

Advies m.b.t. de ontwikkelingsdoelen voor het type 8-onderwijs

ALGEMEEN DEEL

1 Situering en werkwijze

Op 27 april 1999 vroeg de Vlaamse minister van onderwijs en vorming, de Heer Eddy Baldewijns, advies over de set ontwikkelingsdoelen voor het type 1-, het type 7- en het type 8-onderwijs.

Het hiernavolgende advies behandelt de ontwikkelingsdoelen voor het type 8-onderwijs. Het kwam tot stand binnen de Afdeling voor het Buitengewoon Basisonderwijs.

In overleg met de Dienst voor Onderwijsontwikkeling werd een procedure vastgelegd. Deze werd bekrachtigd tijdens de vergadering van de Afdeling voor het Buitengewoon Basisonderwijs van 3 juni 1999. De procedure omvatte volgende afspraken:

- De afdeling behandelt prioritair de ontwikkelingsdoelen voor het type 1- en type 8-onderwijs. Omwille van de specificiteit van het type 7-onderwijs worden deze ontwikkelingsdoelen nadien behandeld.
- De voorbereiding van het advies vindt plaats in een werkgroep, samengesteld uit leden van de afdeling en aangevuld met ervaringsdeskundigen.
- Omwille van de visie van de Afdelingen voor het Buitengewoon Basisonderwijs op ontwikkelingsdoelen in het buitengewoon onderwijs - zoals vermeld in het advies met betrekking tot het concept ontwikkelingsdoelen in het buitengewoon onderwijs (22.01.98) - herschikt de DVO de set ontwikkelingsdoelen in een beperkt aantal ontwikkelingsdoelen, 'wegwijzers' en voorbeelden. Deze herwerkte versie werd aan de Vlor voor advies voorgelegd op 22 november 1999.

De Afdeling voor het Buitengewoon Basisonderwijs beoordeelde de uitgangspunten (deel 2) en de ontwikkelingsdoelen per leergebied (deel 3).

Met betrekking tot het globaal concept werd gesteund op het advies met betrekking tot het concept ontwikkelingsdoelen in het buitengewoon onderwijs van 22 januari 1998¹.

Dit advies gaf de visie weer op de eigenheid van het buitengewoon onderwijs en de verhouding buitengewoon-gewoon onderwijs. Daarnaast werd uitvoerig ingegaan op het aspect kwaliteitszorg in het buitengewoon onderwijs.

Het advies werd voorbereid door een werkgroep. Op de vergadering van de Afdeling voor het Buitengewoon Basisonderwijs van 22 juni 2000 werd het advies besproken en goedgekeurd in aanwezigheid van 11 leden. 10 leden stemden voor, 1 lid stemde tegen.

¹ BBO/BuSO/BSA-JGY-VHU/ADV/001

2 Aandachtspunten vanuit de bespreking

2.1 Voorstelling eindterm en-ontwikkelingsdoelen

Omwille van de hoofdpogave van het type 8-onderwijs, namelijk de terugkeer naar het gewone onderwijs, kiest de Afdeling voor het Buitengewoon Basisonderwijs ervoor om de eindtermen van het gewone onderwijs als ontwikkelingsdoelen voorop te stellen. Deze krijgen dan wel de status van ontwikkelingsdoel.

Omwille van de problematiek van de leerstoornissen, worden nog een aantal specifieke ontwikkelingsdoelen gedefinieerd. De keuze voor specifieke ontwikkelingsdoelen voor het type 8-onderwijs wordt verantwoord vanuit de compensatorische of remediërende doelstellingen die eigen zijn aan het type 8-onderwijs.

Deze specifieke ontwikkelingsdoelen worden weergegeven enerzijds in twee bijzondere leergebieden, namelijk 'leren leren' en 'sociaal-emotionele ontwikkeling' en anderzijds als specifieke extra ontwikkelingsdoelen binnen de leergebieden 'wiskunde' en 'Nederlands'.

De klassenraad selecteert voor een bepaalde leerling of leerlingengroep uit de volledige lijst van ontwikkelingsdoelen.

Het advies inzake ontwikkelingsdoelen voor het type 8-onderwijs dat nu via de Vlaamse regering ter bekrachtiging aan het Vlaams parlement wordt voorgelegd, bevat enkel de lijst met specifieke ontwikkelingsdoelen.

De afdeling vraagt de overheid echter met aandrang dat deze lijst met specifieke ontwikkelingsdoelen op een geïntegreerde manier, d.w.z. samen met de als ontwikkelingsdoel geformuleerde eindtermen, aan de scholen wordt bezorgd, zodat de coherentie binnen de verschillende leergebieden duidelijk blijft.

2.2 Spanningsveld: kwaliteitsverhoging - controle door de overheid

In het concept eindtermen/ontwikkelingsdoelen wordt door de leden van de afdeling, een spanningsveld ervaren tussen een aantal doelstellingen: enerzijds het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs en anderzijds het bewaken en controleren van deze kwaliteit via doorlichtingen van inspectie, en connotaties met erkenning en financiering/subsidiëring van scholen.

Dit spanningsveld is in hoge mate aanwezig gebleken bij de bespreking van het ontwerp ontwikkelingsdoelen voor het type 8-onderwijs zoals het door de DVO is neergelegd. In zijn ontwerp is de DVO duidelijk uitgegaan van de doelstelling 'de kwaliteit van het type 8-onderwijs te optimaliseren'. Hij heeft daartoe een zeer waardevol, maar ook zeer exhaustief geheel van ontwikkelingsdoelen ontworpen, die de klassenraad behulpzaam kunnen zijn bij de opstelling van het handelingsplan voor individuele leerlingen.

De afdeling meent echter dat het ontwerp van de DVO te weinig rekening houdt met het gebruik ervan bij de doorlichting van scholen en met de repercussies naar erkenning en financiering/subsidiëring.

De afdeling vindt bovendien dat in het instrument dat ontwikkeld wordt, een werkzaam evenwicht moet nagestreefd worden tussen enerzijds de externe controle via

schooldoorlichting door de overheid, en anderzijds de verantwoording die scholen zelf willen geven aan de kwaliteit van het onderwijs dat zij verschaffen.

UITGANGSPUNTEN

Inleiding

De lijst met specifieke ontwikkelingsdoelen voor het B.L.O.-type 8 is gebaseerd zowel op de basisprincipes voor het buitengewoon onderwijs in het algemeen, als op een aantal uitgangspunten die specifiek zijn voor het buitengewoon lager onderwijs type 8. Deze specifieke uitgangspunten worden beschreven in hoofdstuk 2.

Om de doelstellingen overzichtelijk te groeperen werd een ordeningskader gehanteerd dat kort toegelicht wordt in het tweede hoofdstuk.

1 Specifieke uitgangspunten

Bij het ontwerpen van ontwikkelingsdoelen voor type 8 werd aandacht besteed aan de volgende elementen: de leerlingenpopulatie (1.1), de onderwijsdoelstellingen en het onderwijsaanbod (1.2) en inclusie en zorgverbreding (1.3). Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvattende conclusie (1.4).

1.1 Leerlingenpopulatie

Om een beeld te krijgen van de leerlingenpopulatie van het B.L.O. type 8 worden achtereenvolgens 'kinderen met ernstige leerstoornissen' (1.1.1), de 'doelgroepen van de BuO-types 1, 3 en 8' (1.1.2) en tenslotte de 'heterogeniteit' van de populatie in het type 8-onderwijs (1.1.3) beschreven.

1.1.1 Kinderen met ernstige leerstoornissen

In artikel 10 van het Decreet voor het basisonderwijs (BaO) van 25 februari 1997 staat vermeld dat het type 8-onderwijs *"aangepast is aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met ernstige leerstoornissen"*.

Het begrip "ernstige leerstoornissen" wordt door de wetgever niet gedefinieerd.

Leerstoornissen manifesteren zich niet alleen op het cognitieve vlak maar kunnen gevolgen hebben op alle ontwikkelingsgebieden.

Bovendien kunnen de leerproblemen ernstiger worden of ontstaan door belemmerende onderwijskundige of socio-economische of culturele omgevingscondities.

(bv. onvoldoende onderwijs, een verkeerde didactische aanpak, gezinsproblemen, gebrek aan stimulatie). De leerproblemen worden immers altijd mee bepaald door de interactie tussen het kind en zijn omgeving.

De belangrijkste problemen van leerlingen in het type 8-onderwijs situeren zich op drie domeinen, namelijk schoolse vaardigheden, (meta)cognitieve vaardigheden en sociaal-emotionele vaardigheden. Deze aspecten verdienen bijzondere aandacht aangezien ze de specifieke instructie- en opvoedingsbehoeften van de leerlingen bepalen.

1 Deze kinderen worden gekenmerkt door stoornissen in het verwerven van één of meer schoolse vaardigheden. Dit betekent dat ze stoornissen hebben in de taalontwikkeling, en/of in de ontwikkeling van het lees-, schrijf-, en/of rekenproces.

2 De leerachterstand vindt zijn oorsprong in het cognitieve en metacognitieve functioneren van deze leerlingen. De leerstoornis is het gevolg van specifieke beperkingen in de cognitieve processen. Deze beperkingen hebben slechts betrekking op een gedeelte van het informatieverwerkingsproces en kunnen soms moeilijk te compenseren of te remediëren zijn (bv. het automatiseringsproces bij dyslexie). Kenmerkend voor deze leerlingen zijn tevens een zwak metacognitief bewustzijn en het moeizaam verwerven van de (meta)cognitieve vaardigheden. Deze kinderen hebben doorgaans problemen met het verwerken van informatie en het oplossen van problemen. Bovendien is er een geringe zelfsturing en transfer van het geleerde.

3 Sociaal-emotionele problemen hangen vaak samen met leerstoornissen. Voortdurende negatieve schoolse ervaringen kunnen leiden tot een negatief zelfbeeld. Als reactie op de vele faalervaringen ontstaan dan secundaire gedrags- en emotionele problemen (bv. teruggetrokken of agressief gedrag, hulpeloosheid, faalangst, psychosomatische klachten). Bovendien komen leerstoornissen vaak samen voor met specifieke socio-emotionele problemen (bv. aandachtstoornissen, emotionele labiliteit, enz.). Daardoor is er bij kinderen met leerstoornissen een verhoogde kans op problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling. De problematiek is meestal hardnekkig en bovendien van die aard dat ze een bedreiging vormt voor de totale persoonlijkheidsontwikkeling.

4 Leerstoornissen als interactieproblemen.

Een andere benadering van leerstoornissen, die actueel meer en meer veld wint, richt zich niet zozeer op het resultaat van het leren maar vooral op het leerproces zelf. Hierbij situeert men iedere leerstoornis binnen de interactie tussen de lerende en de leerkracht. Daarbij kent men aan de leerling de eerste rol toe, de lerende is de acteur van het eigen leerproces. De leerkracht is diegene die dat proces mee opzet, begeleidt, evalueert, en, desgevallend helpt als het nodig is.

Heel belangrijk bij deze benadering is het klimaat waarin het leren plaats kan vinden.

Er is slechts sprake van een effectief leerklimaat wanneer de leerling die wil leren de taak als uitdagend ervaart en vertrouwen heeft dat het zal lukken, of dat er iemand is die zal helpen als het alleen niet lukt. Bij dit leerproces spelen cognitie en emotie een onscheidbaar samenspel. Auteurs die deze visie op leerstoornissen aanhangen benadrukken dat vele sociaal emotionele reacties die vaak als gevolg van een leerprobleem vermeld worden, intrinsiek deel uitmaken van het leerproces en van meet af aan als centraal gegeven van het leerprobleem moeten beschouwd worden.

In deze opvatting zijn betrokkenheid, competentiegevoel, verwachtingen en attributies i.v.m. kunnen of niet-kunnen, zowel aan de kant van de lerende als aan de kant van de leerkracht, wezenlijke elementen van het leerproces. Wanneer de leerling of de leerkracht, op een van deze punten de andere partij "los" laat, is er sprake van een leerstoornis. Wanneer er geen betrokkenheid meer is, is er van leren geen sprake meer. Beide partners zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Diagnostiek en hulpverlening inzake leerproblemen dient men met al deze elementen van de interactie rekening te houden.

1.1.2 De doelgroepen van type 1, type 3 en type 8

In Vlaanderen werden een aantal BuO-types opgericht voor kinderen met ernstige leermoeilijkheden. Vooral in de types 1 (voor kinderen met een lichte mentale handicap), 3 (voor kinderen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen) en 8 (voor kinderen met ernstige leerstoornissen) vindt men kinderen met gelijkaardige symptomen. Het kernprobleem is echter telkens verschillend.

Type 1 is bestemd voor leerlingen met een lichte mentale handicap (Decreet BaO, art.10) waarbij de leermoeilijkheden moeten worden toegeschreven aan hun beperkte intellectuele capaciteiten. Omwille van de mentale handicap worden deze kinderen gekenmerkt door een algemene ontwikkelingsachterstand. Zij hebben doorgaans problemen met alle leergebieden. Niet alleen de cognitieve ontwikkeling maar ook de psycho-sensomotorische, de dynamisch-affectieve en de sociale ontwikkeling verloopt moeizaam. Er is immers sprake van een algemeen structureel tekort in het cognitief functioneren.

Type 3 verleent aangepast onderwijs voor kinderen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen (Decreet BaO, art.10). Karakteristiek voor deze kinderen zijn sociaal storend gedrag, emotionele problemen en/of bizar gedrag. De moeilijkheden uiteten zich doorgaans in gedragsproblemen en hebben een zodanig negatieve weerslag op het schools functioneren dat het verder volgen van gewoon onderwijs problematisch wordt. Het gedrag kan storend zijn voor de omgeving en kan de ontwikkeling van het kind belemmeren. De problemen kunnen niet worden verklaard door een mentale handicap of leerstoornissen. Deze kunnen echter wel als bijkomende problematiek aanwezig zijn. De opvang in type 3 is gericht op kinderen waarbij de ernstige emotionele en/of gedragsproblemen overheersen.

Type 8 is bestemd voor leerlingen met ernstige leerstoornissen. Het gaat om stoornissen in het cognitief en metacognitief functioneren zelf. De beperkingen hebben betrekking op slechts een gedeelte van het informatieverwerkingsproces en kunnen soms moeilijk te compenseren of te remediëren zijn (bv. het automatiseringsproces bij dyslexie). De leerachterstand is meestal in oorsprong specifiek, dit wil zeggen dat hij -althans in den beginne- beperkt is tot slechts één of enkele leergebieden en leeraspecten. Wel treedt achteraf dikwijls een veralgemening van de leerachterstand op, ten gevolge van bijkomende dynamisch-affectieve problemen, zoals faalangst en demotivatie.

1.1.3 Heterogeniteit

Uit het voorgaande kan men besluiten dat het buitengewoon lager onderwijs type 8 een verscheidenheid aan leerlingen heeft. Er zijn verschillende soorten leerstoornissen in allerlei combinaties. Kinderen binnen dit type kunnen verschillen in intelligentie en schoolse achterstand hebben. De leermoeilijkheden kunnen bovendien gekoppeld zijn aan emotionele en motivationele problemen, gedragsproblemen, en/of een sociaal-economische problematiek. Er zijn met andere woorden verschillen in de aard, de omvang en de ingewikkeldheid van de problematiek.

In het buitengewoon onderwijs probeert men ervoor te zorgen dat ieder kind zich optimaal kan ontplooiën rekening houdend met zijn mogelijkheden en beperkingen. Het haalbare niveau is voor elke leerling in meerdere of in mindere mate verschillend. De individuele ontwikkelingsmogelijkheden en het reeds bereikte beheersingsniveau zijn bepalend voor de individuele vormingsprioriteiten.

Voor de leerlingen van het type 8-onderwijs gelden dezelfde eindleerdoelen als voor de leerlingen uit het gewoon onderwijs. Wegens de verschillen in opvoedings- en onderwijsbehoeften is het onmogelijk een tijdsschema uit te werken waarbinnen alle leerlingen eenzelfde leerniveau moeten bereiken.

Door de keuze van ontwikkelingsdoelen is het mogelijk om met de verscheidenheid van de leerlingen rekening te houden zodat voldoende gedifferentieerd kan worden. Hierdoor kan onderwijs op maat geboden worden.

1.2 Onderwijsdoelstelling en -aanbod

Het type 8 is in hoofdzaak gericht op het integreren van kinderen met ernstige leerstoornissen in het gewoon onderwijs door een aangepast onderwijsaanbod, door het remediëren en compenseren van de leerproblemen en het verminderen van de opgelopen pedagogische achterstand. Hierbij dient er speciale aandacht besteed te worden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling en de denkontwikkeling.

Het is de hoofdpagave van type 8 om de beoogde terugkeer naar het gewone onderwijs zo vlot mogelijk en uiterlijk voor het begin van het secundair onderwijs mogelijk te maken.

Gezien deze doelstellingen dient dit onderwijs aan een aantal voorwaarden te voldoen. De specificiteit van het onderwijsaanbod in type 8 wordt opgebouwd rond drie pijlers. Deze pijlers worden bepaald op grond van de aard van de speciale onderwijs- en opvoedingsnoden, die gebaseerd zijn op de beginsituatie van deze leerlingen (cf. supra).

1 Het creëren van een **orthopedagogisch klimaat** en doelgericht onderwijs in functie van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

In het kader van de beoogde reïntegratie in het gewoon onderwijs dienen sociaal-emotionele ontwikkelingsdoelen expliciet aan bod te komen. Iedereen onderkent het belang van deze component.

2 Een uitgesproken **cognitieve benadering** is belangrijk met het oog op het aanleren van cognitieve en metacognitieve vaardigheden. Hierbij verdienen de informatieverwerking, het oplossen van problemen, de zelfsturing en transfer uitdrukkelijke en uitgebreide aandacht. Het hele onderwijskader dient stimulerend te zijn voor de verdere cognitieve ontwikkeling van de leerling.

3 Type 8 wordt gekenmerkt door een *remediërende én een compensatorische functie*. De **orthodidactiek** dient toegespitst te zijn op het verwerven van de doelen waarvan de leerinhouden dezelfde zijn als deze van het gewoon onderwijs.

De specifieke leerstoornissen zoals de automatiseringsproblemen bij dyslexie zijn hardnekkig en hebben niet altijd een gunstige prognose. Daarom is het werken aan compensatie noodzakelijk.

Het onderwijsaanbod van type 8 is afgestemd op de individuele leerling. Omwille van de hoofdpagave van type 8, nl. de terugkeer naar het gewone onderwijs zo snel mogelijk mogelijk te maken, worden de eindtermen van het gewoon onderwijs als ontwikkelingsdoelen vooropgesteld. Wanneer de klassenraad voor een bepaalde leerling of leerlingengroep de eindtermen van het gewoon lager onderwijs selecteert, krijgen deze eindtermen de status van ontwikkelingsdoel. De eindtermen worden dan overgenomen als ontwikkelingsdoelen.

Dat betekent dat de school er zich wel toe verbindt om de geselecteerde doelstellingen na te streven, maar dat ze niet noodzakelijk door de leerling(en) moeten worden bereikt. Op grond van de specifieke instructiebehoeften, de heterogene mogelijkheden en beperkingen van deze kinderen werden specifieke ontwikkelingsdoelen uitgewerkt. Daarom worden in vergelijking met het gewoon lager onderwijs twee specifieke leergebieden voor het type 8 toegevoegd. Deze leergebieden, 'leren leren' en 'socio-emotionele ontwikkeling' zullen met het oog op de doelstellingen van type 8 een belangrijke plaats innemen bij de opstelling van het handelingsplan.

Omdat de specifieke onderwijsbehoeften van type 8 kinderen vooral tot uiting komen in de leergebieden 'wiskunde' en 'Nederlands' zijn ook voor deze leergebieden specifieke ontwikkelingsdoelen wenselijk, naast de ontwikkelingsdoelen die gekozen worden uit de eindtermen voor het gewoon lager onderwijs.

Voor de leergebieden 'lichamelijke opvoeding', 'muzische vorming' en 'wereldoriëntatie' worden geen specifieke ontwikkelingsdoelen voorzien. De eindtermen van het gewoon lager onderwijs kunnen hier als ontwikkelingsdoelen geselecteerd worden. Dit betekent geenszins dat, met het oog op een harmonieuze ontwikkeling, aan deze leergebieden minder aandacht moet besteed worden.

Op basis van de optie voor de cognitieve benadering van leerstoornissen (zie 1.2, punt 3) hebben we uitdrukkelijke gekozen voor specifieke remediërende en compenserende ontwikkelingsdoelen. Deze cognitieve benadering wordt in de praktijk vanuit twee invalshoeken bekeken. De eerste invalshoek neemt de ontwikkeling van de schoolse cognitieve vaardigheden als vertrekpunt. Het onderzoek naar de deelvaardigheden van lezen, spellen en rekenen en de ontwikkeling hiervan is van deze benadering een voorbeeld. De tweede invalshoek binnen de cognitieve benadering legt meer de nadruk op informatieverwerking. Dit model probeert leerstoornissen te verklaren vanuit de verschillende processen, strategieën en structuren die een rol spelen bij de schoolse vaardigheden. In voorliggende lijst van specifieke ontwikkelingsdoelen werd niet gekozen voor één van deze twee invalshoeken. Beide keuzes werden erin verwerkt.

1.3 Inclusie en zorgverbreding

Vanuit de beoogde reïntegratie wordt bij de formulering van de ontwikkelingsdoelen rekening gehouden met twee aspecten. Enerzijds wordt aandacht besteed aan de huidige onderwijsresultaten en de studierichtingen waarin het merendeel van de leerlingen voor het ogenblik terechtkomt (1.3.1). Anderzijds wordt de algemene tendens naar inclusie en zorgverbreding in het gewoon onderwijs zeker niet uit het oog verloren (1.3.2).

1.3.1 Het belang van transparantie van ontwikkelingsdoelen

Op grond van de huidige onderwijsresultaten kunnen de leerlingen in het type 8 ingedeeld worden in drie categorieën. Ten eerste zijn er de leerlingen die tijdens de lagere schoolperiode terug geïntegreerd worden in het gewoon lager onderwijs. Voor het ogenblik geldt dit voor ongeveer 15% van de populatie. Voor het merendeel van de leerlingen in het type 8-onderwijs gebeurt de aansluiting met het gewoon onderwijs bij de overgang naar het secundair onderwijs. Hierbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen de leerlingen die doorstromen naar het eerste leerjaar A (1A) en de leerlingen die naar het eerste leerjaar B

(1B) gaan. Het grootste aantal leerlingen uit het type 8-onderwijs komt uiteindelijk in het beroepsonderwijs terecht. Slechts een beperkt aantal leerlingen gaat naar het technisch onderwijs.

Tenslotte is er nog een kleine groep leerlingen die via een attestwijziging terechtkomt in het buitengewoon secundair onderwijs opleidingsvorm 3.

Het al dan niet bereiken van de eindtermen kan voor het basisonderwijs richtinggevend zijn voor oriëntering in het secundair onderwijs. Vermits 1A verder bouwt op de eindtermen van het basisonderwijs, zouden de leerlingen die naar dit leerjaar doorstromen deze eindtermen moeten bereikt hebben.

Er werd ook gestreefd naar transparantie tussen de specifieke ontwikkelingsdoelen van het BuO type 8 en de eindtermen van het gewoon BaO. Daarom werden de specifieke ontwikkelingsdoelen voor het type 8-onderwijs, geordend binnen het kader van de eindtermen van het gewoon basisonderwijs.

Leerlingen die de eindtermen niet bereiken op het einde van het basisonderwijs, kunnen in 1B terecht. Achterstanden of problemen kunnen immers nog geremedieerd worden via de ontwikkelingsdoelen voor de eerste graad secundair onderwijs van de B-stroom.

1.3.2 Het belang van ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor een inclusie en zorgverbreding

De eindtermen van het gewoon onderwijs vormen eigenlijk het minimale eindniveau dat door de overheid bereikbaar geacht wordt bij normaal vorderende kinderen. De specifieke ontwikkelingsdoelen voor het type 8 geven hierbij tevens de mogelijkheid tot remediëren en compenseren om tot dit eindniveau te evolueren. Voor bepaalde leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, i.c. ernstige leerstoornissen, zal het echter niet haalbaar zijn om het eindniveau te bereiken.

Ook scholen voor gewoon BaO kunnen ervoor opteren om deze leerlingen zelf op te vangen. In dat geval kunnen deze scholen voor hun onderwijsaanbod gebruik maken van de specifieke ontwikkelingsdoelen voor het B.L.O. type 8.

Het is voor de hand liggend dat ook gewone basisscholen via het proces van handelingsplanning, tot een handelingsplan kunnen komen dat afgestemd is op de onderwijsbehoeften van de leerling met specifieke noden. Uiteraard zullen leerkrachten van de gewone basisschool voldoende zicht moeten hebben op de ontwikkelingsdoelen van het BuO en op de procesmatige aanpak door middel van handelingsplanning.

In het decreet voor het basisonderwijs (art. 11 en 173) voorziet de overheid in samenwerkingsverbanden tussen het gewoon en het buitengewoon basisonderwijs. Door deze samenwerkingsverbanden wordt het mogelijk dat leerlingen tijdelijk of permanent, gedeeltelijk of volledig, de lessen of activiteiten volgen in het gewoon onderwijs mits ondersteuning door een school voor buitengewoon onderwijs. De overheid streeft immers naar een continuüm van zorg, waarbij scholen voldoende rekening houden met de verschillen in ontwikkelingsmogelijkheden en -tempo tussen de leerlingen. Dit kan enkel door de bestaande schotten tussen gewoon en buitengewoon onderwijs op te heffen zodat de samenwerking geoptimaliseerd wordt. Onderwijs op maat binnen het gewoon onderwijs

is echter een geleidelijk proces dat enkel kan slagen indien het vanuit de overheid gestimuleerd wordt.

1.4 Conclusie

In het type 8-onderwijs zullen, omwille van de integratiedoelstelling, de eindtermen voor het gewoon basisonderwijs het uitgangspunt zijn. Ze krijgen het statuut van ontwikkelingsdoel. Op grond van de specifieke instructiebehoeften, de heterogene mogelijkheden en beperkingen van deze kinderen werden ook specifieke ontwikkelingsdoelen uitgewerkt voor de leergebieden 'leren leren', 'socio-emotionele ontwikkeling', 'wiskunde' en 'Nederlands'. Sommige leerlingen zullen immers via aangepast onderwijs de eindtermen kunnen nastreven en bereiken. Anderen zullen slechts aan een beperkt aantal eindtermen kunnen voldoen (bv. een dyslectisch kind kan misschien beantwoorden aan de eindtermen voor wiskunde, muzische vorming en lichamelijke opvoeding), terwijl ze voor de probleemgebieden beroep kunnen doen op de specifieke ontwikkelingsdoelen voor dit type. De aansluiting bij de eindtermen van het gewoon onderwijs, de nauwe samenwerking met het gewoon onderwijs en het principiële tijdelijk karakter bepalen voor een groot stuk de identiteit van dit specifieke onderwijstype.

2 Ordeningskader voor de ontwikkelingsdoelen BuO type 8

2.1 Globaal beeld van het gewoon basisonderwijs

Bij de uitwerking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het gewoon basisonderwijs is men uitgegaan van een aantal fundamentele elementen in de ontwikkeling van kinderen. Deze elementen bevinden zich in drie velden. Onderwijs dient bij te dragen tot de ontwikkeling in die drie velden.

1 Het veld van de *basissenmerken* vormt de kern. Deze basissenmerken vormen als het ware de rode draad doorheen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, nl.

- het beschikken over een positief zelfbeeld;
- gemotiveerd zijn;
- zelf initiatief nemen.

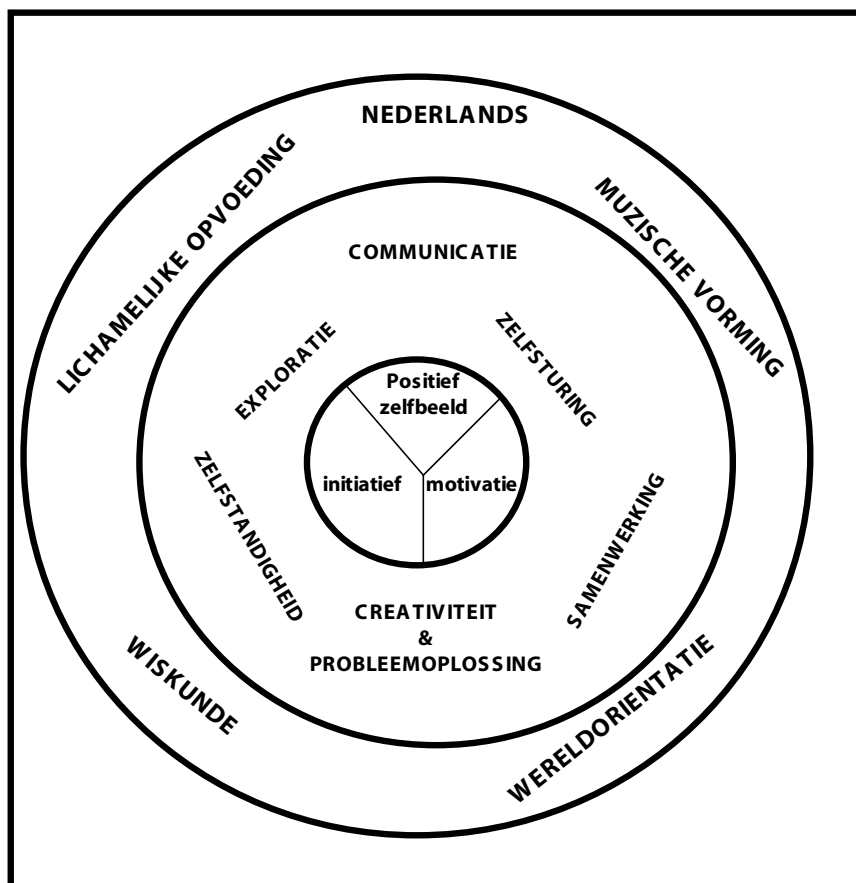
2 Het veld van de *algemene ontwikkeling* omvat doelen van meer algemene aard zoals:

- kunnen communiceren en samenwerken;
- zelfstandigheid aan de dag leggen;
- creatief en probleemoplossend omgaan met de hen omringende wereld;
- zelfgestuurd leren.

3 Het derde veld van de *specifieke ontwikkeling* omvat doelen waarvan men de inhoud kan ordenen volgens leergebieden die in het onderwijs meer specifiek aan de orde zijn:

- Lichamelijke Opvoeding;
- Muzische Vorming;
- Nederlands
- Wereldoriëntatie;
- Wiskunde

SYNTHESE EINDTERMEN BASISONDERWIJS



= ONTWIKKELINGSVELDEN WAARTOE DE EINDTERMEN
BASISONDERWIJS BIJDRAGEN



= WERELD

Deze drie ontwikkelingsvelden zijn tenslotte geënt op een ruimere achtergrond of *context*. Deze context wordt gevormd door "de wereld", in zijn ruime betekenis. Het is de werkelijkheid waarin het kind gaat functioneren.

Het kind leert de werkelijkheid begrijpen, wordt vaardig en ontwikkelt een positieve houding.

De drie velden en hun ruimere context zijn *nauw met elkaar verweven*.

De basiskenmerken heeft men permanent op het oog. Ze verwijzen naar belangrijke doeleinden van (basis)onderwijs: kinderen motiveren en gemotiveerd houden om nieuwe

dingen te leren, ze te stimuleren tot initiatiefname waardoor ze meer greep krijgen op het eigen leren en ze ondersteunen in het ontwikkelen van een gezond beeld van zichzelf. Bovendien vormen deze kenmerken ook de motor voor verdere ontwikkeling: hebben kinderen hierin een tekort, dan is er weinig kans voor verdere ontwikkeling in de andere velden.

Tussen de doelen in de velden algemene en specifieke ontwikkeling is er eveneens een permanente wisselwerking. Zo vraagt wiskundige probleemoplossing bijvoorbeeld om exploratie en zelfsturing en wordt ze bevorderd door communicatie en samenwerking met anderen; enige zelfstandigheid is nodig om zich via taal of muzische expressie uit te drukken; zich te oriënteren in de wereld van natuur, mens en maatschappij veronderstelt exploratie en communicatievaardigheden, enz.

De aangrijpingspunten voor het onderwijs dat deze brede ontwikkeling bevordert, worden gevonden in de wereld waarin het kind persoonlijk en maatschappelijk functioneert of zal functioneren. Deze band met de realiteit is van wezenlijk belang en legitimeert de keuze van competenties waarop men zich richt. Is deze band met de realiteit zoek, dan is het voor de kinderen ook niet duidelijk waarom ze sommige dingen leren en zijn ze minder gemotiveerd. Motivatie wordt met name in stand gehouden wanneer kinderen ervaren dat wat ze leren nieuwe mogelijkheden opent.

Binnen het zopas geschetste perspectief dienen de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen te worden begrepen. Ze zijn dan ook zoveel mogelijk geformuleerd in termen van competenties. Een competentie verwijst naar de prestatie die een leerling kan leveren in een bepaalde, realistische situatie. Dat kan bijvoorbeeld een taalgebruikssituatie zijn, een wiskundige probleemsituatie of een verkeerssituatie. Om in een situatie goed te functioneren heeft een kind meestal niet alleen kennis, maar ook inzichten, vaardigheden en attitudes nodig. Er wordt m.a.w. een beroep gedaan op alle mogelijkheden van het kind.

Realistische, levensnabije situaties zijn ook meestal *complexe situaties* waarbij een beroep wordt gedaan op meerdere competenties tegelijkertijd. Wanneer een kind meer wil te weten komen over een ander land (b.v. omdat het er op vakantie gaat of omdat er een klasgenoot is uit een ander land), dan zal het o.a. op zoek gaan naar informatie, in boeken of bij mensen die het kunnen weten; ze moeten daarbij kunnen lezen, luisteren, spreken en schrijven; ze kunnen wiskundige en ruimtelijke voorstellingen zoals grafieken en landkaarten juist interpreteren; ze kunnen de nieuwe informatie koppelen aan wat ze al wisten over eigen land; ze kunnen daarbij samenwerken met klasgenoten om meerdere bronnen te toetsen aan elkaar, ze brengen respect op voor andere leefgewoonten en kunstuitingen, enz.

Met dit voorbeeld is meteen ook aangegeven dat de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen permanent in relatie staan tot elkaar. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het gewoon basisonderwijs worden geordend en gepresenteerd in vijf te onderscheiden leergebieden: Lichamelijke Opvoeding, Muzische Vorming, Nederlands, Wereldoriëntatie en Wiskunde.

Daarenboven werden *leergebied-overschrijdende eindtermen* geschreven voor Sociale Vaardigheden en Leren Leren.

2.2 Globaal beeld van het B.L.O. type 8

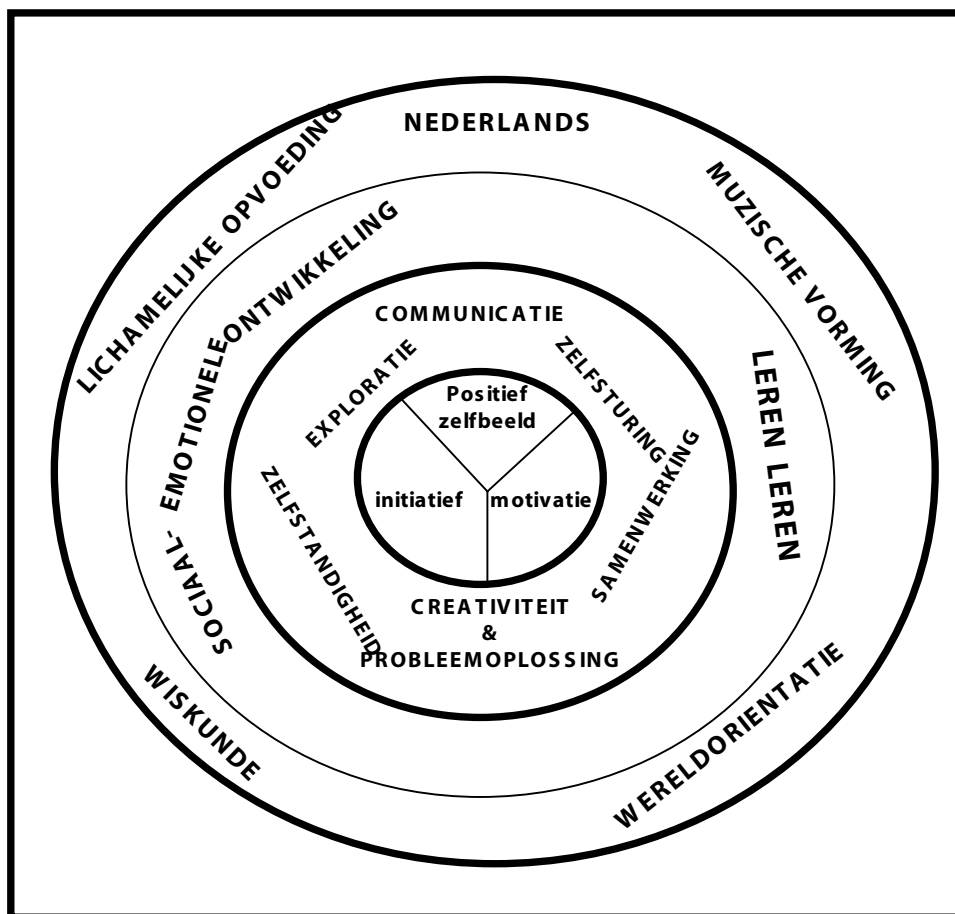
Voor het B.L.O. type 8 wordt gestreefd naar analogie met het gewoon onderwijs. Daarom worden dezelfde leergebieden gehanteerd. Deze krijgen echter een aanvulling rekening houdend met de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen in het type 8 (zie eerder). Om de nadruk te leggen op de eigenheid van dit onderwijstype en de onderwijsbehoeften van deze leerlingen krijgen de 'Sociale Vaardigheden' en 'Leren Leren' de status van leergebied. Bovendien wordt de naam 'Sociale Vaardigheden' vervangen door 'Sociaal-emotionele Ontwikkeling'. Door deze naamsverandering kan er o.a. meer expliciet ingespeeld worden op de dynamisch-affectieve component, die vaak problematisch is bij deze kinderen.

Hoewel het de bedoeling is dat 'Leren Leren' en 'Sociaal-emotionele Ontwikkeling', als aparte leergebieden, extra aandacht krijgen, mag echter de transfer naar andere leergebieden en situaties uit het dagelijks leven zeker niet uit het oog verloren worden. Tenslotte ligt het voor de hand dat de leerstoornissen zich manifesteren op gebied van de *specifieke ontwikkeling*, m.n. 'Nederlands' en/of 'Wiskunde'. Aan deze tekorten moet remediërend en compenserend gewerkt worden door een orthopedagogische en -didactische aanpak. Daarbij moet men zeker ook meer oog hebben voor de horizontale samenhang tussen de leergebieden.

In het BuO wordt niet alleen tijdens de lessen Lichamelijke Opvoeding gewerkt aan de motorische ontwikkeling van de leerlingen. In type 8-scholen behoort de motorische component van de persoonlijkheid tot de verantwoordelijkheid van verschillende personen (B.v. klasleerkracht, turnleerkracht, kinesitherapeut, ergotherapeut, ...). De term 'Lichamelijke Opvoeding' mag dus niet uitsluitend geassocieerd met de leerkracht Lichamelijke Opvoeding.

Aangezien leerstoornissen een negatieve invloed kunnen uitoefenen op de drie ontwikkelingsvelden, die in het synthesebeeld van het gewoon basisonderwijs weergegeven zijn, verdient elk van deze velden uitdrukkelijke aandacht in het onderwijsaanbod van type 8. De problematiek binnen de verschillende ontwikkelingsvelden wordt hier nader toegelicht. Op gebied van de *basissenmerken* is het duidelijk dat heel wat kinderen kampen met een negatief zelfbeeld, motivatieverlies, faalangst, e.d. die samengaan met de leerproblematiek. Het is bijgevolg belangrijk dat er een orthopedagogisch klimaat gecreëerd wordt met specifieke aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.

SYNTHESEBEELD ONTWIKKELINGSDOELEN BUITENGEWOON LAGER ONDERWIJS TYPE 8



= ONTWIKKELINGSVELDEN WAARTOE DE ONTWIKKELINGSDOELEN
BUITENGEWOON LAGER ONDERWIJS BIJDRAGEN



= WERELD

Ook *de algemene ontwikkeling* komt in het gedrang. Deze kinderen worden vaak gekenmerkt door o.a. een gebrek aan zelfsturing, gebrekkige en impulsieve probleemoplossing, ... Er dient dan ook expliciet aandacht besteed te worden aan het ontwikkelen van (meta)cognitieve vaardigheden en probleemoplossingsstrategieën. Wegens de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen krijgen ook de nieuwe leergebieden 'Leren Leren' en 'Sociaal-emotionele Ontwikkeling' hier een plaats in het synthesebeeld. Om daarenboven het belang van transfer en het leergebied-overschrijdende

aspect te benadrukken, werden ze zo geschikt dat de interne samenhang met de andere leergebieden benadrukt wordt (zie synthesebeeld type 8).

De ontwikkelingsdoelen voor het B.L.O. type 8 worden geordend in de volgende leergebieden:

- Leren Leren;
- Sociaal-emotionele Ontwikkeling;
- Lichamelijke Opvoeding;
- Muzische Vorming;
- Nederlands;
- Wereldoriëntatie;
- Wiskunde.

Op elk van deze terreinen dient aansluiting gezocht te worden bij de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de individuele leerling in kwestie.

Met het hierboven geschetste 'globaal beeld' is ook aangegeven dat de visie waarbinnen de ontwikkelingsdoelen voor het type 8 zijn geschreven, eigenlijk dezelfde is als deze voor het gewoon BaO.

2.3 Overzicht ordeningskader in leergebieden

Het ordeningskader bestaat uit zeven grote leergebieden en hun domeinen. Bij de keuze van dit ordeningskader gaat het om een pragmatische opsplitsing, die het mogelijk maakt de ontwikkelingsdoelen in een gestructureerd en overzichtelijk geheel te ordenen. Daarom werd in de inleidende teksten per leergebied de samenhang met andere leergebieden aangegeven. Binnen de onderwijspraktijk is het nodig om de samenhang tussen de verschillende leergebieden op een functionele wijze te realiseren volgens de eigenheid en de dynamiek van de individuele leerling of leerlingengroep. Hierbij is het belangrijk dat het geleerde aangebracht wordt in het kader van de leefwereld van de leerlingen.

Dit kader fungeert dus enkel als een ordeningsprincipe voor de ontwikkelingsdoelen. Het gaat hier niet om een ordeningskader voor concrete leeractiviteiten. In onderwijsleersituaties kunnen immers tijdens één leeractiviteit ontwikkelingsdoelen uit de verschillende leergebieden gelijktijdig nagestreefd worden.

De indeling in leergebieden impliceert in geen geval een keuze van de wijze waarop men deze ontwikkelingsdoelen dient te realiseren. De pedagogische en methodische aanpak van deze doelen behoort tot de pedagogische vrijheid van de scholen. Het ordeningskader wordt weergegeven op de volgende pagina.

Orderingskader

Leren Leren - structurele componenten: aandacht en geheugen - informatieverwerking en probleemoplossing - monitor: metacognitieve aspecten - transfer
Sociaal-emotionele ontwikkeling - dynamische-affectieve ontwikkeling - sociale cognitie - sociale vaardigheden en competentie
Lichamelijke opvoeding - motorische competenties - gezond en veilig bewegen - zelfconcept en sociaal functioneren
Muzische vorming - beeld - muziek - beweging - drama - media - attitudes
Nederlands - spreken - luisteren - lezen - schrijven
Wereldoriëntatie - natuur - technologie - maatschappij - tijd - ruimte - bronnengebruik
Wiskunde - voorbereidende wiskunde - wiskunde ° getallen ° meten ° meetkunde ° strategieën en probleemoplossende vaardigheden ° attitudes

LIJST VAN DE ONTWIKKELINGSDOELEN

ONTWIKKELINGSDOELEN LEREN LEREN

1 Structurele componenten: aandacht en geheugen

1.1 Aandacht

1 De leerling schenkt doelgericht aandacht

1.2 Geheugen

1.2.1 Onthoudstrategieën

2 De leerling memoriseert door het hanteren van gepaste onthoudstrategieën

1.2.2 Zoekstrategieën

- 3 De leerling maakt gebruik van gepaste zoekstrategieën

1.2.3 Algemeen

- 4 De leerling ontwikkelt zijn geheugen voor visuele, auditieve, motorische, smaak- en geurinformatie

2 Informatieverwerking en probleemoplossing

2.1 Informatieverwerking en probleemoplossing

- 5 De leerling neemt systematisch en gericht waar en heeft hierbij ook oog voor relevante details.
- 6 De leerling beheerst zijn impulsiviteit en gaat pas werkelijk aan de slag, nadat hij alle relevante informatie verworven heeft.
- 7 De leerling raadpleegt gepaste informatiebronnen.
- 8 De leerling weet bij welke personen hij informatie kan vragen.

2.2 Informatieverwerking en uitvoering

2.2.1 Algemeen

- 9 De leerling reflecteert vóór, tijdens en na het handelen.
- 10 De leerling is voldoende flexibel in zijn leren en denken.
- 11 De leerling komt tot zelfontdekkend leren.
- 12 De leerling komt tot abstract denken.
- 13 De leerling is creatief in zijn denken en leren.
- 14 De leerling komt tot inzichtelijk leren en denken.

2.2.2 Informatieverwerking

- 15 De leerling legt verbanden tussen nieuwe informatie en reeds verworven informatie.
- 16 De leerling ziet samenhang tussen verworven informatie.

2.2.3 Probleemoplossing

- 17 De leerling identificeert het probleem.
- 18 De leerling exploreert en analyseert het probleem.
- 19 De leerling zoekt en bedenkt verschillende mogelijke oplossingswijzen voor het probleem.
- 20 De leerling weegt de mogelijke oplossingswijzen af en selecteert de beste oplossingsweg.
- 21 De leerling voert de gekozen oplossingsweg daadwerkelijk en op een correcte manier uit.
- 22 De leerling zorgt ervoor dat zijn oplossing duidelijk en volledig is.

2.3 Evaluatie

2.3.1 Algemeen

- 23 De leerling kent vooraf de criteria waaraan zijn oplossing moet voldoen.
- 24 De leerling formuleert zelf controlecriteria.
- 25 De leerling geeft aan wat goed ging en wat fout is gegaan.
- 26 De leerling verwoordt waarom iets fout is gegaan, en geeft aan hoe bepaalde fouten in het vervolg kunnen vermeden worden.

2.3.2 Controle van de informatieverwerking

- 27 De leerling gaat na of hij op de gepaste manier de juiste informatie verworven heeft.
- 28 De leerling controleert regelmatig of hij de leerstof nog voldoende kent.

2.3.3 Controle van de probleemoplossing

- 29 De leerling controleert de gevonden oplossing.
- 30 De leerling controleert de oplossingsweg

3 Monitor: metacognitieve aspecten

3.1 Monitor: metacognitieve aspecten

3.1.1 Voorspellen

- 31 De leerling is probleemgevoelig en probleembewust.
- 32 De leerling zoekt en geeft spontaan aan wat hij wel en wat hij niet zal kunnen of waar hij extra moeilijkheden verwacht.
- 33 De leerling zoekt en geeft spontaan aan bij welke taakaspecten hij snel en bij welke aspecten hij traag zal moeten werken.
- 34 De leerling durft (leer)problemen signaleren en hulp en uitleg vragen.

3.1.2 Plannen

- 35 De leerling bepaalt op basis van de verkregen informatie wat hij moet doen.
- 36 De leerling bouwt een planningsfase in vooraleer hij tot actie overgaat.
- 37 De leerling maakt een plan en legt prioriteiten.
- 38 De leerling werkt volgens plan.

3.1.3 Zelfreguleren en evalueren

- 39 De leerling formuleert op zijn niveau doelstellingen.
- 40 De leerling streeft realistische tussen- en einddoelen na.
- 41 De leerling reflecteert achteraf over een doorgevoerd leer- of probleemoplossingsproces.
- 42 De leerling maakt efficiënt gebruik van plannings- en ordeningsstrategieën.
- 43 De leerling is gericht op nauwkeurigheid en precisie.
- 44 De leerling houdt zich aan afspraken en regels.

- 45 De leerling heeft een adequaat werktempo en -ritme.
- 46 De leerling toont een wil tot zelfstandigheid.
- 47 De leerling zet ondanks moeilijkheden door en raakt niet onmiddellijk ontmoedigd.
- 48 De leerling maakt een onderscheid tussen toevallige en stabiele oorzaken van zijn succes/mislukking.
- 49 De leerling heeft kritische zin.
- 50 De leerling aanvaardt kritiek en is bereid uit zijn fouten te leren.

3.2 Metacognitieve kennis

3.2.1 Kennis over zichzelf

- 51 De leerling ziet in dat hij voortdurend bijleert en verandert en stelt vorderingen bij zichzelf vast.
- 52 De leerling maakt een onderscheid tussen de oorzaken van succes/mislukking die bij hemzelf liggen of elders.
- 53 De leerling beseft dat hij zijn sterke punten kan aanwenden om zijn zwakke punten te verbeteren of te compenseren.

3.2.2 Kennis over het leren

- 54 De leerling legt uit hoe hij tot een leerresultaat gekomen is.
- 55 De leerling weet en geeft met voorbeelden aan hoe hij zelfstandig kan werken.
- 56 De leerling weet dat hij gemaakte fouten in de toekomst en in andere situaties kan vermijden, wanneer hij de oorzaak van de fouten kent.

4 Transfer

- 57 De leerling legt relaties tussen nieuwe en oude situaties. Hij begrijpt dat iets wat hij vroeger leerde in toekomstige situaties kan gebruikt worden.
- 58 De leerling gaat systematisch en gericht zoeken naar kennis, inzichten en vaardigheden die hij in een bepaalde situatie of bij het oplossen van een probleem kan gebruiken.
- 59 De leerling zoekt naar algemene principes, wetmatigheden en regels die bruikbaar zijn in verschillende situaties.

ONTWIKKELINGSDOELEN SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

1 Dynamisch affectieve ontwikkeling

1.1 Zelfwaardering

- 1 De leerling weet wat hij zelf al kan en wat nog niet.
- 2 De leerling leert omgaan met regelmatig terugkerende gevoelens van onmacht.
- 3 De leerling ziet zijn beperkingen en wil zich inzetten om ze te verbeteren.
- 4 De leerling aanvaardt zijn fouten en zoekt naar de oorzaak, zonder het geheel als een mislukking te beleven.
- 5 De leerling is zich bewust van zijn eigenheid als individu.

- 6 De leerling waardeert bepaalde veranderingen die hij bij zichzelf vaststelt als een vooruitgang.
- 7 De leerling kiest werkpunten om zijn zelfontplooiing te bevorderen.

1.2 Motivatie

- 8 De leerling zoekt zelf de zin van aangeboden taken.
- 9 De leerling neemt verantwoordelijkheid op voor zijn gedrag.
- 10 De leerling is intrinsiek gemotiveerd, leergierig en leerbereid.
- 11 De leerling kiest voor zichzelf haalbare doelen en staat daarbij open voor uitdagingen en zin voor initiatief.
- 12 De leerling reageert adequaat op mislukkingen en successen.

1.3 Zelfcontrole

- 13 De leerling onderkent al dan niet causaal verband tussen situaties, gedachten en gevoelens en handelt ernaar.
- 14 De leerling herkent situaties als "gevaarlijk" omdat ze hinderlijke of moeilijk controleerbare gevoelens oproepen.
- 15 De leerling uit zijn gevoelens op een voor hemzelf en zijn omgeving aanvaardbare wijze.

2 Sociale cognitie

2.1 Kennis van gevoelens, gedachten, wensen en intenties van zichzelf en de ander ("theory of mind") en perspectiefneming.

- 16 De leerling herkent en benoemt bij zichzelf positieve en negatieve emoties en de basisgevoelens.
- 17 De leerling herkent en herinnert zich bepaalde behoeften, verlangens, gedachten, bedoelingen en gevoelsuitdrukkingen.
- 18 De leerling uit positieve en negatieve emoties.
- 19 De leerling legt het verband tussen gevoelens, bijhorende gedachten en aansluitend gedrag.
- 20 De leerling herkent gevoelens bij de ander en let daarbij op diens lichaamstaal.
- 21 De leerling houdt er rekening mee dat situatiebeleving kan verschillen van situatie tot situatie en van persoon tot persoon.
- 22 De leerling ziet verbanden tussen bepaalde behoeften / verlangens en bepaalde oplossingen.
- 23 De leerling verplaatst zich in de gevoelens, gedachten en wensen van een ander en houdt er rekening mee.
- 24 De leerling geeft aan hoe gedachten, gevoelens of intenties van verschillende personen in een sociale situatie met elkaar samenhangen.

2.2 Sociale probleemoplossing

- 25 De leerling identificeert en omschrijft een sociaal probleem en zoekt gericht naar oplossingen.
- 26 De leerling genereert mogelijke oplossingen, weegt bijbehorende consequenties af en

kiest voor één van de oplossingen.

27 De leerling evalueert de oplossing.

28 De leerling is bereid tot het bedenken van mogelijke oplossingen bij interpersoonlijke problemen.

29 De leerling houdt rekening met mogelijke onderliggende motieven van gedragingen van anderen.

3 Sociale vaardigheden en competentie

3.1 Ik en de ander

30 De leerling komt op voor eigen wensen.

31 De leerling komt op voor eigen wensen op een sociaal aanvaardbare wijze.

32 De leerling gaat op een onbevangen en respectvolle wijze om met anderen.

33 De leerling komt op voor anderen.

34 De leerling zoekt bij een conflict een oplossing die voor beide partijen aanvaardbaar is.

3.2 Ik en de anderen: relatiewijzen

35 De leerling begroet een ander op gepaste wijze.

36 De leerling vraagt iets op gepaste wijze.

37 De leerling luistert naar de boodschap van een ander.

38 De leerling gaat naar anderen toe en legt contact.

39 De leerling vertelt spontaan iets over zichzelf.

40 De leerling verwoordt een eigen mening.

41 De leerling neemt het woord in een groepsgesprek.

42 De leerling laat op passende wijze afkeuring blijken bij onrechtvaardige situaties.

43 De leerling denkt kritisch na over bepaalde maatschappelijke toestanden.

44 De leerling zoekt na een gemaakte fout hoe hij aangerichte schade of aangedaan verdriet kan herstellen.

45 De leerling aanvaardt een sanctie na een begane fout of misstap.

3.3 Ik en de anderen: gespreksconventies

46 De leerling geeft in een gesprek aan dat hijzelf aan het woord wil komen.

47 De leerling spreekt in een gesprek duidelijk hoorbaar en met een zekere expressiviteit.

48 De leerling houdt in een gesprek rekening met de anderen.

49 De leerling stemt zijn verbale en non-verbale uitingen op elkaar af.

50 De leerling let in een gesprek zowel op de verbale als niet-verbale uitingen van de ander.

51 De leerling heeft respect voor communicatievormen uit een andere cultuur.

52 De leerling rondt een gesprek passend af.

3.4 Ik en de anderen: leven en samenwerken in groep

53 De leerling kent en begrijpt omgangsvormen, leefregels en afspraken die van belang zijn voor het samenleven in een groep.

54 De leerling maakt in concrete situaties afspraken en komt in groep gemaakte afspraken

na.

55 De leerling voelt zich mede verantwoordelijk voor de groep en voor wat er in de groep gebeurt.

ONTWIKKELINGSDOELEN TAAL: NEDERLANDS

1 Luisteren

Taalvorm

- 1 De leerling kent de spraakklanken.
- 2 De leerling begrijpt morfologische aspecten.
- 3 De leerling begrijpt syntactische aspecten.

Taalinhoud

- 4 De leerling beschikt over voldoende passieve woordenschat.
- 5 De leerling begrijpt semantische relaties.

2 Spreken

Taalvorm

- 6 De leerling spreekt goed verstaanbaar.
- 7 De leerling gaat correct om met morfologische aspecten.
- 8 De leerling voegt woorden samen tot woordgroepen en zinnen.

Taalinhoud

- 9 De leerling beschikt over voldoende actieve woordenschat.
- 10 De leerling gebruikt semantische relaties.

3 Lezen

Taalbeschouwing lezen

Afspraken m.b.t. het taalgebruik

- 11 De leerling begrijpt de structuur van een tekst.

Taalvorm

- 12 De leerling herkent de grafemen visueel en onderscheidt ze.
- 13 De leerling begrijpt morfologische aspecten.
- 14 De leerling begrijpt de structuur van een zin.

Leesstrategieën bij aanvankelijk lezen

15 De leerling gebruikt efficiënte leesstrategieën bij het aanvankelijk lezen.

Leesstrategieën bij voortgezet lezen

16 De leerling gebruikt efficiënte leesstrategieën bij het voortgezet lezen.

Leestechnische aspecten

17 De leerling maakt efficiënt gebruik van leestechnische vaardigheden

Taalinhoud

Compensatievaardigheden

18 De leerling hanteert nuttige compensatievaardigheden.

4 Schrijven

Taalbeschouwing schrijven

Reflectie over gebruikte schrijfstrategieën

19 De leerling reflecteert over de gebruikte schrijfstrategieën: over het opdelen van de schrijftaak in deeltaken en over de planning en formulering.

Taalvorm

20 De leerling gebruikt efficiënte schrijfstrategieën op niveau van grafemen en klanken.

21 De leerling gaat correct om met morfologische aspecten.

22 De leerling voegt woorden samen tot woordgroepen.

Spellingstrategieën bij het aanvankelijk spellen

23 De leerling hanteert efficiënte spellingsstrategieën bij het aanvankelijk spellen.

Spellingstrategieën bij het voortgezet spellen

24 De leerling hanteert efficiënte spellingsstrategieën bij het voortgezet spellen.

Hanteren van schrijfstrategieën

25 De leerling heeft voldoende inzicht in de woordvorming en de regels om nieuwe woorden te maken.

26 Om af te leiden om welke woordsoort het gaat heeft de leerling voldoende inzicht in de combinaties waarin woorden kunnen voorkomen, in de combinaties van zinsdelen en zinnen, en in de grammaticale structuur.

27 De leerling heeft voldoende inzicht in de betekenis die aan taaleenheden worden toegekend.

Fijnmotorische vaardigheden

28 De leerling bezit een correcte schrijfhouding en tonus.

29 De leerling heeft een functionele schrijfmotoriek.

Taalinhoud

Compensatievaardigheden

30 De leerling hanteert nuttige compensatievaardigheden.

ONTWIKKELINGSDOELEN WISKUNDE

1 Voorbereidende wiskunde

1.1 Wiskundige begrippen

1 De leerling kent en begrijpt wiskundige begrippen.

2 De leerling gebruikt adequaat de wiskundige begrippen.

1.2 Groeperen

3 De leerling groepeerd op basis van opgegeven criteria.

4 De leerling groepeerd volgens zelfgevonden criteria.

1.3 Ordenen en vergelijken

5 De leerling ordent: hij geeft een rangorde aan volgens een bepaald criterium (of meerdere criteria).

1.4 Verbanden leggen

6 De leerling legt relaties.

1.5 Conservatie

7 De leerling verwerft het inzicht dat bepaalde uiterlijke veranderingen (transformaties) geen invloed hebben op hoeveelheid, lengte, oppervlakte, gewicht en volume.

8 De leerling verwerft het inzicht dat bepaalde uiterlijke veranderingen (transformaties) ongedaan gemaakt kunnen worden.

1.6 Synthetiseren

- 9 De leerling bouwt een geheel op, op grond van delen.
- 10 De leerling vat eenvoudige informatie kernachtig samen, waarbij de essentie behouden blijft.

1.7 Analyseren

- 11 De leerling splitst een groter geheel op in delen, deelaspecten en/of tussenstappen.

2 Getallen

2.1 Natuurlijke getallen

Begripsvorming - wiskunde taal – feitenkennis

2.1.1 Getalbegrip

- 12 De leerling kent en reproduceert de getallenrij (op- en aftellen).
- 13 De leerling maakt een onderscheid tussen het tellen van de hoeveelheid en het tellen van de rangorde.
- 14 De leerling ordent hoeveelheden volgens aantal, van klein naar groot en omgekeerd.
- 15 De leerling vergelijkt hoeveelheden.
- 16 De leerling gebruikt en begrijpt functies van getallen.

2.1.2 Notatiesysteem en positiestelsel

- 17 De leerling begrijpt en gebruikt cijfersymbolen en vergelijkingstekens.
- 18 De leerling heeft inzicht in het tiendelig wiskundesysteem.
- 19 De leerling ordent getallen volgens grootte (van klein naar groot of omgekeerd).
- 20 De leerling geeft de waarde van een cijfer aan in een getal.
- 21 De leerling begrijpt en gebruikt natuurlijke getallen.

Procedures

2.1.3 Bewerkingen

- 22 De leerling heeft inzicht in de eigenschappen van bewerkingen.
- 23 De leerling begrijpt de rekenhandeling en zet deze om in een formule.
- 24 De leerling begrijpt een formule en voert de rekenhandeling uit.
- 25 De leerling splitst geautomatiseerd.
- 26 De leerling beheerst optellingen en aftrekkingen.
- 27 De leerling past de opgedane kennis toe in bewerkingen met grote getallen.
- 28 De leerling reproduceert producten en quotiënten tot 100 onmiddellijk (de factoren deler en quotiënt $<$ of $= 10$).

Ontwikkelen van rekenstrategieën bij wiskunde met grote getallen

29 De leerling legt het verband met het hoofdrekenen en hanteert deze strategie als oplossingsmiddel bij bewerkingen met grote getallen.

30 De leerling maakt vanuit een concreet geformuleerde situatie met grote getallen de relatie naar een optelling, aftrekking, vermenigvuldiging of deling in bewerkingsvorm en werkt deze uit.

Cijferalgoritmes bij optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen

31 De leerling lost bewerkingen op volgens het principe van schematisering.

32 De leerling heeft inzicht in de relatie tussen handelen met materiaal en algoritmes.

33 De leerling lost vanuit zijn geautomatiseerde kennis bewerkingen op met behulp van cijferalgoritmes.

34 De leerling controleert zijn bewerking en uitkomst door middel van het uitvoeren van een toepasselijke proef.

2.2 Eenvoudige breuken, decimale getallen en procenten

Begripsvorming - wiskunde taal – feitenkennis

2.2.1 Inzicht in eenvoudige breuken vanuit een levensechte context

35 De leerling begrijpt eenvoudige breuken.

36 De leerling hanteert een eenvoudige breuk.

37 De leerling rangschikt eenvoudige breuken.

38 De leerling duidt een eenvoudige breuk aan op een figuur.

39 De leerling leest en noteert een eenvoudige breuk met de gepaste symbolen.

40 De leerling neemt een breuk van een getal.

2.2.2 Inzicht in eenvoudige decimale getallen vanuit een levensechte context

41 De leerling heeft inzicht in een tiendelig getal met 1 decimaal en het verband met het tiendelig stelsel.

42 De leerling heeft inzicht in decimale getallen.

2.2.3 Inzicht in eenvoudige procenten vanuit een levensechte context

43 De leerling leest en noteert het symbool %.

44 De leerling ontwikkelt inzicht in eenvoudige procenten.

2.2.4 Verhouding tussen eenvoudige breuken, decimalen en procenten

Procedures

2.2.5 Bewerkingen met eenvoudige breuken in zinvolle contexten

- 45 De leerling telt eenvoudige gelijknamige breuken op en trekt eenvoudige gelijknamige breuken af.
- 46 De leerling vereenvoudigt breuken.
- 47 De leerling maakt eenvoudige breuken gelijknamig.

2.2.6 Bewerkingen met eenvoudige decimale getallen in zinvolle contexten

- 48 De leerling maakt optellingen en aftrekkingen met decimale getallen.
- 49 De leerling rondt decimale getallen af.
- 50 De leerling vermenigvuldigt en deelt een tiendelig getal met 1 decimaal met een ander getal met 1 decimaal of een geheel getal zonder overbrugging.

2.2.7 Bewerkingen met eenvoudige procenten in zinvolle contexten

- 51 De leerling berekent eenvoudige procenten.
- 52 De leerling past eenvoudige percentberekeningen toe in concrete situaties.

2.3 Schattend rekenen

- 53 De leerling schat bij benadering de uitkomst voor en na het uitvoeren van een bewerking.

2.4 Zakrekenmachine

- 54 De leerling voert wiskundige bewerkingen uit op een eenvoudige zakrekenmachine.
- 55 De leerling vertaalt een opgave in handelingen die met de rekenmachine moeten worden uitgevoerd.

2.5 Compensatievaardigheden

- 56 De leerling gebruikt compensatietechnieken in geval van moeilijkheden bij wiskundige probleemsituaties.

3 Meten

Begripsvorming - wiskunde taal – feitenkennis

3.1 Meten en maateenheden vanuit een levensechte context

- 57 De leerling geeft de grootte weer met de gepaste maateenheid.
- 58 De leerling hanteert het meest functionele meetinstrument voor het meten van een grootte.
- 59 De leerling gebruikt, bij het meten vanuit reële situaties, notaties met kommagetallen bij de maateenheden.

3.2 Herleidingen vanuit een levensechte context

- 60 De leerling heeft inzicht in de verhouding van de maateenheden.
- 61 De leerling noteert het resultaat van een meting in gemengde maten.

Procedures

3.3 Lengtematen vanuit een realistische context

- 62 De leerling hanteert minimaal de lengtematen kilometer, meter, decimeter, centimeter, millimeter, en hun gebruikelijke afkorting.
- 63 De leerling meet en tekent nauwkeurig met verschillende meetinstrumenten en maateenheden.

3.4 Oppervlaktematen vanuit een realistische context

- 64 De leerling begrijpt en gebruikt het begrip "oppervlakte".
- 65 De leerling kent de maateenheden voor oppervlakte.

3.5 Inhoudsmaten vanuit een realistische context

- 66 De leerling begrijpt en gebruikt de begrippen "inhoud" en "eenheid van inhoud".
- 67 De leerling gebruikt minimaal de inhoudsmaten liter, deciliter, centiliter en milliliter en hun gebruikelijke afkorting.
- 68 De leerling toetst standaard inhoudsmaten aan referentiematen uit zijn omgeving.
- 69 De leerling leest de inhoud af op verpakkingen en in reclamefolders en geeft er betekenis aan.
- 70 De leerling gebruikt de inhoudsmaten m^3 , dm^3 en cm^3 .
- 71 De leerling kent de relatie van dm^3 , cm^3 tot liter en ml.

3.6 Gewichtsmaten vanuit een realistische context

- 72 De leerling begrijpt en gebruikt de begrippen "zwaar", "zwaarder", "even zwaar" en "gewicht".
- 73 De leerling gebruikt de gewichten ton, kg, en g en kent hun gebruikelijke afkortingen.
- 74 De leerling leest gewichten af op verpakkingen en in reclamefolders en geeft er betekenis aan.

3.7 Geld vanuit een realistische context

- 75 De leerling onderscheidt de waarde van muntstukken en bankbiljetten die in omloop zijn.
- 76 De leerling hanteert wisselgeld.
- 77 De leerling leest en gebruikt prijsaanduidingen/-lijsten in levensechte situaties.
- 78 De leerling kent andere betaalmiddelen.

3.8 Temperatuursmaten vanuit een realistische context

- 79 De leerling leest een thermometer af en geeft er betekenis aan.
- 80 De leerling kent enkele "vaste" temperaturen.

3.9 Tijdsmaten vanuit een realistische context

- 81 De leerling begrijpt en gebruikt tijdsbegrippen en verhoudingen.
- 82 De leerling koppelt tijdsbegrippen aan betekenisvolle situaties.

3.10 Hoekgrootte vanuit een realistische context

- 83 De leerling begrijpt dat de grootte van de hoek bepaald wordt door de stand van de benen ten opzichte van elkaar.
- 84 De leerling meet eenvoudige hoeken tussen 0° en 180° .
- 85 De leerling hanteert de begrippen en de maten voor het bepalen van de hoekgrootte.

3.11 Schattend meten vanuit een realistische context

- 86 De leerling schat concrete grootheden.

4 Meetkunde

Begripsvorming - wiskunde taal – feitenkennis

4.1 Meetkunde en globale waarneming

- 87 De leerling herkent veelhoeken.
- 88 De leerling herkent en benoemt driehoeken, vierhoeken en cirkels.
- 89 De leerling herkent en benoemt kubus, balk, piramide, bol en cilinder.

Procedures

4.2 Meetkundige oriëntatie

- 90 De leerling begrijpt en gebruikt eenvoudige noties en begrippen waarmee hij ruimte meetkundig kan ordenen en beschrijven.
- 91 De leerling oriënteert zich ruimtelijk.
- 92 De leerling geeft of volgt eenvoudige aanwijzingen voor richting of verplaatsing.

4.3 Vormkenmerken

- 93 De leerling vergelijkt veelhoeken op grond van eigenschappen van hoeken en zijden.
- 94 De leerling vergelijkt rechte, stompe en scherpe hoeken.

4.4 Meetkunde: tekenen en bouwen

- 95 De leerling tekent eenvoudige meetkundige figuren.
- 96 De leerling construeert eenvoudige meetkundige figuren.

Voorzitter: Gust Dens

Secretaris: Dirk Piqueur