



**Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs**

**VAN
HANDELINGSPLANNING
TOT
HANDELINGSPLAN**

IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS

Inhoud

Inleiding	3
1 Ontwikkelingsdoelen in het buitengewoon onderwijs	4
2 De term “handelingsplan” in de onderwijswetgeving	5
3 Het cyclisch proces van handelingsplanning.....	6
3.1 Fase I : Het bepalen van de beginsituatie	6
3.2 Fase II: Doelenfase	9
3.3 Fase III: Voorbereidingsfase: het bepalen van de strategie	10
3.4 Fase IV: Uitvoeringsfase	12
3.5 Fase V: Evaluatiefase	14
4 Schematisch en samenvattend overzicht van het proces van handelingsplanning..	16
5 Besluit.....	17
6 Praktische informatie	17
7 Referenties	18

Inleiding

In het buitengewoon onderwijs (BuO) staan de specifieke opvoedings en onderwijsbehoeften van de individuele leerling centraal. Daarom doorlopen kinderen en jongeren in het BuO geen gemeenschappelijk leerprogramma, maar een 'eigen' curriculum dat aangepast is aan hun specifieke noden en mogelijkheden.

Het adequaat afstemmen van het opvoedings- en onderwijsaanbod op de mogelijkheden van de leerling gebeurt via het cyclisch proces van handelingsplanning. Handelingsplanning is het cyclisch proces van het orthopedagogisch handelen met als doel onderwijs op maat van elke leerling te bieden. Het product van het proces van handelingsplanning is de schriftelijke neerslag: het handelingsplan.

Om tot een optimaal proces van handelingsplanning te komen, is het belangrijk inzicht te hebben in de verschillende fasen van het cyclisch proces van handelingsplanning.

In het buitengewoon onderwijs vormt de handelingsplanning immers de basis van het orthopedagogisch en orthodidactisch handelen.

In deze brochure citeren we eerst wat de wetgeving voorschrijft inzake ontwikkelingsdoelen en handelingsplan. Daarna wordt uitgebreid ingegaan op het proces van de handelingsplanning en de kwaliteitsaspecten ervan. In de literatuur bestaat er vrij veel eensgezindheid over de wijze waarop het proces van handelingsplanning verloopt. De specifieke invulling echter van de verschillende fasen van handelingsplanning verschilt wel eens. Vanuit die uiteenlopende benaderingen wordt ten slotte het model voor handelingsplanning schematisch weergegeven.

Deze brochure kwam tot stand in 1998 in overleg tussen afgevaardigden uit de verschillende geledingen van de overheid die betrokken zijn bij het buitengewoon onderwijs.¹ De brochure werd aangepast in september 2007 door de Entiteit Curriculum.

¹ De betrokken geledingen waren Administratie basisonderwijs, Administratie secundair onderwijs, Inspectie basisonderwijs, Inspectie secundair onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

1 Ontwikkelingsdoelen in het buitengewoon onderwijs

Voor het gewoon onderwijs legt het Vlaamse parlement de ontwikkelingsdoelen en eindtermen vast. Deze ontwikkelingsdoelen of eindtermen moeten bij alle leerlingen nagestreefd en/of bereikt worden. Hiermee wordt een minimumkwaliteit gewaarborgd.

Omdat het buitengewoon onderwijs zijn onderwijsaanbod afstemt op de ontwikkelingsmogelijkheden, de prognose en de evolutie van de individuele leerling, is het niet mogelijk om voor alle leerlingen dezelfde doelstellingen voorop te stellen. De specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften kunnen immers voor elke leerling verschillend zijn. Bijgevolg kan het concept eindtermen, nl. minimumdoelen die gelden voor alle leerlingen, niet toegepast worden op het BuO. Om de kwaliteit van het buitengewoon onderwijs te waarborgen en te bevorderen legt de overheid per type (buitengewoon basisonderwijs) en per opleidingsvorm (buitengewoon secundair onderwijs) ontwikkelingsdoelen vast.

Het **Decreet basisonderwijs van 25 februari 1997** geeft de volgende invulling en aanwijzingen voor de term "ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon onderwijs":

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

De ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs kunnen worden vastgelegd per type.²

Bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen van het gewoon basisonderwijs of van andere types van het buitengewoon basisonderwijs kunnen door een beslissing van de klassenraad in een handelingsplan worden opgenomen.³

Voor het **buitengewoon secundair onderwijs** wordt het begrip "ontwikkelingsdoelen" omschreven in het Decreet betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs van 18 januari 2002.⁴

Ontwikkelingsdoelen voor het voltijds buitengewoon secundair onderwijs zijn doelen op het vlak van kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht voor zoveel mogelijk leerlingen van de leerlingenpopulatie. In samenspraak met het centrum voor leerlingenbegeleiding en zo mogelijk in overleg met de ouders en eventueel andere betrokkenen, kiest de klassenraad de ontwikkelingsdoelen die aan individuele leerlingen of groepen worden aangeboden en uitdrukkelijk nagestreefd.

Ontwikkelingsdoelen worden bepaald per opleidingsvorm en/of type.

In de opleidingsvorm 4 van het buitengewoon secundair onderwijs gelden de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen van het overeenstemmende niveau van het gewoon secundair onderwijs respectievelijk als eindtermen, ontwikkelingsdoelen en specifieke eindtermen. Voor bepaalde andere opleidingsvormen of types kan de klassenraad de eindtermen en/of ontwikkelingsdoelen en/of specifieke eindtermen van het overeenstemmende niveau van het gewoon secundair onderwijs, van andere types van

² Decreet basisonderwijs. (25 februari 1997) artikel 44 §2 – 3

³ Decreet basisonderwijs. (25 februari 1997) artikel 46

⁴ Decreet betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs. (18 januari 2002) Artikel 5 § 3

*het buitengewoon secundair onderwijs, of van het gewoon of buitengewoon basisonderwijs overnemen als ontwikkelingsdoelen. In beide gevallen kan de klassenraad, rekening houdend met de kenmerken eigen aan de leerling, de gelijkwaardigheid beoordelen van prestaties in het betrokken type of de betrokken opleidingsvorm met de prestaties die door de eindtermen en/of ontwikkelingsdoelen en/of specifieke eindtermen van het overeenstemmende niveau van het buitengewoon secundair onderwijs worden vereist.*⁵

Scholen hebben een inspanningsverplichting. Dit betekent passende ontwikkelingsdoelen selecteren en deze geselecteerde doelen nastreven en zoveel mogelijk bereiken bij een leerling of leerlingengroep.

De decretale ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs zijn te raadplegen op de website van de Entiteit Curriculum door te klikken op [Buitengewoon onderwijs](#)

2 De term “handelingsplan” in de onderwijswetgeving

De term “handelingsplan” wordt voor het basisonderwijs omschreven in het Decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en voor het buitengewoon onderwijs in het Decreet betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs van 18 januari 2002 .

De omschrijving van de term handelingsplan verschilt lichtjes voor de respectieve onderwijsniveaus. Niettemin gelden dezelfde principes.

Het decreet basisonderwijs luidt als volgt:

Met inachtneming van de door de regering opgelegde [of gelijkwaardig verklaarde] ontwikkelingsdoelen wordt in het buitengewoon onderwijs voor één of meer leerlingen samen op basis van zijn (hun) opvoedings- en onderwijsbehoeften, een handelingsplan opgemaakt. Dit plan bevat voor een bepaalde periode de pedagogisch-didactische planning voor bedoelde leerling(en) en legt onder meer de keuze aan ontwikkelingsdoelen vast, die de klassenraad in opdracht van het schoolbestuur voor hem (hen) wil nastreven. Het handelingsplan geeft in voorkomend geval weer hoe het multidisciplinair teamwerk wordt gepland en hoe de sociale, psychologische, orthopedagogische, medische en paramedische hulpverlening in het opvoedings- en onderwijsaanbod wordt geïntegreerd.

Bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen van het gewoon basisonderwijs of van andere types van het buitengewoon basisonderwijs kunnen door een beslissing van de klassenraad in een handelingsplan worden opgenomen.

*Het handelingsplan wordt opgemaakt door de klassenraad, in samenspraak met het CLB en indien mogelijk met de ouders.*⁶

Het Decreet betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs van 18 januari 2002 luidt als volgt:

Met inachtneming van de ontwikkelingsdoelen wordt in het buitengewoon onderwijs voor één of meer leerlingen samen op basis van zijn (hun) opvoedings- en onderwijsbehoeften, een handelingsplan opgemaakt. Dit plan bevat voor een bepaalde periode de pedagogisch-didactische planning voor bedoelde leerling(en) en legt onder meer de

⁵ Decreet betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs. (18 januari 2002) Artikel 5 § 3

⁶ Decreet basisonderwijs. (25 februari 1997) artikel 46

keuze aan ontwikkelingsdoelen vast, die de klassenraad in opdracht van de inrichtende macht voor hem (hen) wil nastreven.

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

In voorkomend geval kunnen bepaalde eindtermen, ontwikkelingsdoelen, of specifieke eindtermen van het gewoon secundair onderwijs, van andere types van het buitengewoon secundair onderwijs of van het gewoon of buitengewoon basisonderwijs door een beslissing van de klassenraad in een handelingsplan worden opgenomen.

Het handelingsplan wordt opgemaakt door de klassenraad, in samenspraak met het centrum voor leerlingenbegeleiding en indien mogelijk met diegene die het ouderlijk gezag over de betrokken leerling uitoefent.

3 Het cyclisch proces van handelingsplanning

Het proces van de handelingsplanning kent een cyclisch verloop in een aantal fasen. Over de specifieke invulling van dit proces bestaat vrij veel eensgezindheid in de literatuur: de ene auteur formuleert wel eens deelfasen, terwijl de andere twee fasen samenvoegt. Ook het relatieve belang dat aan de verschillende fasen wordt toegekend kan verschillen. Over het algemeen blijft het stramien echter hetzelfde.

Het planningsproces kan doorlopen worden voor individuele leerlingen of voor kleine groepen van leerlingen die deel uit maken van eenzelfde groep. De beslissing om een leerling onder te brengen in een leerlingengroep is een element van de individuele handelingsplanning. Aan groepsplanning gaat steeds individuele handelingsplanning vooraf.

In wat volgt wordt het cyclisch proces van de handelingsplanning uitvoerig toegelicht aan de hand van een aantal strikt gescheiden fasen. Hierbij wordt elke fase zowel naar de inhoud (de specifieke invulling door verschillende auteurs), als naar de organisatie (wie zijn de betrokkenen, aan welke organisatorische voorwaarden moet voldaan worden...) besproken.

Een grondige analyse van de fasen van het cyclisch proces van handelingsplanning leidt tot een logisch ordeningskader. Dit kan echter ten onrechte leiden tot de veronderstelling dat handelingsplanning volgens de beschreven, strikt gescheiden fasen verloopt. In de dagelijkse onderwijspraktijk is het moeilijk om de verschillende fasen te scheiden. Het is trouwens ook niet aangewezen de fasen kunstmatig op te splitsen. Verschillende fasen kunnen immers tegelijkertijd aan bod komen. Zo start de uitvoeringsfase eigenlijk al bij de aanvang van het schooljaar en loopt ze meestal door tijdens de evaluatiefase.

3.1 Fase I : Het bepalen van de beginsituatie

3.1.1 Algemeen

Het doel van deze fase is een grondige verkenning van de kenmerken van iedere leerling. Onder beginsituatie verstaat men het geheel van de persoonlijke kenmerken en de achtergrondgegevens van een leerling.

Om zicht te krijgen op de specifieke noden van een leerling, is het nodig een aantal relevante gegevens te verzamelen over zijn persoonlijke kenmerken. Belangrijk zijn onder andere de lichamelijke, verstandelijke en emotionele mogelijkheden en de psychomotorische, sociale en schoolse vaardigheden van de leerling.

Bij de achtergrondgegevens gaat het om de voorgeschiedenis van de leerling en om relevante contextgegevens, zoals de gezinssituatie, het opvoedingsklimaat en het geheel van sociale relaties.

Op basis van de persoonlijke kenmerken en de achtergrondgegevens vormt het schoolteam zich een beeld van de mogelijkheden en de beperkingen van een leerling.

Een grondige verkenning en analyse van de beginsituatie van iedere leerling is noodzakelijk om de precieze opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerling te kunnen omschrijven, en om vervolgens op verantwoorde wijze de doelstellingen met betrekking tot onderwijs en opvoeding te formuleren (Pijl & Voort, 1987). Er moet tevens nagegaan worden of de specifieke behoeften van de leerling niet beantwoord kunnen worden in het kader van het zorgbeleid van een gewone school.

Enkel als de beginsituatie nauwkeurig geregistreerd wordt, kan later vastgesteld worden of de aanpak succes heeft gehad. Evaluatie in het BuO vertrekt immers vanuit de vastgestelde beginsituatie. Die vaststelling moet uiteraard zo vlug mogelijk en op een efficiënte wijze gebeuren, zodat zo weinig mogelijk tijd verloren gaat.

In de literatuur wordt de fase van het bepalen van de beginsituatie vaak opgesplitst in twee fasen. In de oriënteringsfase worden problemen gesignaleerd. In de diagnostische fase worden de gesignaleerde problemen grondig geanalyseerd en geduid (van der Leij, 1985; Deley, 1985a, 1985b, 1986c; Koning, 1986; Winnubst, 1986).

Vooraleer een leerling naar het buitengewoon onderwijs verwezen wordt, gebeurt er steeds een onderzoek door een verwijzende instantie. Daarbij werd dus reeds een oriëntatie- en diagnostische fase doorlopen wat resulteerde in een inschrijvingsverslag. Dit verslag bevindt zich in het leerlingendossier. Het inschrijvingsverslag bestaat uit een attest en/of een protocol en bevat reeds heel wat gegevens over de leerling op medisch, sociaal, psychologisch en pedagogisch vlak.

3.1.2 De oriënteringsfase

Een oriënteringsfase is in het BuO slechts aan de orde als een nieuw probleem gesignaleerd wordt, waarvoor een brede probleemverkenning nodig is. Dit kan al bij aanvang van het schooljaar nodig zijn, bijvoorbeeld als er signalen zijn die erop wijzen dat het kind niet thuishoort in de betreffende school of in het betreffende type. Maar meestal zal dit nieuw probleem zich voordoen in de loop van het schooljaar.

Alleen tijdig signaleren maakt tijdig ingrijpen mogelijk. Vroegtijdige signalering is dan ook een belangrijk aspect van secundaire preventie. De leerkracht moet niet alleen probleemgevoelig zijn en mogelijke signalen kennen en herkennen. Er moeten op school ook afspraken zijn over hoe verder op signalen wordt ingegaan. Het moet duidelijk zijn welke problemen worden doorverwezen naar een externe instantie (b.v. het CLB of andere hulpverleners), en welke intern verder worden onderzocht, (b.v. door de BLIO, dit is de bijzondere leerkracht individueel onderwijs).

3.1.3 De diagnostische fase

Het is de taak van de BuO-school de diagnostische fase te vervolledigen op maat van de school, zodat onderwijs gegeven kan worden dat aansluit op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerling. Dit kan door de gegevens van het inschrijvingsverslag verder aan te vullen en te vervolledigen, te concretiseren en te verfijnen.

In het buitengewoon onderwijs zijn niet enkel de leerkrachten betrokken bij de gegevensverzameling in de diagnostische fase, maar ook de paramedici en interne pedagogische begeleiders zoals de BLIO en BLIOM (BLIO voor migranten). De taakverdeling verschilt daarbij van school tot school, maar elke school werkt volgens een afgesproken stramien. Zo zullen er duidelijke afspraken zijn over de keuze van de te

gebruiken instrumenten (testen en toetsen, ...), de timing, de afname (in groep of individueel), ... (Albers, 1985; Palmans, 1991).

Belangrijk is het bepalen van de invalshoek of de discipline van waaruit men het probleem wil benaderen en de keuze van instrumenten om het probleem op een systematische manier te onderzoeken (Pijl & Blaauboer, 1990). Het probleem kan benaderd worden met objectieve, genormeerde toetsen zoals een kind of leerlingvolgsysteem of gedragsobservatielijsten, of met meer informele instrumenten (ARBO, 1984; Van der Aalstvoort, 1988).

In het begin van het schooljaar worden de gegevens, verkregen door onderzoeken, gesprekken en observaties, aangevuld met externe gegevens uit het inschrijvingsverslag, verslagen van de vorige school, van een revalidatiecentrum, enz. Deze gegevens worden samengebracht en besproken in de klassenraad, waar de beginsituatie van de leerling wordt vastgelegd.

Ook voor de leerlingen die zich in de loop van het schooljaar aanmelden, is een diagnostische fase en een bijhorende klassenraadbepreking nodig. Voor de leerlingen die reeds het vorige schooljaar op de school verbleven, ligt de nieuwe beginsituatie grotendeels vast op basis van de klassenraad van het einde van het vorige schooljaar. Bij de aanvang van het nieuwe schooljaar is doorgaans alleen een kleine aanvulling en bijsturing nodig. Zo wordt tijd gespaard en wordt continuïteit in de handelingsplanning gewaarborgd.

Na een grondige analyse en het op elkaar betrekken van alle verzamelde gegevens, worden de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerling geformuleerd. Die formulering moet voldoende concreet zijn zodat ze kan dienen als reëel aanknopingspunt bij het pedagogisch-didactisch handelen. Uit te vaag geformuleerde problemen kunnen immers geen concrete acties voor de aanpak geformuleerd worden (Pijl & Voort, 1987).

Op basis van de diagnostische fase zal nagegaan worden of op de behoeften van de leerling voldoende kan worden ingespeeld.

Een school kan vaststellen dat ze eigenlijk geen adequaat onderwijsaanbod heeft voor een bepaalde frequent terugkomende specifieke behoefte. Dit moet voor de school aanleiding zijn om op zoek te gaan naar methoden, programma's en materialen om in de toekomst op die behoeften adequater te kunnen inspelen. In andere gevallen kan een doorverwijzing naar een ander type van BuO meer aangewezen zijn.

Op grond van de toenemende zorgbeleid in het gewoon onderwijs mag een zo vlug mogelijke herverwijzing van een leerling naar het gewoon onderwijs niet uit het oog verloren worden.

3.1.4 Dynamische diagnostiek

Het bepalen van de beginsituatie heeft steeds een hypothetisch, niet definitief karakter. Het is belangrijk om in de uitvoeringsfase aandacht te hebben voor aanvullingen, wijzigingen of correcties van de oorspronkelijk geformuleerde beginsituatie. Dit resulteert in een meer dynamische diagnostiek, waarbij het beeld van de leerling door voortdurende bijsturing steeds correcter en vollediger wordt.

Door het cyclisch karakter van de planningsprocedure worden in de evaluatiefase onopgeloste of nieuwe problemen gesignaleerd die leiden tot het opnieuw doorlopen van de cyclus (van der Leij et al., 1986). De toetsingsgegevens zullen toelaten de nodige wijzigingen en correcties te doen. De eindevaluatie kan dus grosso modo beschouwd worden als de 'beginsituatie' voor de volgende planningsperiode (Houben, 1983).

3.1.5 Besluit

De fase van de bepaling van de beginsituatie is gebaseerd op het overleg in de klassenraad en resulteert in de concrete omschrijving van de specifieke opvoedings en onderwijsbehoeften van de leerling. De inhoudelijke neerslag van de beginfase is terug te vinden in het leerlingendossier.

3.2 Fase II: Doelenfase

Het belang van de doelenfase voor het proces van de handelingsplanning wordt door een groot aantal auteurs onderschreven, o.a. Deley (1985b), Houben (1983), Koning (1986), Pijl en Blaauboer (1990).

In deze fase wordt een weloverwogen keuze gemaakt over de na te streven doelen. Deze keuze dient zoveel mogelijk te worden gebaseerd op een zorgvuldige analyse van de problemen van de betreffende leerling (Pijl & Blaauboer, 1990).

De doelenfase speelt een belangrijke rol in het werken met handelingsplannen. Dit is in overeenstemming met een orthopedagogische traditie waarin het bewust opvoedkundig handelen als uitgangspunt wordt beschouwd van de hulpverlening aan kinderen die speciale begeleiding nodig hebben.

Doordat de leerkracht voortdurend doelbewust en gericht met speciale begeleiding bezig is, wordt erop toegezien niets aan toevalligheden over te laten. De leerkracht buigt zich o.a. over volgende vragen:

- Welke doelen kunnen worden gesteld?
- Hoe kunnen deze doelen worden bereikt? Op welke termijn?
- Welke specifieke instructiebehoeften hebben de leerlingen?

Het selectieproces van de ontwikkelingsdoelen behoort uiteraard tot de doelenfase. De voornaamste onderwijsdoelstelling van het BuO is gericht op een optimale en harmonische persoonlijkheidsontwikkeling en maatschappelijke integratie. Bij de selectie van de ontwikkelingsdoelen voor elke leerling moet deze onderwijsdoelstelling centraal staan.

Tijdens de doelenfase worden op grond van het gevormde oordeel over het functioneren van de leerlingen (de beginsituatie en de opvoedingsbehoeften), de tussentijdse doelen en einddoelen inhoudelijk vastgelegd. Men moet zich ook afvragen of de doelen haalbaar en zinvol zijn, d.w.z. of ze in de toekomst tot functionele resultaten zullen leiden (Houben, 1983). Bovendien gaat het er niet enkel om vast te stellen welke leerdoelen aansluiten bij de beginsituatie, maar ook binnen welke termijn ze gerealiseerd kunnen worden (Deley, 1986c).

In BuO-scholen is het *schoolteam* zelf verantwoordelijk voor de selectie van de ontwikkelingsdoelen voor een bepaalde leerling of leerlingengroep (DVO, 1997). Voor elk van de ontwikkelings- of leergebieden, die worden vastgelegd door de overheid, moeten ontwikkelingsdoelen worden gekozen en nagestreefd.

De doelenselectie gebeurt op basis van een aantal criteria, die uit het voorgaande en uit de ontwikkelingsdoelen zijn af te leiden:

- op maat van de leerling: aansluitend op het ontwikkelingsniveau van het kind, haalbaar, zinvol, realistisch in tijdsbesteding, functioneel;
- met het oog op een harmonische ontwikkeling: veelzijdig en evenwichtig;
- met aandacht voor samenhang;
- met het oog op integratie: gericht op zelfstandigheid en participatie;
- met het oog op de einddoelstellingen van de opleidingsvormen of het onderwijstype.

De doelenkeuze dient in teamverband en, indien mogelijk, in overleg met de ouders te gebeuren. De bespreking vindt plaats tijdens de klassenraad. (Verdyck, 1994).

In de literatuur wordt er uitdrukkelijk op gewezen dat men in deze fase op een zo concreet mogelijk niveau moet werken. Bij concrete en duidelijk geformuleerde doelen wordt het evalueren van de orthopedagogische en didactische aanpak immers eenvoudiger. (Deley, 1985b; Pijl & Blaauboer, 1990; van der Leij, 1985).

Schoolteams kunnen ontwikkelingsdoelen selecteren uit:

- de ontwikkelingsdoelen die voor een bepaald onderwijstype of een bepaalde opleidingsvorm zijn vastgelegd;
- de eindtermen of ontwikkelingsdoelen van het gewoon basisonderwijs of het gewoon secundair onderwijs;
- de ontwikkelingsdoelen die voor andere onderwijstypes zijn vastgelegd.

Voor het beroepsgericht gedeelte van de opleidingsvorm 3 van het buitengewoon secundair onderwijs zijn de opleidingsprofielen richtinggevend voor de invulling van het curriculum. In deze opleidingsprofielen zijn de competenties vastgelegd die leerlingen moeten verwerven om het getuigschrift te halen van een opleiding of een getuigschrift van een afgerond geheel van een opleiding dat leidt tot inzetbaarheid op de arbeidsmarkt.⁷

De doelenfase resulteert in concrete en duidelijk geformuleerde doelen op maat van de leerling met het oog op een optimale en harmonische persoonlijkheidsontwikkeling en maatschappelijke integratie. Een neerslag van deze doelenfase kan terug te vinden zijn in allerlei documenten, b.v. het klassenraadverslag, het individueel leerlingendossier en de klasagenda van de leerkracht.

3.3 Fase III: Voorbereidingsfase: het bepalen van de strategie

3.3.1 De verschillende facetten van de voorbereidingsfase

Wanneer de doelstellingen vastgelegd zijn, kan de stap gezet worden naar de volgende fase, namelijk het bepalen hoe deze doelstellingen gerealiseerd kunnen worden binnen de vooropgestelde tijdsruimte. In de voorbereidingsfase wordt het plan (strategie) voor de leerling vastgesteld. Hierbij dient men rekening te houden met de beginsituatie, de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerling, en met de vooropgestelde doelstellingen en verwachtingen betreffende die leerling (Deley, 1986a).

De bespreking van de voorbereidingsfase gebeurt tijdens de klassenraad of tijdens vergaderingen die specifiek hiervoor worden georganiseerd. In de praktijk wordt dit vaak gecoördineerd door een intern pedagogisch begeleider zoals BLIO, BLOA (bijzondere leerkracht opvoedkundige activiteiten), orthopedagoog, CLB-medewerker, ...

Bij de voorbereidingsfase gaat het om het bepalen van de inhoud van het opvoedings- en onderwijsaanbod. Dit gebeurt door het kiezen van een bepaalde methode of bepaalde onderdelen uit een methode, middelen, en materialen. In de voorbereidingsfase zoekt men naar de gepaste werkvormen en het tijdstip waarop de activiteiten zullen plaatsvinden.

⁷ Besluit van de Vlaamse regering betreffende de organisatie van het buitengewoon secundair onderwijs van opleidingsvorm 3 van 6 december 2002

Er moet ook aandacht geschonken worden aan de uitvoering van het opvoedings- en onderwijsaanbod binnen de leerlingengroep en de organisatorische maatregelen die het schoolteam moet nemen om alles zo optimaal mogelijk te laten verlopen.

Organisatorisch is de bepaling van de strategie of aanpak een getrappt proces (Houben, 1983). Eerst worden de leerlingen onderverdeeld in diverse leerlingengroepen of flexibele groeperingsvormen voor verschillende leergebieden. Vervolgens wordt nagegaan in hoeverre voor de individuele doelstellingen een voldoende antwoord geboden wordt door groepsbenadering. Indien noodzakelijk kunnen individuele behandelingen buiten groepsverband vastgelegd worden. Tenslotte kunnen nog individuele aandachtspunten worden vooropgesteld die in groepsverband, via interne differentiatie en individualisatie, worden nagestreefd.

De verschillende facetten van deze fase worden hier kort toegelicht.

3.3.2 De inhoud van het opvoedings- en onderwijsaanbod

BuO-scholen beschikken over een waaier aan zelfontworpen of aangekochte programma's, methoden en didactische materialen, die de totaliteit van het onderwijsaanbod omvatten voor de verschillende ontwikkelings- of leergebieden. Afhankelijk van het type buitengewoon onderwijs en van het onderwijsniveau zal het aanbod uiteraard verschillen. Zo zal bijvoorbeeld in opleidingsvorm 3 van het BuSO voor de beroepsgerichte vorming het opleidingsprofiel⁸, dat de minimale basiscompetenties bevat, als leidraad dienen.

3.3.3 De wijze waarop het opvoedings en onderwijsaanbod wordt gerealiseerd

Vanuit de waaier van het opvoedings- en onderwijsaanbod zal per individuele leerling bekeken worden in welke leerlingengroep hij het best wordt geplaatst voor de verschillende ontwikkelings- of leergebieden. Bij de keuze van de leerlingengroep dient er voldoende overeenstemming te zijn tussen de onderwijsbehoeften en het onderwijsaanbod. Maar ook de leerinhouden, de leeractiviteiten en het leermateriaal dienen te beantwoorden aan de specifieke noden en behoeften van de individuele leerling.

Concluderend kan gesteld worden dat onderwijs op maat dient geboden te worden. Naast de leerinhouden, de leeractiviteiten en de leermiddelen zullen ook de gehanteerde pedagogische technieken en methoden aangepast moeten zijn. Hierbij kan men denken aan het hanteren van leerpsychologische principes, het gebruiken van ondersteunend materiaal, het hanteren van een beloningssysteem, het introduceren van middelen die concentratieverhogend en motiverend werken, ...

3.3.4 De planning van de realisatie van het opvoedings- en onderwijsaanbod binnen de leerlingengroep

Bij de voorbereiding van de uitvoering van het handelingsplan moet rekening gehouden worden met de klassituatie.

- Op het niveau van de leerlingengroep
Uit de individuele handelingsplannen zullen bepaalde doelstellingen gebundeld kunnen worden tot een groepswerkplan. Hieraan kunnen aangepaste programma's gekoppeld worden.
Het handelingsplan moet realistisch zijn, d.w.z. dat het uitvoerbaar moet zijn voor het schoolteam en dit binnen een vooropgestelde redelijke termijn. Die

⁸ De opleidingsprofielen voor de opleidingen in opleidingsvorm 3 zijn vastgelegd in het Besluit van de Vlaamse regering betreffende de organisatie van het buitengewoon secundair onderwijs van opleidingsvorm 3 van 6 december 2002

uitvoerbaarheid is ook afhankelijk van de aanwending van het lesurenpakket en van de beschikbare mankracht. De taakverdeling speelt hierbij een belangrijke rol.

- Op het niveau van de individuele leerling
Rekening houdend met het groepswerkplan zal nagegaan worden welke doelen van het individueel handelingsplan nog bijkomende aandacht vereisen. Zowel het aantal individuele doelen dat niet in groep behandeld kan worden als de complexiteit van deze doelen, bepalen de intensiteit van de individuele begeleiding.
Per individuele leerling zal gekeken worden hoeveel extra tijd moet worden uitgetrokken voor de realisatie van deze specifieke punten uit het individueel handelingsplan.

In onderling overleg zullen er afspraken gemaakt worden over de intensiteit van de aanpak en over het moment waarop gewerkt kan worden aan deze specifieke punten van het handelingsplan van een individuele leerling.

3.3.5 De organisatorische maatregelen

Om alles zo optimaal mogelijk te laten verlopen, is een zorgvuldige organisatie nodig. De taakverdeling gebeurt in overleg en wordt vooraf gepland met alle teamleden die bij de uitvoering van het handelingsplan betrokken zijn (Albers, 1985).

Volgende vragen kunnen daarbij aan bod komen:

- Wie wordt er bij de uitvoering van het handelingsplan betrokken?
- Heeft het kind bijvoorbeeld bijkomende ondersteuning nodig van paramedici (logopedie, kinesithérapie , ...)?
- Worden ook de ouders betrokken bij het uitwerken van het handelingsplan?
- In welke mate kunnen de medeleerlingen een rol spelen?
- Hoe gebeurt de taakverdeling binnen het team?
- Hoe zal het overleg gebeuren?

Alle gemaakte afspraken worden in concreet uitvoerbare termen geformuleerd met de duidelijke vermelding van wie, wat, waar, hoe en wanneer nastreeft met de betrokken leerling(en).

3.3.6 De planning van de toetsing van de doelen

Om onderwijs op maat te bieden, moet er voortdurend geëvalueerd en bijgestuurd worden. In de voorbereidingsfase wordt aangegeven hoe de toetsing van de doelen gepland wordt. Niet alleen na maar ook tijdens de uitvoeringsfase (zie ook evaluatie van de handelingsplanning) zijn er evaluatieve momenten voorzien zodat tijdig bijgestuurd kan worden. Er dient ook een tijdpad uitgewerkt te worden. Een individueel handelingsplan wordt immers maar voor een bepaalde, relatief korte, tijd uitgewerkt (Deley, 1986a).

3.3.7 Besluit

De voorbereidingsfase resulteert in praktische afspraken binnen het schoolteam over de inhoud en organisatie van het opvoedings en onderwijsaanbod. Dit wordt geconcretiseerd in het individueel handelingsplan en het groepswerkplan.

3.4 Fase IV: Uitvoeringsfase

In de uitvoeringsfase wordt werk gemaakt van de realisatie van het handelingsplan. Tijdens de uitvoering dient men rekening te houden met specifieke elementen van de beginsituatie samen met de bijstellingen naar aanleiding van klassenraden.

Tijdens de doelenfase werden de ontwikkelingsdoelen geselecteerd op basis van de specifieke noden en behoeften van de leerling. Hierbij geldt tevens de centrale onderwijsdoelstelling van het BuO, nl. de optimale en harmonische persoonlijkheidsontwikkeling en maatschappelijke integratie.

In de uitvoeringsfase zullen de verschillende leden van het schoolteam deze centrale onderwijsdoelstelling nastreven. Daaruit vloeit onder meer voort dat er in het onderwijsleerproces voldoende aandacht moet worden besteed aan de samenhang en het evenwicht van het onderwijsaanbod.

Het onderwijsaanbod werd gepland op maat van de individuele leerling en dient te worden gerealiseerd door middel van actief ontwikkelend onderwijs (van Parreren, 1988). Als uitgangspunt van actief ontwikkelend onderwijs geldt dat de leerling een open, veranderbaar en beïnvloedbaar wezen is, dat door doelgerichte tussenkomsten gestimuleerd wordt om op een meer efficiënte wijze te leren en te ontwikkelen.

Actief ontwikkelend onderwijs betreft de leerling actief bij het leerproces en creëert bij de leerling de behoefte om te veranderen. Door rekening te houden met de zone van de naaste ontwikkeling helpt het schoolteam de leerling om tot een zo actief mogelijke ontplooiing te komen. Dit verwijst naar leertaken die de leerling nog niet volledig beheerst maar wel aankan mits hij wordt ondersteund.

Actief ontwikkelend onderwijs wordt nagestreefd door onder meer verschillende instructiekanalen te hanteren, te zorgen voor de kwantiteit en de kwaliteit van de instructies, specifieke hulpmiddelen te gebruiken, ...

Het individueel handelingsplan en het groepswerkplan kunnen niet alleen successief maar ook simultaan gerealiseerd worden, b.v. door een speciale gedragsaanpak tijdens de groepsactiviteiten.

Indien de afstemming van de selectie van de doelen adequaat gebeurde en er in de voorbereidingsfase goed gepland werd, kan de uitvoeringsfase zonder problemen verlopen. Er kan echter steeds iets fout lopen of iets onvoorziens tussenkomen. Bij de ene leerling blijkt een bepaalde methode niet tot het beoogde resultaat te leiden. Bij een andere leerling kan de medische problematiek ervoor zorgen dat het handelingsplan niet meer adequaat is. Dan zal een bijsturing noodzakelijk zijn of een herformulering van de beginsituatie moeten gebeuren.

Het is essentieel tussentijdse evaluatieve momenten in te bouwen, waarbij vooral wordt nagegaan op welke punten planning en uitvoering met elkaar stroken en op welke punten dat niet het geval is. Als blijkt dat de afgesproken aanpak en/of de uitvoering van het handelingsplan niet het gewenste effect heeft, is bijsturing nodig. Om die reden is het eveneens belangrijk om ook in deze fase voldoende informatie uit te wisselen en te overleggen.

Kortom, in deze uitvoeringsfase heeft het schoolteam de taak te werken aan de optimale en harmonische ontwikkeling en maatschappelijke integratie door:

- samenhang en evenwicht in het onderwijsaanbod te realiseren;
- de vooropgestelde werkstructuren uit te voeren;
- de planning uit te voeren op maat van de leerling, via actief ontwikkelend onderwijs.

Een neerslag van activiteiten uit deze fase kan terug te vinden zijn in allerlei documenten zoals werkmappen van de leerlingen, voorbereidingen van de teamleden, ...

3.5 Fase V: Evaluatiefase

De fase van de evaluatie wordt opgedeeld in enerzijds de evaluatie van de handelingsplanning tijdens het doorlopen van het proces en anderzijds de evaluatie van de leerlingenvorderingen bij het beëindigen van het proces.

Dit zijn duidelijk twee verschillende vormen van evaluatie die elkaar echter wederzijds beïnvloeden.

Op basis van de leerlingenevaluatie kan het schoolteam lessen trekken over de wijze waarop het aan handelingsplanning doet. Evaluatie van het proces van handelingsplanning kan leiden tot bijsturing van het handelingsplan en dus ook de vorderingen van de leerlingen beïnvloeden. Deze twee soorten evaluatie worden hieronder toegelicht.

3.5.1 Evaluatie van de handelingsplanning

Evaluatie van de handelingsplanning bestaat uit een permanente bewaking van het proces dat plaats grijpt terwijl de verschillende fasen van handelingsplanning doorlopen worden. Tijdens het proces worden tussentijdse evaluatieve momenten ingebouwd. Het doel van die tussentijdse evaluatie bestaat erin lering te trekken uit de ervaringen die werden opgedaan bij de activiteiten in de verschillende fasen van het proces van de handelingsplanning. Vaak blijft het evaluatieproces nog te veel beperkt tot de eindfase. Het is essentieel dat tijdens elke fase wordt geëvalueerd en dat er -indien nodig- tijdig wordt bijgestuurd.

Het eigene aan het proces van handelingsplanning is dat elke fase bewust uitgewerkt wordt, met een constante terugkoppeling naar de andere fasen, gericht op het volgen van het afgesproken spoor. Dit kan geïllustreerd worden aan de hand van volgende voorbeelden.

Voorbeeld 1 Tijdens de voorbereidingsfase blijkt dat voor het nastreven van de geselecteerde doelen voor een leerling, de noodzakelijke hulpmiddelen niet voorhanden zijn. Op dat ogenblik moet de nood aan deze specifieke hulpmiddelen tijdig worden gesignaleerd en opgevangen.

Voorbeeld 2 Door het feit dat zich tijdens de uitvoeringsfase gelijkaardige problemen voordoen bij meer leerlingen, besluit het schoolteam om de afspraken, die bij de voorbereiding gemaakt werden, te herbekijken.

In de eindfase houdt de evaluatie een soort meta-evaluatie in van het proces van handelingsplanning. Men gaat bijvoorbeeld na hoe de samenwerking verlopen is en of men zich aan de afgesproken werkstructuren gehouden heeft. Er wordt kritisch teruggekeken naar de tussentijdse resultaten en het eindproduct. Wanneer het handelingsplan voorbereid, opgesteld, uitgevoerd en getoetst werd, is het team in staat de producten en processen van de verschillende fasen in hun onderlinge samenhang te bekijken.

3.5.2 Evaluatie van de leerlingenvorderingen

De fase van de eindevaluatie is een formeel geplande fase die tot doel heeft na te gaan welke resultaten bij de leerlingen werden bereikt (Houben, 1983). Wanneer zich tijdens de voorbereidings- en uitvoeringsfase problemen voordoen, dient de handelingsplanning al in een eerdere fase zo vlug mogelijk bijgestuurd te worden (cf. evaluatie van de handelingsplanning).

Uit onderzoek is gebleken dat het inzicht in het actuele presteren van de leerlingen en de keuze van adequate leerinhouden verbeteren wanneer er regelmatig getoetst wordt door leerkrachten. Geregeld evalueren kan ertoe leiden dat leerlingen minder worden onderschat,

zowel ten aanzien van het leerniveau, als ten aanzien van het aanbieden van leerstof (Pijl & Blaauboer, 1990).

Alle betrokkenen dienen een zo objectief mogelijk onderzoek in te stellen naar de vorderingen van de leerling op verschillende gebieden. Men stelt zich vragen over hoe het kind reageerde op het handelingsplan, wat het effect is geweest van het werken met een handelingsplan, ... (Deley, 1986b). Het onderzoeksinstrumentarium voor de eindevaluatie is daarbij zoveel mogelijk van dezelfde aard als het instrumentarium dat gebruikt werd voor het bepalen van de beginsituatie en de tussentijdse situaties.

De gehanteerde instrumenten en evaluatiemethodes moeten niet alleen het peil maar ook de vorderingen van de leerlingen weergeven. Er dient een evenwicht gezocht te worden tussen het verzamelen en registreren van formele en informele onderzoeksgegevens.

Door de invoering van een goed kind- of leerlingvolgsysteem kunnen de individuele vorderingen van de leerlingen duidelijk in beeld gebracht worden voor de verschillende leer- en ontwikkelingsgebieden.

De gegevens van de evaluatie worden ingebracht in de leerlingenbespreking tijdens de klassenraad.

Hier kan ook de geconstateerde vooruitgang geplaatst worden tegenover de 'verwachte' vooruitgang, die gebaseerd is op de geschatte mogelijkheden van de leerling. Als het resultaat niet bereikt wordt, moet nagegaan worden wat er hapert.

Bovendien is het belangrijk om alle relevante evaluatiegegevens, zowel van de tussentijdse als van de eindevaluatie, te bewaren in het leerlingendossier, dat toegankelijk is voor de betrokken teamleden.

Op basis van een gefundeerde eindevaluatie van de leerling kan de klassenraad de leerling doorverwijzen naar het geïntegreerd of gewoon onderwijs. Ofwel kan men aan de hand van de eindevaluatie concluderen dat de leerling meer gebaat is bij de individuele aanpak van het BuO. In dit laatste geval geldt de eindevaluatie als de nieuwe beginsituatie waarmee een volgend cyclisch proces kan worden gestart.

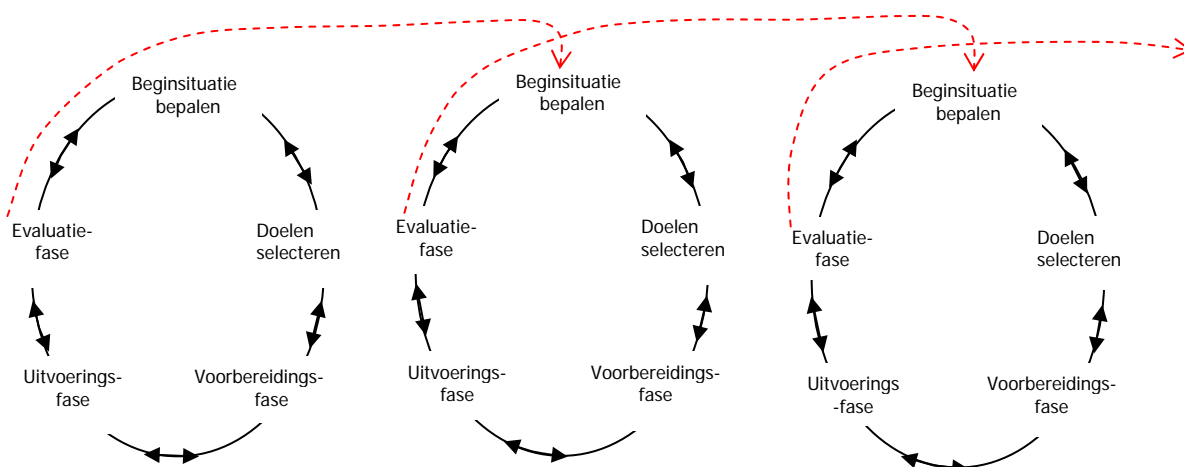
De evaluatiefase resulteert in bijstellingen in het proces van handelingsplanning en een goed inzicht in de vorderingen van de leerlingen. Zij leidt bovendien de start van een nieuwe cyclus van het proces van handelingsplanning in. Een neerslag vindt men o.a. in de klassenraadverslagen, leerlingendossiers en rapporten aan ouders.

4 Schematisch en samenvattend overzicht van het proces van handelingsplanning

Handelingsplanning is het cyclisch proces van het orthopedagogisch en orthodidactisch handelen met als doel onderwijs op maat van elke leerling te bieden. Vertrekkend van de beginsituatie van de leerling of de leerlingengroep worden door handelingsplanning de ontwikkelingsdoelen, het tempo, de methoden en de evaluatie vastgelegd.

Het product van het proces van handelingsplanning is de schriftelijke neerslag: het handelingsplan. In een handelingsplan worden de verschillende elementen van het pedagogisch-didactisch handelen weergegeven, o.a. de beginsituatie aan de hand van een diagnose, leerdoelen, leerinhouden, methodes, evaluatie, rapportering en bijsturing (VI.O.R., 1996).

Schematisch kunnen we handelingsplanning op de volgende manier voorstellen



Fase I : beginsituatie bepalen

In deze fase worden de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling duidelijk geformuleerd. Deze onderwijs- en opvoedingsbehoeften zijn de basis voor het verdere verloop van de handelingsplanning.

Fase II: doelen selecteren

In de doelenfase worden per leerling voor een bepaalde periode ontwikkelingsdoelen en/of eindtermen geselecteerd met het oog op een optimale en harmonische persoonlijkheidsontwikkeling en maatschappelijke integratie.

De selectie gebeurt in teamverband en indien mogelijk in overleg met de ouders.

Fase III: voorbereidingsfase

Tijdens de voorbereidingsfase wordt bepaald op welke wijze de geselecteerde ontwikkelingsdoelen gerealiseerd zullen worden op organisatorisch en methodologisch vlak en wordt de evaluatie reeds gepland.

Fase IV: uitvoeringsfase

In de uitvoeringsfase worden de geselecteerde ontwikkelingsdoelen nagestreefd volgens de geplande strategie met ingebouwde tussentijdse evaluatieve momenten.

Fase V: evaluatiefase

De evaluatie vindt ten eerste regelmatig plaats tijdens het doorlopen van de verschillende fasen van de handelingsplanning en is dan gericht op het tijdig bijsturen van het proces. Dit is de betekenis van de dubbele pijlen tussen twee opeenvolgende fasen.

Ten tweede is ook de evaluatie van de leerlingenvorderingen noodzakelijk om na te gaan of de nagestreefde ontwikkelingsdoelen al dan niet bereikt werden. Deze evaluatie is het vertrekpunt voor een nieuwe beginsituatie voor een nieuwe planningsperiode. Dit is de betekenis van de gestipte pijl die vertrekt bij de evaluatiefase van de ene cyclus, naar de beginsituatie van een volgende planningscyclus.

Het eigene aan het proces van handelingsplanning is dat elke fase bewust uitgewerkt wordt, met een constante terugkoppeling naar de andere fasen, gericht op het volgen van het afgesproken spoor. Dat is de betekenis van de dubbele pijlen in het schema.

In de dagelijkse onderwijspraktijk is het moeilijk om de verschillende fasen te scheiden. Het is trouwens niet aangewezen de fasen kunstmatig op te splitsen. Verschillende fasen kunnen immers tegelijkertijd aan bod komen.

5 Besluit

Het is essentieel dat de school beschikt over een goed planningsconcept en dit concept ook zorgvuldig hanteert in de orthopedagogische praktijk van elke dag.

Goed orthopedagogisch en orthodidactisch handelen is immers in belangrijke mate planmatig handelen.

Kwalitatief hoogstaand buitengewoon onderwijs stemt zijn onderwijsaanbod af op de mogelijkheden van de individuele leerling via handelingsplanning.

Een kwalitatieve analyse van de handelingsplanning in het BuO laat immers toe kwaliteitskenmerken te formuleren. Aan de hand daarvan kan de overheid de kwaliteit van de handelingsplanning in scholen voor buitengewoon onderwijs nagaan.

Deze brochure weerspiegelt de gelijkgerichte visie van het overheidsoverleg op de verschillende fasen van de handelingsplanning.

6 Praktische informatie

Deze brochure is spijtig genoeg uitgeput. Ze kan enkel nog elektronisch geraadpleegd worden op de website van het departement onderwijs:

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/buitengewoon/handelingsplan/handelingsplan.htm>

Voor meer info over de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs kan u de website van de entiteit Curriculum raadplegen via [Buitengewoon onderwijs](#)

7 Referenties

ADVIESRAAD VOOR HET BASISONDERWIJS, HET SPECIAAL ONDERWIJS EN DE OPLEIDINGEN EN NASCHOLING VOOR DE ONDERWIJSGEVENDEN IN HET BASISONDERWIJS EN HET SPECIAAL ONDERWIJS (ARBO), Over plannen gesproken ... Advies over het werken volgens plan binnen het speciaal onderwijs. Zeist, ARBO Onderwijscentrum, 1984, 93 blz.

ALBERS, A. et al. Over groepsplannen en individuele handelingsplannen. Planmatig werken op een LOM-school. (Informatie Speciaal Onderwijs 23.) Den Bosch, LOPSO, 1985, 35 blz.

DELEY, T., Handelingsplanning; het individueel pedagogisch handelingsplan (1), Speciaal Onderwijs, 1985a (58), nr. 9 (november), 282-287.

DELEY, T., Handelingsplanning; het individueel pedagogisch handelingsplan (2), Speciaal Onderwijs, 1985b (58), nr. 10 (december), 318-326.

DELEY, T., Handelingsplanning; het individueel pedagogisch handelingsplan (3), Speciaal Onderwijs, 1986a (59), nr. 2 (februari), 44-52.

DELEY, T., Handelingsplanning; het individueel pedagogisch handelingsplan (4), Speciaal Onderwijs, 1986b (59), nr. 3 (maart), 88-91.

DELEY, T., Pedagogische handelingsplannen op school. Efficiënt aan de slag bij pedagogische probleemsituaties. Jeugd in School en Wereld, 1986c (70), nr. 10, 26-31.

DIENST VOOR ONDERWIJSONTWIKKELING (DVO), Ontwerp. Ontwikkelingsdoelen buitengewoon basisonderwijs type 2. (Versie bestemd voor de VI.O.R.). Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, DVO, 1997, niet doorlopend genummerd

Houben, L., Handelingsplanning in het B.O. - In: ... Normaalcurcus Buitengewoon Onderwijs Hasselt 11e cyclus '83-'86. (curcus) Hasselt, 1983, 24-61.

KONING, L., Handelingplannen, onhaalbare rompslomp of haalbare noodzaak. Jeugd in School en Wereld, 1986 (70), nr. 10, 8-15.

PALMANS, L., Werken volgens plan in het buitengewoon onderwijs. Antwerpen, niet gepubliceerde tekst. Orthopedagogisch Vormingscentrum Antwerpen (OVA), 1991, 18 blz.

PIJL, S.J. & BLAAUBOER, S.A.A., Werken met handelingsplannen. Een integrerende studie naar het werken met handelingsplannen in het speciaal onderwijs (SVO-project 8016). Groningen, RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek, Rijksuniversiteit Groningen, 1990, 116 blz..

PIJL, S.J. & VOORT, R., Van plan tot uitvoering. De lange weg van het Individualized Education Program. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 1987 (26), 375-389.

VAN DER AALSTVOORT, G.M., Werken met handelingsplannen: een incidentele of een structurele activiteit. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 1988 (27), 296-301.

VAN DER LEIJ, A. (Ed.) Zorgverbreding: bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs. (Speciaal onderwijs en zorgverbreding.) Nijkerk, Intro, 1985, 239 blz.

VAN DER LEIJ, A., JONGKIND, P. & KOOL, E., Handelingsplannen in het S.O. Model voor het ontwikkelen van planningsprocedures. Jeugd in School en Wereld, 1986 (70), nr. 10, 15-20.

VAN PARREREN, C. F., Ontwikkelen onderwijs. Leuven, Acco, 1988, 170 blz.

VERDYCK, W., Handelingsplannen in het BuSO. OVSG-nieuws, 1994 (3), nr. 4 (april), 10-15.

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD (VI.O.R.), Advies m.b.t. de definities i.v.m. eindtermen-ontwikkelingsdoelen. Brussel, niet gepubliceerde tekst. VI.O.R., mei 1996, 8 blz.

WINNUBST, T., Model van werken volgens plan. Speciaal Onderwijs, 1986 (59), nr. 3, 80-85.

Bovenstaande werken werden geraadpleegd bij het tot stand komen van de oorspronkelijke brochure in 1988. Voor recentere informatie kan u de onderwijsliteraturoverzoekbank raadplegen via [ADIOV](#)



COLOFON

Eindredactie van deze versie

Lou Bontens
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Entiteit Curriculum

Verantwoordelijke uitgever

Roger Standaert
directeur Entiteit Curriculum