

MEDEDELING

referentienr. : M-VVKSO-2014-040
datum : 2014-06-26
gewijzigd : —
contact : Dienst Leerlingen en schoolorganisatie, dls.vvkso@vsko.be
Joost Laeremans, joost.laeremans@vsko.be, 02 507 08 66
Lieselot Vantuyckom, lieselot.vantuyckom@vsko.be, 02 507 07 34
Jan Schokkaert, jan.schokkaert@vsko.be, 02 507 06 48

Visie op universal design for learning (UDL) en redelijke aanpassingen

1 Inleiding

“Universeel ontwerp” en “redelijke aanpassingen” zijn twee begrippen die centraal staan in het VN-Verdrag van 13 december 2006 inzake de rechten van personen met een handicap. Vlaanderen ratificeerde dit Verdrag in 2009 en engageerde zich hierdoor om geleidelijk een inclusief onderwijssysteem te realiseren.¹ Dit kreeg echter pas enkele jaren later algemene weerklank in het onderwijs, mede als gevolg van de discussies over leerzorg. Uiteindelijk werd een aantal principes vertaald in het decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet). Het decreet zet stappen in de richting van de algemene doelstellingen van het VN-Verdrag.

In punt 2 benaderen we het VN-verdrag vanuit een breder kader. In punt 3 staan we stil bij het universeel ontwerp. Vertaald naar onderwijs spreken we over universal design for learning (UDL). Universeel ontwerp is niet opgenomen in onderwijsregelgeving, maar is een interessante invalshoek om onderwijs vorm te geven en te komen tot een beter onderwijs. Het begrip “redelijke aanpassingen” komt uitgebreid aan bod in punt 4. In dit punt leggen we uitdrukkelijk de link met het M-decreet. Scholen zijn verplicht om binnen de grenzen van de redelijkheid in aanpassingen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te voorzien. En een leerling kan enkel worden toegelaten tot het buitengewoon onderwijs indien de gewone school kan aantonen dat de aanpassingen die nodig zijn om de leerling binnen het gemeenschappelijk curriculum te blijven meenemen, disproportioneel of onvoldoende zijn. Deze tekst heeft als doel om scholen te ondersteunen in het maken van deze afweging.

Deze Mededeling kan gelezen worden naast de Mededeling van 16 januari 2014 over "Toelichting bij het decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet)" (M-VVKSO-2014-007) en naast de Mededeling van 26 juni 2014 over “Reflectiedocument voor directies over het zorgcontinuüm en de draagkracht van de secundaire school (M-VVKSO-2014-045).

¹ Decreet van 8 mei 2009 ‘houdende instemming met het verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, en het facultatief protocol bij het verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, opgemaakt in New York op 13 december 2006’.

2 Inclusief onderwijs en het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap

2.1 Inclusief onderwijs als spiegel van een inclusieve samenleving

Een inclusieve samenleving betekent dat personen met een handicap ten volle *in* onze samenleving wonen, winkelen, werken, vrije tijd besteden... en niet *aan de rand ervan*. De samenleving moet ervoor zorgen dat dit kan en moet zich aanpassen. In onderwijs wordt dit vaak vertaald als het recht van leerlingen met een handicap op het volgen van onderwijs in een gewone school, mits aanpassingen, bijkomende ondersteuning ... Meer inclusief onderwijs is een hefboom om te komen tot een inclusievere samenleving.

Het VSKO kiest ervoor om vanuit haar opvoedingsproject² mee te werken aan een meer inclusief onderwijs.³ De leerling in het gewoon onderwijs vormt het uitgangspunt, ook als hij nood heeft aan extra ondersteuning. Deze keuze vraagt een groot engagement van scholen en van leraren. Zij moeten dit immers dagelijks waarmaken. Omgaan met grote verschillen tussen leerlingen maakt deel uit van de basiscompetenties van elke leraar. Leraren beschouwen dit ook als hun taak om hiervan werk te maken. De realisatie ervan is enkel mogelijk indien een aantal randvoorwaarden zijn vervuld, zoals het beschikken over de nodige competenties en middelen. Dit is een taak voor de overheid en voor de scholen. Aan het realiseren van de randvoorwaarden is steeds een tijdpad gekoppeld. Belangrijk daarbij is dat telkens vooruitgang wordt geboekt. Overheid en scholen blijven niet stilstaan, maar zetten stappen in de juiste richting.

2.2 VN-Verdrag inzake personen met een handicap⁴

Het VN-Verdrag heeft betrekking op vele domeinen. Enkel art. 24 is exclusief aan onderwijs gewijd. Het recht van leerlingen met een handicap op redelijke aanpassingen en de realisatie van een inclusief onderwijssysteem vormen de twee uitgangspunten van dit artikel.

Handicap wordt in het VN-Verdrag breed gedefinieerd. Personen met een handicap zijn personen met langdurige fysieke, mentale, verstandelijke of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, daadwerkelijk en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving. Deze definitie duidt op een paradigmashift. Handicap wordt niet als een persoonlijk probleem (= medisch defect-denken) gezien, maar als een afstemmingsprobleem tussen de klas- en schoolcontext en de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de jongere (= sociaal model).

Een overheid die het Verdrag heeft geratificeerd, moet in een volgende stap zorgen voor een wetgevend kader voor de realisatie ervan. De Vlaamse overheid heeft dit voor onderwijs gedaan via de goedkeuring van het M-decreet. In haar advies bij het ontwerp van decreet stelt de Raad van State dat het ontwerp stappen zet in de richting van de algemene doelstelling van art. 24 en het bijdraagt tot de realisatie van het inclusief onderwijs. Art. 4 van het VN-Verdrag stelt dat inclusief onderwijs geleidelijk kan worden gerealiseerd, rekening houdend met de beschikbare middelen. Nieuwe regelingen mogen geen achteruitgang betekenen t.o.v. het bereiken van de uiteindelijke doelstelling. Omdat hieraan voldaan is, meent de Raad van State dat het M-decreet voldoende tegemoet komt aan het VN-Verdrag.

Als we in het vervolg van de tekst (bv. in punt 4 over redelijke aanpassingen) verwijzen naar de regelgeving bedoelen we daarmee steeds het M-decreet, tenzij uitdrukkelijk anders gesteld. Dit is de onderwijsregelgeving waaraan scholen zich moeten houden. Het biedt meteen een antwoord op de vraag of scholen enkel het M-decreet moeten toepassen of ze daarnaast ook nog extra maatregelen moeten nemen die voortvloeien uit het

² Opdrachtsverklaring van het Katholiek Onderwijs in Vlaanderen
<http://www.vsko.be> > *Identiteit*

³ Niveauoverschrijdende visietekst "Uitgangspunten voor een kansrijk en zorgbreed onderwijs voor alle kinderen en jongeren. Recht doen aan verschillen tussen leerlingen
<http://www.vsko.be> > *Publicaties* > *Visieteksten*

⁴ U vindt het VN-Verdrag als bijlage 1.

VN-Verdrag. De Raad van State stelt in dit verband het volgende: *“Doordat het ontwerp voorziet in bijkomende ondersteuning voor leerlingen met een handicap in het gewoon onderwijs en het recht van toegang tot dat onderwijs versterkt, zet het ontwerp stappen in de richting van de algemene doelstelling van artikel 24 van het VN-Verdrag en draagt het bij tot de realisatie van het inclusief onderwijs.”* Op basis hiervan mogen we ervan uitgaan dat scholen die het M-decreet correct toepassen momenteel zelf voldoende tegemoet komen aan het VN-Verdrag inzake personen met een handicap.

3 Universal design for learning (UDL)

3.1 Universeel ontwerp in het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap

“Universeel ontwerp” is een centraal begrip in het VN-Verdrag en wordt gedefinieerd als het *“ontwerpen van producten, omgevingen, programma’s en diensten die door iedereen in de ruimst mogelijke zin gebruikt kunnen worden zonder dat een aanpassing of een speciaal ontwerp nodig is. “Universeel ontwerp” omvat tevens ondersteunende middelen voor specifieke groepen van personen met een handicap, indien die nodig zijn.”* De laatste zin illustreert dat er sprake is van een wisselwerking tussen universeel ontwerp (voor iedereen) en redelijke aanpassingen (voor een beperkt aantal personen). Het concept van universeel ontwerp doet geen afbreuk aan de noodzaak van individuele aanpassingen in bepaalde situaties.

Universeel ontwerp (of universal design) ontstond in de architectuur. Het betekent dat gebouwen zo ontworpen moeten worden zodat een zo divers mogelijke groep er tegelijk gebruik van kan maken (bv. hellend vlak, lift). Voordelen van deze pro-actieve benadering zijn o.a. dat dit minder duur, efficiënter en esthetischer is dan het aanbrengen van aanpassingen achteraf. Het VN-Verdrag vult het begrip ruimer in waardoor het betrekking heeft op alle facetten van de samenleving, waaronder ook onderwijs.

In tegenstelling tot “redelijke aanpassingen” wordt “universeel ontwerp” niet vertaald in onderwijsregelgeving. Toch staan we hierbij in deze tekst uitdrukkelijk stil omdat het een interessante invalshoek is, sterk gelinkt is aan het begrip redelijke aanpassingen en aansluit bij de wijze waarop scholen de fasen 0 en 1 van het zorgcontinuüm kunnen invullen.⁵

3.2 Van universeel ontwerp naar universal design for learning (UDL)

Vertaald naar onderwijs betekent dit dat er van bij de start een aanbod gecreëerd wordt waar zoveel mogelijk leerlingen voordeel uit halen. We spreken over universal design for learning (UDL). Alle leerlingen profiteren van een pedagogisch-didactische aanpak die universeel ontworpen is en waarbij de onderwijsomgeving zodanig uitgebouwd is dat ze toegankelijk is voor een diverse leerlingenpopulatie. Tegelijk komt dit tegemoet aan de specifieke behoeften van leerlingen met een handicap. Een universele benadering betekent niet dat er één optimale benadering bestaat voor alle leerlingen. Het betekent wel dat de school optimaal inspanningen wil leveren om tegemoet te komen aan de noden van een heel diverse leerlingenpopulatie door bewust te variëren en flexibel om te springen met instructie, materialen, methoden, doelstellingen, evaluatie en het motiveren of betrekken van leerlingen bij het leerproces.

Bovenstaand principe vormt de kern van UDL. Vervolgens kan dit op verschillende manieren ingevuld worden. In Vlaanderen grijpen velen terug naar de concretisering door het Center for Applied Special Technology (CAST). Op basis van hersenonderzoek vertrekt de organisatie van de volgende didactische principes (waaraan telkens drie didactische richtlijnen worden gekoppeld):

- leerlingen worden op verschillende manieren gemotiveerd en betrokken op het leerproces.
- leerinhouden worden op verschillende manieren aangeboden (diversiteit en flexibiliteit in instructie);
- leerlingen kunnen op verschillende manieren blijf geven van wat ze geleerd hebben;

⁵ Mededeling van 28 juni 2012 over “Visie op zorg voor de leerlingen in het secundair onderwijs” (M-VVKSO-2012-028), punten 5.2.1 en 5.2.2

3.3 Hoe nieuw is UDL?

Universal design for learning krijgt in Vlaanderen vrij recent aandacht als concept, maar sluit in de concrete uitwerking ervan vaak aan bij wat een aantal scholen nu al doen. In die zin is UDL ook een andere bril om naar onderwijs te kijken. Scholen worden bewust gemaakt van de wijze waarop het onderwijs tegemoet komt aan de verschillen in leren tussen leerlingen.

Handelingsgericht werken

UDL is complementair met de 7 uitgangspunten van het handelingsgericht werken, in de eerste plaats met het centraal stellen van de onderwijsbehoeften van de individuele leerling. Dit uitgangspunt veronderstelt dat leraren zich bewust zijn van de (grote) verschillen die bestaan tussen leerlingen en hierop inspelen.

Zorgcontinuüm

Het zorgcontinuüm vormt één van de uitgangspunten van de visie van het VVKSO op zorg voor leerlingen in het secundair onderwijs (M-VVKSO-2012-028). Vooral in fasen 0 en 1 kunnen scholen het verschil maken. UDL kan een invalshoek zijn om op klasniveau te komen tot een brede basiszorg (fase 0). Een aantal sticordmaatregelen die scholen vaak linken aan de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in fase 1 kunnen al deel uitmaken van de basisdidactiek van elke leraar. Ook leerlingen zonder ASS profiteren bv. van een gestructureerde aanpak en een zekere voorspelbaarheid. Fase 0 wordt hierdoor breder, met als gevolg dat minder leerlingen nood hebben aan specifieke maatregelen in fase 1. Of anders geformuleerd: hoe universeleler het onderwijs wordt georganiseerd, hoe minder redelijke aanpassingen nodig zijn. Ook het aantal begeleidingsplannen kan bv. beperkt blijven tot die leerlingen die er echt nood aan hebben en tot de maatregelen die er voor die specifieke leerling echt toe doen.

Krachtige leeromgeving

Net als UDL beschouwt een krachtige leeromgeving de verschillen die tussen leerlingen bestaan als een gegevenheid. Deze diversiteit vraagt om differentiatie. Het verschil tussen UDL en differentiëren als onderdeel van een krachtige leeromgeving zit vooral in het vertrekpunt. UDL neemt het curriculum – en de beperkingen die mogelijk in het curriculum aanwezig zijn – als uitgangspunt. Vervolgens worden die beperkingen uit het curriculum aangepast zodat dit toegankelijk wordt voor alle leerlingen. Bij het differentiëren als onderdeel van een krachtige leeromgeving vertrekt een leraar van de diversiteit in de leerlingengroep om vervolgens op zoek te gaan naar de verschillen tussen leerlingen. Daardoor wordt het lesprogramma zo dicht mogelijk bij de leerling gebracht.

De concretisering van UDL in didactische principes en richtlijnen kan voor een leraar een middel zijn om een krachtige leeromgeving uit te bouwen in de klas.

In deze context is het opvallend dat het universeel ontwerp of UDL geen vertaling heeft gekregen in de onderwijsregelgeving en de krachtige leeromgeving wel. Het M-decreet definieert de brede basiszorg als een fase in het zorgcontinuüm waarbij de school vanuit een visie op zorg de ontwikkeling van alle leerlingen stimuleert en problemen tracht te voorkomen door een krachtige leeromgeving te bieden, de leerlingen systematisch op te volgen en actief te werken aan het verminderen van risicofactoren en aan het versterken van beschermende factoren.

Daarnaast voorziet het M-decreet ook in een extra begeleidingskorps dat deel uitmaakt van het SNPB-project competentieontwikkeling. Dit project heeft als doel om scholen te ondersteunen bij de invulling van de fasen 0 en 1 van het zorgcontinuüm. Het creëren van een krachtige leeromgeving met aandacht voor differentiëren maakt hiervan deel uit.

3.4 Voorbeelden van UDL

Aangezien UDL in de praktijk vaak aansluit bij wat goede leraren nu al doen, geldt dit ook voor onderstaande voorbeelden. Ze hebben als voordeel dat ze illustreren op welke manier een onderwijsomgeving toegankelijker ontworpen kan worden en zo voor alle leerlingen toegankelijk is. De voorbeelden zijn geordend volgens de drie

didactische principes van het CAST. Deze principes werden bewust breed gedefinieerd waardoor de voorbeelden bij verschillende principes kunnen horen.

Leerlingen worden op verschillende manieren gemotiveerd en betrokken op het leerproces

- de leraar sluit tijdens de lessen aan bij de interesses en leefwereld van de leerlingen;
- de leerlingen leggen aan elkaar de leerstof uit; Dit heeft een positief effect op zowel de leerlingen die uitleg geven als de leerlingen die uitleg krijgen;
- de leraar geeft geregeld geïndividualiseerde specifieke feedback waarbij aandacht gaat naar de werkpunten en de sterktes van de leerling. Dit wordt gekoppeld aan zelfevaluatie door de leerling;
- langetermijndoelen worden opgesplitst in kortetermijndoelen waardoor de leerlingen deze eerder als haalbaar ervaren;
- de leraar voorziet in feedback, gericht op het beheersingsniveau van leerlingen en legt de nadruk op de rol van inspanning en oefening i.p.v. intelligentie of aangeboren bekwaamheid;
- de leraar doet aan studiemethodebegeleiding. Voor taalvakken leert hij de leerlingen hoe ze best woordenschat en definities studeren, hoe verbanden kunnen gelegd worden ...;
- de leraar leert de leerlingen om hun werk achteraf telkens te controleren;

Leerinhouden worden op verschillende manieren aangeboden (diversiteit en flexibiliteit in instructie)

- bij het begin van de les overloopt de leraar de doelstellingen. Tijdens de les verwijst de leraar daar geregeld naar. Een stap verder is dat de leraar elke les start met kort mee te delen welke leerstof behandeld zal worden, op welke manier en wat de doelstellingen zijn. Vervolgens kunnen de korte inhoud en de doelstellingen tijdens de les vooraan de klas zichtbaar blijven voor alle leerlingen;
- de leraar heeft oog voor structuur, orde en regelmaat in de klas. Verduidelijken en structuur aanbieden, kan door met symbolen te werken die telkens terugkeren;
- de leerstof wordt niet eenzijdig (vanuit één handboek met één methode) gepresenteerd, maar op verschillende manieren. Dit kan bv. door gebruik te maken van aanschouwelijk materiaal en visuele voorstellingen en dit ook telkens te verwoorden;
- de leerstof wordt ook digitaal ter beschikking gesteld. Dit geeft de mogelijkheid aan leerlingen om de informatie zelf te manipuleren. Eventueel kunnen ook doorklikmogelijkheden voorzien worden naar meer informatie over onderwerpen die de leerlingen interesseren of naar extra uitleg of bijkomende oefeningen;
- door in te spelen op de voorkennis van de leerlingen zullen zij nieuwe leerstof sneller begrijpen;
- bij schriftelijke examens overloopt de leraar vooraf samen met de leerlingen de opdrachten mondeling;
- de schoolagenda wordt ingevuld op een rustig moment (bv. bij het begin van de les) en niet net voor de schoolbel gaat. Nog een stap verder is dat de leerlingen gebruik maken van een elektronische schoolagenda waarin de leraar vooraf het lesonderwerp noteert;

Leerlingen kunnen op verschillende manieren blijf geven van wat ze geleerd hebben

- bij probleemgestuurd onderwijs vormt een probleem het vertrekpunt om de leerstof actief te verwerken;
- tijdens zelfstandig werk kunnen leerlingen zelf kiezen of ze meteen aan de slag gaan of ze eerst luisteren naar de uitleg van de leraar;
- leerlingen krijgen de kans om een schriftelijke opdracht mondeling toe te lichten (tenzij de leerplandoelen die geëvalueerd worden dit niet toelaten);
- de leraar evalueert doorheen het schooljaar op verschillende manieren (schrijfopdracht, mondeling examen, schriftelijk examen, presentatie, portfolio ...);
- de examens worden minder lang gemaakt. Elke leraar neemt bv. als uitgangspunt dat een gemiddelde leerling een examen in 80% van de voorziene tijd moet kunnen afwerken. Zo daalt het aantal leerlingen dat meer tijd krijgt (bv. in de tijdsklas).

4 Redelijke aanpassingen

Bij universal design for learning (UDL) wordt van bij de start een aanbod gecreëerd waar zoveel mogelijk leerlingen voordeel uit halen. Toch zullen er altijd leerlingen zijn waarvoor dit niet volstaat. Voor hen kunnen redelijke aanpassingen een oplossing bieden. Of anders geformuleerd: UDL is de regel en redelijke aanpassingen vormen de uitzondering wanneer UDL zijn limieten bereikt.

4.1 Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet)

Het M-decreet verwijst in twee situaties naar het toekennen van redelijke aanpassingen:

- Een regelmatige leerling in het *gewoon secundair onderwijs* moet het geheel van de vorming van het leerjaar waarin hij is ingeschreven, werkelijk en regelmatig volgen, behoudens in geval van gewettigde afwezigheid.⁶ Het M-decreet voegt daaraan toe dat in het bijzonder voor een leerling met specifieke onderwijsbehoeften op grond van specifieke onderwijskundige argumenten de vorming van een bepaald structuuronderdeel gedurende een deel of het geheel van het schooljaar aangepast wordt door het doen van gepaste en redelijke aanpassingen, waaronder het inzetten van remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen naargelang de noden van de leerling. In de praktijk zullen beslissingen hierover vaak door de begeleidende klassenraad worden genomen, waarvan ook de CLB-medewerker deel uitmaakt.

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hebben m.a.w. recht op redelijke aanpassingen. In een concrete situatie kan een eerste vraag zijn of de leerling onder de definitie van specifieke onderwijsbehoeften valt. Indien dat zo is, kan een tweede vraag zijn op welke redelijke aanpassingen deze leerling recht heeft. Bij discussie hierover kan een afweging gebeuren over het al dan niet redelijk zijn van de gewenste aanpassingen.

Het M-decreet definieert in dit verband enkel wat verstaan moet worden onder disproportionaliteit/disproportioneel: Art. III.2.5° “*Disproportionaliteit/disproportioneel: onredelijkheid van aanpassingen aangetoond na een proces van afweging met toepassing van de criteria, als vermeld in artikel 2, §2 en §3, van het [Protocol van 19 juli 2007 betreffende het begrip redelijke aanpassingen in België](#) krachtens de wet van 25 februari 2003 ter bestrijding van discriminatie en tot wijziging van de wet van 15 februari 1993 tot oprichting van een Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding*”

Wanneer dispenserende maatregelen genomen moeten worden, is het vervangen van doelen van het gemeenschappelijk curriculum door gelijkwaardige doelen eerst aan de orde. Indien dat niet mogelijk is, beoordeelt de klassenraad of nog voldaan is aan het principe van het volgen van het gemeenschappelijk curriculum. De vraag wordt soms gesteld hoeveel vrijstellingen kunnen worden toegekend binnen het gemeenschappelijk curriculum en vanaf wanneer er sprake is van een individueel curriculum. Het is niet mogelijk om hierop een eenduidig antwoord te formuleren. Uiteindelijk zal het steeds de klassenraad zijn die een individuele afweging moet maken. Bij deze afweging moet gekeken worden naar de kenmerken van de individuele leerling en wordt erover gewaakt dat de eigenheid van het structuuronderdeel op een redelijke wijze behouden blijft. We raden aan om daarbij voldoende ver vooruit te denken: welke mogelijkheden heeft de leerling om verder te studeren in het hoger onderwijs (in een richting die aansluit bij de studierichting die hij in het secundair onderwijs heeft gevolgd) en/of zal de leerling voldoende tewerkstellingsmogelijkheden hebben in de beroepssector waartoe hij wordt opgeleid? De klassenraad zal daarbij voldoende breed kijken.

Het is mogelijk voor deze afweging advies in te winnen bij de Dienst Leren en onderwijzen van het VVKSO in functie van het studierichtingsprofiel.⁷

⁶ Besluit van de Vlaamse Regering van 17 december 2010 houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs (hierna: Codex S.O.), art. 252, §1, a) 2)
<http://www.ond.vlaanderen.be/edullex> > rubrieken > officiële codificatie van de wetgeving > secundair onderwijs > codex

⁷ Dominiek Desmet, tel. 02 507 07 33, dominiek.desmet@vsko.be

- Voor de *toelating van een leerling tot het buitengewoon onderwijs* is een verslag van het CLB vereist. Een verslag van het CLB is steeds het gevolg van een uitgebreid traject dat leerling, ouders, CLB-medewerker en school samen gelopen hebben. De focus ligt tijdens dit traject niet op een eventuele oriëntering naar het buitengewoon onderwijs, maar op het nemen van de nodige maatregelen in het kader van een goede begeleiding van de leerling. Indien dat niet blijkt te volstaan en er toch een verslag opgemaakt wordt, moet dat verschillende elementen bevatten. Uit het verslag moet o.m. blijken dat de aanpassingen, waaronder remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen die nodig zijn om de leerling binnen een gemeenschappelijk curriculum te blijven meenemen, ofwel disproportioneel, ofwel onvoldoende zijn. Een maatregel is *disproportioneel* als de toepassing ervan de school onredelijk belast. De afweging op basis van de criteria zoals vermeld in het Protocol van 19 juli 2007 kan gebeuren indien hierover discussie is. *Onvoldoende* houdt in dat de school deze maatregelen wel heeft genomen, maar ze onvoldoende bleken om tegemoet te komen aan de behoeften van de leerling. Het uitgangspunt is dat de school al deze maatregelen ook effectief toegepast moet hebben, tenzij dit omwille van de specifieke situatie van een leerling niet relevant zou zijn. Indien bepaalde maatregelen niet werden toegepast, moet de school dit ook motiveren.

4.2 Noodzakelijke voorwaarden bij het maken van een afweging

Vooraleer we de criteria waarvan sprake in het Protocol van 19 juli 2007 systematisch overlopen in punt 4.3 staan we stil bij twee voorwaarden die daaraan voorafgaan.

4.2.1 *Interactief proces tussen school en ouders en leerling*

Een goede samenwerking met de ouders en de leerlingen vormt één van de uitgangspunten van een goed zorgbeleid.⁸ Daarvoor heeft een school geen regelgeving nodig. We nemen dan ook als uitgangspunt dat gesprekken over het toekennen van redelijke aanpassingen gevoerd worden met het oog op het maken van afspraken waarin alle betrokkenen zich herkennen. In de meeste gevallen zal dat ook lukken. Een open houding en het erkennen van de ouders als actieve en gelijkwaardige partners dragen daartoe bij. Het M-decreet legt in dit verband de klassenraad de verplichting op om op een systematische, planmatige en transparante wijze met de ouders samen te werken. Ook met de mening van de leerling zelf wordt rekening gehouden. Er wordt niet enkel *over* hem gesproken, maar ook *met* hem. Naast de ouders en de leerling zal ook de CLB-medewerker een actieve rol spelen vanuit zijn specifieke deskundigheid. Als lid van de begeleidende klassenraad en van de cel leerlingenbegeleiding kan hij mee bepalen welke maatregelen best genomen worden.

Pas indien na uitgebreid overleg blijkt dat er onenigheid tussen enerzijds de school en anderzijds de ouders en de leerling blijft bestaan, zal de school de onredelijkheid van de gevraagde aanpassingen moeten kunnen aantonen.

4.2.2 *Aanpassingen steeds op maat van de leerling*

De noden van de individuele leerling vormen de basis om tot aanpassingen op maat van de leerling te komen. Sommige aanpassingen hebben een beperkte impact, andere kunnen grote gevolgen hebben voor alle betrokkenen. Het M-decreet beschouwt remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen als voorbeelden van redelijke aanpassingen, maar bouwt via de memorie van toelichting wel een zekere hiërarchie in. Enkel wanneer remediëring en differentiatie niet volstaan of niet relevant zijn, wordt in eerste instantie nagegaan of compenserende maatregelen een oplossing kunnen bieden. Pas daarna zijn eventuele dispenserende maatregelen aan de orde. Het vrijstellen van leerplandoelen is een verregaande maatregel waarmee niet lichtzinnig mag worden omgesprongen. De overgrote meerderheid van deze leerlingen zal een handelingsgericht diagnostisch traject van het CLB hebben doorlopen.

De vragen of een bepaalde leerling recht heeft op redelijke aanpassingen en in voorkomend geval op welke redelijke aanpassingen zullen altijd op het niveau van de individuele leerling moeten worden beantwoord. Het is niet mogelijk om vooraf bepaalde groepen van leerlingen (bv. leerlingen zonder diagnose) uit te sluiten. Dat zou niet stroken met het VN-Verdrag omdat je daardoor leerlingen zonder diagnose automatisch zou uitsluiten. De-

⁸ Mededeling van 28 juni 2012 over "Visie op zorg voor de leerlingen in het secundair onderwijs" (M-VVKSO-2012-028), punten 4.2.2.6 en 4.2.2.7

zelfde redenering vinden we terug in het M-decreet. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften worden er gedefinieerd als leerlingen met langdurige en belangrijke participatieproblemen die te wijten zijn aan het samenspel tussen één of meerdere functiebeperkingen, beperkingen bij het uitvoeren van activiteiten en persoonlijke en externe factoren. Nergens wordt verwezen naar een diagnose als voorwaarde. Niettemin moet er duidelijk sprake zijn van een functiebeperking, wat verwijst naar een persoonskenmerk. Een leerling die problemen ondervindt die louter te wijten zijn aan contextfactoren (bv. een tijdelijke taal- of leerachterstand omdat de leerling anderstalig is of van studierichting is veranderd) valt niet onder deze definitie. In de praktijk is er meestal sprake van een wisselwerking tussen persoons- en contextkenmerken. Bij twijfel zal een goede samenwerking met het CLB cruciaal zijn om hierop een duidelijk zicht te krijgen via een proces van handelingsgerichte diagnostiek.

Het is ook niet toegelaten om bv. voor alle leerlingen met dyslexie hetzelfde standaardpakket van maatregelen te nemen. In vele scholen kunnen klassenraden zich wel laten inspireren door een pakket van maatregelen dat bv. door de cel leerlingenbegeleiding of in de vakwerkgroepen werd ontwikkeld. Telkens zal echter de vertaalslag moeten gemaakt worden naar de noden van de individuele leerling. De ene leerling met dyslexie heeft niet automatisch dezelfde aanpassingen nodig als een andere leerling met dyslexie.

4.3 Criteria van het Protocol van 19 juli 2007 betreffende het begrip redelijke aanpassingen in België

Het M-decreet definieert de disproportionaliteit als de *“onredelijkheid van aanpassingen aangetoond na een proces van afweging met toepassing van de criteria, als vermeld in artikel 2, §2 en §3, van het [Protocol van 19 juli 2007 betreffende het begrip redelijke aanpassingen in België](#) krachtens de wet van 25 februari 2003 ter bestrijding van discriminatie en tot wijziging van de wet van 15 februari 1993 tot oprichting van een Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding”*

Het protocol reikt de federale overheid en de gewesten en gemeenschappen de criteria aan waardoor zij zich zullen laten leiden bij de interpretatie van het begrip redelijke aanpassingen. Het toepassingsgebied is veel ruimer dan onderwijs (bv. arbeid).

Art. 2. §1 van dit protocol definieert een aanpassing als een concrete maatregel die de beperkende invloed van een onaangepaste omgeving op de participatie van een persoon met een handicap kan neutraliseren.

Art. 2. §2 omschrijft vervolgens aan welke criteria een *aanpassing* moet voldoen. Het aspect redelijkheid komt in deze paragraaf nog niet aan bod. De aanpassing moet:

- **doeltreffend** zijn, zodat de persoon met een handicap daadwerkelijk kan participeren. De aanpassing moet een concrete verbetering realiseren.
- een **evenwaardige participatie van de persoon met een handicap** mogelijk maken. De aanpassing moet een evenwaardig gebruik van faciliteiten en diensten mogelijk maken. Indien dit slechts gedeeltelijk wordt gerealiseerd, mag dit echter geen beletsel zijn om de redelijke aanpassing toch uit te voeren.
- ervoor zorgen dat de persoon met een handicap **zelfstandig** kan participeren. In de mate van het mogelijke moet de aanpassing de persoon met een handicap de mogelijkheid bieden een activiteit uit te voeren zonder hulp van derden.
- de **veiligheid van de persoon met een handicap** waarborgen. De installatie en het gebruik van de aanpassing mogen de veiligheid van de persoon met een handicap niet in gevaar brengen.

Art. 2. §3 van het protocol stelt dat de *redelijkheid van de aanpassing* wordt beoordeeld in het licht van onder meer onderstaande indicatoren. Deze lijst is niet limitatief. De indicatoren maken het bovendien mogelijk de redelijkheid te beoordelen in het licht van de complexe en individuele context van diegene die de redelijke aanpassing vraagt en van diegene die ze moet realiseren. Dit betekent dat de school zelf ook nog andere criteria in kan brengen, indien ze van mening is dat de hieronder opgesomde indicatoren niet volstaan om een correcte afweging te kunnen maken.

- de **financiële impact van de aanpassing**: de beoordeling van de financiële impact van het doorvoeren van een aanpassing gebeurt in het licht van het uitgangspunt dat van degene op wie de aanpassingsverplichting rust, geen onevenredige financiële inspanningen mogen geëist worden. Bij de beoordeling van de financiële

impact van de aanpassing wordt dan ook rekening gehouden met de kostprijs ervan. Hoe hoger die kostprijs, hoe sneller de aanpassing als onredelijk mag beschouwd worden.

Bij de financiële impact van de aanpassing moet ook rekening gehouden worden met:

- eventuele ondersteunende financiële tegemoetkomingen waarop de aanpassingsplichtige een beroep kan doen. Hoe hoger deze tegemoetkomingen, hoe lager de uiteindelijke kostprijs voor de aanpassingsplichtige, hoe sneller de aanpassing als redelijk beschouwd moet worden. Wanneer de realisatie van een aanpassing een op het eerste zicht onredelijke financiële inspanning van de aanpassingsplichtige vergt, kan deze aanpassing toch als redelijk beschouwd worden wanneer de realisatie ervan gespreid kan worden in de tijd.
- de financiële draagkracht van degene op wie de aanpassingsplicht rust. Hoe groter de financiële draagkracht, hoe meer inspanningen van de aanpassingsplichtige geëist mogen worden op het vlak van het realiseren van aanpassingen.
- de **organisatorische impact van de aanpassing**. Wanneer een aanpassing in een normaal organisatorisch kader past, dient ze als redelijk beschouwd te worden. Ook wanneer een aanpassing de algemene organisatie niet op duurzame wijze verstoort, dient ze als redelijk bestempeld te worden. Dat is niet het geval indien de aanpassing de klas- of schoolorganisatie overmatig belast. Van een school kan wel verwacht worden dat zij voldoende inspanningen levert om de nodige aanpassingen te doen en dat zij actief mee op zoek gaat naar oplossingen en desgevallend tegenvoorstellen doet dit wel redelijk zijn.
- de **te verwachten frequentie en duur van het gebruik van de aanpassing door personen met een handicap**. Naarmate een aanpassing vaker gebruikt wordt, dient zij sneller als redelijk beschouwd te worden. Naarmate een aanpassing duurzamer is, dient zij sneller als redelijk beschouwd te worden. Dit geldt bv. voor dyslexiesoftware. Een leerling die daarvan gebruik maakt, kan dat gedurende verschillende schooljaren doen. Ook naarmate meerdere personen met een handicap van een aanpassing gebruik maken of potentieel gebruik zullen maken, dient zij sneller als redelijk beschouwd te worden.
- de **impact van de aanpassing op de levenskwaliteit van (een) daadwerkelijke of potentiële gebruiker(s) met een handicap**. Een eerder beperkte kwantitatieve maar grote kwalitatieve impact doet de balans naar het redelijke overslaan.
- de **impact van de aanpassing op de omgeving en op andere gebruikers**. Zo kunnen aanpassingen een positief effect hebben op de gebruiksvriendelijkheid voor alle (of meer) gebruikers. Hoe meer er sprake is van een dergelijk positief effect, hoe sneller een aanpassing als redelijk dient beschouwd te worden. Het digitaal ter beschikking stellen van een cursus voor een slechtziende leerling is hiervan een voorbeeld. Door dit ook te doen voor de andere leerlingen kunnen zij hiermee aan de slag om bv. een samenvatting te maken of om de tekst te lay-outen op de manier die hen het best ligt.⁹ Een redelijke aanpassing voor één leerling kan op die manier evolueren naar een voordeel voor alle leerlingen (= "benefit for all") en zo een onderdeel worden van een universele manier van lesgeven. Op die manier kan de verplichting om voor redelijke aanpassingen te zorgen een belangrijke stap zijn naar een universeel ontwerp. De impact op de omgeving kan soms ook als negatief beschouwd worden. Zo kan een erg grote belasting voor de andere leerlingen van de klasgroep er soms toe leiden dat een aanpassing minder snel als redelijk wordt beschouwd.
- het **ontbreken van gelijkwaardige alternatieven**. Een aanpassing zal sneller als redelijk beschouwd worden als zij onvermijdelijk is omdat evenwaardige alternatieven ontbreken. Indien er wel gelijkwaardige alternatieven bestaan, dan is het redelijk dat de school kiest voor het minst ingrijpende alternatief.
- het **verzuim van voor de hand liggende of wettelijk verplichte normen**. Indien de partij die tot een aanpassing verplicht is, heeft nagelaten om voor de hand liggende preventieve maatregelen of wettelijk verplichte vereisten na te komen, dient een zware aanpassing sneller als redelijk beschouwd te worden.

⁹ Voor leerlingen met een handicap (bv. slechtziend) zijn dergelijke aanpassingen auteursrechtelijk toegestaan. Voor leerlingen die deze handicap niet hebben, moet vooraf toestemming gevraagd worden aan de houder van de auteursrechten op die cursus.

4.4 Onenigheid over redelijke aanpassingen

Meestal slagen school, ouders en leerling er in om tot afspraken te komen waarin iedereen zich kan vinden. Ook de betrokkenheid van de CLB-medewerker kan daartoe bijdragen. Dit neemt niet weg dat dit in een beperkt aantal situaties niet lukt. Indien na verschillende overlegmomenten er nog steeds geen consensus is, kunnen de ouders zich richten tot een instantie die kan bemiddelen (bv. het interfederaal gelijkheidscentrum). Indien ook dat niet tot een oplossing leidt, zal in een beperkt aantal gevallen niet voorkomen kunnen worden dat ouders gerechtelijke stappen ondernemen. De verwachting is dat zich op deze manier een casuïstiek zal aftekenen over welke redelijke aanpassingen wel en welke niet als disproportioneel zullen worden beschouwd. Los van de inhoudelijke afwegingen zal de school moeten kunnen aantonen dat ze voldoende inspanningen heeft geleverd om samen met de ouders en de leerling tot een oplossing te komen.

Niet alleen de school, maar ook de overheid kan in gebreke worden gesteld. Dat was bv. het geval bij het zogenaamde “dovenarrest”. In het arrest van 7 september 2011 veroordeelde het hof van beroep in Gent de Vlaamse overheid omdat onvoldoende redelijke aanpassingen waren aangeboden aan dove en slechthorende leerlingen in het gewoon onderwijs. In eerste instantie werden ook de betrokken scholen voor de rechter gedaagd, maar de weigering tot redelijke aanpassingen konden niet aan hen worden toegerekend. Het is de taak van de overheid om te voorzien in voldoende tolkuren. De veroordeling gebeurde niet op basis van onderwijsregelgeving, maar op basis van het [decreet van 10 juli 2008 houdende een kader voor het Vlaamse gelijkheids- en gelijkebehandelingsbeleid](#). Dit decreet geldt voor alle Vlaamse bevoegdheden en beschouwt het weigeren van redelijke aanpassingen voor een persoon met een handicap als een vorm van discriminatie.

4.5 Voorbeelden van redelijke aanpassingen

Wanneer en of een aanpassing de grenzen van het redelijke overschrijdt, moet steeds in de praktijk én in individuele situaties afgewogen worden. Het geven van voorbeelden van redelijke aanpassingen is daarom in principe onmogelijk. Het houdt het risico in dat de lezer op het verkeerde been gezet wordt. Immers, wat voor de ene leerling in die ene school een redelijke aanpassing is, is dat niet automatisch voor dezelfde leerling in een andere school. Om dezelfde reden is het niet makkelijk om voorbeelden van onredelijke aanpassingen te geven. Lou-ter ter illustratie geven we hieronder toch enkele voorbeelden. Ze zijn niet normatief, maar wijzen een bepaalde richting aan. In de toekomst zullen nog voorbeelden worden toegevoegd.

Voorbeelden:

- In de loop van het schooljaar kijkt de leraar de nota's van een leerling met dyslexie na of zorgt ervoor dat de leerling over correcte nota's kan beschikken. Tijdens de examenperiode krijgt de leerling de kans om zijn (schriftelijk) examen mondeling toe te lichten.
- Voor een leerling met ASS wordt een sociaal script opgesteld dat verduidelijkt hoe de leerling best reageert op vragen van klanten tijdens de stage. Een dergelijk script kan vergeleken worden met een sociaal stappenplan met daarin essentiële voorschriften voor het handelen in concrete situaties.
- De leraren zorgen voor de nodige structuur in de klas voor een leerling met ADHD. De leerling krijgt vooraan in de klas een plaats, dichtbij de leraar. Alle materiaal krijgt een vaste plaats op de bank. Voorwerpen die de aandacht afleiden, worden verwijderd.
- Een leerling in een rolstoel wil met een hulphond naar school komen. Zo kan hij zich zelfstandiger verplaatsen in de school. De criteria van het Protocol wijzen alle in de richting van de redelijkheid van deze aanpassing, mogelijk met één nuancering. Stel dat er in de klas ook een leerling met een ernstige allergie tegen honden de lessen volgt, dan moet de school, samen met de begeleider van de hulphond, een oplossing zoeken. Een mogelijke oplossing is de hond achter te laten op een andere plaats in de school, waar hij wacht tot de lessen gedaan zijn of de leerling de lessen te laten volgen in een andere klasgroep.
- Na het volgen van een handelingsgericht diagnostisch traject wordt een leerling gediagnosticeerd voor dyslexie. Het CLB adviseert om tijdens de lessen gebruik te kunnen maken van dyslexiesoftware. Op basis van ervaringen van vrienden hebben de ouders de voorkeur voor een specifiek softwarepakket. In de school zijn de leraren echter vertrouwd met een ander softwarepakket. Onder begeleiding van een leraar maken de ouders en de leerling kennis met het softwarepakket dat in de school gangbaar is. Er wordt beslist om met dit pakket verder te gaan.

- Een leerling met een handicap heeft hulp nodig bij een aantal activiteiten op school (o.a. omkleden na de turnles, assistentie tijdens een schoolreis). Daarvoor kan hij een beroep doen op het persoonlijke-assistentiebudget (PAB). De ouders dienen een aanvraag in bij het Vlaams Agentschap voor Personen met een handicap (VAPH).
- Een leerling van het 2^{de} leerjaar van de tweede graad Verzorging-voeding bso is zwaar autistisch. De leerling wil volgend schooljaar het 1^{ste} leerjaar van de derde graad Verzorging bso volgen. De ouders vragen of hij kan vrijgesteld worden van de stage en in de plaats daarvan op school vervangende opdrachten kan maken. Vertaald naar de criteria van het Protocol van 19 juli 2007 kan de vraag gesteld worden of deze maatregel doeltreffend is, een evenwaardige participatie van de leerling mogelijk maakt en ervoor zorgt dat hij zelfstandig kan participeren. Maar belangrijker nog is de vaststelling dat deze vraag de criteria overstijgt. Ook de specifieke onderwijsregelgeving blijft van toepassing. Over het nemen van dispenserende maatregelen stelt het M-decreet dat de klassenraad moet oordelen of nog voldaan is aan het principe van het volgen van het gemeenschappelijk curriculum. Gezien het belang van de component stage in deze studierichting deelt de directeur mee dat de klassenraad de leerling volgend schooljaar niet kan vrijstellen van de doelstellingen die enkel tijdens de stage kunnen behaald worden. De ouders en de leerling beslissen om voor een andere studierichting te kiezen.
- Een dove leerling heeft recht op een doventolk. De leraren en leerlingen vinden de aanwezigheid van een externe in de klas niet evident en vragen zich af of er geen andere oplossingen zijn. Uit een gesprek met de ouders blijkt dat een doventolk de enige manier is om volwaardig de lessen te kunnen bijwonen. De doventolk mag alle lessen bijwonen.

Bijlagen (formaat)

- M-VVKSO-2014-040-B01 (VN-Verdrag van 13 december 2006 inzake de rechten van personen met een handicap)