelgerichte aanpak, wel degelijk capabel zijn om een succesvolle (school)carrière uit te bouwen.

Voor het vak wiskunde ervaren negen van de tien respondenten de nood dat de leerkracht even langskomt tijdens het maken van een toets of taak. De respondenten gaven aan dat ze vaak dingen vergeten te noteren, kleine 'domme' foutjes maken en dat ze zeer vaak twijfelen, met veel tijd- en puntenverlies tot gevolg. Bevestiging dat ze goed bezig zijn of hen bijsturen indien dit niet het geval is, zou volgens de respondenten zeer ondersteunend zijn. De negen respondenten ervaren moeilijkheden met wiskunde, maar hebben geen zicht op hun fouten. Allen zouden ze graag feedback willen krijgen op taken en toetsen en vakgebonden 'leren leren' tips om de leerstof beter te kunnen studeren. Opvallend was dat de tien respondenten aangaven zeer veel moeilijkheden te ervaren met het vak aardrijkskunde. Voornamelijk de Actua-taken, het kaartlezen, berekenen van schalen en het vanbuiten leren en situeren van landen of steden verlopen voor hen allen zeer moeizaam. De leerkracht kan hen hierin ondersteunen doormiddel van vakgebonden 'leren leren' tips, regelmatige herhaling van de leerstof, overzichtelijke kaarten waar niet te veel gegevens op staan, duidelijke instructies over de te kennen leerstof, feedback op hun taken en toetsen en ten slotte, net als bij de leesdossiers, individuele begeleiding en opvolging bij de Actua-taken.

Uit de resultaten zijn nog andere vakgebonden noden sterk naar voor gekomen. In welke mate dat leerkrachten kunnen tegemoetkomen aan deze specifieke onderwijsbehoeften, ligt aan de directie van de school om te bepalen. Ik raad hen echter wel aan om de gesignaleerde noden duidelijk te communiceren naar de leerkrachten zodat zij de pedagogische-didactische ondersteuning kunnen invullen op zo een manier, dat zowel de zorgleerlingen worden verder geholpen en de andere leerlingen niet worden benadeeld. Dit is geen eenvoudige opdracht en stelt, zoals eerder vermeld in de probleemstelling, secundaire scholen voor een grote uitdaging. Het Lucernacollege probeert dit evenwicht te bewaken doormiddel van lesobservaties, (mini-)klassenraden, tussentijdse evaluaties omtrent het functioneren van de zorgleerlingen en leerkrachten, overlegmomenten, enzovoort. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat ze dan goed slagen in hun opzet. Aangezien ik met deze bachelorproef ook handvaten tracht aan te reiken aan hulpverleners die instaan voor de begeleiding van zorgleerlingen in secundaire scholen, kan ik algemeen concluderen dat de respondenten voornamelijk nood hebben aan vakgebonden 'leren leren' tips, duidelijke instructies over hetgeen ze moeten kennen, regelmatige herhaling van de leerstof en concrete feedback op taken en toetsen.

Uit de diepte-interviews bleek dat problemen met de concentratie niet louter voorkomen bij leerlingen met AD(H)D. Het is echter belangrijk te vermelden dat aandachtstekort een 'kernprobleem' vormt bij de ontwikkelingsstoornissen AD(H)D, terwijl het bij de leerstoornissen dyslexie en dyscalculie eerder een 'bijkomend probleem' vormt. De drie respondenten met AD(H)D gaven aan dat ze zich zonder medicatie onmogelijk kunnen concentreren. Wat wel gelijklopend is voor negen van de tien respondenten is dat ze moeilijkheden ervaren om hun aandacht te houden bij gesproken woord, voornamelijk indien de leerkracht een groot of moeilijk stuk theorie uitlegt. Indien ze zelf actief aan de slag kunnen gaan, door bijvoorbeeld oefeningen te maken, ervaren ze weinig tot geen concentratieproblemen. Het is eventueel dan ook een kleine tip naar leerkrachten toe, om de leerlingen aan het werk te zetten indien blijkt dat ze zich moeilijk kunnen concentreren.

Opvallend is dat slechts twee respondenten aangaven dat ze nood hebben aan extra studie-, en structuurbegeleiding. Desondanks het merendeel van de respondenten moeilijkheden ervaart met zijn/haar managementfuncties, gaven zes respondenten aan dat ze zich toch nooit kunnen houden aan een studieplanning. De overige twee respondenten met ADHD, krijgen naar hun mening reeds voldoende structuurbegeleiding van hun ouders en zien extra ondersteuning eerder als een last. Hetzelfde geldt voor een checklist van benodigdheden opdat de leerlingen met AD(H)D in orde zijn met hun materiaal.

Naar mijn mening is het zeer belangrijk dat het zorgbeleid voldoende aandacht besteedt aan deze tegenstrijdigheid. Enerzijds blijkt er uit de resultaten dat de zorgleerlingen een grote nood ervaren aan structuur, orde en regelmaat, anderzijds zijn de begeleidingen hieromtrent, volgens de meeste respondenten, nutteloos en vormen ze eerder een last. Ik geloof dat er een belangrijke rol is weggelegd voor de ouders omtrent het aanleren en bewaken van een juiste studiehouding, waar structuur, orde en regelmaat centraal staan. Om de leerlingen niet te belasten is het dan ook aan te raden om de studiebegeleidingen, zoals de huidige werking binnen het Lucernacollege, louter op vraag van de leerlingen aan te bieden en zulke initiatieven zeker niet verplicht op te leggen.

4.2. Enkele specifieke aandachtspunten

Buiten bovenstaande 'gemeenschappelijke' noden, zijn er een aantal specifieke gevolgen van de verschillende ontwikkelingsstoornissen die aangehaald dienen te worden.

Zo bleek het uit de diepte-interviews met de leerlingen met dyscalculie, dat de situaties en de mate waarin de respondenten last ervaren van hun dyscalculie zeer sterk verschillen. Hetzelfde geldt voor de specifieke onderwijsbehoeften die de respondenten aangaven. Echter, aangezien het merendeel van de problemen en noden zich situeert binnen de lessen wiskunde, is het aan te raden dat de leerlingen met dyscalculie regelmatig een gesprek voeren met de vakleerkracht wiskunde. Op deze manier kunnen specifieke knelpunten in kaart worden gebracht en kan de leerkracht vakgebonden 'leren leren' tips aanreiken. Hetzelfde zou eventueel zinvol kunnen zijn voor de wetenschapsvakken, zoals natuurwetenschappen, chemie en fysica.

Voor de leerlingen met dyslexie is dit echter moeilijker, aangezien de leerling in bijna iedere les een zekere mate van 'last' ervaart van de ontwikkelingsstoornis. De vijf respondenten gaven echter wel aan dat ze dankzij de logopedie minder last ervaren van de gevolgen die voortkomen uit de leerstoornis dyslexie. Opvallend was dat vijf van de zeven respondenten met dyslexie en dyscalculie bij grote delen theorie het liefst mondeling geëxamineerd wensen te worden. Een eventuele suggestie naar het zorgbeleid kan dus zijn om de maatregel in te voeren waarbij zorgleerlingen de mogelijkheid hebben om hun schriftelijk examen nadien toe te lichten.

De situaties en de mate waarin de respondenten last ervaren van hyperactiviteit, impulsiviteit en aandachtstekort, verschillen ook sterk bij de drie leerlingen met AD(H)D. Hier is een psychosociaal gesprek op regelmatige basis wel aan te bevelen, om eventuele knelpunten te signaleren en om te voorkomen dat de leerling problematisch gedrag gaat vertonen. Het is belangrijk dat leerkrachten en ouders de draagkracht van leerlingen met AD(H)D niet overschatten. De drie respondenten gaven aan dat ze zeer veel moeilijkheden ervaren om hun dag te organiseren. Ze zijn gestopt met al hun hobby's omdat het 'te veel' werd en ze kunnen moeilijk overweg met veranderingen in hun dagelijkse structuur. De resultaten uit de diepte-interviews bevestigen hetgeen er in de literatuurstudie staat; ontzeg een leerling met AD(H)D nooit zijn/haar pauze, overlaad hem/haar niet met te veel

opdrachten of buitenschoolse activiteiten, geef duidelijke en eenvoudige instructies (lieft in de vorm van een stappenplan), word niet boos indien de leerling iets kwijtraakt of vergeet, geef de leerlingen toestemming om af en toe het klaslokaal te verlaten, stel straffen of beloningen niet uit, bewaak de studieplanning zodat de leerling tijdig begint met studeren en oninteressante activiteiten niet zal uitstellen.

4.3. Psychosociale gevolgen

De resultaten van de diepte-interviews bevestigen dat de neurobiologische ontwikkelingsstoornissen grote gevolgen hebben op het psychosociaal functioneren van de leerling. Het merendeel van de respondenten gaf aan dat ze moeilijk kunnen omgaan met de problemen die voortvloeien uit de ontwikkelingsstoornis(sen). Bij de leerlingen met dyslexie en/of dyscalculie komen voornamelijk de gevoelens van stress, angst, frustratie en onzekerheid naar boven indien ze moeten presteren onder druk of indien ze moeilijkheden ervaren met lezen, spreken, schrijven of rekenen. De manier waarop ze omgaan met het maken van fouten verschilt onder de respondenten, het woord 'schaamte' kwam echter bij allen ter sprake. De drie respondenten met AD(H)D ervaren voornamelijk gevoelens van stress, frustratie, woede, onzekerheid, innerlijke chaos en overladenheid. Dit komt vooral voor in situaties waarin ze zich moeilijk kunnen concentreren, wanneer ze lang moeten stilzitten, na langdurige cognitieve inspanningen, indien ze te veel taken moeten uitvoeren en in stressvolle situaties (zoals de examens).

Uit de literatuurstudie¹⁶ blijkt dat psycho-educatie uiterst zinvol is voor leerlingen met een ontwikkelingsstoornis. Desondanks slechts een van de tien respondenten duidelijk inzicht had in zijn/haar stoornis, heeft niemand van hen nood aan een gesprek met een CLB-medewerker. Ik ben echter van mening dat zo een gesprek net zeer zinvol zou kunnen zijn, en dat deze belangrijke rol eventueel kan ingevuld worden door de zorgcoördinator of leerlingenbegeleider. Een eventuele suggestie is dat er tijdens de tussentijdse evaluatie van de STICORDI-maatregelen eventjes wordt stilgestaan bij de psychosociale dimensie van de ontwikkelingsstoornis en dat er ruimte wordt vrij gemaakt voor de vragen en/of zorgen die hieromtrent spelen bij de zorgleerlingen.

Acht van de tien respondenten worden regelmatig geconfronteerd met vragen van klasgenoten inzake hun ontwikkelingsstoornis. De leerlingen gaven aan dat ze in zulke situaties niet goed weten hoe ze dit kunnen uitleggen. Naar mijn mening zou het zinvol kunnen zijn als de klastitularis, indien de zorgleerling dit wenst, een klasgesprek voert bij aanvang van het nieuw schooljaar. De klastitularis, of de leerling zelf, kan dan kort toelichten wat de stoornis precies inhoudt, waarmee de leerling moeilijkheden ervaart en op welke STICORDI-maatregelen de leerling recht heeft gedurende het schooljaar. Doordat de klasgenoten inzicht krijgen in de problematiek, wordt de zorgleerling minder geconfronteerd met vragen, zal hij/zij zich hopelijk minder snel schamen indien er een fout wordt gemaakt en zal hij/zij sneller hulp durven vragen aan zijn/haar klasgenoten. Andersom zullen klasgenoten zich niet benadeeld voelen indien een zorgleerling bijvoorbeeld zijn/haar rekenmachine mag gebruiken tijdens een toets van wiskunde.

Uit de diepte-interviews kwam sterk naar voren dat de respondenten zeer veel belang hechten aan een goede relatie met de leerkrachten. Indien een leerkracht begrip en erkenning toont voor hun specifieke onderwijsbehoeften en hen stimuleert om niet op te geven, gaan de respondenten veel liever naar de les, onthouden ze veel meer van de

¹⁶ Zie bijlage 3: specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ADHD.

leerstof en zullen ze zich harder inzetten tijdens het studeren. Een aandachtspunt hierbij is dat de respondenten er een hekel aan hebben om in het midden van de belangstelling te staan, subtiliteit is dus aangeraden bij het motiveren van zorgleerlingen. Binnen het Lucernacollege worden er regelmatig motivatiegesprekken gevoerd met de leerlingen die slechtere resultaten behalen. Dit is, indien ik kijk naar de resultaten van de diepte-interviews, uiterst zinvol en mag voor de zorgleerlingen zelfs nog een stapje verder gaan. Ook indien de leerlingen goede resultaten halen, zouden de leerkrachten ze af en toe mogen aanspreken, voor of na de les, om eens te polsen hoe het met hen gaat. Op deze manier ontstaat er een vertrouwensrelatie, waardoor de leerlingen sneller de neiging zullen hebben om leerkrachten aan te spreken indien ze problemen ervaren en zullen ze zich harder inzetten tijdens de lessen en bij het studeren thuis.

4.4. De STICORDI-maatregelen

De STICORDI-maatregelen worden binnen het Lucernacollege steeds in overleg met de zorgleerling, ouders en leerkrachten bepaald. De school voert eerst de minst ingrijpende maatregelen in en opteert voor een selectie van specifieke (prioritaire) maatregelen. De maatregelen worden op regelmatige tijdstippen geëvalueerd, namelijk drie keer per schooljaar, en bijgestuurd indien nodig. Ze zijn transparant voor alle onderwijspartners waardoor het voor alle partijen duidelijk is welke doelen er worden nagestreefd. Het zorgbeleid van het Lucernacollege is dus sterk uitgebouwd en komt overeen met de aanbevelingen van het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap¹⁷. Uit de diepte-interviews kwamen wel enkele aandachtspunten naar voren die, volgens de respondenten, ruimte hadden voor verbetering.

4.4.1. Suggesties omtrent de stimulerende maatregelen

De plaats in de klas is zeer belangrijk voor de respondenten, maar welke plaats 'gepast' is, verschilt echter van leerling tot leerling. Aangezien de helft van de respondenten het gevoel heeft dat de klastitularis geen rekening houdt met de maatregel en ze geen andere plaats durven aan te vragen, zou het eventueel wel zinvol kunnen zijn om bepaalde zorgleerlingen één vaste plaats te geven gedurende het gehele schooljaar. Op deze manier zijn zowel de ouders als de leerling gerust, en dient de klastitularis niet iedere keer te puzzelen bij de indeling van de plaatsen. Het bepalen van de geschikte plaats gebeurt dan het best bij aanvang van een nieuw schooljaar en in overleg met de leerling, leerkracht en ouders.

Uit de resultaten van de diepte-interviews blijkt dat de respondenten zeer veel belang hechten aan de relatie met de leerkracht en zeer veel nood hebben aan feedback op hun leerproces. Het lijkt mij dan ook aangewezen dat de zorgleerlingen om de zoveel tijd een verplicht gesprek voeren met de klastitularis om een beter zicht te krijgen op de moeilijkheden en inzet. Ondanks het feit dat vier respondenten aangaven hier geen nood aan te hebben, gaven hun eerdere antwoorden bij de cognitieve en sociaal-emotionele gevolgen en de specifieke onderwijsbehoeften duidelijk aan dat het ook voor hen zinvol zou zijn. Aangezien acht leerlingen aangaven dat zo een gesprek nog niet heeft plaatsgevonden en ze dit zelf niet durven aan te vragen, lijkt mij een verplicht gesprek, bijvoorbeeld ieder trimester, een eventuele oplossing om tegemoet te komen aan de noden van de respondenten.

¹⁷ Zie *theoretisch kader*, 3.2.5. *STICORDI-maatregelen toepassen binnen het zorgbeleid*.

Uit het diepte-interview met de respondent met ADD bleek dat ook hij/zij een grote nood ervaart om af en toe het klaslokaal te verlaten. Om de concentratieboog van de leerling te vergroten, zou het eventueel zinvol kunnen zijn dat deze maatregel ook bij hem/haar ingevoerd wordt.

De overige drie maatregelen¹⁸ waren volgens de respondenten uiterst zinvol, de meeste leerkrachten houden er ook rekening mee en de respondenten hadden hieromtrent geen verdere suggesties.

4.4.2. Suggesties omtrent de compenserende maatregelen

De respondenten met dyslexie waren het oneens over het gebruik van speciale overhoor- of tekstverwerkingsprogramma's voor dyslectische leerlingen. Drie respondenten zouden er graag kennis mee willen maken, twee niet. Het zou eventueel een mogelijkheid kunnen zijn om een informatiesessie te organiseren voor alle dyslectische leerlingen en hun ouders, over het gebruik van zulke programma's binnen de school. Op deze manier kunnen ze er kennis mee maken en zelf de beslissing nemen of ze er gebruik van wensen te maken.

De respondenten met dyscalculie gaven aan dat er veel onduidelijkheid bestaat over de regelgeving inzake het gebruik van een rekenmachine tijdens de toetsen wiskunde. De leerlingen hebben nood aan duidelijke regels, maar durven dit zelf niet te vragen aan de vakleerkracht. Om eventuele discussies te vermijden zou het zinvol kunnen zijn dat de zorgcoördinator samen met de leerkrachten wiskunde concrete regels opstelt die duidelijk zijn voor alle partijen.

De overige vier maatregelen¹⁹ blijken voor de meeste respondenten uiterst zinvol te zijn. Ook hier houden de leerkrachten er rekening mee en hadden de respondenten geen verdere suggesties. Uit de specifieke onderwijsbehoeften kwam echter naar voor dat ook maatregel 20 'teksten op voorhand geven zodat de leerling ze kan voorbereiden', maatregel 24 'goede, gecorrigeerde kopieën van nota's verschaffen', en de maatregel dat zorgleerlingen het examen mondeling mogen toelichten, een meerwaarde kunnen bieden aan de individuele zorg van leerlingen met de ontwikkelingsstoornissen dyslexie, dyscalculie en AD(H)D.

4.4.3. Suggesties omtrent de remediërende en dispenserende maatregelen

Opvallend was dat zeven van de tien respondenten niet willen deelnemen aan de bijlessen omdat deze plaatsvinden tijdens de middagpauze, desondanks het feit dat ze duidelijk aangaven dat herhaling uiterst zinvol voor hen is. Ook indien de bijlessen meteen na de schooluren zouden plaatsvinden, zouden de respondenten er niet aan wensen deel te nemen. Ze gaven aan dat het cognitief te zwaar voor hen is en dat ze de pauze nodig hebben om even op adem te komen. Het Lucernacollege vangt dit op door vakbegeleiding aan te bieden op zaterdag en zondag, en door studiedagen te organiseren tijdens de vakantie.

Enkel de leerlingen met dyslexie hebben 'recht' op extra remediëringsoefeningen. In de praktijk voorzien echter meerdere leerkrachten extra oefeningen, zowel op computer als op papier, voor alle leerlingen om hun achterstand op te halen. Op basis van de resultaten van de diepte-interviews zou ik echter suggereren om deze maatregel in te voeren bij alle zorgleerlingen die dat wensen of bij diegene die slechtere resultaten behalen voor een

¹⁸ Zie praktijkgedeelte, 3.2.3. STICORDI-maatregelen, A. Stimulerende maatregelen.

¹⁹ Zie praktijkgedeelte, 3.2.3. STICORDI-maatregelen, B. Compenserende maatregelen.

bepaald vak. Het is wel belangrijk dat de uitvoering van de maatregel goed wordt opgevolgd door de vakleerkrachten en dat de leerlingen ook voldoende feedback krijgen.

Net als bij het gebruik van een rekenmachine, zou het voor de leerlingen met dyslexie eventueel zinvol kunnen zijn indien er een duidelijke regelgeving bestaat omtrent het aanrekenen van spellingsfouten. De meeste respondenten hadden wel het gevoel dat de leerkrachten er rekening mee houden, maar waren er niet zeker van.

BESLUIT

Uit de resultaten van de diepte-interviews zijn er een aantal aandachtspunten en beleidssuggesties voortgekomen omtrent de cognitieve en psychosociale gevolgen van de ontwikkelingsstoornissen op het functioneren van de zorgleerlingen, omtrent de specifieke onderwijsbehoeften die daaruit voortvloeien en de STICORDI-maatregelen die eraan tegemoet trachten te komen. Echter algemeen kunnen er twee belangrijke conclusies getrokken worden uit de kwantitatieve en kwalitatieve gegevens die verzameld zijn in het kader van deze bachelorproef.

De overtuiging dat concentratieproblemen enkel voorkomen bij leerlingen met AD(H)D, dat rekenproblemen enkel van toepassing zijn bij de leerlingen met dyscalculie en dat het maken van spellingsfouten of moeilijkheden met schrijven, spreken of lezen enkel voorkomen bij dyslectische leerlingen, wordt door deze resultaten tegengesproken. Om de individuele zorg te optimaliseren en beter af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen, raad ik dan ook aan om bij de aanmelding van een nieuw zorgdossier, de individuele noden van de leerling te exploreren. Op basis van de opgesomde onderwijsbehoeften kan het zorgteam dan bepalen welke STICORDI-maatregelen er het best aan tegemoet kunnen komen.

Een tweede belangrijk aspect is dat er op basis van de resultaten uit de diepte-interviews, geconcludeerd kan worden dat de zorgleerlingen met AD(H)D, dyslexie en dyscalculie, van mening zijn dat de STICORDI-maatregelen binnen het Lucernacollege Houthalen tegemoetkomen aan hun specifieke onderwijsbehoeften. Met een gemiddelde score van 9/10²⁰ behaalt het Lucernacollege de grootste onderscheiding inzake hun zorgbeleid voor leerlingen met ontwikkelingsstoornissen. Vanuit de visie *“Lucerna staat samen met ouders en leerlingen borg voor een intensieve en brede begeleiding van het kind ...”*, definiëren ze de ‘gepaste zorg’ voor zorgleerlingen in het secundair onderwijs (Lucerna College , 2016).

²⁰ Dit cijfer is berekend op basis van tabel 2. Quotering en suggesties door de respondenten inzake het zorgbeleid van het Lucernacollege Houthalen.

3. Kritische reflectie

Tot slot wil ik attenderen op een aantal beperkingen omtrent dit onderzoek. Indien ik terugblik op de formulering van de probleemstelling, blijken de oorspronkelijke drijfveren waaruit deze bachelorproef is voortgekomen, later ook de grootste beperkingen van dit onderzoek te zijn.

Aangezien secundaire scholen een zekere mate van autonomie genieten in de wijze waarop ze hun zorgaanbod organiseren, verschillen de STICORDI-maatregelen van school tot school. Door de ruime populatie van maatregelen, en het gegeven dat een steekproefkader ontbreekt, werd er slechts een beperkt aantal (46) STICORDI-maatregelen betrokken bij het kwantitatief onderzoek. De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek op microniveau, waar de individuele zorg verrijkt wordt met suggesties voor een betere afstemming van de STICORDI-maatregelen op de specifieke onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen, zou dus veel groter kunnen zijn indien de STICORDI-maatregelen binnen het Lucernacollege Houthalen, vergeleken konden worden met het zorgaanbod van andere secundaire scholen.

Een volgend probleem waarmee ik werd geconfronteerd doorheen dit onderzoek, zijn de zeer uiteenlopende verschijningsvormen van de leer- en gedragsstoornissen dyslexie, dyscalculie en AD(H)D. Bij aanvang van de bachelorproef had ik de doelstelling voor ogen om een draaiboek te creëren, meer bepaald een praktische gids voor vakleerkrachten en zorgteams, waar de specifieke onderwijsbehoeften samen met de meest 'gepaste' STICORDI-maatregelen verzameld werden onder de verschillende ontwikkelingsstoornissen. Op basis van informatie uit de literatuur heb ik overzichten²¹ opgesteld die in grote lijnen de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen per stoornis weergeven. Uit de resultaten van de diepte-interviews bleek echter dat de cognitieve en psychosociale gevolgen die voortkomen uit een ontwikkelingsstoornis, sterk kunnen verschillen. Daarbovenop dient men bij de stoornis AD(H)D rekening te houden met het gebruik van medicatie, aangezien dit een zeer grote impact heeft op het functioneren van de leerling. Met andere woorden, de problemen die zorgleerlingen ervaren en de beste manier van aanpak kunnen niet gereduceerd worden tot een algemeen overzicht of stappenplan. Het leraren- en zorgteam zullen bij de begeleiding van leerlingen met ontwikkelingsstoornissen veel gericht dienen na te denken, waarbij 'de gepaste zorg voor zorgleerlingen' eerder gedefinieerd zal worden in de zin van 'individuele-zorg-op-maat'.

Daarbovenop is er, als gevolg van de invoering van het M-decreet, een toename van het aantal zorgleerlingen binnen het reguliere onderwijs en worden secundaire scholen steeds meer geconfronteerd met verschillende vormen van 'functiebeperkingen'. Dit onderzoek werd echter beperkt tot zorgleerlingen met de gediagnosticeerde ontwikkelingsstoornissen AD(H)D, dyslexie en dyscalculie. De kleine selecte steekproef van tien respondenten maakt dan ook dat resultaten van dit onderzoek niet gegeneraliseerd kunnen worden tot de gehele populatie, namelijk alle zorgleerlingen in het secundair onderwijs. Dit was echter, zoals eerder is aangehaald, niet de doelstelling van mijn onderzoek. Doormiddel van de diepte-interviews tracht ik louter de belevingen, attitudes, meningen en gevoelens van de tien respondenten inzake de ontwikkelingsstoornissen en de STICORDI-maatregelen die daaraan tegemoetkomen, in kaart te brengen. Het zou echter wel zeer interessant kunnen

²¹ Zie bijlage 1 tot en met 4.

zijn, om ook andere leerlingen met (ontwikkelings-)stoornissen te bevragen in verschillende secundaire scholen. Aangezien de STICORDI-maatregelen, alsook de (ontwikkelings-)stoornissen zullen verschillen, is de kans groot dat men andere resultaten zal verkrijgen.

Verder zou het verrijkend kunnen zijn om de populatie van het kwalitatief onderzoek te verbreden tot meerdere onderwijsbetrokkenen, om ook hun ervaringen en meningen te beluisteren betreffende dit onderwerp. Zo zouden bijvoorbeeld ook de ouders van de zorgleerlingen, de leerkrachten of de CLB-medewerkers, betrokken kunnen worden bij dit onderzoek. Uit de literatuurstudie bleek dat sommige leerlingen met ontwikkelingsstoornissen over onvoldoende inzicht beschikken omtrent hun eigen functioneren. De resultaten van de diepte-interviews bleken dit te bevestigen. Enkele respondenten gaven bijvoorbeeld aan dat ze 'nooit last ervaren van ...', terwijl mijn observaties doorheen de stageperiode het tegendeel beweerden. Of dit te wijten is aan een 'gebrekig' zelfinzicht of aan het feit dat de respondenten sociaal wenselijk antwoordden, is moeilijk vast te stellen. De betrouwbaarheid van dit kwalitatief onderzoek kan echter vergroot worden door ook enkele belangrijke sleutelfiguren te bevragen uit de omgeving van de respondent.

Aangezien ik de attitudes, gedachtes en gevoelens van de zorgleerlingen wenste te bevragen over zowel de ontwikkelingsstoornissen, de specifieke onderwijsbehoeften als de STICORDI-maatregelen, diende ik zoveel mogelijk literatuur te betrekken bij dit onderzoek. Ook dit bleek geen eenvoudige opdracht te zijn. De dag van vandaag worden hulpverleners overstelpt met theoretische informatie over AD(H)D, dyslexie en dyscalculie. Ook de visies omtrent de aanpak van jongeren met ontwikkelingsstoornissen binnen het secundair onderwijs verschillen sterk onder de auteurs. Ook de inhoudelijke veranderingen van de DSM-V ten opzichte van de DSM-IV, creëerden enige verwarring. Informatie over de STICORDI-maatregelen daarentegen, bleek uiterst beperkt te zijn binnen de literatuur. Om deze redenen heb ik er dan ook voor geopteerd om zoveel mogelijk relevante informatie te betrekken bij het theoretisch kader. Ik hoop in mijn opzet te zijn gelukt en de lezer niet te verliezen in de grote hoeveelheid theorie.

Uit de keuzes inzake de dataverzamelmethode en de opzet van het interview, bleken toch een aantal beperkingen voort te komen. Zoals eerder aangehaald, is er bij een kwalitatief onderzoek steeds sprake van een bepaalde subjectiviteit van de onderzoeker. Door gebruik te maken van datatriangulatie en mijn interview te baseren op bestaand materiaal en dit nadien aan te vullen met eigen observaties doorheen de stageperiode, heb ik geprobeerd om de validiteit van dit onderzoek te verzekeren. De keuze voor een semigestructureerd interviewschema bracht zeker enkele belangrijke voordelen met zich mee, zoals het is toegelicht onder '2.3. Onderzoekopzet'. De keerzijde van deze werkwijze is echter dat het interview dan ook in een bepaalde richting werd gestuurd. De respondenten gaven namelijk aan dat ze bepaalde moeilijkheden ervaren, omdat ik als interviewer de vraag had gesteld "*In welke mate en op welke manier ervaar je moeilijkheden met ...?*" Er bestaat dus een kans dat de leerling deze problematieken zelf nooit zou aanhalen, omdat hij/zij er voordien niet echt stil bij stond.

Om de objectiviteit te bewaken en enige interpretatie inzake 'de zwaarte van de beleving/mening' te voorkomen, werd er op het einde van ieder interview de vraag gesteld "*Wat was voor jou het belangrijkste dat we hebben besproken tijdens dit interview?*" Deze vorm van subjectiviteit heb ik bovendien trachten te beperken door de interviews letterlijk uit te schrijven. Ten slotte heb ik tijdens de data-analyse voornamelijk de focus gelegd op

de aspecten die de respondenten zelf aanhaalden tijdens het interview of de aspecten die ze op regelmatige basis herhaalden doorheen het interview.

Tijdens het rapporteren van de resultaten stootte ik tenslotte op een laatste beperking van dit onderzoek. Tijdens de diepte-interviews met de twee respondenten met de comorbiditeit dyslexie en dyscalculie, heb ik 'de topics omtrent dyslexie' en 'de topics omtrent dyscalculie', afzonderlijk bevestigd. Tijdens het interview merkte ik echter een overlapping op van de vragen, waardoor ik bij het analyseren van de resultaten onmogelijk kon bepalen vanuit welke leerstoornis de cognitieve en psychosociale gevolgen en onderwijsbehoeften voortvloeien. Achteraf bekeken was de validiteit van de resultaten uit die diepte-interviews wellicht groter geweest indien ik bij het interviewschema ook een afzonderlijke dimensie 'comorbiditeit' had toegevoegd. Op deze manier kon ik de resultaten ook afzonderlijk beschrijven en enige vorm van subjectiviteit vermijden.

Desondanks bovenstaande aandachtspunten, biedt dit onderzoek wel degelijk een aantal belangrijke inzichten omtrent de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ontwikkelingsstoornissen én de STICORDI-maatregelen die daaraan tegemoetkomen. Het gegeven dat iedere zorgleerling uniek is en dus ook een individuele aanpak vraagt, is een uitnodiging aan directieleden en maatschappelijk assistenten binnen het secundair onderwijs, om onderzoek te voeren naar de noden en behoeften van de zorgleerlingen binnen hun school. Louter door in communicatie te treden met de zorgleerling in kwestie en door de ouders, de leerkrachten en andere belangrijke personen uit het netwerk te betrekken, kunnen specifieke onderwijsbehoeften opgespoord worden en kan de beste aanpak bepaald worden.

Net zoals het oud Afrikaans gezegde "*It takes a village to raise a child*", ligt het aan de onderwijsbetrokkenen om in samenspraak met de zorgleerlingen te bepalen 'welke zorg het meest gepast is'.

Bibliografie

- American Psychiatric Association . (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders fifth edition. In A. P. Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders fifth edition* (p. 991). Arlington, Verenigde Staten: American Psychiatric Publishing .
- Baarda, B. (2014). Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek. . In B. Baarda, *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. (p. 192). Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers.
- Centrum ZitStil Kenniscentrum ADHD / ADD . (2016, N.B. N.B.). *ADHD / ADD Behandeling* . Opgeroepen op maart 18, 2016, van Centrum ZitStil: <http://www.zitstil.be/adhd-add/behandeling/>
- CLB-project 'Leerzorg'. (2004, september N.B.). Eerste hulp bij leerstoornissen en problemen bij het leren. Werkmap 'Leerzorg'. *CLB-project 'Leerzorg'. Samenwerkingsverband tussen het CLB van het Gemeenschapsonderwijs Leuven-Tienen-Landen, het Vrij CLB Leuven, vzw *Eureka* Onderwijs, aangepast onderwijs voor normaal begaafde leerlingen met leerstoornissen en vzw Die-'s-lekti-kus*, 238. Kessel-Lo, Vlaams-Brabant, België: vzw Die-'s-lekti-kus.
- De Soete, A., Van Hees, A., Tops, W., & Brysbaert, M. (2012, N.B. N.B.). Proef op de som. Studeren met dyscalculie. *Proef op de som. Studeren met dyscalculie*. Gent, N.B., N.B.: Ugent.
- Desoete, A. (2011, N.B. N.B.). Dyscalculie: een werkwoord. *Dyscalculie: een werkwoord*. Gent, België: Ugent .
- Gemsa, S., & Franken, K. (N.B., N.B. N.B.). DSM 5: Ontwikkelingsstoornissen . *Observatie en intake technieken* . Warnsveld, Nederland.
- Ghesquière , P., & Ruijssensaars, W. (2012). Kinderen en jongeren met een leerstoornis. In H. Grietens, & J. Vanderfaeillie, *Handboek orthopedagogische hulpverlening 1* (p. 425). Acco.
- Ghesquière, P., & Grietens, H. (2006). Jongeren met leer- of gedragsproblemen. Naar een school met zorg. In P. Ghesquière, & H. Grietens, *Jongeren met leer- of gedragsproblemen. Naar een school met zorg* (p. 182). Leuven, Vlaams-Brabant, België: Acco.
- GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (2013, februari N.B.). *STICORDI: een nieuwe generatie*. Opgeroepen op 28 2016, maart, van g-o: http://www.g-o.be/sites/portaal_nieuw/Prikbordvoorleerkrachten/SO/pedagogischeondersteuning/infotheek/Documents/STICORDI%20-%20een%20nieuwe%20generatie.pdf
- Heeringa, E. (2011, November N.B.). Onderzoek MEL: Zorgleerlingen, een zorg of een uitdaging?! *Masterthesis Master of Educational Leadership*, 63. Groningen, Groningen, Nederland: N.B. .
- Henneman, K., Bekebrede, J., Cox, A., & de Krosse, H. (2013, april N.B.). Handreiking voor directie, middenmanagement en docenten. *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*, 246. N.B., N.N., Nederland: Masterplan Dyslexie.NL.
- Hogeschool Gent. (2016, N.B. N.B.). *Studeren met dyscalculie*. Opgeroepen op maart 18, 2016, van HoGent: <https://www.hogent.be/functiebeperving/overzicht-verschillende-functiebepervingen/dyscalculie/>
- Horeweg , A. (2014). Gedragsproblemen in de klas. Een praktisch handboek. . In A. Horeweg, *Gedragsproblemen in de klas. Een praktisch handboek*. (p. 314). Tielt, België: Lannoo nv.
- Koojj, J. J., Buitelaar, J. K., & van Tilburg, W. (1998). Voorstel voor diagnostiek en behandeling van aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit (adhd) op volwassen leeftijd. . *Tijdschrift voor psychiatrie*, 41 (1999)(6), 349-358.

- Lambrechts, D. (2011, N.B. N.B.). *Haal het maximum uit kinderen met een leerstoornis*. . Opgeroepen op februari 10, 2016, van Klasse.be: <http://www.klasse.be/archief/haal-het-maximum-uit-kinderen-met-een-leerstoonis/>
- Ledoux, G., Roeleveld, J., Van Langen, A., & Smeets, E. (2012). *COOL SPECIAL. Inhoudelijk rapport*. . Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam; ITS Radboud Universiteit Nijmegen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut .
- Lucerna. (2010, N.B. N.B.). *Lucernacollege*. Opgeroepen op Februari 3, 2016, van College startpagina: <http://www.lucernacollege.be/>
- Lucerna College . (2016, N.B. N.B.). *Lucerna* . Opgeroepen op maart 10, 2016, van Over ons: <http://www.lucerna.be/Lucerna-Over-Ons>
- Lucernacollege. (2014, N.B. N.B.). Handleiding voor ouders: "Succes is niet toevallig" Beter samen in het onderwijs. . *Draaiboek zorg op Lucernacollege* . Genk, Limburg, België: Lucernacollege.
- Lucernacollege. (2014, N.B. N.B.). *Lucernacollege Begeleiding . Draaiboek leerlingenbegeleiding en zorg* , 64. Genk, Limburg, België: Lucernacollege.
- Prodia Het project protocollering diagnostiek . (2014, N.B. N.B.). *Zorgcontinuüm* . Opgehaald van Prodiagnostiek : <http://www.prodiagnostiek.be/>
- Prodia. (N.B., N.B. N.B.). *Fase 0 - Brede basiszorg*. Opgeroepen op februari 10, 2016, van Prodia: <http://www.prodiagnostiek.be/?q=node/2>
- Prodia. (N.B., N.B. N.B.). *Fase 1 - Verhoogde zorg*. Opgeroepen op februari 10, 2016, van Prodia: <http://www.prodiagnostiek.be/?q=node/4>
- Prodia. (N.B., N.B. N.B.). *Zorgcontinuüm* . Opgeroepen op februari 10, 2016, van Prodia: <http://www.prodiagnostiek.be/?q=over-prodia>
- Querido, B. (2016, N.B. N.B.). *Neurobiologische ontwikkelingsstoornissen*. Opgeroepen op maart 2016, 15, van Hulpgids. De gids voor de geestelijke gezondheidszorg: <http://hulpgids.nl/informatie/ziektebeelden/neurobiologische-ontwikkelingsstoornissen/>
- Steunpunt ADHD. (2016, N.B. N.B.). *Problemen met executieve functies* . Opgeroepen op maart 18, 2016, van Steunpunt ADHD: <http://www.steunpuntadhd.nl/is-het-adhd/kenmerken-van-adhd-en-add/problemen-met-executieve-functies/>
- Steunpunt Dyslexie. (2012, augustus 23). *Hoe herkent u dyslexie?* Opgeroepen op maart 20, 2016, van Steunpunt Dyslexie: <http://www.steunpuntdyslexie.nl/wat-is-dyslexie/herkennen-van-dyslexie/>
- Steunpunt Dyslexie. (2014, januari 1). *Bijkomende problemen* . Opgeroepen op maart 20, 2016, van Steunpunt Dyslexie: <http://www.steunpuntdyslexie.nl/wat-is-dyslexie/herkennen-van-dyslexie/bijkomende-problemen/>
- Steunpunt Dyslexie. (2014, februari 13). *Diagnose van dyslexie* . Opgeroepen op maart 20, 2016, van Steunpunt Dyslexie: <http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-behandelen/onderzoek-en-behandeling-wel-vergoed/diagnose/>
- Steunpunt Dyslexie. (2014, januari 21). *Wat is dyslexie?* Opgeroepen op maart 20, 2016, van Steunpunt Dyslexie: <http://www.steunpuntdyslexie.nl/wat-is-dyslexie/>
- Van Kerckhove, M. (2009-2010, N.B. N.B.). Beleving van STICORDI-maatregelen door kinderen met leerstoornissen. Een kwalitatief onderzoek. . *Masterproef ingediend tot het behalen van de graad Master in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Orthopedagogiek*. Gent, Oost-Vlaanderen, België: Universiteit Gent Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Verschuere, B. (2014). Welzijn in Vlaanderen. Beleid, bestuurlijke organisatie en uitdagingen. In B. Verschuere, *Welzijn in Vlaanderen. Beleid, bestuurlijke organisatie en uitdagingen*. (p. 251). Brugge, België: die Keure.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming . (N.B., N.B. N.B.). *20 veelgestelde vragen van leraren en scholen over het M-decreet*. Opgehaald van Vlaanderen is onderwijs & vorming: <http://onderwijs.vlaanderen.be/node/3841>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (N.B., N.B. N.B.). *Nieuw M-decreet voor meer inclusie in het onderwijs*. Opgeroepen op februari 10, 2016, van Specifieke

onderwijsbehoeften. Recht op aangepast onderwijs. :
<http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/beleid/M-decreet/>
Worley, J. A., & Matson, J. L. (2012). *Research in Autism Spectrum Disorders*. Louisiana
State University. USA: Elsevier Ltd. .

Bijlagen

3.1. BIJLAGE 1: SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE VAN LEERLINGEN MET DYSLEXIE

Vakbegeleiding aanbieden Leerlingen met dyslexie kunnen volgende problemen ervaren bij:	
Nederlands	Moeilijkheden met lezen, spelling, traag overschrijven, overschrijffouten. Zie 2.2.1. Dyslexie 'de gevolgen op het cognitief functioneren'.
Wiskunde	Moeilijkheden met (snel) hoofdrekenen, leren van tafels en onthouden van mathematische symbolen, het omdraaien van getallen boven de 10, leesfouten bij vraagstukken die woorden bevatten.
Aardrijkskunde	Moeilijkheden met kaart lezen, topografie, onthouden van aardrijkskundige namen.
Geschiedenis	Moeilijkheden met het onthouden van data, historische gebeurtenissen, geschiedkundige namen.
Vreemde talen	Moeilijkheden met leren lezen, leren schrijven en spraakkunst: <ul style="list-style-type: none">• Moeite met het onthouden van geleerde woorden. Er is onvoldoende resultaat van intensief oefenen, dat doorwerkt in alle overige vaardigheden (spreken, luisteren, begrijpend lezen en schrijven);• Moeite met het aanleren van nieuwe klank-tekenkoppelingen waardoor ze zich de uitspraak moeilijk eigen maken;• Moeite met het verstaan van 'snelle' spraak;• Moeite met spellen;• Moeite met afleiden van woordbetekenissen en spellingen doordat er weinig inzicht in woordopbouw is;• Moeite met het herkennen van delen uit woorden die hetzelfde zijn, waardoor lezen en spelling trager gaan;• Moeite met het leggen van de relatie tussen spelling, grammatica en betekenis, waardoor er veel spellingsfouten worden gemaakt;• Gebruik van de Nederlandse spelling bij het schrijven van vreemde talen.
Tegemoetkomen aan de psychosociale basisbehoeften Leerlingen met dyslexie kunnen de behoefte hebben aan:	
Relatie	Leerlingen hebben nood aan contacten met medeleerlingen en leerkrachten, ze willen ervaren dat ze erbij horen. Creëer een veilig leerklimaat waar er niet gepest of uitgelachen wordt, investeer in de relatie, aanvaard dat de leerling een probleem heeft, toon begrip en laat voelen dat je gelooft in de leerling. Bespreek de specifieke problemen en de ondersteunende maatregelen van dyslectische leerlingen in de klas.
Competentie	Leerlingen hebben nood aan succesvolle leerervaringen zodat ze weten dat ze iets kunnen. Motiveer hen en leg nadruk op talenten.
Autonomie	Leerlingen hebben nood aan zelfstandigheid en het gevoel onafhankelijk te zijn van anderen. Hun autonomie wordt aangetast doordat ze hulp nodig hebben van anderen bij het correct spellen en lezen. Bevorder de autonomie en zelfsturing.
Behoeft aan pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens de les Enkele aandachtspunten om leerlingen met dyslexie te ondersteunen in de schoolcontext:	
<ul style="list-style-type: none">• Zet dyslectische leerlingen vooraan in het klaslokaal, op een plaats waar zij probleemloos hun eventuele ICT-apparatuur kunnen aansluiten.• Structureer het lesverloop, de leerstof en het leergedrag. Geef met een agenda op het bord aan hoe de les zal verlopen, maak duidelijk wat er van hen verwacht wordt en hoe ze de leerstof moeten studeren.• Controleer de agenda en de notities van de leerlingen.• Varieer in visuele, motorische, auditieve aanbieding.	

- Doe aan **'preteaching'**, een vorm van differentiatie, waar de leerlingen voor de les apart worden genomen om alvast de instructie te geven die gaat volgen in de les.
- **Bespreek huiswerk en toetsen.** Complementeer hun vooruitgang, maar benadruk ook het belang van de evaluatie. Laat de leerling een kopie van een correct ingevuld werkboek maken wanneer verbeteringen leiden tot een onoverzichtelijk geheel.
- **Leer** kernwoorden markeren en vat de hoofdzaken samen.
- Gebruik **heldere taal** en geef **duidelijke opdrachten**.
- Gebruik **overzichtelijke teksten** (let op contrast, lettertype en interlinie, duidelijke alinea's, besluit onderaan en op één pagina).
- **Stimuleer herhalen** door bijvoorbeeld het leren van woordenschat te spreiden over verschillende dagen.
- Gebruik **afbeeldingen of tekeningen** bij woorden of teksten

De behoefte aan compenserende en dispenserende maatregelen

Aanpassingen die belemmeringen door dyslexie kunnen verminderen, hebben betrekking op lezen, schrijven, toetsing en beoordeling:

- Geef meer tijd (min. 30%) bij toetsen.
- Sta alle hulpmiddelen toe die de 'zelfredzaamheid' vergroten (laptop, rekenmachine, strategiekaarten).
- Stimuleer het gebruik van software, overhoorprogramma's, woordenboeken op cd-rom gebruiken.
- Leer werken met tekstverwerking en spellingscontrole, ook tijdens de examens.
- Licht de instructies mondeling toe voor een schriftelijk proefwerk (of een onderdeel ervan).
- Zoveel mogelijk mondeling evalueren en examineren.
- Bied schema's en geheugensteuntjes: de leerling mag zijn lijst met gerubriceerde struikelwoorden permanent ter inzage hebben, behalve voor evaluatiebeurten over in de klas behandelde woordenschatverruiming. Leerkaarten met schema's en algoritmen mogen gebruikt worden bij het maken van toetsen en proefwerken.
- De leerling niet onverwachts laten voorlezen of oefeningen laten maken aan het bord.
- Bied instructie stap voor stap aan.
- Vraag ingesproken boeken.
- Geef vrijstelling van bepaalde eisen. Bijvoorbeeld geen spellingsfouten aanrekenen voor alle taalvakken, met uitzondering op de onderdelen die de spelling toetsen. Correcte spelling mag geëist worden bij de toetsing van aangeleerde woordenschat.
- Laat minder oefeningen maken.
- Bij dictee alleen de geoefende woorden aanrekenen, een invuldictee geven in plaats van een zinnendictee.
- Vrijstellen van bepaalde vragen bij een toets of de examens, meerkeuzevragen het liefst vermijden.
- Hanteer hetzelfde uitgangspunt voor al de examens van de taalvakken, bijvoorbeeld niet meer dan één punt aftrekken van het totaal voor spellingsfouten.
- Een film mag besproken worden in plaats van een boek.

3.2. BIJLAGE 2: SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE VAN LEERLINGEN MET DYSCALCULIE

Vakbegeleiding aanbieden	
Leerlingen met dyscalculie kunnen volgende problemen ervaren bij:	
Wiskunde	Zie 2.2.2. Dyscalculie 'de gevolgen op het cognitief functioneren'. Organiseer extra-oefenmomenten binnen de klas.
Aardrijkskunde	Moeilijkheden met schaalberekeningen.
Geschiedenis	Moeilijkheden met het situeren van jaartallen op een getallen-as, moeite met het onthouden van jaartallen.
Economie en boekhouden	Moeilijkheden met berekeningen, cijfers juist onder elkaar te plaatsen en cijfers over te schrijven.
Wetenschappen	Fysica en Chemie: moeilijkheden met formules, berekeningen en millimeterpapier.
Technische opvoeding	Moeilijkheden met informatietechnologie en beslissingsschema's.
Muziek	Moeilijkheden met het lezen van noten, toon houden en blokfluit spelen.
Behoeftte aan pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens de les	
Enkele aandachtspunten om leerlingen met dyscalculie te ondersteunen in de schoolcontext:	
<ul style="list-style-type: none"> • Moedig de leerling aan als hij of zij het goed doet. • Leer de leerling gebruik te maken van zijn of haar sterke kanten en bevorder een controlerende houding ten opzichte van eigen werk. • Aanvaard dat de leerling een probleem heeft en breng hiervoor begrip op. • Geef de leerlingen opgaven op papier (niet enkel dicteren of op het bord schrijven). • Doe voldoende voor en demonstreer terwijl je verwoordt wat je doet. • Laat de agenda invullen in het begin van de les en controleer of dit correct gebeurt. • Kondig toetsen voor wiskunde en wetenschappen ruim van tevoren aan. • Help leerlingen om dagelijks alle nota's in te kijken en in orde te brengen. Laat ze gebruik maken van goede nota's van medeleerlingen of van de leerkracht. • Laat een leerling nooit onverwacht een oefening aan het bord oplossen. • Sobere lay-out is beter dan een methode met een drukke lay-out. • Stimuleer herhaling en fris de aangeboden leerstof op vooraleer een nieuw leerstofonderdeel behandeld wordt. 	
Behoeftte aan compenserende en dispenserende maatregelen:	
<ul style="list-style-type: none"> • Let op de instructietaal (zeg niet te veel tegelijk) en ga steeds na of ze de verbale uitleg begrepen hebben. Ondersteun instructie met een tekening en laat de leerling stappenplannen gebruiken met zeer expliciete instructie en verfijnde tussenstappen. Gebruik geen dubbelzinnige taal (geen spreekwoorden of figuurlijke taal). • Visualiseer en zorg voor voldoende aangepast materiaal (getallenlijn, meetlat, gradenboog, enzovoort). • Leer leerlingen ontdekken in welke opdracht irrelevante informatie zit, zodat ze weten dat ze niet elk cijfer in de opgave moeten gebruiken. • Evalueer niet alleen de rekenfouten, beoordeel ook de oplossingsmethode. Laat de leerling tussenuitkomsten noteren (eventueel op een kladblad) en laat deze meetellen voor een toets of examen. • Lees instructies (ook multiple choice vragen) mondeling voor en stuur de aandacht van de leerling in de goede richting door hints te geven. • Geef beduidend meer tijd om toetsen op te lossen en laat ze vooral vroeger beginnen. • Ondervraag mondeling bij uitval en laat een meetkundige constructie mondeling toelichten. • Laat een rekenmachine toe bij het maken van berekeningen, tenzij het onderdeel hoofdrekenen wordt getoetst. Stel de leerling eventueel vrij van hoofdrekenen. • Geef fiches met formules en tafels en leer oplossingschema's, geheugensteuntjes, ezelsbruggetjes gebruiken. 	

3.3. BIJLAGE 3: SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE VAN LEERLINGEN MET ADHD

Vakbegeleiding aanbieden <i>Het disfunctioneren van de executieve functies, meer bepaald het werkgeheugen, doet een aantal secundaire leerproblemen ontstaan:</i>	
Rekenen	Moeite om deelbewerkingen van sommen te maken. Het tegelijk uitvoeren en onthouden van de deelbewerkingen en cijfers, plus het uitkiezen van de juiste strategie is voor kinderen met ADHD een zeer complexe handeling. Laat de hoognodige berekeningen toe op een kladblad en laat enkel de antwoorden noteren op de taak, toets of examen.
Begrijpend lezen	Moeilijkheden om de draad van het verhaal op te pikken en vast te houden. Moeite met structuur aan te brengen in een verhaal dat het kind moet (na)vertellen. Leer het kind kernwoorden markeren en hoofdzaken samenvatten.
Stellend schrijven en iets 'gewoon' overschrijven	Het kunnen plannen van wat ze eigenlijk willen schrijven, het overzicht bewaren tijdens het schrijven en het terughalen van informatie uit het langetermijngeheugen naar het werkgeheugen in combinatie met de motorische onrust en het snel afgeleid zijn, maakt het schrijven van een verhaal zeer moeilijk. Daarbovenop is iets moois zetten op papier, een ongelooflijke inspanning voor kinderen met ADHD. Geef het kind minder schrijfwerk of gebruik een computer.
Lichamelijke opvoeding	Sport en spel zijn erg belangrijk. Ontzeg een kind met ADHD nooit een pauze of een les lichamelijke opvoeding bij wijze van straf. Zorg wel voor goede afspraken aangezien ze vanuit impulsiviteit soms onbeheerst kunnen reageren en ruzie kunnen veroorzaken.
Behoefte aan psycho-educatie:	
<ul style="list-style-type: none"> • Inventaris opmaken van de problemen en mogelijkheden van de leerling. • Bespreek, in een open dialoog met de leerling, zijn klasgenoten en zijn ouders, wat de stoornis ADHD is, wat de gevolgen ervan zijn en welke ondersteuning hij of zij hiervoor zal krijgen op school. Laat alle (onderwijs)betrokkenen inzicht krijgen in de problematiek. • Direct aanmoedigen en erkennen van de krachten van de leerling. 	
Behoefte aan gedragsaanpak (stimuleren en begeleiden in de klas):	
<ul style="list-style-type: none"> • Zet in op de relatie met deze kinderen. Ze hebben regelmatig conflicten met andere leerlingen waardoor de relatie met de leerkrachten belangrijk is voor hen. Maak oogcontact en geef directe, duidelijke en constructieve feedback. Geef veel individuele aandacht. Leerlingen met ADHD luisteren vaak alleen als je eerst hun naam specifiek noemt. Leer hen weg te lopen uit conflictsituaties en naar jou toe te komen in plaats van impulsief in de aanval te gaan. • Maak duidelijke regels over het gewenst gedrag. Hanteer de afgesproken regel consequent en beloon of straf meteen. Twee uur later een straf of compliment geven heeft geen zin. Probeer echter straf te voorkomen, het kind leert niet echt van een straf en de relatie kan hierdoor verslechteren. Maak bijvoorbeeld gebruik van een stoplicht (groen = praten mag, oranje = zachtjes overleggen, rood = stil zijn). Indien mogelijk, negeer negatiever gedrag zo veel mogelijk. Kinderen met ADHD reageren vaak impulsief, geef ze dus de kans om nadien het gedrag zelf te herstellen. • Structureer de hele schooldag op voorhand en maak bij vrije situaties (pauze, uitstapjes) goede afspraken en regels. Personen met ADHD hebben veel structuur nodig en worden onrustig van onverwachte gebeurtenissen. Bereid ze dus voor op roosterverandering, een invalleerkracht of een uitstap. Hang het dagprogramma zichtbaar op. Schrijf de agenda of rooster met activiteiten op het bord en doe dit tijdens een rustig moment (best niet voor de bel gaat). 	

- Geef het kind een **strategische plaats** in de klas: oogcontact met de leerkracht is mogelijk, een werkplek die makkelijk en zonder ongelukjes te bereiken is, niet op de eerste rij zodat het steeds achterom kijkt als andere leerlingen praten. Laat het kind alle benodigdheden klaarleggen vóór het begint aan de taak. Maak samen een checklist met de benodigdheden en zorg dat het kind werkt aan een tafel waar alleen de spullen op liggen die op dat moment nodig zijn. Andere spullen bewaart de leerkracht of worden opgeborgen in een kastje. Zo wordt de hoeveelheid prikkels beperkt.
- Geef duidelijke, korte **instructies** over wat je van de leerling verwacht en zorg dat deze verwachtingen haalbaar en realistisch zijn. Maak gebruik van het direct instructiemodel; zorg eerst dat het kind op 'ontvangen' staat, maak oogcontact, noem zijn naam en begin dan pas. Doe de opdracht eventueel eerst expliciet voor en laat het kind daarna met je meedoen voor het zelfstandig aan de gang gaat. Hou het kind bij de instructie door veel vragen te stellen. Geef altijd maar één opdracht tegelijk, concretiseer en splits samengestelde opdrachten op. Geef instructies het liefst in de ochtend aangezien de concentratie dan het sterkst is.
- Bij kinderen met ADHD is het essentieel om veel te **herhalen**; zowel de leerstofinhoud, als de verwachtingen, als de afgesproken regels. Werk met schema's, symbolen en plannings die zichtbaar ophangen in de klas die het kind eraan laten herinneren.
- Zorg dat het kind kan **bewegen** door af en toe een activiteit toe te staan, bijvoorbeeld iets wegbrengen. Maak goede afspraken over wat de leerling moet doen en waar het wel of niet naar toe mag gaan. Afspraken maken over de tijdsduur van de activiteit heeft geen zin door het zeer gebrekkig tijdsbesef. Voorzie een activiteit tijdens dode momenten.
- Wees alert voor **pestgedrag**. Onderzoek van Hoza, Mrug, Gerdes e.a. (2005) heeft uitgewezen dat 52 procent van kinderen met ADHD in de categorie 'sociaal verworpen' valt.

De behoefte aan compenserende en dispenserende maatregelen (algemene didactiek, taken, toetsen en examens):

- Overschat de **concentratieduur** van het kind niet. Observeer hoelang de leerling taakgericht bezig is en spreek samen een haalbaar streefdoel na. Een vuistregel kan zijn dat het kind zich evenveel minuten moet proberen te concentreren als zijn kalenderleeftijd.
- Taakgericht gedrag volhouden kan een probleem zijn, ondersteun het kind hierbij. **Structureer** de leerstof en het leergedrag: werk met schema's en pictogrammen; maak een duidelijk bordschema; gebruik verschillende kleurstickers voor elk vak; zet alleen de kern op het werkblad en laat doorlopende teksten of afleidende afbeeldingen weg.
- **Voorzie** een perforator en een nietjesmachine in de klas om losse bladeren dadelijk te kunnen ordenen. Laat de leerling gebruik maken van het klasmateriaal als hij iets vergeten is.
- Geef het kind eventueel **extra tijd**. Werk met een kleurenklok, wekkertje of zandloper om de duur van de deeltaken duidelijk te maken en geef op voorhand duidelijk aan hoelang er besteed moet worden aan ieder onderdeel. Bij leerlingen met ADHD geldt de vuistregel dat ze twee derde van het werk moeten kunnen maken.
- **Controleer** bij examens, toetsen of taken of alle onderdelen gemaakt zijn. Geef zo snel mogelijk feedback en laat het kind vertellen hoe het ging, waar het vast liep en waar hij twijfelde. Zo leert het kind evalueren en perspectief nemen. Oordeel over het werk en niet over het kind. Kijk de agenda na van de leerling en controleer de cursus op goede en correcte notities.
- Laat leerlingen een oorbeschermer dragen bij toetsen en taken. Laat ze examens afleggen in een **rustige klasomgeving**.

3.4. BIJLAGE 4: SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE VAN LEERLINGEN MET ADD

Vakbegeleiding aanbieden	
<i>Het disfunctioneren van de executieve functies, meer bepaald het werkgeheugen, doet een aantal secundaire leerproblemen ontstaan:</i>	
Rekenen	Gebruik concreet materiaal (een telraam, computer of digitaal schoolbord) om sommen te visualiseren. Laat gebruikmaken van een tafelkaart. Houd er rekening mee dat klokkijken, procenten, breuken en staartdelingen grote struikelblokken kunnen zijn. Laat eventueel een rekenmachine gebruiken en beperk het rekenen tot absolute basiskennis wanneer het kind vastloopt. Verdeel de rekentaak in kleine stukjes. Laat het kind alleen de antwoorden op de toetsen en taken schrijven, overschrijven van de sommen kost namelijk te veel concentratie.
Lezen	Geef het liefst boeken met korte verhalen en zorg voor teksten die aansluiten bij de belangstelling (zo kunnen ze zich beter concentreren). Dek eventueel een deel van de tekst af om het lezen te vergemakkelijken.
Schrijven	Het handschrift is niet altijd even best en de kinderen hebben vaak moeite met de ruimtelijke indeling van hun blaadje. Zorg dus eventueel voor schriften met tussenregels, geef aan waar het volgende stukje tekst moet beginnen en gebruik een korte overschrijf oefening.
Lichamelijke opvoeding	Leerlingen met ADD hebben een trager reactievermogen, waardoor ze minder goed zijn in balsporten en vaak als laatste worden gekozen tijdens de les. Wees hiervoor alert als leerkracht. Ze hebben over het algemeen minder energie, houd daar rekening mee. Sport werkt dopamine verhogend, wat leidt tot een betere concentratie na de les, geef dan ook de belangrijkste instructies mee aan het kind.
Aardrijkskunde	Moeilijkheden met topografie door visueel-ruimtelijke problemen. Leer het kind allereerst een kijkstrategie (de kaart scannen als de bladzijde van een gewoon boek, van linksboven naar rechtsonder). Het vergelijken van twee of meer bijna gelijke kaarten is een probleem, zorg dus voor eenduidigheid (gelijke kaart in het boek, op het examen, die ophangt in de klas, enzovoort).
Geschiedenis	Moeilijkheden met het leren van jaartallen. Spreek een minimum aan belangrijkste jaartallen af en zoek er afbeeldingen bij indien mogelijk. Gebruik zo vaak mogelijk de tijdsbalk, hoe meer je visualiseert, hoe beter het onthouden zal gaan.
Expressievakken	Ze zijn zeer creatief, bevorder dit. Zorg wel voor een goed opbergsysteem want kinderen met ADD zijn vaak onordelijk en ze vergeten weleens hun benodigdheden mee te nemen.
Spreekbeurten en werkstukken	Ze staan niet graag in het middelpunt van de belangstelling, ondersteun hen hierin. Geef een stappenplan mee voor werkstukken en controleer de tussenstappen. Help het kind om alles georganiseerd te krijgen en overleg met ouders om te bewaken dat de draagkracht van het kind niet overschreden wordt.
Behoeftte aan algemene didactische ondersteuning (stimuleren, begeleiden en compenseren in de klas):	
<ul style="list-style-type: none"> • Zet vooral in op de relatie met het kind en benadruk de sterke kanten van het kind, aangezien ze vaak kampen met een zeer laag zelfbeeld. • Wees bewust dat het kind niets kan doen aan de hyperfocus en plots erg geïnteresseerd kan zijn in bepaalde onderwerpen. • Laat het kind even apart werken, op een rustig plekje in de klas, als de concentratie laag is. • Geef structuurbegeleiding (help met het opstellen van een planning, voorzie een studeerbuddy, enzovoort) en wees bewust dat het kind een ander tijdsbesef heeft. • Wees alert voor overbelasting bij huiswerk. Typerend voor kinderen met ADD is dat het op school lijkt alsof niets aan de hand is, maar overbelasting kan thuis de nodige problemen opleveren. • Stel instructiemateriaal af op hun problematiek: visualiseer zo veel mogelijk en zorg voor interactie tijdens de instructie. Kinderen met ADD hebben het bijzonder moeilijk als de instructie als een soort hoorcollege gegeven wordt. Ze kunnen niet heel lang alleen maar luisteren en lang stilzitten, ze vallen dan letterlijk bijna in slaap. 	

- **Houd rekening met** een tragere informatieverwerking, als je iets vraagt aan het kind moet het er wat langer over nadenken. Geef informatie via verschillende media, dan leren ze sneller.
- **Train** het kind om te leren concentreren op de momenten dat het echt nodig is door bij belangrijke dingen vooraf aan te geven dat het belangrijk is. Geef het kind achteraf de tijd om de leerstof rustig te verwerken.
- Geef instructies in **kleine stappen en herhaal** de aangeboden leerstof vaak. Schrijf de stappen op, laat het kind aan de slag gaan met de deelopdrachten en controleer regelmatig.
- Zorg voor zoveel mogelijke **prikkelende taken** zodat de kinderen niet wegdromen.
- Geef ze extra tijd bij taken, toetsen en examens die ze in een rustige omgeving kunnen maken.
- Aantekeningen overschrijven van het bord krijgen ze vaak niet op tijd af. Geef ze liever **een kopie** van jouw aantekeningen of van een andere leerling.

3.5. BIJLAGE 5: DE STICORDI-MAATREGELLEN IN HET LUCERNACOLLEGE HOUTHALEN

STIMULERENDE MAATREGELLEN	
a) Maatregelen in de les	
1	Zorg voor een gepaste plaats in de klas.
2	Vul de agenda in op een rustig moment en niet bv. als de bel gaat (best voor de les op het bord of via smartschool).
3	De leerling niet onaangekondigd een oefening op het bord laten maken.
4	De kopies op lettergrootte 12 en lettertype Verdana.
5	Opdrachten en instructies voorlezen aan de leerling.
6	Af en toe een activiteit toestaan; vb. iets wegbrengen, ...
b) Feedback	
7	Af en toe een individueel gesprek met de lln houden om beter zicht te hebben op zijn/haar moeilijkheden en inzet (vooral kt).
8	Vaak en duidelijke feedback geven op zijn/haar vorderingen.
9	De leerling zoveel mogelijk motiveren en aanmoedigen.
c) Verwachtingen	
10	Duidelijk zijn in wat je van de lln verwacht tijdens de les.
11	Geen overspannen verwachtingen creëren (moet haalbaar en realistisch zijn).

COMPENSERENDE MAATREGELLEN	
a) Toetsen/taken/examens	
12	Meer tijd geven bij het maken van oefeningen.
13	Opsplitsen en concretiseren van opdrachten in instructies.
14	Bij examens nakijken of alle onderdelen gemaakt zijn.
15	De vragen mondeling met de lln doornemen en nagaan of ze de vragen begrepen hebben.
16	Voorzie losse bladen van een nietje.
17	De leerling mag, indien gewenst, in de zorgklas zitten tijdens de examens.
18	Er wordt voldoende/extra tijd gegeven om examens af te leggen.
b) Voorwaarden om te kunnen leren	
19	Individueel controleren of de lln de instructies/vraagstelling juist heeft begrepen.
20	Teksten/dictees op voorhand geven zodat de lln ze kan voorbereiden.
21	Niet ogevraagd luidop laten voorlezen in de les (laat dit thuis voorbereiden).
22	De LK overloopt de vragen mondeling en geeft indien nodig nadere uitleg.
23	De agenda van de lln controleren of een correcte kopie geven.
24	Goede, gecorrigeerde kopieën van nota's, ... verschaffen.
c) Algemeen – didactisch	
25	Zorgen voor een duidelijke structuur in de cursus.
26	Werken met een duidelijk, ondersteunend bordschema.

27	De leerling mag een rekenmachine gebruiken.
28	Vragen en opdrachten op een duidelijke manier formuleren. De opdracht vereenvoudigen tot de essentie.
29	De opdrachten luidop voorleren.
30	De leerling mag een woordenboek gebruiken.
31	De taken, indien mogelijk, op de computer laten maken zodat spellingscontrole kan toegepast worden.
32	Pas de lay-out van documenten aan, geef ruimte om tussenstappen te noteren (eventueel op een kladblad).

REMEDEERENDE MAATREGELEN	
33	Voldoende tijd uittrekken om te herhalen tijdens de les (bv. starten met herhaling vorige les + eindigen met samenvatting).
34	Aanbieden van inhaallessen.
35	Aanbieden van bijlessen.
36	Aanbieden van herhalingsvragen.
37	Aanbieden en overlopen van verschillend (type) examen van voorgaande jaren.
38	Aanbieden van remediëringsoefeningen die de lln thuis moet maken.
39	Aanbieden van remediëringsoefeningen die klassikaal worden gemaakt.

DISPENSERENDE MAATREGELEN	
a Toetsen/taken/examens	
40	Spellingsfouten enkel bij 'Spelling' aanrekenen en indien mogelijk niet bij andere vakken. Wel aanduiden!
41	Aanbieden van invuloefeningen.
42	Aanbieden van meerkeuzevragen.
43	Begrippen moeten niet gedefinieerd worden.
44	Open Boek examen
45	Een aantal opdrachten vervangen door alternatieve opdrachten (bv. een boekbespreking vervangen door een filmbespreking.)
46	Vrijstellen van het onderdeel hoofdrekenen.

Tabel aangepast van "Overzicht van de STICORDI-maatregelen", door het Lucernacollege Houthalen, N.B.

3.6. BIJLAGE 6: TOPICLIJST

1. **Introductievragen:** Algemeen - neurobiologische ontwikkelingsstoornis (kennis-, gedrag- en ervaringsvragen)
2. **Transitievragen:** Cognitieve en sociaal-emotionele gevolgen (attitude- en waardenvragen + vragen naar emoties en gevoelens)
 - a. Dyslexie
 - Algemene kenmerken
 - Bijkomende problemen
 - Psychosociale gevolgen
 - b. Dyscalculie
 - Automatiseringsproblemen
 - Procedurele rekenstoornis (vaardigheden en technieken)
 - Visuospatiële leerstoornis
 - Psychosociale gevolgen
 - c. ADHD
 - Hyperactiviteit en impulsiviteit
 - Aandachtstekort
 - Sociaal-emotionele problemen
 - d. ADD
 - Aandachtstekort
 - Vergeetachtig
 - Kennisopbouw
 - Managementfuncties
 - Sociaal-emotionele problemen
3. **Sleutelvragen:** Specifieke onderwijsbehoeften en STICORDI-maatregelen (attitude- en waardenvragen + vragen naar emoties en gevoelens)
 - a. Dyslexie
 - Nood aan vakbegeleiding?
 - Nood aan relatie, competentie, autonomie?
 - Nood aan pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens de les?
 - Nood aan compenserende en dispenserende maatregelen?
 - Extra noden?
 - b. Dyscalculie
 - Nood aan vakbegeleiding?
 - Nood aan pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens de les?
 - Nood aan compenserende en dispenserende maatregelen?
 - Extra noden?
 - c. ADHD
 - Nood aan vakbegeleiding?
 - Nood aan psycho-educatie?
 - Nood aan pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens de les?
 - Nood aan compenserende en dispenserende maatregelen?
 - Extra noden?
 - d. ADD
 - Nood aan vakbegeleiding?
 - Nood aan pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens de les?
 - Nood aan compenserende en dispenserende maatregelen?
 - Extra noden?
4. **Besluitende vragen:** overzichtsvragen, samenvattende vragen, eindvraag

3.7. BIJLAGE 7: INTERVIEWSCHEMA

INTRODUCTIE

Ik ben mevrouw Alfarano, stagiaire zorgcoördinator van mevrouw Abotay. Aan de hogeschool PXL volg ik de studie sociaal werk om maatschappelijk assistente te worden. Ik zit momenteel in mijn laatste jaar en als deze stage goed verloopt zal ik in juni afstuderen. Maar vooraleer het zo ver is, moet iedere derdejaars student een bachelorproef maken, dit is eenvoudig gezegd een heel grote taak over een bepaald onderwerp op de stageplaats. Ik heb ervoor gekozen om een onderzoek te voeren naar het zorgbeleid in secundaire scholen. De bedoeling is om na te gaan of de STICORDI-maatregelen tegemoetkomen aan jouw specifieke onderwijsbehoeften.

Wat betekent dit nu concreet? Zoals je weet heb jij omwille van jouw leerstoornis (dyslexie, dyscalculie, ADHD of ADD) recht op enkele ondersteunende maatregelen hier op school. Die maatregelen worden de STICORDI-maatregelen genoemd. In februari hebben we al eens samen overlopen of je bepaalde problemen ervaart hier op school en of alle leerkrachten voldoende rekening houden met jouw leerstoornis. Met dit onderzoek wil ik hier wat dieper op ingaan. Op deze manier hoop ik de begeleiding en ondersteuning van zorgleerlingen te verbeteren, zodat de slaagkansen van deze leerlingen vergroten.

Ik heb enkele leerlingen uitgekozen, waaronder jij, die ik graag zou willen interviewen. Dit zal ongeveer een veertigtal minuten duren. De vragen die ik ga stellen gaan over jouw leerstoornis en over de STICORDI-maatregelen hier op het Lucernacollege. Ik zou graag jouw mening, gevoelens, gedachtes en beleving over deze onderwerpen te weten komen. Er zijn dus geen juiste of foute antwoorden. Het is de bedoeling dat je de vragen zo ruim mogelijk beantwoordt.

Om alle informatie nadien nauwkeurig te kunnen verwerken ga ik het gesprek opnemen. Deze geluidopnames worden vernietigd nadat het onderzoek is afgelopen. Al jouw antwoorden zullen dus strikt vertrouwelijk behandeld worden. Dit betekent dat niemand, buiten mezelf, zal kunnen achterhalen wie wat juist heeft gezegd.

Heb je op dit moment nog vragen of bedenkingen over dit onderzoek of over dit interview?

PERSOONSGEGEVENS

Naam leerling	Datum	Uur	Leeftijd	Klas	Neurobiologische ontwikkelingsstoornis	Duur

VRAGENPROTOCOL

Introductievragen <i>Algemeen - neurobiologische ontwikkelingsstoornis (kennis-, gedrag- en ervaringsvragen)</i>	
<ul style="list-style-type: none">- Wie op school (en in jouw klas) is op de hoogte dat je dyslexie/dyscalculie/ADHD/ADD hebt?- Wat weet je zelf over dyslexie/dyscalculie/ADHD/ADD?- Op welke manier merk je op dat je dyslexie/dyscalculie/ADHD/ADD hebt?- In welke situaties hier op school ervaar je moeilijkheden met jouw leerstoornis?- In welke situaties hier op school ervaar je geen 'last' van jouw leerstoornis?	
Transitievragen <i>Cognitieve en sociaal-emotionele gevolgen</i>	
Dyslexie	Algemene kenmerken <ol style="list-style-type: none">1. In de literatuur is een overzicht terug te vinden van de algemene kenmerken van dyslexie. In welke mate herken je jezelf hierin? Op welke manier?<ul style="list-style-type: none">o <i>het verschil te horen tussen klanken als m en n; p, t en k; s, f en g; eu, u en ui;</i>o <i>klanken in volgorde te zetten, zoals bij 'dorp' en 'drop' of '12' en '21'</i>o <i>aandacht te houden bij 'klankinformatie' (gesproken woord)</i>o <i>inprenten van reeksen, bijvoorbeeld tafels of spellingsregels;</i>o <i>onthouden van vaste woordcombinaties, uitdrukkingen of gezegdes;</i>o <i>onthouden van losse gegevens zonder context, zoals rijtjes, woordjes en jaartallen.</i>2. In welke mate ervaar je moeilijkheden met spelling?<ul style="list-style-type: none">o <i>Maken van spelfouten</i>o <i>Leren en toepassen van een regel-, inprent-, luisterstrategie</i>o <i>Mate van inzicht in woordopbouw (herkennen van delen uit onbekende woorden)</i>

	<p>3. In welke mate ervaar je problemen met schrijven, spreken en luisteren?</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Als je jouw geschrift en schrijftempo vergelijkt met jouw klasgenoten, hoe zou je dat dan omschrijven? Bv. bij overschrijven van het bord.</i> o <i>Welke moeilijkheden ervaar je bij luisteroefeningen?</i> o <i>In welke mate ervaar je moeilijkheden met het onthouden van de uitspraak van woorden en klanken?</i> <p>4. In welke mate ervaar je moeilijkheden met lezen?</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Tempo en juistheid bij lezen</i> o <i>Tekstbegrip tijdens het lezen</i> o <i>Problemen met lange teksten of multiple choice testen</i>
	<p>Bijkomende problemen</p> <p>In de literatuur worden er enkele bijkomende problemen aangegeven waar personen met dyslexie last van kunnen hebben. In welke mate herken je jezelf hierin en op welke manier?</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Moeilijkheden om geconcentreerd te blijven, snel afgeleid, vergeetachtig, verstrooid</i> o <i>Moeilijk klok lezen en tijd inschatten</i> o <i>Moeilijkheden met het vinden van wegen en de begrippen links, rechts, voor, na, boven, onder</i> o <i>Moeilijk orde en structuur houden</i> o <i>Trager werken en meer fouten maken als je 'onder druk' moet werken</i> o <i>Problemen met het begrijpen, uitvoeren en onthouden van complexe instructies</i> o <i>Weinig doorzettingsvermogen</i> o <i>Moeilijkheden met teksten met een onoverzichtelijke structuur.</i>
	<p>Psychosociale gevolgen</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Hoe voel je je bij het feit dat je dyslexie hebt?</i> o <i>Hoe ga je ermee om als je bijvoorbeeld moeilijkheden hebt met het lezen van een tekst of een spellingsfout maakt?</i> o <i>Hoe is jouw relatie met leerkrachten en klasgenoten?</i>
<u>Dyscalculie</u>	<p>In de literatuur zijn er een aantal algemene kenmerken van dyscalculie terug te vinden. In welke mate herken je jezelf hierin en op welke manier?</p> <p>1. Automatiseringsproblemen</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Moeilijkheden met tafels en splitsingen</i> o <i>Correct lezen en schrijven van cijfers</i> o <i>Twijfelen bij bewerkingen</i> o <i>Traag rekenen</i> o <i>Rekenfouten maken</i> o <i>De klok niet vlot lezen</i> <p>2. Procedurele rekenstoornis (vaardigheden en technieken)</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Moeilijkheden met de volgorde van de stappen of bewerkingen</i> o <i>Meer tussenstapjes uitvoeren</i> o <i>Teruggrijpen naar een rekenmethode uit vorige schooljaren</i> o <i>Moeilijkheden met het begrijpen van termen zoals 'noemer en teller'</i> <p>3. Visuospatiële leerstoornis</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Moeilijkheden met het gebruiken van een lat, passer en geodriehoek</i> o <i>Moeilijkheden met nauwkeurig tekenen</i> o <i>Moeilijkheden met het lezen van grafieken</i> o <i>Moeilijkheden bij meetkunde</i>
	<p>Psychosociale gevolgen</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Hoe voel je je bij het feit dat je dyscalculie hebt?</i> o <i>Hoe ga je ermee om als je bijvoorbeeld moeilijkheden hebt met rekenen of een rekenfout maakt?</i> o <i>Hoe is jouw relatie met leerkrachten en klasgenoten?</i>
<u>ADHD</u>	<p>In de literatuur zijn er enkele kenmerken van ADHD terug te vinden. We gaan ze samen eens overlopen zodat je bij ieder onderdeel kan vertellen in welke mate je jezelf hierin herkent.</p> <p>1. Hyperactiviteit en impulsiviteit</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Ervaar je moeilijkheden met stil te zitten in de klas? Hoe ga je hiermee om?</i> o <i>Ervaar je moeilijkheden met het zwijgen tijdens de les?</i> o <i>Vind je het moeilijk om jouw beurt af te wachten (wil je bv. meteen antwoorden)?</i> o <i>Als ik je vraag naar ons vorig gesprek (tussentijdse evaluatie), in welke mate vind je het moeilijk om na te vertellen wat er precies gezegd is geweest?</i> o <i>Maak je veel dezelfde fouten?</i> <p>2. Aandachtstekort</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Ervaar je moeilijkheden om geconcentreerd te blijven tijdens de lessen? Wanneer is dit beter/slechter? Hoe ga je hiermee om?</i> o <i>Als je jezelf vergelijkt met jouw klasgenoten, ben je dan ordelijk?</i> o <i>In welke mate vind je het moeilijk om een studieplanning op te maken en te volgen?</i> o <i>Ervaar je moeilijkheden met het organiseren van jouw dag? Bv. eerst eten, huiswerk maken, hobby's uitoefenen, wassen, tv-kijken, slapen.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Raak je dingen vaak kwijt? ○ Hoe voel je je als er plotseling iets verandert in jouw dagelijks schema (bv. middageten om 12 uur i.p.v. 13 uur) ○ Heb je vaak ongelukjes? ○ Als je een opdracht krijgt die af moet zijn binnen 2 weken, wanneer begin je er dan aan? (Uitstelgedrag?) ○ Als de leerkracht jou een instructie geeft, in welke mate vind je het moeilijk om deze correct uit te voeren? <p>3. Sociaal-emotionele problemen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Als we op een schaal van 1 tot 10 jouw doorzettingsvermogen moeten beoordelen, welk cijfer zou je jezelf geven. Met 0: ik geef diezelfde dag nog op, tot 10: ik zet door tot de taak afgewerkt is. ○ Ervaar je soms gevoelens van verdriet, frustratie, woede, overbelasting. Wanneer? En hoe ga je hiermee om? ○ Als je mocht kiezen tussen '10 push-ups doen en het komende half uur op je gsm mogen' of '30 push-ups doen en je mag over 2 weken een volledige dag op jouw gsm', wat zou je kiezen? (belonen en straffen) ○ Hoe zou je jouw relatie met leerkrachten en medeleerlingen omschrijven? Heb je vaak ruzie?
ADD	<p>In de literatuur zijn er enkele kenmerken van ADD terug te vinden. We gaan ze samen eens overlopen zodat je bij ieder onderdeel kan vertellen in welke mate je jezelf hierin herkent.</p> <p>1. Aandachtstekort</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ervaar je moeilijkheden om geconcentreerd te blijven tijdens de lessen? Wanneer is dit beter/slechter? Hoe ga je hiermee om? ○ Als je jezelf vergelijkt met jouw klasgenoten, ben je dan ordelijk? ○ In welke mate vind je het moeilijk om een studieplanning op te maken en te volgen? ○ Ervaar je moeilijkheden met het organiseren van jouw dag? Bv. eerst eten, huiswerk maken, hobby's uitoefenen, wassen, tv-kijken, slapen. ○ Raak je dingen vaak kwijt? Ben je vaak verstrooid? ○ Hoe voel je je als er plotseling iets verandert in jouw dagelijks schema (bv. middageten om 12 uur i.p.v. 13 uur) ○ Heb je vaak ongelukjes? ○ Als je een opdracht krijgt die af moet zijn binnen 2 weken, wanneer begin je er dan aan? (Uitstelgedrag?) ○ Zijn er bepaalde situaties waarin je niet kan wachten om te starten aan de activiteit? Zijn er bepaalde situaties waarin je de activiteit zo lang mogelijk uitstelt? Verklaar. ○ Als de leerkracht jou een instructie geeft, in welke mate vind je het moeilijk om deze correct uit te voeren? <p>2. Vergeetachtig</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ In welke mate ervaar je moeilijkheden met dingen te onthouden? Bv. namen, tafels, stukjes van de leerstof tijdens de les? <p>3. Kennisopbouw</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ In welke mate heb je moeilijkheden met spelling, grammatica, rekenen? ○ In welke mate ervaar je moeilijkheden met het navertellen van een gebeurtenis, het lezen van lange teksten of het schrijven van een verhaal voor een schrijftaak? <p>4. Managementfuncties</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ervaar je moeilijkheden met het organiseren, plannen, overzicht bewaren, inschatten van tijd, ruimtelijk inzicht, ...? Op welke manier? <p>5. Sociaal-emotionele problemen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Komt het weleens voor dat je gedachten afdwalen tijdens de lessen? (Dromerig) Hoe vaak en hoe lang? ○ Pieker je over de toekomst? Verklaar. ○ Voel je je weleens onzeker op school? In welke situaties, wat zijn jouw zorgen en angsten, wie is erbij betrokken dan, hoe ga je ermee om? ○ Hoe voel je je als je in het middelpunt van de belangstelling staat, bijvoorbeeld tijdens spreekbeurten? ○ In welke mate heb je weleens het gevoel van innerlijke chaos of overladenheid? Als 0: nooit is en 10: iedere dag op school.

Sleutelvragen of centrale vragen*Specifieke onderwijsbehoeften en STICORDI-maatregelen*Dyslexie**1. Nood aan vakbegeleiding?****A. Specifieke onderwijsbehoeften**

In welke mate en op welke manier ervaar je moeilijkheden bij volgende vakken:

- *Nederlands (lezen, spelling, schrijven)*
- *Wiskunde (hoofdrekenen, tafels, onthouden van symbolen, leesfouten bij vraagstukken)*
- *Aardrijkskunde (kaart lezen, topografie, onthouden van namen)*
- *Geschiedenis (onthouden van data, historische gebeurtenissen, namen)*
- *Vreemde talen (lezen, schrijven, spreken)*

B. STICORDI-maatregelen (2 remediërende maatregelen)

Je hebt recht op bijlessen en remediëringsoefeningen voor thuis

- *Voor welke van bovenstaande vakken maak je hiervan gebruik? Waarom wel/niet?*
- *Vind je deze maatregelen nuttig?*
- *Heb je nood aan een andere vorm van vakbegeleiding? Zo ja, op welke manier en voor welke vakken? (bv. inhaallessen, herhalingsvragen, ...)*

2. Nood aan relatie, competentie, autonomie?**A. Specifieke onderwijsbehoeften**

In welke mate:

- *Vind je jouw relatie met de leerkrachten belangrijk?*
- *Heb je nood aan complimenten en motivatie van leerkrachten?*
- *Wil je zelfstandig en onafhankelijk zijn van anderen? Vind je het moeilijk om hulp te vragen en te accepteren?*

B. STICORDI-maatregelen

Je hebt recht op een individueel gesprek met de klastitularis zodat je een beter zicht hebt op jouw moeilijkheden en inzet.

- *In welke mate worden dit toegepast? Waarom wel/niet?*
- *Vind je dit nuttig?*
- *Heb je nood aan andere stimulerende maatregelen? Zo ja, op welke manier? (bv. meer motivatie en aanmoediging)*

3. Nood aan pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens de les?**A. Specifieke onderwijsbehoeften**

In welke mate heb je nood aan

- *Structuur, een duidelijk overzicht van het lesprogramma (geschreven op het bord bv.)*
- *Duidelijke instructies over wat je moet studeren en hoe je dit het beste studeert?*
- *Controle van jouw agenda en notities?*
- *Bespreken van huiswerk en toetsen?*
- *Overzichtelijke teksten (lettertype, contract, duidelijke alinea's)?*
- *Aanleren van het markeren van kernwoorden en hoofdzaken samenvatten?*

B. STICORDI-maatregelen (2 Stimulerende maatregelen)

Je hebt recht op 'Een plaats vooraan in de klas' en 'Agenda invullen op een rustig moment i.p.v. net voor de bel gaat'

- *In welke mate worden deze maatregelen toegepast? Waarom wel/niet?*
- *Vind je deze nuttig?*
- *Heb je nood aan andere maatregelen, zoals je hierboven aangaf?*

4. Nood aan compenserende en dispenserende maatregelen?**A. Specifieke onderwijsbehoeften**

In welke mate heb je nood aan

- *Mondelinge toelichting van het examen (of een onderdeel ervan)?*
- *Mondelinge evaluatie en examinering?*
- *Gebruik van schema's en geheugensteuntjes tijdens de lessen, toetsen en taken?*
- *Het aanbieden van instructies in kleine stapjes?*
- *Een invuldictee in plaats van een zinnendictee (enkel de ingeefende woorden)?*
- *Het bespreken van een boek in plaats van een film voor spreekopdrachten?*
- *Het gebruik van overhoorprogramma's, woordenboeken op cd-rom, het leren werken met tekstverwerking en spellingscontrole?*

B. STICORDI-maatregelen (compenserende en dispenserende maatregelen)

Je hebt recht op

- *Nakijken of alle onderdelen zijn gemaakt bij de examens.*
- *In de zorgklas zitten tijdens de examens.*

	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Extra tijd geven om de examens af te leggen.</i> ○ <i>Niet ongevraagd luidop laten voorlezen in de klas (thuis laten voorbereiden).</i> ○ <i>Taken indien mogelijk op computer laten maken zodat spellingscontrole kan toegepast worden.</i> ○ <i>Spellingsfouten enkel bij 'Spelling' aanrekenen en indien mogelijk niet bij andere vakken. Wel aanduiden!</i> ○ <i>In welke mate worden deze maatregelen toegepast? Waarom wel/niet?</i> ○ <i>Vind je deze nuttig?</i> ○ <i>Heb je nood aan andere maatregelen, zoals diegene die je hierboven aangaf?</i>
	<p>C. Extra noden? Buiten de maatregelen die ik heb aangehaald, zijn er nog andere zaken waarin je ondersteuning wenst te hebben op school?</p>
<p><u>Dyscalculie</u></p>	<p>1. Nood aan vakbegeleiding?</p> <p>A. Specifieke onderwijsbehoeften In welke mate en op welke manier ervaar je moeilijkheden bij volgende vakken:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wiskunde.</i> ○ <i>Aardrijkskunde (schaalberekeningen).</i> ○ <i>Geschiedenis (onthouden en situeren van jaartallen).</i> ○ <i>Economie en boekhouden (berekeningen, cijfers juist onder elkaar plaats en overschrijven).</i> ○ <i>Wetenschappen (moeilijkheden met formules, berekeningen en millimeterpapier).</i> ○ <i>Technische opvoeding (moeilijkheden met informatietechnologie en beslissingsschema's).</i> ○ <i>Muziek (noten lezen, toon houden, blokfluit spelen).</i> <p>B. STICORDI-maatregelen Je hebt recht op bijlessen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Voor welke van bovenstaande vakken maak je hiervan gebruik? Waarom wel/niet?</i> ○ <i>Vind je deze maatregel nuttig?</i> <p><i>Heb je nood aan een andere vorm van vakbegeleiding? Zo ja, op welke manier en voor welke vakken? (bv. remediëringsoefeningen thuis, inhaallessen, herhalingsvragen, ...)</i></p> <hr/> <p>2. Nood aan pedagogische-didactische ondersteuning tijdens de les?</p> <p>A. Specifieke onderwijsbehoeften In welke mate heb je nood aan</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Aanmoediging van de leerkracht?</i> ○ <i>Opgaven op papier (niet enkel gedictieerd of op het bord geschreven)?</i> ○ <i>Voorbeelden van de leerkracht?</i> ○ <i>Controle van jouw agenda en notities?</i> ○ <i>Overzichtelijke lay-out (sobere oefeningen)?</i> ○ <i>Herhaling en oprissing van de leerstof?</i> ○ <i>Een aankondiging van een toets, ruim van tevoren, door de leerkracht wiskunde/wetenschappen?</i> ○ <i>Duidelijke instructies, klein stappenplan van wat je moet doen bij een oefening?</i> <p>B. STICORDI-maatregelen Je hebt recht op (4 stimulerende maatregelen)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Een gepaste plaats in de klas.</i> ○ <i>Agenda invullen op een rustig moment i.p.v. net voor de bel gaat.</i> ○ <i>Nooit onaangekondigd een oefening op het bord laten maken.</i> ○ <i>Een individueel gesprek met de klastitularis om een beter zicht te hebben op wat jouw moeilijkheden zijn en inzet.</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>In welke mate worden deze maatregelen toegepast? Waarom wel/niet?</i> ○ <i>Vind je deze nuttig?</i> ○ <i>Heb je nood aan andere maatregelen, zoals je hierboven aangaf?</i> <hr/> <p>3. Nood aan compenserende en dispenserende maatregelen</p> <p>A. Specifieke onderwijsbehoeften In welke mate heb je nood aan</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Het aanleren van relevante informatie in een opdracht, zodat je weet welk cijfer je moet gebruiken in een opgave?</i> ○ <i>Het noteren van tussenstappen?</i> ○ <i>Mondelinge toelichting van de instructies?</i> ○ <i>Mondelinge toelichting bij toetsen en examens van bepaalde onderdelen van wiskunde zoals meetkunde?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Gebruik van fiches met formules en tafels, oplossingschema's leren gebruiken, enzovoort?</i> <p>B. STICORDI-maatregelen (compenserende en dispenserende maatregelen) Je hebt recht op</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Nakijken of alle onderdelen zijn gemaakt bij de examens.</i> ○ <i>In de zorgklas zitten tijdens de examens.</i> ○ <i>Extra tijd geven om de examens af te leggen.</i> ○ <i>Het gebruik van een rekenmachine.</i> ○ <i>Het noteren van tussenstappen op een kladblad die ook meegerekend worden in de beoordeling.</i> ○ <i>In welke mate worden deze maatregelen toegepast? Waarom wel/niet?</i> ○ <i>Vind je deze nuttig?</i> ○ <i>Heb je nood aan andere maatregelen, zoals diegene die je hierboven aangaf?</i> <p>4. Extra noden? Buiten de maatregelen die ik heb aangehaald, zijn er nog andere zaken waarin je ondersteuning wenst te hebben op school?</p>
<u>ADHD</u>	<p>1. Nood aan vakbegeleiding?</p> <p>A. Specifieke onderwijsbehoeften In welke mate en op welke manier ervaar je moeilijkheden bij volgende vakken:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wiskunde/rekenen (deelbewerkingen van sommen maken, juiste strategie kiezen).</i> ○ <i>Begrijpend lezen (draad van het verhaal oppikken en vasthouden, structuur aanbrenge in een verhaal, verhalen (na)vertellen).</i> ○ <i>Stellend schrijven + iets overschrijven (overzicht bewaren, mooi schrijven).</i> ○ <i>LO (conflicten?)</i> <p>B. STICORDI-maatregelen Je hebt recht op bijlessen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Voor welke van bovenstaande vakken maak je hiervan gebruik? Waarom wel/niet?</i> ○ <i>Vind je deze maatregel nuttig?</i> <p><i>Heb je nood aan een andere vorm van vakbegeleiding? Zo ja, op welke manier en voor welke vakken? (bv. remediëringsoefeningen thuis, inhaallessen, herhalingsvragen, ...)</i></p> <p>2. Nood aan psycho-educatie?</p> <p>A. Specifieke onderwijsbehoeften In welke mate:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Vind je jouw relatie met de leerkrachten belangrijk</i> ○ <i>Heb je nood aan complimenten en motivatie van leerkrachten?</i> ○ <i>Ben je ooit gepest geweest door andere leerlingen?</i> ○ <i>Weten jouw klasgenoten van jouw ADHD en op welke manier gaan ze hier mee om? Heb je nood aan een klasgesprek waarin ADHD wordt uitgelegd?</i> ○ <i>Heb je een overzicht van jouw sterke en zwakke kanten?</i> <p>B. STICORDI-maatregelen Je hebt recht op een individueel gesprek met de klastitularis zodat je een beter zicht hebt op jouw moeilijkheden en inzet.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>In welke mate wordt dit toegepast? Waarom wel/niet?</i> ○ <i>Vind je dit nuttig?</i> <p><i>Heb je nood aan andere stimulerende maatregelen? Zo ja, op welke manier? (bv. meer motivatie en aanmoediging, duidelijke feedback over jouw vorderingen, enzovoort).</i></p> <p>3. Nood aan pedagogische-didactische ondersteuning tijdens de les?</p> <p>A. Specifieke onderwijsbehoeften In welke mate heb je nood aan</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Duidelijke regels over het gedrag dat de leerkracht wenst te zien bij jou? Bv. wanneer je wel/niet mag praten.</i> ○ <i>Duidelijke regels over de straffen en beloningen die leerkrachten geven?</i> ○ <i>Structuur van jouw schooldag? Dat de leerkracht een agenda op het bord schrijft bijvoorbeeld en ruim tevoren aankondigt indien er iets zal veranderen?</i> ○ <i>Een strategische plaats in de klas. Welke is dit volgens jou?</i> ○ <i>Een checklist met de benodigdheden voor bepaalde vakken (zoals PO) dat de leerkracht enkel die benodigdheden op jouw bank plaatst die nodig zijn?</i> ○ <i>Korte, duidelijke instructies over wat je moet doen?</i> ○ <i>Herhaling van de leerstof?</i> ○ <i>Beweging tijdens de lessen?</i> <p>B. STICORDI-maatregelen Je hebt recht op</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Een gepaste plaats in de klas.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Agenda invullen op een rustig moment i.p.v. net voor de bel gaat.</i> ○ <i>Af en toe een activiteit. (bv. iets wegbrengen)</i> ○ <i>In welke mate worden deze maatregelen toegepast? Waarom wel/niet?</i> ○ <i>Vind je deze nuttig?</i> <p>Heb je nood aan andere maatregelen, zoals je hierboven aangaf?</p> <p>4. Nood aan compenserende en dispenserende maatregelen</p> <p>A. Specifieke onderwijsbehoeften</p> <p>In welke mate heb je nood aan</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Structuurbegeleiding bv. duidelijke bordschema's, verschillende kleurstickers voor elk vak, planning opstellen, enzovoort.</i> ○ <i>Een perforator en nietjesmachine in de klas zodat losse bladeren dadelijk geordend worden.</i> ○ <i>Klasmateriaal gebruiken als je iets vergeten bent.</i> ○ <i>Extra tijd bij de examens.</i> ○ <i>Controle of alle onderdelen gemaakt zijn.</i> ○ <i>Een rustige klasomgeving bij het afleggen van examens.</i> ○ <i>Goede, gekopieerde notities van de leerkracht of klasgenoten.</i> <p>B. STICORDI-maatregelen (compenserende en dispenserende maatregelen)</p> <p>Je hebt recht op</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Nakijken of alle onderdelen zijn gemaakt bij de examens.</i> ○ <i>In de zorgklas zitten tijdens de examens.</i> ○ <i>Extra tijd om de examens af te leggen.</i> ○ <i>In welke mate worden deze maatregelen toegepast? Waarom wel/niet?</i> ○ <i>Vind je deze nuttig?</i> <p>Heb je nood aan andere maatregelen, zoals diegene die je hierboven aangaf?</p> <p>5. Extra noden?</p> <p>Buiten de maatregelen die ik heb aangehaald, zijn er nog andere zaken waarin je ondersteuning wenst te hebben op school?</p>
<p><u>ADD</u></p>	<p>1. Nood aan vakbegeleiding?</p> <p>A. Specifieke onderwijsbehoeften</p> <p>In welke mate en op welke manier ervaar je moeilijkheden bij volgende vakken:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wiskunde/rekenen (deelbewerkingen van sommen maken, juiste strategie kiezen, klok lezen, procenten, breuken en staartdelingen, meetkunde).</i> ○ <i>Lezen (draad van het verhaal oppikken en vasthouden, structuur aanbrengen in een verhaal, verhalen (na)vertellen).</i> ○ <i>Schrijven (overzicht bewaren, mooi schrijven).</i> ○ <i>LO (weinig energie, slechter in balsporten, als laatste gekozen).</i> ○ <i>Aardrijkskunde (topografie, kaartlezen).</i> ○ <i>Geschiedenis (leren van jaartallen).</i> ○ <i>Expressievakken (in orde met benodigdheden).</i> ○ <i>Spreekbeurten en werkstukken (uitstelgedrag en sociale rem).</i> <p>B. STICORDI-maatregelen</p> <p>Je hebt recht op bijlessen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Voor welke van bovenstaande vakken maak je hiervan gebruik? Waarom wel/niet?</i> ○ <i>Vind je deze maatregel nuttig?</i> <p>Heb je nood aan een andere vorm van vakbegeleiding? Zo ja, op welke manier en voor welke vakken? (bv. remediëringsoefeningen thuis, inhaallessen, herhalingsvragen)</p> <p>2. Nood aan pedagogisch-didactische ondersteuning tijdens de les</p> <p>A. Specifieke onderwijsbehoeften</p> <p>In welke mate heb je nood aan</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Motivatie en complimenten van de leerkracht?</i> ○ <i>Duidelijke feedback op jouw vorderingen?</i> ○ <i>Duidelijk zijn in wat de leerkracht verwacht van jou tijdens de les?</i> ○ <i>Een gesprek met de zorgcoördinator om jouw draagkracht te bewaken?</i> ○ <i>Geen overspannen verwachtingen creëren (realistische, haalbare opdrachten)?</i> ○ <i>De mogelijkheid om even apart te werken op een rustig plekje als de concentratie laag is?</i> ○ <i>Structuurbegeleiding (opstellen planning, agenda op het bord schrijven ...)?</i> ○ <i>Visualisatie van de leerstof?</i> ○ <i>Concentratietraining waar de leerkracht aangeeft welke delen van de les zeker belangrijk zijn?</i> ○ <i>Instructies in kleine stappen?</i> ○ <i>Herhaling van de leerstof?</i> ○ <i>Een strategische plaats in de klas. Welke is dit volgens jou?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Een checklist met de benodigdheden voor bepaalde vakken (zoals PO) - dat de leerkracht enkel die benodigdheden op jouw bank plaatst die nodig zijn?</i> <p>C. STICORDI-maatregelen Je hebt recht op</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Een gepaste plaats in de klas</i> ○ <i>Agenda invullen op een rustig moment i.p.v. net voor de bel gaat</i> ○ <i>Af en toe een individueel gesprek met de klastitularis om een beter zicht te hebben op jouw moeilijkheden en inzet.</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>In welke mate worden deze maatregelen toegepast? Waarom wel/niet?</i> ○ <i>Vind je deze nuttig?</i> <p>Heb je nood aan andere maatregelen, zoals je hierboven aangaf?</p>
	<p>3. Nood aan compenserende en dispenserende maatregelen</p> <p>A. Specifieke onderwijsbehoeften In welke mate heb je nood aan</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Een perforator en nietjesmachine in de klas zodat losse bladeren dadelijk geordend worden.</i> ○ <i>Klasmateriaal gebruiken als je iets vergeten bent.</i> ○ <i>Extra tijd bij de examens.</i> ○ <i>Controle of alle onderdelen gemaakt zijn.</i> ○ <i>Een rustige klasomgeving bij het afleggen van examens.</i> ○ <i>Goede, gekopieerde notities van de leerkracht of klasgenoten?</i> <p>B. STICORDI-maatregelen (compenserende en dispenserende maatregelen) Je hebt recht op</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Nakijken of alle onderdelen zijn gemaakt bij de examens.</i> ○ <i>In de zorgklas zitten tijdens de examens.</i> ○ <i>Extra tijd geven om de examens af te leggen.</i> ○ <i>In welke mate worden deze maatregelen toegepast? Waarom wel/niet?</i> ○ <i>Vind je deze nuttig?</i> <p>Heb je nood aan andere maatregelen, zoals diegene die je hierboven aangaf?</p>

Besluitende vragen	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. We bespraken vandaag veel dingen. Wat was voor jou het belangrijkste dat we hebben besproken? Waarom? 2. Als ik het interview eens overloop dan heb je gezegd dat ... Kan je je daarin terugvinden? Ben ik iets vergeten of heb ik iets verkeerd begrepen? 3. Je hebt recht op allerlei ondersteunende maatregelen, als je ze globaal bekijkt, heb je het gevoel dat deze maatregelen tegemoetkomen aan jouw onderwijsbehoeften? In welke mate heb je het gevoel dat we je hier op school ondersteunen met jouw dyslexie/dyscalculie/ADHD/ADD? 4. Is er nog iets dat je kwijt wil over jouw ervaringen met de STICORDI-maatregelen?

3.8. BIJLAGE 8: INFORMATIEBRIEF AAN DE OUDERS



Succes is niet toevallig

Houthalen, 12 april 2016

BETREFT: Een studie naar de beleving van de STICORDI-maatregelen door zorgleerlingen in het secundair onderwijs.

Beste ouders

Uw zoon/dochter heeft omwille van zijn/haar leerstoornis recht op ondersteunende maatregelen in het secundair onderwijs. Zoals u weet werkt het Lucernacollege met de STICORDI-maatregelen om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen. STICORDI staat voor:

- STimuleren: maatregelen die de inzet en motivatie van de leerlingen verhogen.
- COmpenseren: hulpmiddelen aanbieden om de gevolgen van de leerproblemen te verminderen.
- Remediëren: eventuele leerachterstand wegwerken o.a. doormiddel van bijlessen of vakbegeleiding.
- Dispenseren: de leerling vrijstellen voor bepaalde onderdelen van het leerplan.

In het kader van mijn opleiding sociaal werk aan de hogeschool PXL, dien ik in mijn laatste jaar een eindwerk uit te werken in functie van mijn stageplaats. Ik heb gekozen om een onderzoek te voeren naar het zorgbeleid binnen secundaire scholen. De bedoeling is dat ik enkele zorgleerlingen van het Lucernacollege ga bevragen om te achterhalen wat hun specifieke onderwijsbehoeften zijn en in welke mate de STICORDI-maatregelen daaraan tegemoetkomen. Met dit onderzoek hoop ik een positieve bijdrage te leveren aan de ondersteuning en begeleiding van de zorgleerlingen binnen het Lucernacollege, waaronder ook aan uw zoon/dochter.

Tijdens de diepte-interviews zal ik vragen stellen over verschillende aspecten die van belang zijn zoals studiehouding, studieresultaten, de sociale interactie met klasgenoten, het gedrag in de klas, in welke mate leerkrachten rekening houden met de leerstoornis, enzovoort. Het interview zal ongeveer 40 minuten in beslag nemen. Om de antwoorden achteraf zo goed mogelijk te verwerken zal het gesprek opgenomen worden. Hierbij is het echter belangrijk te vermelden dat de antwoorden van uw zoon/dochter volledig vertrouwelijk behandeld zullen worden en dat niemand, zowel het personeel binnen het Lucernacollege als de Hogeschool PXL, zal kunnen achterhalen wie wat juist heeft gezegd. De geluidopnames worden meteen vernietigd zodra de antwoorden door mij zijn verwerkt.

Om een zo goed mogelijke zorg en begeleiding te bieden aan uw zoon/dochter, hoop ik dat u wenst mee te werken aan dit onderzoek. In het bijgevoegde strookje kan u uw toestemming geven voor het diepte-interview en kiezen wanneer dit interview zal plaatsvinden. Gelieve steeds een bolletje aan te duiden, ook indien u niet wenst deel te nemen. Indien u meer uitleg wenst over dit onderzoek, mag u uiteraard contact met mij opnemen via Smartschool (e-mailadres van mevrouw Abotay) of via het telefoonnummer 011 89 17 21.

Ik dank u reeds hartelijk voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet

Lore Alfarano

Stagiaire zorgcoördinator

3.9. BIJLAGE 9: TOESTEMMINGSFORMULIER DIEPTE-INTERVIEWS



Succes is niet toevallig

Toestemmingsformulier

Ik stem toe tot het diepte-interview met mijn zoon/dochter en om het interview af te nemen:

mag mijn zoon/dochter uit de klas worden gehaald

blijft mijn zoon/dochter na de lessen 50 minuten langer op school

Data waarop mijn zoon/dochter langer op school kan blijven:

.....

.....

Ik stem NIET toe tot het diepte-interview met mijn zoon/dochter.

Bemerkingen

.....

.....

Naam ouder(s):

Naam leerling:

Datum en plaats:

Handtekening:

3.10. BIJLAGE 10: LOGBOEK

14 december 2015 - 27 maart 2016: Stap 1 'de probleemformulering'

- Probleemstelling, doelstelling, onderzoeksvragen, maatschappelijke relevantie
- Literatuurstudie en uitwerking theoretisch kader
- Organisatieverslag bespreking stageplaats

Geraadpleegde bronnen zijn terug te vinden in de bibliografie

28 maart 2016 – 10 april 2016: Stap 2 'het onderzoeksontwerp'

- Topiclijst opstellen
- Interviewschema opmaken
- Toestemmingsbrief en –formulier opmaken
- Subparagraaf 1. Onderzoeksmethode uitwerken
- Subparagraaf 2. Dataverzameling gedeeltelijk uitwerken

Geraadpleegde bronnen zijn terug te vinden in de bibliografie

11 april 2016 – 1 mei 2016: stap 3 'dataverzameling'

- Toestemmingsbrieven- en formulieren bezorgen aan de ouders van de respondenten
- Diepte-interviews afnemen
- Subparagraaf 3. Data-analyse van de diepte-interviews

18 april 2016 om 15.00 uur bachelorproef bespreking

2 mei 2016 – 22 mei 2016: stap 4

- Subparagraaf 3. Rapporteren van de resultaten
- Subparagraaf 4. Conclusies en aanbevelingen beleid
- Kritische reflectie van het onderzoek
- Inleiding en abstract schrijven

Woensdag 11 mei 2016 om 15.00 uur bachelorproef bespreking

DIEPTE-INTERVIEWS:

Respondent	Datum	Ontwikkelingsstoornis	Duur
R.1	20 april 2016	ADD	56:50
R.2	20 april 2016	dyscalculie	43:24
R.3	20 april 2016	dyslexie	44:15
R.4	27 april 2016	dyslexie en dyscalculie	70:54
R.5	22 april 2016	dyscalculie	43:29
R.6	22 april 2016	dyslexie (voor spelling)	46:49
R.7	22 april 2016	ADHD	54:46
R.8	22 april 2016	ADHD	41:03
R.9	22 april 2016	dyslexie	19:44
R.10	27 april 2016	dyslexie en dyscalculie	60:05