Stuk **832** (2001-2002) – Nr. 1

V L A A M S P A R L E M E N T

Zitting 2001-2002

2 oktober 2001

ONTWERP VAN DECREET

houdende bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering van 27 april 2001 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8

Inhoud

Blz.

1. Memorie van toelichting 3

2. Voorontwerp van decreet 17

3. Ontwerpbesluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8 21

4. Advies van de Vlaamse Onderwijsraad 41

5. Adviezen van de Raad van State 75

   a) betreffende het ontwerp van besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen van het buitengewoon basisonderwijs type 8 76

   b) betreffende het voorontwerp van decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon onderwijs type 8 83

6. Ontwerp van decreet 89

7. Besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8 91

MEMORIE VAN TOELICHTING

DAMES EN HEREN,

1. Algemeen

Inleiding

In het decreet van 17 juli 1991 betreffende de inspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten, worden de contouren geschetst voor een nieuwe vorm van kwaliteitsbewaking en -bevordering van het onderwijs. Dit decreet creëert mogelijkheden om vormen van interne en externe kwaliteitsbewaking beter op elkaar af te stemmen. Om dit te kunnen realiseren is het essentieel dat de overheid haar minimale verwachtingen ten overstaan van het onderwijs duidelijk kenbaar maakt, zodat de onderwijsverstrekkers zich hierop kunnen richten. Deze minimale verwachtingen vormen bovendien een referentiekader om te onderzoeken of het geboden onderwijs voldoende (minimale) kwaliteitsgaranties biedt. Dit referentiekader is zowel nuttig voor zelfevaluatie door de school als voor externe evaluatie door de gemeenschapsinspectie.

1.1. Ontwikkelingsdoelen

Het buitengewoon onderwijs laat de leerlingen geen gemeenschappelijk leerprogramma doorlopen, maar zorgt voor een geïndividualiseerd curriculum dat aangepast is aan de noden en de mogelijkheden van elke leerling. Ontwikkelingsdoelen voor het BuO kunnen als volgt gedefinieerd worden :

– *Ontwikkelingsdoelen in het buitengewoon onderwijs zijn doelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht voor zoveel mogelijk leerlingen van een leerlingenpopulatie. In samenspraak met het CLB en zo mogelijk in overleg met ouders en eventueel andere betrokkenen, kiest de school de ontwikkelingsdoelen die aan individuele leerlingen of groepen leerlingen worden aangeboden en uitdrukkelijk worden nagestreefd.*

BuO-scholen krijgen de verantwoordelijkheid om zelf uit deze lijsten ontwikkelingsdoelen te kiezen voor een bepaalde leerling of om eindtermen als ontwikkelingsdoelen over te nemen. Hierdoor verbindt de school er zich toe om bij deze leerling(engroep) de geselecteerde doelen na te streven. In de context van het buitengewoon onderwijs betekent kwaliteitszorg dat die geselecteerde ontwikkelingsdoelen bij de leerlingen nagestreefd worden om een veelzijdige en evenwichtige persoonlijkheidsontwikkeling en een optimale integratie in de maatschappij te realiseren.

1.2. Van handelingsplanning tot handelingsplan

Om passende ontwikkelingsdoelen te selecteren en na te streven, is het belangrijk dat elke BuO-school voldoende aandacht besteedt aan handelingsplanning. Handelingsplanning is een belangrijk orthopedagogisch proces met verschillende fasen en facetten. Het gaat om een cyclisch proces dat vertrekt van de beginsituatie en de opvoedings- en onderwijsbehoefte van de leerling of leerlingengroep. Op basis daarvan worden ontwikkelingsdoelen gekozen. Deze doelstellingen omvatten niet alleen doelen uit de lijst met ontwikkelingsdoelen voor het betreffende BuO-type maar ook doelstellingen die voortvloeien uit het pedagogisch project van de school zelf. Ook de eindtermen van het gewoon basisonderwijs kunnen als ontwikkelingsdoelen geselecteerd en nagestreefd worden. Om deze doelen te verwezenlijken worden het tempo, de methoden, het materiaal, de taakverdeling en de evaluatie vastgelegd. Vervolgens wordt het plan uitgevoerd en worden zowel het planningsproces als de effecten ervan op de leerling(en) geëvalueerd.

Handelingsplanning is het cyclisch proces van het orthopedagogisch handelen met als doel onderwijs op maat van elke leerling te bieden.

Een beperkte en efficiënte schriftelijke neerslag van het proces van handelingsplanning is onder meer terug te vinden in het klassenraadverslag en het concreet handelingsplan. Elke school heeft de vrijheid om een handelingsplan te ontwikkelen dat beantwoordt aan de eigen noden en behoeften van elke leerling of leerlingengroep.

In het decreet Basisonderwijs (art. 46) wordt het begrip handelingsplan als volgt gedefinieerd :

– *Met in achtneming van de door de regering opgelegde ontwikkelingsdoelen wordt in het buitengewoon onderwijs voor één of meer leerlingen samen op basis van zijn (hun) opvoedings- en onderwijsbehoeften, een handelingsplan opgemaakt. Dit plan bevat voor een bepaalde periode de pedagogisch-didactische planning voor bedoelde leerling(en) en legt onder meer de keuze aan ontwikkelingsdoelen vast, die de klassenraad in opdracht van het schoolbestuur voor hem (hen) wil nastreven.*

Het handelingsplan geeft in voorkomend geval weer hoe het multidisciplinair teamwerk wordt gepland en hoe de sociale, psychologische, orthopedagogische, medische en paramedische hulpverlening in het opvoedings- en onderwijsaanbod wordt geïntegreerd.

Voor een kwaliteitszorg met handelingsplanning betekent dit dat de school beschikt over een goed planningsconcept en dat zij dat concept ook zorgvuldig hanteert in de orthopedagogische praktijk van elke dag.

1.2. Inspanningsverplichting

In vergelijking met het gewoon onderwijs krijgt het BuO een zeer grote autonomie. De BuO-scholen zijn immers zelf verantwoordelijk voor de selectie van de ontwikkelingsdoelen, terwijl gewone scholen in principe alle opgelegde eindtermen dienen aan te bieden en te bereiken. Voor de geselecteerde ontwikkelingsdoelen geldt echter wel de inspanningsverplichting en dit zowel op micro- als op mesoniveau. Het schoolteam streeft op microniveau per leerling of leerlingengroep de geselecteerde ontwikkelingsdoelen na. Daarnaast zullen op mesoniveau onder impuls van het schoolbestuur en de directie, structuren en strategieën ontwikkeld moeten worden om de effectiviteit van het onderwijs te verbeteren.

Het begrip inspanningsverplichting kan als volgt gedefinieerd worden :

– *De inspanningsverplichting geldt voor de school als organisatie en voor de individuele personeelsleden en is er op gericht om de passende ontwikkelingsdoelen te selecteren, na te streven en zoveel mogelijk te bereiken bij een leerling of leerlingengroep.*

Wanneer een school bepaalde ontwikkelingsdoelen kiest of eindtermen als ontwikkelingsdoel overneemt, verbindt zij zich er tevens toe alles in het werk te stellen om deze doelen na te streven en ook te bereiken. Een school dient dus te kunnen aantonen dat ze alle nodige inspanningen heeft gedaan om de gepaste doelen te selecteren en de vooropgestelde doelstellingen aan te bieden en te realiseren.

2. Ontwikkelingsdoelen type 8

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

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 BLO 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 (artt. 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.

In het type 8-onderwijs zullen, omwille van de integratiedoelstelling, de eindtermen voor het gewoon basisonderwijs het uitgangspunt zijn. Deze eindtermen 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 enkel via aangepast onderwijs de eindtermen kunnen nastreven en bereiken. Anderen zullen slechts aan een beperkt aantal

eindtermen kunnen voldoen. De aansluiting bij de eindtermen van het gewoon onderwijs, de nauwe samenwerking met het gewoon onderwijs en het principieel tijdelijk karakter bepalen voor een groot stuk de identiteit van dit specifieke onderwijstype.

3. Voorstelling eindtermen-ontwikkelingsdoelen

In haar oorspronkelijk voorstel had de Dienst Voor Onderwijsontwikkeling ervoor gekozen de eindtermen van het gewoon onderwijs en de ontwikkelingsdoelen voor de verschillende leergebieden als een coherent geheel voor te stellen. De VlOR heeft in zijn advies deze voorstelling niet aangehouden voor het decreet. Bovendien vond zij het niet nodig ontwikkelingsdoelen voor de leergebieden Lichamelijke opvoeding, Muzische vorming en Wereldoriëntatie te weerhouden. De ontwikkelingsdoelen voor Nederlands en Wiskunde werden sterk gereduceerd en kunnen niet los gezien worden van de eindtermen van het gewoon basisonderwijs.

Opdat de coherentie binnen de verschillende leergebieden voor de scholen duidelijk zou blijven verzoekt de VlOR de overheid om een geïntegreerde lijst ontwikkelingsdoelen aan de scholen te bezorgen. Daartoe zal de informatiemap voor de onderwijspraktijk Buitengewoon Basisonderwijs verder worden aangevuld.

4. Ordeningskader voor de ontwikkelingsdoelen BuO type 8

Voor het BLO type 8 wordt gestreefd naar gelijkvormigheid 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.

Om de nadruk te leggen op de eigenheid van dit onderwijstype en de onderwijsbehoeften van deze leerlingen krijgen "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 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 de transfer naar andere leergebieden en situaties uit het dagelijks leven zeker niet uit het oog verloren worden.

De visie waarbinnen de ontwikkelingsdoelen voor het type 8 zijn geschreven, is eigenlijk dezelfde als deze voor het gewoon BaO. Vanuit dit oogpunt kunnen de toelichtingen bij de verschillende leergebieden van het gewoon Basisonderwijs geraadpleegd worden. Het nalezen ervan is belangrijk omdat de eindtermen van het basisonderwijs geselecteerd worden en als ontwikkelingsdoelen nagestreefd worden.

5. Overzicht van de leergebieden

– 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

6. Toelichting per leergebied

De leergebieden waarvoor specifieke ontwikkelingsdoelen werden geformuleerd worden nader toegelicht. Dit zijn de leergebieden Leren Leren, Sociaal-emotionele Ontwikkeling, Nederlands en Wiskunde. De visie bij de leergebieden waarvoor de eindtermen van het gewoon onderwijs als ontwikkelingsdoel kunnen geselecteerd worden, wordt beschreven in de documenten voor het gewoon basisonderwijs. Dit geldt voor de leergebieden Lichamelijke Opvoeding, Muzische Vorming en Wereldoriëntatie.

6.1. Leren leren

Met leren leren beoogt men het verwerven van een aantal processen, aanpakwijzen, componenten en attitudes die zich situeren in verschillende aspecten :

1° Structurele componenten of verwervings-, verwerkings- en geheugencapaciteit.

2° Strategiecomponenten of informatieverwerking en probleemoplossing.

3° Sturings- en bewakingscomponenten of metacognitie (monitor-functie).

Theoretisch worden deze componenten afzonderlijk besproken. In realiteit zijn ze onderling nauw verweven en kan de ene component niet losgekoppeld worden van de andere. Informatieverwerking, probleemoplossing en de monitor zijn sterk met elkaar verweven. Wanneer een probleem herkend wordt als een standaardprobleem dat via parate kennis onmiddellijk kan opgelost worden, kan dit proces eigenlijk niet als een probleemoplossingsproces beschouwd worden maar wel als een informatieverwerkingsproces. Probleemoplossing kan bemoeilijkt worden door beperkingen in het informatieverwerkingssysteem. De monitor is een sturings- en bewakingsmechanisme dat de stappen van informatieverwerking en probleemoplossing coördineert.

De onderlinge verwevenheid van deze drie componenten blijkt ook uit het feit dat ze samen belangrijk zijn om tot transfer van het geleerde naar andere situaties te komen.

6.1.1. Structurele componenten

– *Informatieverwerving*

Informatie wordt opgenomen, onthouden en gebruikt in verschillende situaties. Op basis van ervaringen wordt nuttige kennis verzameld die in de toekomst gebruikt wordt om efficiënter te werken in allerhande situaties.

– *Geheugen*

Het geheugensysteem bestaat uit drie geheugentypes. De zintuigen ontvangen een massa prikkels, waarvan een groot gedeelte onbelangrijk is. Enkel de prikkels waaraan aandacht besteed wordt (selectieve aandacht), worden geselecteerd en komen in het zintuiglijk geheugen terecht. Dit geheugen is nodig om percepties mogelijk te maken. Deze gewaarwordingen zijn slechts voor een korte tijd (3-5 seconden) in het zintuiglijk geheugen aanwezig en worden dan overgenomen in het onmiddellijk geheugen (korte termijn of werkgeheugen). In dit geheugen vinden allerlei processen plaats, die ervoor zorgen dat de gewaarwordingen worden omgevormd tot percepties van zinvolle voorwerpen en situaties. Het is pas in dit stadium dat men zich bewust wordt van informatie. Het onmiddellijk geheugen heeft slechts een beperkte capaciteit (van 5 tot 9 eenheden) en houdt informatie enkel tijdelijk bij. Dit betekent dat nieuwe binnenkomende informatie de oude informatie verdringt. Deze oude informatie gaat dan verloren of wordt geplaatst in het permanent geheugen (ook wel lange termijn geheugen genoemd), waarvan de capaciteit onbegrensd is.

6.1.2. Strategiecomponenten

– *Informatieverwerking*

Leren is een vorm van informatie verwerken. Informatieverwerkingsprocessen zijn mentale processen waardoor binnenkomende informatie wordt geselecteerd, verwerkt, opgeslagen in het geheugen, opgeroepen uit het geheugen, en gebruikt bij een beslissingsproces.

– *Probleemoplossing*

Efficiënte probleemoplossing omvat een aantal processen. Om het proces te starten, is het noodzakelijk dat een bepaalde situatie als een probleem onderkend wordt. Dit heeft onder meer te maken met wat men soms "probleemgevoeligheid" noemt en met transfervaardigheid. Bovendien dient het probleem geïdentificeerd te worden. Het is immers belangrijk dat men het probleem goed inschat en dat men er zich een juiste voorstelling van maakt. Vervolgens dienen één of meerdere oplossingsmethoden ontwikkeld te worden, waarbij het de bedoeling is dat men komt tot een oplossingsplan. Dit vereist zowel een goed georganiseerde domeinspecifieke kennis (regels, formules, begrippen, algoritmen) als kennis van meer algemene oplossingsmethoden (heuristieken). Uiteraard dient het gekozen oplossingsplan uitgevoerd te worden. Uiteindelijk moet de oplossing gecontroleerd worden en is het aangewezen het oplossingsproces te evalueren. Tevens is het de bedoeling dat het leerresultaat van het oplossingsproces opgenomen wordt bij de reeds aanwezige kennis. Het is dus belangrijk dat kinderen leren op een systematische wijze problemen aan te pakken.

6.1.3. Sturings- en bewakingscomponenten

– *metacognitie en monitor-functie*

De monitor is verantwoordelijk voor het sturen en controleren van het denken en handelen. Alle stappen bij het verwerken van informatie en het oplossen van problemen worden "geprogrammeerd", op elkaar afgestemd, bewaakt en bijgestuurd door de monitor. Bij de monitor kunnen we twee dimensies onderscheiden : een cognitieve dimensie en een dynamisch-affectieve dimensie.

De cognitieve dimensie kan eigenlijk het best omschreven worden via de term "metacognitie". Metacognitie bestaat uit twee facetten : de metacognitieve vaardigheden en metacognitieve kennis.

De metacognitieve vaardigheden zijn noodzakelijk om de leer- en denkactiviteiten te voorspellen, te plannen, te organiseren, te sturen, te controleren en te evalueren. De metacognitieve kennis heeft betrekking op de kennis en opvattingen die iemand heeft over het leren in het algemeen en over zijn eigen cognitief functioneren. Het is belangrijk dat men weet hoe men leert en onthoudt.

6.1.4. Transfer

Transfer betekent dat kennis, inzichten en vaardigheden die in één bepaalde situatie werden verworven, spontaan worden overgebracht naar andere situaties die in meerdere of mindere mate van de oorspronkelijke situatie afwijken.

6.1.5. Problemen bij het leren leren van kinderen met leerstoornissen

Leerstoornissen vinden hun oorsprong in specifieke cognitieve en metacognitieve processen. Het gaat om deficiënte deelprocessen in het cognitieve functioneren, die hardnekkig en moeilijk te compenseren of te remediëren kunnen zijn.

Kinderen met leerstoornissen hebben vaak problemen met de volgende componenten, processen en vaardigheden.

– *Problemen met structurele componenten*

De aandachtsproblemen kunnen zich situeren op het vlak van de selectieve aandacht, de volgehouden aandacht en de verdeelde aandacht.

Een aantal kinderen heeft problemen met de selectieve aandacht. Dit betekent dat ze niet kunnen weerstaan aan afleidende, irrelevante prikkels waardoor ze hun aandacht niet kunnen richten op de relevante informatie. De selectieve aandachtsproblemen van kinderen met leerstoornissen zijn vaak een gevolg van het gebrek aan analytisch vermogen. Het gaat hier in principe niet om een aandachtsprobleem maar om een onvermogen informatie zodanig te analyseren dat duidelijk wordt welke aanpak-, leer-, of oplossingsstrategieën best kunnen worden aangewend. Eigenlijk is het een metacognitief probleem.

Wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat vele kinderen met leerstoornissen een probleem hebben met de volgehouden aandacht. Zij kunnen hun aandacht niet gedurende een langere periode vasthouden. Hierbij gaat het wel om een aandachtsprobleem op zich.

Verdeelde aandacht betekent dat men de aandacht moet kunnen spreiden over verschillende aspecten tegelijk. Dit is nodig bij een groot aantal schoolse taken. Het is vanzelfsprekend dat het verdelen van de aandacht vrijwel onmogelijk is voor kinderen die al problemen hebben met het richten van de aandacht op één relevant aspect.

Kinderen met leerstoornissen worden vaak gekenmerkt door problemen met het onmiddellijk en het permanent geheugen.

Er zijn moeilijkheden met de capaciteit van het onmiddellijk geheugen. Informatie wordt in het onmiddellijk geheugen opgeslagen door middel van fonologische codes. Het feit dat heel wat kinderen met leerstoornissen problemen hebben met fonologische recodering, kan de moeilijkheden van het onmiddellijk geheugen gedeeltelijk verklaren. Daar komt bij dat deze kinderen onvoldoende gebruik maken van strategieën die ervoor zorgen dat informatie langer in dit geheugen blijft of wordt overgedragen naar het permanent geheugen. Een belangrijke strategie is het regelmatig herhalen. Daarnaast worden er vaak ook te weinig organisatiestrategieën gehanteerd. Door deze strategieën wordt de informatie zodanig georganiseerd dat de geheugencapaciteit vergroot wordt.

Bij het permanent geheugen zijn er problemen met het efficiënt opslaan van informatie. Deze kinderen zijn duidelijk minder onderlegd in het opslaan via de strategie van het herhalen. Daarnaast zijn er ook moeilijkheden met het terug oproepen van informatie uit het geheugen. Kinderen met leerstoornissen selecteren minder efficiënte zoekstrategieën en zoeken minder grondig naar aanwijzingen die het oproepen bevorderen. Problemen met het oproepen van informatie wijzen doorgaans op een gebrekkige organisatie van de opgeslagen kennis.

In dit verband wordt gewezen op het automatiseringsprobleem en de decoderingszwakte die kenmerkend zijn voor kinderen met leerstoornissen. De herkenning van relevante informatie (decodering) verloopt onvoldoende automatisch. Daardoor vraagt de informatieherkenning meer tijd en inspanning.

– *Problemen met strategiecomponenten*

De manier waarop een kind leert en denkt, tot informatieverwerking en probleemoplossing komt, wordt aangeduid via de term "cognitieve stijl". De cognitieve stijl beïnvloedt de mate waarin het leren effectief is. Een inadequate denkstijl verhindert dat de mogelijkheden van kinderen ten volle tot uiting komen. De volgende cognitieve stijlkenmerken komen vaak voor bij kinderen met leerstoornissen.

Deze kinderen hanteren een impulsieve stijl waardoor ze zeer snel beslissen en antwoorden zonder op zoek te gaan naar de passende oplossingsstrategie en zonder mogelijke alternatieven te overwegen. Door de snelle reactie geven ze zichzelf onvoldoende gelegenheid tot adequate analyse van het probleem of de informatie. Er is ook onvoldoende tijd voor een inventarisatie van aanpak- en oplossingsstrategieën, het zoeken en kiezen van de meest geschikte strategie, en systematische, stapsgewijze afwerking. De uiterst korte reactietijd en het ondoordacht handelen, gestuurd door een beperkt deel van de beschikbare informatie, leiden onvermijdelijk tot fouten. De impulsiviteit hangt vaak samen met een tekort aan goede aanpak- en oplossingsstrategieën. Bovendien beschikken kinderen met leerstoornissen vaak over te weinig adequate controle- of zelfsturingsmechanismen.

Inflexibiliteit is herkenbaar aan het feit dat het kind halsstarrig blijft vasthouden aan de gekozen methode of strategie. Zij hebben moeilijkheden met het wijzigen, aanpassen of bijsturen van een leer- of oplossingsstrategie die reeds in gang gezet is. Zij kunnen de inadequaatheid van de gekozen aanpakwijze moeilijk of niet onderkennen.

Perseveratie betekent dat het kind onvrijwillig doorgaat met een bepaalde handeling of houding, terwijl dit al lang niet meer relevant of passend is voor de taak of situatie. Ze kunnen zich niet aanpassen aan de eisen van nieuwe situaties of taken.

– *Problemen met sturings- en bewakingscomponenten*

Kinderen met leerstoornissen hebben vaak een beperkte metacognitieve kennis en gebrekkige metacognitieve vaardigheden. De zelfregulatie is problematisch. Dit leidt tot inefficiënte selectie, planning, sturing, evaluatie en bijsturing van strategieën en controleprocessen.

Bovendien hebben deze kinderen meestal onvoldoende kennis over hun eigen denkprocessen en over hun mogelijkheden en beperkingen als leerder en probleemoplosser. Ze zijn zich bijvoorbeeld niet bewust van het feit dat hun informatieverwerkingssysteem niet adequaat is, dat ze geen functionele leerstrategieën hebben of dat hun probleemoplossingsproces gebrekkig is.

Door de vele faalervaringen kunnen kinderen een heel laag zelfwaardegevoel hebben waardoor ze

niet meer durven of willen leren. Nieuwe leerinhouden vormen niet langer een interessante uitdaging, maar hebben een bedreigend karakter gekregen. Emotionele en motivationele problemen belemmeren het hanteren van zelfregulatiemechanismen.

– *Problemen met transfer*

De toepassingsmogelijkheden van het geleerde of het komen tot transfer naar andere situaties ligt niet voor de hand. Het spontaan generaliseren van het geleerde is moeilijk voor een aantal kinderen met leerstoornissen. Nochtans blijken kinderen met leerstoornissen mits de nodige stimulering wel de noodzakelijke transfervaardigheid te kunnen verwerven. Door transfergericht werken en transfergerichte instructie kunnen ze kennis, inzichten en vaardigheden automatisch en adequaat leren aanwenden in verschillende situaties. Dit zijn zowel situaties die gelijken op de oorspronkelijke leersituatie als situaties die wezenlijk verschillen met de aanvankelijke leercontext.

6.2. Sociaal – emotionele ontwikkeling

In de sociaal-emotionele ontwikkeling kan men twee soorten ontwikkelingsaspecten onderscheiden. Enerzijds zijn er aspecten van de dynamisch-affectieve ontwikkeling : de zelfwaardering en attributie, de motivatie en de zelfcontrole. Anderzijds zijn er aspecten van de sociale cognitie (of sociaal-cognitieve vaardigheid), sociale vaardigheid en sociale competentie.

6.2.1. De dynamisch-affectieve ontwikkeling

Een aantal dynamisch-affectieve factoren zijn bij elk leren en vooral bij de sociaal-emotionele ontwikkeling belangrijk : zelfwaardering en attributieve stijl, motivatie tot ontwikkelen en leren, en zelfcontrole.

De zelfwaardering en het zelfbeeld vormen samen het zelfconcept van iemand. Het zelfconcept slaat op het geheel aan denkbeelden dat iemand heeft ten aanzien van zichzelf. Zijn deze denkbeelden eerder "objectief", neutraal en beschrijvend, dan spreekt men van zelfbeeld. Uitspraken als "ik kan fietsen" en "ik kan tellen tot 10", vallen onder het zelfbeeld. Gaat het eerder om "subjectief" evaluerende uitspraken, dan wordt de term zelfwaardering gebruikt. Uitspraken als "ik kan al goed lezen" of "ik ben een goede voetballer" vallen onder de zelfwaardering.

Iemands zelfwaardering gaat terug op de mate waarin voldaan wordt aan twee van zijn basisbehoeften. De eerste behoefte is de competentiebehoefte : in welke mate is iemand succesvol, kan hij bepaalde effecten in zijn omgeving realiseren en zo komen tot competentiebelevingen. De tweede behoefte is de behoefte aan sociale ondersteuning, om als persoon op zich de moeite waard bevonden te worden. Als het goed gaat in de ontwikkeling, worden beide behoeften tegelijk en in elkaar verstrengeld gerealiseerd.

Attributie slaat op het toekennen van eigen lukken en mislukken aan bepaalde oorzaken. Sommige leerlingen hebben de gewoonte om mislukkingen intern te attribueren, dus toe te wijzen aan factoren binnen zichzelf, bijvoorbeeld aan een gebrek aan bekwaamheid. Hun successen daarentegen attribueren ze extern, door ze toe te wijzen aan factoren buiten zichzelf, bijvoorbeeld kans of geluk. Een dergelijke attributiestijl is uiteraard nefast voor de zelfwaardering : de persoon neemt de verantwoordelijkheid voor zijn mislukkingen op zich, maar als hij al eens slaagt schrijft hij dat toe aan factoren buiten zichzelf, die ontsnappen aan zijn controle en verantwoordelijkheid.

Bij het bespreken van de motivatie wordt uitgegaan van een motivatiemodel dat de leerling ziet als een actieve informatieverwerker, die zelf verantwoordelijkheid opneemt voor zijn leren door gebruik te maken van strategieën van autoregulatie.

Hij definieert motivatie als een dynamische toestand in een taakcontext die zijn oorsprong heeft in een inschatting door de leerling van zijn omgeving en van zichzelf en die hem er toe brengt een activiteit te kiezen, ten einde een doel te bereiken.

Drie belangrijke inschattingsprocessen bepalen de motivatie :

– *Het inschatten van de waarde van de leertaak*

  – Het inschatten van de waarde van de leertaak betreft haar bruikbaarheid. Deze inschatting geeft een antwoord op de vraag : "waarom zou ik me engageren voor deze taak, wat brengt het me bij, welk motief heb ik ?" Het nut of de waarde van een taak

hangt af van de doelen die de leerling impliciet of expliciet wil bereiken.

– *De competentiebeleving*

  – Competentiebeleving betreft de inschatting van de leerling van zijn bekwaamheid om de taak tot een goed einde te brengen. Deze inschatting speelt niet bij taken met een zeer lage en zeer hoge moeilijkheidsgraad, waarbij de taak duidelijk te makkelijk of te moeilijk is. Ze is vooral belangrijk bij taken met een middelmatige moeilijkheidsgraad, waarbij de leerling zijn bekwaamheid inschat als net voldoende of net onvoldoende.

– *De inschatting van de eigen controle over de taakuitvoering*

  – Dit slaat op de mate waarin de leerling verwacht de uitvoering van de taak en de consequenties ervan zelf te bepalen en onder controle te hebben. Dit begrip is verwant aan het nogal eens gehanteerde begrip van taakzelfstandigheid.

De inschatting van eigen controle kan van leerling tot leerling en van taak tot taak verschillen. Ze wordt vooral bepaald door twee factoren die hierboven reeds behandeld werden : de competentiebeleving en de attributie.

Zelfcontrole in het kader van de affectieve ontwikkeling is de mate waarin iemand er in slaagt zijn gevoelens te reguleren overeenkomstig zijn eigen wensen. Het resultaat is dat hij zich meer aangepast gedraagt en zijn welbevinden en zelfwaardering verhogen. Het is zeker niet de bedoeling de uiting van gevoelens te onderdrukken, integendeel. De leerling leert bewuster met zijn gevoelens om te gaan en ze te uiten op een voor hem zelf en zijn omgeving aanvaardbare wijze. Een voorbeeld hiervan is woederegulering.

6.2.2. De ontwikkeling van de sociale cognitie

Onder sociale cognitie verstaat men het denken over de sociale werkelijkheid. De laatste jaren kreeg men meer inzicht in hoe de sociale cognitie ontwikkelt.

Men ontdekte dat kinderen al op jonge leeftijd, vanaf 4 à 5 jaar, een "theory of mind" (TOM) ontwikkelen. Dit houdt in dat het kind weet heeft van en een opvatting heeft over gevoelens, wensen en gedachten bij zichzelf en anderen. Het leert basisgevoelens als angst, verdriet, blijdschap en boosheid bij zichzelf en anderen te herkennen en te benoemen. Vervolgens leert het dat mensen verschillen en dat verschillende situaties bij verschillende mensen andere gedachten en gevoelens kunnen oproepen. Deze gedachten en gevoelens kunnen dan leiden tot andere gedragingen.

In een tweede fase komt het kind tot perspectiefneming. Het kind gaat zich inleven in de situatie van de ander. Het gaat de gedachten, gevoelens en wensen van de ander proberen af te leiden. Geleidelijk leert het kind oog te hebben voor de oorzaken of achtergronden van de perspectieven van anderen en van de verschillen in die perspectieven. Tenslotte leert het kind rekening te houden met de perspectieven van anderen.

In een derde fase komt het kind tot sociaal-cognitieve probleemoplossing. Het leert mogelijke oplossingen voor een sociaal probleem te bedenken. Bij sociale probleemoplossing wordt vaak een beroep gedaan op specifieke sociaal-cognitieve vaardigheden. De kwaliteit van het product of denkresultaat is hier afhankelijk van de kwaliteit van het doorlopen denkproces, dus van hoe het kind zijn denken gehanteerd heeft. Kinderen die in het sociale domein onsuccesvolle probleemoplossers zijn, moeten dus in de eerste plaats op een andere, betere manier leren denken en overdenken.

6.2.3. De ontwikkeling van sociale vaardigheden en competenties

Sociale vaardigheid slaat op het gedragsmatig correct kunnen uitvoeren van een sociaal wenselijke handeling. De laatste jaren wordt meer en meer benadrukt dat het aanleren van deze vaardigheden op zich weinig zin heeft, omdat rekening houden met de context essentieel is om zich sociaal aangepast te kunnen gedragen. Het kind moet geleidelijk aan leren het belang van mogelijk relevante contextelementen te herkennen en in functie daarvan een gepaste sociale handeling te kiezen. Daarom geeft men tegenwoordig meer en meer de voorkeur aan het begrip sociale competentie.

Sociale competentie slaat op het gepast contextueel toepassen van de aangeleerde vaardigheid, dit wil zeggen het succesvol toepassen in een aantal levensnabije situaties. De nadruk ligt hierbij op succesvol en contextueel.

In het algemeen kan men stellen dat de leerling een aantal begrippen en inzichten in het sociale domein moet verworven hebben en een aantal sociale vaardigheden ter beschikking moet hebben, vooraleer hij deze gepast kan toepassen in een bepaal-

de context. Sociale competentie veronderstelt dus sociale cognitie én sociale vaardigheid.

Van groot belang voor de sociale competentie is tenslotte de bekwaamheid van het kind in referentiële communicatie. Hiermee bedoelt men de mate waarin iemand als zender of ontvanger van een boodschap rekening houdt met het perspectief, referentiekader, de voorkennis en de verwachtingen van de ander.

Er is een wisselwerking tussen de dynamisch-affectieve ontwikkeling en de sociale ontwikkeling. Een positieve zelfwaardering, goede motivatie en een goede zelfcontrole zijn zoals gezegd voorwaarden tot leren, ook in het sociale domein. Maar tegelijk zullen een verhoogd inzicht in de eigen gevoelens en die van anderen, een betere omgangsvaardigheid en vaardigheid tot sociale probleemoplossing, leiden tot een verhoogde zelfwaardering, een betere motivatie en betere zelfcontrole.

Op die manier gaat een optimale ontwikkeling van de persoonlijkheid samen met een optimaliseren van het welbevinden van de leerling.

6.2.4. Sociaal-emotionele problemen bij kinderen met leerstoornissen

Bij kinderen in het gewoon onderwijs verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling grotendeels spontaan, zonder uitdrukkelijk geformaliseerd leerproces op school. Kinderen leren uit zichzelf hoe men iemand te vriend maakt en houdt. Bij kinderen in type 8 is dat niet zo vanzelfsprekend. Zonder uitdrukkelijke leerhulp verwerven ze in onvoldoende mate de basisinzichten, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om mee te kunnen in ons hedendaags sociaal verkeer. Het stimuleren van de dynamisch-affectieve ontwikkeling staat bij deze leerlingen dan ook centraal om de basisvoorwaarde te vervullen voor actief leren. Om die reden wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling in type 8 als een apart leergebied opgevat. Hiermee wordt er doelbewust voor gekozen formeel en systematisch aandacht te besteden aan het verwerven van interrelationele vaardigheden op school.

Leerlingen in het BuO type 8 zijn meer kwetsbaar in hun dynamisch-affectieve ontwikkeling dan andere kinderen.

Omwille van herhaalde faalervaringen hebben ze kans op een verminderd zelfvertrouwen en negatieve zelfwaardering. Wanneer ze vaak geconfronteerd worden met taken met een te hoge moeilijkheidsgraad, dreigt hun motivatie te verminderen, omdat deze taken voor hen geen uitdagingskarakter hebben. Daarenboven hebben ze de indruk dat ze zelf weinig aankunnen en dat de gebeurtenissen bepaald worden door factoren buiten henzelf, die ze niet kunnen manipuleren of beïnvloeden. Daardoor hebben ze de neiging om de oorzaak van lukken of mislukken op taken buiten henzelf te leggen in factoren die ontsnappen aan hun controle. Op die manier ontwikkelen ze een attributiestijl die ongunstig inwerkt op hun motivatie en zelfwaardering en dreigen ze terecht te komen in een toestand van aangeleerde hulpeloosheid.

Ook de zelfcontrole is bij veel leerlingen in het type 8 minder ontwikkeld. Ze zien een plots opkomende emotie als iets dat hen overvalt en waar ze helemaal geen greep op hebben. Dit tekort aan zelfcontrole leidt tot een minder goede sociale aanpassing en een negatieve zelfbeleving.

6.3. Nederlands

Voor het leergebied Nederlands kunnen alle eindtermen als ontwikkelingsdoel geselecteerd worden. Toelichting bij dit leergebied is te vinden bij de teksten voor het gewoon basisonderwijs. Een bijkomende lijst van specifieke ontwikkelingsdoelen moet de klassenraad in staat stellen doelen op maat van de leerling met taalmoeilijkheden te selecteren. De toelichting bij deze specifieke doelen is aanvullend bij deze van de eindtermen.

6.3.1. Aansluiting eindtermen en specifieke ontwikkelingsdoelen

De eindtermen Nederlands voor het gewone basisonderwijs die kunnen geselecteerd worden, zijn geordend in 6 domeinen. De eerste vier zijn domeinen van taalvaardigheid : luisteren, spreken, lezen en schrijven, het vijfde domein omvat de strategieën voor taalvaardigheid en het zesde domein is de taalbeschouwing.

Deze indeling is gemaakt om de eindtermen overzichtelijk te ordenen, hoewel er een nauwe samenhang bestaat tussen de verschillende domeinen.

De eindtermen van al deze domeinen kunnen door de klassenraad als ontwikkelingsdoel worden geselecteerd.

Het doel van het taalleren is een adequaat taalgebruik door middel van een ruim taalaanbod. Hiervoor werden geen specifieke ontwikkelingsdoelen geformuleerd. Voor leerlingen met leermoeilijkheden vervullen taalvorm en taalinhoud een ondersteunende rol bij het ontwikkelen van dit adequaat

taalgebruik. Om deze reden worden er voor deze doelgroep specifieke ontwikkelingsdoelen voor taalvorm en taalinhoud aangeboden. Hierdoor heeft de klassenraad de mogelijkheid doelen te selecteren, die nauw aansluiten bij de onderwijsbehoefte van een leerling.

Bij taalvorm onderscheidt men een fonologisch, morfologisch en syntactisch niveau. Fonologie betekent voor wat betreft de receptie : de discriminatie van spraakklanken, en voor de productie : de klankvorming en de klankinpassing in woorden. Morfologie is receptief het begrip van vormveranderingen in woorden en productief de woordvorming met toepassing van vervoegingen en verbuigingen. Onder syntaxis verstaat men receptief het begrip van woordvolgorde en productief de zinsopbouw.

Taalinhoud of semantiek is voor wat betreft de receptie het begrijpen en interpreteren van woorden, woordgroepen en zinnen. Productief gaat het hier over de woordvinding, benoemingsflexibiliteit en het hanteren van relaties tussen betekenissen. Taalinhoud bij lezen of leesbegrip kunnen we omschrijven als het achterhalen van de betekenis van schriftelijke informatie.

De inzichten en vaardigheden die noodzakelijk zijn om informatie uit teksten effectief te kunnen opzoeken, verwerken en toepassen, zowel in schoolse als in buitenschoolse situaties dienen in het leesonderwijs prioriteit te krijgen.

6.3.2. Hoe leren kinderen taal ?

Kinderen verwerven vooral taal door in interactie te treden met anderen. Interactief taalonderwijs kent volgende uitgangspunten :

authentiek leren : taaltaken zijn authentiek als ze betekenis hebben voor kinderen, als ze de taak ervaren als functioneel voor de praktijk. Taalleren is een actief proces waarin kinderen hun taalsysteem en hun kennis van de wereld voortdurend reorganiseren door het taalaanbod dat ze ontvangen.

sociaal leren : taal is bij uitstek een sociaal proces. Kinderen leren de betekenis van gesproken en geschreven taal in het dagelijks leven door het voorbeeldgedrag van anderen en in de omgang met hen in taalgebruiksituaties. Niet alleen de interactie tussen leraar en leerling is van belang, ook de interactie tussen leerlingen onderling.

kinderen versterken hun leerstrategieën als ze samen met anderen bespreken hoe ze een opdracht moeten aanpakken en oplossen.

strategisch leren : in de taalontwikkeling spelen leerstrategieën een belangrijke rol. Kinderen voeren niet alleen een taaltaak uit, maar bedenken vooraf hoe ze de taak zullen uitvoeren, bewaken het proces en evalueren na afloop. Zo ontwikkelen zij metacognitieve vaardigheden.

6.3.3. Taalproblemen bij leerlingen met leerstoornissen

Kinderen met spraak- of taalstoornissen doorlopen de verschillende fasen van de taalontwikkeling minder vanzelfsprekend. Sommige leerlingen zullen eerder taalzwak zijn terwijl anderen specifieke taalstoornissen vertonen.

Soms verloopt de hele taalontwikkeling vertraagd of komen bepaalde vaardigheden maar moeizaam of zelfs niet tot ontwikkeling.

De problemen van leerlingen met leerstoornissen zoals dyslexie (leesproblemen) en dysorthografie (spellingproblemen) worden gekenmerkt door :

– zwakke of gestoorde taalontwikkeling ;

– woordvindingsproblemen ;

– onvoldoende fonologisch bewustzijn ;

– gebrekkig decoderingsmechanisme (het omzetten van grafemen in fonemen) ;

– zwakke fonologische analyse en synthese ;

– onvoldoende inzicht in de taalstructuur (verbuigingen en vervoegingen) en zinsbouw ;

– problemen met verbale instructies zonder steun van visuele aanwijzingen ;

– auditieve waarneming- en geheugenstoornissen ;

– automatiseringsproblemen.

Om aan deze problemen een oplossing te kunnen bieden moet het taalonderwijs voldoende gestructureerd zijn. Dit kan door de regels en afspraken steeds in een uniforme structuur aan te brengen.

Omwille van veelvuldig voorkomende geheugenproblemen bij deze kinderen moet, uitgaande van

de reeds gekende taal, hun begrippenkader geleidelijk uitgebreid worden.

De taalvaardigheid staat centraal, met als doel het vlot leren communiceren. Immers, vlotte communicatie is een belangrijke vereiste in het latere leven.

Bij de ontwikkelingsdoelen van het leergebied taal zullen daarom de domeinen spreken en luisteren de meeste aandacht krijgen, met het accent op inhoud en gebruik. Voor de domeinen lezen en schrijven, zal de aandacht gericht worden op het begrijpend lezen en de functionele spelling. Concreet betekent dit dat het aanleren van lees- en schrijfstrategieën geen doel op zich mag zijn. Het gebruik van lezen en schrijven als communicatiemiddel is het doel.

Door de nauwe samenhang die er bestaat tussen de taalontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling dient er binnen het BuO type 8 voldoende aandacht besteed te worden aan de taalontwikkeling. Zelfs al zullen een aantal kinderen zwak blijven in hun expressief taalgebruik, toch zal hun innerlijke taal tot ontplooiing komen door het stimuleren van de taalontwikkeling. Innerlijke taal heeft een belangrijke impact op het leren, de informatieverwerking, het planmatig probleemoplossen en het denken in het algemeen.

Met het oog op de aansluiting met het gewoon onderwijs en omwille van maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van lezen en spelling wordt er aan de formele taalaspecten aandacht besteed.

Goed taalonderwijs steunt op een basisaanpak waarbij kinderen zinvolle, authentieke taaltaken aangeboden krijgen. Binnen deze taaltaken wordt gedifferentieerd. Voor kinderen met hardnekkige problemen volstaat deze basisaanpak en het differentiëren binnen de groep niet. Zij hebben aanvullend nood aan een remediërende aanpak. Zowel de differentiatie binnen de groep als de remediëring moet terug te vinden zijn in het handelingsplan.

6.4. Wiskunde

Ook voor het leergebied wiskunde moeten de eindtermen van het gewoon onderwijs en de specifieke ontwikkelingsdoelen als een geheel gelezen worden. Zowel de eindtermen als de ontwikkelingsdoelen kunnen door de klassenraad geselecteerd worden.

6.4.1 Aansluiting eindtermen en specifieke ontwikkelingsdoelen

De ontwikkelingsdoelen wiskunde volgen alle domeinen van het leergebied wiskunde. Dit wil zeggen dat voor elk domein er een aantal specifieke doelen voor kinderen met leermoeilijkheden geformuleerd werden. Dit maakt het de klassenraad mogelijk voor wiskunde steeds doelen te selecteren, die nauw aansluiten bij de onderwijssituatie van de leerling. De eindterm van het basisonderwijs is het einddoel.

De eindtermen wiskunde voor de gewone lagere school pleiten ervoor om binnen het wiskunde-onderwijs rekening te houden met een maatschappelijke evolutie, waarbij sprake is van een toenemende complexiteit en een technologische evolutie op het vlak van communicatiemedia en computers. Daarom worden zelfredzaamheid bij het oplossen van (nieuwe) problemen en samenwerking centraal gesteld. Daarbij wordt de nadruk gelegd op enerzijds de wiskundige activiteit en anderzijds de band met de realiteit.

Net zoals in het gewoon basisonderwijs kunnen de ontwikkelingsdoelen voor het leergebied wiskunde voor het buitengewoon onderwijs type 8 geordend worden in de domeinen : getallen, meten en meetkunde. Ook een aantal onderliggende voorwaarden zijn nodig om te komen tot inzichtelijke wiskunde. Deze ontwikkelingsdoelen werden geordend bij de voorbereidende wiskunde. Een aantal van die geformuleerde ontwikkelingsdoelen hangen nauw samen met het leergebied "leren leren".

Voor het leergebied "wiskunde" werden er nog ontwikkelingsdoelen geformuleerd voor strategieën en probleemoplossende vaardigheden. Het wiskundig oplossen van problemen omvat immers naast de klassieke probleemsituaties ook probleemsituaties die niet via standaardprocedures kunnen worden opgelost. Het gericht kunnen toepassen van de geleerde inzichten en begrippen, het gebruik maken van heuristische werkwijzen en het reflecteren op het eigen oplossingsproces zijn in deze ontwikkelingsdoelen vervat. Voor het leergebied wiskunde werden tenslotte ook een aantal attitudes geformuleerd en werd er extra aandacht be-

steed aan het verwerven van compensatievaardigheden.

6.4.2. Wiskunde in context

Wiskunde moet zoveel mogelijk in contextverband gebeuren. Dit betekent dat kinderen bij de keuze en de uitvoering van wiskundige handelingen steun kunnen vinden in een voor hen betekenisvolle situatie of verhaal. Een situatie of probleem roept bepaalde ervaringen op. Juist deze ervaringen worden benut. Contexten moeten daarom zoveel mogelijk de realiteit benaderen en aansluiten bij de leefwereld van de kinderen.

Essentieel is dat de context bij de kinderen een ervaring oproept die hen ondersteunt bij het uitvoeren van de rekenhandeling. Wiskunde in context is een aanzet tot betekenisvol handelen en heeft naast een begripsvormende functie ook een functie als zinvol oefenterrein voor wiskundige handelingen.

Wiskunde in context betekent echter niet dat men bij het concrete blijft steken. Het is van belang dan men overgaat van een materiële handeling naar een mentale rekenhandeling. Er dient gewerkt te worden aan een progressieve schematische voorstelling van ervaringsgegevens. Het gevaar is reëel dat men bij het materiële blijft hangen. Belangrijk blijft het voldoende terugkoppelen naar de realiteit zodat het kind voeling houdt met de werkelijkheid. Het is de leerkracht die dit proces zal bewaken en daar waar nodig zal bijsturen.

6.4.3. Inzichtelijke wiskunde

Essentieel is dat kinderen tot inzichtelijke wiskunde komen. Dit betekent dat ze over hun oplossingsproces kunnen reflecteren. Nadenken over wat je moet doen, hoe je iets moet doen en hoe je iets gedaan hebt, is van groot belang in het wiskunde-onderwijs. Doe je dit niet, dan kom je tot weinig effectief handelen. De leerling gaat lukraak iets proberen of gaat routinematig handelen. Door zich vragen te stellen over wat en hoe te doen, wordt de leerling zich bewust van het eigen handelen. Op deze wijze wordt ook de overgang tussen de wiskundige handeling en de wiskundeformule inzichtelijk gemaakt. Het komen tot inzichtelijke wiskunde is een geleidelijk proces dat via het handelend uitvoeren en verwoorden geleidelijk zal evolueren naar een meer abstract oplossen van wiskundige problemen.

Geleidelijk ontwikkelt zich een reflectieve houding, waardoor de zelfstandigheid bij het oplossen van wiskundige problemen vergroot wordt. Voor kinderen met leerproblemen is dat een belangrijk opvoedings- en onderwijsdoel.

In deze context wordt ook het verband met de metacognitieve vaardigheden duidelijk.

6.4.4. Problemen bij leerlingen met rekenstoornissen

Kenmerkend voor kinderen met een rekenstoornis is het feit dat ze visueel-ruimtelijke problemen moeilijker oplossen. Daarnaast hebben ze, net zoals kinderen met andere leerstoornissen, heel vaak moeite met het vasthouden van informatie in het kortetermijngeheugen. Ze kunnen minder informatie vasthouden, maar gebruiken ook minder efficiënte strategieën om dit te doen. Bij rekenen, dat bij uitstek een proces van informatieverwerking is, kan dat ernstige problemen voor gevolg hebben. Ten slotte is ook een automatiseringsprobleem hen meestal eigen. Dit betekent dat eenvoudige kennis niet op een gemakkelijke manier beschikbaar is.

Deze eigenheid van kinderen met rekenstoornissen brengt met zich mee dat het type 8-onderwijs aandacht zal moeten besteden aan zowel remediëring van de (domeinspecifieke) tekorten als aan de compensatie ervan.

Dit laatste betekent bijvoorbeeld dat het zelfontdekkend leren wat plaats moet ruimen voor een sturende didactiek waarbij specifieke strategieën (gebruik van algoritmen) expliciet aangeleerd worden.

Ook het doelmatig gebruik van sommige hulpmiddelen (zakrekenmachines, hulpkaartjes) als ondersteuning bij compensatievaardigheden kan in deze context gesitueerd worden. In dit alles staat de rol van de leerkracht centraal opdat het onderwijsaanbod voor de leerling of leerlingengroep voldoende afgestemd wordt op de optimale ontwikkelingskansen voor het leergebied wiskunde.

De minister-president van de Vlaamse regering,

Patrick DEWAEL

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

Marleen VANDERPOORTEN

VOORONTWERP VAN DECREET

VOORONTWERP VAN DECREET

tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8

DE VLAAMSE REGERING,

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming ;

Na beraadslaging,

BESLUIT :

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming is ermee belast, in naam van de Vlaamse regering, bij het Vlaams Parlement het ontwerp van decreet in te dienen, waarvan de tekst volgt :

Artikel 1

Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Artikel 2

Het besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8 wordt bekrachtigd.

Artikel 3

Dit decreet treedt in werking op de dag van de bekendmaking ervan in het Belgisch Staatsblad.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse regering,

Patrick DEWAEL

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

Marleen VANDERPOORTEN

ONTWERPBESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING TOT BEPALING VAN DE ONTWIKKELINGSDOELEN VOOR HET BUITENGEWOON BASISONDERWIJS TYPE 8

DE VLAAMSE REGERING,

– Gelet op het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, inzonderheid op artikel 44 ;

– Gelet op het eensluidend advies van de afdeling buitengewoon basisonderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad gegeven op 22 juni 2000 ;

– Gelet op het advies van de Inspectie van Financiën, gegeven op 21 december 2000 ;

– Gelet op de dringende noodzakelijkheid, gemotiveerd door de omstandigheid dat de Vlaamse regering in toepassing van artikel 44, § 3, van het decreet basisonderwijs de lijst van ontwikkelingsdoelen binnen één maand na goedkeuring door de Vlaamse regering ter bekrachtiging aan het Vlaams Parlement moet voorleggen ;

– Gelet op het feit dat de ontwikkelingsdoelen vastgelegd in dit besluit van kracht zullen zijn op 1 september 2001 en dat de schoolbesturen voldoende voorbereidingstijd moeten krijgen om ze in hun planning te verwerken ;

– Gelet op het advies van de Raad van State gegeven ... , met toepassing van artikel 84, eerste lid, 2°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State ;

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming ;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

Artikel 1

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het gewoon basisonderwijs zoals geformuleerd in het besluit van de Vlaamse regering van 27 mei 1997 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs gelden als ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8, zoals bedoeld in artikel 44 van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997.

De ontwikkelingsdoelen die als bijlage bij dit besluit zijn gevoegd, zijn de bijkomende specifieke ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8, zoals bedoeld in hetzelfde decreet.

Artikel 2

De ontwikkelingsdoelen vastgesteld bij dit besluit moeten worden nagestreefd vanaf het schooljaar 2001-2002.

Artikel 3

De als bijlage opgenomen ontwikkelingsdoelen kunnen vanaf het schooljaar 2007-2008 geëvalueerd worden. Vanaf deze evaluatie kan de evaluatie elke zes jaar herhaald worden. De Vlaamse regering legt de resultaten van deze evaluatie voor aan het Vlaams Parlement. Een herziening van de ontwikkelingsdoelen is mogelijk vanaf 1 september 2008.

Artikel 4

Dit besluit treedt in werking op de dag van de bekendmaking ervan in het Belgisch Staatsblad.

Artikel 5

De Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, is belast met de uitvoering van dit besluit.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse regering,

Patrick DEWAEL

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

Marleen VANDERPOORTEN

LIJST VAN ONTWIKKELINGSDOELEN

ONTWIKKELINGSDOELEN
LEREN LEREN

1. Structurele componenten : aandacht en geheugen

1.1 Aandacht

- De leerling schenkt doelgericht aandacht.

1.2 Geheugen

1.2.1 Onthoudstrategieën

- De leerling memoriseert door het hanteren van gepaste onthoudstrategieën.

1.2.2 Zoekstrategieën

- De leerling maakt gebruik van gepaste zoekstrategieën.

1.2.3 Algemeen

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

2. Informatieverwerking en probleemoplossing

2.1 Informatieverwerving

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

2.2 Informatieverwerking en uitvoering

2.2.1 Algemeen

- De leerling reflecteert vóór, tijdens en na het handelen.
- De leerling is voldoende flexibel in zijn leren en denken.
- De leerling komt tot zelfontdekkend leren.
- De leerling komt tot abstract denken.
- De leerling is creatief in zijn denken en leren.

- De leerling komt tot inzichtelijk leren en denken.

2.2.2 Informatieverwerking

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

2.2.3 Probleemoplossing

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

2.3 Evaluatie

2.3.1 Algemeen

- De leerling kent vooraf de criteria waaraan zijn oplossing moet voldoen.
- De leerling formuleert zelf controlecriteria.
- De leerling geeft aan wat goed ging en wat fout is gegaan.
- 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

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

2.3.3 Controle van de probleemoplossing

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

3. Monitor : metacognitieve aspecten

3.1 Metacognitieve vaardigheden

3.1.1 Voorspellen

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

3.1.2 Plannen

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

3.1.3 Zelfreguleren en evalueren

- De leerling formuleert op zijn niveau doelstellingen.
- De leerling streeft realistische tussen- en einddoelen na.
- De leerling reflecteert achteraf over een doorgemaakt leer- of probleemoplossingsproces.
- De leerling maakt efficiënt gebruik van plannings- en ordeningsstrategieën.
- De leerling is gericht op nauwkeurigheid en precisie.
- De leerling houdt zich aan afspraken en regels.
- De leerling heeft een adequaat werktempo en -ritme.
- De leerling toont een wil tot zelfstandigheid.
- De leerling zet ondanks moeilijkheden door en raakt niet onmiddellijk ontmoedigd.
- De leerling maakt een onderscheid tussen toevallige en stabiele oorzaken van zijn succes/mislukking.
- De leerling heeft kritische zin.
- De leerling aanvaardt kritiek en is bereid uit zijn fouten te leren.

3.2 Metacognitieve kennis

3.2.1 Kennis over zichzelf

- De leerling ziet in dat hij voortdurend bijleert en verandert en stelt vorderingen bij zichzelf vast.
- De leerling maakt een onderscheid tussen de oorzaken van succes/mislukking die bij hemzelf liggen of elders.
- 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

- De leerling legt uit hoe hij tot een leerresultaat gekomen is.
- De leerling weet en geeft met voorbeelden aan hoe hij zelfstandig kan werken.
- 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

- De leerling legt relaties tussen nieuwe en oude situaties. Hij begrijpt dat iets wat hij vroeger leerde in toekomstige situaties kan gebruikt worden.
- 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.
- 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.

- De leerling leert omgaan met regelmatig terugkerende gevoelens van onmacht.
- De leerling ziet zijn beperkingen en wil zich inzetten om ze te verbeteren.
- De leerling aanvaardt zijn fouten en zoekt naar de oorzaak, zonder het geheel als een mislukking te beleven.
- De leerling is zich bewust van zijn eigenheid als individu.
- De leerling waardeert bepaalde veranderingen die hij bij zichzelf vaststelt als een vooruitgang.
- De leerling kiest werkpunten om zijn zelfontplooiing te bevorderen.

1.2 Motivatie

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

1.3 Zelfcontrole

- De leerling onderkent al dan niet causaal verband tussen situaties, gedachten en gevoelens en handelt ernaar.
- De leerling herkent situaties als "gevaarlijk" omdat ze hinderlijke of moeilijk controleerbare gevoelens oproepen.
- 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.

- De leerling herkent en benoemt bij zichzelf positieve en negatieve emoties en de basisgevoelens.
- De leerling herkent en herinnert zich bepaalde behoeften, verlangens, gedachten, bedoelingen en gevoelsuitdrukkingen.
- De leerling uit positieve en negatieve emoties.

- De leerling legt het verband tussen gevoelens, bijhorende gedachten en aansluitend gedrag.
- De leerling herkent gevoelens bij de ander en let daarbij op diens lichaamstaal.
- De leerling houdt er rekening mee dat situatiebeleving kan verschillen van situatie tot situatie en van persoon tot persoon.
- De leerling ziet verbanden tussen bepaalde behoeften / verlangens en bepaalde oplossingen.
- De leerling verplaatst zich in de gevoelens, gedachten en wensen van een ander en houdt er rekening mee.
- De leerling geeft aan hoe gedachten, gevoelens of intenties van verschillende personen in een sociale situatie met elkaar samenhangen.

2.2 Sociale probleemoplossing

- De leerling identificeert en omschrijft een sociaal probleem en zoekt gericht naar oplossingen.
- De leerling genereert mogelijke oplossingen, weegt bijbehorende consequenties af en kiest voor één van de oplossingen.
- De leerling evalueert de oplossing.
- De leerling is bereid tot het bedenken van mogelijke oplossingen bij interpersoonlijke problemen.
- De leerling houdt rekening met mogelijke onderliggende motieven van gedragingen van anderen.

3. Sociale vaardigheden en competentie

3.1 Ik en de ander

- De leerling komt op voor eigen wensen.
- De leerling komt op voor eigen wensen op een sociaal aanvaardbare wijze.
- De leerling gaat op een onbevangen en respectvolle wijze om met anderen.
- De leerling komt op voor anderen.
- De leerling zoekt bij een conflict een oplossing die voor beide partijen aanvaardbaar is.

3.2 Ik en de anderen : relatiewijzen

- De leerling begroet een ander op gepaste wijze.
- De leerling vraagt iets op gepaste wijze.
- De leerling luistert naar de boodschap van een ander.
- De leerling gaat naar anderen toe en legt contact.
- De leerling vertelt spontaan iets over zichzelf.
- De leerling verwoordt een eigen mening.

- De leerling neemt het woord in een groepsgesprek.
- De leerling laat op passende wijze afkeuring blijken bij onrechtvaardige situaties.
- De leerling denkt kritisch na over bepaalde maatschappelijke toestanden.
- De leerling zoekt na een gemaakte fout hoe hij aangerichte schade of aangedaan verdriet kan herstellen.
- De leerling aanvaardt een sanctie na een begane fout of misstap.

3.3 Ik en de anderen : gesprekconventies

- De leerling geeft in een gesprek aan dat hijzelf aan het woord wil komen.
- De leerling spreekt in een gesprek duidelijk hoorbaar en met een zekere expressiviteit.
- De leerling houdt in een gesprek rekening met de anderen.
- De leerling stemt zijn verbale en non-verbale uitingen op elkaar af.
- De leerling let in een gesprek zowel op de verbale als niet-verbale uitingen van de ander.
- De leerling heeft respect voor communicatievormen uit een andere cultuur.
- De leerling rondt een gesprek passend af.

3.4 Ik en de anderen : leven en samenwerken in groep

- De leerling kent en begrijpt omgangsvormen, leefregels en afspraken die van belang zijn voor het samenleven in een groep.
- De leerling maakt in concrete situaties afspraken en komt in groep gemaakte afspraken na.
- De leerling voelt zich mede verantwoordelijk voor de groep en voor wat er in de groep gebeurt.

ONTWIKKELINGSDOELEN
TAAL : NEDERLANDS

1. Luisteren

1.1 Taalvorm

- De leerling kent de spraakklanken.
- De leerling begrijpt morfologische aspecten.
- De leerling begrijpt syntactische aspecten.

1.2 Taalinhoud

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

2. Spreken

2.1 Taalvorm

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

2.2 Taalinhoud

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

3. Lezen

3.1 Taalbeschouwing lezen

3.1.1 Afspraken m.b.t. het taalgebruik

- De leerling begrijpt de structuur van een tekst.

3.2 Taalvorm

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

3.2.1 Leesstrategieën bij aanvankelijk lezen

- De leerling gebruikt efficiënte leesstrategieën bij het aanvankelijk lezen.

3.2.2 Leesstrategieën bij voortgezet lezen

- De leerling gebruikt efficiënte leesstrategieën bij het voortgezet lezen.

3.2.3 Leestechnische aspecten

- De leerling maakt efficiënt gebruik van leestechnische vaardigheden.

3.3 Taalinhoud

3.3.1 Compensatievaardigheden

- De leerling hanteert nuttige compensatievaardigheden.

4. Schrijven

4.1 Taalbeschouwing schrijven

4.1.1 Reflectie over gebruikte schrijfstrategieën

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

4.2 Taalvorm

- De leerling gebruikt efficiënte schrijfstrategieën op niveau van grafemen en klanken.
- De leerling gaat correct om met morfologische aspecten.
- De leerling voegt woorden samen tot woordgroepen.

4.2.1 Spellingstrategieën bij het aanvankelijk spellen

- De leerling hanteert efficiënte spellingsstrategieën bij het aanvankelijk spellen.

4.2.2 Spellingstrategieën bij het voortgezet spellen

- De leerling hanteert efficiënte spellingsstrategieën bij het voortgezet spellen.

4.2.3 Hanteren van schrijfstrategieën

- De leerling heeft voldoende inzicht in de woordvorming en de regels om nieuwe woorden te maken.
- 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.
- De leerling heeft voldoende inzicht in de betekenis die aan taaleenheden worden toegekend.

4.3 Fijnmotorische vaardigheden

- De leerling bezit een correcte schrijfhouding en tonus.
- De leerling heeft een functionele schrijfmotoriek.

4.4 Taalinhoud

4.4.1 Compensatievaardigheden

- De leerling hanteert nuttige compensatievaardigheden.

ONTWIKKELINGSDOELEN
WISKUNDE

1. Voorbereidende wiskunde

1.1 Wiskundige begrippen

- De leerling kent en begrijpt wiskundige begrippen.
- De leerling gebruikt adequaat de wiskundige begrippen.

1.2 Groeperen

- De leerling groepeert op basis van opgegeven criteria.
- De leerling groepeert volgens zelfgevonden criteria.

1.3 Ordenen en vergelijken

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

1.4 Verbanden leggen

- De leerling legt relaties.

1.5 Conservatie

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

1.6 Synthetiseren

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

1.7 Analyseren

- 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

- De leerling kent en reproduceert de getallenrij (op- en aftellen).

- De leerling maakt een onderscheid tussen het tellen van de hoeveelheid en het tellen van de rangorde.
- De leerling ordent hoeveelheden volgens aantal, van klein naar groot en omgekeerd.
- De leerling vergelijkt hoeveelheden.
- De leerling gebruikt en begrijpt functies van getallen.

2.1.2 Notatiesysteem en positiestelsel

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

Procedures

2.1.3 Bewerkingen

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

Ontwikkelen van rekenstrategieën bij wiskunde met grote getallen

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

- De leerling lost bewerkingen op volgens het principe van schematisering.
- De leerling heeft inzicht in de relatie tussen handelen met materiaal en algoritmes.
- De leerling lost vanuit zijn geautomatiseerde kennis bewerkingen op met behulp van cijferalgoritmes.
- 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

- De leerling begrijpt eenvoudige breuken.
- De leerling hanteert een eenvoudige breuk.
- De leerling rangschikt eenvoudige breuken.
- De leerling duidt een eenvoudige breuk aan op een figuur.
- De leerling leest en noteert een eenvoudige breuk met de gepaste symbolen.
- De leerling neemt een breuk van een getal.

2.2.2 Inzicht in eenvoudige decimale getallen vanuit een levensechte context

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

2.2.3 Inzicht in eenvoudige procenten vanuit een levensechte context

- De leerling leest en noteert het symbool %.
- 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

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

2.2.6 Bewerkingen met eenvoudige decimale getallen in zinvolle contexten

- De leerling maakt optellingen en aftrekkingen met decimale getallen.
- De leerling rondt decimale getallen af.
- 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

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

2.3 Schattend rekenen

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

2.4 Zakrekenmachine

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

2.5 Compensatievaardigheden

- 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

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

3.2 Herleidingen vanuit een levensechte context

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

Procedures

3.3 Lengtematen vanuit een realistische context

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

3.4 Oppervlaktematen vanuit een realistische context

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

3.5 Inhoudsmaten vanuit een realistische context

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

3.6 Gewichtsmaten vanuit een realistische context

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

3.7 Geld vanuit een realistische context

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

3.8 Temperatuursmaten vanuit een realistische context

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

3.9 Tijdsmaten vanuit een realistische context

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

3.10 Hoekgrootte vanuit een realistische context

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

3.11 Schattend meten vanuit een realistische context

- De leerling schat concrete grootheden.

4. Meetkunde

Begripsvorming - wiskunde taal - feitenkennis

4.1 Meetkunde en globale waarneming

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

Procedures

4.2 Meetkundige oriëntatie

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

4.3 Vormkenmerken

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

4.4 Meetkunde : tekenen en bouwen

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

De minister-president van de Vlaamse regering,

Patrick DEWAEL

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

Marleen VANDERPOORTEN

ADVIES VAN DE VLAAMSE ONDERWIJSRAAD

Vlaamse Onderwijsraad
Leuvenseplein 4
1000 Brussel

Afdeling Buitengewoon Basisonderwijs
22 juni 2000
RBO/BBO/DPI/ADV/001

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 1998[1].
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.

2 Aandachtspunten vanuit de bespreking

2.1 Voorstelling eindtermen-ontwikkelingsdoelen

Omwille van de hoofdopgave 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.

---

1 BBO-BuSO/BSA-JGY-VHU/ADV/001

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 uiten 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 ontplooien 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 Onderwijsdoelstellingen 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 hoofdopgave van type 8 om de beoogde terugkeer naar het gewone onderwijs zo vlug 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 hoofdopgave 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 de 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 principieel tijdelijk karakter bepalen voor een groot stuk de identiteit van dit specifieke onderwijstype.

2 Ordeningskader voor de ontwikkelingsdoelen BuO type 8

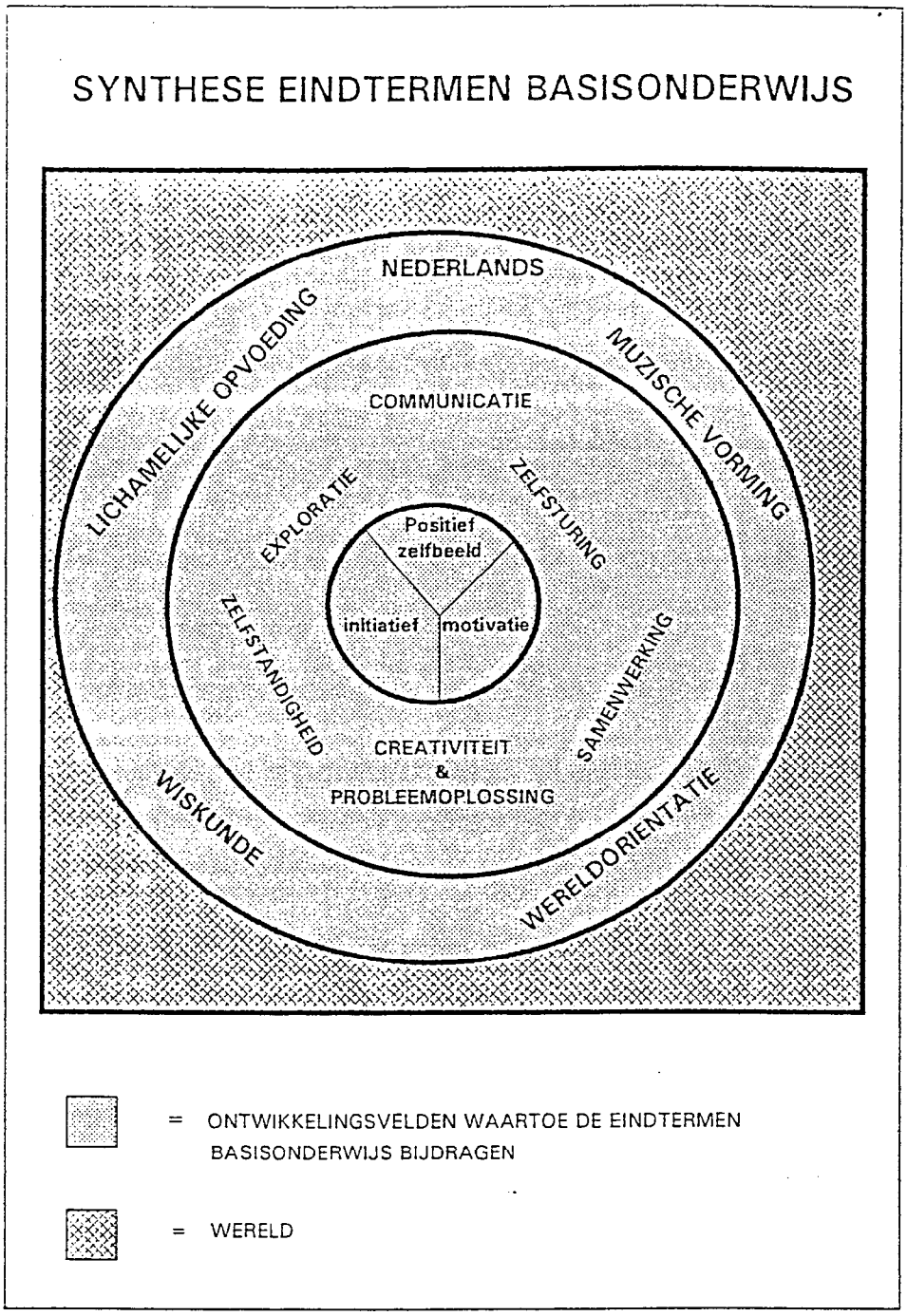
2.1 Globaal beeld van het gewoon basisonderwijs

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.

- Het veld van de *basiskenmerken* vormt de kern. Deze basiskenmerken vormen als het ware de rode draad doorheen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, nl.
  - het beschikken over een positief zelfbeeld;
  - gemotiveerd zijn;
  - zelf initiatief nemen.

- Het veld van de *algemene ontwikk*eling 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.

- Het derde veld van de *specifieke ontwikkeling* omvat doelen waarvan men de inhouden kan ordenen volgens leergebieden die in het onderwijs meer specifiek aan de orde zijn:
  - Lichamelijke Opvoeding;
  - Muzische Vorming;
  - Nederlands
  - Wereldoriëntatie;
  - Wiskunde



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 taalgebruiksituatie 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

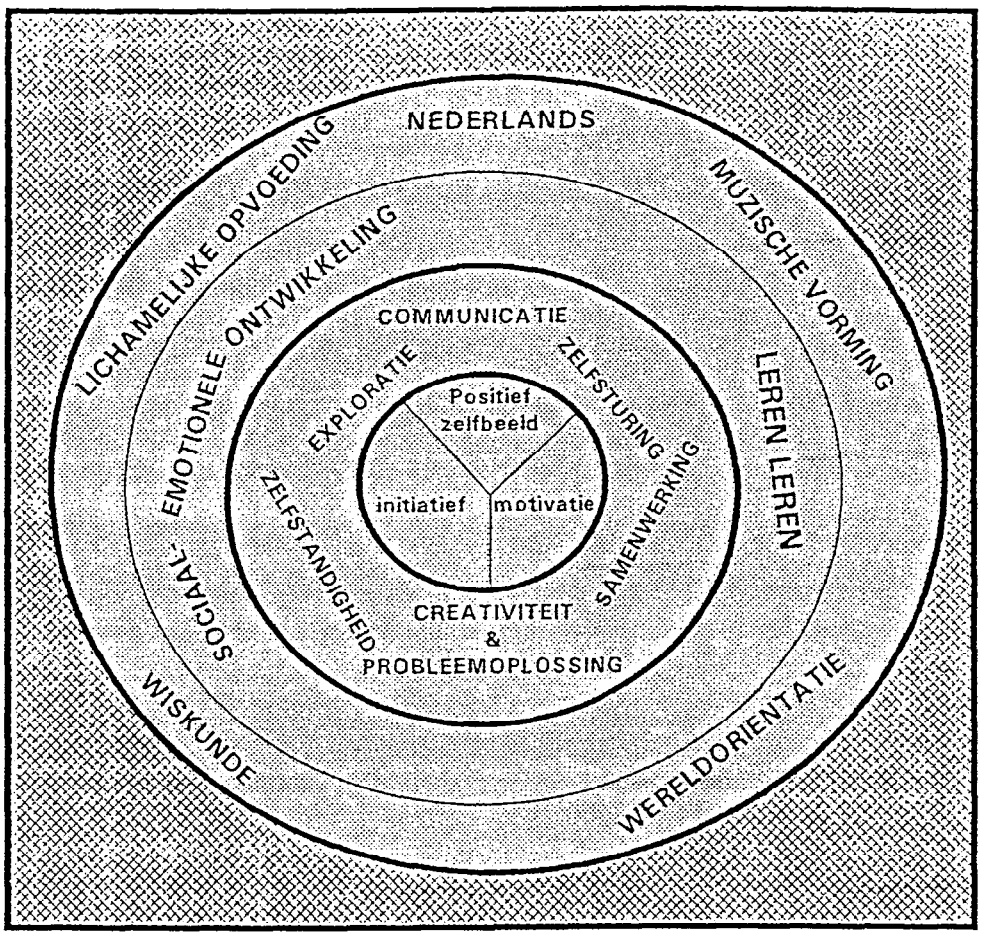
Voor het B.L.O. type 8 wordt gestreefd naar analogie met het gewoon onderwijs. Daarom worden dezelfde leergebieden gehanteerd. Deze krijgen echter een aanvulling rekening houdend met de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen in het type 8 (zie eerder).

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 *basiskenmerken* 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.

Ordeningskader

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 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 Informatieverwerving

5 De leerling neemt systhematisch 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 Metacognitieve vaardigheden

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 doorgemaakt leer- of probleemoplossingsproces.

42 De leerling maakt efficiënt gebruik van plannings- en ordenningsstrategieën.

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: gesprekconventies

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 groepeert op basis van opgegeven criteria.

4 De leerling groepeert 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 grootheid.

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.

Dirk Piqueur
secretaris

Gust Dens
voorzitter

ADVIEZEN VAN DE RAAD VAN STATE

KONINKRIJK BELGIE

ADVIES 31.277/1

VAN DE AFDELING WETGEVING
VAN DE RAAD VAN STATE

De RAAD VAN STATE, afdeling wetgeving, eerste kamer, op 12 februari 2001 door de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming verzocht haar, binnen een termijn van ten hoogste drie dagen, van advies te dienen over een ontwerp van besluit van de Vlaamse regering "tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8", heeft op 15 februari 2001 het volgende advies gegeven :

31.277/1

Volgens artikel 84, eerste lid, 2°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State moeten in de adviesaanvraag de redenen worden opgegeven tot staving van het spoedeisend karakter ervan.

Te dezen wordt, in strijd met die bepaling, in de adviesaanvraag zelf geen uitdrukkelijke verantwoording gegeven voor het verzoek om spoedbehandeling (1). Wel wordt het spoedeisende karakter van de adviesaanvraag in de aanhef als volgt gemotiveerd :

> "Gelet op de dringende noodzakelijkheid, gemotiveerd door de omstandigheid dat de Vlaamse regering in toepassing van artikel 44, § 3, van het decreet basisonderwijs de lijst van ontwikkelingsdoelen binnen één maand na goedkeuring door de Vlaamse regering ter bekrachtiging aan het Vlaams parlement moet voorleggen;
>
> Gelet op het feit dat de ontwikkelingsdoelen vastgelegd in dit besluit van kracht zullen zijn op 1 september 2001 en dat de schoolbesturen voldoende voorbereidingstijd moeten krijgen om ze in hun planning te verwerken;".

---

(1) Er wordt in die aanvraag weliswaar gewag gemaakt van het - ook in de aanhef van het ontworpen besluit vermelde - gegeven dat het besluit dat thans in ontwerpvorm voorligt binnen één maand na zijn goedkeuring door de Vlaamse regering aan het Vlaams Parlement ter bekrachtiging moet worden voorgelegd. Nog afgezien van de vaststelling dat dit gegeven geenszins wordt betrokken op de vraag tot spoedbehandeling, heeft dat gegeven veeleer betrekking op het spoedeisende karakter van de vraag om advies over het voorontwerp van decreet tot bekrachtiging van het besluit dat thans in ontwerpvorm voorligt.

De adviesaanvrager wordt verzocht om zich in de toekomst te conformeren aan het bepaalde in het genoemde artikel 84, eerste lid, 2°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State en bijgevolg de redenen van de spoedeisendheid in de adviesaanvraag zelf te vermelden.

*
* *

STREKKING EN RECHTSGROND VAN HET ONTWERP

Het om advies voorgelegde ontwerpbesluit strekt tot het bepalen van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8.

Rechtsgrond daartoe wordt in beginsel geboden door artikel 44, § 1, tweede lid, van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, naar luid waarvan de Vlaamse regering op eensluidend advies van de Vlaamse Onderwijsraad de ontwikkelingsdoelen bepaalt voor het buitengewoon onderwijs.

Krachtens artikel 44, § 3, dienen die ontwikkelingsdoelen binnen één maand na hun goedkeuring door de Vlaamse regering ter bekrachtiging te worden voorgelegd aan het Vlaams Parlement.

Een afzonderlijk onderzoek vergt evenwel artikel 3 van het ontworpen besluit, dat betrekking heeft op de evaluatie van de in te voeren ontwikkelingsdoelen en dat bepaalt dat een herziening van die doelen mogelijk is vanaf 1 september 2008.

De Raad van State, afdeling wetgeving, ziet niet welke bepaling rechtsgrond zou kunnen vormen voor dit artikel, dat evenmin kan steunen op de algemene uitvoeringsbevoegdheid die de Vlaamse regering heeft op grond van artikel 20 van de bijzondere wet van 8 augustus 1980 tot hervorming der instellingen.

In dit verband moet worden opgemerkt dat gelijkaardige bepalingen als welke voorkomen in artikel 3 van het ontwerp, met betrekking tot de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 2, zijn opgenomen in het decreet van 2 maart 1999 tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering van 1 december 1998 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 2, en niet in het besluit dat door dat decreet wordt bekrachtigd.

Het verdient aanbeveling om met betrekking tot de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8 op een gelijkaardige manier te handelen.

ALGEMENE OPMERKING

Binnen de hem toegemeten korte termijn om zijn advies te verlenen is de Raad van State niet bij machte geweest om na te gaan of de ontwikkelingsdoelen bedoeld in artikel 1, eerste lid, en de als bijlage bij het ontwerpbesluit gevoegde ontwikkelingsdoelen verenigbaar zijn met het grondwettelijke beginsel van de vrijheid van onderwijs. De Raad van State wil in dit verband toch minstens het

arrest nr. 76/96 van het Arbitragehof van 18 december 1996 in herinnering brengen (1).

ONDERZOEK VAN DE TEKST

Aanhef

1. Artikel 44 van het decreet basisonderwijs werd gewijzigd bij de decreten van 15 juli 1997 en 14 juli 1998. Van die wijzigingen dient melding te worden gemaakt in het eerste lid van de aanhef.

Men redigere het eerste lid van de aanhef derhalve als volgt :

"Gelet op het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, inzonderheid op artikel 44, gewijzigd bij de decreten van 15 juli 1997 en 14 juli 1998;".

---

(1) Bij dit arrest werd het decreet van 22 februari 1995 tot bekrachtiging van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon kleuter- en lager onderwijs nietig verklaard. Deze nietigverklaring steunde in essentie op het motief "dat de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen, ook die welke betrekking hebben op attitudes, zo omvangrijk en gedetailleerd zijn dat in redelijkheid niet kan worden aangehouden dat het om minimale doelstellingen gaat, derwijze dat zij onvoldoende ruimte laten om de doelstellingen van het eigen pedagogisch project te kunnen verwezenlijken. Aldus wordt aan de vrijheid van onderwijs geraakt" (overweging B.9.).

2. Aangezien artikel 44, § 1, tweede lid, van het decreet basisonderwijs voorschrijft dat de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon onderwijs op eensluidend advies van de Vlaamse Onderwijsraad worden bepaald, voege men aan het tweede lid van de aanhef het woord "eensluidend" toe tussen de woorden "het" en "advies".

3. Het derde lid dient te worden aangevuld met de vermelding van de datum waarop het advies van de Inspectie van Financiën is gegeven, zijnde 21 december 2000.

4. Het vierde lid van de aanhef dient aan te vangen als volgt :

"Gelet op het verzoek om spoedbehandeling, gemotiveerd door de omstandigheid ...".

5. In het vijfde lid van de aanhef dient, conform de meest recente wetgevingstechnische voorschriften terzake, het nummer van het advies van de Raad van State, afdeling wetgeving, te worden vermeld.

31.277/1

De kamer was samengesteld uit

de Heren	M. VAN DAMME,	kamervoorzitter,
	J. BAERT, J. SMETS,	staatsraden,
	G. SCHRANS, E. WYMEERSCH,	assessoren van de afdeling wetgeving,
Mevrouw	A. BECKERS,	griffier.

Het verslag werd uitgebracht door de H. W. PAS, auditeur. De nota van het Coördinatiebureau werd opgesteld en toegelicht door de H. L. VAN CALENBERGH, adjunct-referendaris.

DE GRIFFIER, DE VOORZITTER,

A. BECKERS M. VAN DAMME

KONINKRIJK BELGIE

ADVIES 31.278/1

VAN DE AFDELING WETGEVING
VAN DE RAAD VAN STATE

De RAAD VAN STATE, afdeling wetgeving, eerste kamer, op 12 februari 2001 door de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming verzocht haar, binnen een termijn van ten hoogste drie dagen, van advies te dienen over een voorontwerp van decreet "tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8", heeft op 15 februari 2001 het volgende advies gegeven :

Volgens artikel 84, eerste lid, 2°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State moeten in de adviesaanvraag de redenen worden opgegeven tot staving van het spoedeisend karakter ervan.

Te dezen kan worden vastgesteld dat in de adviesaanvraag, alhoewel dat gegeven niet uitdrukkelijk wordt betrokken op de vraag tot spoedbehandeling, toch gewag wordt gemaakt van het vereiste dat het besluit tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8, dat in ontwerpvorm het voorwerp uitmaakt van het advies 31.277/1, binnen een termijn van één maand dient te worden bekrachtigd door het Vlaams Parlement

Dat gegeven verantwoordt op zich reeds het spoedeisende karakter van de adviesaanvraag (1). Het verdient evenwel aanbeveling om in de toekomst in de adviesaanvragen op een meer uitdrukkelijke wijze de redenen te vermelden die, naar het inzicht van de adviesaanvrager, een behandeling volgens de spoedprocedure verantwoorden.

STREKKING VAN HET ONTWERP

Het om advies voorgelegde voorontwerp van decreet beoogt de bekrachtiging, overeenkomstig artikel 44, § 3, van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, van

---

(1) In de aanhef van het (ontworpen) te bekrachtigen besluit wordt ook nog gewag gemaakt van de noodzaak de schoolbesturen de nodige voorbereidingstijd te geven om de regeling betreffende de ontwikkelingsdoelen in hun planning te verwerken.

het - nog te nemen - besluit tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8.

ONDERZOEK VAN DE TEKST

1. Het spreekt voor zich dat het voorliggende ontwerp van decreet pas bij het Vlaams Parlement zal kunnen worden ingediend vanaf de datum waarop het te bekrachtigen besluit zal zijn genomen.

2. In verband met het ontwerp van besluit dat het voorliggende ontwerp beoogt te bekrachtigen, heeft de Raad van State, afdeling wetgeving, het volgende opgemerkt :

> "Binnen de hem toegemeten korte termijn om zijn advies te verlenen is de Raad van State niet bij machte geweest om na te gaan of de ontwikkelingsdoelen bedoeld de artikel 1, eerste lid, en de als bijlage bij het ontwerpbesluit gevoegde ontwikkelingsdoelen verenigbaar zijn met het grondwettelijke beginsel van de vrijheid van onderwijs. De Raad van State wil in dit verband toch minstens het arrest nr. 76/96 van het Arbitragehof van 18 december 1996 in herinnering brengen (1)".

---

(1) Bij dit arrest werd het decreet van 22 februari 1995 tot bekrachtiging van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon kleuter- en lager onderwijs nietig verklaard. Deze nietigverklaring steunde in essentie op het motief "dat de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen, ook die welke betrekking hebben op attitudes, zo omvangrijk en gedetailleerd zijn dat in redelijkheid niet kan worden aangehouden dat het om minimale doelstellingen gaat, derwijze dat zij onvoldoende ruimte laten om de doelstellingen van het eigen pedagogisch project te kunnen verwezenlijken. Aldus wordt aan de vrijheid van onderwijs geraakt" (overweging B.9.).

Ook bij het voorliggende ontwerp kan een gelijkaardige opmerking worden gemaakt.

3. De artikelen die volgen op artikel 1 dienen te worden aangeduid als "Art. 2" en "Art. 3" in plaats van als "Artikel 2" en "Artikel 3".

4. Het te bekrachtigen besluit en de bijlage erbij dienen als bijlage aan het ontwerp te worden toegevoegd.

31.278/1

De kamer was samengesteld uit

de Heren	M. VAN DAMME,	kamervoorzitter,
	J. BAERT,	staatsraden,
	J. SMETS,	
	G. SCHRANS,	assessoren van de
	E. WYMEERSCH,	afdeling wetgeving,
Mevrouw	A. BECKERS,	griffier.

Het verslag werd uitgebracht door de H. W. PAS, auditeur. De nota van het Coördinatiebureau werd opgesteld en toegelicht door de H. L. VAN CALENBERGH, adjunct-referendaris.

DE GRIFFIER, DE VOORZITTER,

A. BECKERS M. VAN DAMME

ONTWERP VAN DECREET

ONTWERP VAN DECREET

DE VLAAMSE REGERING,

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming ;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming is ermee belast, in naam van de Vlaamse regering, bij het Vlaams Parlement het ontwerp van decreet in te dienen, waarvan de tekst volgt :

Artikel 1

Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Artikel 2

Het besluit van de Vlaamse regering van 27 april 2001 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8 wordt bekrachtigd.

Artikel 3

De ontwikkelingsdoelen opgenomen in het in artikel 2 bedoelde besluit kunnen vanaf het schooljaar 2007-2008 geëvalueerd worden. Vanaf deze evaluatie kan de evaluatie elke zes jaar herhaald worden. De Vlaamse regering legt de resultaten van deze evaluatie voor aan het Vlaams Parlement. Een herziening van de ontwikkelingsdoelen is mogelijk vanaf 1 september 2008.

Artikel 4

Dit decreet treedt in werking op de dag van de bekendmaking ervan in het Belgisch Staatsblad.

Brussel, 27 april 2001.

De minister-president van de Vlaamse regering,

Patrick DEWAEL

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

Marleen VANDERPOORTEN

BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING TOT BEPALING VAN DE ONTWIKKELINGSDOELEN VOOR HET BUITENGEWOON ONDERWIJS TYPE 8

DE VLAAMSE REGERING,

– Gelet op het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, inzonderheid op artikel 44, gewijzigd bij de decreten van 15 juli 1997 en 14 juli 1998 ;

– Gelet op het eensluidend advies van de afdeling buitengewoon basisonderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad gegeven op 22 juni 2000 ;

– Gelet op het advies van de Inspectie van Financiën, gegeven op 21 december 2000 ;

– Gelet op het verzoek tot spoedbehandeling, gemotiveerd door de omstandigheid dat de Vlaamse regering in toepassing van artikel 44, § 3, van het decreet basisonderwijs de lijst van ontwikkelingsdoelen binnen één maand na goedkeuring door de Vlaamse regering ter bekrachtiging aan het Vlaams Parlement moet voorleggen ;

– Gelet op het feit dat de ontwikkelingsdoelen vastgelegd in dit besluit van kracht zullen zijn op 1 september 2001 en dat de schoolbesturen voldoende voorbereidingstijd moeten krijgen om ze in hun planning te verwerken ;

– Gelet op het advies 31.277/1 van de Raad van State gegeven op 21 februari 2001, met toepassing van artikel 84, eerste lid, 2°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State ;

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming ;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

Artikel 1

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het gewoon basisonderwijs zoals geformuleerd in het besluit van de Vlaamse regering van 27 mei 1997 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs gelden als ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8, zoals bedoeld in artikel 44 van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997.

De ontwikkelingsdoelen die als bijlage bij dit besluit zijn gevoegd, zijn de bijkomende specifieke ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8, zoals bedoeld in hetzelfde decreet.

Artikel 2

De ontwikkelingsdoelen vastgesteld bij dit besluit moeten worden nagestreefd vanaf het schooljaar 2001-2002.

Artikel 3

Dit besluit treedt in werking op de dag van de bekendmaking ervan in het Belgisch Staatsblad.

Artikel 4

De Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, is belast met de uitvoering van dit besluit.

Brussel, 27 april 2001.

De minister-president van de Vlaamse regering,

Patrick DEWAEL

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

Marleen VANDERPOORTEN

LIJST VAN ONTWIKKELINGSDOELEN

ONTWIKKELINGSDOELEN
LEREN LEREN

1. Structurele componenten : aandacht en geheugen

1.1 Aandacht

- De leerling schenkt doelgericht aandacht.

1.2 Geheugen

1.2.1 Onthoudstrategieën

- De leerling memoriseert door het hanteren van gepaste onthoudstrategieën.

1.2.2 Zoekstrategieën

- De leerling maakt gebruik van gepaste zoekstrategieën.

1.2.3 Algemeen

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

2. Informatieverwerking en probleemoplossing

2.1 Informatieverwerving

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

2.2 Informatieverwerking en uitvoering

2.2.1 Algemeen

- De leerling reflecteert vóór, tijdens en na het handelen.
- De leerling is voldoende flexibel in zijn leren en denken.
- De leerling komt tot zelfontdekkend leren.
- De leerling komt tot abstract denken.
- De leerling is creatief in zijn denken en leren.

- De leerling komt tot inzichtelijk leren en denken.

2.2.2 Informatieverwerking

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

2.2.3 Probleemoplossing

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

2.3 Evaluatie

2.3.1 Algemeen

- De leerling kent vooraf de criteria waaraan zijn oplossing moet voldoen.
- De leerling formuleert zelf controlecriteria.
- De leerling geeft aan wat goed ging en wat fout is gegaan.
- 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

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

2.3.3 Controle van de probleemoplossing

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

3. Monitor : metacognitieve aspecten

3.1 Metacognitieve vaardigheden

3.1.1 Voorspellen

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

3.1.2 Plannen

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

3.1.3 Zelfreguleren en evalueren

- De leerling formuleert op zijn niveau doelstellingen.
- De leerling streeft realistische tussen- en einddoelen na.
- De leerling reflecteert achteraf over een doorgemaakt leer- of probleemoplossingsproces.
- De leerling maakt efficiënt gebruik van plannings- en ordeningsstrategieën.
- De leerling is gericht op nauwkeurigheid en precisie.
- De leerling houdt zich aan afspraken en regels.
- De leerling heeft een adequaat werktempo en -ritme.
- De leerling toont een wil tot zelfstandigheid.
- De leerling zet ondanks moeilijkheden door en raakt niet onmiddellijk ontmoedigd.
- De leerling maakt een onderscheid tussen toevallige en stabiele oorzaken van zijn succes/mislukking.
- De leerling heeft kritische zin.
- De leerling aanvaardt kritiek en is bereid uit zijn fouten te leren.

3.2 Metacognitieve kennis

3.2.1 Kennis over zichzelf

- De leerling ziet in dat hij voortdurend bijleert en verandert en stelt vorderingen bij zichzelf vast.
- De leerling maakt een onderscheid tussen de oorzaken van succes/mislukking die bij hemzelf liggen of elders.
- 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

- De leerling legt uit hoe hij tot een leerresultaat gekomen is.
- De leerling weet en geeft met voorbeelden aan hoe hij zelfstandig kan werken.
- 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

- De leerling legt relaties tussen nieuwe en oude situaties. Hij begrijpt dat iets wat hij vroeger leerde in toekomstige situaties kan gebruikt worden.
- 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.
- 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.

- De leerling leert omgaan met regelmatig terugkerende gevoelens van onmacht.
- De leerling ziet zijn beperkingen en wil zich inzetten om ze te verbeteren.
- De leerling aanvaardt zijn fouten en zoekt naar de oorzaak, zonder het geheel als een mislukking te beleven.
- De leerling is zich bewust van zijn eigenheid als individu.
- De leerling waardeert bepaalde veranderingen die hij bij zichzelf vaststelt als een vooruitgang.
- De leerling kiest werkpunten om zijn zelfontplooiing te bevorderen.

1.2 Motivatie

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

1.3 Zelfcontrole

- De leerling onderkent al dan niet causaal verband tussen situaties, gedachten en gevoelens en handelt ernaar.
- De leerling herkent situaties als "gevaarlijk" omdat ze hinderlijke of moeilijk controleerbare gevoelens oproepen.
- 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.

- De leerling herkent en benoemt bij zichzelf positieve en negatieve emoties en de basisgevoelens.
- De leerling herkent en herinnert zich bepaalde behoeften, verlangens, gedachten, bedoelingen en gevoelsuitdrukkingen.
- De leerling uit positieve en negatieve emoties.

- De leerling legt het verband tussen gevoelens, bijhorende gedachten en aansluitend gedrag.
- De leerling herkent gevoelens bij de ander en let daarbij op diens lichaamstaal.
- De leerling houdt er rekening mee dat situatiebeleving kan verschillen van situatie tot situatie en van persoon tot persoon.
- De leerling ziet verbanden tussen bepaalde behoeften / verlangens en bepaalde oplossingen.
- De leerling verplaatst zich in de gevoelens, gedachten en wensen van een ander en houdt er rekening mee.
- De leerling geeft aan hoe gedachten, gevoelens of intenties van verschillende personen in een sociale situatie met elkaar samenhangen.

2.2 Sociale probleemoplossing

- De leerling identificeert en omschrijft een sociaal probleem en zoekt gericht naar oplossingen.
- De leerling genereert mogelijke oplossingen, weegt bijbehorende consequenties af en kiest voor één van de oplossingen.
- De leerling evalueert de oplossing.
- De leerling is bereid tot het bedenken van mogelijke oplossingen bij interpersoonlijke problemen.
- De leerling houdt rekening met mogelijke onderliggende motieven van gedragingen van anderen.

3. Sociale vaardigheden en competentie

3.1 Ik en de ander

- De leerling komt op voor eigen wensen.
- De leerling komt op voor eigen wensen op een sociaal aanvaardbare wijze.
- De leerling gaat op een onbevangen en respectvolle wijze om met anderen.
- De leerling komt op voor anderen.
- De leerling zoekt bij een conflict een oplossing die voor beide partijen aanvaardbaar is.

3.2 Ik en de anderen : relatiewijzen

- De leerling begroet een ander op gepaste wijze.
- De leerling vraagt iets op gepaste wijze.
- De leerling luistert naar de boodschap van een ander.
- De leerling gaat naar anderen toe en legt contact.
- De leerling vertelt spontaan iets over zichzelf.
- De leerling verwoordt een eigen mening.

- De leerling neemt het woord in een groepsgesprek.
- De leerling laat op passende wijze afkeuring blijken bij onrechtvaardige situaties.
- De leerling denkt kritisch na over bepaalde maatschappelijke toestanden.
- De leerling zoekt na een gemaakte fout hoe hij aangerichte schade of aangedaan verdriet kan herstellen.
- De leerling aanvaardt een sanctie na een begane fout of misstap.

3.3 Ik en de anderen : gesprekconventies

- De leerling geeft in een gesprek aan dat hijzelf aan het woord wil komen.
- De leerling spreekt in een gesprek duidelijk hoorbaar en met een zekere expressiviteit.
- De leerling houdt in een gesprek rekening met de anderen.
- De leerling stemt zijn verbale en non-verbale uitingen op elkaar af.
- De leerling let in een gesprek zowel op de verbale als niet-verbale uitingen van de ander.
- De leerling heeft respect voor communicatievormen uit een andere cultuur.
- De leerling rondt een gesprek passend af.

3.4 Ik en de anderen : leven en samenwerken in groep

- De leerling kent en begrijpt omgangsvormen, leefregels en afspraken die van belang zijn voor het samenleven in een groep.
- De leerling maakt in concrete situaties afspraken en komt in groep gemaakte afspraken na.
- De leerling voelt zich mede verantwoordelijk voor de groep en voor wat er in de groep gebeurt.

ONTWIKKELINGSDOELEN
TAAL : NEDERLANDS

1. Luisteren

1.1 Taalvorm

- De leerling kent de spraakklanken.
- De leerling begrijpt morfologische aspecten.
- De leerling begrijpt syntactische aspecten.

1.2 Taalinhoud

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

2. Spreken

2.1 Taalvorm

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

2.2 Taalinhoud

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

3. Lezen

3.1 Taalbeschouwing lezen

3.1.1 Afspraken m.b.t. het taalgebruik

- De leerling begrijpt de structuur van een tekst.

3.2 Taalvorm

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

3.2.1 Leesstrategieën bij aanvankelijk lezen

- De leerling gebruikt efficiënte leesstrategieën bij het aanvankelijk lezen.

3.2.2 Leesstrategieën bij voortgezet lezen

- De leerling gebruikt efficiënte leesstrategieën bij het voortgezet lezen.

3.2.3 Leestechnische aspecten

- De leerling maakt efficiënt gebruik van leestechnische vaardigheden.

3.3 Taalinhoud

3.3.1 Compensatievaardigheden

- De leerling hanteert nuttige compensatievaardigheden.

4. Schrijven

4.1 Taalbeschouwing schrijven

4.1.1 Reflectie over gebruikte schrijfstrategieën

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

4.2 Taalvorm

- De leerling gebruikt efficiënte schrijfstrategieën op niveau van grafemen en klanken.
- De leerling gaat correct om met morfologische aspecten.
- De leerling voegt woorden samen tot woordgroepen.

4.2.1 Spellingstrategieën bij het aanvankelijk spellen

- De leerling hanteert efficiënte spellingsstrategieën bij het aanvankelijk spellen.

4.2.2 Spellingstrategieën bij het voortgezet spellen

- De leerling hanteert efficiënte spellingsstrategieën bij het voortgezet spellen.

4.2.3 Hanteren van schrijfstrategieën

- De leerling heeft voldoende inzicht in de woordvorming en de regels om nieuwe woorden te maken.
- 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.
- De leerling heeft voldoende inzicht in de betekenis die aan taaleenheden worden toegekend.

4.3 Fijnmotorische vaardigheden

- De leerling bezit een correcte schrijfhouding en tonus.
- De leerling heeft een functionele schrijfmotoriek.

4.4 Taalinhoud

4.4.1 Compensatievaardigheden

- De leerling hanteert nuttige compensatievaardigheden.

ONTWIKKELINGSDOELEN
WISKUNDE

1. Voorbereidende wiskunde

1.1 Wiskundige begrippen

- De leerling kent en begrijpt wiskundige begrippen.
- De leerling gebruikt adequaat de wiskundige begrippen.

1.2 Groeperen

- De leerling groepeert op basis van opgegeven criteria.
- De leerling groepeert volgens zelfgevonden criteria.

1.3 Ordenen en vergelijken

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

1.4 Verbanden leggen

- De leerling legt relaties.

1.5 Conservatie

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

1.6 Synthetiseren

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

1.7 Analyseren

- 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

- De leerling kent en reproduceert de getallenrij (op- en aftellen).

- De leerling maakt een onderscheid tussen het tellen van de hoeveelheid en het tellen van de rangorde.
- De leerling ordent hoeveelheden volgens aantal, van klein naar groot en omgekeerd.
- De leerling vergelijkt hoeveelheden.
- De leerling gebruikt en begrijpt functies van getallen.

2.1.2 Notatiesysteem en positiestelsel

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

Procedures

2.1.3 Bewerkingen

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

Ontwikkelen van rekenstrategieën bij wiskunde met grote getallen

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

- De leerling lost bewerkingen op volgens het principe van schematisering.
- De leerling heeft inzicht in de relatie tussen handelen met materiaal en algoritmes.
- De leerling lost vanuit zijn geautomatiseerde kennis bewerkingen op met behulp van cijferalgoritmes.
- 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

- De leerling begrijpt eenvoudige breuken.
- De leerling hanteert een eenvoudige breuk.
- De leerling rangschikt eenvoudige breuken.
- De leerling duidt een eenvoudige breuk aan op een figuur.
- De leerling leest en noteert een eenvoudige breuk met de gepaste symbolen.
- De leerling neemt een breuk van een getal.

2.2.2 Inzicht in eenvoudige decimale getallen vanuit een levensechte context

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

2.2.3 Inzicht in eenvoudige procenten vanuit een levensechte context

- De leerling leest en noteert het symbool %.
- 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

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

2.2.6 Bewerkingen met eenvoudige decimale getallen in zinvolle contexten

- De leerling maakt optellingen en aftrekkingen met decimale getallen.
- De leerling rondt decimale getallen af.
- 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

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

2.3 Schattend rekenen

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

2.4 Zakrekenmachine

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

2.5 Compensatievaardigheden

- 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

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

3.2 Herleidingen vanuit een levensechte context

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

Procedures

3.3 Lengtematen vanuit een realistische context

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

3.4 Oppervlaktematen vanuit een realistische context

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

3.5 Inhoudsmaten vanuit een realistische context

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

3.6 Gewichtsmaten vanuit een realistische context

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

3.7 Geld vanuit een realistische context

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

3.8 Temperatuursmaten vanuit een realistische context

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

3.9 Tijdsmaten vanuit een realistische context

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

3.10 Hoekgrootte vanuit een realistische context

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

3.11 Schattend meten vanuit een realistische context

- De leerling schat concrete grootheden.

4. Meetkunde

Begripsvorming - wiskunde taal - feitenkennis

4.1 Meetkunde en globale waarneming

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

Procedures

4.2 Meetkundige oriëntatie

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

4.3 Vormkenmerken

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

4.4 Meetkunde : tekenen en bouwen

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

Gezien om gelezen te worden bij het besluit van de Vlaamse regering van 27 april 2001 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8.

Brussel, 27 april 2001.

De minister-president van de Vlaamse regering

Patrick DEWAEL

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

Marleen VANDERPOORTEN