

Arteveldehogeschool  
Campus Kattenberg  
Kattenberg 9  
9000 Gent



## **Buitengewoon beeldend**

Lesmateriaal voor Plastische Opvoeding aangepast aan de specifieke noden van leerlingen met een licht mentale handicap

Promotor: de heer V. IVANEANU

Scriptie voorgedragen door:  
Flor Depraetere  
Valerie Deprez

2004-2005

tot het behalen van het diploma van

Bachelor in het onderwijs:  
Secundair onderwijs

## INHOUDSOPGAVE

Woord vooraf.....	1
Inleiding.....	2
<b>HOOFDSTUK 1 Situering BuSO</b>	
1.1 Definitie van het bijzonder onderwijs.....	3
1.2 Structuur van het bijzonder onderwijs.....	3
1.2.1 Niveaus.....	3
1.2.2 Types.....	3
1.3 Werking BuSO algemeen.....	5
1.3.1 Opleidingsvormen.....	5
1.3.2 Ontwikkelingsdoelen.....	6
1.3.3 Handelingsplan en handelingsplanning.....	6
1.3.4 Geïntegreerde zorgbenadering.....	7
1.3.5 Schoolklimaat.....	7
1.3.6 Algemene en sociale vorming.....	7
1.4 Specifieke werking OV3.....	8
1.4.1. ASV.....	8
1.4.2 Beroepsgerichte vorming.....	9
1.5 Plaats van PO binnen type 1 OV 3.....	10
<b>HOOFDSTUK 2 Beschrijving van de doelgroep</b>	
2.1 Definitie begrip Matig mentale handicap.....	11
2.1.1 Handicap algemeen.....	11
2.1.2 Mentale handicap.....	12
2.1.3 Licht mentale handicap.....	14
2.2 De mens achter de mentale handicap.....	15
2.3 Kenmerkend gedrag van de doelgroep.....	17
2.3.1 Intellectueel functioneren en aanpassingsvermogen.....	17
2.3.2 Sociaal en emotioneel functioneren.....	20
2.3.3 Gezondheid en fysieke kenmerken.....	22
2.3.4 Didactische verworvenheden.....	25

2.4 Nut van PO voor de algemene ontwikkeling van leerlingen met een licht mentale handicap.....	26
2.4.1 Ontwikkelen van het intellectueel functioneren en aanpassingsvermogen.....	26
2.4.2 Ontwikkelen van het sociaal en emotioneel functioneren.....	31
2.4.3 Ontwikkelen van fysieke kenmerken.....	32
2.4.4 En tenslotte.....	34

### HOOFDSTUK 3 Ontwikkeling van de leskist

3.1 Onderzoek naar lesmateriaal voor PO in BuSO.....	35
3.2 Verslag van de enquêtes.....	36
3.3 Opzet van de leskist.....	43
3.4 Inhoud van de leskist.....	44
3.3.1 Lesfiches voor de leerkracht.....	44
3.3.2 Werkmap voor de leerling.....	45
3.3.3 Beeldmateriaal.....	51
3.3.4 Educatieve Cd-rom voor de leerling.....	52

Besluit.....	54
--------------	----

Bijlagen.....	55
1. Invulformulier enquête .....	55

Literatuur.....	59
-----------------	----

Bronnen afbeeldingen.....	61
---------------------------	----

# **WOORD VOORAF**

Naar aanleiding van het behalen van ons diploma Bachelor in het secundair onderwijs kwam deze scriptie tot stand.

Wij willen graag de leerkrachten bedanken die meewerkten aan onze enquête, BuSO Hoge Kouter Kortrijk die ons toestemming gaf een aantal foto's op te nemen in onze scriptie en onze promotor Vladimir Invaneanu die ons bijstond met raad en daad.

# INLEIDING

Via de BuSO-inleefdag georganiseerd door de Artevelde Hogeschool kwamen we in contact met het onderwijs aan leerlingen met een licht mentale handicap. Naar aanleiding van deze dag stelden we ons de vraag hoe PO in BuSO aangepakt wordt. Na het raadplegen van reeds ondernomen marktonderzoeken en het rondsturen van een zelfgemaakte enquête, merkten we dat er geen specifiek lesmateriaal voor BuSO voor handen is. Uit de zelf opgestelde enquête leerden we dat er een vraag is naar aangepast lesmateriaal voor leerlingen met een licht mentale handicap. Vanuit deze vraag zijn we vertrokken bij het schrijven van onze scriptie. Met welk lesmateriaal kunnen we inspelen op die vraag, zonder de creativiteit van de leerkracht en de leerlingen te beknotten?

In het eerste hoofdstuk geven we een situering van het BuSO. Hier komt de structuur en de specifieke werking van BuSO aan bod. We gaan dieper in op de vakken, de ontwikkelingsdoelen en de manier waarop de leerlingen begeleid worden. In het tweede hoofdstuk geven we een omschrijving van de doelgroep. Hierin geven we een definitie van mentale handicap en gaan we specifiek in op onze doelgroep, kinderen met een licht mentale handicap. Hoe kan PO een bijdrage leveren aan de algemene ontwikkeling van de leerlingen? In het derde deel volgt een beschrijving van het doel en de inhoud van de leskist. In dit hoofdstuk analyseren we de gegevens van de door onszelf opgestelde enquêtes en onderzoeken we de vraag naar aangepast lesmateriaal. Uit dit onderzoek konden we vaststellen dat veel leerkrachten niet vertrouwd zijn met het werken met een Cd-rom en een werkmap voor de leerlingen. Hoewel veel leerkrachten werken met kunstbeschouwing, bleek er toch een vraag naar een aangepaste manier om kunst te integreren in de lessen. Met onze leskist willen we een concrete oplossing bieden voor deze vragen.

## **HOOFDSTUK 1 Situering BuSO**

### **1.1 Definitie van het bijzonder onderwijs**

In het bijzonder onderwijs komen kinderen terecht waarvoor het gewone onderwijs geen passende begeleiding kan verzekeren. Deze leerlingen hebben een mentale of lichamelijke handicap. Ook kinderen met karakterstoornissen, ernstige leerstoornissen of een langdurige ziekte kunnen terecht komen in het Bijzonder Onderwijs.

Het algemene doel van Bijzonder onderwijs is het zo goed mogelijk integreren van de leerlingen in de maatschappij. Daarom kan men beter spreken van opleiden en begeleiden, dan van onderwijzen. Het zo goed mogelijk integreren van de leerlingen in de maatschappij wil niet zeggen dat alle leerlingen zelfstandig zullen kunnen werken en leven. Leerlingen met een ernstige handicap worden bijvoorbeeld opgeleid met als doel integratie in een beschermd leef –en werk milieu.<sup>1</sup>

### **1.2 Structuur van het Bijzonder Onderwijs**

In dit deel wordt een korte theoretische toelichting gegeven van de structuur van het Bijzonder Onderwijs. Hierbij wordt het Bijzonder Onderwijs zeer algemeen besproken. Verder gaan we dieper in op Bijzonder Secundair Onderwijs. (BuSO)

Omdat er het BuSO een enorme verscheidenheid is aan opleidingsvormen zullen we enkel de doelgroep van onze leskist uitdiepen. Concreet betekent dit dat we Opleidingsvorm 3, type 1 verder uitdiepen vanaf '1.2. Werking van BuSO specifiek.'<sup>2</sup>

#### **1.2.1 Niveaus**

Het Buitengewoon Onderwijs is onderverdeeld in drie niveaus. Net als in het gewone onderwijs is er kleuteronderwijs (BKO), lager onderwijs (BLO) en secundair onderwijs (BuSO). We zien wel een verschuiving in de leeftijd van de leerlingen per niveau in vergelijking met het gewone onderwijs. De leeftijdsgrenzen zijn soepel, in sommige scholen kunnen leerlingen tot 15 jaar in het BLO blijven.

#### **1.2.2 Types**

Er zijn vele soorten handicaps<sup>3</sup>. Deze worden theoretisch in verschillende types onderverdeeld.

---

<sup>1</sup> Hierover meer informatie in 1.3.1.1 Opleidingsvormen

<sup>2</sup> Voor een beschrijving van de verschillende types en opleidingsvormen zie: 1.1.2 Types en 1.1.3 Opleidingsvormen.

<sup>3</sup> Voor een beschrijving van de doelgroep met een uitgebreide uitleg over mentale handicap zie: 2. Beschrijving van de doelgroep

Maar de meeste handicaps zijn complex en bestaan in meerdere graden en uitingsvormen, daarom is het niet altijd gemakkelijk een leerling aan 1 bepaald type te koppelen. Bovendien zijn er in elke school voor Bijzonder Onderwijs nuances in de invulling van de types. Het toewijzen van een type hangt dus sterk af van de individuele leerling en de school. Over het algemeen bepaalt de handicap die de jongere het meest beperkt in zijn handelen in welk type die jongere terecht komt.

Een concreet voorbeeld:

*Een blinde jongen met een milde vorm van autisme, kan terechtkomen in type zes omdat hij meer beperkt wordt in zijn handelen door het blind zijn, dan door zijn autisme. Maar een leerling met een zware vorm van autisme die tegelijk doof is, kan dan ondergebracht worden in type 3. Tenzij zijn school autisme als een handicap van het type 8 ziet... Het is dus een moeilijke taak om een handicap in het meest passende type onder te brengen.*

Tabel met een samenvatting van de bestaande types<sup>4</sup>:

**Type 1: leerlingen met een licht mentale handicap**

Type 2: leerlingen met een matige en ernstige mentale handicap

Type 3: leerlingen met ernstige emotionele en/of gedragsstoornissen

Type 4: leerlingen met een fysieke handicap

Type 5: (langdurig) zieke leerlingen

Type 6: leerlingen met een visuele handicap

Type 7: leerlingen met een auditieve handicap

Type 8: leerlingen met ernstige leerstoornissen

■ = doelgroep van de scriptie

<sup>4</sup> <http://www.sip.be/buo/info/typessecinfo.htm>

### 1.3 Werking van BuSO algemeen

Het bijzonder onderwijs is gebaseerd op volgende pijlers die vertrekken vanuit de specifieke noden van de leerlingen:

- Opleidingsvormen
- Ontwikkelingsdoelen
- Handelingsplan en handelingsplanning
- Geïntegreerde zorgbenadering
- Schoolklimaat
- Algemene en sociale vorming

In de volgende subtitels worden de pijlers nader toegelicht.

#### 1.3.1 Opleidingsvormen

In het BuSO wordt een onderscheid gemaakt in vier verschillende opleidingsvormen<sup>5</sup>; afgekort als OV. Leerlingen met een ernstig mentale handicap komen vaak terecht in OV 1, dit wil zeggen dat hun opleiding gericht is op de integratie in een beschermd leefmilieu. Leerlingen met een matig mentale handicap die in staat zijn te werken in een beschermd werkmilieu, komen terecht in OV 2. De opleidingsvormen worden niet georganiseerd in het bijzonder kleuter – en lager onderwijs

#### Tabel met samenvatting van alle opleidingsvormen:

OV 1: algemene en sociale vorming (ASV) gericht op integratie in een beschermd leefmilieu.

OV 2: ASV en arbeidstraining voor integratie in een beschermd leef -en werk milieu

OV 3: ASV en beroepsvorming gericht op integratie in een gewoon leef -en werkmilieu.

OV 4: gewoon secundair onderwijs als voorbereiding op hoger onderwijs en integratie in het actief leven.

■ = doelgroep van de scriptie

<sup>5</sup> Bron: <http://www.sip.be/buo/info/typessecinfo.htm>



De niveaus, types en opleidingsvormen in het Bijzonder Onderwijs kunnen we als volgt schematisch weergeven<sup>6</sup>:

	BKO	BLO	BuSO			
			OV 1	OV 2	OV 3	OV 4
Type 1		×			×	
Type 2	×	×	×	×		
Type 3	×	×	×	×	×	×
Type 4	×	×	×	×	×	×
Type 5	×	×				×
Type 6	×	×	×	×	×	×
Type 7	×	×	×	×	×	×
Type 8		×				

■ = doelgroep van de scriptie

### 1.3.2 Ontwikkelingsdoelen

Het onderwijs in BuSO is opgebouwd rond ontwikkelingsdoelen. Omdat ontwikkelingsdoelen 'na te streven' zijn, en niet bereikt moeten worden, zijn ze erg geschikt voor de individualiserende aanpak in het buitengewoon secundair onderwijs. De ontwikkelingsdoelen zijn gebonden aan het type en de opleidingsvorm van de leerling. Bij de uitwerking van de leskist zijn we vertrokken van enkele overkoepelende ontwikkelingsdoelen. In de leskist zit een fiche waarop de leerkracht de vooropgestelde ontwikkelingsdoelen per leerling kan noteren en evalueren.

### 1.3.3 Handelingsplan en handelingsplanning

Iedere BuSO school kan een handelingsplan opstellen. Dit handelingsplan wordt in het begin van het schooljaar opgesteld tijdens een klassenraad waaraan het onderwijzend personeel, het paramedisch personeel en ondersteunend personeel deelneemt. Het handelingsplan stelt voor elke individuele leerling enkele ontwikkelingsdoelen voorop waaraan gewerkt moet worden gedurende het schooljaar. In het handelingsplan wordt ook genoteerd op welke manier de ontwikkelingsdoelen nagestreefd moeten worden. Zo kan in het handelingsplan voor een leerling met spraakmoeilijkheden staan dat hij extra sessies logopedie krijgt, om zijn spraaktechniek beter te leren controleren.

Tijdens het uitvoeren van het handelingsplan worden zowel het proces als het effect er van op de leerling geëvalueerd. Alle evaluaties doorheen het jaar worden gerapporteerd in het handelingsplan. Bij de leerling met spraakmoeilijkheden wordt na elke logopediesessie een verslag geschreven over de doorlopen oefeningen, en de vooruitgang van de leerling.

<sup>6</sup> Bijlage BuSO bij cursus pedagogie: (P. Buyse, R. Coulier, G. De Moor, W. De Bisschop, G. Naessens, I. Steyaert) *Onderwijsorganisatie en-beleid*, 2004:bijlage Bijzonder Onderwijs

Dus: het proces is de handelingsplanning, het uitgeschreven stappenplan en verslag is het handelingsplan.

#### **1.3.4 Geïntegreerde zorgbenadering**

Omdat leerlingen met een handicap zeer uiteenlopende problemen hebben, is een geïntegreerde zorgbenadering nodig. Dit houdt in dat in een BuSO school een team aanwezig is van orthopedagogen, kinesitherapeuten, logopedisten... Alle leden van het schoolteam, zijnde het onderwijzend personeel, het paramedisch personeel en het ondersteunend personeel, moeten nauw samenwerken. Dit gebeurt onder andere via het handelingsplan dat hierboven beschreven werd. Vaak is aan een BuSO school een Medisch Pedagogisch Instituut, afgekort als MPI, verbonden waarin het paramedisch personeel ondergebracht is, en waar eventueel een (semi)internaat is.

Daarnaast moet er een samenwerking zijn met een netwerk van hulpverleningsinstanties uit de nabije omgeving. Het CLB<sup>7</sup> kan functioneren als link tussen de school en andere hulpverleningsinstanties.

#### **1.3.5 Schoolklimaat**

De school moet een veilig klimaat waarborgen waarin de leerling de kans krijgt om aan een positief en realistisch zelfbeeld te werken. Dit kan enkel als de vooropgestelde doelen haalbaar en realistisch zijn. De doelstellingen moeten echter ook een zekere uitdaging in zich houden, zodat leerlingen voelen dat ze vooruitgang maken. Deze succeservaringen stimuleren het positieve zelfbeeld. Het is belangrijk dat de zelfstandigheid van de leerlingen gestimuleerd wordt. Een overbeschermende omgeving is nefast voor de (sociale)ontwikkeling van de leerlingen.<sup>8</sup>

#### **1.3.6 Algemene en sociale vorming**

Vakken als wiskunde, Nederlands, informatica, PO...hebben steeds een algemeen of sociaal ontwikkelingsdoel voor ogen, samenhangend met de gegevens uit het handelingsplan. Daardoor bestaan in sommige BuSO scholen geen vakken op zich, maar worden deze gerealiseerd binnen Algemene en Sociale Vorming, afgekort als ASV.<sup>9</sup> Op die manier kan de inhoud van elk vak een zinvolle bijdrage leveren aan de algemene ontwikkeling van de leerlingen met een handicap. In volgend voorbeeld hebben de

---

<sup>7</sup> CLB= Centrum voor leerlingenbegeleiding

<sup>8</sup> Meer info hierover in: 2.2.1 Niet alleen maar beperkingen, maar ook mogelijkheden

<sup>9</sup> Voor meer info over PO: 1.5 Plaats van Po in OV 3

vakken wiskunde, Nederlands, godsdienst of zedenleer en gezondheidseducatie een bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van de leerling:

*Tijdens een lessenreeks rond 'Naar de winkel gaan' leren de leerlingen hulp vragen aan een winkelier, prijzen vergelijken, weerstand bieden tegen reclame, een gezonde maaltijd samenstellen...*



Een leerling uit OV2 op uitstap naar de winkel in het kader van de lessen ASV.

### **1.4 Specifieke werking Opleidingsvorm 3**

Opleidingsvorm 3<sup>10</sup>, afgekort als OV3, heeft als doel de leerlingen een algemene, sociale en beroepsvorming te geven zodat zij later geïntegreerd kunnen worden in een gewoon leef -en werkmilieu. De opleiding bevat daarom zowel Algemene en Sociale Vorming als Beroepsgerichte Vorming. In OV3 worden type 1, type 3, type 4, type 6 en type 7 georganiseerd.<sup>11</sup>

#### **1.4.1 ASV**

In ASV komen thema's aan bod als: verslaving, seksuele voorlichting en milieu. Maar ook praktische onderwerpen als: naar de bank gaan, een job zoeken, op eigen benen staan, het functioneren van de gemeente, boodschappen doen, de bus nemen, opdrachten in het ziekenfonds... zodat leerlingen in staat zijn om min of meer zelfstandig algemene taken in de maatschappij te kunnen vervullen. Vele van deze inhouden moeten de leerlingen in kleine groepjes of volledig zelfstandig verwerken en uitvoeren, zodat hun zelfredzaamheid bevorderd wordt.

<sup>10</sup>Gebaseerd op: DVO, Eindtermen, ontwikkelingsdoelen en basiscompetenties voor Buitengewoon Secundair Onderwijs. Brussel, s.d., (div.blz) (map met ontwikkelingsdoelen)

<sup>11</sup> Beschrijving van de types zie: 1.2.2 Types

Het is de bedoeling bij zoveel mogelijk leerlingen een kwalitatieve dimensie te bereiken in hun functioneren in de maatschappij. Dit houdt in dat zij een eigen identiteit opbouwen, en op een creatieve en kritische manier kunnen deelnemen aan het maatschappelijke leven. Zo legt men bijvoorbeeld nadruk op het kritisch leren omgaan met reclame. In ASV worden volgende domeinen aan bod gebracht:

- a) Burgerzin
- b) Functionele rekenvaardigheid
- c) Functionele taalvaardigheid
- d) Gezondheidseducatie
- e) Leren leren
- f) Lichamelijke opvoeding
- g) Milieueducatie
- h) Sociaal-emotionele educatie
- i) Vrijtijdsvaardigheden

Plastische Opvoeding kunnen we onderbrengen bij 'vrijtijdsvaardigheden'.

#### 1.4.2 **Beroepsgerichte vorming**

Tijdens Beroepsgerichte vorming of BGV leren de jongeren omgaan met werkattitudes als orde en stiptheid.

Daarnaast is er ook de vakspecifieke opleiding<sup>12</sup>. Leerlingen uit OV 3 leren een vak aan, bijvoorbeeld hoeklasser, interieurbouwer, grootkeukenmedewerker... zodat ze later een job kunnen uitoefenen in een gewoon werkmilieu. De opleidingen in OV 3 duren minimum 5 jaar. De eerste fase is een observatiejaar. De jongere maakt kennis met de verschillende opleidingen, en leert zijn eigen sterke en zwakke punten kennen.

Na het observatiejaar komt de opleidingsfase. Deze fase duurt minimum 2 jaar en houdt een specifieke opleiding in die zich toespitst op het aanleren van vaardigheden en technieken binnen de gekozen beroepssector.

Het laatste deel van de opleiding is de kwalificatiefase. Deze fase duurt eveneens minimum 2 jaar. Tijdens deze jaren volgen de leerlingen stages en kiezen zij voor een specifiek beroep binnen de beroepssector waarvoor zij opgeleid zijn. Als de leerlingen deze laatste jaren met succes voltooid hebben, krijgen zij een erkend getuigschrift, en kunnen zij dus aan de slag in het gewone werkmilieu.

---

<sup>12</sup> Deze info komt van de website: <http://www.buso-lier.be/gasv.htm>

Leerlingen die hun kansen op tewerkstelling willen vergroten kunnen nog een jaar de alternerende beroepsopleiding, afgekort als ABO volgen. Tijdens dit jaar werken zij 3 dagen per week in een bedrijf, en volgen zij nog 2 dagen les. De stage in het bedrijf en de opleiding op school zijn op elkaar afgestemd, zodat de begeleiding van de leerling optimaal kan verlopen.

### **1.5 Plaats van PO in type 1 OV 3**

Uit de enquêtes die we afnamen bij leerkrachten PO in OV3 kunnen we afleiden dat PO in de meeste BuSO scholen niet georganiseerd wordt binnen ASV. Toch mogen we niet zeggen dat PO daarom geen deel uitmaakt van de algemene ontwikkeling van de leerling. Zowel op motorisch, sociaal-emotioneel en cognitief vlak heeft PO een belangrijke betekenis in de ontwikkeling van de leerlingen met een licht mentale handicap.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Een uitgebreide bespreking van het nut van PO voor de algemene ontwikkeling van leerlingen met een licht mentale handicap vindt u terug in: 2.4 Nut van Po voor de algemene ontwikkeling van leerlingen met een licht mentale handicap

## HOOFDSTUK 2 Beschrijving van de doelgroep

### 2.1 Definitie begrip handicap

#### 2.1.1 Handicap algemeen

In het oprichtingsdecreet van het Vlaams Fonds wordt een handicap als volgt gedefinieerd:

*"Elke langdurige en belangrijke beperking van de kansen tot sociale integratie van een persoon ten gevolge van een aantasting van de mentale, psychische, lichamelijke of zintuiglijke mogelijkheden."*<sup>14</sup>

Alvorens verder de doelgroep te bespreken is het belangrijk eerst het begrip handicap duidelijk te definiëren. Om een goed beeld te krijgen over het begrip mentale handicap is het nodig bepaalde aspecten van de definitie verder uit te diepen:

#### Belangrijke beperking

Volgens de recente opvattingen wordt een handicap omschreven als een stoornis die leidt tot beperking in het maatschappelijk functioneren. Een stoornis is de afwezigheid of afwijking van een lichamelijke of geestelijke functie of structuur. Dit leidt tot een beperking op het vlak van normale menselijke activiteiten. Hoe beperkter het vermogen om bepaalde activiteiten uit te voeren, hoe lager de kansen op maatschappelijke integratie.<sup>15</sup>

#### Langdurig en ernstig

Mensen die na een operatie tijdelijk moeilijkheden hebben om zich te verplaatsen kunnen geen beroep doen op het Vlaams Fonds. Ook jongeren met leermoeilijkheden die terecht komen in het Buitengewoon Onderwijs behoren niet automatisch tot de doelgroep. De handicap moet een langdurige beperking en een zekere graad van ernst hebben om te leiden tot een handicap zoals bepaald in het decreet. Het blijft echter een vaag begrip.

#### Aantasting van de mentale, psychische, lichamelijke en zintuiglijke mogelijkheden

De beperkingen moeten het gevolg zijn van een stoornis in de persoon zelf. De maatschappelijke integratie kan ook belemmerd worden door een laag opleidingsniveau of omdat de persoon deel uitmaakt van een minderheidsgroep of opgevoed werd in een probleemgezin. In dit geval kan er geen beroep gedaan worden op het Vlaams Fonds. Men kan uiteraard wel bij andere diensten terecht.

---

<sup>14</sup> <http://www.vlafo.be/website/nederlands/vlaams-fonds/begriphandicap.html>

<sup>15</sup> Zie: 1.3.1 Opleidingsvormen

Toch bestaat er een "grijze zone". Bij sommige personen met een handicap kan men twifelen of hun kansen op een normaal maatschappelijk verkeer wel degelijk in belangrijke mate beperkt zijn. Men stelt ook vast dat bepaalde beperkingen niet het rechtstreekse gevolg zijn van een stoornis in de persoon zelf.

Vb: Een kind met epilepsieaanvallen en een bijkomende lichamelijke motorische achterstand kan wanneer de aanvallen heel ernstig zijn, niet meedraaien in het gewoon onderwijs. Een ander kind met lichte aanvallen, die onder controle te krijgen zijn met medicatie, kan wel op een normale manier deelnemen aan het schoolleven. Men zal dus de ernst van de handicap moeten bekijken in relatie met de oorzaak en de gevolgen van de handicap voor de persoon.

### 2.1.2 Mentale handicap

De mentale handicap is de meest voorkomende vorm van handicap in de wereld. Volgens de Wereldgezondheidsorganisatie treft ze bijna 156 miljoen mensen of 3% van de wereldbevolking<sup>16</sup>. Het gaat om mensen die een intellectuele achterstand vertonen en tegelijk moeilijkheden hebben om zich aan te passen aan het gewone leven in de maatschappij.

België telt meer dan 160.000 mentaal gehandicapten, dit is één Belg op zeventig.<sup>17</sup>

Men spreekt slechts van **mentale** handicap als aan drie voorwaarden samen voldaan is. Deze voorwaarden vinden we terug in het ontwerp van decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering van 23 november 2001.<sup>18</sup>

*"Ten eerste dient het niveau van functioneren beduidend lager te zijn dan het gemiddelde.*

*Ten tweede dient de persoon in kwestie een beperkt aanpassingsvermogen te hebben.*

*Ten derde moeten deze beperkingen zich reeds manifesteren tijdens de ontwikkelingsperiode, dus vóór de volwassenheid."*

<sup>16</sup> [http://www.specialolympics.be/nl/introduction\\_handicapmental.php](http://www.specialolympics.be/nl/introduction_handicapmental.php)

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> Ontwerp van decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering van 23 november 2001 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1, stuk 979 (zitting 2001-2002), nr. 1, Parl., 10 januari 2002, 171 pp. (Ontwerp van decreet).

Hieronder wordt deze definitie verder toegelicht:

#### Verlaagd niveau van functioneren

Personen met een mentale handicap hebben steeds een duidelijke beperking in het intellectueel functioneren. Deze beperking heeft een invloed op alle denkprocessen. De onderwijspraktijk en de wetgeving gaan niet uit van een wetenschappelijke norm betreffende mentale handicap. Het recht op buitengewoon onderwijs wordt toegekend op basis van opvoedings- en onderwijsbehoeften.

#### Beperkt aanpassingsvermogen

Naast het tekort in intellectueel functioneren, dienen er tegelijk beperkingen te zijn in het aanpassingsvermogen. Het aanpassingsvermogen verwijst naar de mate waarin iemand kan voldoen aan de sociale normen en verwachtingen die horen bij zijn leeftijdsgroep en socio-culturele achtergrond, bijvoorbeeld op het vlak van schoolse vaardigheden, sociale vaardigheden, communicatie, zelfredzaamheid en vrijetijdsbesteding. Personen met een mentale handicap voldoen over het algemeen niet of slechts gedeeltelijk aan de eisen en verwachtingen van de maatschappij, wat persoonlijke onafhankelijkheid en sociale verantwoordelijkheid betreft. Omdat men tegenwoordig een onderscheid maakt tussen sociale en praktische intelligentie is er een sterke verbreding van het aantal aspecten dat meespeelt bij het overwegen van de diagnose 'mentale handicap'.

De laatste jaren wordt daarbij nog beklemtoond dat het aanpassingsvermogen van een individu geen op zichzelf staand en onveranderlijk gegeven is, maar mede bepaald wordt door de maatschappelijke context waarin die persoon functioneert. De manier waarop een individu zich gedraagt, is niet alleen afhankelijk van zijn eigen beperkingen en bekwaamheden, maar ook van de eisen en verwachtingen van zijn omgeving. De sociale context waarin een persoon met een mentale handicap leeft, weegt zwaar door bij zijn ontwikkeling als persoon en zijn sociale aanpassing.

In die context zijn enerzijds de verwachtingen van de omgeving belangrijk, maar anderzijds ook de steunstructuur die vanuit die omgeving als sociaal netwerk wordt verleend.<sup>19</sup> Door deze verschuiving in het denken wordt mentale deficiëntie<sup>20</sup> niet langer gezien als een persoonlijkheidskenmerk, maar eerder als een toestand waarbij het functioneren van de persoon op bepaalde vlakken beperkt is. De graad waarin die

---

<sup>19</sup> Verdere uitdieping: 2.2 De mens achter de mentale handicap

<sup>20</sup> Mentale deficiëntie = mentale handicap



beperving tot uiting komt is variabel. Ze is afhankelijk van contextelementen zoals de beschikbare steunstructuur vanuit de omgeving.

Bepervingen in het intellectueel en sociaal functioneren<sup>21</sup> leiden tot bepaalde ondersteuningsbehoeften van het individu. Daarom wordt in het diagnostische proces nagegaan welke ondersteunende functies en activiteiten nodig zijn, en in welke mate steun moet geboden worden.

### Manifestatie van de beperkingen tijdens de ontwikkelingsfase

De problemen op het vlak van verstandelijke mogelijkheden en het aanpassingsvermogen dienen zich te manifesteren tijdens de ontwikkelingsperiode. De beperkingen moeten dus duidelijk tot uiting komen vóór de leeftijd van achttien jaar. Mentale deficiëntie is immers een stoornis in het ontwikkelingsproces. Op die manier is een mentale handicap te onderscheiden van intellectuele beperkingen die slechts op latere leeftijd tot uiting komen, bijvoorbeeld ten gevolge van dementie of specifieke hersenletsels.

De meeste kinderen met een licht mentale handicap vallen niet echt op in de kleuterschool. Hun sociale aanpassing verloopt dan doorgaans nog zonder grote moeilijkheden. De problemen komen echter duidelijk naar voor als ze bij het begin van de lagere school geconfronteerd worden met lezen, rekenen en schrijven.<sup>22</sup>

### **2.1.3 Licht mentale handicap**

Een handicap betekent dus een belemmering, een hindernis in de mogelijkheden.<sup>23</sup>

Volgens de theorie over de spreiding van de intelligentie<sup>24</sup> zijn er van de 3% van de mentale gehandicapten 2,5% licht mentaal gehandicapt, 0,4% matig of ernstig mentaal gehandicapt en 0,1% zwaar mentaal gehandicapt.<sup>25</sup>

De leerlingen uit de doelgroep van onze leskist zijn licht mentaal gehandicapt. Zij worden ondergebracht in type 1. Type 1 is aangepast aan de opvoedingsbehoeften van leerlingen met een IQ tussen circa 50 en 80. Bij de meeste leerlingen gaan medische, licht

---

<sup>21</sup> Verdere uitdieping: 2.3 Kenmerkend gedrag van de doelgroep

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> Iedere tien jaar wordt er door de A.A.M.R. (American Association on Mental Retardation) een nieuwe definitie over mentale handicap voorgelegd. De vereniging A.A.M.R. volgt de evolutie in de zorg voor personen met een mentale handicap steeds op de voet en passen de definitie aan de nieuwe realiteit aan. Maar in de zorg voor mensen met een handicap is het niet eenvoudig om zonder enige discussie een correcte definitie te vormen.

<sup>24</sup> Zie: 2.1.2 Mentale handicap

<sup>25</sup> Info uit: <http://www.health.fgov.be/bioeth/nl/advies/advies-nr08.htm>

motorische, sociale, taal-, spraak- en persoonlijkheidsmoeilijkheden samen. De kinderen presteren minder omwille van hun beperktere mogelijkheden. Integratie in het gewoon sociaal en beroepsmilieu is later wel nog mogelijk.<sup>26</sup>

## 2.2 De mens achter de mentale handicap

Wanneer men spreekt over mensen met een mentale handicap zit men vaak met een totaal verkeerd beeld. Mensen met een mentale handicap zijn gewone mensen zoals u en ik. Deze mensen denken, praten en nemen vaak op een andere manier contact dan de doorsnee mensen. Maar het verschil in intelligentie en sociale omgang betekent niet dat zij geen gewone mensen zijn. Ook zij hebben vragen, noden en behoeften die typisch zijn voor elke mens. Ze hebben net als iedereen behoefte aan veiligheid, warmte, sociale contacten en ontplooiingskansen. Alleen hebben zij een grotere nood aan ondersteuning om een goed antwoord te vinden op deze menselijke behoeften.

Daarom vinden wij het zo belangrijk dat er voldoende begeleiding is bij de lessen plastische opvoeding. Aangepast lesmateriaal maakt deze begeleiding iets gemakkelijker. De lessen PO kunnen voor de leerlingen een kans bieden om hun emoties een plaats te geven door zich beeldend uit te drukken.

In het verleden keken zorgverleners vaak alleen naar de tekorten van personen met een mentale handicap. Men keek naar het defect of het gebrek.<sup>27</sup>

Zoals reeds aangehaald in '2.1.2 Mentale handicap' gelooft men nu door het emancipatorische denken in de mogelijkheden van de mentaal gehandicapte persoon. Men moet echter steeds iemands functioneren gaan bekijken in relatie met de omgeving (thuis, leefgroep, dagbesteding, maatschappij, ...).

Vb: Een te beschermend milieu

Het middagmaal kan door iemand anders klaargemaakt worden. Het zal veel vlugger en netter gaan. De persoon met een mentale handicap krijgt niet de kans om het zelf te doen.

---

<sup>26</sup> Zie 1.3.1 opleidingsvormen

<sup>27</sup> Defectdenken uit de medische wereld  
→ G.H., VAN GEMERT, W.K., NOORDA, Leerboek zwakzinnigenzorg.

Vb: Een te weinig beschermd milieu

Wanneer men te weinig ondersteuning biedt, zal men de persoon met een mentale handicap naar een onbekende winkel sturen om de boodschappen mee te brengen voor het middagmaal. De kans is groot dat deze persoon met lege handen naar huis komt.

Men moet bij de ondersteuning dus rekening houden met de sterke kanten van het individu en deze mogelijkheden benutten. Men moet erover waken dat men niet te veel en niet te weinig ondersteuning biedt.

Een persoon met een handicap is iemand waarvan de persoonlijke capaciteiten niet meer voldoen aan de eisen van de maatschappij. Dit betekent dat het de maatschappij mede bepaald in welke mate iemand gehandicapt is.

Vb: Een kind met ADHD in onze huidige cultuur is veel meer gehandicapt dan een soortgelijk kind in een natuervolk. Daar moet niet gestudeerd worden, weinig geconcentreerde arbeid verricht worden, ... Een actief buitenleven vormt er de belangrijkste bezigheid.

Men kan de leefwereld van iemand dusdanig structureren en verduidelijken dat hij of zij er heel goed kan functioneren. Maar, hoe beter men dit wil doen, hoe groter het risico dat de leefwereld erg klein wordt. Hoe meer men erin slaagt de persoon zelf te laten aanpassen aan de eisen van de "gewone" wereld, hoe meer de persoon hierbij zelf gebaat is.

Maar kunnen wij mensen wel veranderen? En hebben wij wel het recht om mensen te veranderen? Of is het juist onze plicht om dit te proberen?

Vooraf op het gebied van kunst blijkt uit recent onderzoek dat mensen met intellectuele beperkingen niet gehandicapt zijn wat hun beeldende vaardigheden betreft en dat hun kunstwerken vaak deze van niet-gehandicapten evenaren, en zelfs voorbijstreven wat betreft originaliteit, expressiviteit en symboliek.

Daarom vinden wij dat de lessen PO in het BuSO een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de algemene ontwikkeling van de leerlingen. Uit de resultaten van de door ons opgestelde enquêtes blijkt echter dat het niet eenvoudig is lessen plastische opvoeding te geven aan leerlingen met een licht mentale handicap. Maar, wij vinden het verkeerd om

hen om die reden af te sluiten van deze lessen. Wij geloven dat, wanneer we de lessen plastische opvoeding herstructureren door aangepast lesmateriaal, wij de leerlingen op juist méér kansen bieden. Door in de lessen PO de kunstbeschouwing, materiaal en technieken aan te passen, krijgen de leerlingen de kans zich op een plastische manier uit te drukken. Het is door deze aanpassingen dat leerlingen een duidelijk beeld krijgen van de plastische taal en zich er ook zelf verder kunnen in ontwikkelen.

### **2.3 Kenmerkend gedrag van de doelgroep**

Het functioneren van de persoon met de licht mentale handicap moet bekeken worden vanuit vier dimensies.

Deze dimensies zijn:

- Intellectueel functioneren en aanpassingsgedrag
- Sociaal en emotioneel functioneren
- Gezondheid en fysieke kenmerken
- Didactische verworvenheden

Deze vier dimensies worden in de volgende subtitels uitgebreider besproken en per punt nog eens samengevat in een overzichtelijk schema.

#### **2.3.1 Intellectueel functioneren en aanpassingsgedrag**

Zoals eerder aangehaald in '2.1.3 Licht mentale handicap' gaat het om leerlingen met een IQ van boven de 50 à 60. De bovengrens is wat moeilijker af te bakenen. Het onderscheid tussen mentale zwakheid omwille van sociaal-pedagogische verwaarlozing of omwille van mentale beperktheid is niet altijd even duidelijk te onderscheiden.<sup>28</sup>

De mentale handicap leidt tot een algemene ontwikkelingsvertraging die tot uiting komt in alle cognitieve functies en processen.

Typisch voor het denken van deze kinderen met een licht mentale handicap is dat het vooral gericht is op het concrete en het praktische. Het denken is sterk gebonden aan het hier en nu, aan het waarneembare. Deze leerlingen met een licht mentale handicap gaan vaak onbedachtzaam reageren. Ze denken en handelen minder doelgericht en zijn dan ook minder actief betrokken. Bij deze leerlingen kan men ook opmerken dat ze weinig vindingrijk zijn bij het oplossen van problemen en dat het vooruitdenken vaak niet aanwezig is. Problemen worden slechts vluchtig geanalyseerd en het voorstellingsvermogen blijft dan ook beperkt. Doordat deze kinderen vaak heel letterlijk

---

<sup>28</sup> Zie 2.1.1 Handicap algemeen

denken komen ze ook vaak slechts tot ééndimensionale oplossingen. Wanneer een passagier bijvoorbeeld in de bus aan een leerling uit type1 vraagt: "Waar zijn we?" verwacht de passagier een aanduiding van de straat. Wanneer als antwoord: "In lijn 4" komt, is dit een ééndimensionaal antwoord. Er is alleen gecombineerd met datgene dat letterlijk voorhanden was. Men kan moeilijk verbanden leggen tussen gegevens. Inzichten verwerven en redeneren loopt erg moeizaam. Het denktempo is opmerkelijk lager. Wanneer men de tijdsdruk probeert te verhogen daalt het rendement van het denkproces.

De actieve en passieve taalkennis is eerder beperkt, wat het denken en de denkontwikkeling niet bevordert. Omdat deze kinderen moeilijk tot begripsvorming komen, kennen ze ook weinig begrippen. Ze hebben vooral op jongere leeftijd articulatieproblemen en moeilijkheden met de zinsbouw. De taalverwerving komt voor een belangrijk deel tot stand via imitatie.<sup>29</sup>

Vaak stelt men een verminderde leergierigheid vast en zijn er aandachtmoeilijkheden die een oppervlakkige waarneming en een vrij beperkte geheugenfunctie in de hand werken. Door deze aandachts- en concentratieproblemen kunnen kinderen met een licht mentale handicap minder ervaringen opdoen en de opgedane ervaringen weinig met elkaar verbinden of structureren. Dit zorgt er dan weer voor dat er minder informatie in het geheugen opgeslagen wordt en dat men dus over minder voorkennis beschikt. Leerlingen met een licht mentale handicap zijn passief. Dit blijkt uit het gebrek aan initiatief en dat ze weinig leergierig zijn.

Tevens ondervinden kinderen met een licht mentale handicap moeilijkheden met de hogere vormen van leren en denken zoals conceptleren, regels leren, logisch redeneren en abstraheren. Buiten tempoverschillen tussen jongeren met een normale begaafdheid en jongeren met een licht mentale handicap is er ook een grotere veldafhankelijkheid bij moeilijk lerenden. Zo kan men opmerken dat deze kinderen die gewend zijn te tellen met behulp van blokjes moeilijker zullen overschakelen naar het rekenen met een ander ordeningsmateriaal.

Het metacognitief functioneren is gebrekkig. Opdrachten en problemen worden niet planmatig, maar voornamelijk gissend en missend aangepakt. Deze handelwijze wordt

---

<sup>29</sup> Zie : 2.3.2 Sociaal en emotioneel functioneren

"*trial and error*" genoemd. Toepassing van het geleerde naar andere, gelijkaardige situaties is helemaal niet vanzelfsprekend. Meestal moet iedere situatie apart ingeoeffend worden. Wanneer een kind niet door gissen en missen tot een oplossing kan komen, zal het blokkeren en kan er regressie plaats vinden naar instinctmatig niveau. Een concreet voorbeeld is een kind dat speelt met een blokkendoos. Als het door gissen en missen de figuren niet in de vormplank krijgt, zal het terugvallen tot instinctmatig gedrag door het indrammen van de figuren met de vuist. Heel vaak ziet men ook dat het kind blijft proberen om een bepaalde figuur te blijven passen in de vorm, ook al lukt het niet. Het falen geeft geen impuls om de vorm te gaan draaien zodat deze wel past. Men gaat dus de valse pogingen steeds herhalen.

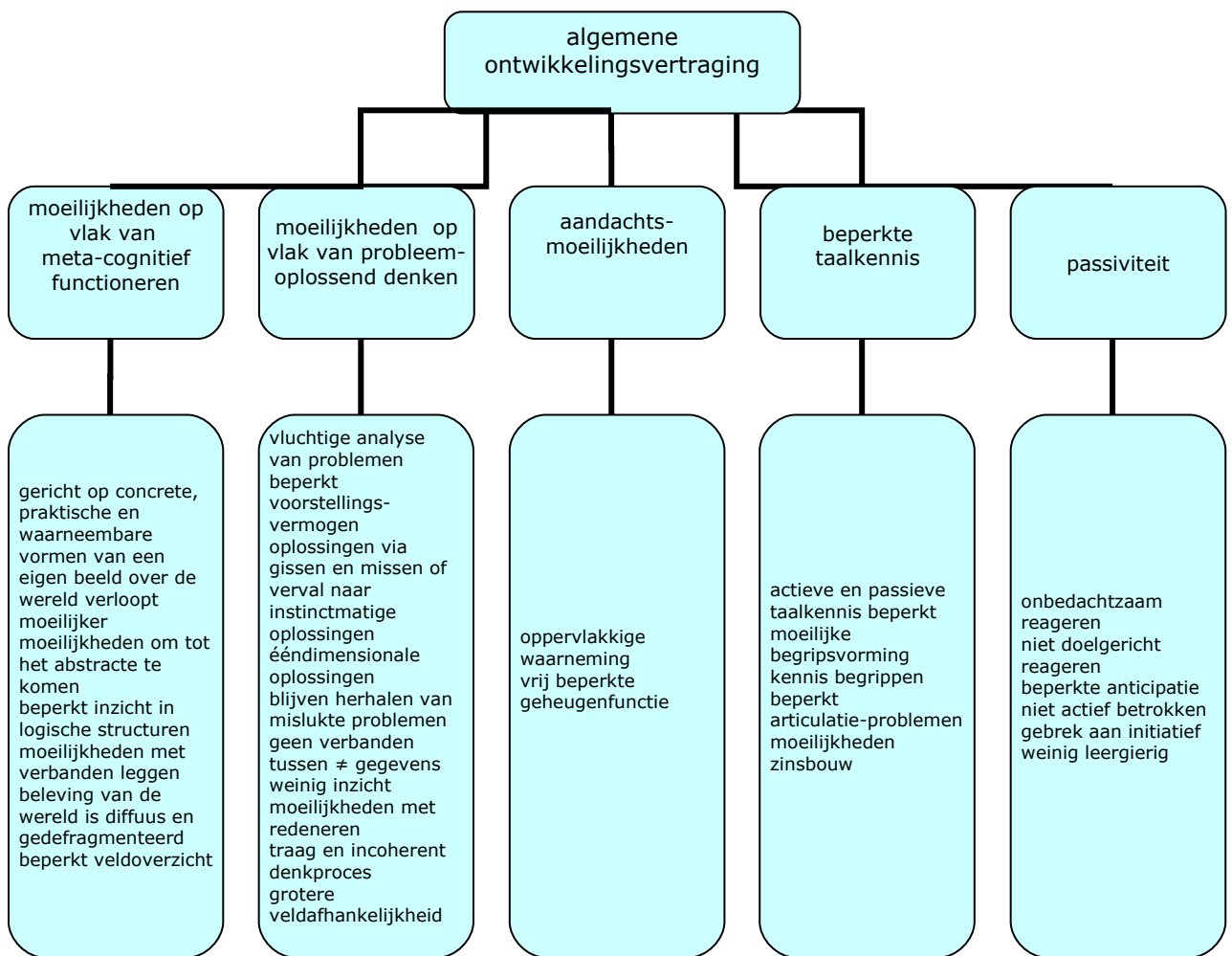
Doordat kinderen met een mentale handicap eerder oppervlakkig en weinig gedifferentieerd waarnemen, is ook hun voorstellingsvermogen anders. Zij nemen meestal niet alleen minder, maar ook minder nauwkeurig waar. Daarbij komt nog dat alles wat zij hebben beleefd en meegemaakt vlugger uit hun geheugen verdwijnt.

Het vormen van een eigen beeld van de hen omringende werkelijkheid verloopt daarom moeilijker. Het blijft meestal bij de concrete beleving, waardoor ze moeilijker tot een abstracte begripsvorming komen. Hun inzicht en bevattingsvermogen zijn dus beperkt. Ze komen minder vlug tot het ordenen en het leggen van verbanden tussen delen of aspecten van de wereld waarin ze leven waardoor hun beleving van de wereld diffuus en gefragmenteerd is. Aangeleerde technieken zullen meestal niet automatisch toegepast worden in nieuwe, ongekende situaties. Daarom moeten aangeleerde technieken steeds herhaald worden in andere situaties, tot de leerlingen zelf verbanden zien. Voor de lessen PO is dit een zeer belangrijk aandachtspunt.

Kinderen uit type 1 hebben de neiging, bewust of onbewust, hun de levenshorizon te beperken. Een klein veld valt nog te overzien, een groter veld leidt tot desoriëntatie en tot zelfverlies. In de onderwijssituatie zien we dit beperkt veldoverzicht zich manifesteren doordat de leerling alleen gebruik maakt van gegevens uit die directe omgeving. Tijdens de lessen PO moeten de leerlingen extra gestimuleerd worden om hun vertrouwde belevingswereld los te laten. De leerkracht kan de leerlingen hierbij helpen door boeiend beeldmateriaal te gebruiken, en uitdagende technieken voor te stellen. Indien dit niet gebeurt, en de leerlingen enkel vrije tekeningen moeten maken bestaat de kans dat zij voortdurend rond hetzelfde, vertrouwde onderwerp werken.

De leerlingen met een licht mentale handicap hebben minder spontaan interesse voor de omringende werkelijkheid. Ze zullen niet zo vlug verwonderd zijn en stellen zelden vragen zoals hoe, waar en waarom. Ze gaan uit zichzelf minder vlug op verkenning waardoor ze dan ook moeilijker tot zelfontdekkend leren komen.

*Samenvattend komt het intellectueel functioneren neer op:*



### 2.3.2 Sociaal en emotioneel functioneren

Zonder uitdrukkelijke leerhulp verwerven kinderen met een licht mentale handicap in onvoldoende mate de basisinzichten, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om mee te kunnen in ons hedendaags sociaal verkeer.

De leerlingen zijn op dynamisch affectief vlak vlugger beïnvloedbaar. Het is gebleken dat kinderen met een mentale handicap vaker imitatiegedrag vertonen dan jongeren met een normale begaafdheid. Dit komt waarschijnlijk omdat deze kinderen door hun handicap afhankelijker zijn van een model en vaker vastlopen wanneer ze een opdracht zelfstandig moeten verwerken.

Ze willen hun behoeften onmiddellijk bevredigd zien. Men kan weinig kritiek verdragen op de eigen prestaties. Leerlingen hebben vaak een negatief zelfbeeld omwille van herhaalde faalervaringen. Ze hebben minder zelfvertrouwen en een negatieve zelfwaardering. Deze kinderen hebben de indruk dat ze zelf weinig aankunnen en dat de gebeurtenissen bepaald worden door factoren buiten henzelf, die ze niet kunnen beïnvloeden. Door deze manier van denken hebben ze de neiging om de oorzaak van het lukken en het mislukken op factoren buiten henzelf te leggen waarop zij dus geen controle hebben. Daarom is het gebruik van een werkmap een handig hulpmiddel om inzicht te krijgen in het eigen lukken en mislukken.<sup>30</sup>

Ook de zelfcontrole is bij leerlingen van het type 1 minder ontwikkeld. Ze hebben het gevoel dat een plots opkomende emotie hen overvalt en dat ze hierop geen greep hebben. Door dit tekort aan zelfcontrole kunnen ze zich minder goed sociaal aanpassen en creëren ze een negatieve zelfbeleving.

De zelfkennis en -aanvaarding liggen moeilijk, hun doorzettingsvermogen is gering en de omgang met leiding en gezag kan nogal variëren. Soms zijn deze kinderen onderdanig, andere keren kunnen ze dan enorm aanhankelijk zijn en op nog andere momenten worden ze opstandig.<sup>31</sup>

Deze leerlingen hebben moeite met het aangaan van relaties. Dit komt omdat deze kinderen slechts een beperkt inzicht hebben in de eigen gevoelens. Ze hebben ook een verminderd inlevingsvermogen. Wegens een egocentrische ingesteldheid zijn ze ook minder gericht op andermans gevoelens. Ze interpreteren signalen in sociale situaties vaak verkeerd. Ze weten vaak niet hoe ze die gevoelens en het gedrag van anderen kunnen beïnvloeden. Doorgaans hebben deze kinderen problemen met sociaal doorzicht. Dit uit zich bijvoorbeeld in het feit dat men niet inziet dat een leerkracht-kind-relatie anders is dan een vriendschapsrelatie met een ander kind.

---

<sup>30</sup> Zie 3.3.2 Werkmap

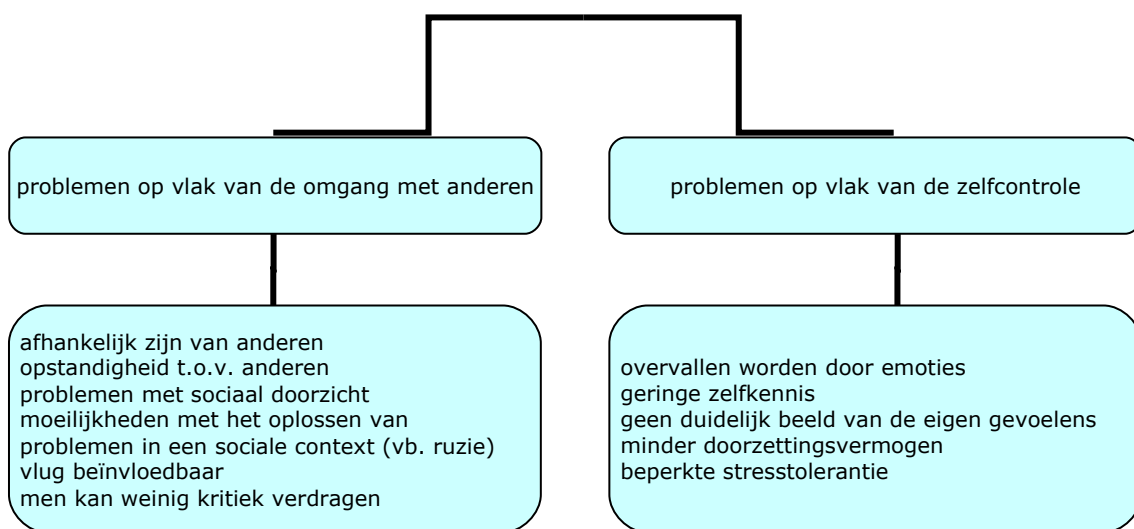
<sup>31</sup> Ibid



Uit dit alles kan men vaststellen dat sociale communicatie voor hen niet vanzelfsprekend is. Kinderen met een licht mentale handicap ondervinden dan ook moeilijkheden bij groepsprocessen en hebben problemen met de beïnvloeding ervan.

Naast de sociale communicatie is ook het constructief oplossen van problemen in een sociale context een hele opgave. Het oplossen van een ruzie met een medeleerling zal heel wat frustraties oproepen. De stresstolerantie blijft beperkt.

*Samenvattend komt het sociaal en emotioneel functioneren neer op:*



### **2.3.3 Gezondheid en fysieke kenmerken**

Het verband motoriek-intelligentie is bij deze kinderen groter dan bij andere kinderen. Vaak hebben type1 leerlingen een motorische achterstand die ze naarmate ze ouder worden wel inlopen. De coördinatie van bewegingen verloopt eerder moeizaam, wat tot uiting komt in een lager tempo.

Een aantal leerlingen met een licht mentale handicap heeft een erg ontregelde lichaamstonus. De lichaamstonus is de voorturende wisselende spanningstoestand van de spieren. Verhoogde lichaamstonus geeft aanleiding tot tics en aandachtsproblemen terwijl een te lage tonus tot bewegingsarmoede leidt.

Er is een bepaalde volgorde in de ontwikkelingsstadia die voor alle kinderen gelijk is. Het is belangrijk te weten dat het aanleren van vaardigheden hiërarchisch is. De ingewikkelde vaardigheden worden opgebouwd uit eenvoudige handelingen die het kind eerst moet ontwikkelen. We mogen dus van een kind niet verwachten dat hij de fijne bewegingen zal

kunnen maken die nodig zijn om bijvoorbeeld met een krijtje te kleuren, als het kind nog geen beheersing heeft over de grovere armbewegingen.

Newell C. Kephart<sup>32</sup> wijst erop dat bij veel kinderen met leermoeilijkheden ofwel de ontwikkeling niet voltooid werd, ofwel werden de verschillende lichaamsdelen niet in de vereiste volgorde gedifferentieerd. Een gehandicapt kind gaat zich vaak zo goed mogelijk aanpassen aan zijn omgeving door de druk van de ouders of normale broertjes of zusjes. In die strijd om zich aan de omgeving aan te passen gebeurt het vaak dat het kind een stadium in zijn ontwikkeling overslaat of gewoon niet afmaakt. Soms maken leerkrachten dit probleem, zonder het zich te realiseren, erger. Als leerkracht PO kan het gebeuren dat wij van het kind verwachten dat hij zijn vingers gaat gebruiken voor het hanteren van krijtjes of een potlood, terwijl het kind nog niet klaar is met de volledige differentiatie van pols, elleboog of de hele arm. In dergelijke situaties ontstaan splintervaardigheden. Wanneer men vaardigheden vereist die pas in een verder stadium ontwikkeld worden, terwijl de leerling zelf nog de basisvaardigheid niet onder de knie heeft, kan het gebeuren dat het kind zich toevallig toch de nieuwe vaardigheid eigen maakt. De leerling ziet de vaardigheid echter niet in het geheel van de activiteit.

Men kan deze splintervaardigheden niet verder ontwikkelen en men kan er eveneens niet op verder bouwen. Hierdoor blijven het geïsoleerde vaardigheden.

Omwille van de fysieke ontwikkelingsvertraging of het niet afmaken van ontwikkelingsstadia is er soms ook achterstand in de ontwikkeling van de motoriek en de basisfuncties. Men kan volgende (senso-)motorische problemen vaststellen bij een aantal leerlingen met een licht mentale handicap:

- Vertraging in het tot stand komen van het lichaamsschema, de ruimte- en tijdsbeleving en een gebrekkige ontwikkeling van het richtingsbewustzijn, richtingsgevoel en benoemen van richting.
- Problemen met evenwichtsgevoel.
- Vaak blijkt ook de grove en/of fijn motoriek minder goed ontwikkeld. De handvaardigheid wordt beïnvloed door een onvoldoende ontwikkeling van de oog-handcoördinatie en de ongelijke ontwikkeling van de rechter en linkerhelft van het lichaam. (lateraliteit)
- Hun kracht is vaak ook niet gedoseerd.
- Impulsiviteit

---

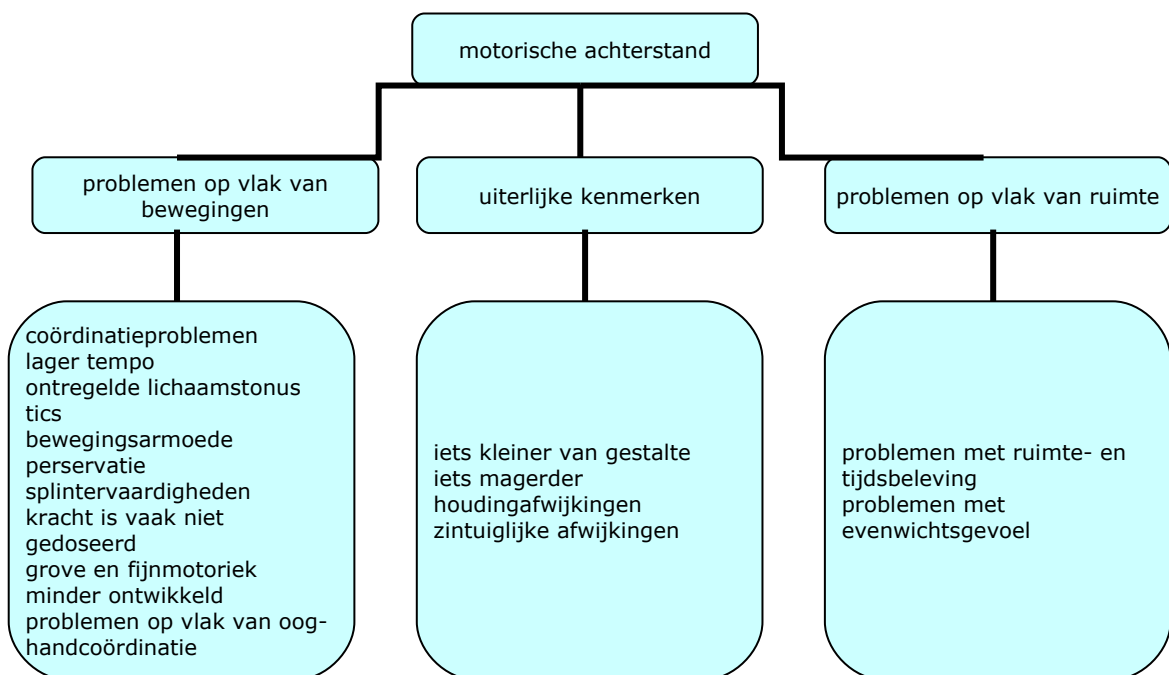
<sup>32</sup> Psycholoog die leefde van 1911 tot 1973. Hij deed onder andere onderzoek naar mentale handicap bij kinderen.

- Inflexibiliteit
- Perseveratie: Dit betekent dat men stereotiep doorgaat met een bepaalde handeling of houding zonder na te gaan of dit nog relevant of passend is voor de situatie.

Het kind is dus niet in staat om gemakkelijk over te gaan van de ene handeling op de andere. Als het kind gevraagd wordt een tekening te maken zal het kind het hele blad met één kleur vullen bijvoorbeeld.

Wanneer de mentale handicap groter is wordt de handicap ook uiterlijk zichtbaarder. Sommige kinderen zijn kleiner van gestalte, magerder, hebben bepaalde houdingsafwijkingen of vertonen zintuiglijke afwijkingen.

*Samenvattend komt het functioneren op vlak van de gezondheid en de fysieke kenmerken neer op:*



### 2.3.4 Didactische verworvenheden

Leerlingen uit type 1, OV3 hebben ook problemen bij specifieke didactische verworvenheden.

#### *Luisteren*

Leerlingen hebben moeilijkheden bij complexe opdrachten en kunnen moeilijk het onderscheid maken tussen de essentie en bijkomstigheden.

#### *Spreken*

Eenvoudige gesprekken zijn haalbaar, maar de woordenschat blijft eerder beperkt.

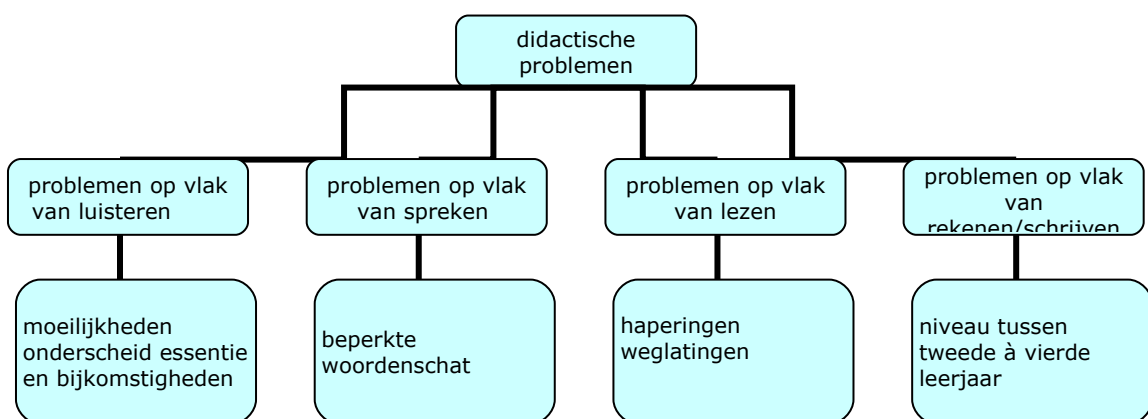
#### *Lezen*

Het lezen gaat gepaard met veel haperingen en weglatingen. Toch blijken leerlingen de teksten ondanks de leesfouten te begrijpen. Ideaal voor deze leerlingen zijn teksten die verwijzen naar concrete visuele en voorstelbare aanknopingspunten.

#### *Rekenen – schrijven*

Het niveau varieert tussen een tweede à vierde leerjaar.

*Samenvattend komt het functioneren op vlak van de didactische verworvenheden kenmerken neer op:*



## **2.4 Nut van Po voor de algemene ontwikkeling van leerlingen met een licht mentale handicap**

In dit stuk zullen we vertrekken van de vier dimensies die we zonet besproken hebben om het nut van PO voor de algemene ontwikkeling van de leerlingen duidelijk te maken.

### **2.4.1 Ontwikkelen van het intellectueel functioneren en aanpassingsvermogen**

#### A. Stimuleren van metacognitief denken

In PO worden de leerlingen geconfronteerd met abstracte begrippen zoals kleur, ruimte, vlak... Door deze begrippen zeer concreet voor te stellen krijgen de leerlingen vat op de abstracte inhoud. In de leskist zit een didactische plaat waarin koude kleuren voorgesteld worden door overwegend blauw gekleurde landschappen met ijs, water en sneeuw. De warme kleuren worden voorgesteld door warme landschappen zoals een woestijn, die overwegend rood en oranje gekleurd zijn.

#### B. Stimuleren van het probleemoplossend denken

Door een beeldaspect of techniek in meerdere opdrachten aan bod te laten komen, leren de leerlingen wat ze reeds kennen soepel toe te passen in een nieuwe, gelijkaardige situatie. In lesfiche 2 'Horen en zien' en lesfiche 3 'Zeezicht met boten' komt diepteweergave door verkleining terug. De leerkracht kan deze lessen na elkaar geven, zodat de leerlingen leren dat ze in alle landschappen door verkleining diepte kunnen weergeven.

#### C. Stimuleren van concentratievermogen en waarnemingsvermogen

Het is niet makkelijk het concentratievermogen van een leerling te verhogen. Wel kan men door aanpassingen in het lesgebeuren de aandacht van de leerlingen stimuleren. Het aandachtsprobleem bij kinderen uit type 1 is nogal complex.<sup>33</sup> De term aandacht betekent niet alleen oplettendheid. Vaak lijkt het alsof het kind aandachtig bezig is met de taak, terwijl het kind in feite geen aandacht heeft voor de essentie van de taak, maar slechts bezig is met een bijkomstig detail.

Wanneer een kind naar kunstbeschouwing kijkt, kan men vaak opmerken dat het totaal geen aandacht besteed aan wat belangrijk is. In plaats daarvan gaat het kind de aandacht volledig richten op een heel klein, onbelangrijk detail dat los staat van het geheel.

---

<sup>33</sup> Zie: 2.3.1 Mogelijkheden en beperktheden op 4 dimensies

Het kan bijvoorbeeld gebeuren dat het kind bij de portretten van Warhol niet zal letten op de kleuren en de werkelijke afbeelding, maar bijvoorbeeld volledig opgeslorpt zal worden door een stukje schaduw aan de ogen, omdat deze schaduw voor het kind een onbekend onderdeel is.

David Zeaman<sup>34</sup> en Betty House deden onderzoek naar de manier waarop het onderscheidingsvermogen getraind kan worden bij deze kinderen. Zij kwamen tot het besluit dat deze kinderen even snel leren als alle andere kinderen, indien hen heel nadrukkelijk geleerd wordt om de aandacht te richten op de wezenlijke facetten van de taak. Ook Neil O'Conner<sup>35</sup> en Beate Hermelin<sup>36</sup> onderzochten het probleem van aandacht bij deze kinderen. Zij concludeerden dat het aanleren van vaardigheden door zwakkere kinderen tot op een bepaalde hoogte belemmerd wordt door hun onvermogen om hun aandacht gericht te houden op relevante factoren en wezen erop dat het kind pas iets kan leren als hij precies weet wat hij moet leren.

Uit het bovenstaande blijkt dus dat we als leerkrachten PO de aandacht steeds heel concreet moeten richten op de aspecten die van belang zijn voor de opdracht die het kind zal krijgen en de vaardigheden die het zal moeten leren.

Er is dus ondersteuning nodig bij het gericht kijken naar kunstwerken. De eerste stap in de goede richting is de zorgvuldige keuze van de kunstwerken. Onze leskist heeft als thema 'De zee', daarom gebruiken we zoveel mogelijk kunstbeschouwing die direct aan de zee te koppelen is om denkfouten te vermijden. Daarnaast is het belangrijk dat er geen dubbelzinnige interpretatie mogelijk is. Een werk moet bijvoorbeeld ofwel een duidelijk horizontale ofwel een duidelijk verticale compositie hebben. Een mengeling van de twee kan voor verwarring zorgen.

Bij de kunstbeschouwing is de vraagstelling een zeer belangrijke factor. 'Ja-nee' vragen en 'hoe' vragen moeten vermeden worden omdat deze veel te weinig gericht zijn. Beter is het duidelijke vragen te stellen als 'Welke figuur is het grootst? Staat deze figuur vooraan, in het midden, of helemaal achteraan?' Op die manier help je de leerlingen de aandacht op één element te vestigen, en zich niet te verliezen in het geheel.

De Cd-rom is hiervoor een zeer goed hulpmiddel. De leerlingen kunnen individueel en op eigen tempo kunstbeschouwing verwerken of herhalen.

---

<sup>34</sup> David Zeaman: psycholoog/auteur die samen met Betty House onderzoek deed naar het intellectueel functioneren van kinderen met een handicap.

<sup>35</sup> O'ConnerPsycholoog/auteur. Schreef onder andere boeken over autisme.

<sup>36</sup> Hermelin: psycholoog

Nog enkele tips<sup>37</sup> die een optimale situatie creëren voor het stimuleren van het concentratievermogen van de leerlingen:

**Tip 1.** Verwijder alles wat de aandacht kan afleiden. Indien het mogelijk is, werkt u het best met verschillende hoeken in het klaslokaal.

**Tip 2.** Op een werktafel moet enkel het materiaal liggen dat voor deze activiteit nodig is. Zorg er wel voor dat er voldoende licht is in de ruimte waar het kind werkt.

**Tip 3.** Praat over de opdracht terwijl het kind ermee bezig is. Herhaal steeds de relevante en boeiende details. U kunt dit doen door ze op te noemen of aan te wijzen op het werkstuk. Moedig het kind aan om vragen te stellen en om te praten over de activiteit waarmee het kind bezig is. De persoonlijke begeleiding is enorm belangrijk.

**Tip 4.** Wanneer je een nieuwe activiteit aanleert aan een kind of wanneer de activiteit moeilijker is dan de andere bezigheden, werk dan in korte periodes. Wanneer het kind vertrouwd raakt met de taak kan de periode verlengd worden. Er kan dus gebruik gemaakt worden van een soort oefenperiode waarin het kind een bepaalde handeling of techniek leert. Daarna kan deze techniek meer specifiek toegepast worden in een werkstuk. De oefenperiode mag niet te kort zijn, ten minste tien tot vijftien minuten. Maar bewaak de tijd zodat de oefenperiode ook niet te lang wordt.

**Tip 5.** Probeer steeds in de gaten te houden wanneer het kind de frustratiedrempel bereikt. Wanneer het kind rusteloos of onoplettend wordt moet de activiteit op een andere manier benaderd worden. Het is belangrijk om tijdig in te grijpen wanneer het kind de opdracht saai vindt of wanneer de opdracht gaat vervelen of te moeilijk blijkt. Men kan dan bijvoorbeeld de werkmap of de Cd-rom inschakelen.<sup>38</sup>

Bij kinderen met een licht mental handicap volgt een helder begrijpende waarneming niet altijd onmiddellijk op de zintuiglijke waarneming. Daarom is het nodig om het waarnemingsvermogen te oefenen zodat ze zich meer bewust worden van de zintuiglijke prikkels in de omgeving en zodat ze zich hierover een denkbeeld kunnen vormen. Dit is nodig omdat men pas dan een passende handeling kan verrichten op de zintuiglijke prikkels.

---

<sup>37</sup> Afgeleid van tips uit het boekje: GAHRENS, M., STOTT, G., ZIJDERVELD, B. (red.), *Bezig zijn met geestelijk gehandicapte kinarant*, 2001, 182 pp.

<sup>38</sup> Zie: 3.3 Inhoud leskist

Bij lesfiche 2 'Horen en zien' en lesfiche 11 'Kopje Onder' moeten de leerlingen visueel uitbeelden wat ze horen. Hier wordt beroep gedaan op hun voorstellingsvermogen en waarnemingsvermogen.

Naast het stimuleren van de aandacht, is het dus ook nodig het waarnemingsvermogen te verbeteren. Ook hiervoor hebben we enkele tips geformuleerd:

**Tip 1.** Het onderscheiden van kleuren:

Oefen het kind om kleuren te sorteren. Men kan bij een collage bijvoorbeeld dezelfde gekleurde papiersnippers samen leggen. Leer het kind ook dat er binnen 1 kleur heel wat verschillende tonen bestaan. Leer het kind om bijvoorbeeld alle soorten blauw bij elkaar te plaatsen. Daarna kan je binnen de kleur een onderscheid maken tussen lichtblauw en donkerblauw.

Pas na het verkennen van de verschillende kleuren kan men leren mengen met kleuren.

**Tip 2.** Het onderscheiden van vormen:

Let erop dat wanneer u iets wil aanleren over de vorm je eerst allerlei vormen met eenzelfde kleur samenbrengt. Daarna pas kan je het kind de verschillende vormen leren sorteren. Indien het kind verschillende vormen in verschillende kleuren moet gaan sorteren zal het kind alleen maar de verschillende kleuren leren sorteren en niet meer op de vorm letten. Duid dezelfde eigenschappen van een bepaalde vorm aan. Laat de vormen betasten en moedig het kind aan om de vormen te benoemen wanneer het kind aan het sorteren is.

**Tip. 3** Het onderscheiden van afmetingen:

Leer het kind bijvoorbeeld één bepaalde vorm sorteren naar grootte. Let erop dat de vormen niet te klein zijn, anders zal het kind vlug in de war raken. Geef de vormen ook allemaal dezelfde kleur. Het kind leert dan specifiek om vormen van dezelfde maat samen te zoeken.

Leer het kind daarna ook rangschikken van groot naar klein of van klein naar groot.

Ten slotte kunt u het kind ook een onderscheid leren maken in dikte. Neem hiervoor delen van dezelfde lengte zodat de aandacht op de dikte gehouden kan worden.

**Tip. 4** Andere oefeningen voor het waarnemingsvermogen:

Leer het kind zoeken naar twee dezelfde dingen, bijvoorbeeld twee dezelfde soorten touw.



Bij het bekijken van kunstbeschouwing kan je hen laten vertellen welke kleuren ze zien, welke vormen men gebruikt, hoe groot een bepaalde vorm is, of hoe groot een schilderij of beeld is. Laat hen ook voelen aan materialen zodat ze het oppervlak kunnen leren beschrijven, ruw, glad, hard, zacht.

Laat de leerlingen in contact komen met verschillende materialen zoals hout, katoen, ijzer, zijde, plastic, wol,...

#### E. Stimuleren van de taalkennis

Bij het aanbrenge van een nieuwe techniek of een nieuw materiaal is het aan te raden de juiste benamingen te gebruiken. Door de nieuwe techniek of het materiaal te linken aan een reeds gekende techniek of materiaal zullen de leerlingen de nieuwe inhoud beter kunnen plaatsen en onthouden. Als de leerling bijvoorbeeld vilt maken, kan de herkomst en verwerking van de wol kort geïllustreerd worden.

#### F. Passiviteit tegengaan

Door actieve werkvormen te gebruiken waarbij alle leerlingen betrokken zijn, voorkomt de leerkracht dat leerlingen de kans krijgen zich terug te trekken uit het lesgebeuren.

Door de leerlingen voortdurend in contact te brengen met nieuwe materialen, technieken en beeldmateriaal wordt de interesse gewekt. Kinderen met een mentale handicap ontdekken graag nieuwe materialen omdat zij vaak gefascineerd zijn door het voelen aan nieuwe materialen.

Het is belangrijk dat men bij het aanbrenge van nieuwe materialen en technieken verbanden legt met vroegere activiteiten die het kind met succes heeft volbracht.

Leerlingen imiteren vaak de kunstbeschouwing, of werkjes van medeleerlingen. De creativiteit van deze kinderen ligt ergens tussen de vrije expressie en het nabootsen van andere werken. Bij de vrije expressie zijn de resultaten vaak toevallig tot stand gekomen en worden ze ten slotte steeds herhaald. Door ervoor te zorgen dat leerlingen een techniek goed beheersen, kunnen ze doelgericht een vorm uitwerken zoals zij dat zelf willen. Het is dan niet meer nodig terug te vallen op toevallige effecten of imitaties. Daarnaast is het belangrijk dat de leerkracht het tonen van kant-en-klare voorbeelden vermijdt. Leerlingen kunnen dan de neiging hebben om het voorbeeld klakkeloos na te bootsen. Hierdoor komen leerlingen niet tot een eigen beeldvorming. Het is beter om aan de hand van concrete kunstbeschouwing, staalkaarten en demonstraties duidelijk te maken wat je van een opdracht en van hen verwacht.

In de keuze van onze lesfiches hebben we ook steeds nagedacht over de leefwereld en de interessegebieden van de specifieke doelgroep. Het gebruik van aantrekkelijk beeldmateriaal kan een grote rol spelen om leerlingen te stimuleren in een opdracht. Wij bieden in de leskist verschillende manieren aan om het beeldmateriaal naar de leerlingen over te brengen. Maar, het is de taak van de leerkracht om voor iedere leerling bewust een bepaalde manier van overbrengen uit te kiezen. De ene leerling zal immers meer geboeid worden door de Cd-rom, een andere leerling zal liever gebruik maken van de werkmap.

#### **2.4.2 Ontwikkelen van het sociaal en emotioneel functioneren**

##### A Stimuleren van een positief-realistisch zelfbeeld

De leerlingen uit de doelgroep van onze scriptie zijn zich vaak bewust van hun 'anders' zijn. Sommigen hebben in het verleden al negatieve schoolervaringen gehad, en kampen daardoor met een laag zelfbeeld. Soms is het nodig de leerlingen te helpen bij het vormen van een realistisch zelfbeeld. We gebruiken bewust de woorden 'positief-realistisch zelfbeeld'. Het is niet de bedoeling de leerlingen een positief zelfbeeld te geven door hen alleen op hun goede punten te wijzen. Het is veel belangrijker dat de leerlingen een realistisch zelfbeeld vormen waarbij ze zowel hun sterke als minder sterke punten leren kennen en aanvaarden. De lessen PO kunnen hierin een rol spelen. De leerlingen worden geconfronteerd met hun eigen falen en slagen. Als dit proces zich in een veilige omgeving kan voltrekken, krijgen de leerlingen de kans om vanuit die ervaringen van slagen en falen door te groeien naar een evenwichtig en realistisch zelfbeeld. Met een veilige omgeving wordt bedoeld dat de leerlingen ruimte en tijd krijgen om te mislukken. Falen wordt niet bestraft, maar geëvalueerd. Wat liep er mis? Waarom liep het mis? Wat zou ik doen om het probleem op te lossen?

Aan succeservaringen wordt evenveel aandacht besteed als aan falen. Waarom verliep deze opdracht zo goed? Hoe voel ik mij daarbij?

Door de evaluatie op een speelse, niet puntengebonden, manier aan te pakken blijft de sfeer tijdens de les ontspannen. Enkel dan zullen de leerlingen zich niet meer geremd voelen in hun beeldend werken.

Leerlingen met een licht mentale handicap zijn minder gericht op de klasgroep, en hoe deze groep functioneert. Daarom is het maken van een groepswerk minder aangewezen. Door werken te bespreken met de klasgroep leren de leerlingen omgaan met kritiek en complimenten.

Voor sommige kinderen en jongeren is het echter enorm moeilijk tot onmogelijk om kritiek juist te kunnen interpreteren, waardoor zij met deze vaardigheid meer dan gemiddeld moeite hebben. In dat geval is het aangewezen de evaluatie individueel te begeleiden in plaats van een klassikale evaluatie te houden.

### **2.4.3 Ontwikkelen van fysieke kenmerken**

#### A Motorische problemen

Tijdens de lessen PO is de ontwikkeling van de kleinmotoriek een voor de hand liggend aandachtspunt. Bij het schilderen, tekenen, boetsen...komen de struikelblokken waarmee de leerling worstelt al snel naar boven. Het is zeer belangrijk dat van de leerlingen niet meer verwacht wordt dan wat ze op dat moment motorisch gezien aankunnen. Toch moeten de opdrachten een zekere uitdaging bieden, zodat de leerlingen gemotiveerd blijven, en een succeservaring kan ontstaan als de oefening geslaagd is. De beheersing van de grof -en kleinmotoriek kan verder ontwikkeld worden, maar dit moet stapsgewijs gebeuren. Daarom moeten de opdrachten van PO vaak individueel aangepast worden. Bij enkele lesfiches staan voorstellen voor het uitbereiden van de moeilijkheidsgraad, zodat leerling die vlotter werken een complexere opdracht kunnen uitvoeren. Het is overigens niet de bedoeling dat de lesfiches in de voorgestelde volgorde uitgewerkt worden. De leerkracht kiest zelf per groep aan welke fiche ze toe zijn, wat haalbaar is en wat niet.

Herhaling is zeer belangrijk voor het inoefenen van een handeling. Daarom zijn opdrachten waarin slechts één techniek toegepast moet worden aan te raden. Indien een opdracht complexer is, is het belangrijk deze in duidelijk te onderscheiden fasen te voltrekken. In lesfiche 1 'Compositie met wolken' moeten de leerlingen eerst alle wolken uitzagen en vastzetten. Pas als die fase volledig af is, beginnen ze met het maken van de meeuw in klei. De uitleg rond het werken met klei gebeurt ook pas wanneer met de klei gewerkt moet worden.

Hieronder staan nog enkele voorbeelden van hoe bepaalde kleinmotorische handelingen opgebouwd kunnen worden:

### **1. Knippen met een kleine schaar:**

Men zal eerst de bewegingen moeten aanleren die nodig zijn voor het openen en sluiten van de schaar. Om langs een rechte lijn te knippen moet het kind leren om het papier in de ene hand te houden en de schaar in de andere hand. Leer het kind eerst korte lijnen te knippen, daarna langere lijnen. Men kan best de lijnen markeren met een dikkere lijn in een opvallende kleur.

Wanneer het kind figuren en hoeken moet knippen, moet het aanleren om het papier te draaien tijdens het knippen. Het kind moet leren stoppen met knippen vooraleer het papier te draaien. Kinderen hebben vaak de neiging om te blijven knippen en maken hierdoor ronde hoeken in plaats van scherpe.

### **2. Kleuren met krijtjes of kleurpotloden**

Het kind moet eerst de pincetgreep onder de knie hebben. Het kind moet dus in staat zijn om het krijtje tussen duim en wijsvinger vast te houden. Wanneer het kind vervolgens strepen of krassen kan maken met het krijtje kan men deze activiteit verder ontwikkelen. Men laat het kind eerst verticale en horizontale lijnen plaatsen, daarna cirkels en ten slotte kan men eenvoudige voorwerpen laten tekenen. Het kind moet ook leren om binnen de grenzen van een vlak te gaan kleuren.

### **B Problemen met ruimtelijk inzicht**

Uiteraard zullen problemen met ruimtelijk inzicht en evenwichtsgevoel vooral tijdens de lessen LO of specifieke therapieën aan bod komen. Toch kan men in PO ook werken aan deze vaardigheden. Door leerlingen eenvoudige inzichten aan te leren in verband met ruimte-indeling krijgen ze een beter zicht op de structuur van hun omgeving. De leerlingen leren bijvoorbeeld dat wat dicht staat het grootst is. In zekere zin kan zelfs aan de tijdsbeleving gewerkt worden door in kunstbeschouwing af en toe te vermelden hoeveel jaar geleden een bepaald werk geschilderd werd en daar duidelijk aandacht aan te schenken. 'Dit werk werd 120 jaar geleden geschilderd. Waren jullie toen al geboren? Waren je ouders al geboren? En je oma en opa?'

#### **2.4.4 En tenslotte**

Wijns een werk dat niet aan jouw verwachtingen voldoet niet meteen af. Misschien kwam de leerling tot een bepaald werk door op een eigen manier de opdracht te interpreteren. Het zou ook kunnen dat de opdracht niet duidelijk was voor de leerling. Niet enkel het eindresultaat telt. Het is vooral belangrijk dat leerlingen via een werkproces bepaalde vaardigheden onder de knie krijgen. Probeer dus te achterhalen waarom de leerling niet tot het voorziene resultaat kwam en hieruit werkpunten voor jezelf te formuleren.

## HOOFDSTUK 3 Ontwikkeling van de leskist

### 3.1 Onderzoek naar lesmateriaal voor PO in BuSO

Zoals reeds vermeld in de inleiding hebben we onderzoek gedaan naar het al dan niet bestaan van lesmateriaal aangepast aan het BuSO. Uit ons onderzoek bleek dat de provincie West-Vlaanderen een twaalftal kunstkoffers in zijn bezit heeft.<sup>39</sup>

Er bestaan kunstkoffers rond bepaalde thema's, zoals het menselijk gelaat, rond een bepaald beeldaspect, zoals kleur, rond een bepaalde kunsttak, zoals fotografie, of rond een bepaalde kunstenaar, bijvoorbeeld James Ensor. De koffers zijn meestal bestemd voor het lager onderwijs of de kleuterklas. Sommige koffers zijn aangepast aan linkshandigen, maar een aangepaste koffer voor mindervaliden of leerlingen met leermoeilijkheden bestaat echter niet.

Naast deze kunstkoffers bestaan er ook museumkoffers.

Deze museumkoffers kunnen in bepaalde gevallen ontleend worden om in de klas te gebruiken. Vaak draait de inhoud van het spel rond het museum zelf of wordt er op speelse wijze geleerd hoe je het best een museum bezoekt. De doelgroep is ook hier meestal het lager- of kleuteronderwijs. Er zijn dus geen museumkoffers die aangepast zijn aan kinderen met een licht mentale handicap, maar de meeste museums hebben wel gidsen in dienst die een opleiding gevolgd hebben toegespitst op begeleiden van kinderen met een mentale handicap.

Men kan ook heel wat boeken vinden over kunstenaars, technieken, materialen, middelen, ...

Toch bestaan er geen concrete handboeken voor plastische opvoeding in BuSO.

Er is wel een site opgemaakt voor het vak plastische opvoeding in het gewone onderwijs waar je heel wat informatie kunt vinden over de beeldaspecten.<sup>40</sup>

Naast deze site kun je op het internet ook losse lesopdrachten vinden voor plastische opvoeding. Er is echter niks concreet voor het BuSO te vinden.

Uit het onderzoek naar lesmateriaal specifiek voor het BuSO blijkt dus niks voorhanden te zijn. De inhoud van de opdrachten wordt soms wel aangepast, maar aangepast kunstbeschouwingmateriaal, aangepaste educatieve middelen, zijn er niet op de markt. Toen bleek dat er geen aangepast materiaal voor handen was, hebben we aan de hand van een zelf opgestelde enquête onderzocht of er wel nood was aan specifiek materiaal. Het verslag van onze enquête kan u op de volgende pagina's lezen.

---

<sup>39</sup> Zie: <http://www.west-vlaanderen.be/cultuur&vrijetijd/uitleendienst2/kunstkoffers.htm>

<sup>40</sup> Zie: <http://www.pienternet.be/lessen/po/>

### 3.2 Verslag van de enquêtes

De opzet van onze enquêtes was nagaan of er nood is aan aangepast lesmateriaal voor plastische opvoeding in het BuSO.

Daarom stuurden wij de enquêtes via mail naar meer dan 40 verschillende BuSO scholen in Vlaanderen en daarvan kregen we 21 ingevulde enquêtes teruggestuurd.

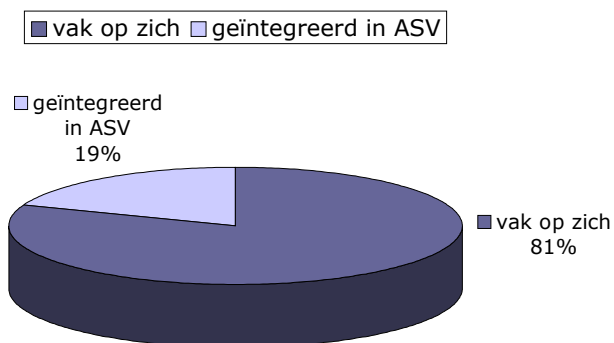
De ondervraagde leerkrachten gaven gemiddeld 18 jaar les. Het aantal jaren dat er al lesgegeven werd, varieerde van 2 jaar tot 33 jaar.

42% van de beantwoorde enquêtes kwamen van mannen, 58% van vrouwen.

Van alle leerkrachten die de enquête invulden, volgde 81% de opleiding Regentaat PO.

Op de volgende pagina's staat een overzicht van de resultaten van onze enquête.

#### Bestaat het vak PO in uw school op zich of is het geïntegreerd in ASV?



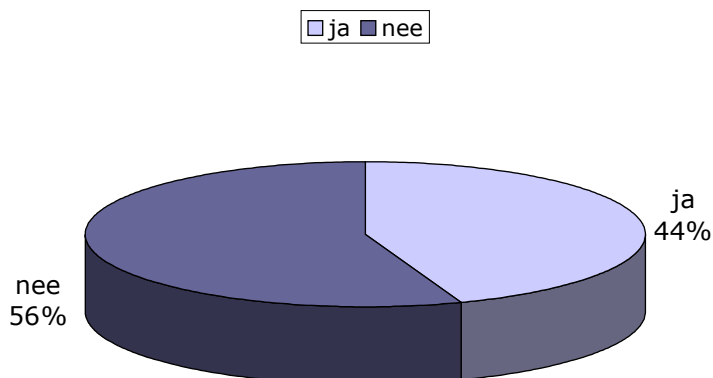
Uit de enquête blijkt dat het vak plastische opvoeding in de meeste gevallen als vak op zich bestaat. Daarom hebben wij er voor gekozen om specifieke lesfiches uit te werken. Toch hebben wij getracht om rekening te houden met de doelstellingen die ook in ASV nagestreefd worden, zoals zelfredzaamheid, zelfstandig werken, ...

We vinden dat Plastische Opvoeding een belangrijke rol kan spelen in de algemene ontwikkeling van leerlingen met een licht mentale handicap.

We verwachten dat het vak plastische opvoeding geen vrijetijdsbesteding is, maar een vak dat op een positieve manier ingevuld wordt.<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Zie: 1.5 Plaats van PO binnen BuSO

### Is er nood aan een leerplan PO voor BuSO?



Uit de enquête kunnen we vaststellen dat iets meer dan de helft van de leerkrachten geen nood heeft aan een leerplan voor plastische opvoeding in het BuSO.

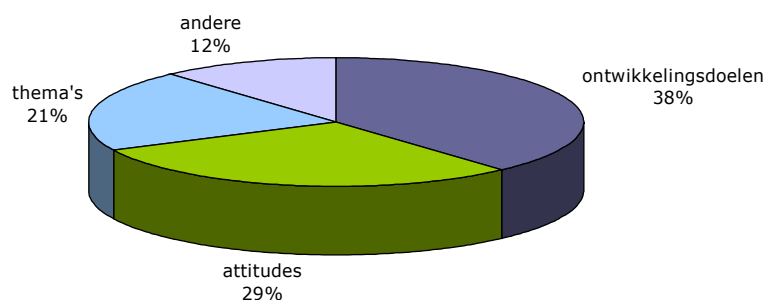
Heel wat leerkrachten vinden dat een leerplan de creatieve inbreng van de leerkracht en van de leerlingen beknot. Andere leerkrachten vinden dat een leerplan voor het BuSO onmogelijk op de noden van iedere leerling kan inspelen, omdat iedere leerling sterk individueel begeleid dient te worden. Heel wat scholen hebben reeds een eigen leerplan opgesteld, zodat zij geen nood hebben aan een leerplan opgesteld door de overheid. Toch blijven zij met de vraag zitten of hun leerplan voldoet aan de eisen van de leerlingen.

44% van de leerkrachten heeft echter wel behoefte aan een leerplan. Hieruit blijkt dat toch heel wat leerkrachten zich onzeker voelen over de inhoud van de lessen plastische opvoeding. Er is dus misschien geen nood aan een concreet, allesbepalend leerplan, maar er is toch een zeker vraag naar een mogelijke invulling van het vak plastische opvoeding. Het is niet zozeer de vraag naar een leerplan, maar naar een inspirerend vertrekpunt voor de lessen plastische opvoeding die specifiek gericht is naar de doelgroep die ons bezighield. Wij hebben er dus bewust voor gekozen om een leskist samen te stellen die een hulpmiddel zou moeten zijn om een eigen invulling te zoeken voor de lessen plastische opvoeding voor de specifieke doelgroep.



### Wat zou er in het leerplan moeten komen?

■ ontwikkelingsdoelen ■ attitudes ■ thema's ■ andere



Ondanks het feit dat 56% invulde dat er geen noodplan is aan een leerplan plastische opvoeding werd bijna door iedereen toch de vraag ingevuld wat er dan precies in het leerplan zou moeten komen.

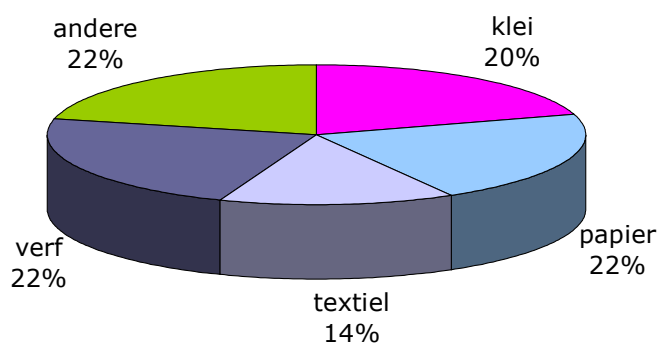
Uit de enquête blijkt dat de vraag naar ontwikkelingsdoelen het groots is. Daarom hebben wij ervoor gekozen om bij de lesfiches mogelijke ontwikkelingsdoelen te vermelden. In deze ontwikkelingsdoelen zitten eveneens attitudes vevat.

Daarnaast hebben wij er ook voor gekozen om een overzichtspln op te stellen dat een verwerking van die ontwikkelingsdoelen voor de individuele leerling per opdracht overzichtelijker maakt.

---

### Welk materiaal gebruikt u in de lessen PO?

■ klei ■ papier ■ textiel ■ verf ■ andere

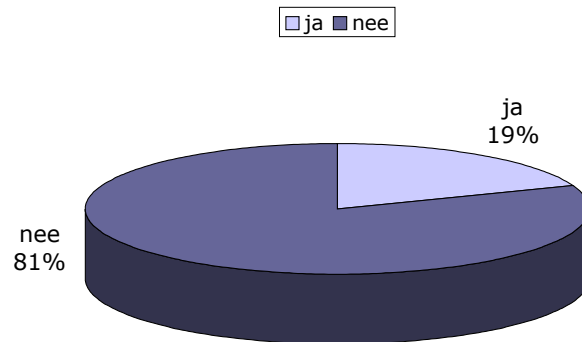


Uit bovenstaande vraag blijkt dat er heel wat materialen geschikt zijn voor de lessen plastische opvoeding in het BuSO.

Het is belangrijk om de leerlingen met al deze verschillende materialen kennis te laten maken. We hebben er dan ook naar gestreefd om in onze lesfiches allerlei materialen aan bod te laten komen. Het gebruik van deze verschillende materialen kan de psychomotorische ontwikkeling van de leerlingen sterk vooruit helpen.

---

#### Gebruikt u een handboek voor PO?



81% van de ondervraagden gebruikt geen handboek voor plastische opvoeding. Er werd wel vaak vermeld dat men het tijdschrift Dada voor het basisonderwijs gebruikt als inspiratiebron voor de invulling van de lessen plastische opvoeding.

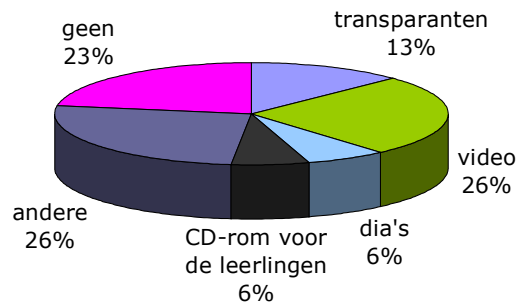
Leerkrachten gaan ook allerlei kunstboeken en informatiebronnen raadplegen en zelf samenbrengen tot een nieuw geheel. Bepaalde leerkrachten bundelen eigen lesopdrachten tot een persoonlijk handboek.

Omdat er geen concreet handboek voor plastische opvoeding bestaat gaat men dus alle middelen die voorhanden zijn raadplegen en daarin een eigen weg zoeken in wat bruikbaar en niet bruikbaar is.

67% van de ondervraagden vindt een handboek voor plastische opvoeding niet nodig. Daarom hebben wij er voor gekozen om op andere manieren de leerinhoud te verwerken, door middel van de Cd-rom, de werkmap...

### Welke media gebruikt u tijdens de lessen PO?

transparanten video dia's CD-rom voor de leerlingen andere geen



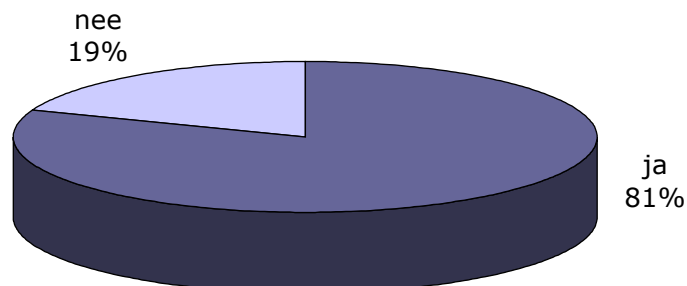
Uit de enquête blijkt dat er toch verschillende soorten media in de lessen plastische opvoeding aan bod komen.

Toch gebruikt slechts 6% van de leerkrachten een Cd-rom voor de leerlingen. Om dit gebruik aan te moedigen hebben we ervoor gekozen om zelf een Cd-rom samen te stellen, rond de inhoud van de lesfiches.

---

### Gebruikt u kunstbeschouwing in de lessen PO?

ja nee

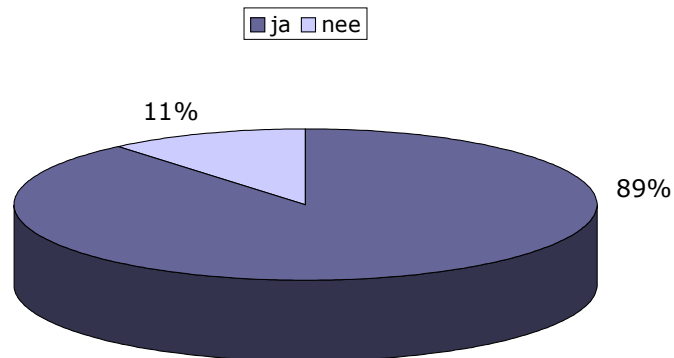


81% van de leerkrachten gebruikt reeds kunstbeschouwing in de lessen plastische opvoeding. Wij moedigen het gebruik van kunstbeschouwing ten zeerste aan. Het is dus positief dat de kunstbeschouwing reeds tot bij de leerlingen raakt.

Omdat de manier waarop kunstbeschouwing aangebracht wordt zo belangrijk is, hebben wij bij iedere lesfiche de kunstbeschouwing verwerkt op verschillende manieren. Het is immers heel erg belangrijk om leerlingen gericht te leren kijken naar kunstbeschouwing. Leerlingen kunnen de kunstbeschouwing zelfstandig verwerken via het gebruik van de Cd-rom of via de werkmap. De leerkracht kan ook echter zelf de kunstbeschouwing overbrengen naar de leerlingen toe.

Tenslotte vinden we ook de selectie van kunstbeschouwingmateriaal belangrijk. Wij hebben steeds doelgericht gezocht naar aangepaste kunstbeschouwing voor de leerlingen met een licht mentale handicap.

**Zou u werken met kunstbeschouwing indien er aangepast materiaal beschikbaar is?**



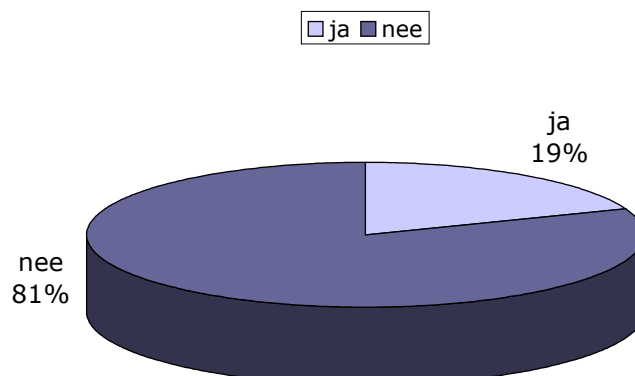
De motivatie om aangepast kunstbeschouwingmateriaal te gebruiken is erg hoog. 89% van de leerkrachten stelt zich hiervoor open.

Heel wat van de leerkrachten die reeds gebruik maken van kunstbeschouwingmateriaal, zou er toch voor opteren om aangepast materiaal te gebruiken.

Hieruit blijkt dat het niet eenvoudig is om kunstbeschouwing over te brengen naar leerlingen uit het BuSO.

---

**Gebruikt u een werkschrift voor PO?**



Slechts een kleine minderheid maakt reeds gebruik van een werkmap.

De werkmap is voor heel wat leerkrachten nog onbekend terrein.

Wij bieden in de koffer een mogelijke invulling van de werkmap aan om leerkrachten en leerlingen kennis te laten maken met deze werkvorm.

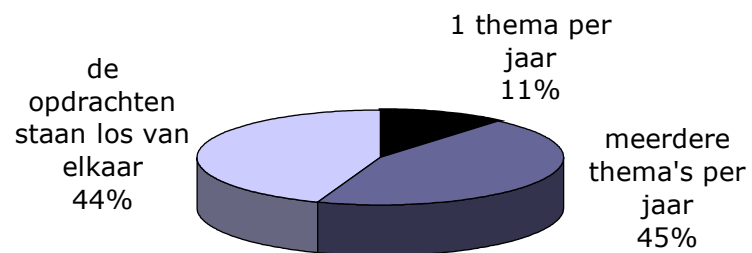
Het is een nieuwere werkvorm die de leerling in staat stelt om zelfstandig bepaalde leerinhouden te verwerken of in te oefenen.

Omdat zelfredzaamheid een belangrijke factor is voor onze doelgroep willen wij dan ook het gebruik van de werkmap aanmoedigen.

---

### Hoe deelt u uw opdrachten in?

■ 1 thema per jaar ■ meerdere thema's per jaar □ de opdrachten staan los van elkaar



Bijna de helft van de ondervraagden gebruikt meerdere thema's per jaar.

Wij hebben er voor gekozen om de lesfiches rond 1 bepaald thema te maken.

We vinden het belangrijk dat leerlingen een thema op verschillende manieren leren benaderen.

### 3.3 Opzet van de leskist

Met de leskist willen we leerlingen met een licht mentale handicap in contact brengen met kunst. Tegelijk leren we ze meerdere beeldaspecten herkennen en toepassen. Uit de enquêtes leiden we af dat al veel leerkrachten PO uit BuSO werken met kunstbeschouwing. Zij merken echter ook op dat er weinig aangepast werkmateriaal is. We proberen via de leskist dus een manier aan te reiken om kunstbeschouwing op een eenvoudige en interactieve wijze aan te brengen.

We willen met de leskist leerlingen ook stimuleren op cognitief, motorisch, sociaal-emotioneel vlak.<sup>42</sup>

Uit de enquêtes blijkt dat vooral beginnende leerkrachten nood hebben aan een hulpmiddel bij het opstellen van opdrachten met een haalbaar niveau. Daartegenover staat dat de meeste leerkrachten PO geen vaste en strikte methode zoeken, maar eerder een inspiratiebron voor opdrachten, werkvormen en media.

Met onze leskist willen we een gulden middenweg tussen deze twee 'noden' zoeken. Vertrekkende vanuit de wetenschap dat de leerlingen uit Type 1, OV 3 een zeer heterogeen publiek vormen, waarin elke leerling zijn eigen noden en talenten heeft, willen we een leskist maken die flexibel genoeg is om op die heterogeniteit in te spelen maar tegelijk een ondersteuning biedt aan, al dan niet beginnende, leerkrachten.

De leskist moet gezien worden als een inspiratiebron. Het is de bedoeling dat de leerkracht de leskist gebruikt als basis voor zijn semester –of jaarplanning. Hij kan zelf beslissen welke fiches hij gebruikt en kan eventueel de moeilijkheidsgraad aanpassen. Bij elke lesfiche zit kant-en-klaar lesmateriaal, maar uiteraard kan de leerkracht de leskist verder aanvullen met eigen materiaal. De Cd-rom en de werkmap kunnen dienen als ondersteuning van het lesgebeuren, en bieden een mogelijkheid differentiërend te werken. Concreet betekent dit dat de ene leerling informatie betreffende bijvoorbeeld nieuwe inhoud verwerkt via de werkmap, en de andere via de Cd-rom.

Onze leskist werd opgebouwd rond het thema 'De zee'. Door telkens meerdere opdrachten rond één thema te maken, ontstaat een zekere vertrouwdheid met het thema bij de leerlingen. Doordat 'De Zee' op meerdere manieren in beeld gebracht wordt, zien

---

<sup>42</sup> Meer informatie 2.1 Specifieke aanpassingen in het vak PO

de leerlingen dat er meerdere mogelijkheden zijn om een eenzelfde thema vorm te geven. Dit stimuleert hen in hun probleemoplossend denken.

Het werken per thema geeft de mogelijkheid leskisten te maken die aansluiten bij een project dat de school organiseert, zoals Milieueducatie. Bij het kiezen van het thema van een leskist is het belangrijk een thema te nemen dat de leerlingen zal aanspreken. Dit is onder andere afhankelijk van de leerfase, namelijk het observatiejaar, de opleidingsjaren, de kwalificatiejaren of het integratiejaar, en van de vakgerichte opleiding zijnde grootkeukenmedewerker, interieurbouwer, hoeklasser... van de leerlingen.

Voor de volledige leskist hebben we overkoepelende ontwikkelingsdoelen<sup>43</sup> opgesteld die de algemene ontwikkeling van de leerling nastreven. Deze doelen staan vermeld in een document dat bij de lesfiches gevoegd is. De leerkrachten die werken met de leskist kunnen natuurlijk nog andere ontwikkelingsdoelen selecteren die relevant zijn voor hun klasgroep. Per lesfiche zijn er muzische ontwikkelingsdoelen, die specifiek de beeldende ontwikkeling van de leerling beogen.<sup>44</sup>

De leskist laat dus genoeg openheid voor eigen invulling, maar is tegelijk een ondersteuning voor de leerkracht doordat aangepaste kunstbeschouwing en enkele haalbare opdrachten en technieken aangereikt worden.

Eens vertrouwd met deze werkwijze kunnen de leerkrachten eigen leskisten samenstellen.

### **3.4 Inhoud van de leskist**

#### **3.4.1 Lesfiches voor de leerkracht**

De lesfiches zijn beknopte lesvoorbereidingen waarin de leerkracht volgende zaken kan terugvinden:

- Onderwerp
- Beeldaspect waarrond de lesfiche is opgebouwd
- Gebruikte techniek
- Benodigd materiaal en middelen
- Opsomming van ontwikkelingsdoelen die in de les aan bod komen
- Opsomming van bijlagen
- Beknopte lesopbouw met verwijzingen naar Cd-rom

<sup>43</sup> De doelen zijn afgeleid van het raamplan BuSO OV3, type 1

<sup>44</sup> Voor verdere uitdieping zie 3.3.1 Lesfiches

- Eventueel een uitbreiding van de moeilijkheidsgraad

We hebben ervoor gekozen elke fiche op te bouwen rond een beeldaspect. Doorheen de leskist komen zo alle relevante beeldaspecten aan bod. Elk beeldaspect kan een eigen bijdrage leveren aan de algemene ontwikkeling van de leerlingen. Zo krijgen leerlingen door eenvoudige lessen over perspectief in lesfiche 3 'Zeezicht met boten' een beter inzicht in de ruimte.

Doorheen de fiches komen ook verschillende disciplines aan bod. De leerlingen zien zo dat een onderwerp zowel driedimensionaal als vlak voorgesteld kan worden.

Er wordt gebruik gemaakt van veel verschillende materialen en technieken, waardoor de motorische vaardigheden gestimuleerd worden en de leerlingen gemotiveerd blijven.

Zoals reeds vermeld, worden per fiche enkele specifieke ontwikkelingsdoelen opgesteld die nagestreefd kunnen worden. Het gaat om muzische ontwikkelingsdoelen die gericht zijn op de ontwikkeling van de beeldende mogelijkheden van de leerlingen. Deze doelen werden opgesteld aan de hand van het raamplan BuSO OV3 type 1. Via de uitbreiding van de moeilijkheidsgraad kunnen ontwikkelingsdoelen uitgediept worden.

In de lesfiche wordt voor de lessen telkens een stappenplan opgesteld. Aan de hand van de Cd-rom en de werkmap kan de les verder verwerkt worden.

### **3.4.2 Werkmap voor de leerling**

De werkmap moet een stimulans zijn om zoveel mogelijk te tekenen, schetsen,... Het is een plastisch verslag van de eigen visuele wereld van de leerlingen. In de werkmap is onder andere plaats voor voorstudies, zelfevaluaties van proces en product, fotomateriaal en informatie over nieuwe leerinhouden. Omdat uit de enquêtes bleek dat de meeste leerkrachten niet vertrouwd zijn met het fenomeen 'De Werkmap' wordt deze in de volgende pagina's grondig toegelicht.

#### A. Beschrijving van de werkmap

Wanneer een werkmap of procesmap op een goeie manier gebruikt wordt kan deze een boeiende ondersteuning vormen tijdens de beeldende activiteiten. Hieronder volgt een



korte bespreking van de onderdelen die wij belangrijk achten en die bijna altijd aanwezig zullen zijn (of zouden moeten zijn) bij iedere opdracht.

Wegens tijdsgebrek zal het in realiteit echter soms onmogelijk zijn om steeds alle onderdelen uit te voeren. Het is de taak van de leerkracht om op basis van de doelstellingen die geformuleerd werden voor iedere leerling<sup>45</sup> te selecteren wat wel en wat niet toepasselijk is.

Mogelijke onderdelen in de procesmap:

#### Voorontwerpen – schetsen

De werkmap moet een stimulans zijn om zoveel mogelijk te tekenen en te schetsen. De procesmap moet dus de ruimte bieden aan de leerlingen om hun eigen ideeën vorm te geven. De voorstudies die leerlingen maken zorgen ervoor dat zij het onderwerp of de opdracht sneller zullen vatten. Ze zullen sneller tot de essentie van de opdracht komen.

Met enige ervaring zal de werkmap de leerlingen helpen om vlotter een neerslag van de eigen impressies op papier te kunnen maken. Daarnaast zal er spontaner rekening gehouden worden met de praktische kant van de opdracht: Welke materialen zal ik gebruiken? Wat is haalbaar en wat niet? Hoe zal ik hieraan moeten beginnen?

Het biedt ook de gelegenheid om kennis te maken met andere materialen. Leerlingen hoeven niet alleen met potlood schetsen te maken, maar kunnen ook gebruik maken van andere tekenmaterialen zoals pen en inkt, kleurpotlood, houtskool of vlugge impressies weergeven met bijvoorbeeld aquarelverf.

Het is echter niet nodig om bij elke opdracht voorontwerpen te maken. Soms kan de spontaniteit verloren gaan door de leerlingen te verplichten om eerst een voorstudie te maken. Zoals eerder aangehaald blijkt dat leerlingen met een mentale handicap vaak expressief sterk zijn. Op die expressieve manier van werken kunnen bepaalde lessen inspelen en zullen voorstudies overbodig zijn. Het maken van deze schetsen zal dus samenhangen met de aard van de opdracht. In de meeste gevallen zal echter een voorontwerp of studie aangewezen zijn en biedt de werkmap hiervoor dus een oplossing. Terwijl losse schetsen gemakkelijk verloren gaan kan de leerkracht door het gebruik van een werkmap de evolutie in de ontwerpen van de leerling duidelijk bijgehouden.

#### Ideeën - verduidelijking bij het werk

<sup>45</sup> Zie: 1.3.1.2 Ontwikkelingsdoelen

Naast het visualiseren van ideeën door middel van voorstudies kunnen deze ideeën ook uitgeschreven worden. Een neerslag van de opgekomen ideeën kunnen een toelichting zijn bij de voorstudies. Hierbij kan omgeschreven worden welke gevoelens men met het werk wil beogen of weergeven, hoe het idee tot stand is gekomen, waarom voor een bepaald idee gekozen werd,...

Bij dit onderdeel kunnen ook nog niet uitgewerkte ideeën een plaats vinden of kan worden neergeschreven waarom de leerling van idee veranderd is. Er kan ook uitleg gegeven worden waarom bepaalde ideeën niet uitvoerbaar waren of niet zijn uitgevoerd. Op deze manier krijgt de leerling een beter zicht op zijn eigen kunnen, 'wat was haalbaar voor mij en wat niet?' en op de eigen emoties, 'welke gevoelens steek ik in mijn werk, hoe voel ik mij bij het werk?'

Omdat leerlingen met een licht mentale handicap vaak moeilijkheden<sup>46</sup> hebben met het verwoorden van bepaalde ideeën kan men best met een brainstorm-web werken. Op dit web kan dan het uitgewerkte idee aangeduid worden. Een voorbeeld hiervan kunt u zien in de uitgewerkte werkmap. Dit web kan ook een uitweg bieden wanneer er niet onmiddellijk ideeën in het hoofd van de leerling komen. Men schrijft in het midden het thema waarrond gewerkt wordt of de titel van de opdracht. Daarrond kan men losse woorden of gedachten die hierbij opkomen noteren. Het brainstormen kan inge oefend worden door dit af en toe klassikaal te doen. De ideeën van andere leerlingen kunnen een impuls zijn tot nieuwe ideeën van medeleerlingen. De leerlingen ontwikkelen op deze manier de bereidheid om samen te denken, te argumenteren en te discussiëren, om met anderen een situatie te verbeteren of om een probleem op te lossen.

#### Inspiratiebronnen - foto's

Leerlingen kunnen hier fotomateriaal, gedichten, teksten, bepaalde ervaringen, bepaalde gevoelens, bepaalde beelden,... neerschrijven, vastkleven of in de insteekhoezen bewaren. Dit materiaal kan voor volgende opdrachten misschien opnieuw inspiratie brengen.

Daarnaast zullen leerlingen hun eigen inspiratiebronnen kunnen vergelijken met de inspiratiebronnen van kunstenaars.

De keuze van het inspiratiemateriaal zal de leerlingen ook een beter inzicht verschaffen in hun eigen keuzes, hun eigen interesses en voorkeuren. Dit zorgt opnieuw voor een betere zelfkennis en een betere zelfinschatting.<sup>47</sup>

<sup>46</sup> Zie: 2.3.1 Mogelijkheden en beperktheden op 4 dimensies

<sup>47</sup> Zie: 2.3.1 Mogelijkheden en beperktheden op 4 dimensies

Op deze plaats kunnen ook zelf gevonden afbeeldingen, tekening of foto's bijgehouden worden. Deze afbeeldingen kunnen uit reclamebladen komen, uit boeken van de bibliotheek, van op het internet,... Probeer als leerkracht de leerling aan te leren op welke manier je tot informatie kunt komen in functie van het onderwerp. Het is belangrijk dat de leerlingen informatiebronnen leren selecteren en beoordelen. Dit is uiteraard niet evident voor leerlingen met een licht mentale handicap. Toch is het belangrijk dat men dit probeert. Probeer om regelmatig de gevonden informatie van de leerlingen te bespreken.

De leerlingen kunnen bijvoorbeeld ook zelf een schets maken van een bepaald kunstwerk dat ze in de klas bij de opdracht te zien kregen.

#### Nieuwe leerstof

Men kan hier plaats voorzien voor notities van de leerling. Bepaalde dingen die geleerd werden via de Cd-rom<sup>48</sup> of in de les kunnen hier neergeschreven worden. Nieuwe leerstof aan de hand van leerlingenblaadjes kan eveneens bijgehouden worden in de procesmap.

Uit de enquête blijkt dat er meestal geen handboek voor plastische opvoeding aanwezig is. Daarom lijkt het ons boeiend om in de procesmap plaats te voorzien voor het verzamelen van leerlingenblaadjes. Er kan hierbij best een opsplitsing gemaakt worden. Zo kunnen er leerlingenblaadjes zijn die handelen over kunstbeschouwing. Dit kan gaan over een bepaalde kunstrichting of informatie over een bepaalde kunstenaar.

Daarnaast kunnen er ook blaadjes zijn die meer vertellen over bepaalde technieken en/of materialen. Wanneer bijvoorbeeld met klei gewerkt wordt kunnen de leerlingen blaadjes verzamelen over de soorten klei, het gebruik van klei, het bakken van klei,...

Tenslotte kan er ook informatie bijgehouden worden over de verschillende beeldaspecten. Er kunnen blaadjes over kleur gaan, bijvoorbeeld bij een les kleurenleer, of blaadjes over compositie, 'Wat is compositie? Welke soorten zijn er?'

Als leerkracht kan men er voor zorgen dat de leerinhoud niet altijd theoretisch gegeven wordt. Men kan de leerlingen de leerstof laten verwerven aan de hand van een kruiswoordraadsel, een oefening,... De oefeningen die men op de Cd-rom<sup>49</sup> vindt kunnen ook gebruikt worden in de procesmap.

---

<sup>48</sup> Zie: 3.3.5 Educatieve Cd-rom voor de leerling

<sup>49</sup> Ibid.

Het is ook aan te raden om voor elke opdracht plaats te voorzien om het nodige materiaal te noteren. Op deze manier is het makkelijker voor de leerling om de naam van nieuwe middelen of materialen beter te onthouden.

#### Hulp: waar ze hulp nodig hadden, hoe is die hulp gekomen, door wie

Tijdens het beeldend werk kan het gebeuren dat leerlingen hulp bieden ten opzichte van medeleerlingen. Of dat de leerling zelf hulp vraagt aan klasgenoten of aan de leerkracht.

Dit kan zijn om een tweede opinie te horen of bij onzekerheid.

De leerlingen passen belangrijke elementen van overleg en gezamenlijke probleemoplossing toe. Bijvoorbeeld voortbouwen op andermans inbreng, gezamenlijk zoeken naar een probleemoplossingwijze en ze toepassen, de wijze van samenwerking evalueren.

De leerlingen leren hierbij dat hulp vragen op een positieve manier kan. Men moet openstaan voor tips, visies en meningen van anderen.

Door in de procesmap te noteren wanneer en aan wie de leerling hulp vroeg en hoe hij/zij hier mee verder geholpen werd, kan dit een stimulans zijn om spontaner contact te zoeken met medeleerlingen. Het is belangrijk als leerkracht om het contact tussen leerlingen te stimuleren. Probeer daarom niet altijd zelf het antwoord te geven, maar leerlingen de antwoorden aan elkaar te laten vragen.

Wanneer een leerling echter moet noteren dat hij/zij constant hulp nodig heeft kan dit bij de leerling stof tot nadenken geven. Waarom heb ik zoveel hulp nodig? Hoe kan ik dit oplossen? Dit zorgt opnieuw voor een beter zelfinzicht.<sup>50</sup>

#### Evaluatie: wat ze anders zouden doen, wat geleerd uit de opdracht

De evaluatie is een belangrijk onderdeel van deze procesmap. Deze evaluatie zal dan ook uit verschillende aspecten bestaan.

Met het oog op procesevaluatie is de procesmap een enorme hulp. Wanneer je als leerkracht het proces van de leerling moeten evalueren, kan je kijken naar de evolutie aan de hand van de voorstudies, ideeën en het uiteindelijke resultaat.

Ook de leerling zelf kan het eigen proces op deze manier bekijken. In dit onderdeel moet plaats voorzien worden om een aantal positieve en een aantal minder goede aspecten aan het werk te verantwoorden. Dit helpt de leerlingen om een overzicht te krijgen van de eigen vordering en van het eigen kennen en kunnen. Door de positieve aspecten te laten vermelden, werkt de leerling aan de opbouw van een positiever zelfbeeld. Door de

<sup>50</sup> Zie: 2.3.1 Mogelijkheden en beperktheden op 4 dimensies

minpunten te beschrijven leren de leerlingen omgaan met hun beperkingen en eventuele falen.

Bij de evaluatie zullen ze hun eigen oplossingsstrategie moeten bekijken en bespreken. Hoe ben ik te werk gegaan? Hoe had ik het beter of anders kunnen doen?

De leerlingen kunnen uit hun leerervaringen conclusies trekken voor een nieuwe leertaak. Leerlingen denken na over wat fout is gelopen tijdens het verwerkingsproces, nemen dit op in hun evaluatieverslag en kunnen bij volgende beeldende opdrachten rekening houden met vorige ervaringen.

Ze leren ook kritiek op zichzelf uiten, maar anderzijds ook zichzelf te verdedigen, verklaringen te geven, de positieve aspecten te onderstrepen,... Dit zijn allemaal aspecten die heel erg belangrijk zijn bij deze doelgroep.

Leerlingen moeten een kritische houding aannemen tegenover het eigen werk en het eigen handelen. Ze moeten leren om hun mening te verwoorden en negatieve aspecten te aanvaarden. Hier kan ruimte zijn om de reacties van anderen op het eigen werk te bespreken. Leerlingen zullen hierdoor sneller fouten leren toegeven tijdens het beeldend werk, bijvoorbeeld in verband met een foute visie of een techniek of materiaalgebruik. In het begin zullen deze toegevingen vaak pas achteraf komen. Door dit neer te schrijven, zal de leerling na verloop van tijd sneller fouten inzien en kunnen voorkomen.

De leerlingen oefenen zich om op een respectvolle wijze de eigen mening naar anderen toe uit te drukken en te argumenteren. Door zelfevaluatie wordt duidelijk dat anderen ook graag positieve reacties krijgen en dat negatieve reacties op een verantwoorde manier gegeven moeten worden.

Wanneer een werk minder goed was, kan dit een stimulans zijn om zichzelf te verbeteren en bij de volgende opdracht op een andere manier te handelen. Uiteraard speelt de inbreng van de leerkracht hier een grote rol in.

### B. Uitleg bij de werkmap voor de leerlingen

Bij het begin van het schooljaar zal de leerkracht moeten uitleggen hoe een procesmap werkt en wat de functie ervan is. Het is belangrijk dat leerlingen weten waarom ze moeten investeren in de procesmap. Leg aan de leerlingen op eenvoudige wijze uit dat de procesmap een hulpmiddel is bij iedere opdracht. Bekijk de map samen met de leerlingen en geef kort en bondig wat uitleg bij de verschillende onderdelen.

Probeer bij de eerste opdrachten van het jaar de procesmap klassikaal aan te pakken. Leg stap per stap uit wat de bedoeling is en welke onderdelen men kan invullen. Wanneer een leerling niet goed weg is met de opdracht kan de procesmap helpen om

toch weer gemotiveerd te raken. Afhankelijk van de leerling kan hij/zij na verloop van tijd zelf inschatten welke onderdelen hij wil/kan invullen. Dit kan uiteraard ook in samenspraak met de leerkracht gebeuren.

Het is belangrijk dat de procesmappen regelmatig eens klassikaal besproken worden tijdens een les. Dit is een stimulans voor de leerlingen, zodat ze weten dat er belang gehecht wordt aan deze map. De map kan ook iedere keer na het indienen van een afgewerkte opdracht ingediend worden zodat de leerkracht het proces van de leerling kan volgen.

Men kan er als leerkracht voor opteren om het overzicht van de individuele doelstelling per leerling in de procesmap bij het onderdeel Evaluatie te steken. Op deze wijze ziet het kind of de voor hem vooropgestelde doelen al dan niet bereikt werden.

### **3.4.3 Kunstbeschouwing- en Beeldmateriaal**

Er is een onderscheid te maken tussen het kunstbeschouwingmateriaal en het beeldmateriaal. Het kunstbeschouwingmateriaal bevat enkel reproducties van kunstwerken. Het beeldmateriaal is al het didactisch materiaal dat geen kunstbeschouwing is. Dit zijn dus de staalkaarten, foto's, muziekfragmenten, visuele stappenplannen... Hieronder lichten we kort beide onderdelen uit.

Bij de opdrachten wordt teruggekoppeld naar kunstbeschouwing. We hebben reeds kunstbeschouwingmateriaal geselecteerd dat aangepast is aan de noden van de leerlingen met een licht mentale handicap.

De kunstbeschouwing is zoveel mogelijk rechtstreeks gekoppeld aan het thema 'De Zee'. Bovendien zorgden we ervoor dat de kunstwerken steeds een eenduidig voorbeeld waren van een beeldaspect of techniek om verwarring te vermijden. Een voorbeeld is de kunstbeschouwing bij lesfiche 7 'Een vuurtoren in de duinen' met als beeldaspect 'lijn'. Hierbij gebruiken we een zeezicht van Van Gogh waarbij dit beeldaspect duidelijk aan bod komt in de woelige lijnen waaruit de zee is opgebouwd.

In de bijlagen zit ook beeldmateriaal dat bestaat uit staalkaarten en inspirerend fotomateriaal. De staalkaarten worden gebruikt als ondersteuning bij het aanleren van nieuwe leerinhouden. Het fotomateriaal kan door de leerkracht gekopieerd worden als direct vertrekpunt van een opdracht, maar het kan ook gebruikt worden als inspiratiemateriaal voor de leerlingen. In lesfiche 1 'Compositie met wolken' is het

fotomateriaal bedoeld als vertrekpunt van de opdracht, terwijl het fotomateriaal in lesfiche 11 'Kopje onder' eerder als inspiratiebron gebruikt wordt.

#### **3.4.4 Educatieve Cd-rom voor de leerling**

ICT<sup>51</sup> neemt in onze maatschappij een steeds belangrijke plaats in bij de vrijetijdsbesteding en de sociale omgang bij jongeren. Ook jongeren met een licht mentale handicap gaan op zoek naar aantrekkelijke toepassingsmogelijkheden van ICT.

Voor kinderen en jongeren met verbale problemen kan ICT in belangrijke mate de communicatie stimuleren. Aantrekkelijke prenten of speciale effecten die de jongeren zelf op het scherm kunnen toveren lokken taal uit.

Aandacht en concentratie zijn bij deze groep jongeren meestal zwak. De licht- en geluidsprikkels van ICT-hulpmiddelen verhogen de gerichte en volgehouden aandacht. Men constateert dat weinig taken of activiteiten zo lang volgehouden worden als een educatieve zoektocht met een Cd-rom.

De computer helpt het kind bij het leren denken. De pc legt namelijk een duidelijke volgorde van denken en handelen op. Positieve en negatieve bekrachtigen zijn duidelijk, ondubbelzinnig en worden steeds in verband gebracht met de laatst uitgevoerde opdracht. Kortom, het kind ziet meteen resultaat van zijn handelen.

Het gevoel zelf invloed te hebben en zelf dingen in gang te kunnen zetten bevordert bovendien het gevoel van eigenwaarde.

In de klas kan met behulp van ICT-hulpmiddelen veel individueler en gedifferentieerder gewerkt worden.

De oefeningen die aangeboden worden kunnen aangepast worden aan het specifiek niveau van het kind. Dit is heel belangrijk bij deze doelgroep.

De computer kan snel een individuele auditieve of visuele beloning geven. De leerkracht daarentegen moet de aandacht verdelen over alle leerlingen.

Grotere variatiemogelijkheden binnen ICT kunnen deze kinderen ook steeds opnieuw stimuleren en motiveren. Een educatieve Cd-rom maakt het verwerken van leerstof interactiever.

De Cd-rom die we voor onze leskist ontwikkeld hebben bestaat uit verschillende modules die de dezelfde titels dragen als de overeenkomstige lesfiches. Per module worden nieuwe leerinhouden die tijdens de les aan bod komen aangebracht; zoals kunstbeschuwing, technieken, materialen en beelddaspecten.

---

<sup>51</sup> ICT=informatie communicatie technologie of Informatica

## **BESLUIT**

Het doel van bijzonder onderwijs is het zo goed mogelijk integreren van de leerlingen met een handicap in de maatschappij. Vroeger keek men enkel naar de beperkingen van de leerlingen met een mentale handicap. Door de emancipatorische visie kijkt men nu ook naar de mogelijkheden van deze leerlingen. Hierbij fungeren de leerkrachten als mentoren, die de leerlingen begeleiden bij hun groeiproces. Alle vakken zijn toegespitst op de algemene ontwikkeling van de leerlingen, ook PO draagt hierin zijn steentje bij. Het is belangrijk dat leerkrachten PO leerlingen met een handicap niet beperken door hen bepaalde technieken, materiaal en kunstbeschouwing te ontzeggen. De leerkracht moet integendeel een manier vinden om deze aspecten van het beeldend werken op een goede manier aan te brengen, zodat de leerlingen deze kunnen bevatten.

Het vak PO heeft dus een belangrijke functie in de BuSO-school. Toch blijkt dat er voor dit vak weinig ondersteuning is. Het raamplan voor BuSO is te beknopt en oppervlakkig wat PO betreft, en geeft weinig richting en structuur aan de leerkrachten. Met onze leskist stellen we een lesmethode voor, die inspeelt op de problematiek van de leerlingen en bovendien een geïndividualiseerde en differentiële manier van werken toelaat. Dit gebeurt door middel van kunstbeschouwing, de werkmap, de Cd-rom en het beeldmateriaal en het vooropstellen van algemene ontwikkelingsdoelen, die differentieel gebruikt kunnen worden. De leerlingen moeten zonder hun eigenheid te verliezen kunnen groeien in hun mogelijkheden op cognitief, sociaal-emotioneel en sensomotorisch vlak. PO kan op deze dimensies een bijdrage leveren.

De leskist biedt dus een structuur die door de leerkracht steeds weer aangepast kan worden in functie van de doelgroep.



# BIJLAGE

## Bijlage 1

### ENQUETE VOOR LEERKRACHTEN PO IN OV 3 TYPE 1

*Naar aanleiding van onze scriptie sturen wij u een enquête door die ingevuld dient te worden door de leerkrachten PO op uw school.*

*Voor onze scriptie ontwikkelen we een Leskist met werkmateriaal voor de lessen PO, aangepast aan de noden van leerlingen met een licht tot matig mentale handicap. Eerst willen we de nood aan specifiek lesmateriaal onderzoeken, dit gebeurt onder andere aan de hand van deze enquête.*

*Gelieve deze vragenlijst zo ernstig en objectief mogelijk te beantwoorden.*

*Met vriendelijke groet,*

*Flor Depraetere en Valerie Deprez*

*Studenten 3<sup>e</sup> jaar Regentaat Plastische Opvoeding*

#### **Persoonlijke gegevens:**

- Naam: .....
- Opleiding: .....
- School: .....
- Type en opleidingsvorm van uw leerlingen: .....
- Aantal jaren dat u lesgeeft: .....

#### **Vragenlijst**

Algemeen

1. Bestaat het vak Po als een vak op zich in uw school of is het geïntegreerd in ASV?
  - a) Vak op zich
  - b) Geïntegreerd in ASV

#### **Leerplannen**

2. Is er nood aan een leerplan PO voor BuSO?
  - a) Ja



.....  
.....  
.....  
.....  
Kunstbeschouwing

6. Gebruikt u kunstbeschouwing in uw lessen?

- a) Ja
- b) Nee

*Indien ja:*

***Werkt u met aangepaste kunstbeschouwing?***

***Hoe brengt u de kunstbeschouwing aan?***

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

*Indien nee:*

***Zou u werken met kunstbeschouwing als er aangepast materiaal beschikbaar is?***

- a) Ja
- b) Nee

*Waarom zou u ,ook als er aangepast materiaal beschikbaar was, geen kunstbeschouwing gebruiken?*

.....

.....  
.....  
.....

Materiaal

7. Welk materiaal gebruikt u dit jaar in uw opdrachten? (klei, papier, textiel, verf...)

.....  
.....

Werkmap

8. Gebruikt u een werkmap voor PO?

- a) Ja
- b) Nee

**Indien ja:**

**Hoe is uw werkmap opgebouwd?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Multimedia in Po

9. Welke media gebruikt u tijdens de lessen PO?

- a) Transparanten
- b) Video
- c) Dia's
- d) Powerpoint
- e) CD-rom voor de leerlingen
- f) Andere computer toepassingen:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Thema's

10. Hoe deelt u uw opdrachten in?

- a) 1 thema per jaar
- b) Meerdere thema's per jaar
- c) De opdrachten staan los van elkaar

# LITERATUUR

## BOEKEN

AHRENS, M., STOTT, G., ZIJDERVELD, B. (red.), Bezig zijn met geestelijk gehandicapte kinderen (vertaling), , Nijkerk, INTRO, 1983, 80 pp.

BAGNALL, B. Het complete handboek Tekenen en schilderen. (vertaling) Baarn/de Bilt, De Canteleer, vierde druk 2003. Nederlandse Vertaling: PIETERS, I. oorspronkelijke titel: Zeichnen und Malen, Niederhausen/Ts.

BOGERD A., HENDRIKS A., RENDERS H., Begeleiding van verstandelijk gehandicapten, Baarn, H. Nelissen B.V., 1990 (6<sup>de</sup> druk), 261 pp.

DEPOORTERE, J., DONDEYNE, A., VANDEWEERDT, M., Een tip van de sluier, naar meer begrip voor kinderen met een mentale handicap. Leuven, VIBEG, 1989, 201 pp.

ESSER M., e.a., Het boek van jou en mij. Verhalen en werken uit Matisse, atelier voor outsiderkunstenaars, Houten, Bohn Stafleu Van Loghum, 2003, 79 pp.

HELLINCKX, W., MAES, B., Over de zorg voor personen met een mentale handicap, orthopedagogische reflecties, Leuven/Appeldoorn, Garant, 1994, 253 pp.

KARS H., VAN ERKELENS-ZWETS J.H.J., Problemen met het gedrag van zwakzinnige mensen, Alphen aan den Rijn/Brussel, Samsom Stafleu, 1988, 221 pp.

MAES, B., e.a. Ruimte geven, Praktijkvoorbeelden van hulpverlening aan kinderen en jongeren met een verstandelijke handicap en hun omgeving, Leuven/Appeldoorn, Garant, 2001, 182 pp.

Nederlandstalige vertaling: VERHAART-VAN ZIJDERVELD, M.W., Oorspronkelijke titel: Activities for Intellectually Handicapped Children, Nieuw Zeeland

VAN DER ZEE S., VAN DER MOLEN H., VAN DER BEEK D., Sociale vaardigheden voor zwakbegaafde jongeren, Deventer, Van Loghum Slaterus bv, 1989, 128 pp.

VAN GEMERT G.H., NOORDA W.K., Leerboek zwakzinnigenzorg, Assen/Maastricht, Van Gorcum, 1988 (2<sup>de</sup> druk), 358 pp.

## JURIDISCHE VERWIJZINGEN

Ontwerp van decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering van 23 november 2001 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1, stuk 979 (zitting 2001-2002), nr. 1, Parl., 10 januari 2002, 171 pp. (Ontwerp van decreet).

## **TIJDSCHRIFT**

DE BROUWER, L., Is het buitengewoon lager onderwijs type 1 vandaag nog hetzelfde als 10 jaar geleden? Natuurlijk niet!, (*Orthopedagogica*) *Perspectieven*, jrg 66, nr. 2, januari 2005, 2-6.

DE VOS, L., Zelfstandigheid, een opgave voor jongeren met een lichte verstandelijke handicap. (*Orthopedagogica*) *Perspectieven*, jrg 62, nr. 3&4, september-december 2000, 10-13.

## **NIET-COMMERCIELE DOCUMENTATIE**

DEPESSEMIER K., De toepasbaarheid van handvaardigheid/plastische opvoeding in het type 2 - basisonderwijs, Gent, 2001 (scriptie KLBO, voortgezette lerarenopleiding voor buitengewoon onderwijs )

VAN AELST L., Crea voor ernstig en zwaar mentaal gehandicapte kinderen, Sint-Amandsberg, 1999 (scriptie KLBO, voortgezette lerarenopleiding voor buitengewoon onderwijs - normaalleergangen voor buitengewoon onderwijs)

VAN WALLEGHEM M., De licht mentaal gehandicapte jongere als orthopedagogische opgave, s.l., 1984, 33 pp (brochure)

## **INTERNET**

<http://www.vlafo.be/website/nederlands/vlaams-fonds/begriphandicap.html> 25/04/2005

<http://www.buso-lier.be/gasv.htm> 14/02/2005

<http://www.aamr.org/> 25/04/2005

# BRONNEN AFBEELDINGEN

## BOEKEN

- ACDAG, M.W. (red), e.a., Kroniek der Zeevaart., De Bataafsche Leeuw, Amsterdam, 2003, p 11
- ANRYS, H., e.a., De zeemacht van de admiraliteit van Vlaanderen tot de Belgische zeemacht. Lannoo, Tielt, 1992, p. 254
- BuURGGRAEVE, G., DECLEER, M. Het Zwin. Tussen Knokke, Damee en Sluis. Leuven, Davidfonds, 2000, pp 20/21/25/29/37/54/46/51/53/60
- CALVESI, M. Der Futurismus. Keulen, Taschen, 1987, pp 111/119
- COTTINGTON, D. Stromingen in de moderne kunst. Kubisme. (vertaling) Bussum, Thoth, 1999, pp 27/38
- DE BOER, R. (red.) Jugendstil. (vertaling) Groningen, Text Case, 1997, pp 77/86/88/112/164
- DEVISSCHER, H. Jheronimus Bosch. Gent, Snoeck-Ducaju en Zoon, s.d., pp 2
- DIEHL, G., Vasarely. Crown Publisher, New York, p 63, 82, 83
- DOELMAN, E. (red.) Salvador Dali. (vertaling) Keulen, Taschen, 2004, pp 421/433
- DORN, R. (ea.) De wereld van Vincent van Gogh. Portretten en zelfportretten. Zwolle, Waanders, 2000, pp 97
- DOUGLAS, P.B. Zeilen. Een wereldwijd avontuur. (vertaling) Schoten, Uitgeverij Westland, 1977, pp 33.
- EMILCIAN C., KAMPWERTH, K., Body-art met henna (vertaling), Deltas, Aartselaar, s.d.
- IBOU, P. Logo world. Symbol Festival. Zandhoven, Interecho Press vzw., 1995, pp 58, 59
- KOLKDEWIJ, J., VANDENBROECK, P., VERMET, B. Jheronimus Bosch. Alle schilderijen en tekeningen. Rotterdam/Gent, NAI Uitgevers Rotterdam/Ludion Gent, s.d., pp. 69b en 61c
- LEYE, J. (red.), Het avontuur van het land en strandzeilen. Brugge, Stichting Kunstboek, 1998, pp. 8-41 en pp. 117
- MARTENS, J. Magritte. Brugge, Die Keure, 2001, pp 58/70/71/73/76/
- MILNER, F., Van Gogh. London, PRC Publishing, 1991, p 87
- MOORHOUSE, P., Bridget Riley. Tate Publishing, London, 2003, p 10, 31, 45, 65  
Nederlandse vertaling: DEKKER, J., Oorspronkelijke titel: Cubism, London  
Nederlandstalige vertaling: BRUYLAND, K., Oorspronkelijke titel: Body Art mit Henna  
Nederlandstalige vertaling: HOEDEMAN, J.J., Oorspronkelijke titel: The Love of tropical fishes, London  
Nederlandstalige vertaling: LEENHUIS, V. (ea.) Oorspronkelijke titel: Jugendstil, Keulen



Nederlandstalige vertaling: TERWEIJDEN, J.C., Oorspronkelijke titel: The love of Sailing, London

PEETERS, J. Kustvormen. Scheidingslijn tussen land en water. Nieuwkoop, Holding B. van Dobbenburgh bv, 1997, pp. 4/5/16/17/26/28/68/69/73

SAGAR, K., SWAIN, J. Tropische Vissen. (vertaling) Baarn, In den Toren, 1976, pp 9/15/21/24/29/42/60/40/67/93

VAN ALEBEEK, N., Bodypainting voor iedereen. Novella Uitgeverij, Amersfoort, 1996, p12

### **TIJDSCHRIFT**

(red.), James Ensor. Art magazine. Brussel, Tempora n.v., 1999, pp. 41

MOERKERKE T. (redactie), Weekend Knack, nr. 15, Roularta Media Group, Roeselare, april 2005, p 9

MOERKERKE T. (redactie), Weekend Knack, nr. 18, Roularta Media Group, Roeselare, mei 2005, p 9, 16, 18, 81

### **INTERNET**

Afbeelding kubisme cd-rom : <http://www.digischool.nl/kleioscoop/kubisme.htm>

Alle geluiden: <http://www.findsounds.com/ISAPI/search.dll>

Beelden naar Jeroen Bosch: [http://www.geschenke-elsen.de/start.htm?kuenstler\\_sculpturen\\_jheronimus\\_bosch.htm](http://www.geschenke-elsen.de/start.htm?kuenstler_sculpturen_jheronimus_bosch.htm)

Berglandschap :

<http://www.nietvervelen.nl/Serfaus/FOTO%20SERFAUS%20SITE/Quellenweg-berglandschap.jpg>

De golfbreker: John Davind Farmer, Ensor. 1976, p 110

De roeier: John David Farmer, Ensor. 1976, p 110

Draaikolk 1: <http://www.klimaatcampagne.nl/images/DRAAIKOLK20.jpg>

Draaikolk 2: <http://www.sectioaurea.com/sectioaurea/Image12.gif>

Filmfragment Harry Potter: <http://www.defilmkraker.be/index.cfm/act/film/ID/447>

Het banket: <http://perso.wanadoo.fr/art-deco.france/ensor.htm>

<http://images.google.be/imgres?imgurl=http://home.tiscali.be/franck.vanbave/images/>

[http://www.tsf.pt/online/economia/interior.asp?id\\_artigo=TSF135965](http://www.tsf.pt/online/economia/interior.asp?id_artigo=TSF135965)

Juwel jugendstil: <http://www.jantiques.com/jewelryhistory/lesson7.html>

L'entrée du Christ a Bruxelles: <http://perso.wanadoo.fr/art-deco.france/ensor.ht>  
Les bains a ostende: uit: John David Farmer, Ensor.1976, p 110 en  
[http://www.si.umich.edu/History\\_of\\_Art/demoarea/details/1954\\_2.28.html](http://www.si.umich.edu/History_of_Art/demoarea/details/1954_2.28.html)  
Logo proximus: <http://www.derdack.com/partner/proximus.html> en  
Logo Q-music:  
<http://images.google.be/imgres?imgurl=http://ivan.vermeyen.org/images/>  
Logo skoda: [http://www.autohaus-soelter.de/wunstorf/vw/static/images/skoda\\_logo.jpg](http://www.autohaus-soelter.de/wunstorf/vw/static/images/skoda_logo.jpg)  
Meeuw 1: [http://www.pietgispen.com/ills/DSC\\_0364-Meeuw.jpg](http://www.pietgispen.com/ills/DSC_0364-Meeuw.jpg)  
Meeuw 2: <http://home.tiscali.be/vansoomeren/meeuw.jpg>  
Meeuw 3: <http://www.bruinenberg.net/keal/images/meeuw.jpg>  
Meeuw 4: <http://photo.zootrotters.nl/displayimage.php?album=21&pos=27>  
Meeuw 5: <http://photo.zootrotters.nl/displayimage.php?album=21&pos=27>  
Meeuw 6: <http://photo.zootrotters.nl/displayimage.php?album=21&pos=27>  
Schelpen: <http://images.google.be/images?q=schelp&hl=nl&lr=&start=40&sa=N>  
Slogans: [http://www.projectx2002.org/reclame/quiz\\_reclameslogans20042005.htm](http://www.projectx2002.org/reclame/quiz_reclameslogans20042005.htm)  
Vrouw met theekopje: <http://www.iselinge.nl/scholenplein/pabolessen/kubisme/index>  
Man in cafe: <http://images.google.be/imgres?imgurl=http://www.cafeblu.com/images/>  
Wolk 1 en 2: <http://www.jostjahn.de/uelzen/20030624.html>  
Wolk 3: <http://www.fh-wolfenbuettel.de/fb/s/mitarbeiter/froning/bilder/Wolken.JPG>  
Wolk 4: <http://www.zap16.com/desktop%20photo>  
Wolk 5: <http://www.flensburg-umgebung.de/bilder/sylt-duenen-und-wolken.jpg>  
Wolken: <http://jan.moesen.nu/media/photos/2004/05/reisje-helsinki-en-stockholm/dag-5-vertrek-skavsta-aankomst-charleroi/20040504-dag-5-11-wolken.jpg>  
Zeemonsters: [www.delta.tudelft.nl/archief](http://www.delta.tudelft.nl/archief) en  
[www.groenewegen.nu/zoutwater\\_leven/kwallen/kwallen.htm](http://www.groenewegen.nu/zoutwater_leven/kwallen/kwallen.htm)  
Zeezicht: <http://images.google.be/imgres?imgurl=http://www.zuiderzee.co.za/images/>