

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



Zitting 2002-2003

18 februari 2003

ONTWERP VAN DECREET

**tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering van 31 januari 2003 tot bepaling
van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 7**

INHOUD

	Blz.
Memorie van toelichting	3
Voorontwerp van decreet	27
Advies van de Vlaamse Onderwijsraad	29
Advies van de Raad van State	73
Ontwerp van decreet	79
Besluit van de Vlaamse regering van 31 januari 2003 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 7	81
Bijlage bij het besluit van de Vlaamse regering : Lijst van de ontwikkelingsdoelen	85

MEMORIE VAN TOELICHTING

DAMES EN HEREN,

De lijst met concrete ontwikkelingsdoelen voor slechthorende en dove leerlingen is gebaseerd op een aantal uitgangspunten die specifiek zijn voor het buitengewoon basisonderwijs type 7. Het ordeningskader dat gehanteerd werd om de doelstellingen overzichtelijk te groeperen wordt toegelicht. Ten slotte volgen de leergebieden taal en communicatie, sociaal-emotionele ontwikkeling en de aanvullingen bij muzische vorming en wereldoriëntatie.

1. Specifieke uitgangspunten

Bij het ontwerpen van de ontwikkelingsdoelen voor type 7 werd aandacht besteed aan een aantal specifieke uitgangspunten. Daartoe behoren de heterogene leerlingenpopulatie, de verschillende visies op opvoeding van gehoorgestoorde kinderen, de omgeving van het kind als probleemveld, de problematiek van de taalverwerving en het taal-aanbod, de mapping intenties, de geluidsofvoeding, de problematiek van het begrijpend lezen, wiskunde als taal, de continuïteit en de haalbaarheid.

Globaal wordt zoveel mogelijk gestreefd naar gelijkvormigheid met het gewone basisonderwijs. Daarom worden de eindtermen van de leergebieden 'Lichamelijke Opvoeding', 'Muzische Vorming', 'Wereldoriëntatie' en 'Wiskunde' en de leergebiedoverschrijdende eindtermen 'Leren leren' van het gewoon onderwijs als ontwikkelingsdoelen overgenomen. De leergebieden 'Taal en Communicatie' en 'Sociaal Emotionele Ontwikkeling' krijgen echter een eigen invulling, rekening houdend met de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen uit het type 7-onderwijs. Het leergebied 'Taal en Communicatie' met een deel voor 'Nederlands' en 'Vlaamse Gebarentaal' evenals het leergebied 'Sociale vaardigheden' werden daarom volledig apart uitgewerkt. Bij de eindtermen voor de leergebieden 'Muzische Vorming' en 'Wereldoriëntatie' worden enkele type-eigen ontwikkelingsdoelen toegevoegd. Voor sommige leerlingen kan het ook aangewezen zijn te selecteren uit de ontwikkelingsdoelen voor 'Leren leren' van het type 8 of 1.

1.1. Heterogene leerlingenpopulatie

Het buitengewoon basisonderwijs type 7 heeft een grote verscheidenheid aan leerlingen. Er zijn leerlingen met gehoorverlies gaande van een matige slechthorendheid tot een zware doofheid. Binnen de groep moet ook onderscheid gemaakt worden naargelang het tijdstip van ontstaan van het gehoorverlies: pre-, peri- of postlinguaal. Daarnaast is er ook een niet onbelangrijke groep leerlingen met bijkomende beperkingen, gaande van een lichte of matige mentale handicap over pervasieve ontwikkelingsstoornissen, gedragsproblemen, motorische of visuele beperkingen, spraak- en taalverwerkingsproblemen tot bijkomende leerstoornissen.

Een ander belangrijk verschilpunt tussen individuele leerlingen is het taalmodel dat in de thuissituatie wordt aangeboden. Tussen de 90 en 95 % van de gehoorgestoorde kinderen heeft horende ouders, die onderling en met hun kind, voornamelijk via de gesproken taal communiceren. De anderen hebben thuis een taalmodel dat gebaseerd is op manuele communicatie, al dan niet gecombineerd met gesproken taal. Dat brengt sterk verschillende beginsituaties voor de communicatieve ontwikkeling met zich mee.

Dat leidt ook tot verschillende ontwikkelingsmogelijkheden en tot de behoefte aan gedifferentieerde opvoedingsmodellen.

Bij het formuleren van de ontwikkelingsdoelen is er rekening gehouden met deze grote verscheidenheid, zodat voldoende differentiatie of diversiteit in aanpak mogelijk is. Het blijft echter de verantwoordelijkheid van de school om die ontwikkelingsdoelen te selecteren die aansluiten bij de eigen opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Als antwoord op de heterogeniteit van de populatie is er heterogeniteit van ontwikkelingstrajecten. Er bestaat een groep gehoorgestoorde kinderen die, al dan niet na een periode van buitengewoon onderwijs, kan overschakelen naar het gewoon onderwijs en een groep leerlingen die permanent aangewezen is op het buitengewoon onderwijs. Binnen beide groepen zijn er zowel kinderen die onderwezen worden via auditief orale communicatie, als een groep die onderwezen wordt via een vorm van manuele communicatie.

Onderwijs vormt een belangrijk segment van het totale begeleidingsconcept en van de ruime dienstverlening in de praktijk.

1.2. Verschillende visies in opvoeding en onderwijs van gehoorgestoorde kinderen

Zowel de orthopedagogische als de sociologische visie lenen zich tot ervaringsgericht onderwijs en actief leren.

Vanuit een orthopedagogische visie wordt de nadruk gelegd op hoe het gehoorverlies de gehele ontwikkelingssituatie beïnvloedt. Daarbij heeft men oog voor de invloed op het gehoorgestoorde kind zelf, op de omgeving en op het ontwikkelingsproces op zich.

De sociologische visie benadert personen met een gehoorstoornis niet als gehandicapten, maar als een culturele minderheidsgroep met een eigen cultuur en een eigen taal. Doofheid is in deze benadering geen handicap maar een wijze van 'zijn', gedefinieerd op basis van sociologische criteria : dat wil zeggen de mate waarin iemand zich met deze cultuur (taal, gedragsregels en verenigingen) identificeert. In de set ontwikkelingsdoelen wordt deze vorm van doofheid omschreven als 'Doofheid' (met een hoofdletter).

Ten slotte is er de medisch-therapeutische invalshoek met nadruk op technische hulpmiddelen en functietraining. In de set ontwikkelingsdoelen wordt deze vorm van doofheid omschreven als 'doofheid' (met een kleine letter).

De heterogeniteit van de gehoorstoornis weerspiegelt zich in de aard en de graad van de maatschappelijke inschakeling. Het belang van de eigen dovencultuur en het belang van de maatschappelijke integratie moet gereflecteerd worden in de algemene doelstellingen van het onderwijs type 7 en in de voor de individuele leerlingen geselecteerde ontwikkelingsdoelen.

1.3. De omgeving van het kind als probleemveld

Taalverwerving is een zeer belangrijk ontwikkelingsdomein. Het kernprobleem bij kinderen met gehoorstoornis ligt in het feit dat de gesproken taalmodellen om taalontwikkeling te verwezenlijken voor hen moeilijk toegankelijk zijn. Zo verwerven deze kinderen taal op een voor hen atypische manier. Het gezin en de ruimere omgeving maken deel uit van deze problematiek. De meeste

en soms alle leden uit hun omgeving maken deel uit van de horende wereld.

Het tot stand komen van een communicatief proces is de basisvoorwaarde voor evolutie in de sociale, cognitieve en emotionele ontwikkelingsdomeinen. Voor leerprocessen maakt het onderwijs gebruik van communicatie en taal als vaardigheden, vertrekkend van een reeds verworven basis. Deze basisvaardigheden zijn bij slechthorende kinderen gehypothetiseerd door het moeilijk toegankelijk zijn van taalmodellen. Zowel het onderwijs als de omgeving spelen een rol in het toegankelijk maken van de omgevingstaal, van een taalmodel, van taalmodellen. Dit vereist intentioneel orthopedagogisch en orthodidactisch communicatief handelen.

De omgeving speelt daarin een ruimere rol dan het louter opvolgen en ondersteunen van de onderwijsleerprocessen. Intentioneel en systematisch ontwikkelen van de vaardigheden qua taal en communicatie in aansluiting op of in overeenstemming met de school is hiervoor noodzakelijk. De pragmatische, lexicale en semantische taaluitbouw ten behoeve van een functionele taalontwikkeling vormt een gezinstak die sterk aansluit bij de doelstellingen van het onderwijs en de aansluitende therapie.

Er is een verschil in communicatievorm tussen gehoorgestoorde kinderen van gehoorgestoorde ouders en gehoorgestoorde kinderen van horende ouders.

Het geschetste communicatieprobleem stelt zich op een andere wijze in de eerste groep. Gehoorgestoorde ouders hebben doorgaans geen communicatieproblemen in het directe contact met hun kind, horende ouders wel. Door de beheersing van 'gebaren' als native speakers hebben gehoorgestoorde ouders 'bijzondere' opvoedingsmogelijkheden in de ontwikkelingsstimulering van hun kind. Deze mogelijkheden zijn niet zonder meer overdraagbaar naar horende ouders.

Ook de beleving van de gehoorstoornis en de alternatieven die opvoeding en onderwijs aanbieden, worden door ouders uit de respectieve gezinnen anders ervaren. De eigen ervaringen met de gehoorstoornis alsook de sociale perspectieven van de ouders spelen hierbij een rol.

Daardoor wordt onderwijs voor gehoorgestoorde jongeren belangrijker en moeilijker dan voor horende jongeren. Met deze uitgangspunten is onderwijs zonder ondersteuning vanuit deze gezinstaken

deels gehypothekeerd in het nastreven van de ontwikkelingsdoelen.

1.4. De problematiek van de taalverwerving en taalaanbod

Vanuit het maatschappelijke of sociaal perspectief van de taal- en communicatieontwikkeling heeft het gehoorgestoorde kind interacties in verschillende sociale netwerken in verschillende talen op verschillende leeftijden. De meeste gehoorgestoorde kinderen komen naarmate ze opgroeien in contact met horenden en met andere gehoorgestoorde. In deze contacten wordt doorgaans gebruik gemaakt van twee onderscheiden talen : het Nederlands in zijn gesproken en geschreven vorm en de gebarentaal.

Een meerderheid van de gehoorgestoorde kinderen leert 'gebaren' in informele contacten met andere gehoorgestoorde kinderen in de onderwijs- en opvoedingssituatie. De gebaren ontwikkelen zich in deze contacten vrij snel tot de voorkeurscommunicatietechniek, naast pantomime en lichaamstaal.

Dit betekent dat ze gebaren leren in onderling contact zonder tussenkomst van een volwassene of een 'native speaker'. Zij creëren als het ware hun eigen lokale gebarentaal. Gehoorgestoorde kinderen van gehoorgestoorde ouders hebben hierin een belangrijke bijdrage omdat zij van thuis uit gebaren kennen.

Opvoeding en onderwijs moeten gehoorgestoorde kinderen maximaal voorbereiden op het optimaal communicatief integreren en participeren in beide netwerken.

Er bestaan verschillende mogelijkheden om gebaren te gebruiken in het onderwijs. Zo onderscheiden we gebarensystemen en gebarentalen. Binnen een gebarensysteem worden gebaren gebruikt in overeenstemming met de woordvolgorde van de gesproken taal. In de gebarentaal worden gebaren samengevoegd volgens ruimtelijke regels. Het betreft hier de nationale of regionale talen van de doorgemeenschap. Naast een onderscheid in gebarensystemen en gebarentalen zijn er verschillen in het onderwijs naargelang de functie van de gebruikscontext. Gebarensystemen en gebarentalen worden in verschillende combinaties met de gesproken taal gebruikt als voertaal in de dagelijkse omgang met elkaar, als formele instructietaal in de onderwijsleersituatie en als leervak.

1.5. Mapping intenties

De taalverwerving wordt vanaf de leeftijd van achttien maanden gekenmerkt door een ontwikkelingssprong in grammatica en woordenschatuitbreiding. Deze ontwikkelingssprong in taalverwerving wordt naast de uitbreiding van cognitieve vaardigheden bepaald door veranderingen in het gebruik van taal. Taal wordt in de eerste plaats gebruikt om intenties uit te drukken. De betekenis van woorden en zinnen zit niet zozeer verrat in de objecten of gebeurtenissen waaraan ze refereren, maar in het gebruik ervan en in de intenties die worden uitgedrukt binnen een bepaalde context. Om taal te kunnen leren, moet een kind begrijpen welke intenties worden uitgedrukt. Taal wordt gebruikt om te benoemen, te vragen, te eisen, te plagen. Kennis van deze bedoelingen is essentieel om de betekenis van woorden en zinnen te begrijpen. Vanaf de leeftijd van achttien maanden treedt een belangrijke verandering op in de verbanden die kinderen kunnen leggen tussen taaluitingen en intenties. Voor de leeftijd van achttien maanden verbinden kinderen één woord aan één intentie. Zo leren ze bijvoorbeeld dat weggaan gelijk is aan "dada" en dat "drinken" staat voor "ik wil drinken". Deze taaluitingen staan voor een globale context zonder dat er wordt rekening gehouden met details, zoals bijvoorbeeld de persoon die weggaat of wat men wil drinken. Omstreeks achttien maanden leren kinderen dat verschillende woorden kunnen worden gebruikt om intenties specifieker uit te drukken. Tussen woorden en intenties ontstaat een variabele koppeling. "Drinken" wordt specifieker drinken van water, melk, enzovoort.

Bovendien beseffen kinderen dat een intentie kan worden uitgedrukt met verschillende woorden. "Ik wil drinken" wordt niet alleen kenbaar gemaakt door het woord "drinken", maar ook door woorden als "dorst, limonade, enzovoort".

Deze sprong van één – taaluiting / één – bedoeling naar de koppeling van veel taaluitingen voor veel intenties ligt mede aan de basis van de snelle taalverwerving vanaf het derde levensjaar. De veelzijdige en meer abstracte koppeling tussen taal en intenties leren kinderen uit de dagelijkse spontane en vlotte omgang met volwassen taalgebruikers.

Communicatieproblemen ten gevolge van een auditieve handicap bemoeilijken dit proces van snelle taalverwerving. Kinderen met een auditieve beperking verwerven moeilijker de rijke en gevarieerde koppelingen tussen taal en intenties, waardoor het taalverwervingsproces riskeert vast te lopen door een te beperkte kennis van koppelingsregels tussen

taal en intenties. Anders gesteld loopt de taalverwerving vast door een te beperkte vaardigheid om met taal te spelen in de dagelijkse omgang.

1.6. Geluidsoopvoeding

Niet goed horen is een complex gegeven dat zich onder velerlei gradaties en vormen voordoet. Meerdere factoren zoals de graad van gehoorverlies, de aard, het tijdstip van ontstaan, de leeftijd waarop het gehoorverlies gediagnosticeerd en apparatuur aangepast werd, bepalen de wijze waarop een gehoorverlies zich manifesteert en ingrijpt op de ontwikkeling van een kind.

Elke mens is in zijn ontwikkeling in belangrijke mate afhankelijk van zijn zintuigen. Via zijn zintuigen doet hij ervaringen op en ontwikkelt hij "zijn" wereld : een wereld van perceptie en conceptie, verbeelding en geheugen, van denken en redeneren.

Elke vorm van sensorische deprivatie, beperkt de zintuiglijke informatie en aldus de ervaringswereld. Ze ontnemt het organisme bronnen van zintuiglijke informatie van waaruit het zijn innerlijke wereld ontwikkelt. In dit perspectief is een auditieve beperking een vorm van sensorische deprivatie die de ervarings- en betekeniswereld van het kind en daarmee ook zijn totale ontwikkeling beïnvloedt.

Afhankelijk van het pedagogische model wordt er in het onderwijsprogramma aandacht besteed aan het zo optimaal mogelijk stimuleren van het restgehoor.

De wijze waarop gehoorsopvoeding gerealiseerd en geïntegreerd wordt in de onderwijspraktijk kent in Europa zeer uiteenlopende vormen die op een continuüm kunnen geplaatst worden gaande van sterk "auditieve" tot volledig "manuele" benaderingen. Daarin worden respectievelijk de visuele of de auditieve informatiebronnen benadrukt of zelfs uitsluitend benut.

De praktijk in het Vlaamse landsdeel situeert zich doorgaans in een middenpositie waarbij men rekening houdend met de mogelijkheden van het kind, auditieve en visuele informatie combineert.

1.7. Problematiek van het begrijpend lezen

1.7.1. Belang van het leren lezen

Algemeen wordt aangenomen dat het begrijpend lezen van dove mensen een belangrijke sleutel is

tot participatie aan de maatschappij in het algemeen. Meer en meer wordt in onze maatschappij een beroep gedaan op geschreven data. Moderne communicatiemiddelen zoals internet, teletekst, fax, e-mail, hebben het laatste decennium deze trend nog meer versterkt. Onze maatschappij wordt overspoeld met geschreven informatie ondanks het feit dat ook het gebruik van beeldmateriaal een steeds snellere evolutie kent. Om volwaardig te kunnen participeren aan de horende maatschappij is de toegang tot deze informatiestroom dan ook van bijzonder grote betekenis.

Dat de uitdaging hiertoe voor dove mensen bijzonder zinvol is, vloeit gedeeltelijk voort uit het feit dat de geschreven representant van onze gesproken taal de enige taalvorm is die volledig intact toegankelijk is voor dove mensen. De geschreven taal laat een afstandscommunicatie toe die volledig gelijk is aan deze van horende mensen.

1.7.2. Analfabetisme bij doven

In schril contrast met het belang van het begrijpend lezen voor dove mensen staat het massale probleem van het analfabetisme. Analfabetisme bij dove mensen is een wereldwijd probleem dat op het eerste zicht los blijkt te staan van de aangewende communicatiecode of aangewende opvoedingsfilosofie.

Het lees- en schrijfniveau blijft over het algemeen laag ondanks gevorderde multimedia en computertechnologie, vroege gehoorsdetectie en meer geavanceerde mogelijkheden van appareilering. Onderzoek toont aan dat ongeveer de helft van de dove studenten niet het niveau van functionele geletterdheid bereiken.

Het alfabetiseren van dove mensen is een bijzonder moeilijke onderneming en mogelijk één van de grootste uitdagingen voor onderwijs. Onder alfabetisering wordt in het algemeen een niveau begrijpend lezen verstaan van 10-jarige horende kinderen op het einde van het vierde leerjaar. Een lezen op structuurniveau vraagt om een lexicon met ongeveer 15.000 betekenissen.

1.7.3. Belang van educatie

Uit onderzoek naar het begrijpend lezen blijkt dat er aanpakvormen zijn die voor het dove kind duidelijk meer succesvol zijn dan anderen. Er zijn prelinguaal doven die het niveau van functionele geletterdheid bereiken en zelfs beter presteren dan horende leeftijdsgenoten. Het onvermogen tot lezen kan bijgevolg niet alleen toegeschreven wor-

den aan leerlingkenmerken zoals graad van gehoorverlies of intelligentie. Grafische expressie en receptief beheersen van de gesproken landstaal variëren ook met andere factoren zoals bijkomende taal- en spraakverwervingsproblemen en de gehanteerde opvoedings- en onderwijsmethoden. Deze bevindingen leggen bijgevolg een grote uitdaging maar ook verantwoordelijkheid aangaande de alfabetisering van dove mensen bij de opvoeding en het onderwijs. Van normaal begaafde diep dove jongeren mag men verwachten dat ze gealfabetiseerd worden.

Uit de literatuur blijkt dat het probleem van het lezen niet louter kan en mag gereduceerd worden tot een onderwijsprobleem, maar dat het ingebed zit in de hele opvoedingscontext van het gehoorgestoorde kind. De basis van het begrijpend leren lezen wordt reeds gelegd vanaf de vroegtijdige communicatieve interacties met het dove kind.

Een kind zal de betekenis van de geschreven taal maar leren begrijpen als een dialoog, indien het zelf over dialogaal communicatieve vaardigheden beschikt. Vaardigheden die zich reeds preverbaal ontwikkelen. Het kind moet ook van jongs af aan gestimuleerd worden tot nieuwsgierigheid naar het verhaal achter de geschreven code. Afhankelijk van de onderwijsmethode en ook cultuur kunnen kinderen vroeger of later uitgedaagd worden tot het decoderen van geschreven taal. Ook vroegtijdige appareilering en hooropvoeding blijken gunstig te interfereren met de latere ontwikkeling van het lezen.

Om begrijpend te lezen, moet het kind een voldoende lexicon ontwikkelen die het toelaat de grammaticale structuur van de geschreven taal te decoderen en aan te voelen. Het voldoende snel en accuraat kunnen technisch lezen blijkt een belangrijke, maar niet voldoende sleutel te zijn tot het begrijpend lezen. Zowel de interactionele, linguïstische en auditief-ritmische context zijn bronnen die kunnen aangeboord worden om ontwikkelingsdoelen te formuleren in functie van het begrijpend lezen.

1.8. Wiskunde als taal

In het onderwijs aan kinderen met een auditieve handicap wordt veel aandacht besteed aan taalaspecten. Opbouwen van taal is niet enkel belangrijk in het perspectief van het taalonderwijs, maar ook voor wiskunde, waar rekenbegrippen en rekentaal een belangrijke rol spelen. Taalproblemen omwille van een auditieve handicap hebben dus ook gevolgen voor het rekenen.

Gehoorgestoorde peuters en kleuters hebben een beperkte woordenschat voor begrippen die betrekking hebben op hun lichaam, positie in de ruimte, ordening, relaties, tellen, figuurlijk taalgebruik. Voor vele van deze begrippen hebben ze de nodige psychomotorische ervaringen beschikbaar, maar de talige component ontbreekt. Bovendien beïnvloedt het ontbreken van functioneel restgehoor en een beperkte auditieve oriëntatiemogelijkheid de wijze waarop het kind de ruimte beleeft en organiseert. Dit uit zich frequent in rekenproblemen zoals een zeer zwakke rekentaal, tekort aan rekenbegrippen, problemen met vraagstukken als talig ingeklede wiskundige bewerkingen, het blijven vastklampen aan concreet materiaal, het blijven tellen op de vingers, al dan niet ondersteund door gebaren.

Ervaringsgericht rekenonderwijs is daarom noodzakelijk. Ook handelend rekenen biedt belangrijke ondersteuning. Hier wordt vanuit de handelingservaring en door expliciete koppeling van handeling aan verwoording de basis gelegd voor een transparant verwerven van de rekentaal. Dit is noodzakelijk om het concrete handelingsniveau te overstijgen en te komen tot het verinnerlijken. Ook ten behoeve van de automatisatie van rekenvaardigheden is taal belangrijk. Leerkrachten moeten zich ervan bewust zijn dat de auditieve beperking het leerproces kan beïnvloeden. Dit betekent dat de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon onderwijs kunnen gehanteerd worden, maar dat bij de methodisch-didactische uitwerking voldoende moet rekening worden gehouden met de talige beginsituatie en de noden van kinderen met auditieve beperkingen.

1.9. Continuïteit

Tussen de individuele leerlingen zijn er grote verschillen, zowel in ontwikkelingsmogelijkheden als in ontwikkelingstempo. Door deze heterogeniteit is het onmogelijk een duidelijke opsplitsing te maken tussen doelstellingen voor kleuters en doelstellingen voor leerlingen van de lagere school. Daarom werd voor het gehele buitengewoon basisonderwijs van het type 7 één pakket ontwikkelingsdoelen in doorgaande lijn geformuleerd. Op die manier wordt het voor de school ook gemakkelijker om zorg te dragen voor de continuïteit en om de overgang van de kleuterschool naar het lager onderwijs zo naadloos mogelijk te maken.

Het is uiteraard ook belangrijk om ervoor te zorgen dat er geen kloof ontstaat tussen basis en secundair onderwijs, waardoor de overgang voor de leerlingen een zware opgave wordt. Sommige doelstellingen van het niveau basisonderwijs zijn bruik-

baar voor de volledige schoolloopbaan van de leerlingen in het type 7. Deze doelen kunnen de brug vormen tussen het buitengewoon basisonderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs. Het is de taak van de school om voor elke leerling een ontwikkelingslijn uit te stippelen waarbij er bijzondere aandacht besteed wordt aan de continuïteit over de verschillende onderwijsniveaus heen.

1.10. Haalbaarheid

Het buitengewoon onderwijs zorgt ervoor dat ieder kind zich optimaal kan ontplooien rekening houdend met zijn mogelijkheden en beperkingen. Het haalbare niveau is voor elke leerling verschillend. De individuele ontwikkelingsmogelijkheden en het reeds bereikte beheersingsniveau zijn bepalend voor de individuele vormingsprioriteiten.

Dezelfde eindleerdoelen vooropstellen voor alle leerlingen van het type 7-onderwijs is daarom onmogelijk en evenmin wenselijk. Wegens de enorme verschillen in ontwikkelingstempo en -mogelijkheden is het bovendien niet mogelijk een tijdsschema uit te werken waarbinnen alle leerlingen eenzelfde leerniveau moeten bereiken. Door het formuleren van een lijst met een breed scala van ontwikkelingsdoelen is het voor het BuO type 7 mogelijk om met de verscheidenheid van de leerlingen rekening te houden zodat voldoende gedifferentieerd kan worden.

Het is de bedoeling dat de school uit de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 7 zelf een aantal doelstellingen selecteert, zodat er optimaal kan ingespeeld worden op de ontwikkelingsmogelijkheden van de individuele leerling. Het schoolteam dient dus na te gaan welke doelstellingen voor een bepaalde leerling of leerlingengroep nastrevenswaardig en/of haalbaar zijn.

2. Ordeningskader voor de ontwikkelingsdoelen buitengewoon onderwijs type 7

Met het oog op meer inclusief onderwijs werd voor de ontwikkelingsdoelen BLO type 7 een ordening gehanteerd die zo nauw mogelijk aansluit bij de ordening van eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het gewoon basisonderwijs. Daarom wordt eerst het globaal beeld van het gewoon basisonderwijs beschreven. In het tweede gedeelte wordt de eigenheid van het globale beeld van het BLO type 7 weergegeven.

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, namelijk :

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

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

- kunnen communiceren en samenwerken ;
- zelfstandigheid aan de dag leggen ;
- creatief en probleemoplossend omgaan met de 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 ten slotte 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 stimuleren tot initiatiefname waardoor meer greep verkregen wordt op het eigen leren en ze ten slotte ondersteunen in het ontwikkelen van een realistisch 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 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 oriënteren in de wereld van natuur, mens en maatschappij veronderstelt exploratie en communicatievaardigheden.

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 ontwikkelingsdoelen te worden begrepen. Ze zijn dan ook zoveel mogelijk geformuleerd in termen van competenties. Een competentie verwijst naar de prestatie die een leerling kan leveren in een bepaalde, realistische situatie. Dat kan bijvoorbeeld een taalgebruikssituatie zijn, een wiskundige probleemsituatie of een verkeerssituatie. Om in een situatie goed te functioneren heeft een kind meestal niet alleen kennis, maar ook inzichten, vaardigheden en attitudes nodig. Er wordt 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, dan zal het 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 land-

kaarten juist interpreteren ; ze kunnen de nieuwe informatie koppelen aan wat ze al wisten over het eigen land ; ze kunnen daarbij samenwerken met andere klasgenootjes om meerdere bronnen te toetsen aan elkaar, ze brengen respect op voor andere leefgewoonten en kunstuitingen. 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 leergebiedoverschrijdende eindtermen geschreven voor Sociale Vaardigheden en Leren Leren.

2.2. Globaal beeld van het buitengewoon basisonderwijs type 7

Voor het BLO type 7 wordt gestreefd naar gelijkvormigheid met het gewoon onderwijs. Daarom worden dezelfde leergebieden gehanteerd. Deze krijgen echter een eigen invulling rekening houdend met de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen in het type 7. Daarom worden de leergebieden 'Nederlands' en 'Sociale vaardigheden' volledig apart uitgewerkt.

Het leergebied Nederland wordt nu 'Taal en communicatie', genoemd en onderverdeeld in 'Nederlands' en 'Vlaamse Gebarentaal'.

De naam 'Sociale Vaardigheden' wordt 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 'Communicatie en taal' en 'Sociaal-emotionele Ontwikkeling' als aparte leergebieden, extra aandacht krijgen, mag de transfer naar andere leergebieden en situaties uit het dagelijkse leven niet uit het oog verloren worden.

Bij de leergebieden 'Wereldoriëntatie' en 'Muzische vorming' zijn een beperkt aantal aanvullende ontwikkelingsdoelen geformuleerd. Deze zijn vooral geïnspireerd vanuit de dovencultuur en vanuit de muzische beleving van doven en gehoorgestoorde.

Voor 'Lichamelijke opvoeding', 'Wiskunde' en 'Leren leren' zijn geen aanvullende ontwikkelingsdoelen geformuleerd. Toch kan het voor sommige leerlingen aangewezen zijn ook te selecteren uit de ontwikkelingsdoelen 'leren leren' van het type 8 of type 1.

Bij de keuze van dit ordeningskader gaat het om een kunstmatige opsplitsing, die het mogelijk maakt de ontwikkelingsdoelen in een gestructureerd en overzichtelijk geheel te ordenen. 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. Met het hierboven geschetste 'globaal beeld' is ook aangegeven dat de visie waarbinnen de ontwikkelingsdoelen voor het type 7 zijn geschreven, dezelfde is als voor het gewoon basisonderwijs. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen beogen eenzelfde brede ontwikkeling binnen de drie velden. Daardoor verhoogt de samenhang met het gewoon onderwijs.

Wanneer leerlingen met een meervoudige handicap in het buitengewoon onderwijs type 7 worden opgenomen, kan het schoolteam bij de selectie van ontwikkelingsdoelen gebruik maken van andere lijsten. Zo kan men voor slechthorende leerlingen met licht mentale handicap ook ontwikkelingsdoelen selecteren uit de lijsten ontwikkelingsdoelen voor type 1. Een leerling met auditieve beperking die rekenproblemen heeft zal gebaat zijn met een selectie uit de doelen wiskunde voor type 8. Ook de gewone lagere school kan van de lijsten voor type 7 gebruik maken voor de kinderen met auditieve beperking die ze opvangt.

3. Toelichting bij het leergebied communicatie en taal

De meeste gehoorgestoorde kinderen functioneren binnen hun gezin, de ruimere familiekring en de buurt in een "sprekende" omgeving waar er gecommuniceerd wordt in de gesproken vorm van het Nederlands. Doorgaans komen deze gehoorgestoorde kinderen uit horende gezinnen slechts in een latere ontwikkelingsfase – wanneer zij om pedagogische en didactische redenen naar het buitengewoon onderwijs verwezen worden – in contact met andere gehoorgestoorde kinderen. In deze informele contacten ontwikkelen de gebaren zich zeer snel tot de voorkeurscommunicatie. Zij leren daar zonder tussenkomst van een volwassene of "native speaker" gebaren en ontwikkelen een eigen, lokaal gebarenlexicon dat zij ordenen volgens 'gebarentaalachtige' structuren.

In een bilinguale setting wordt de *gebarentaal* door gebarentaalgebruikers systematisch als taal aange-

leerd. In andere settings worden gehoorgestoorde kinderen georiënteerd naar groepen waar er *oraal* gecommuniceerd wordt, of naar groepen waar gecommuniceerd wordt in "*Nederlands met gebaren*" (NMG). Daar waar één of beide ouders NMG leren, heeft het gehoorgestoorde kind doorgaans een uitgebreidere NMG-kennis dan zijn ouders.

Nederlands met gebaren is een gebarensysteem, een taal waarbij de grammaticale structuren van de gesproken landstaal worden gevolgd, gecombineerd met het lexicon van de gebarentaal en ondersteund door vingerspelling of andere methodische gebaren die morfo-syntactische elementen van de gesproken taal representeren. Niet alle kenmerken van de morfo-syntaxis worden evenwel weergegeven. Nederlands met gebaren onderscheidt zich aldus van gebarentaal.

Gebarentaal is de taal die volwassen dove mensen onder elkaar gebruiken. Gebarentaal heeft net als het Nederlands een eigen lexicon en een eigen grammatica. Vooral de zinsbouw en de woordvolgorde in de zinnen vertonen grote verschillen met de gesproken taal. Slechts een kleine minderheidsgroep van de gehoorgestoorde kinderen groeit op in een gezin of in een ruimer familieverband waar één of meerdere gehoorgestoorde aanwezig zijn. De communicatie in deze gezinnen is van nature uit veel meer gericht op mimiek, lichaamstaal en andere motorisch-kinesthetische elementen bij het aangaan en onderhouden van het contact.

Er zijn grote verschillen tussen gehoorgestoorde ouders met betrekking tot stemgebruik, spreken, dragen van apparatuur, verhouding tussen gebruik van gebaren en gesproken taal. Toch kennen de meeste dove ouders gebarentaal en gebruiken deze al of niet systematisch of ondersteunend voor de gesproken taal. Hierbij moet opgemerkt worden dat er op school een variatie aan dialecten en een gebrek aan gemeenschappelijk referentiekader is. De evolutie naar één standaardlexicon is in volle ontwikkeling. In de school kunnen de leerkrachten het ontwikkelen van gebarentaal ondersteunen.

3.1. De beginsituatie van het kind met een auditieve handicap

Dove of slechthorende personen en hun omgeving worden heel frequent geconfronteerd met kwalitatieve en kwantitatieve *beperkingen* in de wederzijdse *interactie en informatieoverdracht*. Er zijn tal van factoren die daarbij een rol spelen.

3.1.1. Wisselende sociale netwerken met eigen communicatiesystemen

De wisselende sociale netwerken waarin het gehoorgestoorde kind zich beweegt of opgroeit, vormen een belangrijk gegeven. We verwijzen hierbij naar de taalmodellen waarmee het kind in deze onderscheiden netwerken in contact komt.

Volgende *communicatiesystemen* kunnen worden onderscheiden :

- communicatie in de gesproken vorm van het Nederlands ;
- communicatie in "Nederlands met gebaren" ;
- communicatie in "gebarentaal".

In perspectief van het onderwijs waar er om didactische redenen nood is aan een krachtig communicatiesysteem, stelt dit problemen op vlak van :

- de opleiding en vorming van de betrokken professionelen ;
- de mogelijkheid tot informatieoverdracht in relatie tot de kennisinhouden van de verscheidene leervakken ;
- de transfer van visuo-spatiaal naar een grafisch-fonologisch systeem.

Samenvattend wordt het opgroeiend gehoorgestoorde kind in deze onderscheiden sociale netwerken wisselend geconfronteerd met factoren als :

- het gebrek aan *continuïteit* in het taalaanbod : naargelang de situatie zijn er steeds wisselende communicatiesystemen ;
- de beperkte *toegankelijkheid* van de communicatie zowel omwille van de modaliteit, als omwille van de aard van de communicatieve situatie ; (b.v. gesprek met meerdere gesprekspartners, beperkte deelname aan een gesprek gezien het tolken, reductie van het aantal gesprekspartners die de communicatietechniek van het kind beheersen, enzovoort)
- de sterk *gereduceerde taalervaring* ;
- het gebrek aan native speakers die als *taalmodel* kunnen fungeren ;

- het vereenvoudigd en beperkt *taalaanbod* gezien de zwakke taalmodellen en het ontstaan van vermijdingstendensen ;
- het verstoorde evenwicht in het *taalverwervingsproces* gesitueerd in het spanningsveld tussen enerzijds de toegankelijkheid van de communicatie voor het kind en anderzijds het niveau van taalbeheersing van de volwassene die als taalmodel fungeert ;
- het verstoorde *evenwicht* in het taalverwervingsproces in de verhouding van het informeel taalverwerven en het formeel taalleren.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat de grootste groep van gehoorgestoorde kinderen die school lopen in het BuO, spontaan '*bilinguaal*' ontwikkelen. Ze leren zowel Nederlands als gebarentaal. In beide talen doen ze slechts beperkte en gereduceerde taalervaringen op.¹ Hierdoor ontstaan problemen bij het verwerven van "taal" in zijn verschillende aspecten (lexicon, semantiek, morfologie, syntaxis) en in zijn verscheidene modaliteiten (spreken, horen, liplezen, gebaren aflezen en maken, lezen, schrijven). Dit heeft tot gevolg dat niet alleen de *linguïstische competentie* van het gehoorgestoorde kind in het gedrang komt (de vraag hoe goed het kind zijn taal op niveau van woordenschat en grammatica beheerst) maar ook zijn *communicatieve competentie* (de vraag hoe vlot het kind via deze taal met anderen kan communiceren rekening houdend met de situatie, de persoon, de context).

Het is duidelijk dat het taalonderwijs aan gehoorgestoorde kinderen méér moet beogen dan taalleren alleen : taalonderwijs is in se "communicatieonderwijs" waarin *functionele, communicatieve vaardigheden* dienen te worden ontplooid.

3.1.2. Verminderde en beperkte taalervaringen

Alhoewel het vermogen tot taalleren op zich intact is, zijn de taalervaringen van het gehoorgestoorde kind beperkt. Dit uit zich op verschillende wijzen.

- *Beperkt synchroon waarnemen van taal en symbool*

Het synchroon waarnemen van de taal en het gerepresenteerde voorwerp of handeling, vervalt in be-

¹ Enkel de dove kinderen van dove ouders vormen hier een uitzondering: zij zijn de enige groep die de gebarentaal als een natuurlijke moedertaal kan verwerven.

langrijke mate in het spontane taalverwervingsproces bij ernstig gehorgestoorde kinderen.

Taal dringt in vele situaties niet tot het gehorgestoorde kind door, tenzij het zijn activiteit onderbreekt om te liplezen of het gebaar af te lezen. Dit staat in scherp contrast tot het taalverwerven bij horende kinderen waar de gesproken en gehoorde taal het handelend bezig zijn voortdurend door-dringt. Dit betekent voor slechthorende kinderen dat de taal als symbool en het gesymboliseerde niet synchroon aangeboden worden. De taal komt na de gebeurtenis of het handelen of gaat er aan vooraf.

- *Verbroken continuïteit tussen symbool en gesymboliseerde*

De *continuïteit* tussen symbool en gesymboliseerde wordt verbroken, de onmiddellijke binding tussen taal en betekenis, het gerefereerde gaat verloren of wordt verzwakt. Hierdoor wordt de zingeving en het ontwikkelen van symboolbesef bemoeilijkt. Vanaf de leeftijd van achttien maanden worden gehorgestoorde kinderen hier benadeeld ten opzichte van horende leeftijdgenoten. Vanaf de leeftijd van achttien maanden beseffen kinderen dat de andere persoon intenties heeft die niet alleen kunnen verschillen van de eigen aandacht of bedoelingen, maar ook van de huidige situatie of stand van zaken. Zo beseffen kinderen dat hetgeen waarover de opvoeder praat, niet noodzakelijk hetzelfde is als hetgeen waarnaar zij kijken of waarmee zij bezig zijn. Rond de leeftijd van twee jaar gaan kinderen actief de aandachtsfocus van de spreker na om te achterhalen waarop zijn taal betrekking heeft. Het is voor een volwassene niet langer nodig om eerst het verband duidelijk te maken tussen hetgeen hij zegt en hetgeen waarnaar dit verwijst. Tweejarige kinderen kunnen dit actief achterhalen wanneer iets wordt gezegd door een spreker in de omgeving. Ze verwerven taal op een eigen, actieve wijze.

- *Confrontatie met verschillende taalmodaliteiten en fragmentaire taalvormen die moeten worden geïntegreerd*

Het gehorgestoorde kind wordt geconfronteerd met verschillende *taalmodaliteiten*: het gebaar, het lipbeeld, het spreekbeeld, het hoorbeeld, het schrift- en het schrijfbeeld. Sommige van deze taalmodaliteiten zijn volledig en intact waarneembaar, andere daarentegen zijn slechts onvolledige representaties van de gesproken taal. Zo kunnen het hoor- en het lipbeeld het gesproken woord slechts fragmentair weergeven. De gesproken taal is pri-

mair gebaseerd op zijn auditieve discrimineerbaarheid van een beperkt aantal onderscheiden fonemen, niet op de visuele discrimineerbaarheid van deze kinemen. De onderscheiden woordbeelden zijn dus vaak maar fragmentaire representaties van het woord. Ook onderling staan de verschillende taalmodaliteiten vrij los van elkaar: voor de modaliteiten van de gesproken taal (lipbeeld, hoorbeeld, spreekbeeld, schrift- en schrijfbeeld) ontbreekt het meest bindende element van onze fonetische taal: de intacte auditieve waarneming van de klanken. Het gebaarbeeld omvat geen verwijzing naar de modaliteiten van de gesproken taal of omgekeerd. Dit heeft tot gevolg dat in de methodiek veel meer aandacht zal moeten besteed worden aan de integratie van deze verscheidene modaliteiten.

- *Dreigend tekort aan transparantie van de taal*

Het gehorgestoorde kind moet de onderscheiden fragmentaire woordbeelden weten te integreren en te onderkennen als verschillende modaliteiten van een bepaald woord. Die modaliteiten moeten in staat zijn de betekenis op te roepen. Mede door het tekort aan *synchroon waarnemen* van het symbool in zijn verscheidene modaliteiten en het gesymboliseerde ontstaat het gevaar dat het kind op de taalcode blijft hangen, zonder naar de inhoud door te stoten. Vaak wordt dit nog in de hand gewerkt door een te formeel onderwijs waar te veel aandacht gaat naar de technische beheersing van de modaliteiten los van de *inhoud*. Hier ontwikkelt zich een tekort aan transparantie: het luisteren of gebruiken van taal zonder dat de inhoud en de betekenis van de woorden oplicht. Het vaak geconfronteerd worden met woorden die je niet kent en niet begrijpt kan bovendien aanleiding zijn dat het "niet-begrijpen" of "niet-ingaan op de inhoud" tot een gewoonte wordt.

- *Problemen met woordafbakening en -interpretatie*

Een te ruim en te diffuus interpreteren van woorden, een te rigide vasthouden aan één concrete betekenis, moeilijkheden met figuurlijke taal, herleiden van vreemde woorden tot gekende woorden, functiewoorden die geen betekenis krijgen, zijn slechts enkele voorbeelden van dit probleem. Vaak is het zo dat gehorgestoorde kinderen uit een gehele zin slechts enkel *kernwoorden* opvangen. Het zijn vooral de inhoudswoorden die overblijven: hoofdzakelijk zelfstandige naamwoorden en werkwoorden. Bij een slecht taalaanbod waar vermijding- en reductietendensen spelen, worden aan gehorgestoorde kinderen deze woorden enkel los van hun normale verbindbaarheid in de zin aange-

boden. Functiewoorden (relatiewoorden, voegwoorden, betrekkelijke voornaamwoorden) gaan verloren.

Daarenboven worden deze kernwoorden te globaal, te weinig gedifferentieerd aangeboden. Woorden hebben in het begin een te ruime betekenis zodat het kernwoord niet enkel het voorwerp, maar de gehele activiteit of gebeurtenis benoemt. "Pap" staat eerst voor honger, later voor alle eten en ten slotte voor het dessert.

Door de geringe taalfrequentie wordt het normale begripsafbakeningsproces vertraagd. De begripsafbakening blijft veel langer tussen twee extremen gekneld :

– een *te ruim en diffuus interpreteren* van woorden waarbij het woord andere dan bijhorende betekenissen en gevoelens oproept. Het dekt dan een conglomeraat van inhouden waardoor het woord niet kan functioneren in een context ;

– een te concreet en rigide vastschroeven van woorden aan één bepaalde *betekenis*. Dit is dan meestal de betekenis die het woord had in de situatie waar het voor het eerst geleerd werd. Hierdoor wordt het soepel begrijpen van de taal in zijn wisselende betekenissen nuances bemoeilijkt. Figuurlijk taalgebruik wordt zo belemmerd ;

– meestal kan het kind het woord niet van zijn concrete betekenis ontdoen : bv. een hand geven, de trein nemen, de kraan loopt ;

– *Vertraagde taalevolutie naar kwantiteit van de taalschat*

Omwille van al de reeds besproken moeilijkheden is het onoverkomelijk dat slechthorende kinderen ook kwantitatief een veel minder rijke woordenschat ter beschikking hebben voor zowel receptief als productief taalgebruik.

– *Vertraagde taalevolutie inzake syntactische taalbeheersing*

Beperkte taalervaring heeft niet alleen implicaties voor het uitbouwen van de woordenschat, ook het ontwikkelen van de grammaticale taalbeheersing wordt erdoor bemoeilijkt. Door een beperkter en foutief taalaanbod en het fragmentair waarnemen van de taal, is het voor het gehorgestoorde kind veel moeilijker om binnen dit taalaanbod de *taalregels* van de taal te ontdekken en toe te passen. Deze problemen stellen zich zowel voor de gesproken taal als voor de gebarentaal. Bovendien geven

verscheidene taalmodaliteiten van de gesproken taal geen intacte representatie van de grammaticale structuren van de taal. Het ontdekken van de taalregels is in het gewone taalverwervingsproces een spontaan gebeuren, waarbij het kind eerst de taalregels overgeneraliseert en onder constante feedback van een goed taalaanbod of correctie zijn taal aanpast. Het dove kind is aangewezen op meer geleide en expliciete reflectie op de taalstructuren en -regels.

Ook het overnemen en *integreren* van de structurele taalkennis in het spontaan taalgebruik, verloopt minder soepel. Voor de gesproken taal is de geschreven modaliteit van grote waarde : het is de enige vorm waarlangs de taal het kind in een intacte vorm bereikt. In tegenstelling tot de vluchtigheid van het lipbeeld blijft het schriftbeeld beschikbaar, zodat het de modaliteit bij uitstek is voor reflectie op de taalregels.

– *Nood aan geheugentraining*

Door tekorten op vlak van auditieve input, is er nood aan een veel intensievere geheugentraining om het *taalgeheugen* voor de gesproken taal te ontwikkelen. Taalgeheugen ontwikkelt zich op basis van ritme en intonatie. Doordat woorden gegroepeerd worden tot ritmische eenheden, wordt het mogelijk langere taaleenheden te overzien en te onthouden. Wanneer het ritme onvoldoende ontwikkeld wordt, blijft het taalgeheugen te beperkt en komt de reflectie op de bredere taalstructuren (taalregels) onvoldoende tot stand.

– *Interferentie van de talen*

Doordat het kind feitelijk *bilinguaal* ontwikkelt, is er constante interferentie van de gesproken taal en de gebarentaal of de zelf ontwikkelde gebarentaalachtige structuren die zich ordenen volgens andere principes van woordvolgorde en zinsbouw.

– *Schrift als tekensysteem*

Horende kinderen leren lezen en schrijven op een ogenblik dat ze de gesproken taal wezenlijk beheersen. Bij het leren lezen kunnen zij terugvallen op de gesproken taal die hun een basis biedt om enerzijds het schrift als tekensysteem te hanteren (decoderen) anderzijds om tot betekenisgeving ten aanzien van het gelezene (begrijpen) te komen. Bij het dove of slechthorende kind kan je deze taalvaardigheid niet veronderstellen. Ook de stap naar schriftelijk taalgebruik en het begrijpen van de communicatieve situatie en intenties die via schrift

telijke weg gecommuniceerd worden, is voor dove en slechthorende kinderen veel moeilijker.

Tot hier hebben we vooral aandacht besteed aan de beginsituatie van het gehoorgestoorde kind.

Bij het nastreven van de ontwikkelingsdoelen moet ook aandacht besteed worden aan het ruimere perspectief van het taalonderwijs in relatie tot zijn bredere maatschappelijke context.

3.2. Algemeen perspectief van taal- en communicatieonderwijs aan kinderen met een auditieve handicap

3.2.1. Perspectief van interactie

Elk kind functioneert gedurende zijn ontwikkeling in verschillende *sociale netwerken en communicatiesystemen* : zijn gezin, de ruimere familiekring, de vriendenkring, de buurt, de school, de vrije tijd en het werk. Het optimaal bevorderen van de interactieve integratie in deze volgens leeftijd verschillende systemen is een prioritaire doelstelling van opvoeding en onderwijs aan dove kinderen. Dit onderstelt het opbouwen van "communicatievormen" die zowel het kind als zijn ouders toelaten een goed contact met elkaar te hebben en het kind voorbereiden op het functioneren in de voor hem belangrijkste systemen.

Elke school of instituut zal eigen *keuzes* moeten maken in termen van de taal en de taalmodaliteiten, het voorbereiden op het kunnen functioneren met tolken, het kunnen hanteren van aangepaste communicatieondersteunende hulpmiddelen, het ontwikkelen van aangepaste communicatieattitudes.

3.2.2. Perspectief van de ontwikkelingstimulering

Taal en communicatie ontwikkelen is doel op zich voorzover dit eng beschouwd wordt binnen dit specifieke leergebied. Vanuit een breder perspectief gezien, zijn talige en communicatieve vaardigheden een middel, een noodzakelijk instrument binnen de algehele ontwikkelingsstimulering. De communicatietechniek moet perspectief bieden om de ontwikkeling van de cognitieve, de professionele en de sociaal-emotionele vorming van het gehoorgestoorde kind maximaal te stimuleren. De keuze van de communicatietechniek moet het op elke leeftijd mogelijk maken om enerzijds hier en nu voldoende communicatiemogelijkheden te bieden, anderzijds op langere termijn maximale ontwikkelingsperspectieven te bewaren.

3.3. Belang van de geluidsoopvoeding

Rekening houdend met de plasticiteit van de hersenen in de eerste levensjaren en de "gevoelige periodes" voor de ontwikkeling van bepaalde functies, wordt gepleit voor :

- vroeg *detecteren* van het gehoorverlies ;
- zo vroeg mogelijk opstarten van aangepaste *stimulering* van de gehoorresten ;
- stimulering inbedden in de dagelijkse omgang en *interactie* met het kind ;
- baseren op een goede *prothese-aanpassing*.

Geluidsoopvoeding omhelst :

- het creëren van een "*geluidsvriendelijk*" *leefklimaat* waar de geluidsgerichtheid van het kind continu, maar op een speelse en aangename wijze gestimuleerd en uitgedaagd wordt ;
- het verstrekken van *optimale auditieve en/of vibratorische input* ten einde het aanwezige restgehoor aan te spreken en indien mogelijk het kind te brengen tot maximaal comfortabel luisteren ;
- het zelfstandig leren *dragen, verzorgen en instellen* van het gehoorapparaat rekening houdend met de situatie, de activiteit, de beschikbare auditieve hulpmiddelen (zoals ringleiding, FM-versterkingsapparatuur) ;
- de hoortraining : het systematisch getraind en geoefend worden in gebruik van het *restgehoor* op verschillende niveaus : het leren ontdekken van aan- en afwezigheid van geluid (detectieniveau), leren discrimineren, identificeren en herkennen van geluiden, onderling discrimineren van auditieve verbale en non-verbale stimuli in een gesloten versus een open set.

Geluidsoopvoeding is zowel de taak van de ouders, de leerkracht, de opvoeder, de logopedist als de audioloog. Geluidsversterkende apparatuur zowel individuele als afstandsoverbruggende, wordt gezien als een hulpmiddel. Technologische ontwikkelingen zoals de 'cochleaire implant' kunnen de mogelijkheden verruimen, maar vergen anderzijds een doorgedreven en deskundige begeleiding.

Leren gebruiken van het restgehoor kan een belangrijke impact hebben op verschillende terreinen :

- *veiligheid en zelfstandigheid* : kunnen detecteren en discrimineren van omgevingsgeluiden, signaal- en wekgeluiden verhoogt het veiligheidsgevoel en de zelfredzaamheid ;
- *verruiming van de leefwereld* : kunnen ingaan op geluiden van buiten het directe visuele veld verruimt de leef- en ervaringswereld van het kind ;
- *de sociaal-emotionele ontwikkeling* : kunnen ingaan op auditieve stimuli die het contact initiëren, is een belangrijke verruiming in de ontwikkeling van hechting en het opbouwen van contact ;
- *begrip van verbale communicatie* : het auditief onderkennen van supra-segmentele kenmerken van de spraak zoals ritmepatroon, lengte, accent alsook het discrimineren van bepaalde fonemen bevordert in belangrijke mate het spraakafzien en aldus het spraakverstaan ;
- *opbouw van ondersteunende feedbackmechanismen* : gebruik van het restgehoor laat sommige kinderen toe auditieve feedback te ontwikkelen t.a.v. stemgebruik, spreken, luidop lezen, waardoor deze functies kwalitatief beter ontwikkelen ;
- *ontwikkeling van het successief geheugen* : door het uitbreiden van het ritmisch-auditief geheugen wordt de geheugenspan van het kind voor opeenvolgende gegevens ontwikkeld en uitgebreid ;
- *het taalleren* : kunnen verwerken van ritmisch-auditieve informatie is voor sommige kinderen een belangrijke steun bij het ontwikkelen van symboolbesef voor de gesproken taal als teken-systeem ;
- bij het zetten en integreren van woorden, zinnen, zinsstructuren en aldus het begrijpend lezen.

De mate waarin het restgehoor bijdraagt en functioneel wordt in de spraakwaarneming, het taalleren en het vlot communiceren, is verschillend van kind tot kind. Niet enkel de graad en aard van gehoorverlies zijn bepalend, ook andere factoren zijn van belang zoals

- intelligentie ;
- geheugen ;
- ritmegevoel ;

- de aanwezigheid van bijkomende spraak- en taalverwervingsproblemen ;
- tijdstip van prothese-aanpassing en de mate waarin het auditief centrum via geluidsofvoeding uitgedaagd en gevormd werd ;
- de aanwezigheid van bijkomende handicaps ;
- motivatie.

Al deze elementen bepalen de mate waarin het kind de auditieve informatie kan *integreren en verwerken*. Het tonaal audiogram alsook de drempel die het kind bereikt met zijn hoorapparaat zijn aldus slechts vage en vaak ontoereikende indicaties voor de mate waarin de hoorresten functioneel zijn in de spraakdiscriminatie. Het is duidelijk dat de graad van gehoorverlies niet determinerend is voor de mate van auditief in de wereld staan. Pedagogisch georiënteerde definities van doofheid nemen de mogelijkheid tot spraakwaarneming als criterium om de grens tussen doofheid en slechthorendheid aan te geven.

3.4. De verscheidenheid in methodiek en didactiek

Er zijn binnen het huidige onderwijslandschap verschillende visies over taalonderwijs aan gehoorgestoorde kinderen. Het is een actueel dilemma in welke taal en in welk taalmodel gehoorgestoorde kinderen moeten onderwezen worden en voor welke modaliteiten moet worden geopteerd.

Het formuleren van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon onderwijs voor gehoorgestoorde overstijgt deze discussie. Met respect voor de keuzes die binnen de scholen en instituten gemaakt worden, wordt hier een raamwerk naar voren geschoven dat moet toelaten ontwikkelingsdoelen inzake taal en communicatie te plaatsen. Daartoe wordt principieel ruimte gelaten voor het specificeren van ontwikkelingsdoelen inzake een eerste en tweede taal. Dit zal binnen het eigen schoolwerkplan kunnen worden toegelicht.

3.5. Specifieke uitgangspunten voor het leergebied communicatie en taal

3.5.1. Vlot leren communiceren als opdracht voor het taalonderwijs.

Rekening houdend met de behoefte van het dove en slechthorende kind, wordt het duidelijk dat het taalonderwijs aan dove en slechthorende kinderen

taalvaardigheid moet nastreven met als doel het vlot leren communiceren.

Dit is een specifiek uitgangspunt van het taalonderwijs van het BuO type 7.

Het taalonderwijs moet de communicatieve vaardigheden ontwikkelen en steeds daarop gericht blijven. Vandaar dat het klassieke leergebied “taal” hier omschreven wordt als het leergebied “communicatie en taal”.

Dit betekent dat we in het taalonderwijs twee belangrijke deelvaardigheden kunnen onderscheiden : enerzijds de taalvaardigheid of linguïstische competentie, anderzijds de communicatievaardigheid of communicatieve competentie. Bij linguïstische competentie of taalvaardigheid gaat het om kennis, inzicht en beheersing van de taal als een tekensysteem met specifieke regels eigen aan deze taal. Taalvaardigheid mikt op een maximale en zo correct mogelijke beheersing van de taal.

Bij communicatieve vaardigheid daarentegen gaat het veeleer om de vaardigheid in het gebruik van de taal in een communicatieve context. Communicatievaardigheid verwijst naar het taalgedrag : de vaardigheid om je taalgedrag af te stemmen op en soepel aan te passen aan de context.

Communicatieve competentie is aldus een ruimer begrip dat naast taalvaardigheid ook pragmatische vaardigheden onderstelt.

Pragmatische vaardigheden verwijzen naar de kennis, de attitudes en de vaardigheden om taal te gebruiken in relatie tot de sociale en culturele context. Het betreft vaardigheden tot communicatief functioneren waarbij het accent ligt op het gebruik van de taal in relatie tot de context.

Bij pragmatische competentie staat het taalgedrag centraal : hoe gebruik ik mijn taal ? Is zij aangepast aan de situatie, de omstandigheden, de boodschap ? Houd ik rekening met factoren zoals :

- de gesprekspartner(s) : de woordkeuze is anders als je je tot een directeur richt of tot een vriend ;
- het tijdstip : je praat anders als iedereen reeds slaapt ;
- de ruimte : je stemvolume en spreektempo is anders op een speelplaats, in een knus restaurant, een grote aula ;
- de afstand tot je gesprekspartner ;

- de boodschap : je praat gedempter in een gesprek van hart tot hart dan in een betoog waar je medewerkers moet overtuigen ;
- de ruimere sociale context : de geplogenheden van een bepaalde groep, wijze om iemands aandacht te trekken ;
- de aanwezigheid van hulpmiddelen : een goede plaats in de zaal als er een grafisch tolk aanwezig is.

Pragmatische competentie verwijst tevens naar communicatieattitudes en de bekwaamheid tot reflectie op je eigen taalgedrag. Specifiek bij dove en slechthorende kinderen is de vaardigheid om te reflecteren op het gebruik van hulpmiddelen belangrijk, zoals het kunnen anticiperen op de situatie, oordelen over het inschakelen van hulpmiddelen, het plannen van het gebruik van deze hulpmiddelen. Het taalonderwijs zal aan deze pragmatische aspecten van de taal- en communicatieontwikkeling ruim aandacht moeten besteden.

3.5.2. *Omgaan met de taal als tekensysteem*

Gezien de taalmodellen voor het dove en slechthorende kind moeilijk toegankelijk zijn, is de taalontwikkeling bij deze kinderen niet vanzelfsprekend. Het proces van symboliseren en specifiek de basisvaardigheden om talige symbolisatie te ontwikkelen verdienen bijzondere aandacht.

Het ontwikkelen van deze preverbale en presymbolische vaardigheden moeten in het taalonderwijs voldoende aandacht krijgen.

3.5.3. *Integratie van de modaliteiten*

Een ander uitgangspunt voor het taalonderwijs aan dove en slechthorende kinderen is het gegeven dat er bijzonder veel aandacht moet besteed worden aan :

- de technische beheersing van de verschillende modaliteiten van de taal ;
- de integratie van deze taalmodaliteiten.

Of een kind in gebarentaal of in het Nederlands onder gesproken of geschreven vorm of in het Nederlands met gebaren opgevoed en onderwezen wordt, steeds heeft het te maken met de onderlinge intermodale integratie van :

- fragmentair waarneembare modaliteiten ;

- niet rechtstreeks van elkaar afgeleide modaliteiten bv. van gebaar naar schrift.

Dit impliceert dat er ten behoeve van de communicatieve vaardigheid veel aandacht moet gaan naar de beheersing en training van de modaliteiten op zich en hun integratie.

We onderscheiden verschillende modaliteiten :

- het spraakafzien ;
- het horen ; het gebruik van het restgehoor ;
- het spreken ;
- het gebaren maken en aflezen ;
- het vingerspellen en vingerspelling aflezen ;
- het schrijven (schrijfbeeld) en het lezen (schriftbeeld).

We verwijzen naar deze vaardigheden onder de term “operationele vaardigheden”.

3.5.4. Taal en denken

Door de nauwe samenhang die bestaat tussen taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling, moet voldoende aandacht besteed worden aan de taalontwikkeling. Ook al blijft de expressieve taal van sommige leerlingen zwak, het is belangrijk dat kinderen een innerlijke taal ontwikkelen. Innerlijke taal heeft een belangrijke impact op het leren, de informatieverwerking, het planmatig probleemoplossen en het denken in het algemeen. Concreet en abstract leren ordenen, beschrijven en verwerken van je leefwereld en de leerstof aan de hand van taalsymbolen is in dit opzicht belangrijk.

4. Ordeningskader

Bij het formuleren van de ontwikkelingsdoelen voor het leergebied 'communicatie en taal' oriënteren we ons op volgende vaardigheden :

- communicatieve vaardigheden : pragmatisch en linguïstisch ;
- operationele vaardigheden : technisch beheersen van de modaliteiten.

In het ordeningskader nemen we dit op door ruim aandacht te besteden aan volgende domeinen :

- het “*luisteren*” : de vaardigheid om een boodschap correct op te vangen, te begrijpen en persoonlijk te verwerken ;
- het “*spreken*” : de vaardigheid om zijn mening correct en verstaanbaar te uiten en toe te lichten.

De termen “luisteren” en “spreken” zouden verwarring kunnen stichten.

Ze zijn immers “modaliteitgebonden”, maar hier moeten ze niet – modaliteitgebonden geïnterpreteerd worden. Wanneer een kind in gebarentaal onderwezen wordt, leert het in gebaren eveneens luisteren en spreken.

Voor de domeinen “lezen” en “schrijven” wordt de aandacht vooral gericht op :

- '*begrijpend lezen*' : de vaardigheid om geschreven boodschappen te begrijpen en persoonlijk te verwerken
- '*functioneel schrijven*' : de vaardigheid om zich schriftelijk uit te drukken.

Rekening houdend met de diversiteit in methodiek en didactiek binnen het BuO type 7, is het de taak van elke BuO-school om in haar schoolwerkplan het gehanteerde taalmodel te specificeren. Formuleren van ontwikkelingsdoelen voor het leergebied communicatie en taal is afhankelijk van het pedagogisch model in het taalonderwijs, waar één of meerdere talen simultaan of sequentieel worden aangeboden. Elke school heeft tot taak in het schoolwerkplan :

- dit model te omschrijven en te specificeren naar eerste en/of tweede taal alsook de daaraan gekoppelde modaliteiten voor dit taalgebruik ;
- de ontwikkelingsdoelen die voor de eerste of tweede taal vooropgesteld worden nader te omschrijven.

Voorliggend stramien kan gehanteerd worden. Per domein wordt verder een onderscheid gemaakt tussen :

- het taalgebruik ;
- de aspecten van taalbeschouwing ;
- de attitudes ;
- de taalvorm ;

– de taalinhoud.

Taalgebruik verwijst naar zowel de receptieve als productieve aspecten van het taalgebruik, respectievelijk het begrijpen van en zich kunnen uiten d.m.v. taal in combinatie met non-verbale aspecten van de communicatie zoals lichaamstaal, (panto-)mimiek, natuurlijke gestes en gebaren in relatie tot de context.

In het schoolwerkplan wordt vastgelegd welke taal en welke modaliteiten beoogd worden : bv. in een bilinguaal model kan men opteren voor de gebarentaal als eerste taal, waarbij het gebaren aflezen en maken de belangrijkste modaliteiten zijn.

Taalbeschouwing leert kinderen nadenken over taal, over het eigen taalgebruik en dat van anderen. Het leert kinderen alert te zijn om in natuurlijke situaties over taal en taalgebruik te reflecteren. Receptief vindt men hier het aspect van reflectie over taal en de innerlijke grammatica, productief de grammaticaliteitsoordelen en zelfcorrectie. Voor het domein taalbeschouwing werden de doelen in elk taalvaardigheidsdomein geïntegreerd.

Naast het ontwikkelen van taalvaardigheid gaat ook heel wat aandacht naar het opbouwen van adequaat *taalgedrag*. Dit onderstelt niet alleen inzicht in communicatieve situaties en het communicatief proces, maar ook adequate communicatieattitudes. De attitudinale ontwikkelingsdoelen worden per taalvaardigheidsdomein geformuleerd.

Vlot communicatief functioneren houdt in dat men zijn taalgedrag moet kunnen afstemmen op de context. Om kinderen dit aan te leren, is het belangrijk rekening te houden met de situatie en de taak die een kind in die situatie moet kunnen vervullen. Om beide gegevens te integreren in de ontwikkelingsdoelen, is gekozen voor teksttypes die van betekenis zijn voor kinderen. Voorbeelden daarvan zijn het individueel gesprek, een groepsgebesprek, brieven, katebelletjes, verhalen, uitnodigingen, toetsvragen en instructies. De situaties moeten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Het begrip tekst verwijst in dit verband naar elke manuele, mondelinge of schriftelijke boodschap die door leerlingen verwerkt of geproduceerd moeten worden. Bovendien moet men redelijkerwijs kunnen verwachten dat ze met de informatie in die tekst kunnen omgaan.

Een goed taalgebruik veronderstelt een voldoende basis voor taalinhoud en taalvorm. Dit is bij leerlin-

gen in BuO type 7 niet steeds voor de hand liggend.

Deze leerlingen hebben nood aan een leerweg die een voldoende geïntegreerde multi-sensoriële, basis en voldoende explicitering biedt voor de opbouw van de taalinhoud met kleine tussenstappen in de studie van de taalvorm. Reflectie op de taalvorm vergt veel meer systematiek en begeleiding omdat de taalwaarneming en het taalaanbod vaak te fragmentair is en het taalleren via modellering niet volstaat. Systematische en geleide reflectie is noodzakelijk. Studie van de taalvorm moet erop gericht zijn het taalbegrijpen te ondersteunen.

Bij de *taalvorm* onderscheidt men een fonologisch, morfologisch en syntactisch niveau. Fonologie refereert voor wat de receptie betreft naar de discriminatie van de klanken en voor de productie naar de klankvorming en klankinpassing. Ook bij gebarentaal kan men van fonologische aspecten spreken. Morfologie verwijst respectievelijk naar het begrijpen van de vormveranderingen in woorden en de woordvorming met toepassing van vervoegingen en verbuigingen. Onder syntaxis verstaat men enerzijds het begrijpen van de woordvolgorde, anderzijds het zelf kunnen bouwen van zinnen volgens de principes van de zinsbouw.

Taalinhoud of semantiek is voor wat de receptie betreft het kunnen begrijpen van woorden, woordgroepen en zinnen. Productief gaat het hier over woordvinding, de flexibiliteit in de woordkeuze en het hanteren van relaties tussen betekenissen. Taalinhoud bij lezen kunnen we omschrijven als het achterhalen van de betekenis van de schriftelijke informatie. Taalinhoud bij het schrijven – het “begrijpend schrijven” – kunnen we omschrijven als het neerschrijven van informatie op zo’n wijze dat deze door de lezer kan worden achterhaald. Gezien het verwerven van de inzichten en vaardigheden die noodzakelijk zijn om tot begrijpend lezen te komen en goed stellen geen vanzelfsprekendheid is, dient het oefenen hiervan systematisch en gestructureerd te gebeuren. Bij leerlingen in het BuO type 7 dient nadrukkelijk accent gelegd te worden op het functionele karakter van het lees- en schrijfbegrip.

Het leergebied ‘Nederlands’ wordt in het type 7-onderwijs ‘Communicatie en taal’ genoemd. Gezien de verschillende visies op opvoeding en onderwijs aan gehoorgestoorde kinderen werd het leergebied ‘Communicatie en taal’ opgesplitst in enerzijds een set ontwikkelingsdoelen ‘Nederlands’ en anderzijds een set ontwikkelingsdoelen ‘Vlaamse

gebarentaal'. De set 'Communicatie en taal – Nederlands' is gemeenschappelijk voor de verschillende visies op type 7-onderwijs. De set 'Communicatie en taal – Vlaamse Gebarentaal' is aanvullend hierbij en richt zich eerder tot het bilinguaal onderwijsmodel. De school zelf heeft de vrijheid om voor het kind of voor de leerlingengroep, de ontwikkelingsdoelen te selecteren die best aansluiten bij het opvoedingsmodel dat wordt gehanteerd. Overigens dient vermeld te worden dat er de laatste jaren een grote evolutie plaatsvond in het denken over opvoeding en onderwijs aan doven en gehoorgestoorde. De verschillende visies groeiden dan ook dichterbij elkaar toe.

In set ontwikkelingsdoelen 'Communicatie en taal – Vlaamse Gebarentaal' zijn geen ontwikkelingsdoelen opgenomen voor de domeinen 'luisteren' en 'spreken'. Het domein 'luisteren' dient hier begrepen te worden als 'visueel luisteren'. Visueel luisteren is het visueel waarnemen van taal met de bedoeling iets te vernemen, naar analogie van auditief luisteren naar een gesproken taal. Hiervoor kan worden geselecteerd uit de eindtermen van het gewoon basisonderwijs (leergebied Nederlands, vaardigheidsdomein luisteren) en uit de lijst van ontwikkelingsdoelen type 7-onderwijs (leergebied communicatie en taal – Nederlands, vaardigheidsdomein luisteren).

Het domein 'spreken' dient begrepen te worden als 'gebaren'. Hiervoor kan worden geselecteerd uit de eindtermen van het gewoon basisonderwijs (leergebied Nederlands, vaardigheidsdomein spreken) en uit de lijst van ontwikkelingsdoelen type 7-onderwijs (leergebied communicatie en taal – Nederlands, vaardigheidsdomein spreken).

In de domeinen 'lezen' en 'schrijven' zijn een beperkt aantal specifieke ontwikkelingsdoelen opgenomen.

In het domein 'lezen' wordt een onderscheid gemaakt tussen :

- 'lezen' in de zin van het waarnemen en interpreteren van vastgelegde, geregistreerde teksten i.e. het gebruik van 'videoboeken' : videobanden, CD-ROMS, DVD's en andere dragers van informatie waarop die informatie wordt weergegeven in een gebarentaal, voor Vlaanderen de Vlaamse Gebarentaal.
- het 'lezen' van een schriftelijke vorm van Vlaamse Gebarentaal, m.a.w. het lezen van Vlaamse Gebarentaal neergeschreven met behulp van 'SignWriting'.

In het domein 'schrijven' wordt een onderscheid gemaakt tussen :

- 'schrijven' in de zin van het vastleggen, registreren van informatie, teksten in Vlaamse Gebarentaal op video, CD-ROM, DVD of een andere drager ;
- het 'schrijven' in de Vlaamse Gebarentaal met behulp van SignWriting.

5. Toelichting bij het leergebied muzische vorming

Voor dit leergebied worden de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basisonderwijs overgenomen. Toch werden nog enkele type-eigen doelen voor de leerlingen met een auditieve beperking toegevoegd. Uiteraard zijn deze ook waardevol voor horende kinderen of voor de slechthorende kinderen die in het gewoon onderwijs les volgen.

Deze toegevoegde doelen gaan vooral over de eigen vormen van artistieke expressie, het aangepast gebruik van media bij kunstbeleving, het omzetten van expressie in gebarentaal en de dovencultuur.

6. Toelichting bij het leergebied wereldoriëntatie

Ook voor het leergebied wereldoriëntatie gelden de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basisonderwijs. Ze worden als ontwikkelingsdoelen door de klassenraad tijdens de handelingsplanning geselecteerd. De toegevoegde type-eigen ontwikkelingsdoelen handelen voornamelijk over de specifieke leefsituatie van de gehoorgestoorde persoon. Competent functioneren in de maatschappij veronderstelt dat de dove persoon zich bewust is van zijn specifieke leefsituatie of sociale context. Kennis hierover situeert zich op het raakvlak tussen de leergebieden sociaal-emotionele ontwikkeling en wereldoriëntatie. Wereldoriëntatie bij dove kinderen moet een aantal specifieke inhouden over doofheid omvatten, die hieronder worden beschreven.

6.1. Inzicht in, algemene kennis over en openheid voor :

- de persoon met gehoorverlies ;
- de leefwijze van gehoorgestoorde mensen ;

- de soorten gehoorverlies en hun consequenties op het vlak van geluids- en spraakwaarneming ;
- de eigenheid en geschiedenis van opvoeding en onderwijs ;
- de verenigingen en voorzieningen voor gehoor-gestoorde jongeren en volwassenen ;
- de omgangsregels onder gehoorgestoorde men-sen ;
- de tewerkstelling van dove en slechthorende volwassenen ;
- de hulpmiddelen : mogelijkheden en grenzen, indicaties, gebruik ;
- de verschillende communicatiesituaties waar-mee de gehoorgestoorde geconfronteerd wordt (contextueel afstemmen van communicatiege-drag).

6.2. Inzicht in, algemene kennis over en openheid voor de situatie van horende personen

- de leefsituatie van horende personen ;
- de maatschappelijke perceptie van de auditieve beperking ;
- belangrijk informatie voor horenden over audi-tieve beperking ;
- moeilijkheden die horenden ondervinden in de omgang met doven.

Informatie hierover is niet alleen belangrijk in het buitengewoon onderwijs, ze zijn minstens even be-langrijk voor kinderen en jongeren met gehoor-stoornissen in het gewoon onderwijs.

6.3. Twee culturele entiteiten

Typisch voor de leefsituatie van de gehoorgestoor-de persoon is dat hij geconfronteerd wordt met *twee culturele entiteiten*. Het is de taak van opvoe-ding, onderwijs en begeleiding de contact- en rela-tievorming zowel t.a.v. horenden als van doven te stimuleren. Dit moet zo gebeuren dat de jongere psychologisch de ruimte heeft om, ingaand op zijn eigen ervaringen, beeldvorming en persoonlijk wel-gevoelen, een eigen sociale positie te ontwikkelen. Elke opgroeiende jongere ontwikkelt een persoon-lijk evenwicht bij het in meerdere of mindere mate uitbouwen van contacten met andere gehoorge-

stoorden en/of horenden en heeft als adolescent de vrijheid eigen keuzes te maken.

Er werden ontwikkelingsdoelen geformuleerd in het domein mens, sociaal-culturele verschijnselen, politieke en juridische verschijnselen en historische tijd.

7. Toelichting bij het leergebied sociaal emotione-le ontwikkeling

Sociale vaardigheden en beheersing van emotiona-liteit zijn competenties die iemand in onze cultuur moet beheersen om op een efficiënte en opbou-wende wijze *deel te nemen* aan het sociale leven, zowel op maatschappelijk als op interpersoonlijk en familiaal vlak. Moeilijkheden op het persoonlij-ke of maatschappelijke vlak gaan vaak samen met het ontbreken van voldoende sociale bagage om in diverse situaties op een bevredigende wijze te func-tioneren. Tijdens hun sociaal-emotionele ontwikke-ling verwerven kinderen geleidelijk een aantal in-zichten, vaardigheden en attitudes zonder dat deze expliciet worden aangeleerd. Dit leren gebeurt in belangrijke mate informeel en vanzelfsprekend, op basis van ervaringen die kinderen opdoen in aller-lei situaties (thuis, familie, buurt, leeftijdsgroep, klas). Het is de taak van het onderwijs om op deze basiservaringen verder te bouwen en de ontwikke-ling van een aantal sociale vaardigheden en inzicht-en *intentioneel te ondersteunen*.

Bij het gehoorgestoorde kind verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling minder 'vanzelfsprekend' omdat een aantal factoren deze ontwikkeling be-moeilijken. Inzicht in deze factoren is noodzakelijk als aanknopingspunt voor een gerichte ontwikke-lingsstimulering en ondersteuning van het kind met gehoorstoornis. Daarbij staat het creëren van een voldoende brede *ervaringsbasis* centraal. Sociaal-emotionele ontwikkeling wordt daarom als een apart leergebied opgevat. De specifiek belemme-rende factoren worden toegelicht.

7.1. Ontwikkelingsbelemmerende factoren

Bij vele auditief beperkte kinderen en jongeren is er op het gebied van sociaal-emotioneel functione-ren sprake van *ontwikkelingsproblemen*. Gevolgen van eigen gedrag voorzien, doordacht handelen, zich inleven in de gevoels- of gedachtewereld van de ander, initiatief nemen, (sociale) problemen op-lossen, flexibel en genuanceerd omgaan met sociale regels, waarden of normen, zijn ontwikkelingsstaken die dove kinderen en jongeren veel moeilijker dan

horende leeftijdsgenoten realiseren. Soms leidt de *combinatie* van ontwikkelingsproblemen met andere factoren in de opvoedingscontext, zoals verwenning, verwaarlozing of bijkomende handicaps of neurologische problemen bij het kind tot echte gedrags- of emotionele problemen. Het sociaal emotioneel functioneren wordt dan door de kinderen zelf of door de omgeving als problematisch ervaren.

De sociaal-emotionele ontwikkeling is bij het horend kind, net zoals de taalontwikkeling, een bijna vanzelfsprekend gebeuren. Sociale vaardigheden, inzicht in gevoelens, worden niet expliciet aangeleerd. In de ervaringsstroom van het dagelijkse leven krijgt het horende kind een bijna constante input van relevante informatie voor zijn sociaal emotionele ontwikkeling. Deze informatie omvat gedragsmodellen, feedback op gedrag van zichzelf of anderen, instructie, commentaar, bijsturing. Deze sociale input is in belangrijke mate van verbale aard. Deze input is bij het dove kind om diverse redenen beperkter of anders.

7.1.1. Beperkt taalbezit en beperkte communicatie (technische) vaardigheden

Door de communicatietechnische problemen bij het gehoorgestoorde kind of zijn omgeving en door het beperkte taalbezit zijn heel wat relevante inhoudsbeperkt tot niet bespreekbaar.

De taal- en de communicatiemogelijkheden bij het kind en in de omgeving hebben een grote invloed op de informatie die het kind in functie van het sociaal-emotioneel ontwikkelingsproces krijgt. Wat kan het kind gezegd krijgen? Hoe wordt het begrepen? Wat kan de omgeving het kind duidelijk maken? Hoe begrijpt het kind de omgeving? Welke taal en welk begrippenkader is beschikbaar om gevoelens en belevingen te uiten, te benoemen en te duiden?

Er is niet alleen sprake van een negatieve weerslag op de taalontwikkeling, maar ook op de taalelementen die specifiek zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Op deze wijze is er ook een negatieve weerslag op de sociaal-emotionele ontwikkeling, bijvoorbeeld op het verwerven van de woordenschat om gevoelens uit te drukken.

Een horend kind zoekt in de interactie met zijn ouders naar *veiligheid en ordening* in zijn leefwereld en eveneens naar duidelijkheid en nuancering van sociale regels. Het kind neemt hierbij het initiatief om informatie die op een of andere wijze opgevangen is, zelf te ordenen en een juiste plaats te geven.

Voor gehoorgestoorde kinderen is dit meestal niet mogelijk. De nodige taal- en communicatievaardigheden ontbreken in hun gezinssysteem. Hun interactie wordt inhoudelijk bemoeilijkt door communicatieproblemen. Deze communicatieproblemen worden veroorzaakt door het onvoldoende beschikbaar zijn van gelijkgestelde codes en door gebrek aan genuanceerde abstracte begrippen bij het dove kind, bij de ouders of bij beiden.

7.1.2. Onmogelijkheid verbale informatie informeel op te vangen

Dagelijkse schijnbaar banale interacties hebben een bijzonder grote waarde in het perspectief van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze interacties verlopen op een spontane wijze, waarbij mensen ongedwongen en open in 'gesprek' zijn. Vaak wordt in dergelijke interacties informatie opgevangen, zonder dat die informatie gericht voor een bepaalde persoon bestemd is. Het dove kind kan dit soort gesprekken onmogelijk volgen, tenzij de essentie van het gesprek met zijn spontaan en ongedwongen, onbepaalde verloop, veranderd wordt. Het is onmogelijke de inhoud van de dialoog voor het dove kind te 'vertolken' met behoud van alle kwaliteiten. Dove kinderen krijgen ook geen aanbod van informele modellen van impulscontrole in de vorm van vooruitdenken, gemanifesteerd in taal. Dit probleem doet zich blijvend voor in elk horend familiesysteem met een doof kind, ongeacht de gebruikte communicatiewijze. Het is immers niet mogelijk het hele *familiesysteem* volledig af te stemmen op het *persoonlijk sociaal netwerk* van het dove kind. Enkel voor het dove kind in een volledig doof familiesysteem stelt dit probleem zich niet of minder.

Samenvattend kan gesteld worden dat informeel leren het leerproces bij uitstek is in het kader van sociale vaardigheden. Het informeel leren is, zeker daar waar het verbale informatie betreft, bij gehoorgestoorde kinderen beperkt tot niet mogelijk. Daarom is er nood aan compensatie en expliciete ondersteuning.

7.1.3. Andere leefsituatie, soms met andere verwachtingspatronen

De opvoedings- en ontwikkelingssituatie van het gehoorgestoorde kind is complex. Naast de ouders en de school zijn er meestal ook opvoeders, paramedici, ouderbegeleiders, orthopedagogen en psychologen bij betrokken. Het kind wordt intens individueel begeleid en aangemoedigd voor elke stap voorwaarts. Daardoor heeft het kind met hoorproblemen vaak een meer beschermende, maar

ook afscherpende omgeving. Omwille van de beperkingen door de gehoorstoornis, het minder thuis zijn, of het ontbreken van regelmatige contacten met leeftijdsgenoten is het moeilijker om relaties in de buurt te ontwikkelen. Dit is zeker zo voor kinderen met een gehoorstoornis die BuO volgen. Maar ook gehoorgestoorde kinderen die in het gewoon onderwijs in de buurt naar school gaan, kunnen gelijkaardige problemen hebben. De tijd die ze meer moeten besteden aan studie en de tijd gespendeerd aan (noodzakelijke) paramedische behandelingen en onderwijskundige ondersteuning hebben ze minder voor de leeftijdsgenoten in de buurt. Deze situatie kan het *sociaal isolement* versterken. Verder kunnen factoren als overbescherming, afhankelijkheid, onaangepaste verwachtingspatronen en eenzijdige identificaties de ontwikkeling van adequaat sociaal vaardig gedrag bemoeilijken.

7.1.4. Anders in de wereld staan

Het disfunctioneren van een zintuig heeft een invloed op de wijze waarop de persoon in de wereld staat. Eigen aan het gehoor is dat het in staat is informatie van op een vrij grote afstand op te vangen. Het gehoor is samen met de visus een *afstands-zintuig*. Afstands-zintuigen zijn bij uitstek *waarschuwingszintuigen*. Het gehoor bestrijkt zelfs een veld van 360 graden en is in staat informatie door te geven in het donker of door muren heen. In die zin is het gehoor het zintuig dat het meest bijdraagt tot ons veiligheidsgevoel. Het waarschuwt ons dat iets op ons afkomt en laat ons toe onze aandacht te richten of contact te vermijden. Situaties worden vaak via het gehoorzintuig 'aangekondigd'. Bij dove kinderen gebeuren de dingen meer onaangekondigd en wordt de omgeving minder voorspelbaar en controleerbaar. Het kind zal bij een onverwachte gebeurtenis meer geneigd zijn om plots en impulsief te reageren.

7.1.5. Bijkomende eisen i.v.m. sociaal competent gedrag

In het sociaal-emotionele domein krijgen een aantal ontwikkelingstaken bij een kind met gehoorstoornis een ander gewicht dan bij de horende persoon. Het moet zelfs een aantal ontwikkelingstaken realiseren waarvan bij een horend kind helemaal geen sprake is. Dit geldt bijvoorbeeld voor het adequaat omgaan met de gehoorstoornis in diverse situaties, het bicultureel functioneren in de samenleving van horende mensen en de subcultuur

van gehoorgestoorden en het zoeken van een plaats in deze twee werelden.

7.2. Ondersteuning van sociale netwerken

De sociaal-emotionele ontwikkeling van het gehoorgestoorde kind situeert zich in een specifieke context. Deze werd reeds uitvoering beschreven. Omwille van hun invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling is directe of indirecte ondersteuning van de sociale context noodzakelijk.

7.2.1. Rol van het gezin

Het gezin en in bredere zin de directe omgeving spelen een belangrijke rol bij de sociaal-emotionele ontwikkeling en persoonsvorming van het kind.

Specifiek wordt hier vermeld :

- het controversiële i.v.m. het omgaan met het anders zijn ;
- het gevaar van verwenning of verwaarlozing ;
- de wenselijkheid van voldoende kwalitatief rijke interacties met het gehoorgestoorde kind ;
- de aanwezigheid van de voor het gezin onbekende of onbereikbare 'dovencultuur'.

Omwille van dit alles dient het samenwerken met de directe omgeving en de ouderbegeleiding bijzondere aandacht te krijgen.

7.2.2. Kans op sociale inclusie ondanks beperkte interactie

Het ontwikkelings-, opvoedings- en onderwijsleerproces is bij horende kinderen gebaseerd op verbale *interactie* tussen volwassenen en jongeren, de jongeren onderling. Deze vorm van interactie is bij gehoorgestoorde leerlingen niet vanzelfsprekend. Zij hebben nauwelijks toegang tot spontane interacties tussen horende personen. Anderzijds hebben horende begeleiders nauwelijks toegang tot de spontane interacties (in gebaren) tussen gehoorgestoorde jongeren. Binnen elk netwerk van relaties waarin een gehoorgestoord kind functioneert is het nodig te zoeken naar een optimaal evenwicht en afstemming tussen het functioneren van het netwerk enerzijds en de noden van het gehoorgestoorde kind anderzijds. Zo krijgt het kind niet enkel

optimale kansen tot sociale inclusie, maar ook tot verbreding van zijn ervaringsbasis.

7.2.3. *Evenwicht tussen netwerken*

Het schoolteam dient oog te hebben voor een groeibevorderend en perspectief-biedend evenwicht tussen de verschillende netwerken waarbinnen het kind functioneert :

- het gezin (ouders, broers, zussen) ;
- de familie ;
- de buurt ;
- contacten met dove en horende leeftijdsgenoten ;
- contacten met dove volwassenen.

7.3. **Orderingskader**

In de sociaal-emotionele ontwikkeling worden verschillende ontwikkelingsaspecten onderscheiden. Er zijn aspecten van de dynamisch-affectieve ontwikkeling met name de zelfwaardering en attributie, de motivatie en de zelfcontrole. Er zijn ook aspecten van de sociale cognitie of sociaal-cognitieve vaardigheid, met als onderdelen de "Theory of Mind", perspectiefneming en sociaal-cognitieve probleemoplossing. Ten slotte zijn er de aspecten van sociale vaardigheid en sociale competentie.

Vermits het besteden van expliciete aandacht aan het leergebied sociaal-emotionele ontwikkeling een nieuwe invalshoek is voor het onderwijs, wordt er dieper ingegaan op de inhoudelijke achtergrond van de verschillende domeinen.

7.3.1. *Het dynamisch-affectieve domein*

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.

– *Zelfwaardering*

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. Gaat het eerder om "subjectief" evaluerende uitspraken, dan wordt de

term *zelfwaardering* gebruikt. Daarnaast maakt men nog een onderscheid tussen de globale en domeinspecifieke zelfwaardering. Globale zelfwaardering slaat op het meer algemene, omvattende gevoel van eigenwaarde. Domeinspecifieke zelfwaardering daarentegen slaat op specifieke levensdomeinen of aspecten. Voor kinderen in de lagere school zijn vooral de domeinen school, sport, het uiterlijk en de omgang met andere kinderen belangrijk. Iemand's 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 competentiebevleavingen.

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. Goede opvoeders houden immers rekening met wat het kind al kan (zijn competentie) en zullen hun aanmoedigingen (sociale ondersteuning) daarop afstemmen. Zo ontstaat een positieve spiraal, waarbij het kind zijn mogelijkheden en grenzen beter leert kennen en accepteren en een positief gevoel over zichzelf behoudt. Ouders kunnen echter ook op basis van extreem hoge of extreem lage eisen en verwachtingen de vorming van een realistisch zelfbeeld belemmeren. Dan gaat het kind zichzelf overschatten of onderschatten.

Slechthorende of dove leerlingen moeten niet enkel een realistisch zelfbeeld hebben, ze moeten bovendien kunnen omgaan met het gegeven dat met een auditieve beperking functioneren betekent : een evenwicht vinden in de samenleving. Een evenwicht tussen zich als gehorgestoorde inspannen om maximaal betrokken te zijn en de inspanningen van de omgeving om rekening te houden met de beperkingen die het gevolg zijn van een gehoorstoornis. Dit evenwicht wordt bepaald door de aard van de situatie, de mogelijkheden en beperkingen van de gehorgestoorde en de horende.

De zelfwaardering is niet alleen belangrijk voor het welbevinden, maar ook, zoals in het vervolg zal blijken, voor de motivatie van de leerling en zijn attributiestijl.

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, bv. aan een gebrek aan bekwaamheid. Hun successen daarentegen attribueren ze extern, door ze toe te wijzen aan factoren buiten zichzelf, bv. kans of geluk. Een dergelijke attributiestijl is uiteraard nefast voor de zelfwaardering. Sommige leerlingen hebben een omgekeerde attributiestijl, waarbij ze hun successen intern attribueren en hun mislukkingen extern. Dit leidt uiteraard tot een positieve zelfwaardering, maar heeft ongunstige effecten op de motivatie. De belangrijke invloed van attributieve processen op de motivatie wordt meer en meer benadrukt. Het verband tussen attributie en motivatie wordt hieronder beschreven.

– *Motivatie*

Bij het bespreken van de motivatie wordt uitgegaan van een motivatiemodel dat door Viau is ontwikkeld voor leeractiviteiten op school. In dit model wordt de leerling gezien als een actieve informatieverwerker, die zelf verantwoordelijkheid opneemt voor zijn leren door o.a. 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. Deze drie *determinanten* van de motivatie zijn :

- de inschatting door de leerling van de waarde van de taak ;
- de inschatting van de leerling van de aspecten van het eigen functioneren in de taaksituatie ;
- de controle over de taakuitvoering.

De context slaat op taaksituaties waarin de leerling zich op school voortdurend bevindt en die van hem een cognitief engagement vragen.

De 3 inschattingsprocessen leiden tot de keuze of niet-keuze van een activiteit om een zich gesteld doel te bereiken.

– *Zelfcontrole*

Zelfcontrole in het kader van de affectieve ontwikkeling is de mate waarin iemand er in slaagt zijn gevoelens te beheersen overeenkomstig zijn eigen wensen. Het resultaat is dat hij zich meer aangepast gedraagt en het verhogen van zijn welbevinden en zelfwaardering. Het is niet de bedoeling de uiting van gevoelens te onderdrukken, integendeel.

De leerling leert bewuster om te gaan met zijn gevoelens en ze te uiten op een voor hemzelf en zijn omgeving aanvaardbare wijze. Een voorbeeld hiervan is woederegulering.

Zelfcontrole houdt verschillende stappen in. Voor eerst is het nodig dat de leerling weet wat hem woedend maakt, welke potentieel ontlokkende stimuli zijn. Vervolgens moet hij die ontlokkende elementen in de situatie herkennen, evenals opkomende signalen van woede bij hemzelf zoals spanning, versnelling van de ademhaling, zweten. Ten slotte moet hij zelfverbalisaties gebruiken die hem rustiger maken en leiden tot aangepast hanteren en eventueel uiten van zijn woede. Vanaf het einde van de kleuterschool kunnen eenvoudige strategieën voor zelfcontrole aangeleerd worden.

7.3.2. *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.

– *Theory of Mind (TOM)*

Kinderen ontwikkelen al op jonge leeftijd, vanaf 4 à 5 jaar een "theory of mind" (TOM). Dit houdt in dat het kind weet heeft van en een opvatting heeft over gevoelens, wensen en gedachten bij zichzelf en anderen. Het leert eerst basisgevoelens als angst, verdriet, blijdschap en woede 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.

– *Perspectiefneming*

In een tweede fase komt het kind tot perspectiefneming. Het kind gaat zich inleven in de situatie van de ander (rolneming). Het gaat de gedachten, gevoelens en wensen van de ander proberen te 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.

Ten slotte leert het kind rekening te houden met de perspectieven van anderen. In de praktijk zijn theory of mind en perspectiefneming moeilijk van elkaar te onderscheiden.

– *Sociaal-cognitieve probleemoplossing*

In een derde fase komt het kind tot sociaal-cognitieve probleemoplossing.

Het leert mogelijke oplossingen voor een sociaal probleem te bedenken.

Sommige auteurs, zoals Spivack en Shure beklemtonen dat bij sociale probleemoplossing een beroep gedaan wordt op specifieke sociaal-cognitieve vaardigheden. De kwaliteit van het product of denkresultaat (de oplossing) 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. Hier volgen enkele voorbeelden van cognitieve probleemoplossingsvaardigheden die bij jonge kinderen belangrijk zijn voor een goede sociale aanpassing.

- Het genereren van alternatieve oplossingen.
- Het consequentieel denken.

7.3.3. *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 bij het aanleren van deze vaardigheden rekening moet gehouden worden met de context en de timing. Het kind moet geleidelijk aan leren het belang van mogelijke relevante contextelementen te herkennen en in functie daarvan een gepaste sociale handeling te kiezen.

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. Als men een vaardigheid met succes kan toepassen in één bepaalde situatie, betekent dit nog niet dat men ze ook succesvol kan toepassen in een andere situatie. Het kind leert geleidelijk aan de in de vorige fasen verworven vaardigheden, toepassen in concrete situaties van het alledaagse sociale leven. Het leert zo succesvol te handelen in reële, steeds complexer wordende sociale situaties. Het ontwikkelt een steeds grotere sociale competentie.

Dit veronderstelt twee soorten vaardigheden, die aparte aandacht vragen. De eerste is situatieherkenning : beseffen, herkennen dat een bepaalde si-

tuatie aan de orde is, of gaat komen. De tweede vaardigheid betreft het overdenken en daarna uitvoeren van de in die situatie meest geschikt lijkende manier van reageren.

Van groot belang voor de sociale competentie is de bekwaamheid van het kind in referentiële communicatie. Dit is de mate waarin iemand als zender of ontvanger van een boodschap rekening houdt met het perspectief, het referentiekader, de voorkennis en de verwachtingen van de ander. Voor de zender van een boodschap is het belangrijk dat hij door zijn aanwijzingen, datgene wat hij bedoelt zo goed mogelijk duidelijk maakt aan de ander, rekening houdend met diens situatie. De ontvanger van een boodschap moet door vragen te stellen zo goed mogelijk achterhalen wat juist de bedoeling is van de ander, rekening houdend met diens situatie. Goede referentiële communicatie veronderstelt zich kunnen inleven in de positie van de ander. Vele gehoorgestoorde kinderen hebben moeite met referentieel communiceren, omdat hun boodschap slecht begrepen wordt, of omdat zij zelf een boodschap niet goed begrijpen.

Er is een wisselwerking tussen de dynamisch-affectieve ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Een positieve zelfwaardering, goede motivatie en een goede zelfcontrole zijn zoals gezegd voorwaarden tot leren, ook in het sociaal-emotionele 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.

De minister-president van de Vlaamse regering,

Patrick DEWAELE

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 de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 7

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 [...] tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 7 wordt bekrachtigd.

Artikel 3

De ontwikkelingsdoelen opgenomen in het in artikel 2 bedoelde besluit kunnen vanaf het schooljaar 2009-2010 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 2010.

Artikel 4

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 DEWAELE

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

Marleen VANDERPOORTEN

ADVIES VAN DE VLAAMSE ONDERWIJSRAAD

Vlaamse Onderwijsraad
Leuvenseplein 4
1000 Brussel

Afdeling Buitengewoon Basisonderwijs
20 juni 2002
RBO/BBO/DPI/ADV/002

**Advies m.b.t. de ontwikkelingsdoelen
voor het type 7-onderwijs**

SITUERING

Het hiernavolgende advies behandelt de ontwikkelingsdoelen voor het type 7-onderwijs, de onderwijsvorm die aangepast is aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een auditieve handicap. Het kwam tot stand binnen de afdeling Buitengewoon Basisonderwijs. De afdeling beoordeelde de uitgangspunten (deel 2) en de ontwikkelingsdoelen per leergebied (deel 3).

Het globale kader steunt op het advies met betrekking tot het concept ontwikkelingsdoelen in het buitengewoon onderwijs van 22 januari 1998¹. Dit advies gaf de visie weer op de eigenheid van het buitengewoon onderwijs en de verhouding buitengewoon-gewoon onderwijs. Daarnaast werd uitvoerig ingegaan op het aspect kwaliteitszorg in het buitengewoon onderwijs.

Bij de bespreking werd ook uitgegaan van uitgangspunten die specifiek zijn voor het type 7. Daartoe behoren de heterogene leerlingenpopulatie, de verschillende visies op opvoeding van gehoorgestoorde kinderen, de omgeving van het kind als probleemveld, de problematiek van de taalverwerving en het taalaanbod, de mapping intenties, de geluidsofvoeding, de problematiek van het begrijpend lezen, de continuïteit en de haalbaarheid.

Globaal wordt zoveel mogelijk gestreefd naar analogie met het gewone basisonderwijs. De leergebieden krijgen echter een eigen invulling rekening houdend met de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen uit het type 7-onderwijs. De leergebieden 'Nederlands' en 'Sociale vaardigheden' werden volledig apart uitgewerkt. Hoewel deze leergebieden extra aandacht krijgen, mag de transfer naar andere leergebieden en situaties uit het dagelijks leven niet uit het oog worden verloren.

Het leergebied 'Nederlands' wordt in het type 7-onderwijs 'Communicatie en taal' genoemd. Gezien de verschillende visies op opvoeding en onderwijs aan gehoorgestoorde kinderen (zie uitgangspunten) werd het leergebied 'Communicatie en taal' opgesplitst in enerzijds een set ontwikkelingsdoelen 'Nederlands' en anderzijds een set ontwikkelingsdoelen 'Vlaamse gebarentaal'. De set 'Communicatie en taal – Nederlands' is gemeenschappelijk voor de verschillende visies op type 7-onderwijs. De set 'Communicatie en taal – Vlaamse Gebarentaal' is aanvullend hierbij en richt zich specifiek tot het bilinguaal onderwijsmodel.

Om de nadruk te leggen op de dynamisch-affectieve component, die vaak problematisch is bij deze kinderen, wordt 'Sociale vaardigheden' vervangen door 'Sociaal-emotionele ontwikkeling'.

Bij de leergebieden 'Wereldoriëntatie' en 'Muzische vorming' zijn nog een beperkt aantal aanvullende ontwikkelingsdoelen geformuleerd. Deze zijn vooral geïnspireerd vanuit de Dovencultuur en vanuit de muzische beleving van doven en gehoorgestoorde.

Bij de leergebieden 'Lichamelijke opvoeding', 'Wiskunde' en 'Leren leren' zijn geen aanvullende ontwikkelingsdoelen geformuleerd.

De analogie met het globale ordeningskader maakt het mogelijk dat ook het gewoon lager onderwijs kan gebruik maken van deze ontwikkelingsdoelen, voor de kinderen met auditieve beperkingen die ze opvangt. Leerlingen met meervoudige handicaps in het type 7-onderwijs kunnen dan weer gebruik maken van de andere sets ontwikkelingsdoelen van het buitengewoon basisonderwijs.

Het advies werd voorbereid door een werkgroep waarin alle Vlaamse type 7-scholen werden opgenomen. Bij de voorbereiding van dit advies werden ook verschillende deskundigen geconsulteerd.

Het advies werd besproken op de vergadering van de afdeling Buitengewoon Basisonderwijs van 20 juni 2002 en werd **unaniem goedgekeurd** in aanwezigheid van 11 stemgerechtigde leden.

UITGANGSPUNTEN

Inleiding

De lijst met concrete ontwikkelingsdoelen voor slechthorende en dove leerlingen is gebaseerd op een aantal uitgangspunten die specifiek zijn voor het buitengewoon basisonderwijs type 7. Deze specifieke uitgangspunten worden beschreven in hoofdstuk 1.

Om de doelstellingen overzichtelijk te groeperen werd een ordeningskader gehanteerd dat toegelicht wordt in hoofdstuk 2.

1 Specifieke uitgangspunten

Bij de bespreking werd ook uitgegaan van uitgangspunten die specifiek zijn voor het type 7. Daartoe behoren de heterogene leerlingenpopulatie (1.1), de verschillende visies op opvoeding van gehoorgestoorde kinderen (1.2), de omgeving van het kind als probleemveld (1.3), de problematiek van de taalverwerving en het taalaanbod (1.4), de mapping intenties (1.5), de geluidsofvoeding (1.6), de problematiek van het begrijpend lezen (1.7), de continuïteit (1.8) en de haalbaarheid (1.9).

Globaal wordt zoveel mogelijk gestreefd naar analogie met het gewone basisonderwijs. De leergebieden krijgen echter een eigen invulling rekening houdend met de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen uit het type 7-onderwijs. De leergebieden 'Nederlands' en 'Sociale vaardigheden' werden volledig apart uitgewerkt. Hoewel deze leergebieden extra aandacht krijgen mag de transfer naar andere leergebieden en situaties uit het dagelijkse leven niet uit het oog worden verloren.

1.1 Heterogene leerlingenpopulatie

Het buitengewoon basisonderwijs type 7 heeft een grote **verscheidenheid** aan leerlingen. Er zijn leerlingen met gehoorverlies gaande van een matige slechthorendheid tot een zware doofheid. Binnen de groep moet ook onderscheid gemaakt worden naargelang het **tijdstip** van ontstaan van het gehoorverlies: pre-, peri- of postlinguaal.

Daarnaast is er ook een niet onbelangrijke groep leerlingen met bijkomende beperkingen gaande van een lichte of matige mentale handicap over pervasieve ontwikkelingsstoornissen, gedragsproblemen, motorische of visuele beperkingen, spraak- en taalverwervingsproblemen tot bijkomende leerstoornissen.

Een ander belangrijk verschilpunt tussen individuele leerlingen is het **taalmodel** dat in de thuissituatie wordt aangeboden. Tussen de 90 en 95% van de gehoorgestoorde kinderen heeft horende ouders, die onderling en met hun kind, voornamelijk via de gesproken taal communiceren. De anderen hebben thuis een taalmodel dat gebaseerd is op manuele communicatie, al dan niet gecombineerd met gesproken taal. Dit brengt sterk verschillende beginsituaties voor de communicatieve ontwikkeling met zich mee.

Dit leidt ook tot verschillende ontwikkelingsmogelijkheden en tot de behoefte aan **gedifferentieerde opvoedingsmodellen**.

Bij het formuleren van de ontwikkelingsdoelen is er rekening gehouden met deze grote verscheidenheid zodat voldoende **differentiatie of diversiteit** in aanpak mogelijk is. Het blijft echter de verantwoordelijkheid van de school om die ontwikkelingsdoelen te selecteren die aansluiten bij de eigen opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Als antwoord op de heterogeniteit van de populatie is er heterogeniteit van **ontwikkelingstrajecten**. Er bestaat een groep gehoorgestoorde kinderen die al dan niet na

een periode van buitengewoon onderwijs kan overschakelen naar het gewoon onderwijs en een groep leerlingen die permanent aangewezen is op het buitengewoon onderwijs. Binnen beide groepen zijn er zowel kinderen die onderwezen worden via auditief orale communicatie, als een groep die onderwezen wordt via een vorm van manuele communicatie.

Onderwijs vormt een belangrijk segment van het totale begeleidingsconcept en van de ruime dienstverlening in de praktijk.

1.2 Verschillende visies in opvoeding en onderwijs van gehoorgestoorde kinderen.

Zowel de orthopedagogische als de sociologische visie lenen zich tot ervaringsgericht onderwijs en actief leren.

Vanuit een **orthopedagogische visie** wordt de nadruk gelegd op hoe het gehoorverlies de gehele ontwikkelingssituatie beïnvloedt. Daarbij heeft men oog voor de invloed op het gehoorgestoorde kind zelf, op de omgeving en op het ontwikkelingsproces op zich.

De **sociologische visie** benadert personen met een gehoorstoornis niet als gehandicapten, maar als een culturele minderheidsgroep met een eigen cultuur en een eigen taal. Doofheid is in deze benadering geen handicap maar een wijze van 'zijn' gedefinieerd op basis van sociologische criteria: dit wil zeggen de mate waarin je je met deze cultuur (taal, gedragsregels en verenigingen) identificeert. In de set ontwikkelingsdoelen wordt deze vorm van doofheid omschreven als 'Doofheid' (met een hoofdletter).

Tenslotte is er de **medisch-therapeutische invalshoek** met nadruk op technische hulpmiddelen en functietraining. In de set ontwikkelingsdoelen wordt deze vorm van doofheid omschreven als 'doofheid' (met een kleine letter).

De heterogeniteit van de gehoorstoornis weerspiegelt zich in de aard en de graad van de maatschappelijke inschakeling. Het belang van de eigen doovencultuur en het belang van de **maatschappelijke integratie** moet gereflecteerd worden in de algemene doelstellingen van het onderwijs type 7 en in de voor de individuele leerlingen geselecteerde ontwikkelingsdoelen.

1.3 De omgeving van het kind als probleemveld.

Taalverwerving is een zeer belangrijk ontwikkelingsdomein. Het kernprobleem bij kinderen met gehoorstoornis ligt in het feit dat de **gesproken taalmodellen** om taalontwikkeling te verwezenlijken voor hen moeilijk toegankelijk zijn. Zo verwerven deze kinderen taal op een voor hen atypische manier.

Het gezin en de ruimere omgeving maken deel uit van deze problematiek.

De meeste en soms alle leden uit hun omgeving maken deel uit van de horende wereld.

Het tot stand komen van een **communicatief proces** is de basisvoorwaarde voor evolutie in de sociale, cognitieve en emotionele ontwikkelingsdomeinen. Voor leerprocessen maakt het onderwijs gebruik van communicatie en taal als vaardigheden, vertrekkend van een reeds verworven basis. Deze basisvaardigheden zijn bij slechthorende kinderen gehypothetheerd door het moeilijk toegankelijk zijn van taalmodellen.

Zowel het onderwijs als de omgeving spelen een rol in het toegankelijk maken van de omgevingstaal, van een taalmodel, van taalmodellen. Dit vereist intentioneel orthopedagogisch en orthodidactisch communicatief handelen.

De omgeving speelt daarin een ruimere rol dan het louter opvolgen en ondersteunen van de onderwijsleerprocessen. Intentioneel en systematisch ontwikkelen van de vaardigheden qua taal en communicatie in aansluiting op of in overeenstemming met de school is hiervoor noodzakelijk. De pragmatische, lexicale en semantische taaluitbouw ten behoeve van een functionele taalontwikkeling vormt een **gezinstak** die sterk aansluit bij de doelstellingen van het onderwijs en de aansluitende therapie.

Er is een verschil in communicatievorm tussen gehoorgestoorde kinderen van gehoorgestoorde ouders en gehoorgestoorde kinderen van horende ouders.

Het geschetste **communicatieprobleem** stelt zich op een andere wijze in de eerste groep. Gehoorgestoorde ouders hebben doorgaans geen communicatieproblemen in het directe contact met hun kind, horende ouders wel. Door de beheersing van 'gebaren' als **native speakers** hebben gehoorgestoorde ouders 'bijzondere' opvoedingsmogelijkheden in de ontwikkelingsstimulering van hun kind. Deze mogelijkheden zijn niet zonder meer overdraagbaar naar horende ouders.

Ook de beleving van de gehoorstoornis en de alternatieven die opvoeding en onderwijs aanbieden, worden door ouders uit de respectievelijke gezinnen anders ervaren. De eigen ervaringen met de gehoorstoornis alsook de sociale perspectieven van de ouders spelen hierbij een rol.

Daardoor wordt onderwijs voor gehoorgestoorde jongeren belangrijker en moeilijker dan voor horende jongeren.

Met deze uitgangspunten is onderwijs zonder ondersteuning vanuit deze gezinstaken deels gehypothekeerd in het nastreven van de ontwikkelingsdoelen.

1.4 De problematiek van de taalverwerving en taalaanbod

Vanuit het maatschappelijke of sociaal perspectief van de taal- en communicatieontwikkeling heeft het gehoorgestoorde kind **interacties in verschillende sociale netwerken** in verschillende talen op verschillende leeftijden. De meeste gehoorgestoorde kinderen komen naarmate ze opgroeien in contact met horenden en met andere gehoorgestoorde. In deze contacten wordt doorgaans gebruik gemaakt van twee onderscheiden talen: het Nederlands in zijn gesproken en geschreven vorm en de gebarentaal.

Een meerderheid van de gehoorgestoorde kinderen leert 'gebaren' in informele contacten met andere gehoorgestoorde kinderen in de onderwijs- en opvoedingssituatie. De gebaren ontwikkelen zich in deze contacten vrij snel tot de **voorkeurscommunicatietechniek**, naast pantomime en lichaamstaal.

Dit betekent dat ze gebaren leren in onderling contact zonder tussenkomst van een volwassene of een 'native speaker'. Zij creëren als het ware hun eigen lokale gebarentaal. Gehoorgestoorde kinderen van gehoorgestoorde ouders hebben hierin een belangrijke bijdrage omdat zij van thuis uit gebaren kennen.

Opvoeding en onderwijs moeten gehoorgestoorde kinderen maximaal voorbereiden op het optimaal **communicatief integreren en participeren in beide netwerken**.

Er bestaan verschillende mogelijkheden om gebaren te gebruiken in het onderwijs. Zo onderscheiden we **gebarensystemen en gebarentalen**. Binnen een gebarensysteem worden gebaren gebruikt in overeenstemming met de woordvolgorde van de gesproken taal. In de gebarentaal worden gebaren samengevoegd volgens ruimtelijke regels. Het betreft hier de nationale of regionale talen van de dovengemeenschap. Naast een onderscheid in gebarensystemen en gebarentalen zijn er verschillen in het onderwijs naargelang de functie van de gebruikscontext. Gebarensystemen en gebarentalen worden in verschillende combinaties met de gesproken taal gebruikt als voertaal in de dagelijkse omgang met elkaar, als formele instructietaal in de onderwijsleersituatie en als leervak.

1.5 Mapping intenties

De taalverwerving wordt vanaf de leeftijd van achttien maanden gekenmerkt door een ontwikkelingsspurten in grammatica en woordenschatuitbreiding. Deze ontwikkelingsspurten in taalverwerving wordt naast de uitbreiding van cognitieve vaardigheden bepaald door

veranderingen in het gebruik van taal. Taal wordt in de eerste plaats gebruikt om intenties uit te drukken.

De betekenis van woorden en zinnen zit niet zozeer verrat in de objecten of gebeurtenissen waaraan ze refereren, maar in het gebruik ervan en in de intenties die worden uitgedrukt binnen een bepaalde context. Om taal te kunnen leren, moet een kind begrijpen welke intenties worden uitgedrukt.

Taal wordt gebruikt om te benoemen, te vragen, te eisen, te plagen...

Kennis van deze bedoelingen is essentieel om de betekenis van woorden en zinnen te begrijpen. Vanaf de leeftijd van achttien maanden treedt een belangrijke verandering op in de verbanden die kinderen kunnen leggen tussen taaluitingen en intenties. Voor de leeftijd van achttien maanden verbinden kinderen één woord aan één intentie. Zo leren ze bijvoorbeeld dat weggaan gelijk is aan "dada" en dat "drinken" staat voor "ik wil drinken".

Deze taaluitingen staan voor een globale context zonder dat er wordt rekening gehouden met details, zoals bijvoorbeeld de persoon die weggaat of hetgeen men wil drinken. Omstreeks achttien maanden leren kinderen dat verschillende woorden kunnen worden gebruikt om intenties specifiek uit te drukken. Tussen woorden en intenties ontstaat een variabele koppeling. "Drinken" wordt specifiek drinken van water, melk...

Bovendien beseffen kinderen dat een intentie kan worden uitgedrukt met verschillende woorden. "Ik wil drinken" wordt niet alleen kenbaar gemaakt door het woord "drinken", maar ook door woorden als "dorst, limonade,...".

Deze sprong van één - taaluiting / één - bedoeling naar de koppeling van veel -taaluitingen voor veel intenties ligt mede aan de basis van de snelle taalverwerving vanaf het derde levensjaar. De veelzijdige en meer abstracte koppeling tussen taal en intenties leren kinderen uit de dagelijkse spontane en vlotte omgang met volwassen taalgebruikers.

Communicatieproblemen ten gevolge van een auditieve handicap bemoeilijken dit proces van snelle taalverwerving. Kinderen met een auditieve beperking verwerven moeilijker de rijke en gevarieerde koppelingen tussen taal en intenties, waardoor het taalverwervingsproces riskeert vast te lopen door een te beperkte kennis van koppelingsregels tussen taal en intenties. Anders gesteld loopt de taalverwerving vast door een te beperkte vaardigheid om met taal te spelen in de dagelijkse omgang.

1.6 Geluidsoopvoeding

Niet goed horen is een complex gegeven dat zich onder velerlei gradaties en vormen voordoet.

Meerdere factoren zoals de graad van gehoorverlies, de aard, het tijdstip van ontstaan, de leeftijd waarop het gehoorverlies gediagnosticeerd en apparatuur aangepast werd, bepalen de wijze waarop een gehoorverlies zich manifesteert en ingrijpt op de ontwikkeling van een kind.

Elke mens is in zijn ontwikkeling in belangrijke mate afhankelijk van zijn zintuigen. Via zijn zintuigen doet hij ervaringen op en ontwikkelt hij "zijn" wereld: een wereld van perceptie en conceptie, verbeelding en geheugen, van denken en redeneren.

Elke vorm van sensoriele deprivatie, beperkt de zintuiglijke informatie en aldus de ervaringswereld. Ze ontnemt het organisme bronnen van zintuiglijke informatie van waaruit het zijn innerlijke wereld ontwikkelt.

In dit perspectief is een auditieve beperking een vorm van **sensoriele deprivatie** die de ervarings- en betekeniswereld van het kind en daarmee ook zijn totale ontwikkeling beïnvloedt.

Afhankelijk van het pedagogische model wordt er in het onderwijsprogramma aandacht besteed aan het zo optimaal mogelijk stimuleren van het restgehoor.

De wijze waarop gehoorsopvoeding gerealiseerd en geïntegreerd wordt in de onderwijspraktijk kent in Europa zeer uiteenlopende vormen die op een continuüm kunnen

geplaatst worden gaande van sterk "auditieve" tot volledig "manuele" benaderingen. Daarin worden respectievelijk de visuele of de auditieve informatiebronnen benadrukt of zelfs uitsluitend benut.

De praktijk in het Vlaamse landsgedeelte situeert zich doorgaans in een middenpositie waarbij men rekening houdend met de mogelijkheden van het kind, **auditieve en visuele informatie** combineert.

1.7 Problematiek van het begrijpend lezen

1.7.1 Belang van het leren lezen

Algemeen wordt aangenomen dat het begrijpend lezen van dove mensen een belangrijke sleutel is tot participatie aan de maatschappij in het algemeen.

Meer en meer wordt in onze maatschappij immers beroep gedaan op geschreven data. Moderne communicatiemiddelen zoals Internet, teletekst, fax, e-mail, hebben het laatste decennium deze trend nog meer versterkt.

Onze maatschappij wordt overspoeld met geschreven informatie ondanks het feit dat ook het gebruik van beeldmateriaal een steeds snellere evolutie kent. Om volwaardig te kunnen participeren aan de horende maatschappij is de toegang tot deze informatiestroom dan ook van bijzonder grote betekenis.

Dat de uitdaging hiertoe voor dove mensen bijzonder zinvol is, vloeit gedeeltelijk voort uit het feit dat de geschreven representant van onze gesproken taal de enige taalvorm is die volledig intact toegankelijk is voor dove mensen. De geschreven taal laat een **afstandscommunicatie** toe die volledig gelijk is aan deze van horende mensen.

1.7.2 Analfabetisme bij doven

In schril contrast met het belang van het begrijpend lezen voor dove mensen staat het massale probleem van het analfabetisme. Analfabetisme bij dove mensen is een wereldwijd probleem dat op het eerste zicht los blijkt te staan van de aangewende communicatiecode of aangewende opvoedingsfilosofie.

Het lees- en schrijfniveau blijft over het algemeen laag ondanks gevorderde multimedia en computertechnologie, vroege gehoorsdetectie en meer geavanceerde mogelijkheden van appareïlering.

Onderzoek toont aan dat ongeveer de helft van de dove studenten niet het niveau van **functionele geletterdheid** bereiken.

Het alfabetiseren van dove mensen is een bijzonder moeilijke onderneming en mogelijk één van de grootste uitdagingen voor onderwijs.

Onder alfabetisering wordt in het algemeen een niveau begrijpend lezen verstaan van 10-jarige horende kinderen op het einde van het vierde leerjaar. Een lezen op structuurniveau vraagt om een lexicon met ongeveer 15.000 betekenissen.

1.7.3 Belang van educatie

Uit onderzoek naar het begrijpend lezen blijkt dat er **aanpakvormen** zijn die voor het dove kind duidelijk meer succesvol zijn dan anderen. Er zijn prelinguaal doven die het niveau van functionele geletterdheid bereiken en zelfs beter presteren dan horende leeftijdsgenoten.

Het onvermogen tot lezen kan bijgevolg niet alleen toegeschreven worden aan leerlingkenmerken zoals graad van gehoorverlies of intelligentie. Grafische expressie en receptief beheersen van de gesproken landstaal variëren ook met andere factoren zoals bijkomende taal- en spraakverwervingsproblemen en de gehanteerde opvoedings- en onderwijsmethoden. Deze bevindingen leggen bijgevolg een grote uitdaging maar ook

verantwoordelijkheid aangaande de alfabetisering van dove mensen bij de opvoeding en het onderwijs.

Van normaal begaafde diep dove jongeren mag men verwachten dat ze gealfabetiseerd worden.

Uit de literatuur blijkt dat het probleem van het lezen niet louter kan en mag gereduceerd worden tot een onderwijsprobleem maar dat het ingebed zit in de hele opvoedingscontext van het gehoorgestoorde kind.

De basis van het begrijpend leren lezen wordt reeds gelegd vanaf de vroegtijdige communicatieve interacties met het dove kind.

Een kind zal de betekenis van de geschreven taal maar leren begrijpen als een dialoog, indien het zelf over **dialogaal communicatieve vaardigheden** beschikt. Vaardigheden die reeds preverbaal ontwikkelen.

Het kind moet ook van jongs af gestimuleerd worden tot nieuwsgierigheid naar het verhaal achter de geschreven code. Afhankelijk van de onderwijsmethode en ook cultuur kunnen kinderen vroeger of later uitgedaagd worden tot het decoderen van geschreven taal. Ook vroegtijdige appareilering en hooropvoeding blijken gunstig te interfereren met de latere ontwikkeling van het lezen.

Om begrijpend te lezen moet het kind een voldoende **lexicon** ontwikkelen die het toelaten de **grammaticale structuur** van de geschreven taal te decoderen en aan te voelen.

Het voldoende snel en accuraat kunnen technisch lezen blijkt een belangrijke maar niet voldoende sleutel te zijn tot het begrijpend lezen. Zowel de **interactionele, linguïstische en auditief-ritmische context** zijn bronnen die kunnen aangeboord worden om ontwikkelingsdoelen te formuleren in functie van het begrijpend lezen.

1.8 Continuïteit

In dit type 7-onderwijs zijn er tussen de individuele leerlingen grote verschillen, zowel in ontwikkelingsmogelijkheden als in ontwikkelingstempo. Door deze heterogeniteit is het onmogelijk een duidelijke opsplitsing te maken tussen doelstellingen voor kleuters en doelstellingen voor lagere school leerlingen. Daarom werd voor het gehele buitengewoon basisonderwijs van het type 7 één pakket ontwikkelingsdoelen in doorgaande lijn geformuleerd. Op die manier wordt het voor de school ook gemakkelijker om zorg te dragen voor de continuïteit en om de overgang van de kleuterschool naar het lager onderwijs zo naadloos mogelijk te maken.

Het is uiteraard ook belangrijk om ervoor te zorgen dat er geen kloof ontstaat tussen basis en secundair onderwijs, waardoor de overgang voor de leerlingen een zware opgave wordt. Sommige doelstellingen van het niveau basisonderwijs zijn bruikbaar voor de volledige schoolloopbaan van de leerlingen in het type 7. Deze doelen kunnen de brug vormen tussen het buitengewoon basisonderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs.

Het zal de taak van de school zijn om voor elke leerling een **ontwikkelingslijn** uit te stippelen waarbij er bijzondere aandacht besteed wordt aan de continuïteit over de verschillende onderwijsniveaus heen.

1.9 Haalbaarheid

Het buitengewoon onderwijs zorgt ervoor dat ieder kind zich optimaal kan ontplooiën rekening houdend met zijn mogelijkheden en beperkingen. Het haalbare niveau is voor elke leerling verschillend. De individuele ontwikkelingsmogelijkheden en het reeds bereikte beheersingsniveau zijn bepalend voor de **individuele vormingsprioriteiten**.

Dezelfde eindleerdoelen vooropstellen voor alle leerlingen van het type 7- onderwijs is daarom onmogelijk en evenmin wenselijk. Wegens de enorme verschillen in ontwikkelingstempo en -mogelijkheden is het bovendien niet mogelijk een tijdsschema uit te werken waarbinnen alle leerlingen eenzelfde leerniveau moeten bereiken.

Door het formuleren van een lijst met een **breed scala** van ontwikkelingsdoelen is het voor het BuO type 7 mogelijk om met de verscheidenheid van de leerlingen rekening te houden zodat voldoende **gedifferentieerd** kan worden.

Het is de bedoeling dat de school uit de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 7 zelf een aantal doelstellingen selecteert, zodat er optimaal kan ingespeeld worden op de ontwikkelingsmogelijkheden van de individuele leerling. Het **schoolteam** dient dus zelf na te gaan welke doelstellingen voor een bepaalde leerling of leerlingengroep **nastrevenswaardig** en / of **haalbaar** zijn.

2 Ordeningskader voor de ontwikkelingsdoelen buitengewoon onderwijs type 7

Met het oog op inclusief onderwijs werd voor de ontwikkelingsdoelen B.L.O. type 7 een ordening gehanteerd dat zo nauw mogelijk aansluit bij de ordening van eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het gewoon basisonderwijs. Daarom wordt eerst het globaal beeld van het gewoon basisonderwijs beschreven (2.1). In het tweede gedeelte wordt de eigenheid van het globale beeld van het B.L.O. type 7 (2.2) weergegeven.

2.1 Globaal beeld van het gewoon basisonderwijs

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

- 1 Het veld van de **basiskenmerken** vormt de kern. Deze basiskenmerken vormen als het ware de rode draad doorheen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen namelijk
 - het beschikken over een positief zelfbeeld;
 - gemotiveerd zijn;
 - zelf initiatief nemen.
- 2 Het veld van de **algemene ontwikkeling** omvat doelen van meer algemene aard zoals
 - kunnen communiceren en samenwerken;
 - zelfstandigheid aan de dag leggen;
 - creatief en probleemoplossend omgaan met de omringende wereld;
 - zelfgestuurd leren.
- 3 Het derde veld van de **specifieke ontwikkeling** omvat doelen waarvan men de inhoud kan ordenen volgens leergebieden die in het onderwijs meer specifiek aan de orde zijn:
 - Lichamelijke Opvoeding;
 - Muzische Vorming;
 - Nederlands;
 - Wereldoriëntatie;
 - Wiskunde.

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 stimuleren tot initiatiefname waardoor meer greep verkregen wordt op het eigen leren en ze tenslotte ondersteunen in het ontwikkelen van een realistisch 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 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 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.

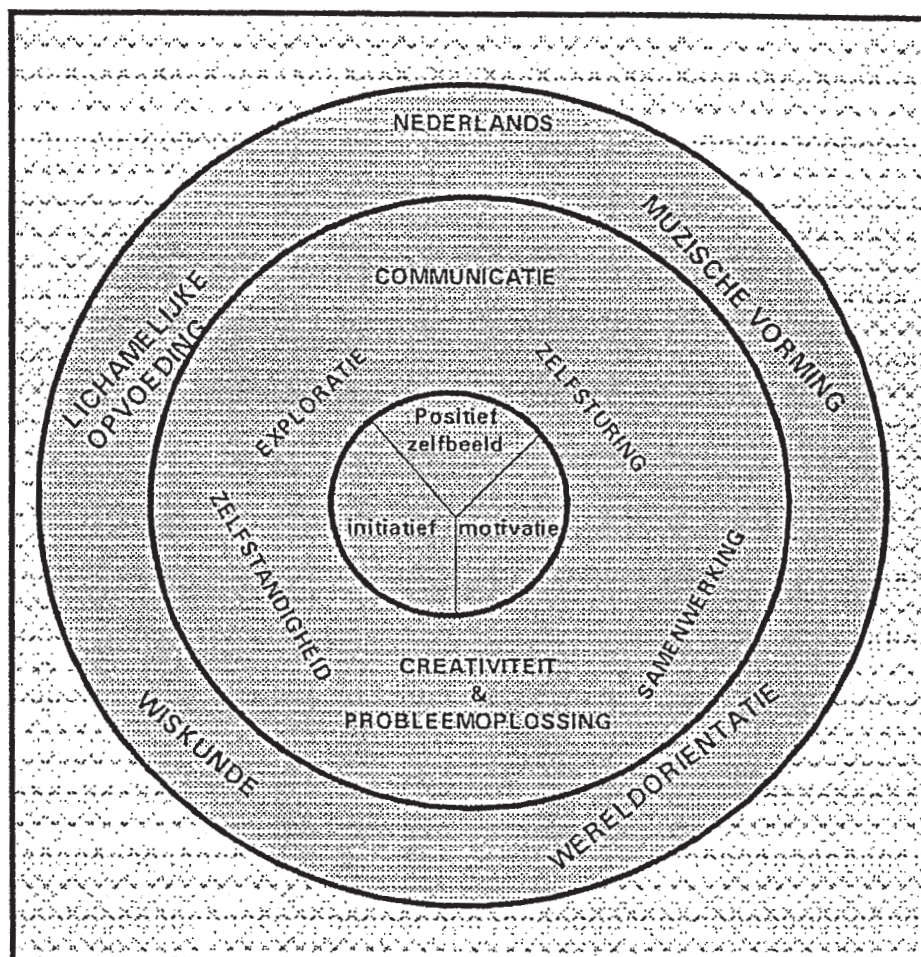
Binnen het zopas geschetste perspectief dienen de ontwikkelingsdoelen te worden begrepen. Ze zijn dan ook zoveel mogelijk geformuleerd in termen van competenties. Een **competentie** verwijst naar de prestatie die een leerling kan leveren in een bepaalde, realistische situatie. Dat kan bijvoorbeeld een taalgebruikssituatie zijn, een wiskundige probleemsituatie of een verkeerssituatie. Om in een situatie goed te functioneren heeft een kind meestal niet alleen kennis, maar ook inzichten, vaardigheden en attitudes nodig. Er wordt 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 op vakantie gaat of omdat er een klasgenootje is uit een ander land), dan zal het onder meer 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 kunnen interpreteren; ze kunnen de nieuwe informatie koppelen aan wat ze al wisten over eigen land; ze kunnen daarbij samenwerken met andere klasgenootjes 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.

SYNTHESE EINDTERMEN BASISONDERWIJS



= ONTWIKKELINGSVELDEN WAARTOE DE EINDTERMEN
BASISONDERWIJS BIJDAGEN



= WERELD

2.2 Globaal beeld van het buitengewoon basisonderwijs type 7

Voor het B.L.O. type 7 wordt zo veel mogelijk gestreefd naar **analogie** met het gewoon onderwijs. Daarom worden dezelfde leergebieden gehanteerd. Deze krijgen echter een eigen invulling rekening houdend met de **specifieke onderwijsbehoeften** van de leerlingen in het type 7.

Rekening houdend met de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen worden de leergebieden "Nederlands" en "Sociale vaardigheden" volledig apart uitgewerkt. 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.

Het leergebied 'Nederlands' wordt in het type 7-onderwijs '**Communicatie en taal**' genoemd. Gezien de verschillende visies op opvoeding en onderwijs aan gehoorgestoorde kinderen werd het leergebied 'Communicatie en taal' opgesplitst in enerzijds een set ontwikkelingsdoelen '**Nederlands**' en anderzijds een set ontwikkelingsdoelen '**Vlaamse gebarentaal**'. De set 'Communicatie en taal – Nederlands' is gemeenschappelijk voor de verschillende visies op type 7-onderwijs. De set 'Communicatie en taal – Vlaamse Gebarentaal' is aanvullend hierbij en richt zich eerder tot het bilinguaal onderwijsmodel. De school zelf heeft de vrijheid om voor het kind of voor de leerlingengroep, de ontwikkelingsdoelen te selecteren die best aansluiten bij het opvoedingsmodel dat wordt gehanteerd. Overigens dient vermeld te worden dat er de laatste jaren een grote evolutie plaatsvond in het denken over opvoeding en onderwijs aan doven en gehoorgestoorde. De verschillende visies groeiden dan ook dichter naar elkaar toe.

In set ontwikkelingsdoelen 'Communicatie en taal – Vlaamse Gebarentaal' zijn geen specifieke ontwikkelingsdoelen opgenomen voor de domeinen 'luisteren' en 'spreken'.

Het domein 'luisteren' dient hier begrepen te worden als 'visueel luisteren'. Visueel luisteren is het visueel waarnemen van taal met de bedoeling iets te vernemen, naar analogie van auditief luisteren naar een gesproken taal. Hiervoor kan worden geselecteerd uit de eindtermen van het gewoon basisonderwijs (leergebied Nederlands, vaardigheidsdomein luisteren) en uit de lijst van ontwikkelingsdoelen type 7-onderwijs (leergebied communicatie en taal – Nederlands, vaardigheidsdomein luisteren).

Het domein 'spreken' dient begrepen te worden als 'gebaren'. Hiervoor kan worden geselecteerd uit de eindtermen van het gewoon basisonderwijs (leergebied Nederlands, vaardigheidsdomein spreken) en uit de lijst van ontwikkelingsdoelen type 7-onderwijs (leergebied communicatie en taal – Nederlands, vaardigheidsdomein spreken).

In de domeinen 'lezen' en 'schrijven' zijn een beperkt aantal specifieke ontwikkelingsdoelen opgenomen.

In het domein 'lezen' wordt een onderscheid gemaakt tussen:

- "lezen" in de zin van het waarnemen en interpreteren van vastgelegde, geregistreerde teksten i.e. het gebruik van "videoboeken": videobanden, CD-roms, dvd's en andere dragers van informatie waarop die informatie wordt weergegeven in een gebarentaal, voor Vlaanderen de Vlaamse Gebarentaal.
- het "lezen" van een schriftelijke vorm van Vlaamse Gebarentaal m.a.w. het lezen van Vlaamse Gebarentaal neergeschreven met behulp van "SignWriting".

In het domein 'schrijven' wordt een onderscheid gemaakt tussen:

- "schrijven" in de zin van het vastleggen, registreren van informatie, teksten in Vlaamse Gebarentaal op video, CD-rom, dvd of een andere drager.
- het "schrijven" in de Vlaamse Gebarentaal met behulp van SignWriting.

Hoewel het de bedoeling is dat "Communicatie en taal" en "Sociaal-emotionele Ontwikkeling" als aparte leergebieden, extra aandacht krijgen, mag de transfer naar andere leergebieden en situaties uit het dagelijkse leven niet uit het oog verloren worden.

Bij de leergebieden '**Wereldoriëntatie**' en '**Muzische vorming**' zijn nog een beperkt aantal aanvullende ontwikkelingsdoelen geformuleerd. Deze zijn vooral geïnspireerd vanuit de Dovencultuur en vanuit de muzische beleving van doven en gehoorgestoorden.

Bij de leergebieden '**Lichamelijke opvoeding**', '**Wiskunde**' en '**Leren leren**' zijn geen aanvullende ontwikkelingsdoelen geformuleerd.

Bij de keuze van dit ordeningskader gaat het om een kunstmatige opsplitsing, die het mogelijk maakt de ontwikkelingsdoelen in een gestructureerd en overzichtelijk geheel te ordenen.

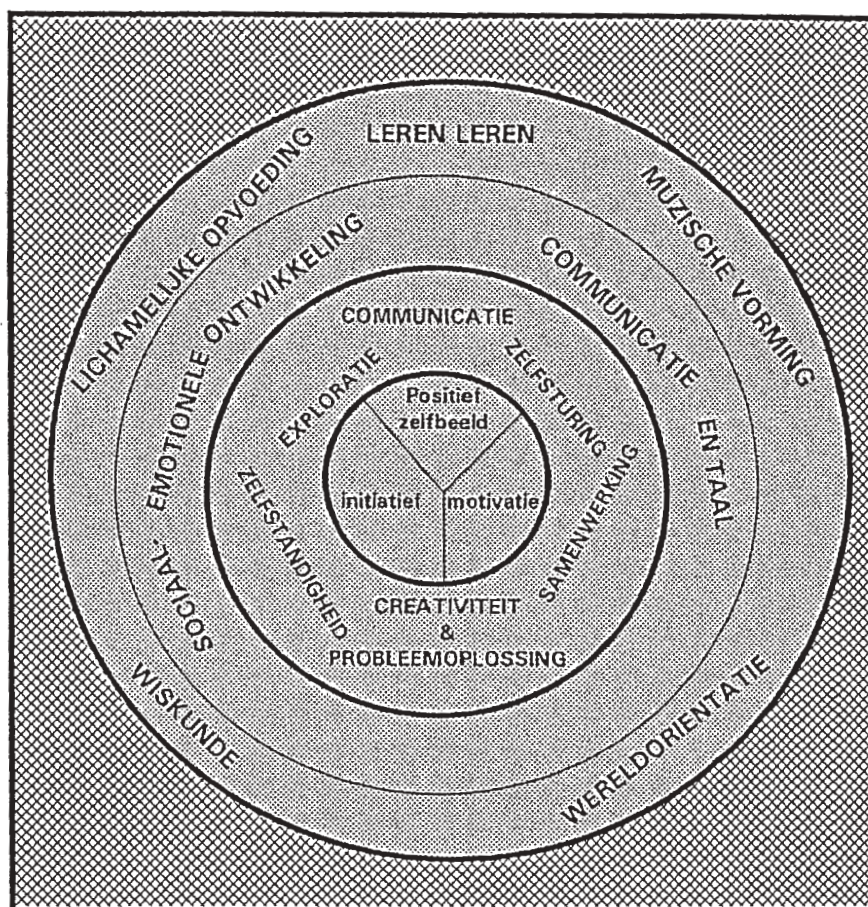
Binnen de onderwijspraktijk is het nodig om de samenhang tussen de verschillende leergebieden op een functionele wijze te realiseren volgens de eigenheid en de dynamiek van de individuele leerling of leerlingengroep. Hierbij is het belangrijk dat het geleerde aangebracht wordt in het kader van de leefwereld van de leerlingen.

Met het hierboven geschetste "globaal beeld" is ook aangegeven dat de visie waarbinnen de ontwikkelingsdoelen voor het type 7 zijn geschreven, dezelfde is als voor het gewoon basisonderwijs. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen beogen eenzelfde brede ontwikkeling binnen de drie velden. Daardoor verhoogt de samenhang met het gewoon onderwijs.

Wanneer leerlingen met een meervoudige handicap in het buitengewoon onderwijs type 7 worden opgenomen, kan het schoolteam bij de selectie van ontwikkelingsdoelen gebruik maken van andere lijsten. Zo kan men voor slechthorende leerlingen met licht mentale handicap ook ontwikkelingsdoelen selecteren uit de lijsten ontwikkelingsdoelen voor type 1. Een leerling met auditieve beperking die rekenproblemen heeft zal gebaat zijn met een selectie uit de doelen wiskunde voor type 8.

Ook de gewone lagere school kan van de lijsten voor type 7 gebruik maken voor de kinderen met auditieve beperking die ze opvangt.

SYNTHESEBEELD ONTWIKKELINGSDOELEN BUITENGEWOON LAGER ONDERWIJS TYPE 7



= ONTWIKKELINGSVELDEN WAARTOE DE ONTWIKKELINGSDOELEN
BUITENGEWOON LAGER ONDERWIJS BIJDAGEN



= WERELD

LIJST ONTWIKKELINGSDOELEN

ONTWIKKELINGSDOELEN

COMMUNICATIE EN TAAL: NEDERLANDS

LUISTEREN

1 Pretalige communicatieve vaardigheden

- 1 De leerling begrijpt een boodschap op basis van een pretalige communicatieve handeling, binnen de gezamenlijke handelingscontext.
- 2 De leerling begrijpt een boodschap op basis van een pretalige communicatieve handeling, buiten de gezamenlijke handelingscontext.
- 3 De leerling begrijpt verschillende communicatieve intenties op basis van de pretalige modaliteiten.
- 4 De leerling reageert adequaat op een boodschap uitgedrukt door pretalige modaliteiten binnen routines.

2 Talige communicatieve vaardigheden

2.1 Taalgebruik

- 5 De leerling begrijpt een boodschap op basis van een talige communicatieve handeling in de gezamenlijke handelingscontext.
- 6 De leerling begrijpt een boodschap op basis van een talige communicatieve handeling buiten de gezamenlijke context
- 7 De leerling begrijpt verschillende communicatieve intenties via de taal.
- 8 De leerling begrijpt een talige boodschap die niet direct tot hem gericht is.

2.2 Taalinhoud

- 9 De leerling begrijpt woorden met een zeer concrete betekenis in de gezamenlijke handelingscontext.
- 10 De leerling begrijpt woorden met een zeer concrete betekenis buiten de gezamenlijke handelingscontext.
- 11 De leerling begrijpt woorden met een meer abstracte betekenis.
- 12 De leerling begrijpt ook andere woorden dan de zogenaamde inhoudswoorden.
- 13 De leerling begrijpt de figuurlijke betekenis van woorden.
- 14 De leerling begrijpt eenvoudige zinnen.
- 15 De leerling onderscheidt woordgroepen in een zin en ervaart die als een betekenisvolle eenheid.
- 16 De leerling begrijpt de figuurlijke betekenis van uitdrukkingen en zegswijzen.

- 17 De leerling begrijpt meerledige opdrachten.
- 18 De leerling begrijpt samengestelde zinnen
- 19 De leerling begrijpt de betekenis uitgedrukt door woordvolgorde, de vervoeging of verbuiging van woorden.
- 20 De leerling begrijpt de vooronderstellingen eigen aan de cohesieregels.
- 21 De leerling begrijpt een boodschap en kan die zelf structureren of ordenen
- 22 De leerling begrijpt een boodschap en beoordeelt deze.

2.3 Taalbeschouwing

- 23 De leerling begrijpt het beurtproces in een gesprek.
- 24 De leerling begrijpt de luisterpositie als een specifieke gesprekspositie.
- 25 De leerling beoordeelt zijn waarneming binnen het luisterproces.
- 26 De leerling kent het verschil tussen dialect en AN.

2.4 Luisterattitudes

- 27 De leerling respecteert de luisterafspraken.
- 28 De leerling is bereid zich te concentreren op de inhoud van de boodschappen.
- 29 De leerling heeft luisterplezier.
- 30 De leerling houdt zijn aandacht bij de informatie.
- 31 De leerling reageert gepast op de informatie die hij krijgt.
- 32 De leerling is bereid na te denken over zijn luistergedrag.
- 33 De leerling laat de spreker uitspreken.
- 34 De leerling durft de kwaliteit van zijn luistersituatie bespreekbaar maken.

2.5 Taalvorm

- 35 De leerling onderscheidt auditieve eigenschappen van de gesproken taal.
- 36 De leerling begrijpt ordeningscategorieën.
- 37 De leerling kent de regels van de verbuiging en vervoeging van woorden.
- 38 De leerling begrijpt de termen om woordklassen of regels aan te duiden.
- 39 De leerling kent andere syntactische aspecten van de taal.

3 Operationele vaardigheden**3.1 Spraakafzien**

- 40 De leerling is gelaatsgericht.
- 41 De leerling heeft een voldoende lange kijkspanne om een boodschap af te lezen.
- 42 De leerling kan een eenvoudige boodschap aflezen.
- 43 De leerling heeft voldoende spraakgeheugen om langere boodschappen af te lezen.
- 44 De leerling beheerst spraakafzien in verschillende omstandigheden.

3.2 Technische beheersing van het horen**3.2.1 Algemeen**

- 45 De leerling ontwikkelt een auditieve ingesteldheid en alertheid.
- 46 De leerling gebruikt restgehoor om eigen stem en spreken bij te sturen of te corrigeren.
- 47 De leerling gebruikt restgehoor om taal op te bouwen.

3.2.2 Detectie

- 48 De leerling detecteert de aan- of afwezigheid van omgevingsgeluid of spraak in gesloten set.
- 49 De leerling detecteert de aan- of afwezigheid van omgevingsgeluid of spraak in open set.
- 50 De leerling detecteert de geluidsbron of richting van het geluid in gesloten set.
- 51 De leerling detecteert de geluidsbron of richting van het geluid in open set.

3.2.3 Discriminatie

- 52 De leerling discrimineert eigenschappen van geluiden in een gesloten set.
- 53 De leerling discrimineert eigenschappen van geluiden in een open set.
- 54 De leerling discrimineert eigenschappen van klanken in een gesloten set.
- 55 De leerling discrimineert eigenschappen van klanken in een open set.
- 56 De leerling discrimineert eigenschappen van spraak in een gesloten set.
- 57 De leerling discrimineert eigenschappen van spraak in een open set.
- 58 De leerling discrimineert suprasegmentele kenmerken van de spraak in een gesloten set.
- 59 De leerling discrimineert suprasegmentele kenmerken van de spraak in een open set.
- 60 De leerling discrimineert segmentele kenmerken van de spraak in een gesloten set.

- 61 De leerling discrimineert segmentele kenmerken van de spraak in een open set.

3.3 Technische beheersing van de gebaren aflezen

- 62 De leerling discrimineert gebaren op basis van de verschillende parameters.

3.4 Vingerspelling aflezen

- 63 De leerling kent de verschillende letters of standen van het handalfabet.
- 64 De leerling kan een woord aflezen met ondersteuning van de vingerspelling.

3.5 Gebruik van hulpmiddelen

- 65 De leerling is op de hoogte van het specifieke nut van verschillende hulpmiddelen en media geschikt voor mensen met een auditieve handicap.
- 66 De leerling anticipeert op de situatie en selecteert een hulpmiddel dat voor hem binnen de situatie gepast is.
- 67 De leerling kan op zelfstandige wijze zorgen voor en omgaan met zijn hulpmiddel.

SPREKEN

1 Pretalige communicatieve vaardigheden

- 68 De leerling brengt een boodschap over op basis van een pretalige communicatieve handeling binnen de gezamenlijke handelingscontext.
- 69 De leerling brengt een boodschap over op basis van een pretalige communicatieve handeling buiten de gezamenlijke handelingscontext.
- 70 De leerling uit verschillende communicatieve intenties op basis van pretalige modaliteiten.
- 71 De leerling uit een boodschap d.m.v. pretalige modaliteiten binnen routines.
- 72 De leerling imiteert pretalige uitingen.
- 73 De leerling imiteert zonder begrijpen talige uitingen.

2. Talige communicatieve vaardigheden

2.1 Taalgebruik

- 74 De leerling uit een boodschap door middel van een talige communicatieve handeling in de gezamenlijke handelingscontext.
- 75 De leerling uit een boodschap door middel van een talige communicatieve handeling buiten de gezamenlijke handelingscontext.
- 76 De leerling uit verschillende communicatieve intenties via de taal.

2.2 Taalinhoud

- 77 De leerling kan de conversatie aanhouden.
- 78 De leerling kan gestoorde communicatie herstellen.
- 79 De leerling kan een gesprek afronden.
- 80 De leerling kan omgaan met vooronderstellingen.
- 81 De leerling kan een beurt toewijzen door het in acht nemen van een pauze.
- 82 De leerling past zijn taal aan in functie van de luisteraar.
- 83 De leerling uit zich d.m.v. woorden met een zeer concrete betekenis in de gezamenlijke handelingscontext.
- 84 De leerling uit zich d.m.v. woorden met een zeer concrete betekenis buiten de gezamenlijke handelingscontext.
- 85 De leerling uit zich d.m.v. woorden met een meer abstracte betekenis.
- 86 De leerling uit zich ook d.m.v. andere woorden dan de zogenaamde inhoudswoorden.
- 87 De leerling gebruikt woorden in hun figuurlijke betekenis.

- 88 De leerling uit zich d.m.v. woordgroepen en ervaart deze als een betekenisvolle eenheid
- 89 De leerling drukt zich uit d.m.v. eenvoudige zinnen.
- 90 De leerling uit zich d.m.v. zegswijzen en spreekwoorden.
- 91 De leerling uit zich d.m.v. meerledige zinnen.
- 92 De leerling uit zich d.m.v. samengestelde zinnen.
- 93 De leerling kan woordvolgorde, de vervoeging of verbuiging van woorden gebruiken om een bepaalde betekenis te uiten.
- 94 De leerling gebruikt de cohesieregels.
- 95 De leerling kan informatie overbrengen op niveau van 'beschrijven'.
- 96 De leerling kan informatie overbrengen op niveau van 'structureren of ordenen'.
- 97 De leerling kan informatie overbrengen op niveau van beoordelen.

2.3 Taalbeschouwing

- 98 De leerling begrijpt het beurtproces in een gesprek.
- 99 De leerling begrijpt de spreekpositie als een specifieke gesprekspositie.
- 100 De leerling kent het verschil tussen dialect en AN.

2.4 Spreekattitudes

- 101 De leerling toont respect voor de gesprekspartners.
- 102 De leerling is bereid tot naleven van spreekconventies.
- 103 De leerling heeft plezier in spreken.
- 104 De leerling houdt zijn aandacht bij zijn boodschap.
- 105 De leerling durft de kwaliteit van zijn spreesituatie bespreekbaar maken.
- 106 De leerling is bereid tot reflectie op zijn spreekgedrag
- 107 De leerling beoordeelt zijn spreekgedrag en gaat na hoe zijn boodschap overkomt.
- 108 De leerling kent het verschil tussen dialect en AN.

2.5 Taalvorm

- 109 De leerling gebruikt stem om zich te uiten.
- 110 De leerling gebruikt vocalisaties, brabbelgroepen of onvolledige woorden om zich te uiten.
- 111 De leerling gebruikt woorden om zich te uiten.

112 De leerling past de regels van de verbuiging en vervoeging van woorden correct toe.

113 De leerling gebruikt juiste termen om woordklassen of taalregels aan te duiden.

114 De leerling past andere syntactische regels van de taal correct toe.

3. Operationele vaardigheden

3.1 Technische beheersing van het spreken

115 De leerling ontwikkelt een orale ingesteldheid.

116 De leerling heeft een goede stemligging en -gebruik.

117 De leerling gebruikt zijn spraakorgaan adequaat.

118 De leerling past de aangeleerde articulatie toe in zijn spontaan spreken.

119 De leerling kan een eenvoudige boodschap uiten.

120 De leerling heeft voldoende spraakgeheugen om langere boodschappen te uiten.

3.2 Technische beheersing van het gebaren maken

121 De leerling beheerst de gebaren op basis van de verschillende parameters.

3.3. Vingerspellen

122 De leerling beheerst de verschillende letters of standen van het handalfabet.

123 De leerling kan vlot een woord spellen.

3.4 Gebruik van hulpmiddelen

124 De leerling vraagt een derde om voor hem een boodschap door te geven.

LEZEN

1 Communicatieve vaardigheden

1.1 Taalgebruik

- 125 De leerling achterhaalt informatie uit voor hem bestemde geschreven instructies.
- 126 De leerling achterhaalt info uit verschillende bronnen en naslagwerken.
- 127 De leerling leest instructies en voert ze uit.

1.2 Taalinhoud

- 128 De leerling begrijpt in een geschreven boodschap concrete woorden.
- 129 De leerling begrijpt in een geschreven boodschap woorden met een abstracte betekenis.
- 130 De leerling begrijpt in een geschreven boodschap eenvoudig zinnen.
- 131 De leerling onderscheidt woordgroepen in een geschreven zin en ervaart deze als betekenisvolle eenheden.
- 132 De leerling begrijpt de figuurlijke betekenis van woorden in de zinscontext.
- 133 De leerling begrijpt figuurlijke betekenis van zegswijzen en uitdrukkingen.
- 134 De leerling begrijpt in ene geschreven boodschap meerledige opdrachten.
- 135 De leerling begrijpt in een geschreven boodschap samengestelde zinnen.
- 136 De leerling begrijpt een geschreven boodschap op tekstniveau.
- 137 De leerling begrijpt de betekenis van verwijswwoorden in een zin of tekst.
- 138 De leerling begrijpt de betekenis van een geschreven boodschap uitgedrukt door woordvolgorde, vervoeging en verbuiging.
- 139 De leerling begrijpt semantische relaties in een tekst.
- 140 De leerling begrijpt in een geschreven boodschap de vooronderstellingen eigen aan de cohesieregels.
- 141 De leerling begrijpt informatie zoals die letterlijk in de tekst weergegeven wordt.
- 142 De leerling begrijpt een geschreven boodschap en kan deze zelf structureren.
- 143 De leerling begrijpt een boodschap en beoordeelt ze.

1.3 Taalbeschouwing

- 144 De leerling begrijpt het lezen als een vorm van informatieuitwisseling tussen schrijver en lezer in het gesprek tussen spreker en luisteraar.
- 145 De leerling staat stil en reflecteert op teksttype.

- 146 De leerling staat stil bij en reflecteert op het al dan niet bestaan van beschikbare schriftelijke informatiebronnen in perspectief van zijn eigen noden.

1.4 Leesattitudes

- 147 De leerling heeft een bereidheid tot zelfcontrole en een gerichtheid op grondig en actief lezen.
- 148 De leerling heeft leesplezier.
- 149 De leerling houdt zijn aandacht bij de tekst.
- 150 De leerling heeft voldoende weerbaarheid om bij het lezen de info te toetsen aan eigen mening en inzichten.
- 151 De leerling gebruikt schriftelijke info ter ondersteuning of compensatie voor mondelinge informatie indien dit voor hem een meerwaarde biedt.

1.5 Taalvorm

- 152 De leerling begrijpt dat geschreven tekst (letters, woorden, zinnen, tekst) een inhoudswaarde heeft.
- 153 De leerling begrijpt dat geschreven tekst refereert naar gesproken taal.
- 154 De leerling onderscheidt visueel letters.
- 155 De leerling analyseert woorden visueel.
- 156 De leerling synthetiseert letters of grafeemgroepen visueel tot een woord.
- 157 De leerling combineert techniek van visuele analyse tot synthese.
- 158 De leerling (her)kent in de geschreven vorm de verbuiging of vervoeging van woorden.
- 159 De leerling (her)kent andere syntactische aspecten van de taal.
- 160 De leerling begrijpt de leestekens.

1.6 Leesstrategieën bij aanvankelijk lezen

- 161 De leerling begrijpt een geschreven boodschap d.m.v. niet-talige informatie.
- 162 De leerling herkent een beperkt aantal woorden d.m.v. een directe woordherkenningstrategie.
- 163 De leerling discrimineert en herkent visueel bepaalde letters.
- 164 De leerling analyseert het woordbeeld visueel in letters, lettergroepen en woordsegmenten.
- 165 De leerling koppelt letters of lettergroepen aan klanken of klankgroepen.
- 166 De leerling synthetiseert letters visueel tot een woord.

- 167 De leerling synthetiseert letters articulatorisch-kinesthetisch-auditief tot een gesproken woord.
- 168 De leerling kan op tempo lezen.
- 169 De leerling begrijpt teksten die direct aansluiten bij eigen ervaringen.
- 170 De leerling begrijpt teksten die aansluiten bij eigen ervaringen maar recent niet meer besproken werden.
- 171 De leerling begrijpt teksten die situaties bespreken buiten zijn persoonlijke ervaringswereld maar toch herkenbaar zijn vanuit eigen ervaringen.
- 172 De leerling begrijpt fantasieverhalen.

1.7 Leesstrategieën voortgezet lezen

- 173 De leerling kan de situatie zoals deze in de tekst beschreven wordt reconstrueren en aanvullen.
- 174 De leerling kan zijn (voor)kennis actualiseren om de situatie zoals beschreven in de tekst voor te stellen.
- 175 De leerling kan teksten begrijpen die zijn eigen ervaringswereld overstijgen.
- 176 De leerling hanteert vlot en zelfstandig syntactische informatie om de betekenis van de tekst precies te achterhalen.
- 177 De leerling hanteert vlot en zelfstandig semantische informatie om betekenis van de tekst precies te achterhalen.
- 178 De leerling hanteert vlot en zelfstandig morfologische informatie om de betekenis van de tekst precies te achterhalen.

1.8 Leesvaardigheid

- 179 De leerling kan reproductieve vragen beantwoorden.
- 180 De leerling anticipeert op de tekst vanuit de gelezen tekstfragmenten en formuleert eigen hypothesen m.b.t. het verdere verloop van het verhaal.
- 181 De leerling toetst zijn hypothese aan de tekst.
- 182 De leerling onderkent relaties van oorzaak/gevolg, middel/doel en redengeving in de teksten.
- 183 De leerling analyseert de tekst en kan kenmerken, samenstellende delen, beschrijvingen en argumentering achterhalen.

2 Operationele vaardigheden

- 184 De leerling codeert letters of lettergroepen.
- 185 De leerling codeert woorden.
- 186 De leerling codeert een zin of een tekst.

186 De leerling leest met een goede leeshouding.

187 De leerling vergroot zijn leesveld bij het lezen.

188 De leerling leest luidop.

SCHRIJVEN

1 Communicatieve vaardigheden

1.1 Taalgebruik

189 De leerling past zijn tekstopbouw en schrijfstijl aan aan de doelstelling die hij voor ogen heeft.

190 De leerling vult formulieren in.

1.2 Taalinhoud

191 De leerling kan zich schriftelijk uiten d.m.v. woorden.

192 De leerling uit zich schriftelijk d.m.v. eenvoudig zinnen.

193 De leerling uit zich schriftelijk d.m.v. woordgroepen en ervaart deze als betekenisvolle eenheden.

194 De leerling beheerst de figuurlijke betekenis van woorden in de zinscontext om een idee schriftelijk weer te geven.

195 De leerling beheerst de figuurlijke betekenis van zegswijzen en uitdrukkingen om een idee schriftelijk weer te geven.

196 De leerling drukt zich uit d.m.v. meerledige zinnen.

197 De leerling drukt zich uit d.m.v. samengestelde zinnen.

198 De leerling kan een tekst schrijven.

199 De leerling beheerst de verwijzwoorden in een zin of een tekst.

200 De leerling kan woordvolgorde, vervoeging en verbuiging gebruiken om een bepaalde betekenis weer te geven.

201 De leerling gebruikt signaalwoorden.

202 De leerling kan informatie schriftelijk kopiëren of beschrijven.

203 De leerling kan zijn schriftelijke boodschap structureren.

204 De leerling kan zijn beoordeling schriftelijk uiten.

1.3 Taalbeschouwing

205 De leerling begrijpt het schrijven als een vorm van informatieuitwisseling tussen schrijver en lezer zoals in het gesprek tussen spreker en luisteraar.

206 De leerling staat stil en reflecteert op zijn schrijfstijl rekening houdend met de bedoeling van de tekst.

207 De leerling reflecteert op zijn taalkeuze rekening houdend met zijn lezers.

208 De leerling reflecteert over opdelen van een complexe schrijftaak in deeltaken.

1.4 Schrijfattitudes

- 209 De leerling ontwikkelt schrijfdurf.
- 210 De leerling stapt over naar schriftelijke communicatie indien hij aanvoelt dat hij niet begrepen wordt en dit voor hem een meerwaarde biedt.
- 211 De leerling controleert in de respons van de lezer of zijn geschreven boodschap overkomt.
- 212 De leerling durft iets te tekenen wanneer hij het niet in woorden kan opschrijven en dit voor hem een meerwaarde biedt.
- 213 De leerling verzorgt zijn eigen schrijven en typen.
- 214 De leerling is gericht op correct schrijven.

1.5 Taalvorm

- 215 De leerling begrijpt dat schrijven van letters, woorden, zinnen, tekst een inhoudswaarde heeft.
- 216 De leerling begrijpt dat schrijven refereert naar de gesproken taal.
- 217 De leerling beheerst aspecten van het schrijfbeeld.
- 218 De leerling kan de regel voor de verbuiging of vervoeging van woorden correct toepassen bij het schrijven.
- 219 De leerling kan andere regels eigen aan de syntax de taal correct toepassen bij het schrijven.
- 220 De leerling gebruikt de leestekens en hoofdletters correct.

1.6 Spellingsstrategieën bij het aanvankelijk spellen

- 221 De leerling schrijft een woord correct vanuit een globaal woordbeeld.
- 222 De leerling gebruikt een spellingsstrategie om een woord te schrijven.
- 223 De leerling schrijft niet-klankzuivere woorden correct op basis van een regel, een bepaalde heuristiek of naar analogie.
- 224 De leerling beheerst de koppeling tussen verschillende modaliteiten van een woord.

2 Operationele vaardigheden

- 225 De leerling neemt een correcte schrijfhouding aan.
- 226 De leerling maakt correcte letterverbindingen.
- 227 De leerling schrijft met een regelmatige lettergrootte en schrijfrichting
- 228 De leerling heeft een vlot en vloeiend schrijftempo.
- 229 De leerling schrijft de verschillende letters van het alfabet in een dicteconditie.

- 230 De leerling schrijft woorden in een dicteeconditie.
- 231 De leerling schrijft een korte zin in een dicteeconditie.
- 232 De leerling schrijft woorden over.

ONTWIKKELINGSDOELEN

COMMUNICATIE EN TAAL: "VLAAMSE GEBARENTAAL"

1 Lezen

1.1 Lezen van videoboeken

- 1 De leerling kent de verschillende informatiedragers en beschikt over de nodige technische kennis om deze te gebruiken.
- 2 De leerling achterhaalt en ordent de informatie.

1.2 Lezen van boodschappen, teksten,...in geschreven Vlaamse Gebarentaal genoteerd met behulp van SignWriting.

- 3 De leerling kan een VGT-tekst neergeschreven met behulp van SignWriting, technisch lezen.

2 Schrijven

2.1 Gebruik van video en andere dragers om teksten in VGT te registreren

- 4 De leerling kent de mogelijkheid om eigen teksten en boodschappen vast te leggen door middel van video en/of andere dragers.
- 5 De leerling registreert overzichten, aantekeningen en mededelingen.
- 6 De leerling richt een oproep, een uitnodiging, of een instructie aan leeftijdsgenoten.
- 7 De leerling maakt een videobrief voor een bekende om een persoonlijke boodschap of belevenis over te brengen.
- 8 De leerling maakt voor een gekende persoon een verslag.
- 9 De leerling antwoordt op vragen of verwerkte inhoud.

2.2 Schrijven in Vlaamse Gebarentaal met behulp van SignWriting

- 10 De leerling kan VGT-gebaren schriftelijk coderen in SignWriting.
- 11 De leerling kan overzichten, aantekeningen en mededelingen op- en overschrijven met behulp van SignWriting.
- 12 De leerling kan een oproep, een uitnodiging of een instructie richten aan leeftijdsgenoten.

3 Taalbeschouwing

- 13 De leerling reflecteert binnen een concrete taalcontext over taalgebruik, gebarenschat/lexicon, vingerspelling en grammatica.
- 14 De leerling weet dat er verschillende gesproken talen en verschillende gebarentalen bestaan.
- 15 De leerling kent het verschil tussen een gesproken taal, een gebarentaal en een gebarensysteem en herkent deze wanneer ze worden gebruikt.
- 16 De leerling weet dat er regionale variatie bestaat in VGT.
- 17 De leerling beseft dat er verschillen zijn tussen het taalgebruik van sprekers die dezelfde taal gebruiken
- 18 De leerling kan aangeven of een bepaald taalgebruik passend is in een bepaalde communicatieve situatie.
- 19 De leerling kan zijn eigen taalgebruik aanpassen aan de communicatieve situatie.
- 20 De leerling begrijpt het beurtproces in een conversatie en weet dat oogcontact hierbij van essentieel belang is.
- 21 De leerling kent de betekenissen van begrippen in verband met gebarentalen.

4 Attitudes

- 22 De leerling toont bereidheid bij het visueel luisteren, gebaren, lezen en schrijven.
- 23 De leerling beleeft plezier bij het visueel luisteren, gebaren, lezen en schrijven
- 24 De leerling toont bereidheid tot nadenken over het eigen visueel luister-, gebaar-, lees- en schrijfgedrag.
- 25 De leerling toont bereidheid tot naleven van visuele luister-, gebaar-, lees- en schrijfconventies.

5 Taalvorm: morfologie en syntaxis

- 26 De leerling kent de verschillende manieren van meervoudsvorming in VGT.
- 27 De leerling kan gebruik maken van directionele werkwoorden.
- 28 De leerling kent en herkent classifiers en kan deze gebruiken.
- 29 De leerling weet hoe tempus aangeduid wordt in VGT.
- 30 De leerling kent het gebruik van het gebaar "af".
- 31 De leerling weet dat de beweging van bepaalde gebaren kan worden aangepast om extra informatie toe te voegen.
- 32 De leerling kent verschillende zinstypes.

- 33 De leerling kent en herkent de niet-manuele markering die deze zinstypes aanduidt en kan deze markering zelf gebruiken.
- 34 De leerling kan de volgende zinsdelen onderscheiden: topic, werkwoord, onderwerp, (lijdend of meewerkend) voorwerp, bepaling.
- 35 De leerling kan verwijzen naar aanwezige referenten.
- 36 De leerling kan verwijzen naar niet-aanwezige referenten door gebruik te maken van loci.
- 37 De leerling kan verwijzen naar niet-aanwezige referenten door gebruik te maken van loci.
- 38 De leerling weet dat het onderwerp van een werkwoord niet steeds expliciet vermeld dient te worden.
- 39 De leerling kent en herkent 'rolnemen' en kan dit zelf gebruiken.

6 Taalinhoud : gebarenschat / Lexicon

- 40 De leerling beschikt over voldoende passieve en actieve gebarenschat om volwaardig aan alle activiteiten in de klas en in de school deel te nemen.
- 41 De leerling kan de betekenis van de gebaren uit zijn actieve gebarenschat omschrijven.
- 42 De leerling tracht de betekenis van niet-bekende gebaren te achterhalen.
- 43 De leerling weet dat er gemotiveerde gebaren bestaan en kan hiervan voorbeelden geven.
- 44 De leerling weet wat naamgebaren zijn.
- 45 De leerling kent de vier parameters van een gebaar.
- 46 De leerling weet dat sommige gebaren slechts in één parameter verschillen.
- 47 De leerling weet dat sommige gebaren een bepaalde orale component hebben.
- 48 De leerling weet dat 'gebaarders' gebruik maken van gesproken componenten.
- 49 De leerling weet dat de mogelijkheid bestaat om 'nieuwe' gebaren te vormen.

7 Vingerspelling

- 50 De leerling kan vlot gebruik maken van vingerspelling.
- 51 De leerling kan gevingerspelde woorden vlot lezen.
- 52 De leerling weet wanneer vingerspelling gebruikt wordt.

8 Hulpmiddelen

- 53 De leerling is op de hoogte van het specifieke nut van verschillende hulpmiddelen en media, geschikt voor mensen met een auditieve handicap
- 54 De leerling anticipeert op de situatie en selecteert een hulpmiddel dat voor hem binnen de situatie gepast is.
- 55 De leerling kan op een zelfstandige wijze zorgen voor en omgaan met zijn hulpmiddel.

ONTWIKKELINGSDOELEN

MUZISCHE VORMING

- 1 De leerling maakt kennis met de eigen vormen van artistieke expressie.
- 2 De leerling ervaart beeldende kunst en staat stil bij het belang van het tactiele en het visuele voor doven.
- 3 De leerling voelt muziek aan, ervaart en kijkt naar muzikanten en kunstenaars die werken met muziek en reflecteren over hun eigen muziekbeleving en de verschillen met de muziekbeleving van horenden.
- 4 De leerling kijkt geconcentreerd naar een vertelde tekst en geeft die in gebarentaal, schriftelijk, beeldend of dramatisch weer.
- 5 De leerling bekijkt en ervaart gebarentaaltheater en gebarentaalpoëzie en uit ervaringen, gevoelens, ideeën en fantasieën in spel.
- 6 De leerling bekijkt en ervaart films en videokunst met en door doven en uit zichzelf creatief in spel.
- 7 De leerling reflecteert over de toegankelijkheid van de media voor doven, het eigen mediagebruik en de beeldvorming op doofheid in de media en kan omgaan met ondertiteling op tv.

ONTWIKKELINGSDOELEN

WERELDORIËNTATIE: "DOVENCULTUUR"

1 Mens

- 1 De leerling reflecteert over eigen doofheid/Doofheid en contacten met horenden.
- 2 De leerling drukt eigen positieve en negatieve ervaringen, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen in verband met hun doofheid/Doofheid uit.
- 3 De leerling toont bereidheid om in een eenvoudige conflictsituatie met betrekking tot hun handicap te zoeken naar een oplossing.

2 Sociaal-culturele verschijnselen

- 4 De leerling kent het verschil tussen de socio-culturele visie op Doofheid en de medische visie op doofheid en kan hier op een respectvolle manier mee omgaan.
- 5 De leerling kan contacten leggen met horende mensen, is zich bewust van de verschillende communicatievormen, kan zijn noden en verwachtingen duidelijk maken en kan omgaan met alle aspecten van het tolkproces.
- 6 De leerling ziet in dat onaangepaste maatschappelijke reacties tegenover doofheid meestal niet vijandig bedoeld zijn en vaak gebaseerd op onbekendheid met en vrees voor het vreemde.
- 7 De leerling kan gewoontes, gedragsregels en gebruiken in de Vlaamse Dovencultuur en de gelijkenissen en verschillen met de horende samenleving illustreren.
- 8 De leerling kan Dovencultuur plaatsen in de huidige multiculturele samenleving.
- 9 De leerling is zich bewust van de diversiteit van verschillende gezinssituaties
- 10 De leerling kan omgaan met de mogelijkheden die in onze samenleving bestaan voor de zorg en opvang van dove mensen en hulpmiddelen m.b.t. doofheid.
- 11 De leerling weet dat er verenigingen van en voor slechthorende en dove mensen in Vlaanderen zijn.

3 Politieke en juridische verschijnselen

- 12 De leerling kent de belangenorganisaties van doven in Vlaanderen en kan de verschillende visies en klemtonen illustreren.
- 13 De leerling kan illustreren op welke wijze de belangen van Vlaamse doven internationaal worden behartigd.

4 Historische tijd

- 14 De leerling kent de grote periodes uit de dovengeschiedenis en situeert belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdsband.
- 15 De leerling illustreert technologische en sociale ontwikkelingen die het leven van doven en slechthorenden beïnvloed hebben.

ONTWIKKELINGSDOELEN

SOCIAAL EMOTIONELE ONTWIKKELING

1 Dynamisch-affectieve ontwikkeling

1.1 Zelfwaardering

- 1 De leerling weet wat hij zelf al kan.
- 2 De leerling leert omgaan met regelmatig terugkerende gevoelens van onmacht.
- 3 De leerling aanvaardt zijn beperkingen, wil zich inzetten om ze te verbeteren.
- 4 De leerling toont in concrete situaties voldoende zelfvertrouwen, gebaseerd op kennis van het eigen kunnen.
- 5 De leerling is zich bewust van zijn eigenheid als individu.
- 6 De leerling stelt veranderingen bij zichzelf vast en waardeert dit als vooruitgang.
- 7 De leerling kiest werkpunten om zijn zelfontplooiing te bevorderen.
- 8 De leerling gaat na welk zijn aandeel is, zowel in zijn successen als zijn mislukkingen.
- 9 De leerling vertoont voldoende zelfvertrouwen om te leren.
- 10 De leerling heeft inzicht in de sociale en emotionele consequenties van zijn auditieve beperking.
- 11 De leerling ontwikkelt een realistisch beeld van zijn positie en voorkeur bij contacten met horenden, slechthorenden en doven.

1.2 Motivatie

- 12 De leerling heeft zicht op de zin van aangeboden taken.
- 13 De leerling neemt verantwoordelijkheid op voor zijn gedrag.
- 14 De leerling staat open voor uitdagingen en heeft zin voor initiatief.
- 15 De leerling voltooit een begonnen taak met de nodige doorzetting.
- 16 De leerling reageert adequaat op mislukkingen en successen.

1.3 Zelfcontrole

- 17 De leerling legt een verband tussen situaties, gedachten en gevoelens.
- 18 De leerling herkent situaties als bedreigend omdat ze hinderlijke of moeilijk controleerbare gevoelens oproepen of kunnen leiden tot oncontroleerbaar gedrag.
- 19 De leerling uit zijn gevoelens op een voor hemzelf en zijn omgeving aanvaardbare wijze.

2 Sociale cognitie**2.1 Kennis van gevoelens en gedachten van zichzelf en de andere**

- 20 De leerling herkent bij zichzelf positieve en negatieve emoties en basisgevoelens.
- 21 De leerling legt het verband tussen gevoelens, bijhorende gedachten en aansluitend gedrag.
- 22 De leerling drukt eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen uit.
- 23 De leerling beschrijft wat hij voelt en doet in een concrete situatie en illustreert dat zowel zijn gedrag als zijn gevoelens situatiegebonden zijn.
- 24 De leerling herkent gevoelens bij de ander en let daarbij op diens lichaamstaal.
- 25 De leerling leert rekening houden met de gevoelens, gedachten of bedoelingen van een ander.
- 26 De leerling ziet verbanden tussen bepaalde behoeften/verlangens en bepaalde oplossingen.
- 27 De leerling herkent in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar, praat erover en geeft aan dat deze op elkaar inspelen.

2.2 Sociale probleemoplossing

- 28 De leerling herkent en benoemt een sociaal probleem.
- 29 De leerling zoekt naar de mogelijke oorzaken van een sociaal probleem.
- 30 De leerling overweegt mogelijke oplossingen voor een sociaal probleem en weegt bijhorende consequenties af.
- 31 De leerling volgt een plan, om een niet direct bereikbaar doel in het sociale domein te realiseren.

3 Sociale Competentie**3.1 Ik en de ander**

- 32 De leerling leeft mee met gevoelens en behoeften van anderen en laat dit blijken.
- 33 De leerling houdt er rekening mee dat mensen kunnen veranderen.
- 34 De leerling toont de bereidheid zich te oefenen in omgangswijzen waarin hij minder sterk is.
- 35 De leerling gaat op een onbevangen en respectvolle wijze om met leeftijdsgenoten.
- 36 De leerling stelt zich weerbaar op door signalen te geven die voor anderen begrijpelijk en aanvaardbaar zijn.
- 37 De leerling toont in een eenvoudige conflictsituatie de bereidheid om te zoeken naar een geweldloze oplossing.

3.2 Relatiewijzen

- 38 De leerling begroet een ander op gepaste wijze.
- 39 De leerling vraagt iets op gepaste wijze.
- 40 De leerling luistert naar de boodschap van een ander.
- 41 De leerling gaat naar anderen toe, legt contact en slaat een praatje.
- 42 De leerling verwoordt een eigen mening.
- 43 De leerling neemt het woord in een gesprek of groepsgesprek.
- 44 De leerling stelt zich op een assertieve wijze voor.
- 45 De leerling geeft de ander de kans en de ruimte om te zijn zoals hij is.
- 46 De leerling brengt in omgang met anderen respect en waardering op.
- 47 De leerling brengt zorg op voor iets of iemand anders.
- 48 De leerling vraagt hulp en laat zich helpen.
- 49 De leerling komt regels en afspraken na.
- 50 De leerling laat op een sociaal aanvaardbare wijze afkeuring blijken bij onrechtvaardige situaties.
- 51 De leerling is kritisch en formuleert een eigen mening.
- 52 De leerling stelt zich discreet op.
- 53 De leerling verontschuldigt zich na een begane fout of misstap en aanvaardt een sanctie.
- 54 De leerling zoekt na een gemaakte fout hoe hij aangerichte schade of aangedaan verdriet kan herstellen.
- 55 De leerling wijst op een beleefde manier opdrachten, uitdagingen en vragen af.
- 56 De leerling communiceert adequaat met anderen naargelang zijn eigen mogelijkheden en die van de ander.
- 57 De leerling komt op voor zichzelf door aandacht te vragen voor zijn communicatievorm.
- 58 De leerling is assertief bij het niet begrijpen.
- 59 De leerling initieert aangepast communicatiegedrag bij anderen.
- 60 De leerling durft hulpmiddelen in te schakelen.

3.3 Gespreksconventies

- 61 De leerling durft in een gesprek aangeven dat hijzelf aan het woord wil komen.
- 62 De leerling gaat na of de ander hem goed begrijpt en of hij de ander wel goed begrijpt.
- 63 De leerling geeft de ander ruimte om zich te uiten en is tolerant ten overstaan van een andere mening of reactie.
- 64 De leerling stemt zijn verbale en non-verbale uitingen op elkaar af.
- 65 De leerling let in een gesprek zowel op de verbale als niet-verbale uitingen van de ander en betreft ze op elkaar.
- 66 De leerling heeft respect voor uitingen van leeftijdsgenoten uit een andere cultuur.
- 67 De leerling leeft in functionele situaties een aantal verbale en niet-verbale gespreksconventies na.

3.4 Leven en samenwerken in groep

- 68 De leerling leert samenwerken met anderen.
- 69 De leerling geeft bij groepstaken leiding en werkt onder leiding van een medeleerling.
- 70 De leerling kent en begrijpt omgangsvormen, leefregels en afspraken die van belang zijn voor het samenleven in een groep.
- 71 De leerling voelt zich mede verantwoordelijk voor de groep en voor wat er in de groep gebeurt.
- 72 De leerling heeft aandacht voor de onuitgesproken regels die de interacties binnen een groep typeren en is bereid er rekening mee te houden.
- 73 De leerling werkt samen met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine.

ADVIES VAN DE RAAD VAN STATE

ADVIES 34.348/1

VAN DE AFDELING WETGEVING
VAN DE RAAD VAN STATE

De RAAD VAN STATE, afdeling wetgeving, eerste kamer, op 4 november 2002 door de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming verzocht haar 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 7", heeft op 5 december 2002 het volgende advies gegeven :

STREKKING VAN HET VOORONTWERP

Het om advies voorgelegde voorontwerp van decreet beoogt de bekrachtiging, overeenkomstig artikel 44, § 3, van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, van het - nog te nemen - besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 7.

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 :

"De Raad van State, afdeling wetgeving, brengt het arrest nr. 76/96 van 18 december 1996 van het Arbitragehof in herinnering, waarin de krijtlijnen zijn uitgetekend voor het in overeenstemming met het grondwettelijke beginsel van de vrijheid van onderwijs opleggen van eindtermen of ontwikkelingsdoelen.

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» (B.9)".

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

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

4. Tenzij er een specifieke reden zou bestaan om af te wijken van de gangbare termijn van inwerkingtreding van decreten, dient artikel 4 uit het ontwerp te worden weggelaten.

De kamer was samengesteld uit

de Heren	M. VAN DAMME,	kamervoorzitter,
	J. BAERT, J. SMETS,	staatsraden,
	A. SPRUYT, M. RIGAUX,	assessoren van de afdeling wetgeving,
Mevrouw	A.-M. GOOSSENS,	toegevoegd 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, referendaris.

DE GRIFFIER,

DE VOORZITTER,

A.-M. GOOSSENS

M. VAN DAMME

ONTWERP VAN DECREET

ONTWERP VAN DECREET

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

Marleen VANDERPOORTEN

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 31 januari 2003 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 7 wordt bekrachtigd.

Artikel 3

De ontwikkelingsdoelen opgenomen in het in artikel 2 bedoelde besluit kunnen vanaf het schooljaar 2009-2010 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 2010.

Brussel, 31 januari 2003.

De minister-president van de Vlaamse regering,

Patrick DEWAELE

BESLUIT

van de Vlaamse regering van 31 januari 2003 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen
voor het buitengewoon basisonderwijs type 7



Vlaamse Regering

BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING TOT BEPALING VAN DE ONTWIKKELINGSDOELEN VOOR HET BUITENGEWOON BASISONDERWIJS TYPE 7

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 20 juni 2002;

Gelet op het advies van de Inspectie van Financiën, gegeven op 19 september 2002;

Gelet op de beraadslaging van de Vlaamse regering, op 25 oktober 2002, betreffende de aanvraag om advies bij de Raad van State binnen een maand;

Gelet op het advies 34.347/1 van de Raad van State gegeven op 12 december 2002, met toepassing van artikel 84, eerste lid, 1°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State;

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

Na beraadslaging,

Artikel 1. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor de leergebieden 'Lichamelijke Opvoeding', 'Muzische Vorming', 'Wereldoriëntatie', 'Wiskunde' en 'Leren Leren' 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 7, zoals bedoeld in artikel 44 van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997.

De ontwikkelingsdoelen 'Muzische Vorming' en 'Wereldoriëntatie' die als bijlage bij dit besluit zijn gevoegd, zijn aanvullende ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 7, zoals bedoeld in hetzelfde decreet.

De ontwikkelingsdoelen 'Communicatie en Taal' en 'Sociaal Emotionele Ontwikkeling' die als bijlage bij dit besluit zijn gevoegd, zijn specifieke ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 7, zoals bedoeld in hetzelfde decreet.

Art. 2. De ontwikkelingsdoelen zoals bedoeld in artikel 1. van dit besluit moeten worden nagestreefd vanaf het schooljaar 2003-2004.

Art. 3. De Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, is belast met de uitvoering van dit besluit.

Brussel, 31 januari 2003

De minister-president van de Vlaamse regering,

PATRICK DEWAELE

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

MARLEEN VANDERPOORTEN

BIJLAGE

bij het besluit van de Vlaamse regering :

Lijst van ontwikkelingsdoelen

LIJST VAN ONTWIKKELINGSDOELEN

Communicatie en taal: Nederlands

1 Luisteren

1.1 Pretalige communicatieve vaardigheden

- 1 De leerling begrijpt een boodschap op basis van een pretalige communicatieve handeling, binnen de gezamenlijke handelingscontext.
- 2 De leerling begrijpt een boodschap op basis van een pretalige communicatieve handeling, buiten de gezamenlijke handelingscontext.
- 3 De leerling begrijpt verschillende communicatieve intenties op basis van de pretalige modaliteiten.
- 4 De leerling reageert adequaat op een boodschap uitgedrukt door pretalige modaliteiten binnen routines.

1.2 Talige communicatieve vaardigheden

1.2.1 Taalgebruik

- 5 De leerling begrijpt een boodschap op basis van een talige communicatieve handeling in de gezamenlijke handelingscontext.
- 6 De leerling begrijpt een boodschap op basis van een talige communicatieve handeling buiten de gezamenlijke context.
- 7 De leerling begrijpt verschillende communicatieve intenties via de taal.
- 8 De leerling begrijpt een talige boodschap die niet direct tot hem gericht is.

1.2.2 Taalinhoud

- 9 De leerling begrijpt woorden met een zeer concrete betekenis in de gezamenlijke handelingscontext.
- 10 De leerling begrijpt woorden met een zeer concrete betekenis buiten de gezamenlijke handelingscontext.

- 11 De leerling begrijpt woorden met een meer abstracte betekenis.
- 12 De leerling begrijpt ook andere woorden dan de zogenaamde inhoudswoorden.
- 13 De leerling begrijpt de figuurlijke betekenis van woorden.
- 14 De leerling begrijpt eenvoudige zinnen.
- 15 De leerling onderscheidt woordgroepen in een zin en ervaart die als een betekenisvolle eenheid.
- 16 De leerling begrijpt de figuurlijke betekenis van uitdrukkingen en zegswijzen.
- 17 De leerling begrijpt meerledige opdrachten.
- 18 De leerling begrijpt samengestelde zinnen.
- 19 De leerling begrijpt de betekenis uitgedrukt door woordvolgorde, de vervoeging of verbuiging van woorden.
- 20 De leerling begrijpt de vooronderstellingen eigen aan de cohesieregels.
- 21 De leerling begrijpt een boodschap en kan die zelf structureren of ordenen.
- 22 De leerling begrijpt een boodschap en beoordeelt deze.

1.2.3 Taalbeschouwing

- 23 De leerling begrijpt het beurtproces in een gesprek.
- 24 De leerling begrijpt de luisterpositie als een specifieke gesprekspositie.
- 25 De leerling beoordeelt zijn waarneming binnen het luisterproces.
- 26 De leerling kent het verschil tussen dialect en AN.

1.2.4 Luisterattitudes

- 27 De leerling respecteert de luisterafspraken.
- 28 De leerling is bereid zich te concentreren op de inhoud van de boodschappen.
- 29 De leerling heeft luisterplezier.
- 30 De leerling houdt zijn aandacht bij de informatie.
- 31 De leerling reageert gepast op de informatie die hij krijgt.

- 32 De leerling is bereid na te denken over zijn luistergedrag.
- 33 De leerling laat de spreker uitspreken.
- 34 De leerling durft de kwaliteit van zijn luistersituatie bespreekbaar maken.

1.2.5 Taalvorm

- 35 De leerling onderscheidt auditieve eigenschappen van de gesproken taal.
- 36 De leerling begrijpt ordeningscategorieën.
- 37 De leerling kent de regels van de verbuiging en vervoeging van woorden.
- 38 De leerling begrijpt de termen om woordklassen of regels aan te duiden.
- 39 De leerling kent andere syntactische aspecten van de taal.

1.3 Operationele vaardigheden

1.3.1 Spraakafzien

- 40 De leerling is gelaatsgericht.
- 41 De leerling heeft een voldoende lange kijkspanne om een boodschap af te lezen.
- 42 De leerling kan een eenvoudige boodschap aflezen.
- 43 De leerling heeft voldoende spraakgeheugen om langere boodschappen af te lezen.
- 44 De leerling beheerst spraakafzien in verschillende omstandigheden.

1.3.2 Technische beheersing van het horen

1.3.2.1 Algemeen

- 45 De leerling ontwikkelt een auditieve ingesteldheid en alertheid.
- 46 De leerling gebruikt restgehoor om eigen stem en spreken bij te sturen of te corrigeren.
- 47 De leerling gebruikt restgehoor om taal op te bouwen.

1.3.2.2 Detectie

- 48 De leerling detecteert de aan- of afwezigheid van omgevingsgeluid of spraak in gesloten set.

- 49 De leerling detecteert de aan- of afwezigheid van omgevingsgeluid of spraak in open set.
- 50 De leerling detecteert de geluidsbron of richting van het geluid in gesloten set.
- 51 De leerling detecteert de geluidsbron of richting van het geluid in open set.

1.3.2.3 Discriminatie

- 52 De leerling discrimineert eigenschappen van geluiden in een gesloten set.
- 53 De leerling discrimineert eigenschappen van geluiden in een open set.
- 54 De leerling discrimineert eigenschappen van klanken in een gesloten set.
- 55 De leerling discrimineert eigenschappen van klanken in een open set.
- 56 De leerling discrimineert eigenschappen van spraak in een gesloten set
- 57 De leerling discrimineert eigenschappen van spraak in een open set.
- 58 De leerling discrimineert suprasegmentele kenmerken van de spraak in een gesloten set.
- 59 De leerling discrimineert suprasegmentele kenmerken van de spraak in een open set.
- 60 De leerling discrimineert segmentele kenmerken van de spraak in een gesloten set.
- 61 De leerling discrimineert segmentele kenmerken van de spraak in een open set.

1.3.3 **Technische beheersing van de gebaren aflezen**

- 62 De leerling discrimineert gebaren op basis van de verschillende parameters.

1.3.4 **Vingerspelling aflezen**

- 63 De leerling kent de verschillende letters of standen van het handalfabet.
- 64 De leerling kan een woord aflezen met ondersteuning van de vingerspelling.

1.3.5 **Gebruik van hulpmiddelen**

- 65 De leerling is op de hoogte van het specifieke nut van verschillende hulpmiddelen en media geschikt voor mensen met een auditieve handicap.

- 66 De leerling anticipeert op de situatie en selecteert een hulpmiddel dat voor hem binnen de situatie gepast is.
- 67 De leerling kan op zelfstandige wijze zorgen voor en omgaan met zijn hulpmiddel.

2 Spreken

2.1 Pretalige communicatieve vaardigheden

- 68 De leerling brengt een boodschap over op basis van een pretalige communicatieve handeling binnen de gezamenlijke handelingscontext.
- 69 De leerling brengt een boodschap over op basis van een pretalige communicatieve handeling buiten de gezamenlijke handelingscontext.
- 70 De leerling uit verschillende communicatieve intenties op basis van pretalige modaliteiten.
- 71 De leerling uit een boodschap d.m.v. pretalige modaliteiten binnen routines.
- 72 De leerling imiteert pretalige uitingen.
- 73 De leerling imiteert zonder begrijpen talige uitingen.

2.2 Talige communicatieve vaardigheden

2.2.1 Taalgebruik

- 74 De leerling uit een boodschap door middel van een talige communicatieve handeling in de gezamenlijke handelingscontext.
- 75 De leerling uit een boodschap door middel van een talige communicatieve handeling buiten de gezamenlijke handelingscontext.
- 76 De leerling uit verschillende communicatieve intenties via de taal.

2.2.2 Taalinhoud

- 77 De leerling kan de conversatie aanhouden.
- 78 De leerling kan gestoorde communicatie herstellen.
- 79 De leerling kan een gesprek afronden.
- 80 De leerling kan omgaan met vooronderstellingen.

- 81 De leerling kan een beurt toewijzen door het in acht nemen van een pauze.
- 82 De leerling past zijn taal aan in functie van de luisteraar.
- 83 De leerling uit zich d.m.v. woorden met een zeer concrete betekenis in de gezamenlijke handelingscontext.
- 84 De leerling uit zich door middel van woorden met een zeer concrete betekenis buiten de gezamenlijke handelingscontext.
- 85 De leerling uit zich door middel van woorden met een meer abstracte betekenis.
- 86 De leerling uit zich ook door middel van andere woorden dan de zogenaamde inhoudswoorden.
- 87 De leerling gebruikt woorden in hun figuurlijke betekenis.
- 88 De leerling uit zich door middel van woordgroepen en ervaart deze als een betekenisvolle eenheid.
- 89 De leerling drukt zich uit door middel van eenvoudige zinnen.
- 90 De leerling uit zich door middel van zegswijzen en spreekwoorden.
- 91 De leerling uit zich door middel van meerledige zinnen.
- 92 De leerling uit zich door middel van samengestelde zinnen.
- 93 De leerling kan woordvolgorde, de vervoeging of verbuiging van woorden gebruiken om een bepaalde betekenis te uiten.
- 94 De leerling gebruikt de cohesieregels.
- 95 De leerling kan informatie overbrengen op niveau van 'beschrijven'.
- 96 De leerling kan informatie overbrengen op niveau van 'structureren of ordenen'.
- 97 De leerling kan informatie overbrengen op niveau van beoordelen.

2.2.3 Taalbeschouwing

- 98 De leerling begrijpt het beurtproces in een gesprek.
- 99 De leerling begrijpt de spreekpositie als een specifieke gesprekspositie.
- 100 De leerling kent het verschil tussen dialect en AN.

2.2.4 Spreekattitudes

- 101 De leerling toont respect voor de gesprekspartners.
- 102 De leerling is bereid tot naleven van spreekconventies.
- 103 De leerling heeft plezier in spreken.
- 104 De leerling houdt zijn aandacht bij zijn boodschap.
- 105 De leerling durft de kwaliteit van zijn spreeksituatie bespreekbaar maken.
- 106 De leerling is bereid tot reflectie op zijn spreekgedrag.
- 107 De leerling beoordeelt zijn spreekgedrag en gaat na hoe zijn boodschap overkomt.
- 108 De leerling kent het verschil tussen dialect en AN.

2.2.5 Taalvorm

- 109 De leerling gebruikt stem om zich te uiten.
- 110 De leerling gebruikt vocalisaties, brabbelgroepen of onvolledige woorden om zich te uiten.
- 111 De leerling gebruikt woorden om zich te uiten.
- 112 De leerling past de regels van de verbuiging en vervoeging van woorden correct toe.
- 113 De leerling gebruikt juiste termen om woordklassen of taalregels aan te duiden.
- 114 De leerling past andere syntactische regels van de taal correct toe.

2.3 Operationele vaardigheden

2.3.1 Technische beheersing van het spreken

- 115 De leerling ontwikkelt een orale ingesteldheid.
- 116 De leerling heeft een goede stemligging en -gebruik.
- 117 De leerling gebruikt zijn spraakorgaan adequaat.
- 118 De leerling past de aangeleerde articulatie toe in zijn spontaan spreken.
- 119 De leerling kan een eenvoudige boodschap uiten.

- 120 De leerling heeft voldoende spraakgeheugen om langere boodschappen te uiten.

2.3.2 Technische beheersing van het gebaren maken

- 121 De leerling beheerst de gebaren op basis van de verschillende parameters.

2.3.3 Vingerspellen

- 122 De leerling beheerst de verschillende letters of standen van het handalfabet.
- 123 De leerling kan vlot een woord spellen.

2.3.4 Gebruik van hulpmiddelen

- 124 De leerling vraagt een derde om voor hem een boodschap door te geven.

3Lezen

3.1 Communicatieve vaardigheden

3.1.1 Taalgebruik

- 125 De leerling achterhaalt informatie uit voor hem bestemde geschreven instructies.
- 126 De leerling achterhaalt info uit verschillende bronnen en naslagwerken.
- 127 De leerling leest instructies en voert ze uit.

3.1.2 Taalinhoud

- 128 De leerling begrijpt in een geschreven boodschap concrete woorden.
- 129 De leerling begrijpt in een geschreven boodschap woorden met een abstracte betekenis.
- 130 De leerling begrijpt in een geschreven boodschap eenvoudige zinnen.
- 131 De leerling onderscheidt woordgroepen in een geschreven zin en ervaart deze als betekenisvolle eenheden.
- 132 De leerling begrijpt de figuurlijke betekenis van woorden in de zincontext.

- 133 De leerling begrijpt figuurlijke betekenis van zegswijzen en uitdrukkingen.
- 134 De leerling begrijpt in een geschreven boodschap meerledige opdrachten.
- 135 De leerling begrijpt in een geschreven boodschap samengestelde zinnen.
- 136 De leerling begrijpt een geschreven boodschap op tekstniveau.
- 137 De leerling begrijpt de betekenis van verwijswwoorden in een zin of tekst.
- 138 De leerling begrijpt de betekenis van een geschreven boodschap uitgedrukt door woordvolgorde, vervoeging en verbuiging.
- 139 De leerling begrijpt semantische relaties in een tekst.
- 140 De leerling begrijpt in een geschreven boodschap de vooronderstellingen eigen aan de cohesieregels.
- 141 De leerling begrijpt informatie zoals die letterlijk in de tekst weergegeven wordt.
- 142 De leerling begrijpt een geschreven boodschap en kan deze zelf structureren.
- 143 De leerling begrijpt een boodschap en beoordeelt ze.

3.1.3 Taalbeschouwing

- 144 De leerling begrijpt het lezen als een vorm uitwisseling van informatie tussen schrijver en lezer in het gesprek tussen spreker en luisteraar.
- 145 De leerling staat stil en reflecteert op teksttype.
- 146 De leerling staat stil bij en reflecteert op het al dan niet bestaan van beschikbare schriftelijke informatiebronnen in perspectief van zijn eigen noden.

3.1.4 Leesattitudes

- 147 De leerling heeft een bereidheid tot zelfcontrole en een gerichtheid op grondig en actief lezen.
- 148 De leerling heeft leesplezier.
- 149 De leerling houdt zijn aandacht bij de tekst.
- 150 De leerling heeft voldoende weerbaarheid om bij het lezen de info te toetsen aan eigen mening en inzichten.

- 151 De leerling gebruikt schriftelijke info ter ondersteuning of compensatie voor mondelinge informatie indien dit voor hem een meerwaarde biedt.

3.1.5 Taalvorm

- 152 De leerling begrijpt dat geschreven tekst (letters, woorden, zinnen, tekst) een inhoudswaarde heeft.
- 153 De leerling begrijpt dat geschreven tekst refereert naar gesproken taal.
- 154 De leerling onderscheidt visueel letters.
- 155 De leerling analyseert woorden visueel.
- 156 De leerling synthetiseert letters of grafeemgroepen visueel tot een woord.
- 157 De leerling combineert techniek van visuele analyse tot synthese.
- 158 De leerling (her)kent in de geschreven vorm de verbuiging of vervoeging van woorden.
- 159 De leerling (her)kent andere syntactische aspecten van de taal.
- 160 De leerling begrijpt de leestekens.

3.1.6 Leesstrategieën bij aanvankelijk lezen

- 161 De leerling begrijpt een geschreven boodschap door middel van niet-talige informatie.
- 162 De leerling herkent een beperkt aantal woorden door middel van een directe woordherkenningstrategie.
- 163 De leerling discrimineert en herkent visueel bepaalde letters.
- 164 De leerling analyseert het woordbeeld visueel in letters, lettergroepen en woordsegmenten.
- 165 De leerling koppelt letters of lettergroepen aan klanken of klankgroepen.
- 166 De leerling synthetiseert letters visueel tot een woord.
- 167 De leerling synthetiseert letters articulatorisch-kinesthetisch-auditief tot een gesproken woord.
- 168 De leerling kan op tempo lezen.
- 169 De leerling begrijpt teksten die direct aansluiten bij eigen ervaringen.

- 170 De leerling begrijpt teksten die aansluiten bij eigen ervaringen maar recent niet meer besproken werden.
- 171 De leerling begrijpt teksten die situaties bespreken buiten zijn persoonlijke ervaringswereld maar toch herkenbaar zijn vanuit eigen ervaringen.
- 172 De leerling begrijpt fantasieverhalen.

3.1.7 Leesstrategieën voortgezet lezen

- 173 De leerling kan de situatie zoals deze in de tekst beschreven wordt reconstrueren en aanvullen.
- 174 De leerling kan zijn (voor)kennis actualiseren om de situatie zoals beschreven in de tekst voor te stellen.
- 175 De leerling kan teksten begrijpen die zijn eigen ervaringswereld overstijgen.
- 176 De leerling hanteert vlot en zelfstandig syntactische informatie om de betekenis van de tekst precies te achterhalen.
- 177 De leerling hanteert vlot en zelfstandig semantische informatie om betekenis van de tekst precies te achterhalen.
- 178 De leerling hanteert vlot en zelfstandig morfologische informatie om de betekenis van de tekst precies te achterhalen.

3.1.8 Leesvaardigheid

- 179 De leerling kan reproductieve vragen beantwoorden.
- 180 De leerling anticipeert op de tekst vanuit de gelezen tekstfragmenten en formuleert eigen hypothesen m.b.t. het verdere verloop van het verhaal.
- 181 De leerling toetst zijn hypothese aan de tekst.
- 182 De leerling onderkent relaties van oorzaak/gevolg, middel/doel en redengeving in de teksten.
- 183 De leerling analyseert de tekst en kan kenmerken, samenstellende delen, beschrijvingen en argumentering achterhalen.

3.2 Operationele vaardigheden

- 184 De leerling codeert letters of lettergroepen.
- 185 De leerling codeert woorden.
- 186 De leerling codeert een zin of een tekst.

187 De leerling leest met een goede leeshouding.

188 De leerling vergroot zijn leesveld bij het lezen.

189 De leerling leest luidop.

4Schrijven

4.1 Communicatieve vaardigheden

4.1.1 Taalgebruik

190 De leerling past zijn tekstopbouw en schrijfstijl aan de doelstelling die hij voor ogen heeft aan.

191 De leerling vult formulieren in.

4.1.2 Taalinhoud

192 De leerling kan zich schriftelijk uiten door middel van woorden.

193 De leerling uit zich schriftelijk door middel van eenvoudige zinnen.

194 De leerling uit zich schriftelijk door middel van woordgroepen en ervaart deze als betekenisvolle eenheden.

195 De leerling beheerst de figuurlijke betekenis van woorden in de zincontext om een idee schriftelijk weer te geven.

196 De leerling beheerst de figuurlijke betekenis van zegswijzen en uitdrukkingen om een idee schriftelijk weer te geven.

197 De leerling drukt zich uit door middel van meerledige zinnen.

198 De leerling drukt zich uit door middel van samengestelde zinnen.

199 De leerling kan een tekst schrijven.

200 De leerling beheerst de verwijswwoorden in een zin of een tekst.

201 De leerling kan woordvolgorde, vervoeging en verbuiging gebruiken om een bepaalde betekenis weer te geven.

202 De leerling gebruikt signaalwoorden.

203 De leerling kan informatie schriftelijk kopiëren of beschrijven.

204 De leerling kan zijn schriftelijke boodschap structureren.

205 De leerling kan zijn beoordeling schriftelijk uiten.

4.1.3 Taalbeschouwing

206 De leerling begrijpt het schrijven als een vorm van informatie uitwisseling tussen schrijver en lezer zoals in het gesprek tussen spreker en luisteraar.

207 De leerling staat stil en reflecteert op zijn schrijfstijl rekening houdend met de bedoeling van de tekst.

208 De leerling reflecteert op zijn taalkeuze rekening houdend met zijn lezers.

209 De leerling reflecteert over opdelen van een complexe schrijftaak in deeltaken.

4.1.4 Schrijfattitudes

210 De leerling ontwikkelt schrijfdurf.

211 De leerling stapt over naar schriftelijke communicatie indien hij aanvoelt dat hij niet begrepen wordt en dit voor hem een meerwaarde biedt.

212 De leerling controleert in de respons van de lezer of zijn geschreven boodschap overkomt.

213 De leerling durft iets te tekenen wanneer hij het niet in woorden kan opschrijven en dit voor hem een meerwaarde biedt.

214 De leerling verzorgt zijn eigen schrijven en typen.

215 De leerling is gericht op correct schrijven.

4.1.5 Taalvorm

216 De leerling begrijpt dat schrijven van letters, woorden, zinnen, tekst een inhoudswaarde heeft.

217 De leerling begrijpt dat schrijven refereert naar de gesproken taal.

218 De leerling beheerst aspecten van het schrijfbeeld.

219 De leerling kan de regel voor de verbuiging of vervoeging van woorden correct toepassen bij het schrijven.

220 De leerling kan andere regels eigen aan de syntaxis van de taal correct toepassen bij het schrijven.

221 De leerling gebruikt de leestekens en hoofdletters correct.

4.1.6 Spellingsstrategieën bij het aanvankelijk spellen

222 De leerling schrijft een woord correct vanuit een globaal woordbeeld.

223 De leerling gebruikt een spellingsstrategie om een woord te schrijven.

224 De leerling schrijft niet-klankzuivere woorden correct op basis van een regel, een bepaalde heuristiek of naar analogie.

225 De leerling beheerst de koppeling tussen verschillende modaliteiten van een woord.

4.2 Operationele vaardigheden

226 De leerling neemt een correcte schrijfhouding aan.

227 De leerling maakt correcte letterverbindingen.

228 De leerling schrijft met een regelmatige lettergrootte en schrijfrichting.

229 De leerling heeft een vlot en vloeiend schrijftempo.

230 De leerling schrijft de verschillende letters van het alfabet in een dicteeconditie.

231 De leerling schrijft woorden in een dicteeconditie.

232 De leerling schrijft een korte zin in een dicteeconditie.

233 De leerling schrijft woorden over.

Communicatie en taal: Vlaamse Gebarentaal

1 Lezen

1.1 Videoboeken

- 1 De leerling kent de verschillende informatiedragers en beschikt over de nodige technische kennis om deze te gebruiken.
- 2 De leerling achterhaalt en ordent de informatie.

1.2 SignWriting.

- 3 De leerling kan een VGT-tekst neergeschreven met behulp van SignWriting, technisch lezen.

2 Schrijven

2.1 Registratie op video en andere dragers

- 4 De leerling kent de mogelijkheid om eigen teksten en boodschappen in VGT vast te leggen door middel van video en/of andere dragers.
- 5 De leerling registreert overzichten, aantekeningen en mededelingen.
- 6 De leerling richt een oproep, een uitnodiging, of een instructie aan leeftijdsgenoten.
- 7 De leerling maakt een videobrief voor een bekende om een persoonlijke boodschap of belevens over te brengen.
- 8 De leerling maakt voor een bekende persoon een verslag.
- 9 De leerling antwoordt op vragen of verwerkte inhoud.

2.2 Schrijven in SignWriting

- 10 De leerling kan VGT-gebaren schriftelijk coderen in SignWriting.
- 11 De leerling kan overzichten, aantekeningen en mededelingen op- en overschrijven met behulp van SignWriting.

- 12 De leerling kan een oproep, een uitnodiging of een instructie richten aan leeftijdsgenoten.

3Taalbeschouwing

- 13 De leerling reflecteert binnen een concrete taalcontext over taalgebruik, gebarenschat/lexicon, vingerspelling en grammatica.
- 14 De leerling weet dat er verschillende gesproken talen en verschillende gebarentalen bestaan.
- 15 De leerling kent het verschil tussen een gesproken taal, een gebarentaal en een gebarensysteem en herkent deze wanneer ze worden gebruikt.
- 16 De leerling weet dat er regionale variatie bestaat in VGT.
- 17 De leerling beseft dat er verschillen zijn tussen het taalgebruik van sprekers die dezelfde taal gebruiken.
- 18 De leerling kan aangeven of een bepaald taalgebruik passend is in een bepaalde communicatieve situatie.
- 19 De leerling kan zijn eigen taalgebruik aanpassen aan de communicatieve situatie.
- 20 De leerling begrijpt het beurtproces in een conversatie en weet dat oogcontact hierbij van essentieel belang is.
- 21 De leerling kent de betekenissen van begrippen in verband met gebarentalen.

4Attitudes

- 22 De leerling toont bereidheid bij het visueel luisteren, gebaren, lezen en schrijven.
- 23 De leerling beleeft plezier bij het visueel luisteren, gebaren, lezen en schrijven.
- 24 De leerling toont bereidheid tot nadenken over het eigen visueel luister-, gebaar-, lees- en schrijfgedrag.
- 25 De leerling toont bereidheid tot naleven van visuele luister-, gebaar-, lees- en schrijfconventies.

5Taalvorm: morfologie en syntaxis

- 26 De leerling kent de verschillende manieren van meervoudsvorming in VGT.
- 27 De leerling kan gebruik maken van directionele werkwoorden.
- 28 De leerling kent en herkent classifiers en kan deze gebruiken.
- 29 De leerling weet hoe tempus aangeduid wordt in VGT.
- 30 De leerling kent het gebruik van het gebaar “af”.
- 31 De leerling weet dat de beweging van bepaalde gebaren kan worden aangepast om extra informatie toe te voegen.
- 32 De leerling kent verschillende zinstypes.
- 33 De leerling kent en herkent de niet-manuele markering die deze zinstypes aanduidt en kan deze markering zelf gebruiken.
- 34 De leerling kan de volgende zinsdelen onderscheiden: topic, werkwoord, onderwerp, (lijdend of meewerkend) voorwerp, bepaling.
- 35 De leerling kan verwijzen naar aanwezige referenten.
- 36 De leerling kan verwijzen naar niet-aanwezige referenten door gebruik te maken van loci.
- 37 De leerling weet dat het onderwerp van een werkwoord niet steeds expliciet vermeld dient te worden.
- 38 De leerling kent en herkent ‘rolnemen’ en kan dit zelf gebruiken.

6Taalinhoud: gebarenschat / Lexicon

- 39 De leerling beschikt over voldoende passieve en actieve gebarenschat om volwaardig aan alle activiteiten in de klas en in de school deel te nemen.
- 40 De leerling kan de betekenis van de gebaren uit zijn actieve gebarenschat omschrijven.
- 41 De leerling tracht de betekenis van niet-bekende gebaren te achterhalen.
- 42 De leerling weet dat er gemotiveerde gebaren bestaan en kan hiervan voorbeelden geven.
- 43 De leerling weet wat naamgebaren zijn.
- 44 De leerling kent de vier parameters van een gebaar.

- 45 De leerling weet dat sommige gebaren slechts in één parameter verschillen.
- 46 De leerling weet dat sommige gebaren een bepaalde orale component hebben.
- 47 De leerling weet dat ‘gebaarders’ gebruik maken van gesproken componenten.
- 48 De leerling weet dat de mogelijkheid bestaat om ‘nieuwe’ gebaren te vormen.

7Vingerspelling

- 49 De leerling kan vlot gebruik maken van vingerspelling.
- 50 De leerling kan gevingerspelde woorden vlot lezen.
- 51 De leerling weet wanneer vingerspelling gebruikt wordt.

8Hulpmiddelen

- 52 De leerling is op de hoogte van het specifieke nut van verschillende hulpmiddelen en media, geschikt voor mensen met een auditieve handicap.
- 53 De leerling anticipeert op de situatie en selecteert een hulpmiddel dat voor hem binnen de situatie gepast is.
- 54 De leerling kan op een zelfstandige wijze zorgen voor en omgaan met zijn hulpmiddel.

Muzische vorming

- 1 De leerling maakt kennis met de eigen vormen van artistieke expressie.
- 2 De leerling ervaart beeldende kunst en staat stil bij het belang van het tactiele en het visuele voor doven.
- 3 De leerling voelt muziek aan, ervaart en kijkt naar muzikanten en kunstenaars die werken met muziek en reflecteren over hun eigen muziekbeleving en de verschillen met de muziekbeleving van horenden.
- 4 De leerling kijkt geconcentreerd naar een vertelde tekst en geeft die in gebarentaal, schriftelijk, beeldend of dramatisch weer.
- 5 De leerling bekijkt en ervaart gebarentaaltheater en gebarentaalpoëzie en uit ervaringen, gevoelens, ideeën en fantasieën in spel.
- 6 De leerling bekijkt en ervaart films en videokunst met en door doven en uit zichzelf creatief in spel.
- 7 De leerling reflecteert over de toegankelijkheid van de media voor doven, het eigen mediagebruik en de beeldvorming op doofheid in de media en kan omgaan met ondertiteling op tv.

Wereldoriëntatie: dovencultuur

1 Mens

- 1 De leerling reflecteert over eigen doofheid / Doofheid en contacten met horenden.
- 2 De leerling drukt eigen positieve en negatieve ervaringen, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen in verband met hun doofheid / Doofheid uit.
- 3 De leerling toont bereidheid om in een eenvoudige conflictsituatie met betrekking tot hun handicap te zoeken naar een oplossing.

2 Sociaal-culturele verschijnselen

- 4 De leerling kent het verschil tussen de socio-culturele visie op Doofheid en de medische visie op doofheid en kan hier op een respectvolle manier mee omgaan.
- 5 De leerling kan contacten leggen met horende mensen, is zich bewust van de verschillende communicatievormen, kan zijn noden en verwachtingen duidelijk maken en kan omgaan met alle aspecten van het tolkproces.
- 6 De leerling ziet in dat onaangepaste maatschappelijke reacties tegenover doofheid meestal niet vijandig bedoeld zijn en vaak gebaseerd op onbekendheid met en vrees voor het vreemde.
- 7 De leerling kan gewoontes, gedragsregels en gebruiken in de Vlaamse Dovencultuur en de gelijkenissen en verschillen met de horende samenleving illustreren.
- 8 De leerling kan Dovencultuur plaatsen in de huidige multiculturele samenleving.
- 9 De leerling is zich bewust van de diversiteit van verschillende gezinssituaties.
- 10 De leerling kan omgaan met de mogelijkheden die in onze samenleving bestaan voor de zorg en opvang van dove mensen en hulpmiddelen m.b.t. doofheid.
- 11 De leerling weet dat er verenigingen van en voor slechthorende en dove mensen in Vlaanderen zijn.

3 Politieke en juridische verschijnselen

- 12 De leerling kent de belangenorganisaties van doven in Vlaanderen en kan de verschillende visies en klemtonen illustreren.
- 13 De leerling kan illustreren op welke wijze de belangen van Vlaamse doven internationaal worden behartigd.

4 Historische tijd

- 14 De leerling kent de grote periodes uit de dovengeschiedenis en situeert belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdsband.
- 15 De leerling illustreert technologische en sociale ontwikkelingen die het leven van doven en slechthorenden beïnvloed hebben.

Sociaal emotionele ontwikkeling

1 Dynamisch-affectieve ontwikkeling

1.1 Zelfwaardering

- 1 De leerling weet wat hij zelf al kan.
- 2 De leerling leert omgaan met regelmatig terugkerende gevoelens van onmacht.
- 3 De leerling aanvaardt zijn beperkingen, wil zich inzetten om ze te verbeteren.
- 4 De leerling toont in concrete situaties voldoende zelfvertrouwen, gebaseerd op kennis van het eigen kunnen.
- 5 De leerling is zich bewust van zijn eigenheid als individu.
- 6 De leerling stelt veranderingen bij zichzelf vast en waardeert dit als vooruitgang.
- 7 De leerling kiest werkpunten om zijn zelfontplooiing te bevorderen.
- 8 De leerling gaat na welk zijn aandeel is, zowel in zijn successen als zijn mislukkingen.
- 9 De leerling vertoont voldoende zelfvertrouwen om te leren.
- 10 De leerling heeft inzicht in de sociale en emotionele consequenties van zijn auditieve beperking.
- 11 De leerling ontwikkelt een realistisch beeld van zijn positie en voorkeur bij contacten met horenden, slechthorenden en doven.

1.2 Motivatie

- 12 De leerling heeft zicht op de zin van aangeboden taken.
- 13 De leerling neemt verantwoordelijkheid op voor zijn gedrag.
- 14 De leerling staat open voor uitdagingen en heeft zin voor initiatief.
- 15 De leerling voltooit een begonnen taak met de nodige doorzetting.
- 16 De leerling reageert adequaat op mislukkingen en successen.

1.3 Zelfcontrole

- 17 De leerling legt een verband tussen situaties, gedachten en gevoelens.
- 18 De leerling herkent situaties als bedreigend omdat ze hinderlijke of moeilijk controleerbare gevoelens oproepen of kunnen leiden tot oncontroleerbaar gedrag.
- 19 De leerling uit zijn gevoelens op een voor hemzelf en zijn omgeving aanvaardbare wijze.

2 Sociale cognitie

2.1 Kennis van gevoelens en gedachten van zichzelf en de andere

- 20 De leerling herkent bij zichzelf positieve en negatieve emoties en basisgevoelens.
- 21 De leerling legt het verband tussen gevoelens, bijhorende gedachten en aansluitend gedrag.
- 22 De leerling drukt eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waardering uit.
- 23 De leerling beschrijft wat hij voelt en doet in een concrete situatie en illustreert dat zowel zijn gedrag als zijn gevoelens situatiegebonden zijn.
- 24 De leerling herkent gevoelens bij de ander en let daarbij op diens lichaamstaal.
- 25 De leerling leert rekening houden met de gevoelens, gedachten of bedoelingen van een ander.
- 26 De leerling ziet verbanden tussen bepaalde behoeften/verlangens en bepaalde oplossingen.
- 27 De leerling herkent in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar, praat erover en geeft aan dat deze op elkaar inspelen.

2.2 Sociale probleemoplossing

- 28 De leerling herkent en benoemt een sociaal probleem.
- 29 De leerling zoekt naar de mogelijke oorzaken van een sociaal probleem.

- 30 De leerling overweegt mogelijke oplossingen voor een sociaal probleem en weegt bijhorende consequenties af.
- 31 De leerling volgt een plan, om een niet direct bereikbaar doel in het sociale domein te realiseren.

3 Sociale Competentie

3.1 Ik en de ander

- 32 De leerling leeft mee met gevoelens en behoeften van anderen en laat dit blijken.
- 33 De leerling houdt er rekening mee dat mensen kunnen veranderen.
- 34 De leerling toont de bereidheid zich te oefenen in omgangswijzen waarin hij minder sterk is.
- 35 De leerling gaat op een onbevangen en respectvolle wijze om met leeftijdsgenoten.
- 36 De leerling stelt zich weerbaar op door signalen te geven die voor anderen begrijpelijk en aanvaardbaar zijn.
- 37 De leerling toont in een eenvoudige conflictsituatie de bereidheid om te zoeken naar een geweldloze oplossing.

3.2 Relatiewijzen

- 38 De leerling begroet een ander op gepaste wijze.
- 39 De leerling vraagt iets op gepaste wijze.
- 40 De leerling luistert naar de boodschap van een ander.
- 41 De leerling gaat naar anderen toe, legt contact en slaat een praatje.
- 42 De leerling verwoordt een eigen mening.
- 43 De leerling neemt het woord in een gesprek of groepsgesprek.
- 44 De leerling stelt zich op een assertieve wijze voor.
- 45 De leerling geeft de ander de kans en de ruimte om te zijn zoals hij is.
- 46 De leerling brengt in omgang met anderen respect en waardering op.

- 47 De leerling brengt zorg op voor iets of iemand anders.
- 48 De leerling vraagt hulp en laat zich helpen.
- 49 De leerling komt regels en afspraken na.
- 50 De leerling laat op een sociaal aanvaardbare wijze afkeuring blijken bij onrechtvaardige situaties.
- 51 De leerling is kritisch en formuleert een eigen mening.
- 52 De leerling stelt zich discreet op.
- 53 De leerling verontschuldigt zich na een begane fout of misstap en aanvaardt een sanctie.
- 54 De leerling zoekt na een gemaakte fout hoe hij aangerichte schade of aangedaan verdriet kan herstellen.
- 55 De leerling wijst op een beleefde manier opdrachten, uitdagingen en vragen af.
- 56 De leerling communiceert adequaat met anderen naargelang zijn eigen mogelijkheden en die van de ander.
- 57 De leerling komt op voor zichzelf door aandacht te vragen voor zijn communicatievorm.
- 58 De leerling is assertief bij het niet begrijpen.
- 59 De leerling initieert aangepast communicatiegedrag bij anderen.
- 60 De leerling durft hulpmiddelen in te schakelen.

3.3 Gespreksconventies

- 61 De leerling durft in een gesprek aangeven dat hijzelf aan het woord wil komen.
- 62 De leerling gaat na of de ander hem goed begrijpt en of hij de ander wel goed begrijpt.
- 63 De leerling geeft de ander ruimte om zich te uiten en is tolerant ten overstaan van een andere mening of reactie.
- 64 De leerling stemt zijn verbale en non-verbale uitingen op elkaar af.
- 65 De leerling let in een gesprek zowel op de verbale als niet-verbale uitingen van de ander en betreft ze op elkaar.

- 66 De leerling heeft respect voor uitingen van leeftijdsgenoten uit een andere cultuur.
- 67 De leerling leeft in functionele situaties een aantal verbale en niet-verbale gespreksconventies na.

3.4 Leven en samenwerken in groep

- 68 De leerling leert samenwerken met anderen.
- 69 De leerling geeft bij groepstaken leiding en werkt onder leiding van een medeleerling.
- 70 De leerling kent en begrijpt omgangsvormen, leefregels en afspraken die van belang zijn voor het samenleven in een groep.
- 71 De leerling voelt zich mede verantwoordelijk voor de groep en voor wat er in de groep gebeurt.
- 72 De leerling heeft aandacht voor de onuitgesproken regels die de interacties binnen een groep typeren en is bereid er rekening mee te houden.
- 73 De leerling werkt samen met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine.

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse regering van 31 januari 2003 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 7.

Brussel, 31 januari 2003.

De minister-president van de Vlaamse regering,

PATRICK DEWAELE

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

MARLEEN VANDERPOORTEN
