Voorstel tot actualisatie van het eerste deel van het Raamplan RKG voor scholen Buitengewoon Lager Onderwijs.

Vanuit de werkgroep BuBao in Iriglo

Concreet werden de schema’s van p 37-67 die per type werden geformuleerd geactualiseerd.

Aanleiding:

* type 1 en 8 waren reeds een aantal jaar hervormd tot type Basisaanbod
* Ontstaan van type 9 Kinderen met autisme
* De teksten uit het Raamplan RKG BuBaO dateren van 1999-2000 en zijn naar visie en taal té gedateerd.

In de groep werd ook de keuze gemaakt om niet langer aansluitend per type “aanwijzingen voor de praktijk” te formuleren maar te komen tot 1 tekst. Deze kan je vinden na alle componentenschema’s per type of doelgroep. In deze tekst -die bedoeld is voor leerkrachten uit àlle netten- is een groot gemeenschappelijk deel én een deel voor een paar specifieke doelgroepen.

**Type Basisaanbod: Leerlingen met een verhoogde hulpvraag op het vlak van leren**

Het type basisaanbod is er voor leerlingen voor wie de onderwijsbehoeften dermate zijn en voor wie al tijdens het gewoon kleuter- of lager onderwijs wordt aangetoond dat de aanpassingen\* disproportioneel of onvoldoende zijn om de leerling binnen het gemeenschappelijk curriculum te kunnen blijven meenemen in een school voor gewoon onderwijs. (\* remediërende, differentiërende, compenserende en/of dispenserende maatregelen)

De doelgroep van type Basisaanbod zijn leerlingen waar sprake is van (een vermoeden van ) leerstoornis, een ontwikkelingsachterstand, aandachts-en concentratieproblemen, …  . Er is geen diagnose vereist voor de overstap naar type Basisaanbod. Hierdoor zitten in type basisaanbod ook leerlingen in afwachting van een diagnose (gedrag/emotionele problemen / autisme/…).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **COMPONENTEN VAN**  **LE­VENS­BESCHOUWE­LIJKE EN RE­LI­GIEUZE GROEI** | | ***Deze componenten zijn voorwaarden en aspecten van de groei van leerlingen, in het bijzonder voor hun levensbeschouwelijke en re­li­gieuze ontwik­keling.*** |
| **A.**  **Funda­men­tele**  **be­staanscon­dities** | A.1  Vertrou­wen  versus  wantrou­wen | Vertrouwen ligt aan de basis van al wat nog moet volgen in het leven. Het moet op een natuurlijke wijze opgebouwd en versterkt worden. In het begin is het zeer broos en wankel. Sommige leerlingen moeten vertrouwen kunnen verwerven in zichzelf, zichzelf aanvaarden en zich door anderen aanvaard weten. Dit kan maar via de mensen die zij ontmoeten.  Een aantal leerlingen heeft ervaren dat ze iets ‘niet kunnen’ . Dit tast in sterke mate hun zelfvertrouwen en hun vertrouwen in anderen aan. De leerlingen uiten dat wel eens door op een negatieve manier aandacht te vragen of zich af te sluiten van de anderen. Bij andere leerlingen is er een goed vertrouwen die hun ontwikkeling positief beïnvloedt. |
| A.2  Mogelijk­he­den ver­sus  beperkin­gen | Het is belangrijk leerlingen zo te begeleiden dat ze hun eigen mogelijkheden ontdekken, kunnen ontplooien én succeservaringen opdoen. Daartoe hebben leerlingen een blijvende uitnodiging, beves­tiging en waar­de­ring nodig. Het werken aan de totale ontplooiing van elk kind, met oog voor andere vaardigheden en mogelijkheden dan de intellectuele, kan hen brengen tot een positief zelfbeeld. Deze groep leerlingen die het moeilijk hebben met ‘leren’ vragen om een leraar die hen helpt te geloven in zichzelf, in hun eigen mogelijkheden én die hen helpt om te gaan met hun beperking. |
| **B.**  **Verbonden­heid** | B.1  met zichzelf | Menselijke groei is nauw verbonden met het vermogen om contact te maken met zichzelf. Een realistisch zelfbeeld opent de weg naar binnen. Groeien in die innerlijkheid vraagt om voldoende ervaringskansen van stilte, rituelen, gebed. Door er taal aan te geven leren leerlingen om te gaan met hun gevoelens, behoeften en emoties: ze leren, ze (h)erken­nen en ze uit­spreken. |
| B.2  met anderen | In verbondenheid met anderen kunnen leerlingen openbloeien. De leerlingen in Basisaanbod hebben het soms moeilijk met relationele en sociale vaardighe­den van­uit een gebrek aan basisvertrouwen. Vaak vinden ze ook de ge­schik­te woorden niet om zich uit te drukken (o.a. over hun gevoelens). De leraar is daarom belangrijk als positief voorbeeld en rolmodel. Een rustige begeleiding biedt ondersteuning om aan relationele vaardigheden te werken. In een goed klasklimaat kunnen conflicten, met steun van de leraar, worden uitgepraat.  Som­mi­ge leerlingen leven sterk mee met leerlingen die het moeilijker hebben dan zij. Andere zijn zeer hard voor mekaar en spotten met uiterlijkheden. De leerlingen van de school zijn vaak de enige groep leeftijdsgenootjes waarbij ze zich ‘goed’ voelen. |
| B.3  met gemeen­schappen | In verbondenheid met gemeenschappen leert een kind zien dat het niet enkel als individu leeft naast anderen, maar ook met en dankzij anderen. Als persoon maakt het deel uit van kleinere en grotere gemeenschappen. Dat is een rijkdom, maar ook een opgave. De eerste gemeenschap die leerlingen ervaren is hun gezin, hoe het ook samengesteld is. De klas is eveneens een belangrijke gemeenschap voor de leerlingen. Het klas­kli­maat is heel be­lang­rijk. Leerlingen kun­nen veel bete­ke­nen voor me­kaar. De klas of de leefgroep zijn voor vele leerlingen de eerste plaatsen waar ze dat mogen erva­ren. Het zijn ‘oefen-plekken’ in ‘samen leven’. Thema’s zoals feesten, verdriet, gevoelens,…..kunnen bruggen bouwen naar de verschillende levensbeschouwelijke gemeenschappen waar de kinderen deel van uitmaken. Zo wordt hun nieuwsgierigheid opgewekt en kan er begrip en respect groeien voor elkaar. Bij dit alles respecteren we het tempo van de leerlingen. Op die manier maken de kinderen kennis met het gemeenschapskarakter van het geloven. Ze ontdekken daarbij de culturele, religieuze en levensbeschouwelijke verscheidenheid van onze samenleving.  Grotere gemeenschappen liggen moeilijker wanneer ze er zelf geen duidelijke verbinding mee kunnen maken. |
| B.4  met natuur  en cultuur | Leerlingen stimuleren in hun verbondenheid met de natuur vraagt om volop kansen tot natuurbeleving. Natuur ‘beleven’ in concrete situaties helpt hen te groeien in (zelf)vertrouwen, hun mogelijkheden te ontdekken, te leren zorgen voor…, en te genieten van zon of regen, van kleuren en geuren in de natuur, van dieren en planten, van zand en gras, enz. In hun concrete verbondenheid met de natuur kan een kind ontdekken dat het deel uitmaakt van een groter geheel. Er kan openheid groeien voor scheppingsgeloof.  Hun verbondenheid met cultuur is afhankelijk van concrete ervaringen die ze kunnen opdoen wanneer hen meerdere cultuurvormen worden aangeboden. Muziek beluisteren en zelf musiceren (met aangepaste muziekinstrumenten), manuele werkvormen en het zelf creëren van ‘kunst’, theater, enz. In hun omgang met natuur en cultuur wordt hun eigenheid merkbaar. Leerlingen die het moeilijker hebben met leren, kunnen soms “echte kunstenaars” zijn wanneer ze in hun talenten worden gestimuleerd.  Leerlingen kunnen groeien in het omgaan met een brede waaier aan kunstvormen. Het vraagt begeleiding om oog te leren hebben voor culturele en levensbeschouwelijke verschillen en respectvol om te gaan met andere culturen en levensbeschouwingen. |
| **C.**  **Groeien in gevoeligheid**  **voor goed en kwaad** | | Het is voor de levensbeschouwelijke, religieuze en/of godsdienstige groei van leerlingen essentieel dat hun onderscheidingsvermogen voor goed en kwaad gevoed wordt. Leerlingen hebben nood aan volwassenen die hen een waardengebonden referentiekader voorleven en hen hierin laten groeien. Zo kunnen leerlingen ontdekken dat ze kunnen zorgen voor, verantwoordelijkheid opnemen, delen, samen iets goeds doen, respect hebben voor,…  Het is voor de leerlingen niet eenvoudig te ontdekken wat goed is en wat kwaad, wat leven bevordert en opbouwt en wat leven afbreekt. Heel vaak wordt ‘goed’ gelijkgesteld met ‘wat goed doet voor mij’. Hun morele groei gaat zeer langzaam. Aanvankelijk is dat afhankelijk van de aanwezigheid van con­tro­le. De leerlingen kun­nen (nog) geen zelf­stan­dige keuze maken. Ze kun­nen zich nog niet inleven in anderen. Veel gedrag is vanuit zelfbescherming en overlevingsdrang, om te passen in een groep. Leerlingen ‘doen’ omdat ze er baat bij hebben, wat op zich soms héél positief is. In hun moreel denken zijn de leerlingen (sterk) afhankelijk van vertrouwenspersonen. Dit biedt heel wat kansen maar maakt hen tegelijk ook vatbaar voor negatieve beïnvloeding van buitenaf. |
| **D.**  **Open komen voor symbo­liek:**  **geloofstaal, rituelen,**  **vierin­gen** | | De leerlingen zijn gevoelig voor rituelen. Die geven struc­tuur en veiligheid aan het samenleven.  Levensbeschouwelijke, religieuze en/ of godsdienstige rituelen proberen uit te drukken wat mensen van binnen beleven en/of hoe men verbondenheid beleeft. Die rituelen hanteren een vaak bijzondere taal. De taal van liederen, verhalen, beelden, ritme, beweging, muziek, … spreekt leerlingen sterk aan. Ze drukt uit wat moeilijk onder woorden te brengen is. Ze kan een sfeer doen ontstaan waarin leerlingen tot rust komen. In rituelen en vieringen kunnen leerlingen voeling krijgen met de diepere dimensie van het leven en ook God op het spoor komen.  Symboliek begrijpen is voor de leerlingen vaak moeilijk. Dat heeft te maken met hun beperkt denk­vermogen en taalontwikkeling. Door met concrete symbolen te werken, kunnen leerlingen groeien in sym­boolgevoeligheid. |

**Type 2: Leerlingen met matige of ernstige verstandelijke beperking**

Leerlingen met een verstandelijke beperking hebben een ontwikkelingsachterstand. We onderscheiden subgroepen op basis van de ernst of impact van hun beperking op hun leven of participatie aan de samenleving.

Een verstandelijke beperking begrijpen we als moeilijkheden op vlak van intellectueel functioneren en het aanpassingsvermogen (adaptief functioneren ). Aanpassingsvermogen en intelligentie zijn te onderscheiden, niet te scheiden.

Een verstandelijke beperking is een ontwikkelingsstoornis. De ontwikkeling van het verstandelijk vermogen verloopt trager dan bij leeftijdsgenoten en bereikt meestal niet hetzelfde niveau. Het kost tijd en energie om zich vaardigheden en kennis eigen te maken.

Wanneer bij jonge leerlingen nog geen systematisch onderzoek mogelijk is, spreken we van globale ontwikkelingsachterstand. In deze doelgroep zit een grote verscheidenheid gaande van leerlingen met een ernstige verstandelijke beperking die niet tot spreken komen en non-verbaal communiceren. De leerlingen met een matige verstandelijke beperking komen tot verbale communicatie en zullen een grotere levensbeschouwelijke groei meemaken. In de beschrijving van de componenten van levensbeschouwelijke, religieuze en /of godsdienstige groei zullen we steeds eerst de leerlingen met een ernstige verstandelijke beperking bespreken. Nadien volgen de aanzetten voor leerlingen met een matige verstandelijke beperking.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **COMPONENTEN VAN**  **LE­VENS­BESCHOUWE­LIJKE EN RE­LI­GIEUZE GROEI** | | ***Deze componenten zijn voorwaarden en aspecten van de groei van leerlingen, in het bijzonder voor hun levensbeschouwelijke en re­li­gieuze ontwik­keling.*** |
| **A.**  **Funda­men­tele**  **be­staanscon­dities** | A.1  Vertrou­wen  versus  wantrou­wen | Leerlingen met een ernstige verstandelijke beperking bouwen vooral contacten op met vertrouwde volwassenen die hen verzorgen, voeden, aanraken, knuffelen, … vanuit hun primaire behoeften. Hun sociale contacten lijken inwisselbaar als ze de opgebouwde en vertrouwde routines en duidelijkheid respecteren. Veiligheid en welbevinden liggen aan de basis van het groeien in wederkerige relaties met vertrouwde volwassenen. Ze hunkeren naar een grote voorspelbaarheid. Vertrouwen zal stelselmatig opgebouwd en versterkt moeten worden. In het begin is het zeer broos en wankel, zeker ten opzichte van andere leerlingen en andere leraren dan hun vaste begeleider. De vele concrete ervaringen van elke dag bepalen hoe zij zich voelen en hoe zij op anderen reageren.  Basisvertrouwen wordt verder opgebouwd door het aanraken van objecten, planten, dieren en mensen. Zo zal ook hun vertrouwen in de ruimte moeten opgebouwd worden.  Dit alles speelt ook een rol bij leerlingen met een matige beperking . Bij hen zien we dat door het groeien in communicatieve vaardigheden ze meer vat krijgen op hun omgeving. Ze kunnen bijvoorbeeld om iets vragen of kiezen uit meerdere mogelijkheden. Dit maakt dat ze autonomie ervaren en groeien in zelfbewustzijn. Hun grotere communicatieve mogelijkheden maakt dat we hen in situaties meer info kunnen geven om de context te begrijpen. Hierdoor groeit hun basisrust en kunnen leerlingen meer flexibiliteit aan. Vanuit (basis)vertrouwen kan hun zelfvertrouwen groeien. |
| A.2  Mogelijk­he­den ver­sus  beperkin­gen | Leerlingen met een ernstige verstandelijke beperking zijn zich niet of slechts vaag bewust van hun eigen mogelijkheden of beperkingen. Hun non-ver­bale com­municatie drukt meer uit dan woorden. Door hier als begeleider alert mee om te gaan en hier gepast op te reageren is groei mogelijk.  Doordat (vertrouwde ) volwassenen taal geven aan toenemende mogelijkheden, groeien kinderen in zelfkennis en zelfbewust zijn. Door stimuleren en supporteren van vertrouwde volwassenen kunnen kinderen zichzelf overwinnen en nieuwe mogelijkheden ontdekken en ontwikkelen. Ze zetten stappen in hun zelfstandigheid al hebben ze de vertrouwde begeleider nog nodig om hen op te vangen wanneer het moeilijk gaat. Geleidelijk aan worden ze zich vanuit positieve en negatieve ervaringen meer bewust van eigen mogelijkheden en beperkingen. |
| **B.**  **Verbonden­heid** | B.1  met zichzelf | Leerlingen met ernstig verstandelijke beperkingen voelen zich regelmatig overspoeld door interne en externe prikkels. Volwassenen kunnen hen helpen om die binnenkomende prikkels te reguleren door de omgeving sterk aan te passen zodat ze rust en ontspanning kunnen ervaren of door basale behoeften te vervullen. Ze voelen nog geen onderscheid tussen zichzelf en de ander.  Leerlingen met een matig verstandelijke beperking zijn sterk afhankelijk van hun mogelijkheden tot communicatie én van hun opvoeders in het al of niet bereiken van enige verbondenheid met zichzelf. Het jarenlang mogen ervaren 'ik ben uniek, ik mag mij goed voelen in mijn vel, ik mag er zijn zoals ik ben' kan de basis leggen voor een bewust beleven van zichzelf. Leerlingen worden zich steeds meer bewust van eigen persoonlijke gevoelens en een passend aanbod helpt hen om daarmee te leren omgaan. Als leraar kan je hier passende associaties laten groeien en die versterken door wederzijdse tevredenheidgevoelens.  Bepalend voor de verbondenheid met zichzelf zijn het totaal functioneren en de mogelijkheden van het kind om zich te uiten, om in gesprek te gaan met anderen of non-verbaal te reageren. Dat wordt gestimuleerd door lichaamsbeleving, basale ervaringen, stilterituelen, SMOG, enz . Momenten van ‘stilvallen’ en tot rust komen ervaren ze als deugddoend. Het vraagt van de leraar dat deze bewust zoekt hoe de religieuze binnenkant van de leerlingen kan worden gevoed. Welke (stilte) rituelen, welke voorwerpen, houdingen,… laten de leerlingen tot rust of tot (religieuze) verbondenheid komen? |
| B.2  met anderen | De beleving van ‘wij samen’ is voor leerlingen met een ernstige verstandelijke beperking beperkt. Ze merken de aanwezigheid van anderen vaak nog niet op. Er is wel een groeiproces van nabijheid ondergaan en verdragen naar non-verbaal om nabijheid vragen of aangeven dat ze nabijheid wensen. Dat alles gebeurt in allerlei dagelijkse activiteiten met bekende en minder bekende personen.  Ook bij leerlingen met een matige verstandelijke beperking zien we een grote verscheidenheid in hun groeien in verbondenheid met anderen. Er zijn leerlingen die spontaan en veelvuldig anderen opzoeken, samen spelen, genieten van de aanwezigheid van anderen. Niet alle leerlingen komen toe aan het ‘kunnen samen werken’, laat staan ‘verbonden kunnen leven met anderen’. Omwille van het belang met anderen te kunnen samen leven worden in de school heel wat kansen gecreëerd. De leraar is belangrijk als positief voorbeeld voor de leerlingen. Ook een rustig en goed klas­kli­maat is noodzakelijk. Er zijn groepen waar de leerlingen ‘leren’ communiceren met elkaar. Relationeel en sociaal vaardig worden vraagt een lang begeleidingsproces en ligt niet altijd in hun groeipotentieel. Ze beschikken aanvankelijk niet over de ge­schik­te woorden om zich uit te drukken (o.a. over hun gevoelen en behoeften). Het is een lang individueel én groepsproces, dat met hele kleine stappen evolueert naar een zich meer bewust worden van anderen en in relatie gaan met anderen. |
|  | B.3  met gemeen­schappen | De klas is voor vele leerlingen de eerste gemeenschap na het gezin en / of leefgroep in een voorziening.  Daar­om is een veilig en warm klas­kli­maat heel be­lang­rijk. Daaraan wordt elke dag gewerkt door prikkeldosering op maat van de individuele leerling en/ of de groep. Belangrijk zijn de hoeveelheid en de intensiteit van de prikkels die door de leraar worden afgestemd op de leerling(en).  De wijze waarop leerlingen het religieus samen zijn in grotere groepen (bijvoorbeeld een klas/ school viering) beleven is heel verschillend. Voor een aantal leerlingen kan dat heel belastend zijn, anderen kunnen genieten van de sfeer bij zo’n samenkomen. Het is soms opvallend hoe rustig sommige leerlingen worden tijdens een religieuze viering of gebedsmoment met de klas.  Deels heeft hun reactie op een groep te maken met hun verstandelijke beperking en hun socio-emotioneel functioneren en deels ook door hun persoonlijkheid. Voor een aantal leerlingen bevraagt het deel uitmaken van een grotere groep hun basisveiligheid. Mogelijke oorzaken hiervan zijn overprikkeling, wegvallen van routine en het niet flexibel kunnen reageren op veranderingen. Daarom wordt best vooraf nagegaan of de leerlingen een dergelijk ‘gemeenschapsmoment’ aankunnen en worden alle leerlingen best voorbereid en / of individueel begeleid. Wanneer leerlingen groeien in hun sociaal-emotioneel welbevinden en vertrouwen in anderen, ervaren ze groepsmomenten (zoals religieuze vieringen) als fijne, warme momenten. De sfeer is daarbij vaak bepalend én het kunnen meebeleven van de leerlingen. |
| B.4  met natuur  en cultuur | Leerlingen met een ernstige verstandelijke beperking kunnen genieten van basale stimulatie met natuurelementen. Ze genieten van sterke zintuiglijke ervaringen: geuren en kleuren, beluisteren van natuurgeluiden, aanraken en vastnemen van dieren en planten, ruiken en proeven van fruit, warmte van de zon, de wind voelen,….  Bij leerlingen met een matige verstandelijke beperking zien we een sterkere groei in hun omgaan met natuur. Ook voor hen moeten natuurervaringen  heel concreet zijn en hen kansen bieden om positieve ervaringen op te doen. Hun verbondenheid met natuur groeit doorheen het aanraken en verzorgen van dieren, of van het zaaien en zien groeien van plantjes. Zeker in het omgaan met een dier kan je de leerling helpen om te groeien naar het genieten van wederzijdse tevredenheid, b.v. door het beurtelings aanraken, aaien, doorgeven, … De klemtoon ligt dan op het genieten, op verwondering en eventueel bewondering. Je kan ze als leraar meenemen in verbondenheid met diegene die we Schepper noemen.  Het individueel of samen beleven van verschillende cultuurvormen zoals muziek, kleuren, beeldend werken, dramatisch spel, … bieden kansen om te groeien in verbondenheid met elkaar. Zo leren ze verschillende vormen van cultuur zien als een ‘manier van zijn’. Zulke ervaringen scheppen kansen om zich verbonden te voelen doordat leerlingen hetzelfde aanvoelen, maar ook waarin ze verschillen. |
| **C.**  **Groeien in gevoeligheid**  **voor goed en kwaad** | | Leerlingen met een ernstige verstandelijke beperking blijven voor hun moreel aanvoelen afhankelijk van volwassenen. Het proces van morele groei begint met het zich bewust worden dat er grenzen zijn, b.v. niets in je mond steken dat schadelijk is, andere leerlingen geen pijn doen, … Volwassenen bepalen die grenzen.  Leerlingen met een matige verstandelijke beperking kennen een sterkere morele groei. Uiteraard begint het ook bij hen met grenzen of richtlijnen heel concreet te benoemen en te visualiseren. Consequent omgaan met grenzen kan pas als alle begeleiders dezelfde regels en taal hanteren. Dan bieden regels duidelijkheid en veiligheid. Door die telkens te herhalen groeit een vaag besef van wat mag en niet mag in het hier en nu en in aanwezigheid van de vertrouwensfiguur.  Geleidelijk lukt het om met de leerlingen afspraken te maken over hoe we samen leren en leven in de klas / school. De leerlingen hebben lange tijd ondersteuning nodig in het volgen van regels en afspraken wanneer ze keuzeactiviteiten krijgen of in andere (school)contexten. Belangrijk is dat ze ervaren dat elke leraar van hen vraagt dat afspraken en regels ook nageleefd worden in de refter, de turnzaal, de speelplaats,…  Door zicht te krijgen op de socio-emotionele ontwikkeling en het moreel besef van leerlingen kunnen we onze verwachtingen naar het volgen van regels en afspraken hierop afstemmen.  De leraar probeert daartoe in de begeleiding van de leerlingen zoveel mogelijk voor te leven wat hij als gedrag wil zien. Wanneer leerlingen dit in verschillende contexten toepassen kan de leraar hen bevestigen in ‘goed gedrag’.(positief bekrachtigen van de leerlingen) Het herhalen van grenzen en regels is noodzakelijk.  Morele groei is sterk afhankelijk van het empathisch vermogen. Het zich (nog) niet kunnen inleven in anderen is een more­le beperking. Veel gedrag dat ze stellen gebeurt uit zelfbescherming en overlevingsdrang, om te passen in een groep en uit eigen belang. Leerlingen met een verstandelijke beperking zijn ook afhankelijk van beïnvloeding van buitenaf.  Leerlingen met een verstandelijke beperking blijven voor hun morele groei lange tijd afhankelijk van de aanwezigheid van een vertrouwensfiguur . In een later stadium kan men evolueren naar een gedrag in functie van eigen doelen/keuzes. De leraar is hun rolmodel, hun moreel kompas. Je kan leerlingen meenemen in een beleving van waarden als elkaar helpen, delen met elkaar, aandacht delen, rekening houden met elkaar, zorgen voor,…. Hun morele groei wordt bevorderd wanneer de leraar hen bevestigt in het “kleine goede” dat ze doen. |
| **D.**  **Open komen voor symbo­liek:**  **geloofstaal, rituelen,**  **vierin­gen** | | Er zijn veel rituelen in de klas, b.v. bij het binnenkomen, het begin van de dag, het eten, de verzorging, enz. De leerlingen hebben een grote nood aan vaste rituelen die struc­tuur bieden.  Ook religieuze of christelijke rituelen kunnen de leerlingen aanspreken. Rituelen waarbij muziek en/ of liederen, bepaalde ritmes, beweging, kleuren en geuren gebruikt worden spreken hen sterk aan. Leerlingen zijn zeer gevoelig voor sfeer (b.v. door muziek, basale stimuli, kleuren, geuren).  In rituelen worden waarden en houdingen door de volwassenen voorgeleefd en aangebracht, b.v. verwondering, bewondering, dankbaarheid, … Wanneer die houdingen en waarden uitgedrukt worden in een gebed, gaan leerlingen er ‘als evident’ in mee.  De kennismaking met religieuze rituelen brengt de leerlingen in contact met het transcendente, met God, met Jezus, met Maria, … Door het meebidden en meebeleven met de leraar kunnen leerlingen aanvoelen dat er ‘Iemand’ is die altijd luistert. Dat kan hen hoop en troost bieden.  Uiteraard is dat zeer delicaat. Men kan leerlingen geen geloven opdringen. Daarom is het belangrijk dat de ouders op de hoogte zijn van het feit dat er samen met hun leerlingen gebeden wordt.  Symboliek (op zich) is heel moeilijk. De leerlingen blijven door hun verstandelijke beperking hangen bij letterlijke betekenissen of de tekenwaarde van een symbool. Het valt wel op dat zij wel kunnen aanvoelen dat sommige symbolen een emotionele geladenheid hebben voor de volwassenen. Ze leven er soms sterk in mee.  Het is aan te bevelen leerlingen gevoelig te laten worden voor symboliek, mits er rekening wordt gehouden met hun grenzen. |

**Type 3: Leerlingen met moeilijk te begrijpen gedrag**

Leerlingen met ernstige gedragsverstoringen ervaren  moeilijkheden in het schoolse en/of emotioneel/sociaal functioneren. De problemen zijn ontstaan vanuit de context of zijn het gevolg van een organisch bepaalde stoornis, of een combinatie van beide.

Door zijn gedrag geeft de leerling een signaal, stelt hij een vraag waarbij hij/zij iets zegt over zijn behoeften, zijn welbevinden en over het verloop van zijn ontwikkeling. Dit kan resulteren in moeilijk te begrijpen gedrag, een negatief zelfbeeld, angsten en/of andere moeilijkheden. We zien problemen op twee domeinen van het psychisch functioneren: relatievorming en zelfcontrole / zelfsturing.

Dit vereist een veilig orthopedagogisch basisklimaat, gericht op :

* Onvoorwaardelijke aanvaarding en een vertrouwensrelatie leraar-leerling.
* Een groeibevorderend klimaat met aandacht voor veiligheid – kansen  en verbondenheid.
* Een krachtige leeromgeving met betekenisvolle leersituaties en eigenaarschap over eigen leerproces

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **COMPONENTEN VAN**  **LE­VENS­BESCHOUWE­LIJKE EN RE­LI­GIEUZE GROEI** | | ***Deze componenten zijn voorwaarden en aspecten van de groei van leerlingen, in het bijzonder voor hun levensbeschouwelijke en re­li­gieuze ontwik­keling.*** |
| **A.**  **Funda­men­tele**  **be­staanscon­dities** | A.1  Vertrou­wen  versus  wantrou­wen | De leerlingen torsen een emotionele rugzak waarin verschillende negatieve ervaringen primeren, dit kan gaan van afwijzing tot ernstige traumatische ervaringen. Heel wat leerlingen hebben hierdoor weinig of geen vertrouwen in volwassenen. Het wantrouwen heeft zich vaak diep ‘genesteld’ en is hen eigen geworden uit zuiver zelfbehoud. Hun ongewenst gedrag is soms één smeekbede om aandacht omdat ze niet geleerd hebben hoe ze hun emoties en behoeften op een sociaal aanvaardbare manier kunnen uiten.  Om de leerlingen hierin te begeleiden is het van wezenlijk belang eerst te werken aan veiligheid en vertrouwen. Dit is de basis waarop dan de rest van hun leven verder moet gebouwd worden.  Vertrouwen moet stelstelmatig voorgeleefd, opgebouwd en versterkt worden. Dit kan enkel groeien wanneer de begeleiders zelf ook op een eerlijk en milde manier gedrag kunnen begrenzen, hun waardering en bevestiging tonen voor het reeds gewenste gedrag.  In het begin is het vertrouwen zeer broos en wankel. Telkens opnieuw moet vertrouwen opgebouwd en uitgesproken worden. Leerlingen vragen ‘authentieke’ volwassenen, bij wie woorden en daden samengaan. Dat vraagt van alle begeleiders een gelijkaardige aanpak en onderlinge verbondenheid. Dat vraagt eveneens een veilige en vaste structuur. Leerlingen moeten zichzelf leren kennen en aanvaarden. Dat kan maar via de mensen die zij ontmoeten. Zelfvertrouwen, vertrouwen in de anderen en vertrouwen in de An­der gaan samen. |
|  | A.2  Mogelijk­he­den ver­sus  beperkin­gen | Leerlingen die regelmatig negatieve ervaringen opdeden hebben vaak een heel laag zelfbeeld. Het is een moeizaam groeiproces om het kind te laten geloven in de eigen mogelijkheden. Het vraagt zowel van het kind als van de begeleider heel wat energie om een positief zelfbeeld op te bouwen. Vanuit het geloof in de eigen mogelijkheden kunnen leerlingen een adequaat handelingsrepertoire ontwikkelen. Dat geloof groeit met kleine stapjes. Daartoe hebben leerlingen blijvende beves­tiging en waardering nodig. Soms is ook re­mediëring nodig. Sommi­ge begeleiders wer­ken met 'contractjes' van groei: duidelijke doelen met de leerlingen met wederkerige afspraken. (wat verlangt het kind van zichzelf en wat vraagt het aan de begeleider) een contract van groei is wederkerig, zorgt voor verbinding. Wat wil je bereiken? Hoe wil je dit bereiken en hoe gaan we dit vieren?  Sociale relaties en het uiten van emoties en behoeften zijn heel moeilijk voor hen. Daardoor zien we vaak een gestoorde relatiebekwaamheid en relatie­gevoeligheid. Dit vraagt inzet van ver­schil­lende men­sen: de klastitula­ris, de vak­leraar, ... Men zal dus moeten uitkijken bij bepaalde situaties of bij een nieuw aanbod (leerinhoud, zintuiglijke ervaring, reactie, andere verwachtingen, werkvormen…) om geen associaties uit het verleden op te roepen. Dat bepaalt vaak of leerlingen al of niet gemotiveerd zijn om iets te doen met de ‘nieuwe’ impulsen of niet.  Een goede kennis van de beginsituatie van elk kind dat aan de begeleider wordt toevertrouwd, is daarom belangrijk. |
| **B.**  **Verbonden­heid** | B.1  met zichzelf | Vanuit een zelfbeschermingsreactie vermijden leerlingen vaak de confrontatie met zichzelf. Hun emoties en gevoelens zijn - ook voor zichzelf - vaak moeilijk te ontwarren. Zoals alle leerlingen hebben zij nood aan veiligheid om bij zichzelf stil te staan. Op momenten dat ze dat toelaten worden ze vaak –opnieuw - geconfronteerd met hun eigen angst, agressiviteit (t.o.v. anderen of zichzelf), onmacht, … Bij een aantal leerlingen kunnen die angst, agressiviteit zich uiten in geweld naar zichzelf of naar anderen.  Het is een zeer moeizaam proces om tot een positief en realistisch zelfbeeld te komen. Daartoe is het be­lang­rijk dat zij leren omgaan met hun gevoelens: ze erkennen en ze uit­spreken. Zich­zelf voelen en beleven - b.v. in ritme en beweging - is vaak een hele confronta­tie met zichzelf. Heel belangrijk is dat zij hun gevoelens, die zij vooral via lichaamstaal uiten, leren omzetten in gevoelswoordenschat. |
|  | B.2  met anderen | Vanuit geïndividualiseerde zelfexpressie met passende gevoelswoordenschat groeien naar passende expressie in een groep is een moeizaam groeiproces. Om de leerlingen te begrijpen in hun onhandigheid of destructiviteit is het belangrijk dat men voldoende nagaat of hun gedrag geen handelen is vanuit een gemis. Daarom zijn individuele ontmoetingen in authenticiteit en mildheid zo belangrijk. De groepsdruk of de drang om bij de groep te horen maken dialoog soms onmogelijk. Door hun verschillend functioneren zijn relaties met anderen - zowel volwassenen als leeftijdsgenoten - heel divers. Ze kunnen soms echt meevoelen met iemand in de groep, maar ze kunnen ook zeer hard zijn voor elkaar. Ze vragen om aandacht door negatief gedrag en vaak harde, stoere taal. Er is heel veel structuur nodig om hen als groep te laten functioneren. De leraar is belangrijk als positief voorbeeld. Dat vraagt een ontmoetende begeleidingsstijl, die rust creëert, de leerlingen ondersteunt en vertrouwen geeft.  Hier moet vooral de nadruk gelegd worden op het feit dat de leraar vooral zelf rust moet uitstralen met een gedegen gestructureerde werkwijze. Hij moet kordaat optreden maar niet straffend. Dit toont aan de leerlingen dat ze niet moeten vervallen in negatief gedrag om voldoende aandacht te krijgen.  Leerlingen hebben het meestal moeilijk met relationele en sociale vaardighe­den van­uit een gebrek aan basisvertrouwen. Ze zijn - meer dan andere leerlingen - gevoelig voor blijken van positieve bevestiging en waardering ten opzichte van anderen. Vaak vinden ze ook de ge­schik­te taal niet om zich uit te drukken (o.a. over hun gevoelens). Ze kunnen heel impulsief reageren. De felheid van hun reactie is afhankelijk van situaties die nét gebeurd zijn of die opgeroepen worden. Ook de gebruikte medicatie heeft een invloed. De momenten waarop er iets van ‘verbondenheid met elkaar’ te ervaren is, zijn zeer wisselend. De kracht van de leraar ligt in het affectief beschikbaar blijven voor elk kind/groep zonder emotioneel overspoeld te worden door het ongewenste gedrag. De leraar is voor deze leerlingen “een spiegel” die hen helpt bij het vrienden maken én blijven. |
|  | B.3  met gemeen­schappen | De klas, de leefgroep is voor vele leerlingen de eerste gemeenschap na het gezin. Ze zitten soms zo vast in hun eigen situatie, dat er geen aandacht is voor de totaliteit van de klasgroep of voor de individuen waaruit die bestaat. Echte vriendschappen ontstaan zeer moeilijk. Het verblijf in een voorziening brengt hen soms wat dichter bij elkaar. Wanneer ze in de klas spreken over gemeenschappen als hun gezin, het internaat of de instelling gebruiken ze soms de meest grove taal om hun gevoelens volledig buiten spel te zetten.  Grotere gemeenschappen liggen moeilijker. Er moet ergens een gemeen­schap­pe­lijk aanknopingspunt te vinden zijn: een wij-gevoel. Een aantal leerlingen kent dat niet. Andere leerlingen kunnen dat wij-gevoel wel beleven bij (school/klas)feesten. Het zicht op andere groepen is vaak heel beperkt.  De leerlingen zitten meestal in een beperkte vriendenkring. Ze maken trouwens niet snel vrienden omdat ze moeilijk volgens de - door de maatschappij aanvaardbare - regels kunnen functioneren. |
|  | B.4  met natuur  en cultuur | Natuur én cultuur zijn voor hen vaak ongekende terreinen. Er is van thuis uit soms weinig vertrouwdheid met dieren, planten of bloemen. Op zich kunnen dieren een therapeutische werking hebben: leerlingen leren zo voor iemand zorg te dragen en verantwoordelijkheid op te nemen. Dat vraagt steeds ondersteuning van opvoeders.  Soms is hun gevoeligheid te merken aan het geboeid luisteren naar verhalen over het goede van de wereld en de schepping. Anderzijds blijkt ook dat ze hun agressie uiten op dieren en planten: dieren pijnigen, planten en bomen stukmaken, … Vaak is het pijnigen van dieren een vorm van macht uitoefenen zoals op hen macht is uitgeoefend. Ze zoeken een slachtoffer zoals zij slachtoffer (geweest) zijn van machtsmisbruik en mishandeling.  De manier waarop ze met natuur omgaan is zeer situationeel en afhankelijk van hun totaal functioneren.  Cultuurgegevens als muziek, sport, zich expressief uitdrukken bieden hen dan weer kansen om zichzelf te ontdekken. |
| **C.**  **Groeien in gevoeligheid**  **Voor goed en kwaad** | | De morele ontwikkeling loopt vaak vertraagd en/of afwijkend. Wat goed en kwaad is (lust en onlust) hebben sommige leerlingen niet als ‘evident’ ervaren, zelfs niet in de meest dichte ouderrelaties. De gratuit gegeven liefde van ouders is dé basis waarop een diep basisvertrouwen ontstaat. Het gezag van ouders bepaalt wat mag en wat niet mag. Er worden grenzen getrokken. Ouders leven voor wat ‘goed is’ door hun concrete doen en laten. Voor een aantal leerlingen is die ‘evidente’ basis er niet. Niet alle ouders trekken altijd duidelijke grenzen. ‘Toegeven uit gemakzucht’ vraagt vaak om problemen. De leerlingen maken soms mee dat beloftes (b.v. voor een goed rapport of gedrag) niet nagekomen worden. Dat maakt hen verward en opstandig. Zoals alle leerlingen streven ze naar lustbelevingen en voldoening van hun eigen momentane wensen. Daardoor botsen ze met de belangen van anderen en met regels en afspraken die zij ‘moeten’ naleven. Het ‘waarom’ van grenzen, regels en afspraken is hen vaak niet duidelijk.  Zulke leerlingen hebben vrij lang nood aan controle en vertonen gedrag in functie van de aan- of afwezigheid van die controle.  Voor alle leerlingen is het ‘zich kunnen inleven in anderen’ een belangrijke stap in de morele ontwikkeling. Daardoor kan men nl. de intenties van een ander op het spoor komen. Eens leerlingen door hebben dat je iets al of niet opzettelijk kan doen kijk je anders naar het gedrag van anderen. Die vorm van empathie vraagt heel wat van leerlingen die zich heel moeilijk kunnen inleven in anderen. Inleving kan gestimuleerd worden met verhalen en spelmomenten. Hun gevoeligheid voor diepere waarden blijkt dan uit hun reacties op verhalen. Bij die verhalen blijft hun eigen concrete context op de achtergrond. Dan zijn ze gemakkelijker aanspreekbaar voor goede dingen. De eigen concrete context en de confrontatie met hun eigen gedrag zijn soms te belastend.  Vanuit een diep geloof in de groeimogelijkheden van leerlingen is het belangrijk dat zij een waardevol aanbod en een waardevolle begeleiding krijgen. Bevestiging en menselijke warmte kunnen hen (terug) doen opstaan. |
| **D.**  **Open komen voor symbo­liek:**  **Geloofstaal, rituelen,**  **Vierin­gen** | | De aanpak van de leerlingen vraagt heel wat structuur. Rituelen bieden juist structuur. Religieuze rituelen bieden de kans om het transcendente binnen te brengen als een levende werkelijkheid. Gebed nodigt uit God als steeds aanwezige te leren kennen.  Jongere leerlingen staan vaak meer open voor rituelen. Oudere vinden dat vlug 'onnozel' en durven er niet voor uitkomen dat rituelen hen iets doen.  Liederen, ritme en beweging spreken hen sterk aan. De leerlingen zijn gevoelig voor sfeer (b.v. door muziek). Voorwerpen kunnen voor hen een sterke symbolische betekenis hebben en hen troost of veiligheid bieden. Zij worden voor een aantal leerlingen ‘onafscheidelijk gezelschap’.  Symbolen kunnen hen sterk aanspreken als ze betekenis hebben in hun leven. Veel moeilijker hebben ze het wanneer ze kennis maken met andere religieuze symbolen waarmee ze geen binding hebben. Soms uiten ze hun desinteresse in negatief aandacht vragen. |

**TYPE 4: Leerlingen met een motorische beperking**

Tot deze doelgroep behoren leerlingen die omwille van een motorische beperking gerichte ondersteuning nodig hebben. Deze doelgroep wordt gekenmerkt door een grote variatie. Bij een deel van de leerlingen spreken we van leerlingen met normale verstandelijke mogelijkheden, bij een groter deel van de leerlingen spreken we van een meervoudige beperking. Deze groep kinderen is in de begeleiding vaak sterk afhankelijk van zorg en hulpmiddelen op maat.

Naast de grote variëteit in cognitieve vaardigheden is er ook een grote diversiteit in motorische mogelijkheden en graad van afhankelijkheid.

Een motorische beperking brengt vaak een medische problematiek met zich mee, dit maakt dat de levensverwachting bij deze leerlingen ook heel verschillend kan zijn.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **COMPONENTEN VAN**  **LE­VENS­BESCHOUWE­LIJKE EN RE­LI­GIEUZE GROEI** | | ***Deze componenten zijn voorwaarden en aspecten van de groei van leerlingen, in het bijzonder voor hun levensbeschouwelijke en re­li­gieuze ontwik­keling.*** |
| **A.**  **Funda­men­tele be­staans-**  **con­dities** | A.1  Vertrou­wen  Versus  Wantrou­wen | Leerlingen met een motorische beperking ontwikkelen voldoende basisvertrouwen wanneer ze omringd worden met goede zorgen. Omwille van hun motorische beperking zijn deze leerlingen genoodzaakt zich aan volwassenen toe te vertrouwen. Vaak schenken ze een groot vertrouwen aan gekende en ongekende mensen. |
| A.2  Mogelijk­he­den ver­sus  Beperkin­gen | Door hun motorische beperking worden ze voortdurend geconfronteerd met hun fysieke beperkingen. Ze ervaren dat volwassenen zich inzetten opdat ze zich maximaal kunnen ontplooien (ook materiële aanpassingen om ‘normaal’ te kunnen leren). Zoals alle leerlingen genieten ze van succeservaringen. Ze ervaren ook dat volwassenen zich inzetten hen te leren omgaan met hun eigen beperkingen. De leerlingen komen moeizaam tot een realistisch zelfbeeld. Als jong kind schatten ze de gevolgen van hun beperking voor hun latere leven vaak niet correct in. Ze dromen soms van een weinig realistische toekomst. Leerlingen met voldoende cognitieve mogelijkheden worden pas op iets oudere leeftijd écht geconfronteerd met het feit dat hun toekomstdromen niet haalbaar zijn. Maar velen hebben het blijvend moeilijk met hun eigen beperking. Er is vaak weerstand tegen een gelovige houding van danken voor het leven of voor het eigen lichaam.  In de begeleiding van deze leerlingen is het belangrijk dat ze mogen ervaren dat ze aanvaard worden zoals ze zijn en dat ze gestimuleerd worden in hun mogelijkheden. |
| **B.**  **Verbonden­heid** | B.1  met zichzelf | Het sociaal-emotioneel welbevinden blijkt bij leerlingen met een beperking -nog meer dan bij andere leerlingen- een belangrijke factor te zijn opdat ze een realistisch zelfbeeld kunnen ontwikkelen. Het vraagt een lang proces om de leerlingen hun gevoelens te leren uitdrukken en hun innerlijke rust te vinden.  Leerlingen met voldoende cognitieve mogelijkheden zullen emotioneel een vergelijkbare ontwikkeling hebben als leeftijdsgenootjes. |
| B.2  met anderen | De leerlingen kunnen zich sterk verbonden voelen met anderen. Ze komen tot échte vriendschappen en voelen zich sterk betrokken op de andere leerlingen in de klas, de school of de leefgroep. |
| B.3  met gemeen­schappen | Met grotere gemeenschappen (andere dan gezin, school of klas) hebben deze leerlingen soms beperkte ervaringen. Dit is echter afhankelijk van de gezinscultuur van de thuis waarin ze leven. Vieringen met de concrete gemeenschappen waartoe ze behoren (gezin, klas, school) ervaren ze als zinvol en deugddoend, tenminste als ze er actief bij betrokken zijn. |
| B.4  met natuur  en cultuur | Bij leerlingen met een motorische beperking zien we een verminderde exploratiedrang. Zij beschikken vaak niet over de motorische mogelijkheden om zelf de natuur in te gaan en te gaan observeren, uitproberen, voelen, ruiken, … Leerlingen kunnen weinig gericht explorerend omgaan met dingen. Ze vervallen daardoor vaak in het steeds opzoeken van dezelfde vertrouwde situaties, gekende materialen. Jonge leerlingen nemen vluchtig waar en missen hierdoor details waardoor de waarneming en het contact met hun omgeving onvolledig en vaak beperkt blijft.  Leerlingen stimuleren in hun verbondenheid met de natuur vraagt om volop kansen tot natuurbeleving en hen in concrete situaties laten genieten van zon of regen, van kleuren en geuren in de natuur, van dieren en planten, van zand en gras, enz.  De leerlingen zijn sterk aangetrokken tot meerdere cultuurvormen. Muziek beluisteren en zelf musiceren (met aangepaste muziekinstrumenten), manuele werkvormen en het zelf creëren van ‘kunst’, film, enz. Ze hebben oog voor culturele en levensbeschouwelijke verschillen en tonen doorgaans een grote interesse en respect voor andere culturen en levensbeschouwingen. |
| **C.**  **Groeien in gevoeligheid**  **voor goed en kwaad** | | Hun morele ontwikkeling verloopt meestal zoals bij de meeste andere leerlingen. Bij sommigen verloopt ze iets trager. Ze leren te onderscheiden wat goed en kwaad is. Wanneer ze voldoende cognitieve mogelijkheden hebben stellen zij zich soms heel wat vragen bij het ‘kwaad’ van hun fysieke beperking. Ze zijn soms echt gevoelig voor zorg voor zwakkeren en kunnen verantwoordelijkheid opnemen. |
| **D.**  **Open komen voor symbo­liek:**  **geloofstaal, rituelen,**  **vierin­gen** | | De leerlingen komen open voor het religieuze en het godsdienstige door de ‘geloofstaal’ te leren. In verhalen en gebed kunnen zij wanneer ze zich aangesproken weten in *hun belevingen* Jezus en God op het spoor komen.  Zoals hun leeftijdsgenootjes nemen de jongste leerlingen de geloofstaal lange tijd letterlijk en hebben ze het moeilijk met symboliek. Hun symboolgevoeligheid kan gestimuleerd worden door hen actief aan symbolische handelingen te laten deelnemen. Door deze kansen op symboliek “ervaren” en hun evolutie in denk- en taalontwikkeling komen ze tot een beter begrijpen van de geloofsverhalen.  Oudere leerlingen stellen zich heel wat zinvragen en kunnen daar diepgaand over filosoferen. Bij hen is er soms weerstand tegen het godsbeeld in Bijbelverhalen of gebeden. Vanuit hun eigen motorische beperkingen leeft de vraag waarom God niets aan hun situatie kan doen.  Rituelen zijn belangrijk en bieden hun veiligheid. De sfeer van deze rituelen is duidelijk een belangrijke factor. Van een sterk meebeleven kunnen ze groeien naar een persoonlijke godsrelatie. |

# TYPE 5: Leerlingen die opgenomen zijn in een ziekenhuis of psychiatrie of op medische gronden verblijven in een preventorium.

Deze leerlingen zijn zeer verschillend naar levensbeschouwelijke groeimogelijkheden. Bij langdurige opname hebben leerlingen nood aan specifieke (levensbeschouwelijke) begeleiding. De zinvragen die leerlingen stellen zullen verschillend zijn in een ziekenhuis, psychiatrie of preventorium.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **COMPONENTEN VAN** LE­VENS­BESCHOUWE­LIJKE EN RE­LI­GIEUZE GROEI | | ***Deze componenten zijn voorwaarden en aspecten van de groei van leerlingen, in het bijzonder voor hun levensbeschouwelijke en re­li­gieuze ontwik­keling.*** |
| **A.**  **Funda­men­tele**  **be­staans-**  **con­dities** | A.1  Vertrou­wen  versus  wantrou­wen | Bij langdurige opname in een ziekenhuis, in een preventorium of in de psychiatrie wordt het basisvertrouwen van leerlingen sterk op de proef gesteld. In een aantal opnames komen leerlingen ook binnen met een uitermate laag basisvertrouwen vanuit situaties van pestgedrag en uitsluiting. Door de opname trekken sommige leerlingen zich terug en sluiten ze zich af. Soms zijn ze veeleisend voor ouders en familieleden. De relaties met artsen, verpleegkundigen, opvoeders en leraren vragen bij hun opname om een warme, onthalende benadering opdat hun wantrouwen kan afnemen. Anderzijds zie je leerlingen opleven omdat schoolse activiteiten hun dag kleur geven.  Leerlingen die weten dat ze ernstig ziek zijn of psychisch lijden stellen heel diepe zinvragen. Ze vragen aan hun vertrouwenspersonen om authentiek op hun vragen te antwoorden. Je kan met hen filosoferen over diepe levensvragen. Hun vertrouwen in de wereld, in de mens en zijn mogelijkheden staan op het spel. |
| A.2  Mogelijk­he­den ver­sus  beperkin­gen | Hun ziekte en de gevolgen ervan beperken vaak ernstig hun mogelijkheden door ziekenhuisopname, in ‘hun kamer blijven’, te ziek zijn om op te staan,….. Tijdens een opname in psychiatrie, preventorium komt meermaals boven dat deze leerlingen een uitgesproken negatief zelfbeeld hebben.  Bij deze leerlingen is het belangrijk in te zetten op het bewust worden van hun mogelijkheden en talenten. Ze mogen ervaren dat ze iets kunnen en de moeite waard zijn. Tegelijk mogen leerlingen ervaren dat ze hun onmacht, hun verdriet om hun ‘verminderde’ mogelijkheden mogen uiten en aanvaard worden om wie ze zijn. |
| **Verbondenheid** | B.1  met zichzelf | Nogal wat leerlingen worden door hun opname sterker op zichzelf betrokken. Ze voelen zich tijdens hun opname vaak alleen: zonder ouders, broers en zussen, vrienden. Ze worden soms introverter dan voorheen. De leerlingen worden vaak heen en weer geslingerd tussen heel tegenstrijdige gevoelens: hevige pijn en verdriet, angst en eenzaamheid, vreugde om bezoek en nabijheid, pijn van afscheid nemen en achterblijven. Wanneer je individueel werkt rond gevoelens valt het op dat leerlingen kiezen voor positieve gevoelens en gevoelens van verdriet en angst eerder mijden. De leerlingen hebben nood aan (h)erkenning van hun gevoelens. Tijdens hun emotionele groei is het belangrijk dat ze gevoelens kunnen benoemen, mogen uitdrukken en op zoek gaan naar wat hun onderliggende behoefte is. We moedigen aan om – indien de gezondheid het toelaat- stilte te laten ervaren door stiltewandelingen, stilterituelen, organiseren van een stilteplaats. Tijdens een opname kunnen leerlingen soms de kracht van ‘bidden’ ontdekken. We moedigen aan om leerlingen in gebed zowel het positieve als hun verdriet en onmacht uit te spreken. |
| B.2  met anderen | Tijdens een opname zijn ervaringen van verbondenheid met anderen geen evidentie. Bij langere opnames kunnen contacten (met vrienden en familie) verwateren. Daardoor zijn groepsactiviteiten net heel belangrijk. Er kan een nieuw soort verbondenheid ontstaan met lotgenoten. Die verbondenheid is zeer belangrijk voor hen. Door de specifieke context van een opname zien we bij een aantal leerlingen angst om zich aan anderen te binden. Zeker dan is inzetten op groepsactiviteiten belangrijk. Bovendien zien we bij een aantal leerlingen moeilijk gedrag door verwenning (omwille van hun ziektebeeld) , of als een afweerstrategie omwille van pesten. Ook hier is het net belangrijk om in te zetten op verbondenheid met anderen. Dit kan je stimuleren door de keuze van de actieve werkvormen. |
| B.3  met gemeen­schappen | De verbondenheid met een gemeenschap wordt vrij resoluut afgebroken door een langdurige opname. De gemeenschapservaring van “mijn klas, mijn school, mijn gezin” is moeilijk in stand te houden. Er kan wél een nieuwe verbondenheid groeien met leerlingen van het ziekenhuis, preventorium, psychiatrie maar dan gaat het eerder over een kleinere groep. Een specifieke doelgroep zijn leerlingen die door hun ziekte nog geen schoolervaring hebben. Deze leerlingen verlangen om écht bij een groep te mogen behoren. |
| B.4  met natuur  en cultuur | Bij een aantal opnames (ziekenhuis, muco patiënten,…) is verbondenheid met de natuur moeilijker concreet te realiseren. Bij andere opnames kan juist natuurbeleving iets zijn waarvan ze sterk genieten.  Intense cultuurbeleving (of een aantal facetten ervan) kan wel makkelijker tijdens een opname. Ook dit is iets waar leerlingen van genieten en hun zelfvertrouwen kan bieden. |
| **C.**  **Groeien in gevoeligheid**  **voor goed en kwaad** | | Leerlingen worden tijdens hun opname geconfronteerd met pijn, afzondering en angstig uitkijken naar onderzoeksresultaten. Hun ‘gevoeligheid voor het goede’ wordt hierdoor sterk op de proef gesteld. Dat uit zich vaak in negatief gedrag om aandacht te krijgen, verwend te worden, enz. Ouders hebben het ook moeilijk hun kind iets te ontzeggen of grenzen te stellen. Een opname biedt anderzijds kansen tot het ontdekken van waarden als empathie en solidariteit. Soms ontstaan er nieuwe en diepe vriendschappen tussen de leerlingen onderling. Langdurige ziekte en pijn vormen soms een harde confrontatie met het fysieke of psychische kwaad. De leerlingen voelen dat ‘kwaad’ in hun eigen lichaam. Dat kan veel vragen oproepen. Waarom? Waarom ik? In de begeleiding is het belangrijk dat leerlingen ervaren dat zij méér zijn dan hun ziekte, dat zij als totale persoon erkend worden en ‘goed’ zijn. |
| **D.**  **Open komen voor symbo­liek:**  **geloofstaal, rituelen,**  **vierin­gen** | | De mate waarin de leraar rond symboliek kan werken, wordt bepaald door de leeftijd en achtergrond van elk kind individueel. De ervaring leert dat een aantal vaste rituelen, beelden en verhalen juist kracht en troost bieden. Geloofsverhalen waar hoop uit spreekt, waar een geloof in Gods aanwezigheid en goedheid ter sprake komt, waar het ‘goede’ het haalt op het ‘kwade’ kunnen soms sterk aanspreken. We moedigen zeker tijdens een opname aan om met deze leerlingen activerende en inlevende werkvormen te gebruiken. Een aantal leerlingen stellen diepe levensvragen, vragen over lijden, dood en leven na de dood. Ze willen daarover praten met een volwassene of met elkaar. Het is belangrijk om elk kind goed te observeren om te kunnen inspelen op persoonlijke noden. |

# TYPE 6: Leerlingen met een visuele beperking

Leerlingen met visuele en visueel-meervoudige beperking hebben een beperking in de opname en/of verwerking van visuele informatie. Dit betekent dat zij nood hebben aan intensieve ondersteuning en een aangepaste didactiek om tot leren te komen. Deze leerlingen vragen bovendien begeleiding in het leren hanteren van hulpmiddelen, leren omgaan met hun beperking en het aanleren van allerlei vaardigheden in functie van zelfredzaamheid (ADL, mobiliteitstraining, persoonlijke verzorging,...). Deze aspecten vragen specifieke aandacht binnen hun individueel leertraject.

We omschrijven enkele subgroepen.

Slechtziend: de visuele beperking kan te maken hebben met een oogproblematiek, een cerebrale problematiek of een oculiomotorische problematiek. De beperking kan zich uiten op verschillende functies van het visueel functioneren: primaire visuele functies (gezichtsscherpte, gezichtsveld, licht-donkeradaptatie,...) of secundaire visuele functies (problemen op het vlak van visuele aandacht, herkenning, oogbewegingen,...). Deze grote variatie van problemen vragen aanpassingen en een aanpak op maat van elk individueel kind.

* Blind: een visuele beperking waarbij het kind niet of minder dan 5% ziet, er enkel sprake is van lichtperceptie is of een gezichtsveld beperkt tot een bereik van minder dan 10 graden.

Blind zijn houdt dus niet altijd in dat iemand helemaal niets meer ziet. Sommige mensen zien nog wel het verschil tussen licht en donker. We spreken over een blinde persoon als die overwegend aangewezen is op tactiele en auditieve waarneming. Hij/zij is voor lezen op braille aangewezen.

* Cerebrale slechtziendheid, zoals bijvoorbeeld CVI (Cerebrale Visuele Inperking) wordt veroorzaakt door een letsel in de hersenen. Dit wordt algemeen erkend als een ernstige visuele functiebeperking die we niet louter in termen van ernstig verminderd gezichtsvermogen kunnen vertalen. Enkele veel voorkomende gestoorde functies zijn de visuele aandacht, herkenning van voorwerpen of personen, visueel-ruimtelijk inzicht, visuomotoriek,...
* Doofblindheid is een specifieke handicap gekenmerkt door een combinatie van zowel zicht- als gehoorproblemen. Niet alle doofblinde personen zijn volledig doof én volledig blind. Een persoon wordt als doofblind beschouwd als er door de interactie tussen visus- en gehoorproblemen geen of nauwelijks compensatie mogelijk is van de ene beperking door een beroep te doen op het andere zintuig.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **COMPONENTEN VAN** LE­VENS­BESCHOUWE­LIJKE EN RE­LI­GIEUZE GROEI | | ***Deze componenten zijn voorwaarden en aspecten van de groei van leerlingen, in het bijzonder voor hun levensbeschouwelijke en re­li­gieuze ontwik­keling.*** |
| **A.**  **Funda­men­tele**  **be­staans-**  **con­dities** | A.1  Vertrou­wen  versus  wantrou­wen | Leerlingen met een visuele beperking moeten al van jongsaf aan door opvoeders gestimuleerd worden om te durven bewegen, hun omgeving tactiel te verkennen en dingen te manipuleren. Hun vertrouwen in de volwassenen is heel belangrijk omdat een omgeving vol geluiden voor hen soms bedreigend en verwarrend is. Het opbouwen van een vertrouwensrelatie is bij deze leerlingen een eerste belangrijke opdracht.  Leerlingen met een visuele beperking bouwen vertrouwen in de omgeving op wanneer ze gedoseerd en in een gestructureerde context mogen experimenteren. Het is belangrijk dat ze de tijd krijgen dingen actief te verkennen met al hun (soms sterker) ontwikkelde zintuigen. Vanuit concrete positieve ervaringen bouwen ze vertrouwen in mensen en dingen op.  Leerlingen met een visuele beperking maken meestal vlot verbaal contact. Het is belangrijk dat de opvoeder vanuit het vertrouwen dat het kind in hem/ haar stelt, probeert dit vertrouwen te verbreden in andere contexten en in andere personen. |
| A.2  Mogelijk­he­den ver­sus  beperkin­gen | Door het vergroten van hun ‘bewegend omgaan met de omgeving’ zie je de leerlingen bewust worden van hun identiteit en van hun persoonlijke mogelijkheden. Door hun contact met anderen en hun omgeving leren ze zichzelf kennen als een persoon met eigen mogelijkheden en beperkingen. De beperkingen die ze ervaren belemmeren hun normale ontwikkeling. Door hen meer en meer hun eigen mogelijkheden te laten ontdekken en ontwikkelen, door hun te bevestigen en te waarderen leren ze zichzelf te aanvaarden. |
| **B.**  **Verbonden­heid** | B.1  met zichzelf | Net zoals andere leerlingen moeten ze taal ontwikkelen om gevoelens te uiten, te bespreken. Het is echter niet evident omdat ze door hun visuele beperking geen non - verbale emoties kunnen ‘zien’. Voor hun emotionele groei zijn ze aangewezen op anderen en de ‘inter-actie’ met anderen. Ze kunnen groeien in het verbaal en tactiel uitdrukken en (h)erkennen van gevoelens.  Leerlingen met een visuele beperking hebben kans om sneller een sterkere ‘binnenkant’ te ontwikkelen. |
| B.2  met anderen | Leerlingen kunnen een sterke verbondenheid ervaren binnen het gezin . Ouders, broers of zussen zijn vaak goed op hen ingespeeld en begrijpen hen. Voor leraren, opvoeders en klasgenootjes is het een geleidelijk proces elkaar steeds beter te leren kennen, begrijpen en te leren samenleven. Op school sluiten ze vriendschappen en kunnen ze zich écht verbonden voelen met anderen. Een goed klasklimaat is belangrijk om elkaar te leren vertrouwen en tot communicatie te komen. Verbondenheid met de concrete ander groeit vooral door samen iets te ondernemen, door samen te exploreren. De leraar zal hiervoor een veilige en vertrouwvolle leeromgeving moeten bieden. |
| B.3  met gemeen­schappen | De klas is voor vele leerlingen de eerste gemeenschap na het gezin. Ze kunnen daar ervaren dat ze veel voor elkaar kunnen betekenen. Ze hebben minder ervaring met grotere gemeenschappen. De school als gemeenschap waartoe ze behoren is een ervaringskans tijdens feesten, vieringen, sportdag,…  Het is belangrijk leerlingen ervaringskansen te bieden waarbij ze 'behoren tot een grotere groep'. Dit kan door met de klas of met de school te komen tot gezamenlijke religieuze vieringen. |
| B.4  met natuur  en cultuur | Leerlingen met een visuele beperking reageren heel verschillend op ‘de natuur’. Sommige leerlingen zijn gevoelig en open voor natuur- en cultuurbeleving. Andere leerlingen zijn onwennig tot afwijzend. Hun contact met dieren is ook niet evident. Natuurbeleving en therapie met dieren kunnen voor velen een diepe verbondenheid met ‘leven’ laten ontstaan. Ze vinden er een terrein om hun mogelijkheden te ontwikkelen door er zorgend mee om te gaan. Ze ontdekken in hun omgaan met natuur hun eigen talenten en bouwen zelfvertrouwen op. Ze kunnen vanuit verwondering voor natuur groeien in verbondenheid met diegene die we Schepper noemen.  Leerlingen kunnen genieten van kunst en diverse kunstvormen. Het zelf creëren van ‘kunst’ biedt hen kansen om dichter bij hun eigen beleving te komen. Leerlingen met een visuele beperking zijn sterk auditief ingesteld en het is opvallend dat muziek hen kansen biedt op een sterke cultuurbeleving. |
| **C.**  **Groeien in gevoeligheid**  **voor goed en kwaad** | | Bij leerlingen met een visuele beperking merken we dat morele groei normaal verloopt. Zoals alle andere leerlingen hebben ze nood aan volwassenen die hen al doende leren wat mag en niet mag, wat kan en niet kan. Volwassenen zijn in hun morele ontwikkeling hun rolmodellen. |
| **D.**  **Open komen voor symbo­liek:**  **geloofstaal, rituelen,**  **vierin­gen** | | Voor deze leerlingen zijn rituelen heel belangrijk en bieden ze veiligheid. Een vast gebedsritueel biedt kansen. Voor het scheppen van een gebedssfeer zijn auditieve elementen aangewezen.  Door hun sterke verbale mogelijkheden zijn leerlingen met een visuele beperking gevoelig voor de symboliek in de taal, in geloofsverhalen, … Zij kunnen zich gemakkelijk in Bijbelfiguren inleven. Als verwerking zijn activerende werkvormen waarbij leerlingen zich lichamelijk inleven aangewezen. Het maakt mogelijk dat ze een Bijbelverhaal / -figuur gemakkelijker kunnen actualiseren.  Religieuze vieringen met de klas of de school spreken best meerdere zintuigen aan en vermijden té veel verbaliteit. Het is aangewezen dat leerlingen mogen ervaren dat ze deelnemen ‘met hun hele zijn’ . |

**TYPE 7: Leerlingen met een auditieve beperking**

Dove en slechthorende leerlingen hebben specifieke onderwijsbehoeften omdat hun cognitieve, sociale en taalvaardigheden verschillen van die van hun horende leeftijdsgenoten.

Een gehoorverlies betekent voor velen in eerste instantie een risico voor de ontwikkeling van taal, maar de gevolgen van de auditieve beperking reiken verder. Alle zintuigelijke waarnemingen, ook het gehoor zijn fundamenteel voor de ontwikkeling en het leren. Om onderwijs op maat te kunnen bieden zijn er verschillende onderwijs- of ontwikkeltrajecten nodig.

Gehoorverlies heeft vaak een medische oorzaak al dan niet van neurologische aard.

Een niet onbelangrijke groep leerlingen heeft bijkomende beperkingen gaande van een lichte of matige verstandelijke beperking over pervasieve ontwikkelingsstoornissen (bv. autisme), gedragsproblemen, motorische of visuele beperkingen, spraak- en taalverwervingsproblemen tot bijkomende leerstoornissen.

In de scholen voor buitengewoon onderwijs van het type 7, vinden we ook leerlingen met spraak-taalontwikkelingsstoornissen. (STOS, Verbale dyspraxie). Zij vinden er aansluiting omwille van de knowhow over het leergebied van taal- en communicatie en het inzetten van alternatieve communicatievormen.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **COMPONENTEN VAN**  **LE­VENSBESCHOUWELIJKE EN RELIGIEUZE GROEI** | | ***Deze componenten zijn voorwaarden en aspecten van de groei van leerlingen, in het bijzonder voor hun levensbeschouwelijke en religieuze ontwikkeling.*** |
| **A.**  **Fundamentele**  **bestaanscondities** | A.1  Basisvertrouwen | Dankzij de toenemende ontwikkeling van verschillende middelen(o.a. cochleaire implantaten, Vlaamse doventaal) leven leerlingen niet langer in de absolute stilte en is ‘contactname’ met anderen minder belemmerd.  Niet zelden hebben leerlingen naast een auditieve beperking nog andere beperkingen. Precies die andere beperkingen en de meervoudigheid van de problematiek maken dan dat het opbouwen van een vertrouwensrelatie met leraren wel eens moeizaam verloopt.  Vertrouwen ligt aan de basis van al wat nog moet volgen in het leven. Het moet stelselmatig opgebouwd en versterkt worden. Leerlingen moeten zichzelf leren kennen en aanvaarden. Dat kan maar via de mensen die zij kunnen vertrouwen. Zelfvertrouwen, vertrouwen in de anderen en vertrouwen in de Ander gaan samen. |
| A.2  Mogelijkheden en  beperkingen | Door het vergroten van hun communicatiemogelijkheden worden leerlingen zich bewust van hun identiteit en hun eigen mogelijkheden. Zij leren steeds meer zichzelf kennen als een individu met eigen mogelijkheden én beperkingen. Ze ontdekken en ontwikkelen meer en meer hun eigen mogelijkheden door systematische bevestiging en waardering. |
| **B.**  **Verbondenheid** | B.1  met zichzelf | De uitbreiding van de (technische) mogelijkheden heeft ervoor gezorgd dat communicatie over gevoelens (herkennen, verdiepen, nuanceren, ze een plek geven) gemakkelijker verloopt.  Bij leerlingen met nog andere dan alleen auditieve beperkingen blijft het omgaan met en communiceren over gevoelens wel vaak moeilijk.  Leerlingen kunnen vertrouwen verwerven in zichzelf: 'ik ben uniek, ik mag mij goed in mijn vel voelen, ik mag er zijn zoals ik ben'. Daartoe is het belangrijk dat zij leren omgaan met hun gevoelens. Waar zij ze aanvankelijk impulsief uiten helpt het leerlingen wanneer ze meerdere gevoelens leren kennen, ze benoemen en ze uitdrukken. Zichzelf voelen en beleven is vaak een hele confrontatie met zichzelf. Alleen zo kunnen ze zich een zo realistisch mogelijk zelfbeeld vormen. |
| B.2  met anderen | Leerlingen ervaren verbondenheid in hun gezin: met ouder(s), broer(s) of zus(sen). Deze zijn vaak goed op hen ingespeeld en begrijpen hen. Ook leraren bouwen een relatie op met deze leerlingen.  Door tal van ervaringen op school sluiten ze vriendschappen, kunnen ze zich in de klas of met anderen écht verbonden voelen. Een goed klasklimaat is belangrijk om tot communicatie te komen en te groeien in vertrouwen onder elkaar.  Dove leerlingen vinden, zoals alle leerlingen, steun bij elkaar. Vooral leerlingen met een meervoudige beperking hebben het moeilijk met relationele en sociale vaardigheden. Vaak lukt het hen niet zich écht uit te drukken (o.a. over hun gevoelens). Verschillen in gezins-cultuur en in de persoonlijkheidskenmerken spelen daarbij vaak een rol. Zo is het leren openstaan voor horende leerlingen niet in elk gezin even belangrijk.  Leerlingen leren ook stil te staan bij zichzelf in conflictsituaties, in confrontaties, in probleemsituaties, zonder zich bedreigd te voelen. Zo kunnen ze ontdekken en leren welk effect hun gedrag heeft op anderen. Dit laatste is voor leerlingen met een auditieve beperking vaak heel moeilijk. |
| B.3  met  gemeenschap­pen | De klas (en de leefgroep) is voor vele leerlingen de eerste gemeenschap na het gezin. Daarom is het klasklimaat heel belangrijk. Leerlingen kunnen veel betekenen voor mekaar. De klas is voor vele leerlingen de eerste plaats waar ze dat mogen ervaren. Grotere gemeenschappen liggen moeilijker. Er moet ergens een gemeenschappelijk aanknopingspunt te vinden zijn, een wij-gevoel. Leerlingen moeten samen iets concreets kunnen beleven. Dat wij-gevoel is er bij feesten, bij vieringen, in de bosklas, wanneer ze als school naar buiten komen. Een goede groepssfeer bindt hen samen. De gezamenlijke vieringen op school zijn voor leerlingen vaak de enige mogelijkheid om dat mee te maken.  De relatie met de samenleving kleuren zij op een eigen wijze in. Ze verwachten -terecht - dat de samenleving zich ook openstelt voor mensen die 'anders' zijn en ook inspanningen doet om vlot met hen om te gaan. |
| B.4  met natuur  en cultuur | Er is een duidelijke verscheidenheid in de reacties op 'natuur’ in al zijn facetten. Voor veel van deze leerlingen is er op het vlak van natuur- én cultuurbeleving geen merkbaar verschil met horende leerlingen.  Wat specifiek cultuurbeleving betreft kunnen leerlingen met een auditieve handicap - zoals horende leerlingen - genieten van kunst en ook zelf kunst creëren. Soms lukt het hen om via plastische uitdrukkingsvormen dichter bij hun eigen beleving te komen.  Met de nodige ondersteuning kunnen leerlingen dit prima aan. |
| **C.**  **Groeien in gevoeligheid**  **voor goed en kwaad** | | Leerlingen hebben door hun auditieve beperking minder kansen om zich waarden en normen eigen te maken, om groepsregels en do’s en don’ts binnen de eigen peergroep te verwerven. Dit kan op termijn leiden tot schijnbaar ‘onaangepast’ sociaal gedrag. Net zoals alle andere leerlingen hebben deze leerlingen nood aan opvoeders die hen helpen te groeien in gevoeligheid voor goed en kwaad. Zij leren al doende wat mag en wat niet, wat zij waardevol vinden en wat niet, wat hen deugd doet en wat niet. Zij zullen zich daarvoor ook lange tijd afstemmen op volwassenen en geleidelijk opgroeien tot jongeren met een eigen persoonlijke waardengevoeligheid. |
| **D.**  **Open komen voor symboliek: geloofstaal, rituelen, vieringen** | | Vaste rituelen bieden veiligheid. Net als alle jonge leerlingen hebben ze nood aan vaste rituelen voor het binnenkomen, het dagverloop, het afscheid nemen, enz. Een vast gebedsritueel geeft houvast en brengt het specifiek godsdienstige in de klas binnen. Het creëren van een gebedssfeer met behulp van een aantal sfeerelementen zoals b.v. rustige muziek, lukt voor deze leerlingen ook wel. Leerlingen met een auditieve beperking kunnen ook genieten van muziek. Zij hebben, zoals alle leerlingen, ook nood aan duidelijke visuele prikkels.  Door hun auditieve beperking hebben leerlingen (en ook dove volwassenen) het moeilijk met beeldtaal, spreekwoorden, humor met taalspel, abstracte taal en symboliek. Elke godsdienst gebruikt een vrij abstracte taal en een specifieke symboliek, o.a. in geloofsverhalen. Het valt op dat leerlingen met een auditieve beperking vrij lang blijven hangen aan de letterlijke betekenis van Bijbelverhalen. Waar horende leerlingen rond de 10 jaar voeling krijgen met de symbolische laag van een tekst, komt dat voor hen later en – in geval van een meervoudige beperking - soms maar gedeeltelijk.  Anderzijds hebben zij evenveel mogelijkheden om zich non-verbaal in Bijbelfiguren in te leven en zo toch meerdere aspecten van Bijbelverhalen en Bijbelfiguren op het spoor te komen. Hun expressiemogelijkheden (dramatiseren, zich beeldend uitdrukken, schrijfgesprekken, enz.) zijn even zovele kansen om een Bijbelverhaal in hun leven te actualiseren. Samen vieren is belangrijk om positieve ervaringen op te doen. De symbolische betekenis van een aantal gebaren, teksten, enz., is voor hen vaak te hoog gegrepen. Zij voelen wel aan dat iets voor volwassenen (ouders, opvoeders, leraren, directie, ...) een betekenis heeft, maar ze kunnen er zelf soms de diepgang niet van begrijpen. Vieringen met ‘vereenvoudigde' boodschap, met visuele ondersteuning, met een sober aanbod van symboliek en taal én met actieve deelname van de leerlingen zelf, kunnen hen sterk aanspreken. |

**Type 9: Leerlingen met autisme**

Autisme is een neurobiologische ontwikkelingsstoornis. Dit wil zeggen dat het brein van mensen met autisme fundamenteel anders werkt dan dat van neurotypicals.

Het neurotypisch brein is uitgerust met een automatische “versnellingsbak”. Hierdoor kunnen zij op automatismen rekenen (schema’s die het brein aangeleerd heeft en waartoe het gemakkelijk toegang heeft) en meerdere taken tegelijk verwerken. Het neurotypisch brein is zich niet bewust van het geheel van informatieverwerking dat snel en zonder bewuste tussenkomst tot stand komt.

Een persoon met autisme heeft een brein met een manuele “versnellingsbak”. Hij moet manueel, dus bewust schakelen. Elk stukje informatie dat binnenkomt, moet afzonderlijk verwerkt worden. Het autistische brein is visueel en concreet.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **COMPONENTEN VAN**  **LE­VENS­BESCHOUWE­LIJKE EN RE­LI­GIEUZE GROEI** | | ***Deze componenten zijn voorwaarden en aspecten van de groei van leerlingen, in het bijzonder voor hun levensbeschouwelijke en religieuze ontwikkeling.*** |
| **A.**  **Funda­men­tele**  **be­staanscon­dities** | A.1  Vertrou­wen  versus  wantrou­wen | Een kind met autisme ervaart en begrijpt de wereld anders. De omgeving heeft het vaak moeilijk om het (gedrag van het) kind met autisme te begrijpen. Dit veroorzaakt heel wat frustraties en stress. Geen ideale omstandigheden om te ontwikkelen en nieuwe vaardigheden te leren. Eerst en vooral moet de onderwijscontext zo aangepast worden dat het kind met autisme zo weinig mogelijk stress en verwarring ondervindt. Het is een uitdaging voor elke begeleidende leraar om zo veel als mogelijk te zorgen voor basisrust voor elke leerling, zodat ze kunnen groeien als mens. Een evenwicht tussen aanbod/uitdagingen en de behoeften/mogelijkheden, én een grote voorspelbaarheid van de onderwijsleersituatie én jijzelf als leraar, zijn een voorwaarde opdat vertrouwen kan groeien. |
| A.2  Mogelijk­he­den ver­sus  beperkin­gen | Leerlingen met autisme bouwen minder automatisch concepten op die nodig zijn om informatieverwerkende processen te ondersteunen. Ze gaan de context minder gebruiken om ‘spontaan’ te leren. Ze zijn voor hun leerontwikkeling meer aangewezen op een volwassene die hen hierin begeleidt en kansen creëert om te groeien.  De cognitieve mogelijkheden bepalen mee de ontwikkeling van leerlingen met autisme. Ze kunnen ongeacht hun leeftijd of hun intellectueel niveau dus vooruitgang boeken, maar je moet wel realistische verwachtingen stellen. Een kind met autisme heeft het moeilijk te reflecteren over de eigen mogelijkheden en de specifieke beperkingen die ze hebben. Voor het kind met autisme moet het leerproces aangepast zijn aan zijn autistisch denken, zijn niveau, zijn ritme en zijn behoeften. De leermethode moet expliciet en concreet zijn.  Om een positief zelfbeeld op te bouwen heeft élk kind nood aan aanmoediging. Bij leerlingen met autisme moeten we er wel op letten dat het kind de aanmoediging begrijpt. Het moet het verband zien tussen zijn leerprestatie/gedrag en de aanmoediging zodat het er ook iets uit kan leren. |
| **Verbondenheid** | B.1  met zichzelf | Net zoals de waarneming van de wereld rondom hen, wordt ook de innerlijke wereld door de hersenen van mensen met autisme anders verwerkt. Ze herkennen soms moeilijker hun gevoelens of ze voelen te veel. Of ze hebben een bepaald gevoel maar hun hersenen verwerken deze informatie anders, waardoor hun gedrag anders is dan wat wij zouden verwachten.  Het is in de begeleiding aangewezen om leerlingen met autisme het verband te leren leggen tussen een zintuiglijke prikkel vanuit het eigen lichaam én de betekenis die ze daaraan geven. Het vraagt een hele inspanning voor een kind met autisme om verschillende betekenissen te leren onderscheiden: wat is een gevoel, een behoefte (honger), pijn, … én deze te linken aan hun concrete ervaring.  Soms lijken mensen met autisme compleet ongevoelig omdat ze niet emotioneel reageren op een aangrijpende gebeurtenis. Een mogelijke verklaring voor die afwezigheid van emotionele reacties is dat ze zoveel verstandelijke energie moeten stoppen in het puur intellectueel en cognitief begrijpen van wat er hen overkomt, dat er geen verstandelijke ruimte meer is voor de emotionele kant van de zaak. Hun reactie kan hierdoor soms ook vertraagd zijn.  Het is een vaststelling dat mensen met autisme een religieuze, gelovige binnenkant kunnen ontwikkelen. Omwille van hun specifieke beperkingen is het belangrijk dat hen (geloofs)taal wordt aangereikt, dat ze in contact komen met gelovigen en geloofsverhalen. Specifieke religieuze rituelen kunnen deze leerlingen ook aanspreken en rustig maken. Het biedt voorspelbaarheid. |
| B.2  met anderen | Leerlingen met autisme ondervinden vaak moeilijkheden in het aangaan en onderhouden van sociale relaties. Ze worden veroorzaakt doordat bij leerlingen met autisme de betekenisverlening van de sociale werkelijkheid beïnvloed wordt door hun autistisch denken. Sensorische ervaringen kunnen een belangrijke rol spelen. Als leraar moet je dit goed observeren. Als je wil inzetten op verbondenheid met elkaar dan moet dit voor alle leerlingen duidelijk zijn. Pas de onderwijsleeromgeving aan en zorg voor basisrust. |
|  | B.3  met gemeen­schappen | Leerlingen met autisme hebben nood aan een veilig en warm klasklimaat. Structuur en duidelijkheid dragen bij aan hun basisveiligheid.  Om in een groep te kunnen functioneren hebben ze nood aan een gemeenschappelijke taal en concrete communicatie, expliciteren van sociale regels en interactie, prikkeldosering, de mogelijkheid om al dan niet te participeren,…  We zien dat leerlingen met autisme identiteit verlenen: dit is iemand uit mijn groep / klas / school.  Deelnemen aan een religieuze viering met de klas/ school vraagt om een afweging per leerling. Naargelang hun sociaal emotioneel functioneren, hun prikkelgevoeligheid, kunnen ze al dan niet deelnemen. Leerlingen met autisme hebben nood aan voorbereiding op een viering. Ook de leraar moet zich voorbereiden en nadenken over wat de ondersteuningsnood van de leerling is. Kan de leerling het alleen aan of heeft het behoefte aan individuele begeleiding? Visuele voorbereiding, een vluchtroute voorzien, de ruimte vooraf bezoeken,… . |
| B.4  met natuur  en cultuur | Leerlingen met autisme kunnen met al hun zintuigen genieten van natuurervaringen maar soms zien we hen dit op hun eigen wijze doen. Hun zintuiglijke verwerking heeft hier invloed op: onder- of overgevoeligheid voor prikkels. Een aantal leerlingen met autisme zoeken natuur bewust op en vinden er rust in.  Cultuur ervaren en zelf creëren wordt voor leerlingen met autisme sterk bepaald door hun waarneming en andere betekenisverlening. Concrete communicatie en verduidelijking van de activiteit helpt hen om hierin ‘zin’ te vinden en te ervaren. |
| **C.**  **Groeien in gevoeligheid**  **voor goed en kwaad** | | Het is niet eenvoudig voor leerlingen met autisme om contextgebonden in te schatten wat goed is en wat kwaad, wat leven bevordert en opbouwt en wat leven afbreekt. De basis voor het besef van ‘goed en kwaad’ zijn voor hen vaak aangeleerde regels en afspraken die ze eerder rigide toepassen, vanuit hun noodzaak aan duidelijkheid.  Het is nodig om leerlingen ‘taal’ te geven om te kunnen spreken over ‘goed en kwaad’. Het vraagt continu inzet en aandacht om dit als leraar vanuit de context expliciet te benoemen. Het gaat niet enkel om het verwoorden van wat niet goed is en waarom niet, maar evenzeer van wat goed is en waarom wel.  Leerlingen met autisme bouwen minder automatisch concepten op die nodig zijn om informatieverwerkende processen te ondersteunen. Dit geldt ook voor het opbouwen van concepten betreffende normen en waarden en het maken van de transfer naar andere contexten. Begeleiding van een volwassene is nodig om hen te ondersteunen en te stimuleren in hun ontwikkeling, met ‘permanente’ aandacht hiervoor in concrete situaties. Het is een lang(zaam) proces.  Leerlingen met autisme kunnen wel begaan zijn met iemand als duidelijk is hoe iemand zich voelt. Het is voor hen moeilijker om gevoelens van anderen te lezen en te begrijpen vanuit de context. Wat anderen doen en beleven, wordt best geconcretiseerd of gevisualiseerd, alsook het effect van hun eigen gedrag op anderen.  In de morele ontwikkeling is empathie een belangrijke sleutel. Vanaf het moment dat leerlingen zich in anderen empathisch kunnen inleven gaan ze in hun eigen moreel denken en handelen rekening houden met anderen. We zien in de doelgroep leerlingen met autisme grote verschillen in hun mogelijkheden tot empathisch vermogen. Dit bepaalt sterk de mogelijkheden in morele groei. |
| **D.**  **Open komen voor symbo­liek:**  **Geloofstaal, rituelen,**  **vierin­gen** | | Mensen met autisme hebben een ander voorstellingsvermogen en hebben moeite met betekenisverlening.  Aan leerlingen met autisme dient geloofs'taal' aangereikt te worden. Het is belangrijk om stil te staan bij wat je hen aanreikt en hoe je dit opbouwt om hen groeikansen te geven in het ‘verstaan’ van die geloofstaal, in symboolgevoeligheid. Abstractere begrippen moeten soms geconcretiseerd en/ of gevisualiseerd worden.  Het kan nodig zijn om de context voor leerlingen met autisme meer te expliciteren. Door in te zetten op het creëren van een bepaalde context kan aangegeven worden dat het een godsdienstles is of dat een geloofsverhaal verteld wordt. Belangrijk is ook om variatie te brengen in de rituelen die duiden op het feit dat het godsdienstles is.  Symboliek kan stap voor stap aangeleerd worden, ook al is dat voor een kind met autisme niet evident. Daarom is het goed om de symboliek uit te bouwen d.m.v. vaste rituelen zodat de leerlingen een houvast vinden. Dit brengt rust en voorspelbaarheid. De rituelen kunnen ervoor zorgen dat leerlingen ‘voelen’ dat er godsdienstles is en biedt kansen tot groei. Bv. gordijnen sluiten, kaars aansteken, doos in het midden plaatsen. Zo creëer je een sfeer die het openstellen voor religieuze groei stimuleert. In het opbouwen van een ritueel kan je ook bewust omgaan met de religieuze diversiteit in de groep.  Vanuit het opgebouwde ritueel kan je geloofsverhalen, Bijbelverhalen, de Jezusfiguur … aanbrengen. Het is nodig om selectief te zijn in de Bijbelverhalen die je gebruikt. Je hebt best een basishouding van doorvertalen. Het is nodig om te situeren waar je mee bezig bent. Maar een Bijbelverhaal is een geloofsverhaal en geen historisch verhaal. Belangrijk is dus kennis hebben over het geloofsverhaal en de lagen die erin zitten. Het gaat om kennis maken met Jezus en waar nodig hertalen naar wat leerlingen kunnen vatten. Breng de essentie van het verhaal. Hierbij kan de leraar de kernzin van het verhaal verwoorden, rekening houdend met een eenvoudige en éénduidige taal op het niveau van het kind en door gebruik te maken van dezelfde rituelen. Kies best bij het beeldmateriaal om het verhaal te ondersteunen voor dezelfde weerkerende Jezusfiguur en geen al te drukke prenten. Ook dit is een weg van geleidelijkheid. Soms zal het 'basic' zijn, wat je kan bereiken.  Bij vieringen in de klas of met de school is het belangrijk om sterk gestructureerd te werken en de taal aan te passen aan de mogelijkheden van de leerlingen. Het is wenselijk om dit visueel te ondersteunen zodat de leerling het verloop kan zien en volgen. Visuele en auditieve elementen zijn, naast het actief kunnen deelnemen, ~~zijn~~ best aanwezig in de viering. We houden hierbij rekening met beperking in tijd en ruimte. Op deze manier kan “religieus vieren” ook voor een kind met autisme een zinvol gebeuren zijn. Ze kunnen hier ook in groeien. De vertrouwensrelatie leerling/leraar blijfteen belangrijk gegeven. |

**Aanwijzingen voor de praktijk**

*Levensbeschouwelijke beginsituatie van de leerlingen in beeld brengen*

* Het opzet van het vak rooms-katholieke godsdienst vraagt dat elke school / elke leraar op zoek gaat naar wat de kansen zijn op levensbeschouwelijke, religieuze en / of gelovige groei in deze school , in elke leerlingengroep of - indien nodig - voor een individuele leerling. Uiteraard vraagt dit, dat je de leerlingen eerst goed in beeld brengt. Hiervoor verwijzen we naar de beschrijvingen van de componenten van levensbeschouwelijke en religieuze groei die in 2020 werden geactualiseerd per type. In het eigen schoolwerkplan staan de doelgroepomschrijvingen die feitelijk meerdere types omvatten. Wie zijn onze leerlingen? Wat is de levensbeschouwelijke thuiscontext? Wat betekent dit voor de levensbeschouwelijke diversiteit in de school / klas? In heel wat scholen zal je hiervoor in meerdere types moeten gaan kijken en rekening houden met verschillende thuiscontexten. Om tot beeldvorming te komen kan je vertrekken vanuit een aantal vragen: Waar zien we groeikansen, specifieke elementen rond vertrouwen, zelfbeeld, verbondenheid, morele ontwikkeling, omgaan met symboliek en rituelen, interlevensbeschouwelijke competenties? Welke werk- en aandachtspunten zien we?

*De projecten uit het Raamplan zijn behouden*

* Inhoudelijk wordt in het buitengewoon onderwijs gewerkt met de projecten uit het ‘Raamplan rooms-katholieke godsdienst voor het Buitengewoon Lager Onderwijs in Vlaanderen’. De projecten kunnen in een meerjarige cyclus worden uitgewerkt. Inhoud en aanpak van de lessen worden bepaald door de context en het functioneren van de leerlingen.

*Werken aan alle componenten van levensbeschouwelijke groei*

* In het raamplan zijn geen doelen uitgeschreven. Voor de Katholieke scholen van Buitengewoon onderwijs reikt het leerplan “Zin in leren! Zin in leven!” vanuit een brede kijk op ontwikkeling persoonsgebonden en cultuurgebonden generieke doelen aan. Binnen de godsdienstles kunnen uit meerdere ontwikkelvelden doelen op maat van de groep/leerling geselecteerd worden met minstens één generiek doel uit het ontwikkelveld RKG (specifiek uit de ontwikkelthema’s 2 t.e.m. 5) dat taal aanreikt om de godsdienstfocus te expliciteren. De generieke doelen RKG uit de ontwikkelthema’s 2 tem 5 zijn de componenten van levensbeschouwelijke, religieuze en godsdienstige groei. Door deze doelen na te streven kan men in het uitwerken van een project uit het raamplan in een lessenreeks concreet werken aan de levensbeschouwelijke, religieuze en godsdienstige groei van de leerlingen.

Op jaarbasis wordt aan **alle** componenten van levensbeschouwelijke, religieuze en / of godsdienstige groei gewerkt.

Wanneer een project wordt uitgewerkt kiest, de leraar één of meer componenten van levensbeschouwelijke groei. Het is aan te bevelen deze keuze te doen vanuit observatie van leerlingen. We raden dus aan om de beeldvorming van de leerlingen te doen vanuit de componenten. De keuze van een component gebeurt vanuit de levensbeschouwelijke groeikansen die aan leerlingen geboden worden. Ook al is een bepaalde component in een bepaald type geen evidentie, het is de bedoeling om alle componenten aan bod te laten komen en te blijven aanbieden omdat er groeipotentieel is en we een brede levensbeschouwelijke groei willen realiseren. Tegelijk kan de leraar bewaken dat er niet eenzijdig op 1 component wordt gewerkt ‘omdat’ die moeilijk is voor de leerlingen met een specifieke beperking (bijvoorbeeld Verbondenheid met anderen of Gevoeligheid voor goed en kwaad telkens kiezen voor type 3 leerlingen). Kies ook bewust componenten vanuit de sterktes van de leerlingen. Het aan bod laten komen van alle componenten biedt ook garantie dat alle ervaringen en belevingen van leerlingen aan bod kunnen komen.

*Didactiek in functie van de mogelijkheden van de leerlingen*

* Het kiezen van componenten heeft tot doel telkens na te denken hoe je als leraar de levensbeschouwelijke, religieuze en godsdienstige groei van déze concrete leerlingen die - dit schooljaar - in de klas zitten te stimuleren. Het is belangrijk doelen te formuleren die richting geven aan het groeiproces van de leerlingen. Doelen geven ook richting aan de begeleiding die een leraar geeft tijdens deze activiteiten.

In het leerproces worden de momenten van intens ‘beleven’ het liefst zo dicht mogelijk gevolgd door momenten van verwoorden en verdiepen. Het kan interessant zijn om binnen het leerplan ‘Zin in Leven, Zin in Leven’ in het ontwikkelveld RKG de aangereikte doelen te raadplegen. Je vindt er o.a. voor de leeftijdsgroepen 0-2,5 jaar en 2,5-6 jaar suggesties die bruikbaar zijn voor het formuleren van doelen.

Leraren godsdienst in officieel onderwijs kunnen de suggesties binnen elke component vinden op Thomas of link naar ZILL 0-6j)

* Voor de uitwerking van de projecten uit het raamplan rooms-katholieke godsdienst kunnen leermiddelen godsdienst voor kleuter- en lager onderwijs inspirerend zijn. Het kan echter niet dat deze volledig worden overgenomen. Ook in type Basisaanbod stimuleren we om de leermiddelen en de doelen van het leerplan aan te passen en af te stemmen op de leerlingen.
* Bij het uitwerken van de gekozen lesimpulsen streeft de leraar naar een evenwichtig aanbod waarbij er 3 impulsen bij 1 generiek doel / component worden gekozen (ervaren en beleven / geloofstaal / rituelen, vieringen) . De concrete klascontext zal het groeiproces mee bepalen. De leraar streeft in de begeleiding van de leerlingen naar diepgang en een goede afwisseling van werkvormen.

*Christelijke geloofstraditie binnen brengen in het leerproces*

* In elk project worden dus elementen vanuit de christelijke geloofstraditie binnen gebracht. De wijze waarop zal moeten afgestemd zijn op de mogelijkheden van de leerlingen. Er is een sterke groei mogelijk in de wijze waarop bijvoorbeeld de leerlingen Jezus leren kennen. Leraren kunnen laagdrempelig starten met ‘wennen aan Jezus’ waarbij de leerlingen aspecten van Jezus kunnen leren kennen voor ze aan verhalen toe zijn. Dit kan vanuit voorwerpen, (delen van) prenten, handelingen, zintuiglijke ervaringen,… Wanneer leerlingen aan verhalen toe zijn kan er gewerkt worden met korte eenvoudige verhalen of met iets langere en meer gedetailleerde verhalen. Het is bij de keuze en de uitwerking aangewezen dat Bijbelverhalen gekozen en doorvertaald worden naargelang het bevattingsvermogen van de leerlingen.

Voor leraren in Katholiek onderwijs verwijzen we in ‘ Zin in Leren, Zin in Leven’ naar RKlg3 waar een ruime keuze aan werkvormen om met Bijbel te werken wordt aangeboden.

Het doel van dit christelijk gelovig aanbod is dat leerlingen in contact komen met de Levende Jezus. Het gaat niet om verhalen van iemand van lang geleden, of omdat de leerlingen de verhalen zouden ‘kennen’. Doorheen de verhalen die de leerkracht vertelt en de leerkrachtenstijl kunnen leerlingen de verrezen Jezus ervaren

* In een aantal types en doelgroepen is symboliek en (Bijbelse) symbooltaal moeilijk. Dit heeft te maken met communicatiemogelijkheden en denk- en taalontwikkeling. Toch is het een uitdaging te blijven zoeken hoe de bevrijdende boodschap van het evangelie de leerlingen kan aanspreken en betekenis krijgen voor hen doorheen de uitwerking in de klas én de actualisatiemogelijkheden. De concrete uitwerking van Bijbelverhalen kan hun symboolgevoeligheid doen toenemen en hen brengen tot een eigen omgaan met die verhalen.
* Het stimuleren van de verbondenheid met elkaar in het werken rond een Bijbelverhaal kan de leraar bereiken door te kiezen voor activerende, inlevende werkvormen (groepswerk, samen musiceren, bibliodrama, feest opbouwen, Godly Play, enz). Uiteraard zal de eigenheid van de groep mee de werkvormen bepalen.

*Belang van rituelen en een goede visualisering*

* De levensbeschouwelijke, religieuze en/ of godsdienstige groei van leerlingen kan versterkt worden door een goede visualisering in de klas. Een levensbeschouwelijke en/ of godsdiensthoek is aan te bevelen. Deze hoek kan een kijktafel, viertafel, symbooltafel, rituelenkoffer… zijn. Deze hoek of tafel biedt kansen tot interactie, tot rituelen. Het is zinvol om deze hoek te laten groeien in een project vanuit inbreng van de leerlingen, om kansen te bieden om de gekozen component te ‘beleven’. We moedigen aan dat de gekozen visualisering eigentijds en fris is, aansprekend en uitnodigend voor de leerlingen.
* Levensbeschouwelijke, religieuze en/ of godsdienstige groei heeft nood aan vaste elementen, herkenbare rituelen en symbolen. Doorheen regelmatige momenten van stilte, bezinning en gebed wordt de leerlingen een herkenbaar religieus -godsdienstig kader aangereikt. Sfeerelementen zijn daarbij zeer belangrijk. Het valt op dat leerlingen de sfeer vaak sterker oppikken dan de woorden die worden gesproken.

Dergelijke momenten krijgen betekenis voor de leerlingen. In een sfeer van verbondenheid en nabijheid kunnen leerlingen soms aanvoelen wat het betekent dat God er altijd is voor mensen en altijd luistert. Het ritueel dat wordt aangeboden zal uitnodigend zijn voor alle leerlingen en ook rust bieden voor andersgelovige leerlingen. Soms vraagt dit dat leraren creatief zoeken naar nieuwe en onverwachte symbolen en vormen van verbeelding. Er wordt best gestreefd naar een vast stilteritueel of gebedsritueel waarin alle leerlingen zich thuis kunnen voelen. In een aantal types zal het ritueel kansen bieden op een sterke zintuiglijke beleving.

We moedigen sterk aan om in alle klassen (ongeacht het net) met de leerlingen te komen tot momenten van warme religieuze verbondenheid, stilte en gebed. Soms als start of als afsluiting van een les, een godsdienstproject, een schooldag, een week, een liturgische periode. In katholieke scholen zijn er mooie kansen om door pastorale activiteiten en vieringen tot een sterke religieuze verbondenheid te komen. Leerlingen mogen dit mee beleven met de volwassenen die er samen school maken. In officieel onderwijs kan de leraar tot eenzelfde religieuze verbondenheid komen met elke klasgroep.

*Evaluatie*

* Evalueren gebeurt op basis van de doelen die de leraar zich stelt bij het leerproces. Als leraar kan je doelen formuleren op niveau van kennen, levensbeschouwelijke vaardigheden, en de mate waarin leerlingen iets integreren van wat wordt aangeboden. Evalueren bij leerlingen met een beperking kàn een cognitieve evaluatie zijn, maar is dat in functie van de mogelijkheden en beperkingen van de leerling zeker niet altijd. Veelal zal het eerder een directe feedback op de aangeboden groeikansen zijn. Daarom is het essentieel om lesimpulsen aan te reiken die voldoende ruimte bieden om de groei van de leerling te kunnen evalueren, ook al kan die over een vrij lange periode lopen. Er zijn 2 soorten evaluaties die een rol spelen. Enerzijds evalueren leraren het groeiproces van de leerling. Hier is het belangrijk om te kijken wat goed verliep, maar eveneens wat tegenviel of helemaal niet gelukt is. Anderzijds reflecteert de leraar op het eigen didactisch handelen. Door dit proces krijgt de leraar inzicht waarom er bij een leerling weinig evolutie is en wat er anders kan gedaan worden om alsnog groei mogelijk te maken.

Bij sommige leerlingen kan men alleen aan de lichaamstaal merken of hij/zij evolueert in zijn/haar beleving. Soms toont een leerling plots wel een emotie of een veranderde emotie als reactie op een basale stimulans.

*De leraar doet er toe!*

* Het begeleiden van leerlingen in hun levensbeschouwelijke, religieuze en / of godsdienstige groei vraagt van de leraar een aantal (levensbeschouwelijke) vaardigheden in het begeleiden van de leerlingen. Als leraar zal je bewust moeten zijn van de eigen begeleidingsstijl. Een **ontmoetende begeleidingsstijl** is de beste basis voor de mogelijke levensbeschouwelijke, religieuze of godsdienstige groei van de leerlingen. Jonge leerlingen en leerlingen met (mentale) beperkingen zullen heel concrete situaties op hun manier (levensbeschouwelijk) meebeleven met de volwassenen. Dat vraagt van de volwassenen dat ze rustig aanwezig zijn en een sterke verbondenheid hier en nu nastreven. Het creëren van rust vraagt vooral aandacht voor zichzelf, de situaties waarin de leraar met de leerlingen vertoeft en de interacties die er plaats vinden. De leraar is als persoon een belangrijk element van het levensbeschouwelijk groeiproces, niet enkel met wat hij/zij zegt, maar ook met de lichaamstaal, de gedragingen, het voorleven, de aangeboden rituelen, de eigen normen en waarden, de eigen levensbeschouwing. Een regelmatige zelfevaluatie is hierdoor van belang. Het vraagt dat leraren ook terugblikken op hun eigen begeleiding en eventueel bijsturen. Een aantal leerlingen bevragen sterk de pedagogische inzichten én vooral vaardigheden van leraren. Leerlingen vragen leraren die van hen houden en die een eindeloos geduld hebben om door hun negatief gedrag heen de kwetsbare mens te zien. Een levensbeschouwelijk vak is niet steeds de makkelijkste opdracht omwille van zijn inhoud én uitwerking, omwille van de levensbeschouwelijke diversiteit in leerlingengroepen.

Deze opdracht vraagt een sterke mate van authenticiteit, geduld en zich blijvend kwetsbaar opstellen. Dit is zeker geen evidentie. Het is dan ook van belang dat elke leraar zich gedragen weet door het team.

*Levensbeschouwelijk diversiteit*

* De context van de school is er één van toenemende levensbeschouwelijke diversiteit.

In elke context is wederzijds respect voor elkaars levensbeschouwing wenselijk van alle partners in onderwijs: ouders en leraren. Naargelang de mogelijkheden van de leerlingen gaan zij wennen aan de levensbeschouwelijke diversiteit en - in de mate van het mogelijke - ook interlevensbeschouwelijk competent worden.

Het net van de school kan voor de aanpak van de interlevensbeschouwelijke groei een rol spelen. In officieel onderwijs zitten leerlingen door de levensbeschouwelijke keuze in een aparte leerlingengroep tijdens de levensbeschouwelijke vakken. Uiteraard is hier ook een diversiteit in hoe ouders en leerlingen met hun eigen levensbeschouwing omgaan. Om interlevensbeschouwelijk competenter te worden gaan op de school interlevensbeschouwelijke projecten door waarbij de leerlingen van alle aanwezige levensbeschouwingen samenwerken.

In katholieke scholen zitten leerlingen met een verschillende levensbeschouwing samen in dezelfde leerlingengroep. In een open dialoog kan samen met de leerlingen verkend worden wat levensbeschouwingen gemeenschappelijk hebben én wat de verschillen zijn. In verbondenheid met elkaar kan gewerkt worden aan de interlevensbeschouwelijke competenties.

De interlevensbeschouwelijke competenties (ILC) kunnen in de meeste types buitengewoon onderwijs worden meegenomen in het uitwerken van de projecten. Hiervoor zal de levensbeschouwelijke verscheidenheid worden meegenomen in de uitwerking van de projecten én ook gethematiseerd worden. (voor Katholieke scholen zijn de interlevensbeschouwelijke competenties in ZILL te vinden bij RKlg4. Daar kan je ook suggesties vinden voor de doelgroepen 0-2,5j en 2,5-6jaar).

In scholen buitengewoon onderwijs is dit respectvol omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit een écht gegeven. Ouders hebben – gezien de beperking van hun kind- soms geen échte schoolkeuze door de afstand woonplaats-school. De wijze waarop en de mate waarin leerlingen (door hun jonge leeftijd, door hun cognitieve beperking) participeren aan de levensbeschouwing van hun vertrouwenspersonen maakt dat zij niet begrijpen dat er soms grote verschillen zijn. Van leraren vraagt dit dat ze bewust en respectvol omgaan met de levensbeschouwing van alle ouders . Zeker op momenten van gelovig beleven (een gebed / een viering) zal je soms leerlingen moeten aanmoedigen; soms anderen afremmen om toe te kijken of anders aanwezig te zijn uit respect voor de thuiscontext. Deze momenten zijn ook voor de leerlingen “leermomenten” in het “wennen aan levensbeschouwelijke verscheidenheid” in hun concrete klasgroep.

*Een aantal specifieke doelgroepen*

* Bij een aantal leerlingen die functioneren op een laag ontwikkelingsniveau werkt de leraar het best met concrete en ervaringsgerichte momenten die over hun belevingen en hun ervaringen gaan. Via actieve werkvormen kunnen de leerlingen dicht bij hun beleven komen: waarneming met de zintuigen (voelen, ruiken, luisteren, kijken, proeven), korte herkenbare (Bijbel)verhalen die inleving mogelijk maken, alle mogelijke vormen van dramatiseren door leraar én leerlingen, muziek, lichaamsbeleving, … De leraar stimuleert zo de leerlingen om zich in te leven. Voor de inhoud van het godsdienstaanbod vormen de projecten voor de aanvangsfase in dit ‘raamplan’ dan weer goede visvijvers. Daar bevinden zich elementen die op het niveau van de leerlingen kunnen worden uitgewerkt.

Sommige leerlingen beleven voornamelijk in momenten waar gewerkt wordt met snoezelelementen een sterke verbondenheid. Die verbondenheid kan een religieuze betekenis krijgen door de intentie van de leraar. Daarom is het belangrijk dat dergelijke momenten door de leraar in waarachtigheid worden aangeboden en beleefd.

* Een andere specifieke groep zijn functionele leerklassen. Hier wordt contextgebonden geleerd met de focus op zelfsturing, dagelijkse en praktische vaardigheden, sociale vaardigheden en hun interesses. De inhoud en uitwerking van het godsdienstaanbod worden in het thema geïntegreerd. De projecten uit het raamplan vormen de basis voor de uitwerking van hun aanbod.

* In een aantal types hebben zowel de leerlingen als de leraren baat bij een duidelijke structuur. Zo weet iedereen wat hen te wachten staat. Tijdens godsdienstlessen kan de leraar structuur bieden door een aantal vaste elementen: lesverloop a.d.h.v. pictogrammen , de wijze waarop de les begint, een vast gebedsritueel, soms een eigen schikking van banken of tafels, een vaste afsluiting, enz.

*Leerlingen met autisme*

* Voor leerlingen met autisme is het belangrijk dat ze religieuze of Bijbelse taal herkennen als zodanig. Het is belangrijk dat de leraar de stappen van het leerproces verduidelijkt én ook aangeeft welke rol de leraar in het leerproces opneemt. De leraar benoemt wat iets voor hem/ haar betekent en vraagt ook aan de leerlingen om dit te doen. De beginsituatie moet eerst uitgeklaard worden voor de geloofstaal / Bijbelse taal wordt geconcretiseerd, verduidelijkt en verbreed voor leerlingen er mee aan de slag gaan. De leraar start best met het verkennen van woorden in verschillende contexten vb hemel : gewone betekenis, symbolische betekenis in spreekwoorden. In een volgende stap wordt de religieuze betekenis en / of achterliggende dimensie of bedoeling van de Bijbelse auteur verduidelijkt. Het is aangewezen om leerlingen te helpen om ‘voor hen’ verbindingen te maken waardoor zij betekenis kunnen verlenen. De naïef kinderlijke betekenis van een woord moet verbreed worden. Leerlingen met autisme hebben méér dan andere leerlingen ondersteuning nodig om aan religieuze taal diepere betekenis te geven. In dit proces is het belangrijk dat de leraar verduidelijkt wat hij doet: in ons voorbeeld rond ‘hemel’ brengt de leraar aan dat voor christenen ‘hemel’ ook een andere betekenis heeft en dat hij deze met hen gaat verkennen. Verwoorden van het ‘waarom’ de leraar iets duidt is voor leerlingen met autisme een noodzakelijke stap.

*Geconfronteerd met een overlijden*

* In een aantal types worden leerlingen meermaals met het overlijden van een klasgenoot (leeftijdsgenoot) geconfronteerd. Leerlingen stellen soms diepe vragen over lijden, dood en afscheid nemen. Daarin liggen kansen om leerlingen te begeleiden in hun zoeken naar de zin van hun leven. Het is belangrijk vooral te luisteren naar wat ze zeggen en vragen en oog te hebben voor hun non-verbale communicatie hierbij. De leraar nodigt de leerlingen uit om ‘hun’ verhaal te vertellen, hun beelden te gebruiken. Soms moet de leraar het zo organiseren dat leerlingen ‘anoniem’ hun vragen kunnen stellen en dat ze in groep besproken worden zonder dat ze (negatief) op de vraagsteller kunnen reageren. Heel vaak willen leerlingen ook heel wat van de leraar horen. De antwoorden die worden gegeven, de beelden die worden gebruikt, de verhalen die worden verteld zijn voor kinderen van belang en krijgen soms een grote betekenis. Voor sommige leerlingen is het troostend te mogen horen dat ze bij God mogen thuis komen. Het geloof dat Hij er in alle omstandigheden voor hen is, kan hen rust en vertrouwen schenken.