

Ministerie van Onderwijs en Vorming
Curriculum
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel

**Onderwijs aan kinderen met
ernstige gedrags- en emotionele problemen**

Handreikingen tot specifiek opvoeden

december 2008

Inhoud

1	Inleiding	3
2	De noodzaak van een gunstig basisklimaat.....	4
	2.1 Interactie tussen teamlid en leerling.....	4
	2.2 Houdingen en gedragingen van teamleden	4
	2.3 Leiderschap ter ondersteuning van het team.....	5
	2.4 Partnerschappen	6
	2.5 Veilige leeromgeving	7
	2.6 Pro-actie en preventie	8
3	Onderwijs op maat	8
	3.1 Curriculum en curriculumplanning	8
	3.2 Het leren	9
	3.3 Het onderwijzen.....	9
4	Conceptueel kader.....	10
	4.1 Uitgangspunten.....	10
	4.2 Orthopedagogische vraagstelling.....	10
	4.3 De vraagstellingstypes.....	10
	4.3.1 Losmaking en bevrijding.....	11
	4.3.2 Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit	11
	4.3.3 Ego-ondersteuning en grenzen stellen.....	12
	4.3.4 Structuurverlening.....	12
5	Doelen voor specifiek opvoeden	14
	5.1 Ontwikkelingsdoelen sociaal- emotionele ontwikkeling	14
	5.1.1 Dynamisch-affectieve ontwikkeling.....	14
	5.1.2 Sociale cognitie	17
	5.1.3 Sociale competentie	18
	5.2 Ontwikkelingsdoelen Communicatieve competentie	22
	5.2.1 Basale communicatieve vaardigheden	22
	5.2.2 Luisteren	22
	5.2.3 Spreken.....	23
	5.3 Ontwikkelingsdoelen Leren leren	24
	5.3.1 Structurele componenten: aandacht en geheugen.....	24
	5.3.2 Informatieverwerking en probleemoplossing	24
	5.3.3 Transfer	24
6	Mogelijke curricula.....	26
7	Bijlage	29

1 Inleiding

Uit literatuur blijkt dat het definiëren van gedrags- en emotionele problemen niet eenvoudig is. Gedragsproblemen kunnen ontstaan vanuit de context of ze kunnen het gevolg zijn van een organisch bepaalde stoornis. Algemeen wordt aangenomen dat gedrags- en emotionele problemen multifactorieel bepaald zijn. Genetische en biologische factoren, neurofysiologische dysfuncties, psychische trauma's, gezinsklimaat, gezinsrelaties, factoren in de opvoeding, in de school en in de buurt, werken op elkaar in en kunnen gedragsproblemen tot gevolg hebben. Vanuit de verschillende disciplines en therapeutische visies worden specifieke verklaringen gegeven voor het ontstaan van probleemgedrag.

Dit servicedocument bundelt een aantal inzichten voor het onderwijs aan kinderen met ernstige gedrags- en emotionele problemen. Hoofdstuk 2 en hoofdstuk 3 bevatten handreikingen voor het schoolbeleid en het klasmanagement. De gewone opvoedingsaanpak volstaat niet. Kinderen met ernstige gedrags- en emotionele problemen hebben behoefte aan 'overaccentueringen'. Opvoedingspecialisten duiden dit aan met 'specifiek opvoeden'. De overaccentueringen werden vertaald in doelen voor specifiek opvoeden. Het conceptueel kader voor deze doelen vertrekt vanuit het theoretisch concept van orthopedagogische vraagstelling en de orthopedagogische vraagstellingstypes die hiervan afgeleid zijn. Dit wordt verduidelijkt in hoofdstuk 4. De doelen zelf komen aan bod in hoofdstuk 5.

De groep leerlingen die we met de doelen voor specifiek opvoeden willen bedienen, bevindt zich onder meer in type 3 scholen. We treffen deze leerlingen ook aan in de andere types van het buitengewoon onderwijs en ook in het gewoon onderwijs, met of zonder GON begeleiding. De doelen voor specifiek opvoeden komen tegemoet aan de complexe orthopedagogische vraagstelling. Naast de doelen voor specifiek opvoeden zal het schoolteam eveneens de cognitieve en motorische en sensorische ontwikkeling stimuleren. Hiervoor kunnen de doelen voor specifiek opvoeden gecombineerd worden met de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen die passen bij de cognitieve en motorische en sensorische mogelijkheden van de leerlingen. Dit wordt verduidelijkt in hoofdstuk 6.

Dit servicedocument is gebaseerd op besprekingen in een commissie van academici en ervaringsdeskundigen uit het onderwijsveld. De lijst met namen van de commissieleden is opgenomen als bijlage.

2 De noodzaak van een gunstig basisklimaat

Om een antwoord te geven op de specifieke onderwijs- en opvoedingsproblemen van een leerling met gedrags- en emotionele problemen is een gunstig schoolklimaat als basis nodig. Dit basisklimaat wordt in sterke mate bepaald door leerkrachtengedrag en leerkrachtenstijl.

De interactie tussen persoonskenmerken en omgevingskenmerken bepaalt welke specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften een kind heeft. Deze behoeften bepalen het basisklimaat dat een kind nodig heeft en liggen ook aan de grondslag van de selectie van doelen voor dat kind. Het basisklimaat en de selectie van doelen worden geconcretiseerd in de [handelingsplanning](#). Hoe aan dit basisklimaat vorm wordt gegeven behoort tot de pedagogische vrijheid van de school. De school werkt dit uit in haar schoolwerkplan.

Hieronder beschrijven we enkele aandachtspunten die voorwaarden zijn voor een goed basisklimaat.

2.1 Interactie tussen teamlid en leerling

Sommige scholen kunnen probleemgedrag beter voorkomen dan andere. Dit heeft te maken met de specifieke interactie tussen teamlid en leerling waarbij duidelijke eisen worden gesteld. Daarbij worden schoolse verwachtingen geformuleerd en consistente en duidelijke regels gehanteerd. Elk teamlid dat werkt met kinderen met gedrags- en emotionele problemen moet veerkrachtig en effectief zijn. Naast vaardigheden in klasmanagement en samenwerking met de ouders zijn het zelfbeeld, de persoonlijke vaardigheden en attitudes van de teamleden belangrijk voor effectief onderwijs.

Voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften liggen opvoeding en onderwijs zeer dicht bij elkaar. Het bieden van effectief onderwijs doet constant een beroep op krachtige opvoedingsvaardigheden om aan de voorwaarden tot leren te kunnen voldoen.

Opvoeden wordt omschreven in doelstellingen. De einddoelstelling is het opgroeien tot een in een gemeenschap functionerend persoon. Kortom het opgroeien tot een persoon die beschikt over sociale vaardigheden, zelfbewustzijn, tijdsbewustzijn, positieve ingesteldheid, zingeving, plannen en wensen voor zijn toekomst.

Bij opvoeden moet de meeste aandacht op het proces gericht zijn. Een kind moet zelf stimuli ontdekken om te leren. De opvoeder creëert een situatie, een klimaat om te ontwikkelen, bepaalt een richting en stelt grenzen. Hij heeft een opvoedingsdoel voor ogen, maar heeft blijvende aandacht voor het optimaliseren van het proces. De opvoeder creëert klimaat, relatie en interactie.

Bij kinderen met gedrags- en emotionele moeilijkheden duiken er hindernissen op in het opvoedingsproces, waardoor het kind zich onvoldoende tot een verantwoordelijke volwassene kan ontwikkelen. Wanneer opvoeden niet meer lukt, is **orthopedagogisch handelen** nodig. Orthopedagogisch handelen heeft de bedoeling de problematische opvoedingsituatie te doorbreken of te doen verdwijnen. Dit richt zich niet alleen op het kind, maar op de hele opvoedingssituatie en op allen die daarbij betrokken zijn. Opvoeden in een problematische opvoedingssituatie is een specifiek opvoedingsproces dat specifieke deskundigheid vereist.

2.2 Houdingen en gedragingen van teamleden

Vele kinderen met gedrags- en emotionele moeilijkheden hebben negatieve en schadelijke ervaringen meegemaakt. Ze kunnen niet nog meer pijn verdragen en daarom bouwen ze een verdedigingsmuur om zich heen om niet meer gekwetst te worden. Door zich zo af te schermen van pijn zijn ze ook afgeschermd van liefde. Het zelfbeeld wordt gevormd door ervaringen en feedback vanaf de geboorte. Deze feedback wordt voornamelijk gegeven door ouders, leerkrachten en leeftijdsgenoten. Leerkrachten kunnen een aangepast gedrag bij leerlingen opbouwen door positieve en realistische feedback toe te laten en zelf te geven.

Hoe een leraar over zichzelf denkt en over zijn competenties om een klas aan te kunnen, is fundamenteel voor wat hij uiteindelijk kan bereiken.

De teamleden moeten zich bewust worden van hun houding en gedragingen in de confrontatie met een kind. Het is belangrijk dat ze eigen emoties kunnen herkennen en duiden. Noodzakelijke vaardigheden voor de teamleden zijn echtheid, respect en empathie. Uiteraard zijn deze vaardigheden in verschillende gradaties mogelijk. Streefniveau is dat ieder teamlid zich in deze houdingen vervolmaakt.

- echtheid

Een 'echt' persoon zijn in relatie tot een leerling betekent: enthousiast, verveeld, boos, geïnteresseerd, gevoelig en meevoelend kunnen zijn.

Echtheid in een relatie is hierbij van het grootste belang. Een leraar of ander teamlid mag zich niet achter een rol verstoppen, maar moet authentiek en consequent zijn in zijn relatie met collega's en leerlingen. Dit helpt om eigen moeilijke gevoelens te beheersen en ze niet op de kinderen te projecteren. Het maakt ook deel uit van een niet beschuldigende benadering, waarin het teamlid tracht positief te blijven en kinderen wegen aanbiedt om oplossingen te vinden.

- respect

Respect wordt geuit in zorgzaamheid, niet-bezittelijke warmte en aanvaarding. Het is de aanvaarding van de ander als een betrouwbare persoon. Hierdoor kan een teamlid accepteren dat een leerling soms apathisch is of een sterke afkeer heeft tegenover autoriteit of jaloers is op broers en zussen.

- empathie

Empathisch zijn betekent dat elk teamlid de competentie heeft om de diepere bedoelingen van de antwoorden van een leerling te begrijpen en het waarom van zijn leren of niet leren. Dit is meer dan begrijpen wat er mis gaat. De leerling krijgt dan het gevoel dat iemand begrijpt hoe hij zich voelt en hierdoor kan hij opnieuw groeien en leren.

2.3 Leiderschap ter ondersteuning van het team

Goed leiderschap is cruciaal voor succesvol onderwijs aan leerlingen met gedrags en emotionele problemen. Goed leiderschap houdt in dat de schoolleiding zich ervan bewust is dat leerlingen met emotionele en gedragsproblemen leermoeilijkheden hebben. Emotionele en gedragsproblemen worden gezien als een bekommernis voor het hele schoolteam. Indien heel het team betrokken is bij de aanpak ontstaat er een gevoel van eigenaarschap van de waarden en regels van de school en ontstaat er een consistentie in de aanpak van leerlingen met moeilijkheden.

De leiding moet ook het schoolsysteem voortdurend in vraag durven stellen, waardoor een schoolklimaat kan gecreëerd worden dat aanzet tot leren. Aan het schoolteam moet voldoende positieve ondersteuning geboden worden, om niet terecht te komen in een situatie die leidt tot eindeloze straffen en de escalatie van de problemen van de leerlingen.

Het belang van het geven van beloningen moet door de leiding voortdurend onderlijnd worden. Leerlingen moeten constant op goed gedrag en leren worden 'betrap't' en ervoor worden beloond, dit om hen te beletten in een negatieve spiraal terecht te komen. Herkenning van goed gedrag, dat weliswaar bij andere leerlingen als normaal gedrag zou bestempeld worden, is uiterst belangrijk. Deze beloningen leren de leerling geleidelijk aan, zichzelf te zien als een persoon die waardevol is en ook in staat is goede schoolresultaten te behalen.

Verder is de organisatie van de uurroosters van cruciaal belang. Als deze te rigide zijn opgesteld, kunnen leerlingen met emotionele of gedragsproblemen in moeilijkheden gera-

ken. Zo kan het dat hun leermomenten te lang of te kort zijn. Mogelijkheid tot individuele flexibiliteit is noodzakelijk. Uurroosters onderscheiden de gestructureerde tijd van de ongestructureerde tijd. Kinderen met gedragsproblemen hebben het, omwille van hun beperkte sociale vaardigheden, moeilijk om zich in die ongestructureerde tijd gepast te gedragen.

Twee andere taken van een goede leider zijn het uitzoeken van goede teamleden en hun voortdurende nascholing. Hiermee wordt niet enkel het onderwijzend personeel bedoeld, maar iedereen die op school werkt. Goed opgeleide en ervaren teamleden zijn de sleutelfiguren voor goed onderwijs. Van even groot belang zijn echter de persoonlijke kwaliteiten van deze teamleden. Leiderschap is ook belangrijk voor het doorgeven van good practice naar eigen teamleden en naar andere scholen.

In het schoolbeleid moet gedragsmanagement en regelvastheid een ingeburgerde praktijk worden. Daarom zullen schoolteams zich bekwamen in gedragsmanagement. Dit houdt in:

- het organiseren van functionele gedragsevaluatie;
- het uitvoeren van een gedragsinterventieplan;
- het bieden van effectieve gedragsondersteuning.

Om dit in het schoolbeleid mogelijk te maken is een sterk leiderschap een prioriteit. Dit leiderschap beheerst volgende vaardigheden:

- het schoolklimaat in vraag durven stellen;
- constant positieve ondersteuning bieden aan het schoolteam;
- doelgerichte nascholing verzorgen;
- persoonlijke kwaliteiten van teamleden stimuleren en waarderen;
- doorgeven van goede praktijkvoorbeelden;
- flexibele organisatie van het uurrooster mogelijk maken met een goed evenwicht tussen een duidelijke structuur en individuele flexibiliteit.

2.4 Partnerschappen

Goede praktijk bij leerlingen met emotionele en gedragsproblemen houdt een reeks van partnerschappen in, namelijk partnerschap tussen het team, de ouders en de leerlingen en de hele maatschappij. Zo kan het nodig zijn samen te werken met deskundigen in de gezondheidszorg, welzijn, de sociale sector en met de jeugdbescherming. Deze diensten kunnen aan de leerlingen ondersteuning bieden en de school kan daarbij helpen.

Het belangrijkste partnerschap is dat met de leerlingen. Het is cruciaal dat de leerlingen voelen dat zij betrokken worden bij het proces van de identificatie van hun behoeften en bij de evaluatie van de geboden hulpverlening of ondersteuning. Al te vaak voelen ze zich daarin niet betrokken, wat hun marginalisatie enkel vergroot.

Belangrijk is ook het partnerschap met de ouders. Leerkrachten kunnen best zeer concreet over het dagelijkse gedrag en de prestaties van hun kinderen spreken met de ouders. Hierbij wordt steeds begonnen met het noemen van de positieve kanten van het kind. De ervaringen van ouders met hun kind en de school zijn soms negatief, omdat scholen vaak enkel met hen contact zoeken wanneer alles misgelopen is. Doorgaans zijn ouders beter op de hoogte van de problemen van hun kind, dan de school. Wanneer ze enkel negatieve boodschappen over hun kind ontvangen, nemen ze een defensieve en zelfs agressieve houding aan. Authentiek partnerschap biedt hen de mogelijkheid om deel uit te maken van de oplossing, zelfs indien familiale moeilijkheden bijdragen tot de gedragsproblemen.

Op ouderontmoetingen kunnen gesprekken gehouden worden en afspraken gemaakt worden over:

- het voldoen aan de basisbehoeften van leerlingen zoals de fysieke veiligheid, affectie, duidelijkheid, continuïteit en houvast, iemand zijn en zich als kundig te ervaren, zin geven aan leven;
- hoeveel frustratie jonge kinderen en adolescenten kunnen verwerken;
- de gevaren van een dwingend opvoedingssproces;
- opvoedkundige vaardigheden van ouders en leraars;
- dynamische en statische contextuele factoren in de opvoeding op school en thuis.

Het partnerschap met een centrum voor leerlingenbegeleiding is hier in het opbouwen van de verschillende linken van groot belang, evenals de samenwerkingsverbanden met andere scholen. Hierdoor wordt het mogelijk expertise uit te wisselen.

2.5 Veilige leeromgeving

Een veilige leeromgeving kan gecreëerd worden door structuur te bieden. Gestructureerd onderwijs is een strategie die zijn nut heeft bewezen zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs. Het is nuttig en nodig, maar niet voor alle kinderen in dezelfde mate. Het is belangrijk eerst goed te bekijken of een kind behoefte heeft aan meer structuur of net aan losmaking en bevrijding.

Gestructureerd onderwijs heeft volgende karakteristieken:

- **Fysieke organisatie**

Het klaslokaal moet zo georganiseerd worden dat duidelijk visueel onderscheid kan gemaakt worden tussen de ruimtes voor specifieke activiteiten. Als ruimtes voor individueel werk anders zijn dan de ruimtes voor spel of groepswork, wordt het duidelijk wat men van de leerling verwacht. De werkruimtes moeten vrij van afleidingen zijn. Kasten en bakken met werkmateriaal moeten dichtbij en goed bereikbaar zijn. Het is belangrijk dat alles duidelijk herkenbaar is en dat minimale werkonderbrekingen voorkomen.

- **Dagindeling**

Het is belangrijk dat leerlingen met een vaste dagindeling werken. Deze dagindelingen kunnen op verschillende manieren voorgesteld worden en de hele dag of een gedeelte van de dag omvatten. De dagindeling vertelt de leerlingen wanneer en in welke volgorde zij wat moeten doen. Zo leren ze zelfstandig werken. Deze dagindeling helpt ook om de angst voor het onbekende weg te nemen en zich voor te bereiden op bepaalde gebeurtenissen. Het kan ook nodig zijn een verandering in de dagindeling aan te duiden door een symbool.

- **Individueel werksysteem**

Het individueel werksysteem geeft de leerling informatie over welke taken hij moet vervullen, wanneer een taak afgewerkt is en wat er gaat gebeuren eens het werk af is. Wanneer een leerling naar een werkhoek gaat weet hij heel goed wat hem te wachten staat.

- **Visuele structuur**

Omwille van hun moeilijkheden met communicatie en hun capaciteiten voor visueel leren, werken kinderen beter wanneer de activiteiten visueel gepresenteerd worden. Leerkrachten moeten een visuele duidelijkheid, visuele organisatie en visuele instructies nastreven.

- **Routines**

Deze leerlingen hebben nood aan systematische en consequente regels uitgedrukt in eenvoudige routines, zoals van links naar rechts of eerst werken, dan spelen.

- **Onderwijsmethodes**

Het is belangrijk dat leraars aanwijzingen geven voor taken, gebruik maken van hulpmiddelen, versterkers en ook beloningen voorzien ter motivatie van hun leerlingen.

2.6 Pro-actie en preventie

Ook gewone scholen hebben voor leerlingen met gedrags- en emotionele problemen een preventieve en pro-actieve taak. Vrijwel alle auteurs benadrukken het belang van een aanpak vanaf de prille kleuterleeftijd. Doorheen heel de leerplicht en nadrukkelijk beginnend vanaf de kleuterklas, dient bijzondere aandacht besteed aan volgende aspecten:

- coërcief gedrag. Dit wordt ook dwinggedrag genoemd. Het zijn gedragingen die kleuters aanwenden om persoonlijke voordelen op te eisen of opdrachten te weigeren. Door te slaan, te bijten, te roepen, te zeuren... dwingen ze bepaalde zaken af.
- communicatieve moeilijkheden;
- gebrekkige spelvaardigheden;
- problemen met imitatie en symbolen;
- problemen met veranderende situaties;
- lusteloosheid.

Kleuteronderwijzers, onderwijzers, leraren en andere teamleden dienen getraind te worden in het observeren en opmerken van signalen die op emotionele of gedragsproblemen kunnen wijzen. Bovendien zullen ze nascholing krijgen om de nodige aanpakstrategieën te leren en de competenties te verwerven voor het creëren van:

- een open klasorganisatie;
- een niet bedreigende, aanvaardende sfeer;
- voldoende aandacht, affectie en succeservaringen;
- mogelijkheid tot fysiek uitleven en afreageren;
- mogelijkheid tot expressie en verwoording van emoties;
- gebruik van technieken zoals benadrukken, weerspiegelen en ik-boodschappen;
- structuur in ruimte en tijd;
- realistische en hanteerbare informatie;
- training van spelvaardigheden en symboolontwikkeling;
- gebruik van monitoring en evaluatiesystemen.

3 Onderwijs op maat

Om onderwijs op maat te realiseren voor kinderen met ernstige gedrags- en emotionele problemen moeten scholen naast het basisklimaat ook oog hebben voor het curriculum en de curriculumplanning, voor het leren en voor het onderwijzen.

Het schoolteam moet duidelijk uitgesproken waarden, normen en verwachtingen hebben, die de leerlingen aanspreken en leeractiviteiten organiseren waaraan ze ook echt kunnen deelnemen. De teamleden voorzien in structuur, proces, systeem, doel en visie niet voor de leerlingen maar met de leerlingen. Met leerlingen werken betekent naar hen luisteren, hen betrekken bij de planning, bij de ontwikkeling en de uitvoering van het beleid. Hierdoor plaatst men leerlingen voor uitdagingen en voor de verantwoordelijkheid om zelf hun gedrag en vorderingen te evalueren en bij te sturen.

3.1 Curriculum en curriculumplanning

Alle leerlingen zijn het meest gebaat bij een breed curriculum. Dit betekent het nastreven van de ontwikkelingsdoelen en het bereiken van de eindtermen van hun schoolniveau. Leerlingen waarbij het leren niet vanzelf gaat, hebben behoefte aan een flexibele leerweg, met haalbare, maar toch uitdagende doelen. Voor leerlingen met specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften, kan geselecteerd worden uit de verschillende reeksen ontwikkelingsdoelen die daaraan tegemoet komen. Belangrijk hierbij is een duidelijk vorderingssysteem. Het visueel maken van de eigen vorderingen vergroot de motivatie en de zelfwaardering. Het selecteren van doelen en het evalueren ervan zijn elementen van de handlingsplanning.

3.2 Het leren

Het gedrag van leerlingen met ernstige gedrags- en emotionele problemen doet vaak veronderstellen dat ze helemaal niet tot leren in staat zijn. Dit is niet zo. Ze zijn echter niet in staat te leren op de manier en in de leergebieden die de school doorgaans passend acht. Succesvolle scholen maken voor deze leerlingen opdrachten, die aan hun leervaardigheid aangepast zijn door een hele variëteit aan activiteiten op te nemen met duidelijke instructie, doelen en verwachtingen. De nadruk ligt hier op een grote variëteit aan werkvormen, die aangepast zijn aan de leercapaciteit van de leerling. Aan deze leerlingen moeten vaardigheden aangeleerd worden, die bij andere kinderen spontaan aanwezig zijn. Het gebrek aan leervaardigheden, vaardigheden in probleemoplossing en communicatie is de oorzaak van hun beperkte leervorderingen. Ze komen naar school met een zeer gelimiteerde reeks ervaringen, nodig voor het leren. Dit draagt bij tot hun zwakke prestaties in basisvaardigheden zoals geletterdheid, communicatie en informatietechnologie. Leren leren, taaltraining en ICT zijn dan ook essentieel voor hun verdere ontwikkeling. Hierbij moet aan deze leerlingen geleerd worden hun eigen leren te evalueren. Dit kan door hen te betrekken bij de eigen handelingsplanning en de evaluatie van hun opdrachten. Zelfevaluatie heeft een positieve invloed op motivatie en zelfwaardering.

3.3 Het onderwijzen

Uit voorgaande blijkt dat leren leren essentieel is voor deze leerlingen. Het is daarom geen goede strategie met het leren te wachten tot de emotionele of gedragsproblemen opgelost zijn. Een zeer hoge kwaliteit van onderwijzen kan niet genoeg benadrukt worden. Dit is niet altijd makkelijk want de 'beloning' van de leraar voor zijn goed onderwijs is niet steeds zo duidelijk als bij andere leerlingen. Het onderwijzen moet een hoge graad van consistentie bevatten, aangepaste routines en een zeer consequente aanpak van de leerlingen.

Kenmerken van goed onderwijs zijn:

- duidelijke doelen en duidelijke leerintenties met directe feedback;
- overtuigd zijn van het belang van een goede relatie tussen de leerling en elk teamlid;
- geplande flexibiliteit bij het aanbieden van leerstof;
- kleine stappen met succeservaringen;
- begrip voor en het begrijpen van de behoeften van de leerlingen.

Efficiënte onderwijsstijlen zijn deze waarbij de leraar aangepaste uitdagingen tot leren geeft, naar de leerlingen luistert en een authentieke interesse voor de leerling toont. Deze aanpak brengt de leerling vanuit een afhankelijke positie naar onafhankelijk leren. Goed onderwijzen vraagt pedagogische kennis, maar het is ook nodig dat de leraar de vaardigheid heeft om de leerlingen de vrijheid te geven de aangeleerde kennis en competenties een plaats te geven in hun eigen wereld. Dit laat de leraar toe hoge verwachtingen van zijn leerlingen te hebben, het gebruik van leermiddelen te plannen en flexibel te zijn in zijn aanpak.

Controle in de klas moet bij kinderen met emotionele en gedragsproblemen nog scherper zijn dan bij anderen. Klasmanagement moet daarom even zorgvuldig en gedetailleerd gepland worden als het curriculum. De klasopstelling, wie zit naast wie, het gebruik van hulpmiddelen en andere factoren voor klasorganisatie zoals zeer duidelijke instructies bij verplaatsingen in de klas, vragen speciale aandacht. Wat vorig schooljaar werkte, werkt daarom dit schooljaar niet. Andere leerlingen hebben andere noden. Elk jaar een goed georganiseerde klas hebben, vergt veel ervaring en een breed gamma aan alternatieve strategieën.

4 Conceptueel kader

4.1 Uitgangspunten

Elk kind vraagt om een eigen aanpak met verschillende accenten in de opvoeding en in de onderwijsleersituatie. Ouders met meer kinderen voelen aan dat ze verschillende accenten moeten leggen in hun opvoedingsaanpak. Elk kind is immers een ander. In type 3 scholen gaat het om kinderen waar de gewone opvoedingsaanpak met verschillende accenten niet volstaat. Deze kinderen hebben behoefte aan 'overaccentueringen', dat wil zeggen 'specifiek opvoeden'.

Leerlingen binnen type 3 en de andere leerlingen met behoefte aan overaccentueringen buiten type 3 vormen een zeer heterogene groep. Bij het formuleren van doelen voor specifiek opvoeden is rekening gehouden met hun specifieke zorgbehoefte en hun complexe vraagstelling. Het gaat niet om de stoornis, wel om wat het kind nodig heeft om het opvoedingsproces bij te sturen.

Belangrijk hierbij is de benadering die het rechtendiscours hanteert. Daarin wordt duidelijk dat het bij deze leerlingen minder de persoon is die zich dient aan te passen aan de omgeving, maar wel meer de omgeving die zich aanpast aan de specifieke noden van de persoon, zodat deze een gelijkwaardig leven kan leiden.

Doelen voor specifiek opvoeden uitschrijven gebeurt aan de hand van een conceptueel kader. Het conceptueel kader vertrekt van het theoretisch concept van de orthopedagogische vraagstelling en de orthopedagogische vraagstellingstypes die hiervan zijn afgeleid.

4.2 Orthopedagogische vraagstelling

Om de vraag tot specifiek opvoeden van een kind te kunnen ontdekken, moet zijn gedrag geanalyseerd worden. Specifiek opvoeden betekent aspecten van het normale opvoedingsproces overaccentueren. Tijdens dit proces versmelten de componenten 'ontwikkelen' en 'opvoeden' tot vraag en antwoord. Elk antwoord krijgt gestalte in het opvoedersgedrag, in het scheppen van een klimaat en in het hanteren van situaties. Het opvoedingsklimaat en de situatiehantering beïnvloeden elkaar.

Het klimaat is de sfeer waarin het gebeuren zich afspeelt. Er kan een warme hartelijke sfeer zijn of eerder een koel, afstandelijk en ongeïnteresseerd klimaat. Het opvoedingsklimaat wordt bepaald door de kwaliteit van de relatie tussen opvoeder en kind.

De situatiehantering betreft de situaties die moeten gehanteerd worden. Kinderen moeten een aantal dingen doen en andere dingen net niet doen. De situatiehantering wordt bepaald door factoren in de opvoeder en door factoren in het kind. De opvoeder moet in staat zijn tussen te komen op een manier die past bij de aard en het ontwikkelingspeil van het kind. De opvoeder moet het kind kennen en zicht hebben op welke aanpak het best is voor dat kind.

Naarmate opvoeders in staat zijn volgens de aard en het ontwikkelingsniveau van het kind en naargelang de situatie dit patroon te variëren, zijn ze pedagogisch vaardiger.

4.3 De vraagstellingstypes

Op basis van de overaccentueringen die kinderen met ernstige gedrags- en emotionele problemen nodig hebben, kan men vier verschillende orthopedagogische vraagstellingstypes onderscheiden. Deze vraagstellingstypes zijn echter grove categorieën. Bovendien kunnen kinderen ook verscheidene vragen tot specifiek opvoeden stellen. Door de opsplitsing mag de totaliteit van het kind niet uit het oog verloren worden. Bij het opmaken van een handlingsplan moet met de mogelijkheid van verscheidene vraagstellingen tot specifiek opvoeden, rekening gehouden worden.

De vier vraagstellingstypes tot specifiek opvoeden zijn:

- Losmaking en bevrijding;
- Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit;
- Ego ondersteuning en grenzen stellen;
- Structuurverlening.

4.3.1 Losmaking en bevrijding

Omschrijving vraagstellingtype

Een kind met een orthopedagogische vraagstelling tot 'losmaking en bevrijding' heeft behoefte aan warmte, liefde en begrip en tegelijk ook aan voldoende emotionele ruimte waarin het zichzelf kan losmaken en bevrijden en zijn grenzen kan verleggen zodat een minder beklemd en verkrampd leven mogelijk wordt. Dit kind heeft vooral behoefte aan een accepterende, toewendende, ruimte biedende opvoeder die het kind kansen biedt om zichzelf te bevrijden en met meer vertrouwen in de wereld te staan en ermee om te gaan.

Accenten in het opvoedend handelen

Een kind met deze vraagstelling heeft voor zijn ontwikkeling behoefte aan een opvoeder, die expliciet stilstaat bij de vraag hoe hij actief met het kind omgaat en erop reageert. Het gaat daarbij niet alleen om de verbale interactie maar ook om de houding en het humeur. De opvoeder moet duidelijk laten merken dat hij op het kind is gesteld. Hij erkent en waardeert het kind zoals dit zich in zijn eigenheid gedraagt en manifesteert. Hij gaat voorzichtig, begripvol, met veel geduld en respect om met de gevoelens van het kind en met diens mogelijkheid of onmogelijkheid om ze te uiten.

Bij gedragsproblemen dient de opvoeder na te gaan of ze verband houden met de manier waarop hij inspeelt op de affectieve opvoedingsbehoefte. Wanneer het ongewenste gedrag om grenzen vraagt, moet de opvoeder zeer grondig afwegen welke gevoelens die bij het kind op kunnen roepen, bijvoorbeeld angst, depressie of schuldgevoel. Kortom, dit kind heeft behoefte aan een sensitief-responsief opvoedersgedrag.

Een kind met deze vraagstelling vraagt een liefdevol, warm en uitnodigend klimaat dat tegemoetkomt aan zijn behoefte aan bevestiging. De ordening is gericht op vaste momenten van samen-zijn, samen praten en leuke dingen doen. Het dagelijkse ritme voldoet aan de behoefte aan geborgenheid. Het klimaat biedt alle ruimte tot het uiten van gevoelens, ook die van verdriet, angst en bezorgdheid.

Een kind met deze vraagstelling heeft ook behoefte aan een omgeving die voldoende aantrekkelijk, uitdagend en beschermend is om ze voorzichtig te gaan exploreren. Het vraagt de opvoeder om bewust stil te staan bij wat dit initiatief, dit antwoord, deze opdracht, dit verzoek, deze reactie zou kunnen betekenen voor hem. Dit kind heeft immers een nadrukkelijke behoefte aan ondersteuning in affectief opzicht. De opvoeder moet bij het hanteren van de situatie vooral aandacht hebben voor het bieden van ruimte in affectief opzicht en hij moet terughoudend zijn in het op de voorgrond plaatsen van eigen verlangens en wensen.

4.3.2 Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

Omschrijving vraagstellingstype

Bij de subgroep veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit richten we ons op leerlingen met een ontwikkelingsstoornis van neurobiologische oorsprong die vastgesteld wordt op basis van gedrags- en ontwikkelingskenmerken. Deze kinderen zijn uniek in hun patroon van tekorten en gebieden van relatieve sterkte. Deze kenmerken hebben meestal een levenslang effect op hoe kinderen leren sociale wezens te zijn, hoe ze voor zichzelf zorgen en hoe ze deelnemen aan het maatschappelijke leven.

Gemeenschappelijk bij al deze kinderen is een kwalitatieve stoornis in de sociale interactie, communicatie en verbeelding. Zij hebben een andere manier van denken. Zij verwer-

ken alles wat ze horen, zien en ervaren op een heel andere manier. Kennis over dit denken is de basis om deze kinderen beter te begrijpen en te helpen.

Accenten in het opvoedend handelen

De opvoedingsdoelen voor deze kinderen zijn dezelfde als voor alle kinderen: persoonlijke zelfstandigheid en sociale verantwoordelijkheid.

Het zal echter wel belangrijk zijn aandacht te besteden aan specifieke leerinhouden die gekoppeld zijn aan sociale interactie, communicatie, verbeelding en aan hun denken.

Het bepalen van de juiste prioriteiten is zeer belangrijk. Deze zijn verschillend voor elke leerling. Dit vraagstellingstype heeft vele gezichten en komt in vele variaties voor. Deze leerlingen hebben allen nood aan een geïndividualiseerde, gestructureerde en gevisualiseerde leer- en leefomgeving. Om hen goed te kunnen begeleiden, moeten we de ruimte, de tijd en de werkactiviteiten verduidelijken en visualiseren.

4.3.3 Ego-ondersteuning en grenzen stellen

Omschrijving vraagstellingstype

Kinderen met een vraagstelling tot 'ego-ondersteuning en grenzen stellen' vertonen hoofdzakelijk externaliserend gedrag. Ze kunnen driftig zijn, prikkelbaar, wraakzuchtig. Ze kunnen anderen pesten, bedreigen, liegen, vechtpartijen beginnen of opzettelijk materiaal vernielen. Ze overtreden vaak de regels. Toch hebben deze leerlingen ook heel vaak internaliserende problemen zoals angst en depressieve klachten.

Accenten in het opvoedend handelen

Voor kinderen die deze specifieke vraag tot opvoeden stellen is lichamelijk contact belangrijk: het stoeien, leren fysiek spelen, het aanvaarden en respecteren van 'stop' regels. Andere aandachtspunten voor de begeleider zijn het positief bevestigen van, het aanvaarden van en het communiceren met leerlingen. Ook het zien van de intentie achter heel wat gedrag van de kinderen is belangrijk. Verder is bij de leerlingen, die horen tot de groep ego-ondersteuning en grenzen stellen, het verlangen naar de aanwezigheid van een volwassene die structuur biedt een aandachtspunt. Het aanbrengen van structuur draagt bij tot een veilige context waarbinnen leerlingen vertrouwen in zichzelf en in anderen kunnen opbouwen.

Op schoolniveau dient er een alertheid te zijn om desgevallend het aanwezige, soms acute onwelzijn van deze kinderen op te merken. Dit treedt vaak op bij seksueel misbruik of mishandeling.

Bovendien is het van belang bij deze leerlingen aandacht te besteden aan het leren en de voorwaarden om tot leren te komen. Vooraleer men over kan gaan tot leren dient er een leerbereidheid te zijn. Sommige kinderen hebben een aversie tegen de inhouden en zijn door negatieve ervaringen niet meer leerbereid. Wanneer de leerbereidheid aanwezig is komt het er op aan om structuren in het leren, te krijgen. Herhaling en het beperken tot de essentie zijn hierbij aandachtspunten.

4.3.4 Structuurverlening

Omschrijving vraagstellingstype

Kinderen met een vraagstelling tot structuurverlening vallen op door hun aandachtstekort, hyperactiviteit en impulsiviteit. Ze kunnen hun aandacht slecht richten en die aandacht ook niet volhouden. Daardoor maken ze veel fouten uit verstrooidheid, zijn ze snel afgeleid en vergeetachtig, raken ze dingen kwijt en kunnen ze taken en activiteiten zeer moeilijk organiseren.

Ook zijn deze kinderen meestal overbeweeglijk, wat vaak tot storend gedrag leidt. Ze lopen rond, zijn altijd aan het prutsen, praten aan een stuk door en kunnen zich moeilijk rustig bezig houden.

Eerst doen en dan denken is het motto van deze kinderen. Ze kunnen niet op hun beurt wachten, verstoren bezigheden en dringen zich op.

Accenten in het opvoedkundig handelen

Leerlingen met deze noden in opvoedingssturing, hebben behoefte aan externe structuurverlening om tot innerlijke rust en een gevoel van acceptatie en zelfwaarde te komen. Via deze weg trachten we hun intrinsieke motivatie op te wekken om tot een proces van zelfsturing en zelfreflectie te komen.

Basisgedachten over structuurverlening zijn

- respect voor het kind in zijn totaliteit, in zijn kunnen en in zijn niet kunnen;
- voorspelbaarheid creëren om greep te krijgen op de omringende wereld;
- het leren omgaan met veranderingen en uitdagingen;
- het aanpassen van de structuur aan de noden van de kinderen;
- het realiseren van een opbouwende leerling - leerkracht relatie.
- aandacht voor het destructuren en het zelf leren aanbrengen van structuur.

We moeten voor de kinderen die nood hebben aan structuurverlening de omgeving verhelderen en voorspelbaar maken. De omgeving moet de kinderen helpen om te komen tot innerlijke rust in een sfeer van respect en acceptatie. De omgeving van het kind wordt hier niet beperkt tot de klas, maar omvat zijn totale leefwereld. We trachten die leefwereld te verruimen, zodat de leerlingen greep krijgen op die ingewikkelde wereld. De samenwerking met ouders is hierbij zeer belangrijk. Strategieën voor waardenverheldering zijn goede middelen om meer congruent te leren leven.

In het gedrag geeft het kind vaak aan dat het niet goed gaat. Het is belangrijk om die signalen te begrijpen en te kaderen. Als we het gedrag begrijpen wordt het gemakkelijker om een gepaste aanpak te vinden. De hulpvraag binnen deze groep van kinderen die nood hebben aan structuurverlening wordt vaak vertaald als een tekort aan innerlijke structuur. Meestal is hun hulpvraag veel complexer en worden een aantal basisvoorwaarden over het hoofd gezien.

5 Doelen voor specifiek opvoeden

5.1 Ontwikkelingsdoelen sociaal- emotionele ontwikkeling

5.1.1 Dynamisch-affectieve ontwikkeling

5.1.1.1 Emotiebeleving

Losmaking en bevrijding

- 1 De leerling is zich bewust van zijn gevoelens.
- 2 De leerling uit lichamelijke sensaties.
- 3 De leerling uit gevoelens op een adequate wijze.
- 4 De leerling vertelt over zijn ervaringen en de gevoelens die ze oproepen.
- 5 De leerling voelt zich veilig op school.
- 6 De leerling weet dat hij met bepaalde emoties niet alleen staat.

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

- 7 De leerling ervaart emoties bij zichzelf.

Structuurverlening

- 8 De leerling herkent gevoelens bij zichzelf en bij anderen.
- 9 De leerling is in staat zijn gevoelens te uiten.
- 10 De leerling gaat om met gevoelens bij zichzelf en bij anderen.

5.1.1.2 Ontwikkeling van de autonomie

Losmaking en bevrijding

- 11 De leerling exploreert nieuwe situaties.
- 12 De leerling gaat om met zingevingvragen.
- 13 De leerling geeft zin aan zijn leven.
- 14 De leerling durft te genieten.
- 15 De leerling is gemotiveerd om taken uit te voeren.
- 16 De leerling toont onafhankelijk gedrag.
- 17 De leerling voert opdrachten zelfstandig uit.
- 18 De leerling is zich bewust van zijn eigenheid.

Structuurverlening

- 19 De leerling komt tot rust in een beschermd milieu.
- 20 De leerling weet zich te beheersen in een nieuwe situatie.
- 21 De leerling aanvaardt bescherming en contact.
- 22 De leerling maakt zelfstandig keuzes.
- 23 De leerling weet dat er verschillen tussen menselijke opvattingen bestaan.
- 24 De leerling accepteert de gevolgen van zijn gedrag.
- 25 De leerling leert omgaan met zijn beperkingen
- 26 De leerling ervaart dat hij invloed heeft op zijn omgeving.
- 27 De leerling ziet in dat thuis, op school en op straat verschillende regels nodig zijn.
- 28 De leerling staat open voor vriendschap.
- 29 De leerling neemt initiatief.
- 30 De leerling voelt zich betrokken bij het groepsgebeuren.
- 31 De leerling leeft zich uit rekening houdend met afspraken.

5.1.1.3 Zelfwaardering

Losmaking en bevrijding

- 32 De leerling apprecieert complimenten van anderen.
- 33 De leerling herkent positieve eigenschappen bij zichzelf.

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

- 34 De leerling ervaart het onderscheid tussen zijn persoon en de anderen.
- 35 De leerling weet wat hij kan en niet kan.
- 36 De leerling aanvaardt zijn beperkingen en mogelijkheden.
- 37 De leerling heeft inzicht in zijn problematiek en de consequenties ervan.
- 38 De leerling hanteert op een adequate manier hulpmiddelen om met zijn problematiek om te gaan.
- 39 De leerling stelt veranderingen bij zichzelf vast.
- 40 De leerling heeft inzicht in veranderingen bij zichzelf.
- 41 De leerling hanteert op een adequate manier hulpmiddelen om met veranderingen bij zichzelf om te gaan.
- 42 De leerling weet dat hij een eigen identiteit heeft.
- 43 De leerling weet dat hij zijn eigen identiteit mag behouden.
- 44 De leerling ontwikkelt een realistisch beeld van zijn positie tussen anderen.

Ego-ondersteuning en grenzen stellen

- 45 De leerling weet dat hij een waardevol persoon is in de ogen van iemand anders.
- 46 De leerling beseft dat hij gemist wordt als hij er niet is.
- 47 De leerling is in staat om positieve feedback te aanvaarden.
- 48 De leerling houdt er rekening mee dat je goed of zwak kunt zijn in één domein, maar dat dit niets zegt over je sterkte in andere domeinen.
- 49 De leerling geeft aan waar hij goed in is.
- 50 De leerling vraagt hulp bij zaken die hij minder goed kan.
- 51 De leerling moedigt zichzelf aan om verder te gaan met een opdracht, ook voor die dingen waarvan hij eerst dacht dat ze hem niet zouden lukken.
- 52 De leerling stelt zichzelf op een positieve manier voor.
- 53 De leerling geeft aan waarom er in een bepaalde situatie een bepaald gedrag ten aanzien van hem gesteld wordt.

Structuurverlening

- 54 De leerling gelooft in zijn eigen kunnen.
- 55 De leerling gaat goed om met succeservaring.
- 56 De leerling gaat goed om met mislukking.
- 57 De leerling vertoont voldoende zelfvertrouwen om te leren.
- 58 De leerling heeft zicht op zijn eigen gedrag.
- 59 De leerling heeft een realistisch en positief zelfbeeld.

5.1.1.4 Motivatie

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

- 60 De leerling is intrinsiek gemotiveerd en leerbereid.

Structuurverlening

- 61 De leerling is leergierig.
- 62 De leerling gaat zinvol om met nieuwe uitdagingen.
- 63 De leerling accepteert hulp.

64 De leerling vraagt hulp.

5.1.1.5 Zelfcontrole

Losmaking en bevrijding

65 De leerling past zich aan nieuwe situaties aan.

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

66 De leerling reageert adequaat op emoties .

67 De leerling maakt een keuze tussen behoeften en verlangens.

Ego-ondersteuning en grenzen stellen

68 De leerling weet wat het betekent om de controle over zichzelf te verliezen.

69 De leerling herkent situaties als "gevaarlijk" omdat ze bij hem hinderlijke of moeilijk controleerbare gevoelens oproepen.

70 De leerling leert herkennen wanneer hij boos begint te worden en hoe dit soms verergert.

71 De leerling weet wanneer hij impulsief heeft gehandeld.

72 De leerling benoemt wat helpt om zichzelf onder controle te houden.

73 De leerling wordt rustig en denkt na, alvorens iets te doen.

74 De leerling ziet in dat hij zich beter kan beheersen door een situatie eerst te analyseren.

75 De leerling gebruikt zelfverbalisaties in gevaarlijke situaties, bij opkomende hinderlijke emoties.

76 De leerling schat in of een situatie positief of negatief is.

77 De leerling bedenkt zowel goede als slechte gedragalternatieven om met een probleem om te gaan.

78 De leerling leert wat de positieve en negatieve gevolgen zijn van woede.

79 De leerling bedenkt voor zichzelf een aantal alternatieven om te ontspannen in moeilijke situaties.

80 De leerling evalueert zijn gedrag.

5.1.1.6 Sociale beleving

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

81 De leerling aanvaardt contact via één of meer kanalen (tactiele, auditieve, visuele, smaak- en reukwaarneming).

82 De leerling legt of vraagt contact via één of meer kanalen.

83 De leerling aanvaardt de hulp van zijn begeleider.

84 De leerling herkent vertrouwde personen.

85 De leerling hecht zich aan een vertrouwde persoon.

86 De leerling hecht zich aan materialen en dieren.

87 De leerling maakt zich los van materialen en dieren.

88 De leerling kan de afwezigheid van vertrouwde personen aan.

89 De leerling komt los van vertrouwde personen en gaat relaties aan met anderen.

90 De leerling gaat om met wederkerigheid in relaties met vertrouwde personen.

Ego-ondersteuning en grenzen stellen

91 De leerling begroet de andere leerlingen.

92 De leerling toont medeleven, zowel bij succes als bij verdriet en tegenslag.

93 De leerling maakt grapjes, maar niet ten koste van de anderen.

94 De leerling toont tevredenheid als iets goed loopt.

95 De leerling ondersteunt het wij-gevoel.

5.1.1.7 Zelfzorg

Ego-ondersteuning en grenzen stellen

- 96 De leerling uit non-verbaal of verbaal zijn behoefte.
- 97 De leerling zorgt voor zichzelf.
- 98 De leerling draagt zorg voor zijn gezondheid.
- 99 De leerling kent de gevaren van middelengebruik.
- 100 De leerling gaat respectvol om met materiaal en infrastructuur.
- 101 De leerling voert zijn taken zelf uit.

5.1.2 Sociale cognitie

5.1.2.1 Kennis van gevoelens, gedachten, wensen, intenties van zichzelf en de ander, perspectiefneming

Losmaking en bevrijding

- 102 De leerling geeft betekenis aan gevoelens bij anderen.
- 103 De leerling ervaart dat ook hij impact heeft op de omgeving.
- 104 De leerling uit positieve gedachten.
- 105 De leerling uit negatieve gedachten.
- 106 De leerling uit waardering voor anderen.

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

- 107 De leerling herkent emoties bij zichzelf.
- 108 De leerling legt het verband tussen een bepaalde gebeurtenis en een emotie bij zichzelf.
- 109 De leerling benoemt bepaalde emoties bij zichzelf.
- 110 De leerling ontdekt een behoefte bij zichzelf.
- 111 De leerling ontdekt dat behoeften bevredigd kunnen worden.
- 112 De leerling hanteert gedrag dat leidt tot behoeftebevrediging.
- 113 De leerling herkent grenzen vanuit zijn omgeving en vanuit zichzelf ten aanzien van behoeftebevrediging.
- 114 De leerling beschrijft wat hij voelt en doet in een concrete situatie.
- 115 De leerling herkent gevoelens en lichaamstaal bij de ander.
- 116 De leerling leert rekening houden met de gevoelens, gedachten of bedoelingen van een ander.
- 117 De leerling herkent in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar.

Ego-ondersteuning en grenzen stellen

De leerling legt een verband tussen bepaalde situaties, opkomende gedachten en door hem ervaren stemmingen of gevoelens.

De leerling legt het verband tussen door hem ervaren stemmingen of gevoelens en zijn gedrag.

5.1.2.2 Sociale probleemoplossing

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

- 118 De leerling herkent een sociaal probleem.
- 119 De leerling benoemt bij zichzelf een sociaal probleem.
- 120 De leerling weet dat er een oorzaak is van een sociaal probleem.
- 121 De leerling aanvaardt dat er verschillende oorzaken zijn voor een sociaal probleem.
- 122 De leerling zoekt naar mogelijke oorzaken voor een sociaal probleem.
- 123 De leerling ziet in dat sommige gevonden oorzaken niet realistisch zijn.

- 124 De leerling weet dat er een oplossing is voor een sociaal probleem.
- 125 De leerling aanvaardt dat er verschillende oplossingen zijn voor een sociaal probleem.
- 126 De leerling zoekt naar mogelijke oplossingen voor een sociaal probleem.
- 127 De leerling volgt een plan om het probleem op te lossen.

5.1.2.3 Prosociaal gedrag

Ego-ondersteuning en grenzen stellen

- 128 De leerling toont respect en waardering voor de diversiteit anderen.
- 129 De leerling houdt in een gesprek rekening met anderen.
- 130 De leerling maakt tijd om te luisteren naar anderen.
- 131 De leerling deelt met andere kinderen.
- 132 De leerling houdt rekening met de gevoelens van anderen.
- 133 De leerling toont gevoeligheid voor de behoeften van anderen.
- 134 De leerling is behulpzaam.
- 135 De leerling komt voor een ander op.

5.1.3 Sociale competentie

5.1.3.1 Ik en de ander

Losmaking en bevrijding

- 136 De leerling komt op voor zijn mening.

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

- 137 De leerling is in staat de nabijheid van een ander persoon te verdragen:
 - de begeleider
 - de medeleerling
 - een niet-vertrouwd persoon
- 138 De leerling verdraagt bij het uitvoeren van een taak de nabijheid van een ander.
- 139 De leerling verdraagt bij het uitvoeren van een parallelle activiteit de nabijheid van een ander.
- 140 De leerling voert een gedeelde activiteit uit.
- 141 De leerling speelt samen met andere leerlingen.

Ego-ondersteuning en grenzen stellen

- 142 De leerling aanvaardt zijn eigen gevoelens, gedachten, wensen en verlangens.
- 143 De leerling weet en ervaart het belang van het non-verbale en verbale uiten van gedachten, gevoelens en verlangens.
- 144 De leerling geeft op een respectvolle wijze uiting aan zijn gevoelens, gedachten en verlangens.
- 145 De leerling brengt zijn boodschap in het groepsgesprek.
- 146 De leerling gaat om met feedback van een teamlid en van andere leerlingen.

5.1.3.2 Ik en de anderen: relatiewijzen

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

- 147 De leerling weet dat hij in een sociale omgeving is.
- 148 De leerling weet hoe hij de aandacht van iemand moet krijgen in deze sociale omgeving.
- 149 De leerling vraagt iets op een voor hem gepaste wijze.
- 150 De leerling weet hoe hij oogcontact kan maken.
- 151 De leerling maakt gepast oogcontact in een bepaalde situatie.
- 152 De leerling reageert op een voor hem gepaste wijze als iemand anders contact legt.

- 153 De leerling begroet een ander op een voor hem gepaste wijze.
- 154 De leerling communiceert op een duidelijke, verstaanbare manier.
- 155 De leerling beseft dat communicatie een wederzijds proces is en weet dat een actie een reactie uitlokt.
- 156 De leerling geeft aan wat hij waarneemt, zich herinnert en verwacht.
- 157 De leerling is kritisch en formuleert een eigen mening.

Structuurverlening

- 158 De leerling probeert op een positieve manier een vriendenkring uit te bouwen.
- 159 De leerling kent zijn grenzen in het contact met anderen.

5.1.3.3 Gespreksconventies

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

- 160 De leerling toont via oogcontact en lichaamstaal dat hij wat te zeggen heeft.
- 161 De leerling spreekt in een gesprek duidelijk hoorbaar en verstaanbaar.
- 162 De leerling laat de andere uitspreken.
- 163 De leerling luistert gericht naar het verhaal van een ander.
- 164 De leerling wisselt luisteren af met zelf aan het woord zijn.
- 165 De leerling stemt zijn verbale en non-verbale uitingen op elkaar af.
- 166 De leerling interpreteert in een gesprek de non-verbale taal van anderen.
- 167 De leerling betreft in een gesprek de non-verbale op de verbale uitingen van de anderen.
- 168 De leerling onderscheidt letterlijk en figuurlijk taalgebruik.
- 169 De leerling interpreteert figuurlijk taalgebruik.
- 170 De leerling heeft respect voor uitingen van de anderen.
- 171 De leerling rondt een gesprek passend af.

5.1.3.4 Ik en de anderen: leven en samenwerken in groep

Losmaking en bevrijding

- 172 De leerling apprecieert sociale situaties.
- 173 De leerling werkt op adequate wijze samen met andere kinderen.

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

- 174 De leerling voelt zich aangesproken bij een groepsopdracht.
- 175 De leerling kent omgangsvormen, leefregels en afspraken die van belang zijn voor het samenwerken in groep.
- 176 De leerling hanteert omgangsvormen, leefregels en afspraken.
- 177 De leerling maakt afspraken in functie van een uit te voeren taak.
- 178 De leerling is bereid met eender wie samen een taak op te nemen.
- 179 De leerling neemt zijn rol op binnen een groep.
- 180 De leerling begrijpt dat mensen verschillende rollen kunnen aannemen afhankelijk van de situatie.

Ego-ondersteuning en grenzen stellen

- 181 De leerling is gemotiveerd om in een kleine groep samen een gemeenschappelijke opdracht uit te voeren.
- 182 De leerling kan de taak analyseren, opsplitsen in deeltaken en deze verdelen onder de groepsleden.
- 183 De leerling neemt verantwoordelijkheid over de gehele taak en creëert een positief ondersteunend werkklimaat.

- 184 De leerling oefent de sociale vaardigheden die nodig zijn om in groep te kunnen functioneren.
- 185 De leerling evalueert het coöperatief leermoment zowel wat het product als het proces betreft.

Structuurverlening

- 186 De leerling voelt zich verbonden met de groep.
- 187 De leerling werkt samen met anderen.
- 188 De leerling houdt zich aan afspraken.

5.1.3.5 Regels en grenzen

Ego-ondersteuning en grenzen stellen

- 189 De leerling kent de gangbare regels op school en hanteert deze consequent.
- 190 De leerling kent de afspraken over wat er gebeurt bij overtreding van de regels.
- 191 De leerling weet waar de grenzen in gedrag liggen en hoe mensen respect voor elkaar kunnen opbrengen.
- 192 De leerling zegt nee en gaat weg als iemand hem aanraakt op een manier die hij niet prettig vindt.
- 193 Als er iets gebeurt dat hij raar of vervelend vindt, vertelt hij het aan iemand die hij vertrouwt.
- 194 De leerling weet in welke omstandigheden hij mag ongehoorzaam zijn aan volwassenen.

5.1.3.6 Conflicthantering

Ego-ondersteuning en grenzen stellen

- 195 De leerling controleert zichzelf voldoende om het conflict te stoppen.
- 196 De leerling verwoordt chronologisch en met voldoende details wat er gebeurd is.
- 197 De leerling brengt zijn eigen gedachten, gevoelens en betekenissen in het verhaal in.
- 198 De leerling brengt de aanleiding en de interacties tussen de betrokkenen in beeld.
- 199 De leerling neemt het standpunt van de andere in en verwoordt zijn motivatie tot handelen.
- 200 De leerling stelt verschillende mogelijke oplossingen voor en selecteert daaruit de meest werkbare.
- 201 De leerling oefent nieuwe sociale vaardigheden vooraleer die te gebruiken in dagelijkse conflictsituaties.
- 202 De leerling kent de procedure om conflicten op te lossen waarbij hij zelf betrokken is en past deze toe in dagelijkse conflictmomenten.
- 203 De leerling kent de procedure om andere leerlingen tijdens een conflict te helpen en past die toe in de praktijk.

5.1.3.7 Participatie

Ego-ondersteuning en grenzen stellen

- 204 De leerling is op de hoogte van wat er allemaal op en rond de school gebeurt.
- 205 De leerling denkt na over de school, heeft een mening over wat er goed gaat op school, wat minder goed gaat, en wat er allemaal kan veranderen.
- 206 De leerling vertelt wat er in hem broeit, hoe hij dingen ziet en ervaart.
- 207 De leerling levert een bijdrage aan het klas en schoolgebeuren en erkent andere kinderen in hun bijdrage.
- 208 De leerling zoekt mee naar een geschikte probleemoplossing voor de verschillende partijen.
- 209 De leerling werkt actief mee aan de school en voert de gemaakte plannen mee uit.

210 De leerling voert zijn verantwoordelijkheid in de klas of school zonder problemen uit.

5.1.3.8 Omgaan met verandering

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

211 De leerling ziet zijn omgeving.

212 De leerling leert zijn omgeving ordenen met ondersteuning van concrete communicatie.

213 De leerling voelt zich veilig in een niet veranderende gekende omgeving.

214 De leerling voelt zich veilig in een veranderende gekende omgeving.

215 De leerling generaliseert vaardigheden in een ongekende omgeving.

216 De leerling exploreert zijn omgeving.

5.1.3.9 Omgaan met schakelmomenten

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

217 De leerling stopt een activiteit omdat:

- het gezegd wordt;
- de tijd het aangeeft;
- het inherent is aan de taak;
- het gevisualiseerd wordt;
- het uit de context af te leiden is.

218 De leerling begint een andere activiteit omdat:

- er een visueel teken is;
- het materiaal het aangeeft;
- het gezegd wordt;
- het af te leiden is uit de context.

219 De leerling wacht zijn beurt af.

5.1.3.10 Vrijtijdsvaardigheden

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

220 De leerling kent een aantal vrijetijdsvaardigheden om alleen of samen met anderen zijn vrije tijd in te vullen.

221 De leerling kiest uit een ruim aanbod een spel, spelmateriaal, of muzische activiteit aangepast aan zijn mogelijkheden en aan de omstandigheden.

222 De leerling blijft bij een gemaakte keuze ook als hij ziet dat anderen in zijn buurt bezig zijn met andere leuke spelletjes.

223 De leerling speelt in de buurt van een volwassene.

224 De leerling speelt of werkt gedurende een tijdje alleen terwijl de volwassene zich in een andere ruimte bevindt.

225 De leerling kan een tijd alleen gelaten worden zonder dat hij 'gevaarlijke acties' onderneemt.

5.1.3.11 Rituelen, piekvaardigheden, preoccupaties

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

226 De leerling kanaliseert ongewenst stereotiep gedrag.

227 De leerling bouwt preoccupaties uit tot maatschappelijk functionele vaardigheden.

5.1.3.12 Fantasie – realiteit

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

228 De leerling herkent en onderscheidt fantasie van de werkelijkheid.

229 De leerling aanvaardt dat zijn fantasie niet de werkelijkheid is.

230 De leerling reageert adequaat op fantasie en werkelijkheid.

231 De leerling gaat functioneel om met fantasie.

5.1.3.13 Seksuele opvoeding

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

232 De leerling ervaart seksuele gevoelens.

233 De leerling exploreert seksuele gevoelens.

234 De leerling gaat op een aanvaardbare manier om met seksuele gevoelens.

Ego-ondersteuning en grenzen stellen

235 De leerling herkent passende en niet-passende aanrakingen.

236 De leerling herkent passende en niet-passende geheimen.

237 De leerling reageert assertief tegen niet-passende aanrakingen en/ of ongewenste intimiteiten en/of ongewenst seksueel gedrag.

238 De leerling weet waar hulp te vinden bij ongewenst seksueel gedrag.

Structuurverlening

239 De leerling bouwt een gezonde seksuele relatie uit.

5.2 Communicatieve competentie

5.2.1 Basale communicatieve vaardigheden

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

De leerling ervaart, herkent en reageert op vertrouwde personen.

240 De leerling ervaart, onderscheid en reageert op stemnuances.

241 De leerling kijkt gericht naar personen of voorwerpen.

De leerling imiteert bewegingen en handelingen.

De leerling beheerst vaardigheden om alternatieve communicatiesystemen te gebruiken.

5.2.2 Luisteren

5.2.2.1 Communicatievormen

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

242 De leerling reageert op routines en gewoontes.

243 De leerling begrijpt een boodschap door de context.

244 De leerling begrijpt taal door non-verbale aanwijzingen.

245 De leerling begrijpt kernwoorden.

246 De leerling begrijpt taal letterlijk.

247 De leerling begrijpt figuurlijke taal mits ondersteuning van een gepast communicatiesysteem.

5.2.2.2 Communicatiecontexten

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

248 De leerling begrijpt communicatie in omgang met gekende personen in verschillende situaties: verzorging, eten, leren, ontspannen.

249 De leerling begrijpt communicatie in omgang met gekende personen in een uitgebreide omgeving.

250 De leerling begrijpt communicatie met niet gekende personen in een veilige, gekende omgeving.

251 De leerling begrijpt communicatie met niet gekende personen in een uitgebreide omgeving.

5.2.3 Spreken

5.2.3.1 Communicatiefunctie

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

- 252 De leerling maakt gebruik van een voor hem gepaste vorm van communicatie:
- bij het vragen om een voorwerp;
 - om aandacht te vragen;
 - om te weigeren;
 - om een opmerking te maken;
 - om informatie te geven;
 - om informatie te vragen;
 - om gevoelens te uiten.
- 253 De leerling past sociale routines toe via een voor hem gepaste vorm van communicatie.
- 254 De leerling gebruikt verschillende communicatiesystemen.

5.2.3.2 Communicatiecontexten

Veiligheid, sociale vaardigheden en flexibiliteit

- 255 De leerling communiceert in omgang met gekende personen in verschillende situaties: verzorging, eten, leren, ontspannen.
- 256 De leerling communiceert in omgang met gekende personen in een uitgebreide omgeving.
- 257 De leerling communiceert met niet gekende personen in een veilige, gekende omgeving.
- 258 De leerling communiceert met niet gekende personen in een uitgebreide omgeving.

5.3 Leren leren

5.3.1 Structurele componenten: aandacht en geheugen

5.3.1.1 Aandacht

De leerling toont concentratie.

259 De leerling werkt doelgericht.

260 De leerling ontwikkelt een constructieve werkhouding.

261 De leerling werkt planmatig.

262 De leerling werkt geconcentreerd aan een taak.

263 De leerling luistert geconcentreerd naar een verhaal.

264 De leerling voorkomt afleiding door auditieve prikkels.

265 De leerling voorkomt afleiding door visuele prikkels.

5.3.1.2 Geheugen

266 De leerling werkt met schema's.

5.3.2 Informatieverwerking en probleemoplossing

5.3.2.1 Informatieverwerking en uitvoering

267 De leerling weet wat hij moet kennen en kunnen.

268 De leerling duidt aan in welk leerstofonderdeel hij denkt een antwoord te vinden op een gestelde vraag.

269 De leerling interpreteert vragen correct.

270 De leerling ziet gelijkenissen tussen leerstofonderdelen.

271 De leerling plant en krijgt inzicht in tijdsbesteding.

5.3.2.2 Probleemoplossing

272 De leerling ervaart een probleem.

273 De leerling gebruikt aangeleerde strategieën op een materiële, perceptuele of verbale wijze om een probleem te uiten.

274 De leerling gebruikt adequaat een stappenplan om een taak correct uit te voeren.

275 De leerling bouwt een redenering op.

5.3.2.3 Metacognitieve vaardigheden

276 De leerling maakt keuzes.

277 De leerling formuleert een toekomstperspectief.

278 De leerling stelt zich realistische doelen.

279 De leerling stuurt zijn gedrag naar een bepaald doel.

280 De leerling stuurt zijn gedrag op een adequate manier bij wanneer een bepaald doel niet haalbaar is.

281 De leerling vraagt op gepaste wijze hulp wanneer het proces vastloopt.

282 De leerling durft initiatieven te nemen bij nieuwe taken.

283 De leerling staat open voor nieuwe initiatieven.

284 De leerling heeft op een gepaste wijze zin voor orde en netheid en werkt nauwkeurig.

285 De leerling voelt zich betrokken bij de leerstof.

5.3.2.4 Metacognitieve kennis

286 De leerling schrijft successen toe aan zichzelf.

287 De leerling stemt bij het zelfstandig werk zijn werktempo af op de moeilijkheidsgraad en tijdsduur van de taak.

288 De leerling vraagt naar de zin van een aangeboden taak.

289 De leerling begrijpt de zin van aangeboden taken.

5.3.3 Transfer

290 De leerling maakt verwachtingen helder.

291 De leerling koppelt en simuleert.

292 De leerling anticipeert op toepassingen.

- 293 De leerling generaliseert.
- 294 De leerlingen gebruikt analogieën.

6 Mogelijke curricula

De lijst met doelen voor leerlingen met vraagstellingen tot specifiek opvoeden kan gebruikt worden als aanvulling van de lijsten met decretale ontwikkelingsdoelen of eindtermen. De cognitieve, motorische en sensorische mogelijkheden van de leerling bepalen welke eindtermen of ontwikkelingsdoelen verder nagestreefd worden. Verschillende combinaties zijn mogelijk.

Voor leerlingen met een of meer **vraagstellingen tot specifiek opvoeden** en een **normale intelligentie** kunnen de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs als basis genomen worden. Voor deze leerlingen kan het zinvol zijn om de ontwikkelingsdoelen leren leren over te nemen uit het type 8. Aanvullend daaraan worden ontwikkelingsdoelen uit de lijst van het overeenstemmend vraagstellingstype geselecteerd. Het curriculum ziet er dan als volgt uit:

- Frans gewoon lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- ICT gewoon en buitengewoon basisonderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Leren leren gewoon lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Lichamelijke opvoeding gewoon kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Lichamelijke opvoeding gewoon lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Muzische vorming gewoon kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Muzische vorming gewoon lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Nederlands gewoon kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Nederlands gewoon lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Sociale vaardigheden gewoon lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Wereldoriëntatie gewoon kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Wereldoriëntatie gewoon lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Wiskundige initiatie gewoon kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Wiskunde gewoon lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- + selectie uit Leren leren T8 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- + Selectie uit doelen voor specifiek opvoeden
 - Sociaal- emotionele ontwikkeling
 - Communicatie
 - Leren leren

Voor leerlingen met een of meer vraagstellingen tot specifiek opvoeden, die bovendien te kampen hebben met leerstoornissen, worden de doelen tot specifiek opvoeden toegevoegd aan de ontwikkelingsdoelen voor **type 8**. In type 8 gelden de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basisonderwijs als ontwikkelingsdoelen. Er gelden ook bijkomende ontwikkelingsdoelen voor Nederlands, leren leren, sociaal-emotionele ontwikkeling en wiskunde. Voor de leerlingen met een of meer **vraagstellingen tot specifiek opvoeden en een leerstoornis** ziet het curriculum er dan als volgt uit:

- Frans lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- ICT lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Leren leren lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Leren leren T8 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Lichamelijke opvoeding kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Lichamelijke opvoeding lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Muzische vorming kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Muzische vorming lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)

- Nederlands kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Nederlands lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Nederlands T8 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Sociale vaardigheden lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Sociaal-emotionele ontwikkeling T8 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Wereldoriëntatie kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Wereldoriëntatie lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Wiskundige initiatie kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Wiskunde lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Wiskunde T8 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)

- + Selectie uit doelen voor specifiek opvoeden
 - Sociaal- emotionele ontwikkeling
 - Communicatie
 - Leren leren

Voor leerlingen met een of meer vraagstellingen tot specifiek opvoeden, die ook een **licht mentale handicap** hebben, worden de doelen voor specifiek opvoeden toegevoegd aan de ontwikkelingsdoelen **type 1**. Er kunnen dan doelen geselecteerd worden uit

- ICT gewoon en buitengewoon basisonderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Leren leren T1 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Sociaal-emotionele ontwikkeling T1 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Lichamelijke opvoeding T1 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Muzische vorming T1 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Nederlands T1 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Wereldoriëntatie T1 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Wiskunde T1 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- doelen voor specifiek opvoeden
 - Sociaal- emotionele ontwikkeling
 - Communicatie
 - Leren leren

Voor leerlingen met een of meer **vraagstellingen tot specifiek opvoeden** die ook een **matige of ernstige mentale handicap** hebben, worden de doelen voor specifiek opvoeden toegevoegd aan de ontwikkelingsdoelen **type 2**. Er kunnen dan doelen geselecteerd worden uit:

- Communicatie en taal T2 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- ICT gewoon en buitengewoon basisonderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Leren leren T2 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Motorische ontwikkeling T2 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Muzische vorming T2 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Sociaal-emotionele ontwikkeling T2 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Wereldoriëntatie T2 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Wiskunde: functioneel rekenen T2 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Doelen voor specifiek opvoeden
 - Sociaal- emotionele ontwikkeling
 - Communicatie
 - Leren leren

Voor leerlingen met een of meer **vraagstellingen tot specifiek opvoeden** die ook een **auditieve handicap** hebben, worden de doelen voor specifiek opvoeden toegevoegd aan de ontwikkelingsdoelen **type 7**. Er kunnen dan doelen geselecteerd worden uit

- Communicatie en taal T7 (Nederlands en Vlaamse gebarentaal) (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- ICT gewoon en buitengewoon basisonderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Leren leren lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Lichamelijke opvoeding kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Lichamelijke opvoeding lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Muzische vorming kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Muzische vorming lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Muzische vorming T7 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Sociaal-emotionele ontwikkeling T7 (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Wereldoriëntatie kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Wereldoriëntatie lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Wereldoriëntatie T7 - dovencultuur (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Wiskundige initiatie kleuteronderwijs (ontwikkelingsdoelen - *uitgangspunten*)
- Wiskunde lager onderwijs (eindtermen - *uitgangspunten*)
- Doelen voor specifiek opvoeden
 - Sociaal- emotionele ontwikkeling
 - Communicatie
 - Leren leren

Dezelfde redenering kan gevolgd worden voor kinderen met een of meer vraagstellingen tot specifiek opvoeden, die ook een motorische of visuele handicap hebben. Voor het type 4 en 6 zijn momenteel nog geen ontwikkelingsdoelen uitgeschreven.

7 Bijlage

Dit servicedocument is gebaseerd op besprekingen in een commissie van academici en ervaringsdeskundigen uit het onderwijsveld. Volgende commissieleden waren hierbij betrokken.

Voorzitter

Walter Hellinckx gewoon hoogleraar orthopedagogiek gedragsproblemen
hoofd Centrum voor Orthopedagogiek, Faculteit Psychologie
en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven.

Leden

Lut Debolle	pedagogisch adviseur Gemeenschapsonderwijs
Erik Deyaert	leraar BubaO De Ladder Anderlecht
Frank De Fever	hoogleraar aan de Vrije Universiteit Brussel
Franky D'Oosterlinck	orthopedagoog OOBBC Nieuwe vaart Gent
Jeroen Donckers	psychotherapeut, De Sassepoort, Gent.
Ilse Laeremans	project gedragsproblemen PBD BuO GO
Jan Mestdag	leerkracht BuBaO Het Anker, Brugge
Wilfried Neutjens	directeur T3, Ter Elst Duffel
Dora Nys	pedagogisch adviseur GO
Rik Prenen	VCLB-Limburg, provinciale vormings- en ondersteuningscel
Chris Renders	psycholoog Openluchtschool Dennenhof "De Mostheuvel", Westmalle
Sigrid Seuryncx	auticoördinator –PBD/ GO
Christa Schalley	orthopedagoge - St.-Elisabethschool Wijchmaal
Nathalie Schepens	studente orthopedagogiek Universiteit Gent
Stef Sneyders	pedagogisch adviseur BuBaO OVSG
Marc Van Gils	pedagogisch adviseur VVKBuO
Monique Van Oosterwyck	directie SIBLO Gunzburg Antwerpen
Martin Van Tieghem	psycholoog BuBaO De Oase Gent
Eline Willems	studente orthopedagogiek Universiteit Gent

Redactie

Lou Bontens	adviseur DVO
Christine De Coninck	adviseur DVO