

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Onderzoekscentrum voor Gezins- en Orthopedagogiek

**HET KLASGEBEUREN BIJ LEERLINGEN MET
ERNSTIG MEERVOUDIGE BEPERKINGEN**

Masterproef aangeboden
tot het verkrijgen van de
graad van Master of science
in de Pedagogische
Wetenschappen

Door

Lies De Pauw

Hanne Engels

Promotor: Prof. Dr. Bea
Maes

Copromotor: Prof. Dr. Katja
Petry

m.m.v: Anneleen Penne

2013

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Onderzoekscentrum voor Gezins- en Orthopedagogiek

**HET KLASGEBEUREN BIJ LEERLINGEN MET
ERNSTIG MEERVOUDIGE BEPERKINGEN**

Masterproef aangeboden
tot het verkrijgen van de
graad van Master of science
in de Pedagogische
Wetenschappen

Door

**Lies De Pauw
Hanne Engels**

Promotor: Prof. Dr. Bea
Maes

Copromotor: Prof. Dr. Katja
Petry

m.m.v: Anneleen Penne

2013

Lies, De Pauw, Hanne, Engels, Het klasgebeuren bij leerlingen met ernstig meervoudige beperkingen.

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Master in de Pedagogische Wetenschappen

Examenperiode: juni 2013

Promotor: Prof. Dr. Bea Maes

Copromotor: Prof. Dr. Katja Petry

Met medewerking van: Mevr. Anneleen Penne

In de literatuur over onderwijs aan kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen (EMB) zijn reeds verschillende zaken in kaart gebracht die verband houden met het onderwijs aan deze doelgroep. Er is in Vlaanderen echter geen zicht op wat het klasgebeuren op zich inhoudt voor leerlingen met EMB. Aan de hand van dit beschrijvend onderzoek wordt het klasgebeuren voor leerlingen met EMB in kaart gebracht en kunnen mogelijke knelpunten in het onderwijs aan deze leerlingen blootgelegd worden.

Vier grote onderzoeksvragen gaven richting aan het onderzoek:

- Welke onderwijsleeractiviteiten vinden er plaats in een klas met minstens één leerling met EMB?
- In welke mate wordt er in een klas met minstens één leerling met EMB aandacht besteed aan de optimale leeromgeving om tot leren te komen?
- Hoe gebeurt de planning en evaluatie van de onderwijsleeractiviteiten in een klas met minstens één leerling met EMB?
- Wat is de visie van leerkrachten van leerlingen met EMB over onderwijs aan deze doelgroep?

De onderzoekers bezochten 10 klassen met minstens één leerling met EMB. Aan de hand van niet-participerende observatie gedurende een volledige lesdag, een semi-gestructureerd interview met de leerkrachten van de geobserveerde klassen en een schriftelijke vragenlijst naar leerlingkenmerken werd de informatie verzameld.

Het resultaat van dit onderzoek is een uitgebreide beschrijving van het klasgebeuren, waarbij op verschillende aspecten gefocust wordt. Uit de verzamelde informatie komen verschillende kritische bedenkingen en vragen bij het onderwijs aan leerlingen met EMB naar boven. Zo lijkt het onderwijs nog te weinig uit te gaan van de noden van leerlingen met EMB en is het dus vooral aanbodgestuurd. Tot slot worden ook aanbevelingen voor verder onderzoek geformuleerd.

Woord van dank

Vorig academiejaar smeten we ons vol enthousiasme in de wereld van het wetenschappelijk onderzoek. Dat we u vandaag, met enige trots, deze masterproef kunnen voorleggen hebben we te danken aan de hulp en steun van vele mensen. Zij verdienen een vermelding en onze welgemeende dank:

Professor Maes en Mevrouw Penne voor het aanbieden van het interessante masterproefonderwerp en om ons met raad en daad bij te staan tijdens onze eerste stappen in de onderzoekswereld.

De leerlingen, leerkrachten en directies van de scholen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek, voor hun enthousiasme en hun openheid om ons te ontvangen in hun klas. Ze boden ons de kans om als toekomstige orthopedagogen te leren uit de praktijk en om interessante gegevens te verzamelen voor deze masterproef.

Onze ouders, broers en zussen voor de aanmoediging en de oprechte interesse in ons werk. Onze mama's en de opa van Lies voor het nalezen van de tekst en om onze spelfouten te verbeteren.

En als laatste, maar niet als minste, onze vrienden en medestudenten voor de vele momenten waarop we samen konden twijfelen aan onze onderzoeksvaardigheden om daarna opnieuw met volle moed verder te gaan en natuurlijk voor de momenten waarop we onze masterproef even konden vergeten.

Dank jullie wel!

Hanne en Lies

Toelichting aanpak en eigen inbreng

Gedurende het volledige proces van het schrijven van deze masterproef konden wij beroep doen op de deskundige ondersteuning van Professor Maes en Mevrouw Penne.

Na de keuze van ons masterproefonderwerp voorzagen zij ons van een literatuurlijst om ons in te lezen in de wereld van personen met EMB. Aan de hand van deze lijst gingen wij zelf verder op zoek naar literatuur die specifiek betrekking heeft op het klasgebeuren. Op die manier kwamen we beetje bij beetje tot onze literatuurstudie die Professor Maes en Mevrouw Penne kritisch nalazen. Op basis van die literatuur stelden we onze onderzoeksvragen- en instrumenten op. Dankzij de tips tot verbetering van Professor Maes en Mevrouw Penne konden we deze op punt stellen voordat we begonnen aan het verzamelen van de informatie.

Mevrouw Penne contacteerde voor ons alle scholen van het Vlaams Verbond van het Katholiek Buitengewoon Onderwijs (VVKBuO) die leerlingen met EMB opvangen. Zo konden wij afspraken maken met de scholen die bereid waren mee te werken. We bezochten tussen maart en mei 2012 12 scholen, verspreid over Vlaanderen, gedurende een volledige lesdag.

Na de periode van de bezoeken aan de scholen, schreven we de interviews uit en structureerden we informatie uit de observaties en de vragenlijsten. Alle informatie met betrekking tot het verloop van het onderzoek beschreven we in de onderzoeksopzet.

Vervolgens konden we aan de analyse van ons materiaal beginnen. Na de analyse van twee onderzoeksvragen kregen we van Professor Maes en Mevrouw Penne de toestemming om de andere onderzoeksvragen op dezelfde manier te analyseren.

Nadat we de onderzoeksresultaten en kritische reflecties hierop hadden uitgeschreven konden we opnieuw rekenen op de kritische feedback van Professor Maes en Mevrouw Penne. Zo is de tekst geworden tot wat ze nu is.

Inhoudsopgave

Woord van dank	i
Toelichting aanpak en eigen inbreng	iii
Inhoudsopgave	v
Lijst met tabellen	ix
Inleiding	1
Hoofdstuk 1: Literatuurstudie	3
1.1. Inleiding	3
1.2. Definitie van personen met EMB	3
1.3. Leerlingen met EMB in het Vlaamse onderwijs.....	6
1.4. Internationaal en Vlaams onderwijsbeleid ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met EMB.....	8
1.5. Kenmerken van een optimale leeromgeving voor leerlingen met EMB	13
1.6. Onderwijsprogramma's voor leerlingen met EMB	20
Hoofdstuk 2: Onderzoeksopzet	25
2.1. Inleiding	25
2.2. Probleemstelling	25
2.3. Onderzoeksvragen	26
2.4. Onderzoeksgroep	28
2.5. Onderzoeksmethoden	29
2.5.1. Schriftelijke vragenlijst met betrekking tot leerlingkenmerken.....	29
2.5.2. Niet-participerende observatie	30
2.5.3. Semi-gestructureerd interview	32
2.6. Analyse	34
2.7. Besluit	35
Hoofdstuk 3: Onderzoeksresultaten	37
3.1. Welke onderwijsleeractiviteiten vinden er plaats in een klas met minstens één leerling met EMB (onderzoeksvraag 1)?	37
3.1.1. Welke soort onderwijsleeractiviteiten vinden er plaats (onderzoeksvraag 1a)?	37
3.1.2. In welke mate vinden de onderwijsleeractiviteiten individueel, dan wel in groep plaats (onderzoeksvraag 1b)?.....	42

3.1.3. Houdt men rekening met de kalenderleeftijd van de leerling (onderzoeksvraag 3c)?	44
.....	
3.1.4. Welk materiaal wordt er tijdens de onderwijsleeractiviteit gebruikt	
(onderzoeksvraag 1d)?	45
3.1.5. Wie begeleidt de onderwijsleeractiviteiten (onderzoeksvraag 1e)?	46
3.1.6. Waar vinden de onderwijsleeractiviteiten plaats (onderzoeksvraag 1f)?	48
3.1.7. Conclusie onderzoeksvraag 1	48
3.2. In welke mate wordt er in een klas met minstens één leerling met EMB aandacht	
besteed aan de optimale leeromgeving om tot leren te komen (onderzoeksvraag 2)?	49
3.2.1. Worden er rustmomenten voorzien voor leerlingen die hier nood aan hebben	
(onderzoeksvraag 2a)?	49
3.2.2. In welke mate zijn er vaste lestijden voor de onderwijsleeractiviteiten	
(onderzoeksvraag 2b)?	51
3.2.3. Hoe lang duren de onderwijsleeractiviteiten (onderzoeksvraag 2c)?	52
3.2.4. Hoeveel leerlingen zitten er in de klas met minstens één leerling met EMB en	
hoeveel van deze leerlingen hebben een ernstige meervoudige beperking	
(onderzoeksvraag 2d)?	54
3.2.5. In welke mate heeft de leerling inspraak in de aangeboden onderwijsleeractiviteiten	
(onderzoeksvraag 2e)?	55
3.2.6. Wordt er therapie aangeboden? Zo ja, welke? (onderzoeksvraag 2f)	56
3.2.7. Conclusie onderzoeksvraag 2	57
3.3. Hoe gebeurt de planning en evaluatie van de onderwijsleeractiviteiten in een klas met	
minstens één leerling met EMB?	59
3.3.1. Welke doelstellingen streeft men na met de onderwijsleeractiviteiten	
(onderzoeksvraag 3a)?	59
3.3.2. In welke mate gelden de doelen voor de hele klas dan wel voor individuele	
leerlingen (onderzoeksvraag 3b)?	61
3.3.3. Op welke manier bepaalt de leerkracht welke doelen nagestreefd worden voor een	
bepaalde leerling (onderzoeksvraag 3c)?	62
3.3.4. Welke moeilijkheden ervaren leerkrachten bij het opstellen van doelstellingen	
(onderzoeksvraag 3d)?	63
3.3.5. Waar haalt de leerkracht inspiratie voor de onderwijsleeractiviteiten	
(onderzoeksvraag 3e)?	65

3.3.6. Wat ervaart de leerkracht als moeilijk bij het uitwerken van de onderwijsleeractiviteiten (onderzoeksvraag 3f)?	66
3.3.7. Wat zijn volgens de leerkracht criteria voor goede onderwijsleeractiviteiten voor bij deze doelgroep (onderzoeksvraag 3g)?.....	68
3.3.8. Hoe worden de onderwijsleeractiviteiten geëvalueerd (onderzoeksvraag 3h)?.....	70
3.3.9. Conclusie onderzoeksvraag 3.....	71
3.4. Wat is de visie van leerkrachten van leerlingen met EMB over onderwijs aan deze doelgroep (onderzoeksvraag 4)?.....	72
3.4.1. Is onderwijs volgens de leerkrachten nuttig voor deze doelgroep (onderzoeksvraag 4a)?.....	72
3.4.2. Welke knelpunten ervaart de leerkracht in het onderwijs geven aan deze doelgroep (onderzoeksvraag 4b)?	75
3.4.3. Wat vindt de leerkracht noodzakelijke voorwaarden om onderwijs te geven aan deze doelgroep (onderzoeksvraag 4c)?	76
3.4.4. Wat vindt de leerkracht de belangrijkste eigenschappen voor iemand die onderwijs geeft aan deze doelgroep (onderzoeksvraag 4d)?	77
3.4.5. Conclusie onderzoeksvraag 4.....	80
Hoofdstuk 4: Discussie.....	81
4.1. Kritische reflectie op onderzoeksresultaten.....	81
4.1.1. Kritische reflectie op onderzoeksvraag 1: Welke onderwijsleeractiviteiten vinden er plaats in een klas met minstens één leerling met EMB?.....	81
4.1.2. Kritische reflectie op onderzoeksvraag 2: In welke mate wordt er in een klas met minstens één leerling met EMB aandacht besteed aan de optimale leeromgeving om tot leren te komen?	84
4.1.3. Kritische reflectie op onderzoeksvraag 3: Hoe gebeurt de planning en evaluatie van de onderwijsleeractiviteiten in een klas met minstens één leerling met EMB?.....	87
4.1.4. Kritische reflectie op onderzoeksvraag 4: Wat is de visie van leerkrachten van leerlingen met EMB over onderwijs aan deze doelgroep?	90
4.2. Kritische reflectie op het eigen onderzoek	92
4.2.1. Onderzoeksgroep	92
4.2.2. Onderzoeksmethoden.....	93
4.3. Algemene conclusie en aanbevelingen verder onderzoek.....	95
Referentielijst	101
Bijlagen	I

Bijlage A: Lijst trefwoorden literatuurstudie.....	I
Bijlage B: Tabel leerlingkenmerken.....	III
Bijlage C: Observatieschema.....	IV
Bijlage D: soorten activiteiten.....	VIII
Bijlage E: Interviewleidraad.....	IX
Bijlage F: Overzichtsschema.....	XII

Lijst met tabellen

Tabel 1:	Aantal geobserveerde onderwijsleeractiviteiten volgens soort activiteit.....	40
Tabel 2:	Duur van de onderwijsleeractiviteiten in minuten.....	53
Tabel 3:	Duur van de andere activiteiten in minuten: verzorging, eten/drinken van tussendoortjes en houdingswissels.....	54
Tabel 4:	Duur van de speeltijd en middagpauzes in minuten.....	54
Tabel 5:	Aantal leerlingen in de klas en aantal leerlingen met EMB.....	55
Tabel 6:	Doelen voor onderwijsleeractiviteiten en het aantal vermeldingen in de interviews.....	61

Inleiding

Kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen (EMB) zijn op basis van de ‘vrijstelling van leerplicht’ niet altijd schoolgaand. Ze verblijven dan overdag thuis of in een (semi)residentiële setting. Uit onderzoek blijkt dat in 2008 ongeveer 50 procent van de kinderen en jongeren met EMB in Vlaanderen schoolgaand was (Maes, Penne, De Maeyer & Vandervorst, 2008). Wanneer kinderen en jongeren met EMB naar school gaan, zijn zij vooral terug te vinden in het buitengewoon onderwijs van het type 2 (Petry, 2011). Over het klasgebeuren bij deze leerlingen met EMB in Vlaanderen is slechts beperkte informatie voorhanden in de wetenschappelijke literatuur. Een overzichtelijke weergave van wat er in klassen met leerlingen met EMB gebeurt, is dan ook op zijn plaats.

Deze masterproef start in hoofdstuk 1 met een uitgebreid overzicht van de wetenschappelijke literatuur die voorhanden is met betrekking tot personen met EMB en gelinkt kan worden aan het klasgebeuren bij leerlingen met EMB. Zo wordt er in de literatuurstudie omschreven wie deze leerlingen met EMB zijn, welke vormen van onderwijs ze volgen, welk beleid de overheid voert met betrekking tot deze leerlingen, welke elementen meespelen in het creëren van een optimale leeromgeving, welke specifieke programma’s er bestaan voor het vormgeven van onderwijs aan leerlingen met EMB en welke kwaliteitscriteria er zijn voor onderwijs aan leerlingen met EMB.

Om specifieke informatie over het klasgebeuren bij leerlingen met EMB te bekomen, vonden er niet-participerende observaties en interviews met de leerkracht plaats in 10 Vlaamse klassen met minstens één leerling met EMB. De informatie die via deze methoden bekomen werd, geeft een beschrijvend antwoord op de vragen welke onderwijsleeractiviteiten er plaats vinden, in welke mate er aandacht wordt besteed aan de optimale leeromgeving om tot leren te komen, hoe de planning en evaluatie van onderwijsleeractiviteiten gebeurt en wat de visie van de leerkrachten is op onderwijs aan leerlingen met EMB in de 10 klassen met minstens één leerling met EMB die betrokken zijn in dit onderzoek. De onderzoeksopzet en onderzoeksresultaten worden in respectievelijk hoofdstuk 2 en hoofdstuk 3 besproken.

In hoofdstuk 4 worden bij deze onderzoeksopzet en onderzoeksresultaten kritische bedenkingen geformuleerd. Er wordt ten slotte afgerond met een algemene conclusie wat betreft de onderzoeksresultaten en daaraan gekoppelde aanbevelingen voor verder onderzoek.

Hoofdstuk 1: Literatuurstudie

1.1. Inleiding

Met deze masterproef willen we een beeld schetsen van het klasgebeuren bij leerlingen met EMB in Vlaanderen. Op dit moment is er geen overzicht over hoe het klasgebeuren er voor deze leerlingen uitziet. Voordat we het klasgebeuren onder de loep namen en aan ons onderzoek konden beginnen, wilden we een duidelijk antwoord op de volgende vragen:

- Wat verstaat men onder EMB? Aan welke kenmerken moeten leerlingen voldoen om tot deze categorie te behoren?
- Volgen leerlingen met EMB in Vlaanderen onderwijs en om welke vorm van onderwijs gaat het dan?
- Welk beleid voert de overheid met betrekking tot het onderwijs aan leerlingen met EMB?
- Hoe kan men een optimale leeromgeving creëren voor leerlingen met EMB?
- Bestaan er specifieke programma's voor het vormgeven van onderwijs aan leerlingen met EMB?
- Zijn er kwaliteitscriteria voor onderwijs aan leerlingen met EMB?

Om een antwoord te vinden op deze vragen raadpleegden we de literatuur die gevonden werd aan de hand van een aantal trefwoorden (zie bijlage A) die ingegeven werden in Limo. Een overzicht van de antwoorden die we vonden in wetenschappelijke tijdschriften, boeken en online publicaties, wordt hieronder weergegeven.

1.2. Definitie van personen met EMB

In de literatuur worden verschillende definities van personen met EMB gegeven.

Nakken (1997) geeft aan dat het bij EMB gaat om een combinatie van ernstige fysieke en mentale beperkingen. Deze beperkingen zijn te wijten aan een ernstige hersenbeschadiging voor, tijdens of na de geboorte. Bijkomend kunnen perceptuele en/of organische aandoeningen voorkomen. Vlaskamp (1997) heeft het over een combinatie van zowel ernstige

cognitieve als ernstige motorische functiestoornissen met vaak bijkomende zintuiglijke beperkingen.

Deze kenmerken komen terug in de omschrijving van Maes et al. (2008) die ook gebruikt wordt door de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor):

Kinderen en jongeren met EMB ondervinden op meerdere domeinen van hun functioneren zeer ernstige beperkingen. Minimaal is er sprake van een combinatie van de volgende drie (groepen van) beperkingen: 1) ernstige cognitieve beperkingen, 2) ernstige tekorten in sociaal aanpassingsgedrag en 3) ernstige tekorten op vlak van het sensomotorisch functioneren. (Maes et al., 2008, p. 6; Vlor, 2006, p. 3; Vlor, 2008, p. 2)

Wij sluiten ons aan bij deze definitie omdat ze een goede combinatie is van de andere definities. De verschillende onderdelen van de definitie worden hierna kort toegelicht.

1. Ernstige cognitieve beperkingen.

Personen met EMB hebben eerst en vooral een diep verstandelijke beperking. Een verstandelijke beperking wordt volgens de American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) als volgt gedefinieerd:

Een verstandelijke handicap verwijst naar functioneringsproblemen die worden gekenmerkt door significante beperkingen in zowel het intellectuele functioneren als in het adaptieve gedrag zoals dat tot uiting komt in conceptuele, sociale en praktische vaardigheden. De functioneringsproblemen ontstaan vóór de leeftijd van 18 jaar. (Buntinx, 2003, p. 8)

Men stelt een verstandelijke beperking doorgaans vast aan de hand van intelligentietests of ontwikkelingsschalen. Personen met EMB hebben echter zo een significante beperking in het cognitief functioneren dat het meestal onmogelijk is om bij hen een intelligentietest af te nemen. Daarom hanteert men in de praktijk vaak volgende regels wat betreft het IQ van personen met EMB: IQ-scores zijn niet hoger dan 35 punten of de ontwikkelingsleeftijd bedraagt maximaal één vierde van de chronologische leeftijd. Een persoon van 12 jaar mag dan maximaal een ontwikkelingsleeftijd van drie jaar bereikt hebben om de diagnose diep verstandelijke

beperking te kunnen krijgen. (Maes et al., 2008; Nakken, 1997; Petry, Maes & Vlaskamp, 2004; Reid, Philips & Green, 1991; Vlor, 2006, 2008).

2. Ernstige tekorten in adaptief gedrag.

Hier gaat het om hoe de persoon in het dagelijks leven functioneert op vlak van dagelijkse vaardigheden, communicatie, socialisatie en motoriek. Personen met EMB zijn door hun ernstige fysieke en cognitieve beperkingen volledig afhankelijk van hulp van anderen voor alle activiteiten van het dagelijks leven. Voorbeelden van activiteiten van het dagelijks leven zijn: wassen, aankleden, eten,... Het zijn activiteiten die mensen dagelijks uitvoeren.

Personen met EMB maken vooral gebruik van non-verbale communicatie met een idiosyncratische betekenis. Ze tonen bijvoorbeeld aan de hand van spierspanning of ze iets al dan niet graag hebben. Dit betekent dat personen met EMB moeilijk te begrijpen zijn. Men moet de persoon goed kennen om te weten wat hij/zij met een bepaald gedrag wil uitdrukken (Downing, 2001; Grove, Bunning, Porter & Olsson, 1999; Maes et al., 2008; Nakken, 1997; Petry et al., 2004; Petry & Maes, 2005; Reid et al., 1991; Vlor, 2006, 2008).

Communicatie met personen met EMB is dus niet altijd gemakkelijk. Er zijn een aantal belangrijke elementen in interacties met personen met EMB om deze vlot te laten verlopen: sensitieve responsiviteit, gedeelde aandacht, co-regulatie en de emotionele aspecten van interacties (Hostyn & Maes, 2009).

Daarnaast zijn er ook veel factoren die de interacties met personen met EMB kunnen beïnvloeden. Het kan gaan om factoren eigen aan de persoon met EMB, zoals zijn beperkingen, persoonlijkheid,..., factoren eigen aan de interactiepartner, zoals kennis van de persoon met EMB, te veel verbaal uitdrukken, niet consistent reageren,... en factoren uit de omgeving, zoals gebrek aan privacy, veranderingen in de personeelsbezetting,... Deze factoren kunnen ervoor zorgen dat de interactie tussen personen met EMB en hun interactiepartners problematisch verloopt (Clegg, Standen & Cromby, 1991 in Hostyn & Maes, 2009; Healy & Noonan Walsh, 2007; Horrocks & Morgan, 2011; Hostyn & Maes, 2009; Reid et al., 1991; Zijlstra, 2003).

3. Ernstige tekorten in het sensomotorisch functioneren.

Personen met EMB hebben een ernstige fysieke beperking. Hierdoor kan een groot aantal van deze personen niet zelfstandig zitten of staan en zijn ze rolstoelgebonden.

Door de fysieke beperkingen kunnen veel van deze personen hun handen moeilijk gebruiken, zodat het moeilijk is om dingen te grijpen en aan te wijzen. Ook zich zelfstandig voort bewegen is moeilijk voor hen. Bijkomend hebben vele personen met EMB ook een sensorische beperking, dit gaat van slechtziend- en/of slechthorendheid tot blind en/of doof zijn (Maes et al., 2008; Nakken, 1997; Petry et al., 2004; Reid et al., 1991; Vlor, 2006, 2008).

Vaak komen er ook nog medische problemen voor, zoals voedingsproblemen of epilepsie (Reid et al., 1991).

Op basis van het voorgaande kunnen we besluiten dat personen met EMB kampen met een complex geheel van beperkingen.

1.3. Leerlingen met EMB in het Vlaamse onderwijs

Het onderwijs in Vlaanderen is op een zeer specifieke manier georganiseerd. Enerzijds is er het gewoon onderwijs, dat volgens artikel 8 van het Decreet basisonderwijs (1997) verantwoordelijk is voor het onderwijs aan alle kinderen. Het buitengewoon onderwijs (BuO) heeft een aanvullende functie en staat in voor het onderwijs aan die kinderen aan wiens noden het gewoon onderwijs onvoldoende tegemoet kan komen. In het buitengewoon onderwijs staat de ontwikkeling van de totale persoonlijkheid centraal. Dit betekent dat men vertrekt van de individuele noden en mogelijkheden van het kind en dat men het onderwijs daaraan aanpast (Borrey, Jennes, Ranschaert & Ghesquière, 2005). Het BuO moet kunnen aantonen dat het een inspanning geleverd heeft om met een leerling bepaalde, door de overheid opgelegde, ontwikkelingsdoelen te behalen. De leerling moet de doelen daarom niet behaald hebben, het BuO heeft een inspanningsverplichting ten aanzien van de ontwikkelingsdoelen die men voor deze leerling voorop stelt. In het gewoon onderwijs gelden eindtermen die de scholen met het grootste aantal van hun leerlingen moeten behalen, ze hebben een resultaatsverplichting.

De structuur van het buitengewoon onderwijs is dezelfde als die van het gewoon onderwijs, er zijn namelijk drie niveaus: kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs. In het buitengewoon kleuteronderwijs kunnen kinderen van drie tot en met zes jaar school lopen,

kinderen tussen zes en 13 jaar volgen les in het buitengewoon lager onderwijs en tussen 13 en 21 jaar kunnen jongeren naar het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) gaan.

Het buitengewoon onderwijs is opgesplitst in acht onderwijstypes die elk aansluiten bij de noden van een groep leerlingen met eenzelfde problematiek. Binnen een type worden specifieke methoden, materialen, paramedische ondersteuning en hulpmiddelen gebruikt om het onderwijs aan te passen aan de specifieke noden van de leerlingen. Hierna volgt een beschrijving van de types waarin we leerlingen met EMB kunnen terugvinden, zoals het is aangegeven in hoofdstuk zes van het handboek orthopedagogische hulpverlening deel 2 (Borrey et al., 2005).

Leerlingen met EMB zijn meestal terug te vinden in het buitengewoon onderwijs van het type 2 (Petry, 2011). Dit houdt in dat het onderwijs aangepast is aan de noden van kinderen en jongeren met een matig of ernstig verstandelijke beperking. Leerlingen met EMB horen in dit type thuis omwille van hun ernstig tot diep verstandelijke beperking.

Omdat leerlingen met EMB ook te kampen hebben met een ernstige fysieke beperking, kunnen ze ook les volgen in het buitengewoon onderwijs van het type 4. Dit betekent dat het onderwijs aangepast is aan de noden van kinderen en jongeren met een lichamelijke beperking.

In mindere mate zijn leerlingen met EMB ook terug te vinden in type 6 (aangepast aan de noden van leerlingen met een visuele handicap) en type 7 (aangepast aan de noden van leerlingen met een auditieve handicap). De types waarin we leerlingen met EMB terugvinden, zijn voorzien op alle onderwijsniveaus.

In het buitengewoon secundair onderwijs worden vier verschillende opleidingsvormen (OV) georganiseerd die de aard en de doelen van het onderwijs bepalen (B.S. 29. VIII. 1978). Deze OV's zijn het equivalent van de studierichtingen in het gewoon secundair onderwijs. De verschillende opleidingsvormen hebben elk een eigen aard en doelstelling. In het BuSO bepaalt de opleidingsvorm meer wat het onderwijs inhoudt dan het type waaronder de leerling valt. Er kunnen leerlingen van verschillende types les volgen in dezelfde onderwijsvorm, als scholen kiezen om meerdere types binnen één onderwijsvorm aan te bieden. OV 1 is de enige opleidingsvorm waar leerlingen met EMB les kunnen volgen (Petry, 2011). Hier krijgen leerlingen een sociale vorming om hun integratie in een beschermd milieu mogelijk te maken. OV 1 kan ingericht worden voor onder andere de types 2, 4, 6 en 7. Andere opleidingsvormen

bereiden leerlingen ook voor op het werksmilieu, wat in Vlaanderen niet van toepassing is voor leerlingen met EMB (Borrey et al., 2005).

In Vlaanderen bestaat ook een samenwerkingsverband tussen het buitengewoon en het gewoon onderwijs, namelijk het geïntegreerd onderwijs (GON). Hier volgen leerlingen met een inschrijvingsverslag voor het BuO les in het gewoon onderwijs met ondersteuning vanuit het BuO. GON is echter niet mogelijk voor leerlingen met EMB en zal daarom niet verder besproken worden. Een andere mogelijkheid is inclusief onderwijs (ION), waarbij een leerling met een matig of ernstig verstandelijke beperking (leerlingen met een attest type 2) volledig opgenomen wordt in het gewoon onderwijs. Per jaar kan dit voor maximaal 100 leerlingen (B.S. 2. III. 2004). ION wordt op dit moment voor geen enkele leerling met EMB ingericht en zal dus niet verder besproken worden.

Kinderen met EMB komen op basis van de ‘vrijstelling van leerplicht’ niet altijd in het onderwijs terecht. Deze vrijstelling van leerplicht kan men voor kinderen met ernstige beperkingen aanvragen bij de Commissie van Advies voor het Buitengewoon Onderwijs (CABO) (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011). Uit deel 2 van het inventarisatie-onderzoek van Maes et al. (2008) blijkt dat in de voorzieningen die aan het onderzoek deelnamen 50.71 procent van de kinderen en jongeren met EMB, die voldoen aan de doelgroepomschrijving, schoolgaand is. Wanneer deze kinderen niet naar school gaan, verblijven ze thuis of in een (semi)residentiële setting.

1.4. Internationaal en Vlaams onderwijsbeleid ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met EMB

Internationaal is er heel wat te doen rond het onderwijs aan leerlingen met EMB. Hieronder worden de belangrijkste signalen uit het internationaal (onderwijs)beleid besproken. We beginnen de bespreking met het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind van 20 november 1989. Artikel 28, 1° van het Kinderrechtenverdrag (1989) stelt het volgende: “De Staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op onderwijs.” In artikel 23, 2° en 3° (1989) wordt er tevens specifiek verwezen naar het gehandicapte kind:

De Staten die partij zijn, erkennen het recht van het gehandicapte kind op bijzondere zorg, en stimuleren en waarborgen dat aan het daarvoor in aanmerking komende kind en degenen die verantwoordelijk zijn voor zijn of haar verzorging, afhankelijk van de beschikbare middelen, de bijstand wordt verleend die is aangevraagd en die passend is gezien de gesteldheid van het kind en de omstandigheden van de ouders of van anderen die voor het kind zorgen. (...) Deze bijstand dient erop gericht te zijn te waarborgen dat het gehandicapte kind daadwerkelijk toegang heeft tot onderwijs, opleiding, (...).

Ook in het recentere VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (2009) wordt het recht op onderwijs uitdrukkelijk aangekaart. Artikel 24, 1°, 2° en 3° (2009) stelt dat:

1. De Staten die partij zijn, erkennen het recht van personen met een handicap op onderwijs. Teneinde dit recht zonder discriminatie en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, waarborgen de Staten die partij zijn een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en voorzieningen voor een leven lang leren en wel met de volgende doelen:

- a. de volledige ontwikkeling van het menselijk potentieel en het gevoel van waardigheid en eigenwaarde en de versterking van de eerbiediging van mensenrechten, fundamentele vrijheden en de menselijke diversiteit;
- b. de optimale ontwikkeling door personen met een handicap van hun persoonlijkheid, talenten en creativiteit, alsmede hun mentale en fysieke mogelijkheden, naar staat van vermogen;
- c. het in staat stellen van personen met een handicap om daadwerkelijk te participeren in een vrije maatschappij.

2. Bij de uitoefening van dit recht waarborgen de Staten die partij zijn dat:

- a. personen met een handicap niet op grond van hun handicap worden uitgesloten van het algemene onderwijssysteem, en dat kinderen met een handicap niet op grond van hun handicap worden uitgesloten van gratis en verplicht basisonderwijs of van het voortgezet onderwijs;
- b. personen met een handicap toegang hebben tot inclusief, hoogwaardig en gratis basisonderwijs en tot voortgezet onderwijs en wel op basis van gelijkheid met anderen in de gemeenschap waarin zij leven;

- c. redelijke aanpassingen worden verschaft naar gelang de behoefte van de persoon in kwestie;
 - d. personen met een handicap, binnen het algemene onderwijssysteem, de ondersteuning ontvangen die zij nodig hebben om effectieve deelname aan het onderwijs te vergemakkelijken;
 - e. doeltreffende, aan het individu aangepaste, ondersteunende maatregelen worden genomen in omgevingen waarin de cognitieve en sociale ontwikkeling wordt geoptimaliseerd, overeenkomstig het doel van onderwijs waarbij niemand wordt uitgesloten.
3. De Staten die partij zijn, stellen personen met een handicap in staat praktische en sociale vaardigheden op te doen, teneinde hun volledige deelname aan het onderwijs en in het gemeenschapsleven op voet van gelijkheid te vergemakkelijken.

In de Verklaring van Salamanca van de UNESCO van 10 juni 1994 worden deze ideeën ook weergegeven. Zo wordt in artikel 2 (1994) het volgende gesteld: “Ieder kind heeft een fundamenteel recht op onderwijs en moet in staat worden gesteld een acceptabel niveau van leren te bereiken en op peil te houden.” Daarenboven stelt artikel 2 het volgende: “Ieder kind heeft unieke eigenschappen, interesses, mogelijkheden en leerbehoeften. Opleidingen moeten worden ontworpen en onderwijsprogramma’s ingevoerd, die rekening houden met deze eigenschappen en leerbehoeften.”

In Vlaanderen verenigden verschillende vertegenwoordigers van de onderwijs- en welzijnssector (afgevaardigden van externaten, semi-internaten en internaten voor de doelgroep en verantwoordelijken voor de beleidsvoering van de sector onderwijs en welzijn) zich in 2006 in een werkgroep van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor). Zij pleiten expliciet voor het realiseren van het recht op onderwijs voor kinderen en jongeren met EMB. Met een visietekst (2006) en adviestekst (2008) probeert men een sterk signaal te geven aan de overheid en het werkveld. Er wordt gesteld dat kinderen en jongeren met EMB recht hebben op onderwijs omwille van een aantal redenen.

In de eerste plaats zijn er volgens de Vlor ook bij deze kinderen en jongeren basale leerprocessen mogelijk. Bovendien wordt er gesteld dat sociale aanpassingsvaardigheden kunnen verworven worden. Dit houdt in dat kinderen en jongeren met EMB ook conceptuele, communicatieve, sociale, emotionele, sensomotorische, praktische en zelfbepalingsvaardigheden kunnen aanleren.

Een tweede argument van de Vlor houdt in dat de communicatie met deze kinderen en jongeren verbeterd kan worden. Ook hebben deze kinderen volgens hen recht op onderwijs vermits ze op die manier actief kunnen participeren aan dagelijkse activiteiten. Wanneer deze aangepast zijn aan hun mogelijkheden, beperkingen, interesses en voorkeuren kan dit leiden tot een verruiming van kennis, inzicht en handelingsmogelijkheden. Bovendien wordt op die manier de mogelijkheid tot sociale interactie aangeboden.

Een bijkomend argument dat de Vlor gebruikt, is het feit dat onderwijs aan kinderen en jongeren met EMB ook in het voordeel van de ouders van deze kinderen speelt, zowel op emotioneel als op financieel vlak. Enerzijds is het niet naar school kunnen gaan van hun kind vaak moeilijk te aanvaarden voor ouders. Anderzijds is de financiële last van het onderwijs veel kleiner voor de ouders dan wanneer deze kinderen bijvoorbeeld in een (semi-)internaat voor niet-schoolgaanden verblijven. Het onderwijs is in Vlaanderen namelijk gratis, voor een (semi-) internaat moet een persoonlijke bijdrage betaald worden.

Op basis van bovenstaande argumenten pleit de Vlor voor de afschaffing van de ‘vrijstelling van leerplicht’. Volgens de Vlor mag er geen onderscheid meer gemaakt worden tussen schoolgaanden en niet-schoolgaanden. In uitzonderlijke omstandigheden zou iemand wel vrijgesteld kunnen worden. Hiervoor zou een gemotiveerd medisch verslag, dat uitgereikt zou kunnen worden in geval van een zeer lage bewustzijnstoestand of comateuze toestand, nodig zijn.

Men is het er dus internationaal over eens dat kinderen en jongeren met EMB recht hebben op onderwijs. De Vlor beaamt dit in zijn visietekst (2006) en adviestekst (2008) en werkt in deze teksten een aantal aanbevelingen uit om het onderwijs aan leerlingen met EMB in Vlaanderen kwaliteitsvoller te maken.

Ten eerste acht de Vlor het tot stand komen van een geïntegreerd en complementair onderwijs- en zorgaanbod zeer wenselijk. In zijn advies vermeldt de Vlor zeven kenmerken van een dergelijk aanbod:

1. Een geïndividualiseerd programma, waarin de componenten onderwijs, therapie en zorg op elkaar afgestemd zijn, op basis van grondige en systematische beeldvorming en individuele handelingsplanning.
2. Een ontwikkelingsgerichte benadering, met een projectmatige en thematische aanpak, ondermeer vanuit de ontwikkelingsdoelen.
3. Een intensieve samenwerking met ouders.

4. Een vast team van vertrouwde leerkrachten en begeleiders/kinderverzorgers.
5. Een ondersteunend multidisciplinair team van therapeuten, orthopedagoog/psycholoog, verpleegkundigen, maatschappelijk werkers, technische kracht.
6. Kleine groepen van vijf à zes personen.
7. Een aangepaste infrastructuur.

(Vlaamse Onderwijsraad, 2008, pp. 3-4).

Volgens de Vlor is een dergelijk aanbod slechts mogelijk als er een degelijk samenwerkingsverband is tussen de beleidsdomeinen onderwijs en welzijn. De overheid zou volgens de Vlor instrumenten moeten ontwikkelen om deze samenwerkingsverbanden tussen onderwijs en welzijn te garanderen. Zo zou er ondermeer een protocol moeten zijn tussen de ministers van welzijn en onderwijs waarin beleidsafspraken worden gemaakt. Tevens zou de overheid een convenant, waarin afspraken worden gemaakt rond de aard en de modaliteit van de samenwerking, tussen organisaties verplicht moeten maken. Deze samenwerkingsverbanden zouden volgens de Vlor een aantal voordelen opleveren. Zo zou men meer personele middelen kunnen inzetten en een grotere variatie aan kwalificaties van het personeel ter beschikking hebben. Tevens zou men gezamenlijk kunnen investeren in vervoer van leerlingen met EMB en in de infrastructuur. Wat het vervoer betreft, stelt de Vlor voorop dat de reistijd redelijk moet zijn, wat op dit moment niet altijd het geval is. Daarnaast moet ook de mogelijkheid voor individueel vervoer en aangepaste begeleiding bestaan. Wat de infrastructuur betreft, stelt de Vlor onder andere ruimere lokalen voorop die bijvoorbeeld het plaatsen van bedden en toegang voor rolstoelen mogelijk maken. Hiernaast zou er volgens de Vlor wat betreft infrastructuur ook moeten voorzien worden in een ruimte voor dagelijkse verzorging en medische behandeling, een snoezelruimte, aangepast sanitair, aanpassingen aan computers en aanpassingen aan didactisch materiaal.

Een tweede element dat door de Vlor als wenselijk wordt beschouwd, is een regionale spreiding van onderwijs aan leerlingen met EMB. Een geïntegreerd en complementair zorgen onderwijsaanbod zou in elke regio aanwezig moeten zijn. De Vlor stelt voor om een concreet overzicht te maken van scholen die onderwijs aanbieden aan kinderen en jongeren met EMB. Op die manier zouden blinde vlekken in het aanbod opgespoord kunnen worden. Bovendien acht de Vlor het wenselijk om in elke regio overleg te plegen met betrekking tot wie het onderwijs aan kinderen en jongeren met EMB zou kunnen organiseren.

Ten derde hecht de Vlor veel belang aan een goede basisomkadering. In hun advies vermelden ze dat minstens de volgende elementen moeten gerealiseerd worden:

In elke groep moeten minimaal twee personeelsleden tegelijkertijd aanwezig kunnen zijn, ongeacht tot welke personeelscategorie ze behoren. Zowel in het basis- als secundair onderwijs moet het mogelijk zijn om kinderverzorg(st)ers/opvoed(st)ers in te zetten. Het aandeel van de ondersteunende disciplines (paramedici, verpleegkundigen, maatschappelijk werker, orthopedagoog/psycholoog,...) voor deze doelgroep moet uitgebreid worden. (Vlaamse Onderwijsraad, 2008, p. 8)

Als vierde punt stelt de Vlor dat deze basisomkadering gelijk zou moeten zijn voor het basis- en secundair onderwijs. Op dit moment is dit niet het geval en krijgt het Buitengewoon Basisonderwijs (BuBaO) meer basisomkadering dan het BuSO.

Ten vijfde is er volgens de Vlor nood aan een sterke deregulering wat betreft het onderwijs aan kinderen en jongeren met EMB. In het algemeen stellen ze dat een flexibelere omgang op vele vlakken wenselijk zou zijn zodat een geïntegreerd en complementair onderwijs- en zorgaanbod gerealiseerd kan worden.

Ten slotte acht de Vlor het wenselijk dat er meer aandacht aan onderwijs voor kinderen en jongeren met EMB wordt gegeven in verschillende opleidingen en vormingen.

Deze visie (2006) en advies (2008) van de Vlor kunnen gesitueerd worden binnen het destijds vooropgestelde leezorgkader. Met dit leezorgkader beoogde de overheid de onderwijsstructuren te verbeteren en op die manier een nieuw referentiekader te creëren. Het aanbod van het buitengewoon onderwijs zou verbreed worden, de begeleiding en overstap naar onderwijs op maat zou verbeteren en het aanbod zou afgestemd worden op internationale ontwikkelingen (Van Rompu, Mardulier, De Coninck, Van Beeumen & Exter, 2007). De beoogde veranderingen werden echter nog niet doorgevoerd.

1.5. Kenmerken van een optimale leeromgeving voor leerlingen met EMB

Door hun complexe beperkingen is het niet eenvoudig om het onderwijs aan leerlingen met EMB vorm te geven. Er moet met verschillende factoren rekening gehouden worden. In de literatuur vonden we verschillende kenmerken van een optimale leeromgeving voor deze leerlingen. De eerste twee kenmerken, alertheid en lichaamspositie, zijn zeer specifiek en

hebben betrekking op de leerling. De vijf volgende kenmerken hebben ook betrekking op de leerling maar kunnen ruimer gekaderd worden binnen de onderwijsorganisatie. Het betreft een goede beeldvorming, een individueel onderwijsarrangement, een sociaal-communicatieve leeromgeving, oog hebben voor kwaliteit van leven en voor gepaste activiteiten. Een laatste kenmerk betreft een beleidsmatig aspect, namelijk de integratie van zorg en onderwijs.

Een eerste kenmerk van een optimale leeromgeving betreft het rekening houden met de alertheid. Voor leerlingen met EMB is alertheid een voorwaarde om te kunnen leren. Ze zullen pas iets oppikken uit het onderwijsaanbod als ze alert zijn.

Onderzoek over alertheid toont aan dat het bij personen met EMB vaak erg moeilijk is om vast te stellen of ze alert zijn of niet (Munde, Vlaskamp, Ruijsenaars & Nakken, 2009; Petitiaux, Elsinga, Cuppen-Fontaine & Vlaskamp, 2006). Bovendien is het niet altijd duidelijk wat alertheid precies inhoudt, het kan gezien worden als een mentale toestand van het individu (Guess et al., 1993) of als de interactie tussen het individu en de omgeving (Arthur, 2004; Ault, Guy, Guess, Bashinski, & Roberts, 1995; Petitiaux et al., 2006). Afhankelijk van de definitie worden andere instrumenten gebruikt om de alertheid van leerlingen met EMB te bepalen. Zo zijn er instrumenten zoals de Behavior State Observation Scale van Guess et al. (1993) en de Lijst Alertheid van Vlaskamp, Fontaine, Tadema en Munde (2010) die gebruik maken van gedragscategorieën zoals slapend, wakker, inactief-alert,... om de mate van alertheid te beoordelen. Daarnaast is het ook nog onduidelijk welke elementen uit de omgeving de alertheid beïnvloeden (Munde et al., 2009).

Een tweede zeer specifiek kenmerk van een optimale leeromgeving is de lichaamspositie van de leerlingen. De lichaamspositie waarin de leerlingen zich bevinden heeft een invloed op de sociaal-communicatieve interacties tussen leerlingen en leerkrachten en dus ook op wat leerlingen leren, aangezien leerlingen met EMB leren uit interactie. In het onderzoek van McEwen (1992) ging men na welk effect drie verschillende posities (in de rolstoel zitten, op de zij liggen of vrij op de mat liggen zonder ondersteunende middelen) hebben op het communicatief gedrag van leerlingen en op de interactie die leerlingen hebben met hun leerkrachten. De lichaamspositie van leerlingen bleek een complex effect te hebben op de sociocommunicatieve interacties in de klas. De leerkrachten gingen vaker een interactie aan met leerlingen die in hun rolstoel zaten. Mogelijk heeft dit te maken met het feit dat rechtop zitten een natuurlijkere interactiepositie is dan neerliggen. Het zou de leerkracht dus makkelijker kunnen uitnodigen tot interactie.

Er was geen effect van lichaamspositie op het aantal interacties die leerlingen aangingen met leerkrachten. Leerlingen hielden de interactie wel het langst vol als ze vrij op de mat lagen. Op basis van dit onderzoek kan men concluderen dat de lichaamspositie van leerlingen met EMB een belangrijke factor is om rekening mee te houden in het onderwijs aan deze leerlingen, maar dat men geen algemene beste lichaamspositie kan vaststellen voor alle leerlingen en voor alle doeleinden.

Een derde kenmerk gaat ruimer dan de twee voorgaande kenmerken en betreft een goede beeldvorming. Men moet zicht krijgen op wat de leerlingen vragen en aankunnen, wat hun interesses zijn, welke mogelijkheden en beperkingen ze hebben,... (Nijland, 2011; Orelove, Sobsey & Silberman, 2004; Smith, Gast, Logan, & Jacobs, 2001; Tadema, 2007; Van der Putten, Vlaskamp & Schuivens, 2011). Beeldvormende instrumenten zoals het GedragsTaxatie Instrument (GTI) en de Lijst voor het Afstemmen van Activiteiten en Situaties (LAS) kunnen hiervoor gebruikt worden. Tadema (2007) ontwikkelde een nieuw instrument, de Checklist of Child Characteristics, om een inventarisatie te maken van de mogelijkheden en de ondersteuningsnoden van leerlingen met EMB in verschillende categorieën: algemene informatie, functioneren, activiteiten en participatie.

Aan de hand van informatie uit voorgaande instrumenten kan een onderwijsleerplan opgesteld worden dat aansluit bij de individuele noden van de leerling en kan men de vooruitgang van leerlingen over de tijd bepalen. Vooruitgang wordt bij deze instrumenten meestal breed opgevat. Naast het beheersen van nieuwe vaardigheden heeft men ook oog voor het uitbreiden van bestaande vaardigheden naar andere contexten, het kunnen uitvoeren van taken met minder ondersteuning of het meer participeren aan bepaalde activiteiten. Zo worden de kleine stapjes die leerlingen met EMB zetten voldoende belicht (Tadema, 2007; Van der Putten Vlaskamp, Reynders & Nakken, 2005).

Deze instrumenten zijn niet voldoende om tot een goede beeldvorming te komen, het is noodzakelijk om bijkomend gesprekken met ouders te voeren en de leerlingen te observeren. Deze beeldvorming moet uiteindelijk leiden tot een integraal persoonsbeeld van de leerling en vormt het startpunt voor een individuele aanpak (Nijland, 2011; Orelove et al., 2004).

Een vierde kenmerk heeft betrekking op het tot stand komen van een individueel onderwijsarrangement (Nijland, 2011; Orelove et al., 2004). Op basis van de verzamelde informatie in de beeldvorming, worden per leerling individuele korte en lange termijndoelen uitgewerkt. Een handig hulpmiddel hierbij zijn leerlijnen en curricula die specifiek

ontwikkeld zijn voor leerlingen met EMB. Hieruit kunnen doelstellingen en leeractiviteiten gehaald worden. Een belangrijk onderscheid met de gewone curricula is dat deze curricula voor kinderen en jongeren met EMB individueel- en niet groepsgericht zijn. Voorbeelden van curricula voor leerlingen met EMB zijn: The elaborated 5-14 Curriculum, De Vijfwijzer, The Syracuse Community-Referenced Curriculum,... Deze curricula worden verder uitgebreid besproken.

Daarnaast is een stimulerende sociaal-communicatieve leeromgeving zeer belangrijk. Onderzoek heeft aangetoond dat dergelijke leeromgeving de betrokkenheid en leerprocessen van leerlingen met EMB gunstig beïnvloedt (Arthur, 2004; Arthur-Kelly, Bochner, Center & Mok, 2007; Nijland, 2011). Een drietal elementen zijn in deze sociaal-communicatieve leeromgeving van belang. De leerkracht dient te geloven in de leermogelijkheden van de leerling met EMB. Een gebrek hieraan kan leiden tot een tekort aan stimulering. Daarnaast dienen er kwaliteitsvolle interacties plaats te vinden tussen leerkracht en leerling. Hiervoor dient de leerkracht alert te zijn voor de subtiele communicatieve signalen van de leerling en adequaat gebruik maken van aangepaste interactieve strategieën. Verder is het belangrijk dat de leerling zelf zijn of haar voorkeuren en interesses kan aangeven. (Arthur, 2004; Arthur-Kelly et al., 2007; Nijland, 2011).

Wanneer we kijken naar kwaliteitsvol onderwijs en een optimale leeromgeving voor leerlingen met EMB, kan kwaliteit van leven niet over het hoofd gezien worden. Door de complexe problematiek van kinderen en jongeren met EMB en de invloed die de beperkingen hebben op het leven van de persoon, is het belangrijk oog te hebben voor de levenskwaliteit van de persoon. We kunnen stellen dat onderwijs aan leerlingen met EMB kwaliteitsvol is als het bijdraagt aan de levenskwaliteit van leerlingen met EMB. Kwaliteit van leven bestaat uit vier belangrijke principes (Maes & Petry, 2006): (1) het is een multidimensioneel begrip, het beslaat verschillende domeinen van het leven, namelijk: fysiek welbevinden, materieel welbevinden, sociaal welbevinden, ontwikkeling en activiteit en emotioneel welbevinden (Petry et al., 2004); (2) het is een universeel begrip, het houdt hetzelfde in voor alle mensen; (3) kwaliteit van leven kan zowel op een objectieve als op een subjectieve manier beoordeeld worden; (4) zelfbepaling, een doel in het leven hebben, zich verbonden voelen met anderen en voldoende ondersteuning krijgen bevordert de levenskwaliteit in positieve zin.

Dit laatste principe geeft aan dat het voor personen met EMB moeilijk kan zijn om een goede levenskwaliteit te ontwikkelen. Deze personen hebben immers zeer veel nood aan

ondersteuning en kunnen zich zeer moeilijk uitdrukken, waardoor het voor anderen moeilijk is om te beoordelen wat de persoon nu juist wil nastreven.

Petry et al. (2004) geven in hun studie over de kwaliteit van leven van personen met EMB aan dat ontwikkeling en activiteiten voor hen een belangrijk domein van kwaliteit van leven is. Door 89.5% van de ouders en begeleiders van personen met een EMB werd dit domein aangegeven als een van de belangrijkste op vlak van kwaliteit van leven. Activiteiten geven personen met EMB de mogelijkheid om te genieten, levenservaring op te doen, te participeren, te genieten van interactie met anderen en hun sociaal netwerk uit te breiden. Ook zorgen activiteiten bij deze doelgroep voor structuur en voorspelbaarheid. Daarnaast draagt het bij tot de bewustwording van de omgeving en van hun eigen capaciteiten. Bovendien zorgen activiteiten er ook voor dat deze personen bewegen, reageren en materialen ontdekken. Ten slotte zijn activiteiten ook nuttig om kennis en vaardigheden te verwerven en het verlies van vaardigheden tegen te gaan.

Activiteiten spelen dus een belangrijke rol in het leven van personen met EMB. Toch is er naar dit thema nog niet veel onderzoek gedaan. Een gebrek aan studies valt vooral op in het domein van het onderwijs. De meeste studies situeren zich op het gebied van dagcentra. We bespreken er twee omdat die ons informatie geven over welke activiteiten gegeven worden aan kinderen en jongeren met EMB. Zo onderzochten Vlaskamp, Hiemstra, Wiersma en Zijlstra (2007) welke soort activiteiten er vooral plaatsvinden in dagcentra in Nederland. Het blijkt dat het voornamelijk gaat om fysiek georiënteerde (29.1%) en artistieke en creatieve activiteiten (27.1%). Ook de verhouding individuele versus groepsactiviteiten werd onderzocht. Hieruit bleek dat er in dagcentra meer groepsactiviteiten (28.9%) dan individuele activiteiten (13%) plaatsvinden.

Ook Vlaskamp en Nakken (1999) voerden een studie over activiteiten bij personen met EMB. Zij bestudeerden de activiteiten en therapie sessies in vijf verzorgingsvoorzieningen, drie residentieel en twee niet-residentieel, in Nederland. Meer specifiek gingen zij in deze voorzieningen op zoek naar het aantal therapie sessies en activiteiten dat plaatsvond in vergelijking met het aantal geplande therapie sessies en activiteiten. De resultaten geven aan dat activiteiten als verzorging en rusten bijna altijd doorgingen terwijl senso-motorische activiteiten en therapieën in meer dan 30 procent van de gevallen niet doorgingen. Over het algemeen bleek dat een derde van de geplande sessies en activiteiten niet doorgingen.

Daar waar de vorige twee studies activiteiten in het onderwijs buiten beschouwing lieten, wordt er in de studie van Maes, Vos en Penne (2010) naast activiteiten in residenties en

dagcentra ook aandacht geschonken aan activiteiten binnen de school. In deze studie werd onderzocht of het aantal en de aard van de activiteiten voor kinderen met EMB verschilt naargelang verschillende settings in Vlaanderen. Scholen, dagcentra en residenties werden betrokken in het onderzoek. Daarnaast was men ook geïnteresseerd in de doelen en principes van de activiteiten en in de ervaren moeilijkheden bij activiteiten.

Maes et al. (2010) onderzochten hoeveel tijd er aan verschillende activiteiten werd besteed. De resultaten geven aan dat over de drie settings heen het meeste tijd wordt gespendeerd aan eten en drinken (15.66%), verzorging (13.83%) en rust (13.67%). Wanneer de tijd die gespendeerd wordt aan activiteiten in de scholen vergeleken wordt met die in de dagcentra en residenties, valt het op dat er in scholen veel meer tijd wordt besteed aan muziekactiviteiten, creatieve activiteiten en religieuze activiteiten. In de dagcentra en residenties van het onderzoek wordt er dan weer meer tijd besteed aan verzorging en fysiotherapie dan in scholen. Ook vinden de meeste activiteiten (92%) over de drie settings heen plaats binnen de leefgroep of klas in plaats van erbuiten, is er tijdens de activiteiten minstens één personeelslid aanwezig en zijn er meer individuele activiteiten (69%) dan groepsactiviteiten. Dit laatste is verwonderlijk met het eerder beschreven onderzoek van Vlaskamp, Hiemstra, Wiersma en Zijlstra (2007) in het achterhoofd.

In alle drie de settings wou men via de activiteiten vooral communicatie en interactie verbeteren, capaciteiten ontwikkelen bij de personen met EMB en hen een aangename ervaring laten opdoen.

Wat betreft kwaliteitscriteria voor de activiteiten werd door alle settings het aanpassen aan capaciteiten en beperkingen van de cliënt, het rekening houden met interesses en voorkeuren van de cliënt en het goed ondersteunen van de cliënt vooropgesteld.

Ook werden overal moeilijkheden ervaren bij de activiteiten. Deze bevonden zich voornamelijk op organisatorisch vlak, met een gebrek aan personeel en tijd, en op vlak van het tegemoet komen aan de noden van deze kinderen. Het is niet eenvoudig vast te stellen wat ze leuk vinden en bovendien hebben ze met lichamelijke beperkingen te maken die het deelnemen aan bepaalde activiteiten bemoeilijkt.

Specifiek voor het onderwijs is het dus belangrijk dat de leerkracht inzicht heeft in de interesses van de leerlingen met EMB, zodat hij zijn activiteiten hieraan kan aanpassen. Voorkeuren van de leerling zijn belangrijk vermits ze via bekrachtiging een grote bijdrage kunnen leveren in het leerproces (Reid et al., 1991). Wanneer de leerkracht zijn activiteiten aanpast aan de interesses van de leerling, zal de leerling meer gemotiveerd zijn om te leren. Deze voorkeuren zijn echter niet gemakkelijk te bepalen. Dit blijkt uit het onderzoek van

Logan et al. (2001). Uit onderzoek van Van der Putten et al. (2011) blijkt dat deze interesses gemakkelijker te achterhalen zijn in een multisensorische omgeving.

Een achtste en laatste kenmerk van een optimale leeromgeving voor leerlingen met EMB is nog ruimer dan alle voorgaande kenmerken omwille van een beleidsmatige inslag en betreft geïntegreerde zorg en onderwijs. Zoals hierboven beschreven (zie punt 2), geeft de Vlor (2006, 2008) aan dat het voor leerlingen met EMB noodzakelijk is dat ze zorg en onderwijs kunnen krijgen op het moment waarop zij er nood aan hebben. In Vlaanderen werken scholen en welzijnsvoorzieningen (zoals internaten, semi-internaten,...) vaak los van elkaar en is er nog weinig sprake van integratie.

In het buitenland zijn er wel al samenwerkingsverbanden tussen scholen en voorzieningen uit de welzijnssector. Er zijn verschillende samenwerkingsverbanden mogelijk. Het kan gaan om een school waar een klasje ingericht wordt voor een groep kinderen met EMB uit een dagcentrum zodat ze mee kunnen doen aan de activiteiten op de school, maar ook hun eigen activiteiten kunnen blijven behouden. Een andere manier van integratie ontstaat wanneer een leerkracht van de school naar de voorziening gaat om daar aan de kinderen met EMB in het dagcentrum les te geven. Het kan ook omgekeerd: een zorgbegeleider uit de voorziening gaat naar de school om de leerling met EMB daar de nodige zorg te geven. Bij bovenstaande voorbeelden gaat het vooral over samenwerkingsverbanden en nog niet over het geïntegreerd zijn van zorg en onderwijs in de zin dat leerlingen met EMB op school zowel onderwijs als zorg krijgen op momenten dat zij daar nood aan hebben (Westland, 2007).

In Zwitserland is men een stap verder gegaan in het integreren van zorg in het onderwijs. Men gaat ervan uit dat onderwijs en zorg beiden een belangrijk deel uitmaken van het dagelijks leven van leerlingen met EMB. Daarom worden onderwijs en zorg ook samen voorzien in de school. Er is ook onderzoek gedaan naar hoe deze integratie van zorg en onderwijs vorm krijgt in Zwitserland (Petitpierre, Wolf, Dietrich, Benz & Adler, 2007). Men vroeg zich af hoeveel tijd er besteed wordt aan persoonlijke en medische zorg, persoonlijke therapeutische of onderwijsondersteuning en collectieve therapeutische of onderwijsondersteuning op school en welke disciplines instonden voor deze verschillende taken.

Uit de resultaten bleek dat het gemiddelde aandeel collectief onderwijs of therapie per week het grootst was (9,6 u per week), gevolgd door het gemiddelde aandeel van individuele therapie of onderwijs (8,8 u per week). Het aandeel verzorging bedroeg gemiddeld 4,5 uur per week.

Uit dit onderzoek kwam ook naar voor dat de verschillende taken vaak door verschillende disciplines worden uitgevoerd. De verzorging van leerlingen gebeurt door leerkrachten en

verzorgend personeel, de individuele therapie of onderwijsactiviteiten gebeuren door leerkrachten en/of therapeuten. De collectieve therapie of onderwijsactiviteiten gebeuren vooral onder leiding van een leerkracht.

Men besluit uit dit onderzoek dat zorg en onderwijs kunnen samengaan en dat verschillende disciplines hiervoor kunnen en moeten samenwerken.

Dit overzicht toont aan dat zeer veel verschillende factoren een invloed kunnen hebben op hoe leerlingen met EMB het onderwijs ervaren. Men moet met verschillende zaken rekening houden en in verschillende zaken inzicht hebben om kwaliteitsvol onderwijs aan deze leerlingen te kunnen bieden.

1.6. Onderwijsprogramma's voor leerlingen met EMB

In verschillende landen werden al curricula en leerlijnen opgesteld specifiek voor het onderwijs aan leerlingen met EMB. We zullen hieronder enkele van die curricula kort bespreken.

Een eerste curriculum voor leerlingen met EMB is 'The Elaborated 5-14 Curriculum' (The Scottish Government, 2006). In dit curriculum dat in Schotland wordt gebruikt, worden zes leergebieden onderscheiden. Voor zowel communicatie en taal, begrip en betrokkenheid op de omgeving, persoonlijke en sociale ontwikkeling, functionele beweging, expressieve kunsten als religieuze en morele ontwikkeling kan het curriculum een ondersteuning vormen bij het formuleren van doelen en activiteiten. Voor elk van de leergebieden worden een aantal gewenste leeruitkomsten weergegeven in het curriculum. Zo vormt bijvoorbeeld interactie een gewenste leeruitkomst bij het leergebied communicatie en taal. Elke gewenste leeruitkomst wordt verder opgedeeld in een aantal aspecten van leren die de leerling zal ervaren wanneer er aan de gewenste leeruitkomst wordt gewerkt. Zo wordt er voor interactie ondermeer 'ontvangen en delen van gevoelens' als aspect van leren weergegeven. Voor elk aspect van leren worden zeven stappen uitgewerkt in het bereiken van de gewenste leeruitkomst. Bovendien worden er voor alle stappen een aantal suggesties voor activiteiten gedaan die zouden moeten helpen om de doelen te bereiken. Men kan dit curriculum dus niet alleen gebruiken bij het formuleren van doelstellingen in bijvoorbeeld een individueel handelingsplan. Ook inspiratie voor activiteiten om de doelstellingen te bereiken kan uit het curriculum gehaald worden.

Een ander curriculum voor kinderen en jongeren met EMB is ‘De Vijfwijzer’. Dit Nederlandse curriculum focust op leerlingen met een IQ lager dan 35 en een ontwikkelingsleeftijd tot 24 maanden. Het kan een hulp zijn bij de beeldvorming over een bepaalde leerling, want het bevat een beeldvormingsfase waarbij de leerling met zijn kenmerken en perspectief uitgebreid beschreven wordt. Daarnaast helpt ‘De Vijfwijzer’ ook bij het formuleren van doelen op vijf domeinen: communicatie; sensomotorische ontwikkeling; sociaal-emotionele ontwikkeling; zelfredzaamheid en spelontwikkeling. Deze leergebieden zijn verder uitgewerkt in leerlijnen en vormen dus een hulp bij het opstellen van het individueel handelingsplan. Ten slotte geeft dit curriculum net als ‘The Elaborated 5-14 Curriculum’ inspiratie voor activiteiten. Voor de uitgewerkte tussendoelen van de verschillende domeinen zijn er lesactiviteitkaarten ontwikkeld (Passend Onderwijs, 2012).

Een derde curriculum is ‘The Syracuse Community-Referenced Curriculum’. Dit curriculum voor studenten met matige en ernstige beperkingen gaat er van uit dat elke student, hoe zwaar de beperking ook, in staat is om te leven, werken en ontspannen in zijn lokale gemeenschap. Men wil deze studenten met het curriculum dan ook voorbereiden op het functioneren in het echte leven. Vaardigheden voor het gemeenschapsleven, functionele academische vaardigheden en omvattende sociale, communicatieve en motorische vaardigheden krijgen de aandacht. Een gids bij het curriculum helpt om voor elke vaardigheid activiteiten te selecteren, werkprincipes te formuleren en doelen en objectieven te schrijven. Bij het aanleren van al die vaardigheden wordt in het curriculum rekening gehouden met een samenwerking tussen school en thuis, individuele onderwijsprogramma’s, uurroosters,... (Ford et al., 2008)

Het vierde curriculum is ‘Routes for Learning’. Het is een curriculum dat in Wales specifiek ontwikkeld werd voor leerlingen met EMB, als uitdieping van het nationale curriculum. Aangezien ‘Routes for Learning’ verder bouwt op het nationaal curriculum van Wales, heeft het dezelfde eigenschappen, zoals: focus op de leerling en op continuïteit en progressie. Het ontwikkelen van vaardigheden is verweven in het gehele curriculum, de nadruk ligt meer op vaardigheden dan op vakinhoud, flexibiliteit,...

‘Routes for Learning’ heeft ook een aantal specifieke kenmerken die gericht zijn op leerlingen met EMB. Eerst en vooral erkent het dat leerlingen met EMB unieke mogelijkheden hebben en afhankelijk van deze mogelijkheden unieke leerpaden bewandelen. Daarom bestaat het curriculum voor een groot deel uit evaluatiemethoden om op een holistische manier te kunnen bepalen waar de leerling staat met leren en welke de mogelijke volgende stappen in het

leerproces zijn, aansluitend bij de noden van de leerling. Er moet dus voortdurend informatie verzameld worden over de leerling aan de hand van observaties, gesprekken met ouders en begeleiders,... zodat de leerkracht zijn doelen en activiteiten kan bijsturen en kan afstemmen op wat de leerling nodig heeft.

Vooruitgang wordt in dit curriculum niet gezien als stapsgewijze toename van vaardigheden volgens een algemeen ontwikkelingsmodel. Het curriculum beschrijft mijlpalen op vlak van communicatie, cognitieve ontwikkeling en sociale interactie die alle leerlingen kunnen behalen, maar de manier waarop leerlingen deze mijlpalen behalen zal voor iedere leerling anders zijn. Daarom bevat het curriculum een Route map die alle mogelijke leertrajecten tussen de mijlpalen visueel voorstelt. Voorbeelden van mijlpalen zijn: stimuli opmerken, objectpermanentie, kiezen uit twee items,...

Per mijlpaal wordt er beschreven hoe de leerkracht kan evalueren of de leerling deze al behaald heeft en welke activiteiten hij kan ondernemen om de leerling naar de volgende mijlpaal te brengen (Welsh Assembly Government, 2006a; Welsh Assembly Government, 2006b).

Naast nationale curricula voor leerlingen met EMB, waarvan er hierboven enkele beschreven werden, zijn er ook scholen die hun eigen curriculum voor deze doelgroep uitwerken. Zo schreven twee directieleden van de Emiliusschool te Son in Nederland 'Hun goed recht'. In dit boek wordt uitgebreid beschreven hoe onderwijs op maat van leerlingen met EMB kan aangeboden worden (Van Hoof & van Dijen, 2012).

Naast deze onderwijsprogramma's bestaan er ook handboeken voor het uitwerken van activiteiten voor personen met EMB. Deze zijn niet onmiddellijk gericht op een onderwijscontext, maar kunnen voor leerkrachten een inspiratiebron zijn bij het uitwerken van onderwijsleeractiviteiten voor hun leerlingen met EMB. We beschrijven hieronder een aantal voorbeelden.

Een eerste voorbeeld is: 'Ervaar het maar'. "Het is een methodische werkwijze voor het stimuleren van de motoriek, de zintuigen en de communicatie in de begeleiding van mensen met een EMB." (<http://www.ervaarhetmaar.nl>). Volgens deze methode zijn een aantal activiteiten uitgewerkt rond verzorging, knutselen en praktische vaardigheden. Deze zijn allemaal toegespitst op personen met EMB.

Een tweede voorbeeld is de cursusmap met bijhorende DVD ‘De tijd van je leven: Over vrijetijdsbesteding van mensen met ernstig verstandelijke en meervoudige beperkingen’ (Carante Groep, 2009). In deze map worden aan professionele begeleiders van personen met EMB handvatten aangereikt om de vrije tijd van personen met EMB gevarieerd in te vullen. Er wordt steeds vertrokken van dagdagelijkse situaties waarin je met eenvoudige materialen de vrije tijd van personen met EMB kan invullen.

Daarnaast is er ook het ‘Doedels handboek: Activiteiten in en om het huis’ (<http://www.methodedoedels.nl/>). Doedels is een methode die werd uitgewerkt om personen met EMB actiever te laten deelnemen aan activiteiten door alle zintuigen van personen met EMB te stimuleren. In het handboek worden verschillende dagelijkse activiteiten (zoals ramen lappen, stofzuigen,...) uitgewerkt zodat personen met EMB vanaf 12 jaar actief aan deze activiteiten kunnen deelnemen.

Een vierde voorbeeld is de website <http://www.hetprikkelkje.com>. Op deze website worden allerlei spelideeën voor kinderen met EMB weergegeven. Ze focussen vooral op het ervaren van verschillende prikkels.

Een laatste voorbeeld is ‘De activiteitenwijzer’ (Katholieke Hogeschool Limburg & Multiplus, 2009). Dit is een pakket van uitgewerkte activiteiten voor personen met EMB. Er zijn verschillende categorieën activiteiten: lichaamsgericht, taakgericht, artistiek en creatief, spelen en spelletjes, technologie en op stap. Als begeleider van een persoon met EMB kan je onmiddellijk met de fiches aan de slag om een activiteit op poten te zetten.

Hoofdstuk 2: Onderzoeksopzet

2.1. Inleiding

In dit onderdeel wordt duidelijk gemaakt hoe we tewerk zijn gegaan tijdens het onderzoek met betrekking tot het klasgebeuren bij leerlingen met EMB en op welke manier de onderzoeksresultaten bekomen zijn. Vooreerst bespreken we de probleemstellingen, de onderzoeksvragen die betrekking hebben op de onderwijsleeractiviteiten, de optimale leeromgeving, de planning en visie van de leerkracht en de onderzoeksgroep. Verder wordt in het onderdeel onderzoeksmethoden ingegaan op het gebruik van de schriftelijke vragenlijst met betrekking tot leerlingkenmerken, de niet-participerende observatie en het semi-structureerd interview. Ten slotte wordt in dit hoofdstuk ook de data-analyse en meer bepaald het gebruik van een overzichtsschema besproken.

2.2. Probleemstelling

Het onderzoek start vanuit de vaststelling dat er in Vlaanderen weinig informatie ter beschikking is met betrekking tot het klasgebeuren bij leerlingen met EMB. Zowel over de onderwijsleeractiviteiten als over de leeromgeving van leerlingen met EMB in Vlaamse scholen en de visie van leerkrachten op onderwijs is er slechts beperkte onderzoeksinformatie voorhanden. Er ontbreken dus feitelijke gegevens over het klasgebeuren bij leerlingen met EMB in Vlaanderen.

Een beschrijvend onderzoek over het klasgebeuren bij leerlingen met EMB in Vlaanderen is hier aangewezen. Bij een beschrijvend onderzoek start men namelijk, in tegenstelling tot toetsend onderzoek, zonder verwachtingen, hypothesen of een theorie. Men streeft daarbij ook niet naar een ontwikkeling van een theorie maar tracht systematisch de werkelijkheid te registreren en te beschrijven (Baarda & De Goede, 1999). Dergelijk beschrijvend onderzoek van het klasgebeuren bij leerlingen met EMB kan mogelijk inzichten opleveren die een aanzet kunnen vormen voor vervolgonderzoek dat dan weer zou kunnen leiden tot het optimaliseren van de praktijk. Dit onderzoek kan knelpunten in het onderwijs aan leerlingen met EMB in Vlaanderen blootleggen en zo leiden tot signalen ten aanzien van het onderwijsbeleid. Verder

kan het bijdragen aan de ontwikkeling van methoden om het onderwijs aan deze doelgroep vorm te geven en zo leerkrachten ondersteuning te bieden.

2.3. Onderzoeksvragen

Om het klasgebeuren bij leerlingen met EMB in Vlaanderen te kunnen beschrijven, werden vier onderzoeksvragen opgesteld die betrekking hebben op de onderwijsleeractiviteiten, de leeromgeving, de aanpak van planning en evaluatie en de visie van de leerkrachten op onderwijs aan leerlingen met EMB.

Onderwijsleeractiviteiten worden opgenomen in deze studie omdat, zoals reeds eerder vermeld, hierover weinig onderzoeksgegevens over de Vlaamse situatie bekend zijn. De tweede cluster onderzoeksvragen handelt over de leeromgeving. Uit de literatuur blijkt dat er heel wat elementen aanwezig moeten zijn voordat leerlingen met EMB kunnen leren. Daarom wordt er bestudeerd of er rekening wordt gehouden met deze elementen in het creëren van een optimale leeromgeving in het Vlaamse onderwijs. Er werd daarnaast gekozen voor een derde cluster onderzoeksvragen die focust op de planning en evaluatie van het onderwijs, omdat uit literatuur blijkt dat een systematische aanpak een meerwaarde kan zijn. Een laatste cluster vragen betreft de visie van de leerkracht op onderwijs aan leerlingen met EMB in Vlaanderen. Hiernaar werd gepeild omdat er in Vlaanderen heel wat discussie bestaat over het nut van onderwijs aan leerlingen met EMB. In functie daarvan is het waardevol om de visie van mensen uit het werkveld in beeld te brengen.

Deze vier onderzoeksvragen worden ieder verder onderverdeeld in deelvragen.

Onderzoeksvraag 1: Welke onderwijsleeractiviteiten vinden er plaats in een klas met minstens één leerling met EMB?

- *Onderzoeksvraag 1a: Welke soort onderwijsleeractiviteiten vinden er plaats?*
- *Onderzoeksvraag 1b: In welke mate vinden de onderwijsleeractiviteiten individueel, dan wel in groep plaats?*
- *Onderzoeksvraag 1c: Houdt men rekening met de kalenderleeftijd van de leerling?*
- *Onderzoeksvraag 1d: Welk materiaal wordt er tijdens de onderwijsleeractiviteit gebruikt?*
- *Onderzoeksvraag 1e: Wie begeleidt de onderwijsleeractiviteiten?*
- *Onderzoeksvraag 1f: Waar vinden de onderwijsleeractiviteiten plaats?*

Onderzoeksvraag 2: In welke mate wordt er in een klas met minstens één leerling met EMB aandacht besteed aan de optimale leeromgeving om tot leren te komen?

- *Onderzoeksvraag 2a:* Worden er rustmomenten voorzien voor leerlingen die hier nood aan hebben?
- *Onderzoeksvraag 2b:* In welke mate zijn er vaste lestijden voor de onderwijsleeractiviteiten?
- *Onderzoeksvraag 2c:* Hoe lang duren de onderwijsleeractiviteiten?
- *Onderzoeksvraag 2d:* Hoeveel leerlingen zitten er in de klas met minstens één leerling met EMB en hoeveel van deze leerlingen hebben een ernstige meervoudige beperking?
- *Onderzoeksvraag 2e:* In welke mate heeft de leerling inspraak in de aangeboden onderwijsleeractiviteiten?
- *Onderzoeksvraag 2f:* Wordt er therapie aangeboden? Zo ja, welke?

Onderzoeksvraag 3: Hoe gebeurt de planning en de evaluatie van de onderwijsleeractiviteiten in een klas met minstens één leerling met EMB?

- *Onderzoeksvraag 3a:* Welke doelstellingen streeft men na met de onderwijsleeractiviteiten?
- *Onderzoeksvraag 3b:* In welke mate gelden de doelen voor de hele klas dan wel voor individuele leerlingen?
- *Onderzoeksvraag 3c:* Op welke manier bepaalt de leerkracht welke doelen nagestreefd worden voor een bepaalde leerling?
- *Onderzoeksvraag 3d:* Welke moeilijkheden ervaren leerkrachten bij het opstellen van doelstellingen?
- *Onderzoeksvraag 3e:* Waar haalt de leerkracht inspiratie voor de onderwijsleeractiviteiten?
- *Onderzoeksvraag 3f:* Wat ervaart de leerkracht als moeilijk bij het uitwerken van de onderwijsleeractiviteiten?
- *Onderzoeksvraag 3g:* Wat zijn volgens de leerkracht criteria voor goede onderwijsleeractiviteiten bij deze doelgroep?
- *Onderzoeksvraag 3h:* Hoe worden de onderwijsleeractiviteiten geëvalueerd?

Onderzoeksvraag 4: Wat is de visie van leerkrachten van leerlingen met EMB over onderwijs aan deze doelgroep?

- *Onderzoeksvraag 4a: Is onderwijs volgens de leerkrachten nuttig voor deze doelgroep?*
- *Onderzoeksvraag 4b: Welke knelpunten ervaart de leerkracht in het onderwijs geven aan deze doelgroep?*
- *Onderzoeksvraag 4c: Wat vindt de leerkracht noodzakelijke voorwaarden om onderwijs te geven aan deze doelgroep?*
- *Onderzoeksvraag 4d: Wat vindt de leerkracht de belangrijkste eigenschappen voor iemand die onderwijs geeft aan deze doelgroep?*

2.4. Onderzoeksgroep

Om de belangrijkste elementen van het klasgebeuren van leerlingen met EMB in Vlaanderen te kunnen beschrijven, werden alle scholen van het Vlaams Verbond voor Katholiek Buitengewoon Onderwijs (VVKBuO), waarvan geweten is dat ze leerlingen met EMB opvangen, gecontacteerd. Het bleef bij deze koepel omdat deze masterproef ontstaan is vanuit een vraag van Multiplus. Multiplus richt zich met zijn werking op dit ogenblik vooral tot scholen van het VVKBuO.

Alle directies van de scholen die op 24 januari 2012 deel uitmaakten van het VVKBuO en onderwijs boden aan leerlingen met EMB, werden aangeschreven met een vraag tot medewerking aan het onderzoek. In totaal werden 32 BuBaO-scholen en 26 BuSO-scholen gecontacteerd.

Zes scholen BuBaO-scholen en zes BuSO-scholen waren bereid deel te nemen. Met alle 12 scholen werden via email afspraken gemaakt. De 12 scholen werden tussen 1 maart 2012 en 4 mei 2012 door ons bezocht. De eerste bezochte school werd niet opgenomen in de onderzoeksgroep vermits het bezoek gebruikt werd als pilootstudie om de gebruikte technieken voor dataverzameling te optimaliseren. Ook een tweede school werd niet opgenomen in de onderzoeksgroep en dit omwille van een gebrek aan informatie na het bezoek. Dit leidde ertoe dat de uiteindelijke onderzoeksgroep bestaat uit 10 scholen waarvan er zich vier op niveau van het BuBaO situeren. De overige zes scholen bevinden zich op niveau van het BuSO.

De 10 bezochte scholen zijn verspreid over vier van de vijf Vlaamse provincies. Enkel een school uit de provincie Antwerpen ontbreekt in de onderzoeksgroep.

Acht van de 10 scholen bieden type 2-onderwijs aan, de andere twee scholen voorzien onderwijs van het type 4. De zes bezochte BuSO-scholen, bieden onderwijsvorm 1 aan.

De meeste bezochte scholen zijn verbonden aan een Medisch-Pedagogisch Instituut (MPI), een dienstverleningscentrum of een semi-internaat zodat de leerlingen semi-intern of intern kunnen zijn. Er is maar één BuBaO- en één BuSO-school waar leerlingen enkel extern kunnen zijn.

De 10 opgenomen scholen in de onderzoeksgroep vertonen onderling ook nog een andere variatie. In de meeste scholen bestond de geobserveerde klasgroep uit één of enkele leerlingen met EMB tussen andere, sterkere leerlingen. Slechts éénmaal hadden alle leerlingen uit de klas EMB.

2.5. Onderzoeksmethoden

Het uitgevoerde onderzoek betreft een kwalitatief onderzoek vermits de nadruk ligt op het begrijpen, doorgronden van het klasgebeuren bij leerlingen met EMB in Vlaanderen en meer specifiek van de onderwijsleeractiviteiten, de leeromgeving, de systematische aanpak en visie van de leerkracht. Om de nodige antwoorden op de onderzoeksvragen te bekomen werden drie onderzoeksmethoden toegepast: een schriftelijke vragenlijst met betrekking tot leerlingkenmerken, een niet-participerende observatie en een semi-gestructureerd interview. Voor de onderzoekers betekende dit het invullen van een tabel met leerlingkenmerken, het invullen van een observatieschema en het afnemen van een interview. De drie methoden worden hier achtereenvolgens besproken.

2.5.1. Schriftelijke vragenlijst met betrekking tot leerlingkenmerken

Bij elk bezoek aan een klas werd ofwel vóór ofwel na het bezoek samen met de leerkracht een tabel met leerlingkenmerken (zie bijlage B) ingevuld. Op die manier werd er een overzicht verkregen van de leerlingen die zich in de klas bevonden.

De tabel werd opgesteld op basis van de definitie van EMB van Maes et al. (2008) en de Vlaamse Onderwijsraad (2006, 2008). Deze stelt dat:

kinderen en jongeren met EMB op meerdere domeinen van hun functioneren zeer ernstige beperkingen ondervinden. Minimaal is er sprake van een combinatie van de volgende drie (groepen van) beperkingen: 1) ernstige cognitieve beperkingen, 2) ernstige tekorten in sociaal aanpassingsgedrag en 3) ernstige tekorten op vlak van het sensomotorisch functioneren". (Maes et al., 2008, p. 6; Vlor, 2006, p. 3; Vlor, 2008, p. 2).

Vooreerst worden naast initialen en geslacht, zowel de kalenderleeftijd als de ontwikkelingsleeftijd opgenomen in de tabel. Ook de motorische mogelijkheden, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen niet stappen, stappen met hulp van een begeleider, zelfstandig stappen met hulpmiddelen en zelfstandig stappen zonder hulpmiddelen, worden in de tabel genoteerd. Daarnaast wordt nagegaan of er sprake is van een auditieve en/of visuele beperking en/of stoornissen zoals Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Autismespectrumstoornis (ASS),... Ten slotte komen ook de medische problemen aan bod. Hierbij wordt de graad van zorg gespecificeerd. Mogelijkheden zijn hier 'dagelijks, zeer intensief en/of gespecialiseerd', 'relatief vaak, vrij intensief en/of relatief gespecialiseerd', 'weinig, minder intensief en/of minder gespecialiseerd' of 'geen'. Op basis van al deze elementen kan dus vastgesteld worden of de leerling voldoet aan de definitie van EMB. Op die manier wordt in functie van onderzoeksvraag 2d niet enkel het totale aantal leerlingen in de klas maar ook het aantal leerlingen met EMB achterhaald.

2.5.2. Niet-participerende observatie

Een tweede toegepaste onderzoeksmethode betreft een niet-participerende observatie. In dit onderzoek werd er in de eerste plaats gekozen voor een observatie omdat op die manier zeer direct en in de natuurlijke context het klasgebeuren bij leerlingen met EMB kan onderzocht worden (Baarda & De Goede, 1999). Het is de meest aangewezen methode om een zicht te krijgen op de reële praktijk. Ten tweede werd er gekozen om bij deze observaties niet te participeren als onderzoeker. Participeren zou bij de doelgroep mogelijk tot een vertekening van het klasgebeuren leiden vermits de leerlingen mogelijk zouden reageren op nieuwe, onbekende personen in hun omgeving. Het niet participeren leidde er ook toe dat er voldoende tijd was om informatie grondig op te schrijven. Want tijdens deze niet-participerende observatie werd in elke school een observatieschema (zie bijlage C) ingevuld. In elke klas

werd dus een volledige schooldag geobserveerd en tijdens het observeren vulden beide onderzoekers continu het observatieschema in zodat zeker geen informatie gemist werd. De registraties door de twee observators werden nadien vergeleken en bediscussieerd zodat er sprake was van eenduidige interpretatie (Waege, 2003).

Het observatieschema start met enkele praktische elementen die de verwerking van informatie vlotter doen verlopen: de datum van de observatie, de naam van de school, het onderwijsniveau (BuBaO of BuSO), en de naam van de klasgroep. Ook het aantal leerlingen wordt hier bevraagd. Dit levert een bijdrage aan onderzoeksvraag 2d ('Hoeveel leerlingen zitten er in de klas met minstens één leerling met EMB en hoeveel van deze leerlingen hebben een ernstige meervoudige beperking?').

Hierna wordt er in het observatieschema voor elke activiteit een aantal zaken genoteerd: het starttijdstip van de activiteit, de omschrijving van de activiteit, het tijdstip waarop de activiteit eindigt, of de activiteit al dan niet de keuze is van de leerling, welke leerlingen deelnemen aan de activiteit, of de activiteit individueel dan wel in groep plaatsvindt, welke begeleiders er zijn tijdens de activiteit, de locatie van de activiteit, het materiaal dat gebruikt wordt tijdens de activiteit, lichaamspositie van de leerlingen tijdens de activiteit en extra informatie (bv. De leerling verlaat de klas voor therapie.). Deze elementen leveren een bijdrage aan onderzoeksvraag 1 (Welke onderwijsleeractiviteiten vinden er plaats in een klas met minstens één leerling met EMB?) en onderzoeksvraag 2 (In welke mate wordt er in een klas met minstens één leerling met EMB aandacht besteed aan de optimale leeromgeving om tot leren te komen?).

Wat betreft de onderwijsleeractiviteiten wordt aan de hand van het observatieschema ingegaan op onderzoeksvraag 1a, die peilt naar het soort onderwijsleeractiviteiten. Onder het punt 'omschrijving van de activiteit' wordt elke activiteit gedetailleerd omschreven. Nadien werd dit samengevat omschreven in een soort activiteit. De indeling van soorten activiteiten (zie bijlage D) werd opgesteld aan de hand van enkele relevante bronnen. Zo werd inspiratie gehaald bij het inventarisatie-onderzoek van Maes et al. (2008), bij het onderzoek met betrekking tot activiteiten van kinderen met EMB van Maes et al. (2010) en bij het onderzoek naar activiteiten in dagcentra van Vlaskamp et al. (2007). Belangrijk om te vermelden is dat hier kinesitherapie, logopedie en ergotherapie niet in het overzicht van het soort onderwijsleeractiviteiten zijn opgenomen. Er werd gekozen om therapieën apart te behandelen en te bespreken omdat deze over het algemeen niet in de klas plaatsvonden.

Het observatieschema gaat ten tweede ook in op al dan niet individueel plaatsvinden van onderwijsleeractiviteiten (zie onderzoeksvraag 1b). Uit de punten ‘individueel of in groep’ en ‘welke leerlingen’ kan voor elke activiteit worden afgeleid of deze al dan niet individueel plaatsvindt.

Ten derde wordt er in het observatieschema ook expliciet naar onderzoeksvraag 1d (‘Welk materiaal wordt er tijdens de onderwijsleeractiviteit gebruikt?’), 1e (‘Wie begeleidt de onderwijsleeractiviteiten?’) en 1f (‘Waar vinden de onderwijsleeractiviteiten plaats?’) gepeild.

Zoals reeds gesteld, levert het observatieschema ook een bijdrage aan onderzoeksvraag 2 (‘In welke mate wordt er in een klas met minstens één leerling met EMB aandacht besteed aan de optimale leeromgeving om tot leren te komen?’). Zo wordt er ingegaan op onderzoeksvraag 2a die peilt naar de rustmomenten. Wanneer leerlingen rusten, wordt dit in het observatieschema ook genoteerd.

Onderzoeksvraag 2c, die peilt naar de duur van de onderwijsleeractiviteiten, komt evenzeer aan bod. Voor elke activiteit wordt de begin- en eindtijd genoteerd. Het is dus makkelijk af te leiden uit het observatieschema hoelang elke activiteit duurt. Bijgevolg levert het observatieschema ook een bijdrage aan onderzoeksvraag 2b met betrekking tot vaste lestijden vermits men uit het schema gemakkelijk kan afleiden welke activiteiten hoelang doorgaan. Ook speelt het observatieschema voor onderzoeksvraag 2f (‘Wordt er therapie aangeboden? Zo ja, welke?’) een rol. Onder de categorie ‘extra’ van het observatieschema wordt telkens aangegeven wanneer een leerling therapie krijgt.

2.5.3. Semi-gestructureerd interview

Na de observatiedag in de klas werd er in elke school met de klasleerkracht samengezeten om een aantal extra zaken te bevragen. Vooral informatie, niet direct af te leiden uit de observatie maar toch relevant voor het klasgebeuren, kwam aan bod. Het triangulatieprincipe werd toegepast. Dit houdt in dat iets bestudeerd wordt met verschillende onderzoekstechnieken om beperkingen van de ene techniek te compenseren met de andere (Kelchtermans, 2003).

Er werd gekozen om semi-gestructureerde interviews af te nemen omdat dit niet alleen de nodige houvast biedt voor de interviewer maar daarnaast ook de kans geeft om op bepaalde zaken dieper in te gaan (Roberts & Ilardi, 2005). Er werd bijgevolg een interviewleidraad (zie bijlage E) opgesteld. Deze vragen werden aan de leerkrachten gesteld en aangevuld met bijkomende vragen wanneer het gesprek hierom vroeg.

Net zoals bij het observatieschema werd informatie verzameld om de onderzoeksvragen te beantwoorden. We bedoelen informatie die relevant is voor het klasgebeuren maar niet duidelijk uit de observaties naar voren komt.

Met deze interviews wordt er niet uitgebreid ingegaan op welke onderwijsleeractiviteiten er plaatsvinden in een klas met minstens één leerling met EMB, onderzoeksvraag 1. Enkel de mogelijkheid tot het aanbieden van individuele activiteiten (onderzoeksvraag 1b) en het aanbieden van activiteiten aangepast aan de kalenderleeftijd (onderzoeksvraag 1c) worden letterlijk bevraagd. Informatie uit het interview kan wel een grotere bijdrage leveren aan onderzoeksvraag 2 ('In welke mate wordt er in een klas met minstens één leerling met EMB aandacht besteed aan de optimale leeromgeving om tot leren te komen?'). Zo wordt er expliciet gepeild naar de mate van inspraak van de leerlingen (onderzoeksvraag 2e) en naar therapie (onderzoeksvraag 2f). Het interview vormt bovendien de enige bron van informatie voor onderzoeksvraag 3 ('Hoe gebeurt de planning en evaluatie van de onderwijsleeractiviteiten in een klas met minstens één leerling met EMB?'). Zowel de doelstellingen van de onderwijsleeractiviteiten (onderzoeksvraag 3a), de mate van individuele en groepsgerichte doelen (onderzoeksvraag 3b), de manier van doelen bepalen (onderzoeksvraag 3c) en de ervaren moeilijkheden bij het opstellen van doelen (onderzoeksvraag 3d) als de inspiratie van de leerkracht voor de onderwijsleeractiviteiten (onderzoeksvraag 3e), de ervaren moeilijkheden bij het uitwerken van activiteiten (onderzoeksvraag 3f), de criteria voor goede onderwijsleeractiviteiten volgens de leerkracht bij deze doelgroep (onderzoeksvraag 3g), de wijze van evaluatie van onderwijsleeractiviteiten (onderzoeksvraag 3h), komen aan bod tijdens de interviews.

Ten slotte kan, net zoals onderzoeksvraag 3, onderzoeksvraag 4 ('Wat is de visie van leerkrachten van leerlingen met EMB over onderwijs aan deze doelgroep?') enkel beantwoord worden aan de hand van het gesprek met de leerkracht. Opnieuw wordt in het interview naar alle deelvragen van deze onderzoeksvragen rechtstreeks gepeild. De visie van leerkrachten op het nut van onderwijs aan deze doelgroep (onderzoeksvraag 4a), de ervaren knelpunten bij het lesgeven aan deze doelgroep (onderzoeksvraag 4b), de noodzakelijke voorwaarden om les te geven aan deze doelgroep (onderzoeksvraag 4c) en de belangrijkste eigenschappen van een leerkracht om les te geven aan deze doelgroep (onderzoeksvraag 4d) wordt bijgevolg letterlijk bevraagd in het interview.

Elk van de interviews werd met toestemming van de leerkracht opgenomen en later getranscribeerd zodat geen informatie verloren kon gaan. Het feit dat het transcript meteen na

elk interview werd opgesteld, leidde ertoe dat onze eigen interviewstijl telkens snel kritisch bereflecteerd kon worden en dat deze reflectie meegenomen kon worden naar het volgende interview, hetgeen de kwaliteit ten goede kwam.

2.6. Analyse

Om zowel de informatie uit de lijst met leerlingkenmerken, uit de observatieschema's als uit de uitgetypte interviews te kunnen verwerken, werd een overzichtsschema opgesteld (zie bijlage F). Dit overzichtsschema werd zo opgesteld dat alle relevante informatie met betrekking tot de onderzoeksvragen voor één school samengevat werd. Het eerste gedeelte betreft de observatie, het tweede het interview. Bij het interviewgedeelte was het niet alleen de bedoeling om getallen en steekwoorden te noteren zoals bij het observatiegedeelte. Ook citaten konden opgenomen worden in het schema om bepaalde zaken kracht bij te zetten. Om informatie uit de uitgetypte interviews voor het overzichtsschema te verzamelen, werd er gekozen om interviews met de hand te coderen. Interviews zouden mogelijk ook gecodeerd kunnen worden met NVIVO. We kozen ervoor om dit niet te doen aangezien de hoeveelheid te coderen interviews beperkt bleef.

Om een adequate invulling van het overzichtsschema te garanderen, startten beide onderzoekers met het invullen van de informatie van dezelfde school. Hierna werden de ingevulde elementen grondig vergeleken en bediscussieerd. Op die manier werd er overeenstemming bereikt over de categorieën en vorm van invullen. Voor de overige scholen werd het overzichtsschema telkens door één persoon ingevuld. Dit werd wel nagelezen door de andere persoon.

Nadat voor 10 scholen alle informatie in het overzichtsschema werd gevoegd, werden de onderzoeksvragen één voor één overlopen. Voor elke onderzoeksvraag werd er gezocht naar de nodige informatie uit de 10 overzichtsschema's. Deze informatie werd vervolgens geclusterd en beschreven.

Wanneer er in de analyse een citaat van een leerkracht werd gebruikt, werd er bij het citaat weergegeven van welke leerkracht dit citaat afkomstig was. Er werd gekozen om enkel een nummering te gebruiken aan de hand van de datum van de observatie. Deze datum werd niet weergegeven omwille van de privacy.

Ten slotte dient opgemerkt te worden dat er voor de leesbaarheid steeds gebruik gemaakt werd van mannelijke vormen zoals hem, zijn,... terwijl dit ook betrekking kan hebben op vrouwelijke personen.

2.7. Besluit

Dit onderzoek startte vanuit de vaststelling dat er weinig informatie voorhanden is met betrekking tot het klasgebeuren bij leerlingen met EMB in Vlaanderen. Daarom kozen we ervoor om een beschrijvend onderzoek te starten dat het klasgebeuren bij leerlingen met EMB in Vlaanderen systematisch registreert en beschrijft. Vier belangrijke elementen uit deze beschrijving kwamen naar voren en werden geformuleerd in de vorm van onderzoeksvragen. Deze hebben betrekking op de onderwijsleeractiviteiten, de leeromgeving, de systematische aanpak en de visie van de leerkracht. Elk van de vier onderzoeksvragen werd verder onderverdeeld in een aantal deelvragen. Om ze te beantwoorden werden 10 scholen uit het VVKBuO betrokken in het onderzoek. Zowel het BuBaO en het BuSO als type 2- en type 4-onderwijs waren betrokken. In de 10 klassen met minsten één leerling met EMB vond een schriftelijke bevraging met betrekking tot leerlingkenmerken, een niet-participerende observatie en een semi-gestructureerd interview met de leerkracht plaats. Al deze informatie werd geclusterd in een overzichtsschema en gebruikt om de onderzoeksvragen te beantwoorden.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksresultaten

3.1. Welke onderwijsleeractiviteiten vinden er plaats in een klas met minstens één leerling met EMB (onderzoeksvraag 1)?

3.1.1. Welke soort onderwijsleeractiviteiten vinden er plaats (onderzoeksvraag 1a)?

Op de vraag welk soort onderwijsleeractiviteiten er worden aangeboden aan leerlingen met EMB is geen eenduidig antwoord te geven. De 10 geobserveerde klassen werken allen op hun eigen unieke manier. Toch zijn er naast de vele verschillen ook een aantal gelijkenissen vast te stellen in de observaties.

Zo valt het op dat alle geobserveerde klassen (n=10) als eerste activiteit een **welkomstactiviteit** aanbieden aan hun leerlingen. Ook de invulling van deze welkomstactiviteit is erg gelijkaardig. Bijna overal wordt een liedje gezongen. Af en toe wordt dit aangevuld met zaken als het geven van handjes, kaarsjes aansteken of het verloop van de dag overlopen.

Daar waar een welkomstmoment bij het begin van de dag altijd wordt toegepast, komt een duidelijk **afsluitmoment** op het einde van de dag minder voor (n=2). De leerkracht maakt dan samen met de leerlingen de boekentassen klaar en de aanwezigheidsfoto's die bij het begin van de dag opgehangen werden, worden nu terug weggehaald. Zo is het voor de leerlingen duidelijk dat de schooldag erop zit. In de andere klassen bestaat het laatste moment in de klas eruit dat de leerkracht praktische zaken in orde brengt, zoals rolstoelen klaarmaken, boekentassen inpakken, agenda's of heen-en-weer-schriftjes invullen en dergelijke. Er wordt niet samen met de leerlingen iets gedaan om het einde van de schooldag voor hen te verduidelijken.

Individuele activiteiten komen vaak (n=8) aan bod. Deze kunnen bestaan uit vrije keuze voor een activiteit of uit taakjes die de leerling alleen moet uitvoeren. In drie klassen kunnen de leerlingen tijdens deze momenten **vrij kiezen** waar ze mee bezig zijn, in drie andere klassen worden op deze momenten individuele **taakjes** aangeboden aan de leerlingen. In de overige twee klassen hebben we beide vormen van individuele activiteiten geobserveerd. Hier zien we een verschil tussen het BuBaO en BuSO. De vrije keuze voor een individuele

activiteit komt op beide onderwijsniveaus voor, de taakjes hebben we enkel in het BuSO geobserveerd.

In de door ons geobserveerde klassen ontbreekt het niet aan **muziekactiviteiten of creatieve activiteiten**. Zo worden er **knutselactiviteiten** (n=5) aangeboden. Aan het knutselen kan op twee manieren vormgegeven worden. Enerzijds zijn er klassen waarbij de leerling met EMB zelf zaken mag uitvoeren en zeer actief participeert. Zo is er een klas waarin een leerling met EMB individuele begeleiding kreeg om samen met een begeleider te verven en te stempelen. Anderzijds zijn er ook klassen waar de leerling met EMB toekijkt hoe de sterkere leerlingen met materiaal aan de slag gaan.

Een andere creatieve activiteit betreft het vertellen van **verhalen** (n=4). In drie klassen bestaat dit uit het voorlezen van een verhaal door de leerkracht waarbij de leerlingen enkel moeten luisteren. Eenmaal is er sprake van multi sensory storrtelling waarbij alle leerlingen tijdens het vertellen van een verhaal extra gestimuleerd worden door hen bijvoorbeeld dingen te laten voelen, proeven, ruiken...

Een laatste geobserveerde creatieve activiteit betreft de **muziekactiviteiten** (n=5). Meestal luisteren de leerlingen met EMB naar de leerkracht die een optreden geeft. In één klas worden de leerlingen dan weer op een bijzondere wijze betrokken bij het musiceren. Elke leerling wordt naar zijn mogelijkheden gestimuleerd om mee muziek te spelen. Zo is er een jongen met EMB die geen instrumenten kan hanteren maar toch betrokken wordt door hem via het indrukken van een schakelaar met zijn hoofd opgenomen geluiden te laten produceren.

Verder hebben we ook **kookactiviteiten** (n=3) geobserveerd. Koken valt onder de categorie 'activiteiten gericht op het verwerven van zelfredzaamheid'. Eén klas bereidt met hulp het eigen middagmaal, twee andere klassen maken met hulp confituur en fruitsalade.

Ook **basale, lichaamsgebonden** activiteiten worden geobserveerd. Bij basale stimulatie (n=3) krijgen de leerlingen met EMB de kans om actief deel te nemen aan de activiteit. Zo is er een klas waar leerlingen naar hartenlust met scheerschuim mogen experimenteren. Ook snoezelen (n=2) wordt geobserveerd. Dit snoezelen vindt dan plaats in een snoezelruimte met zachte muziek, waterbedden, knuffels, visuele projecties,...

Daarnaast komen ook **bewegingsactiviteiten** (n=8) aan bod. De leerlingen met EMB worden begeleid tijdens het zwemmen, wandelen, fietsen, paardrijden, rolstoeldansen en springen op

een springkasteel. Een andere geobserveerde bewegingsactiviteit betreft schrijfdans. Daar waar voor de zojuist vermelde activiteiten vooral grove motoriek belangrijk is, wordt er bij de schrijfdans gefocust op fijne motoriek. Leerlingen worden uitgedaagd om onder andere met ijzerdraad verschillende vormen te maken. Voor leerlingen zonder EMB is dit een voorbereiding om te leren schrijven, voor de leerlingen met EMB is dit fijn-motorische stimulatie.

Wat betreft het soort geobserveerde onderwijsleeractiviteiten dienen ook de **pastorale activiteiten** vermeld te worden. Zo worden lessen godsdienst (n=5) geobserveerd. In vier van deze klassen is er sprake van een les waarin een liedje wordt gezongen, een kaarsje wordt aangestoken en een verhaaltje wordt verteld. Eenmaal krijgt de godsdienstles een volledig andere invulling. Een leerkracht toont de leerlingen net zoals in het gewoon onderwijs een powerpoint met foto's, sfeerbeelden en muziek en vertelt er een aantal zaken bij.

Tot slot moet wat betreft het soort aangeboden onderwijsleeractiviteiten vermeld worden dat er in de door ons geobserveerde klassen, behalve in het geval van individuele taakjes, **geen duidelijk verschil vast te stellen is tussen de activiteiten die worden aangeboden in het BuBaO of in het BuSO..**

Tabel 1: Aantal geobserveerde onderwijsleeractiviteiten volgens soort activiteit

Activiteit	Aantal keer geobserveerd
Welkomstmoment	10
Afsluitmoment	2
Vrije keuze	11
Taakjes	8
Knutselen	5
Verhalen	3
Muziek	5
Koken	3
Basale stimulatie	3
Snoezelen	2
Zwemmen	1
Paardrijden	1
Wandelen	2
Fietsen	1
Rolstoeldansen	1
Springkasteel	1
Schrijfdans	2
Godsdienst	5

Uit de observaties blijkt dat er naast de onderwijsleeractiviteiten ook andere activiteiten doorgaan. Dit betreft ondermeer **verzorgende activiteiten** zoals wassen, toiletbezoek,... Tussen de klassen zijn er verschillen over hoe de verzorgende activiteiten verlopen. Zo zijn er klassen (n=7) waarbij dit op een vast moment plaatsvindt. In de overige klassen (n=3) zijn er geen vaste momenten en vinden de verzorgende activiteiten doorlopend doorheen de dag plaats. In de klassen met een vast verzorgingsmoment gebeurt de verzorging in twee klassen door de leerkracht in de klas, in twee klassen door een verpleegster of verzorgster in de klas, in twee klassen in het semi-internaat en in één klas in het internaat. In de klassen waar toiletbezoeken doorlopend doorheen de dag plaatsvinden, gebeurt dit in één klas door de leerkracht en in twee klassen door de verpleegster/verzorgende.

Daarnaast vinden ook **houdingswissels** plaats. In de meeste geobserveerde klassen (n=8) heeft de leerkracht een taak in de houdingswissels. In deze klassen komt een therapeut in de klas helpen om de leerlingen op een afgesproken tijdstip in de staplanken te zetten en er terug uit te halen. Wanneer de leerlingen tussendoor van houding veranderen (vb. op de mat liggen), gebeurt dit door de leerkracht alleen. In de overige klassen (n=2) gebeuren de houdingswissels tijdens therapie buiten de klas en komt de therapeut de leerling in de klas terug uit de staplank halen. In deze twee klassen gebeuren andere houdingswissels (vb. liggen in de zetel) door de opvoeders in de leefgroep. De leerkracht doet in deze klassen zelf geen houdingswissels.

Ook speeltijd en middagpauze maken in de meeste klassen deel uit van het dagprogramma.

In de meeste klassen (n=7) wordt een **speeltijd** geobserveerd. Wel wordt deze op verschillende manieren ingevuld. In de door ons geobserveerde klassen treffen we twee varianten aan.

In vijf klassen zijn er vaste momenten voor de speeltijd waarbij de leerlingen naar de speelplaats gebracht worden. Daarbij is er toezicht aanwezig maar gaat er geen specifieke aandacht naar de leerlingen met EMB. Deze brengen de tijd op de speelplaats passief door. Ze worden in hun rolstoel op de speelplaats geplaatst zonder enig aanbod. Een tweede variant betreft de speeltijd in de klas, geobserveerd in twee klassen. Daar is er wel een vast moment voor speeltijd, maar gaan de leerlingen niet naar de speelplaats. Ze blijven in de klas en kunnen daar even vrij spelen. Aan de speeltijd zijn in deze zeven klassen een verzorgingsmoment en een moment voor een tussendoortje gekoppeld.

In de overige klassen (n=3) is er niet echt sprake van speeltijd. Er is geen vast moment voor 'speeltijd' en de activiteiten, verzorgingsmomenten en tussendoortjes lopen flexibel door elkaar.

Iedere klas (n=10) biedt aan haar leerlingen **middagpauze** aan. De middagpauze bestaat uit verschillende activiteiten, zoals eten, verzorging en rust.

Het eten wordt in de klassen op drie verschillende manieren georganiseerd. In vijf klassen wordt er in de klas gegeten, in vier klassen in de leefgroep van het (semi-)internaat en in één klas gaan de interne leerlingen naar de leefgroep en blijven de externe leerlingen in de klas.

Het tweede deel van de middagpauze, dat aan de leerlingen met EMB wordt aangeboden, is rust (n=6). Onder rust verstaan we momenten waarop de leerling met EMB niets aangeboden krijgt. Ook hier zijn er enkele variaties te onderscheiden. Zo vinden de rustmomenten van vier

klassen in de leefgroep van het (semi-)internaat plaats, van één klas in de klas en van één klas deels in de klas en deels in de leefgroep. In de andere vier klassen bestaat het tweede deel van de middagpauze uit speeltijd.

3.1.2. In welke mate vinden de onderwijsleeractiviteiten individueel, dan wel in groep plaats (onderzoeksvraag 1b)?

Alvorens verder op deze onderzoeksvraag in te gaan, dient opgemerkt te worden dat een individuele onderwijsleeractiviteit in dit onderzoek op twee manieren kan opgevat worden. Enerzijds kan een individuele onderwijsleeractiviteit bestaan uit taakjes of zelfgekozen activiteiten waarbij de leerkracht zich tussen de leerlingen begeeft en een leerling dus afwisselend zelfstandig bezig is en door de leerkracht wordt ondersteund. Anderzijds kan een individuele onderwijsleeractiviteit ook bestaan uit een onderwijsleeractiviteit waarbij er één-op-één ondersteuning plaatsvindt. Dit gaat dan niet over de categorie ‘individuele activiteit’ zoals aangegeven in de onderzoeksopzet maar heeft betrekking op een andere soort activiteit, bijvoorbeeld een creatieve activiteit, waarbij de leerling continu individueel begeleid wordt en dus geen aandacht moet delen.

Uit de observaties blijkt dat over de klassen heen slechts 32 procent van de onderwijsleeractiviteiten individueel plaatsvindt (n=21). Het grootste deel, 68 procent (n=45) van de onderwijsleeractiviteiten vindt in groep plaats. Bovendien blijkt uit de observaties dat het grote aandeel aan **groepsactiviteiten** tot gevolg heeft dat leerlingen met EMB die deel uitmaken van een groep met ook sterkere leerlingen op bepaalde momenten niet betrokken worden bij de activiteit. Bij klassen met maar één leerling met EMB valt dit sterker op. Slechts één klas vormt een homogene groep met allemaal leerlingen met EMB. De leerlingen met EMB zijn in deze klas tijdens groepsactiviteiten meer betrokken dan leerlingen met EMB in de heterogene klassen vermits de groepsactiviteit beter afgestemd is op hun niveau en de leerkracht ook meer aandacht aan elke leerling besteedt.

Wat betreft de **individuele activiteiten** valt op dat het grootste aandeel, 90 procent (n=19) van deze activiteiten bestaat uit taakjes of zelfgekozen activiteiten waarbij de leerkracht zich tussen de leerlingen verplaatst. In slechts 10 procent (n=2) van de individuele activiteiten wordt er effectief één-op-één met de leerling met EMB gewerkt. Eén van deze twee

activiteiten bestaat uit het gaan zwemmen waarbij elke leerling een individuele begeleider heeft. De andere activiteit betreft een knutselactiviteit waarbij een ergotherapeut één leerling met EMB begeleidt terwijl de rest van de klas met de leerkracht aan een muziekactiviteit deelneemt.

Enkele bijzonderheden met betrekking tot individuele onderwijsleeractiviteiten betreffen de aanwezigheid van een assistent via het Persoonlijk Assistentiebudget (PAB-assistent) in twee klassen en de aanwezigheid van een student van de Vormingsleergang voor Sociaal en Pedagogisch Werk (VSPW-student) in één klas. De twee PAB-assistenten die voor twee leerlingen met EMB in twee verschillende klassen worden ingezet, waren omwille van omstandigheden niet aanwezig op de dag van de observatie voor dit onderzoek. Uit een gesprek met de leerkrachten blijkt dat de PAB-assistent voor één leerling ondersteuning biedt tijdens groepsactiviteiten en dat de PAB-assistent voor de andere leerling continu individueel bezig is met de leerling met EMB. Met betrekking tot deze laatste leerling omschrijft de leerkracht de rol van de PAB-assistent als volgt:

“Eigenlijk heeft hij een assistent die dagdagelijks meekomt. Zij geeft hem eten zodat ik eigenlijk met de andere kinderen kan bezig zijn en met de activiteiten doet ze eigenlijk met hem mee. En als er een activiteit is gelijk de werkmandjes dan gaat zij er mee snoezelen of wandelen, zodat hij eigenlijk een activiteit heeft op zijn maat.”
(Leerkracht 3)

Zoals reeds aangehaald, wordt de leerkracht in één bezochte klas bijgestaan door een VSPW-student. Hierdoor kan er in die klas aan elke leerling 35 minuten per week exclusieve aandacht geschonken worden. Dit vond eveneens niet plaats op de dag van de observatie.

De meeste **leerkrachten** geven tijdens de interviews aan dat ze het beperkte aanbod aan individuele activiteiten **betreuren**. Volgend soort uitspraak kwam meermaals voor:

“De meeste activiteiten vinden in groep plaats en dat is jammer want zo in groep krijg je sommige leerlingen niet echt betrokken.” (Leerkracht 10)

Leerkrachten vermelden vooral het gebrek aan middelen, uren, begeleiding als oorzaak voor het beperkte aanbod aan individuele activiteiten:

“Voor individuele activiteiten zijn er gewoon geen uren genoeg.” (Leerkracht 10)

“Ik sta nooit met ondersteuning, ik sta altijd alleen.” (Leerkracht 3)

“Ze zeggen altijd dat het buitengewoon onderwijs meer individueel onderwijs is maar uiteindelijk is de realiteit wel dat je alleen met zes leerlingen hier in de klas bent.”
(Leerkracht 5)

3.1.3. Houdt men rekening met de kalenderleeftijd van de leerling (onderzoeksvraag 3c)?

Met betrekking tot één klas heeft het onderzoek onvoldoende informatie rond deze onderzoeksvraag opgeleverd. Uit de interviews blijkt dat van de overige negen leerkrachten vier leerkrachten zeggen geen rekening te houden met de kalenderleeftijd van de leerlingen met EMB bij de keuze van onderwijsleeractiviteiten. Als reden benoemen ze dat de leerlingen met EMB gezien hun mentaal en sociaal-emotioneel niveau volgens hen niet gebaat zijn met kalenderleeftijdgebonden materiaal, thema's en omgang.

De overige leerkrachten (n=5) geven aan wel rekening te houden met de kalenderleeftijd van de leerling met EMB tijdens onderwijsleeractiviteiten. Uit de interviews blijkt dat dit rekening houden met de kalenderleeftijd volgens de leerkrachten betrekking kan hebben op drie zaken: de manier van omgang, de gebruikte thema's en het gebruikte materiaal.

Twee van de vijf leerkrachten die rekening houden met de kalenderleeftijd focussen hierbij vooral op de **omgang**. Een leerkracht geeft hierbij aan dat hij

“Er wel probeert op te letten om niet te kinds te doen en er niet tegen te praten alsof het kleutertjes zijn maar hen te benaderen als pubers.” (Leerkracht 5)

Ook twee andere leerkrachten vinden omgang en niet te kinderlijk praten belangrijk. Daarnaast geven ze beiden ook aan rekening te houden met de kalenderleeftijd van hun leerlingen bij het kiezen van **thema's**. Volgend citaat toont dit aan:

“Het zijn ook pubers. Dus je moet daar ook rekening mee houden binnen uw activiteiten, je gaat proberen om hen andere muziek aan te leren dan alleen maar Samson en Gert. Af en toe organiseren we hier eens een trouwfeest als iemand dolverliefd is op iemand anders... Dus we proberen daar wel rekening mee te houden. Maar het is niet uit te sluiten hoor, Samson en Gert past ook wel bij hen. Maar we proberen er wel nog iets naast te zetten.” (Leerkracht 8)

Bovendien geeft één van deze twee leerkrachten ook aan naast omgang en thema's rekening te houden met de kalenderleeftijd bij het kiezen van **materialen** voor de onderwijsleeractiviteiten. Peuter- en kleutermaterialen zoals bijvoorbeeld een rammelaar worden vermeden. Een laatste leerkracht geeft aan rekening te houden met de kalenderleeftijd door de thema's en het materiaal hierop af te stemmen. Bij het kiezen van materiaal rekening houdend met de kalenderleeftijd wordt door deze leerkracht ook het perspectief van de ouders in rekening gebracht:

“Kinderlijk materiaal is voor die ouders nog eens extra confronterend. Ergens weten ze wel dat ze op dat niveau zitten, maar toch hebben ze het niet zo graag dat je die dingen nog allemaal aanbiedt.” (Leerkracht 4)

Uit de interviews blijkt dat men in de bezochte klassen van dit onderzoek meer rekening houdt met de kalenderleeftijd naargelang de kloof met de ontwikkelingsleeftijd groter wordt. In op één na alle bezochte klassen voor BuSO is er aandacht voor de kalenderleeftijd. We beschikken over minder informatie uit het BuBaO maar elke klas waar er informatie over ter beschikking is, geeft aan geen rekening te houden met de kalenderleeftijd.

3.1.4. Welk materiaal wordt er tijdens de onderwijsleeractiviteit gebruikt (onderzoeksvraag 1d)?

Wat betreft de gebruikte materialen tijdens de onderwijsleeractiviteiten tonen de observaties aan dat in alle klassen (n=10) veel en uiteenlopende materialen worden gebruikt. Met betrekking tot deze materialen zijn er duidelijk een aantal parallellen tussen de klassen.

In de eerste plaats blijkt uit het onderzoek dat in alle bezochte klassen (n=10) gewerkt wordt met materiaal dat gericht is op het **zintuigelijk stimuleren** van de leerlingen met EMB. Zaken als geurzakjes, bellenblazen, scheerschuim, een springkasteel, stokjes om tikgeluiden te maken, kersenpitkussentjes, voetbadjes, doeken om te wapperen,... vormen hier voorbeelden van. Materiaal om **muziek** af te spelen is eveneens in alle klassen (n=10) terug te vinden. Wel is er een variatie vast te stellen in het aantal van dit soort gebruikte materialen. Zes van de 10 bezochte klassen bieden dergelijke materialen meerdere keren per dag aan. In de vier overige klassen wordt het gebruik van dergelijke materialen slechts eenmaal waargenomen.

Ten tweede blijkt ook uit het onderzoek dat er in elke bezochte klas (n=10) ook **baby- of peutermateriaal** aanwezig is. Zo kan bijvoorbeeld in elke klas iets als een knuffel,

rammelaar, speelgoedje voor in het zand of speelgoedje dat muziek maakt teruggevonden worden.

Een derde parallel tussen de 10 bezochte klassen betreft de aanwezigheid van materiaal dat door de leerkracht of andere personeelsleden **zelf gemaakt** is. Enkele voorbeelden hiervan zijn een doos met een gleuf in om flipflo's in te steken, instrumenten, pictogrammen,...

Daar waar leerkrachten in alle bezochte klassen (n=10) moeite doen om materiaal aan te passen met de noden van de doelgroep in het achterhoofd, blijkt ten vierde dat dit met betrekking tot de **knutsel- en kookactiviteiten** eerder beperkt blijft. Vijf knutselactiviteiten worden geobserveerd en in geen enkele klas (n=0) wordt hierbij gebruik gemaakt van aangepast materiaal. Gewone kleurpotloden, verfborstels, kleurplaten, ... worden hiervoor gebruikt. Ook voor de kookactiviteiten geldt deze vaststelling. Leerlingen werken met zaken als mesjes, dunschillers, mixers, snijplanken, glazen kommen, ... die niet zijn aangepast.

Ten vijfde kan ook het niet gebruik maken van **technologische hulpmiddelen** als parallel tussen de bezochte klassen aangehaald worden. Eén klas (n=1) vormt op dit vlak een uitzondering. Drie opvallende toepassingen werden hier geobserveerd: het gebruik van een drukknop met spraakuitvoer die naast het hoofd kan gemonteerd worden, een cassettespeler die met behulp van een gelijkaardige drukknop aan en uit kan gezet worden en een touchscreen computer.

Ten slotte komen ook **rolstoelen, staplanken en ligschelpen** in alle klassen (n=10) voor. Ze nemen heel wat ruimte in en beïnvloeden de bewegingsvrijheid in de klas.

Ook de **klasinfrastructuur en -inrichting** spelen een rol tijdens de onderwijsleeractiviteiten. Zo beschikt elke bezochte klas (n=10) over een ligbed, zetel, mat of poef die gebruikt kan worden om te rusten of om andere activiteiten op te ondernemen. Ook het indelen van de klas in hoekjes blijkt een veelvoorkomend fenomeen te zijn. Slechts in twee klassen is er geen sprake van dergelijke klasindeling. Ook bevindt er zich in bijna alle klassen (n=8) een klein keukentje. In drie klassen kunnen de leerlingen ook rechtstreeks via de klas terecht in een veilig afgesloten tuintje dat eigenlijk een verlengstuk van de klas vormt.

3.1.5. Wie begeleidt de onderwijsleeractiviteiten (onderzoeksvraag 1e)?

Uit de observaties blijkt dat het frequent voorkomt dat er slechts **één leerkracht** onderwijsactiviteiten verzorgt in een klas met leerlingen met EMB. Bijna de helft (28/66) van

alle geobserveerde onderwijsleeractiviteiten in de 10 klassen wordt door slechts één leerkracht begeleid. Dit betekent niet dat het altijd over dezelfde leerkracht gaat. In sommige klassen wisselen de leerkrachten doorheen de dag, waarover meer bij onderzoeksvraag 2b.

Het komt echter zelden voor (n=2) dat een leerkracht een volledige dag alleen de onderwijsleeractiviteiten begeleidt. In deze klassen krijgt de leerkracht wel ondersteuning tijdens andere activiteiten zoals eten en verzorging.

In slechts twee klassen staat een leerkracht nooit alleen maar kan deze altijd rekenen op minimum één persoon extra **ondersteuning** tijdens de onderwijsleeractiviteiten.

De overige leerkrachten (n=6) krijgen doorheen de schooldag soms ondersteuning voor onderwijsleeractiviteiten. Wanneer de leerkracht ondersteuning krijgt, blijft de leerkracht steeds aanwezig bij de onderwijsleeractiviteit en laat zich ondersteunen. Het is niet zo dat de leerkracht tijdens die onderwijsleeractiviteiten de klas verlaat.

Wie deze ondersteuning geeft en bij hoeveel onderwijsleeractiviteiten varieert wel per klas.

De personen die ondersteuning bieden, kunnen één of meerdere extra leerkrachten, een vrijwilliger, een therapeut, een kinderverzorgster of een opvoedster, een PAB-assistent of een VSPW-student, een stagiair,... zijn.

Uit het interview met de leerkrachten blijkt dat de leerkrachten de aangeboden ondersteuning vaak als te beperkt ervaren bij het onderwijs aan leerlingen met EMB. Personeelsgebrek wordt door bijna alle leerkrachten aangehaald als knelpunt.

Daarnaast worden leerkrachten ook ondersteund bij andere activiteiten. Tijdens de observaties viel op dat in alle klassen (n=10) de leerkrachten tijdens het middagmaal ondersteund worden. Deze steun kan afkomstig zijn van de leefgroep, een extra leerkracht of van andere disciplines zoals een logopedist, ergotherapeut of kinesist. Ten tweede blijkt ook dat de meeste leerkrachten (n=9) niet alleen moeten instaan voor de verzorging. Eén leerkracht dient de leerlingen wel alleen te verzorgen, de overige negen worden ondersteund door ofwel verpleging, ofwel personeel uit een leefgroep, ofwel een andere leerkracht.

Opvallend is dat in bijna alle klassen (n=9) vrouwelijke leerkrachten aan het werk zijn. Slechts in één school is het een man die voor een klas staat met leerlingen met EMB.

3.1.6. Waar vinden de onderwijsleeractiviteiten plaats (onderzoeksvraag 1f)?

Van de door ons geobserveerde onderwijsleeractiviteiten vindt het grootste deel, 80% (n=53), plaats in de **klas**. Er is echter geen enkele klas waar de leerlingen gedurende de hele geobserveerde dag in de klas blijven. Zo gingen sommige activiteiten door in een grote zaal, in de turnzaal,...

Er wordt vooral gebruik gemaakt van een **andere locatie** dan de klas voor activiteiten die een specifieke locatie vereisen, zoals bijvoorbeeld: snoezelen, paardrijden, zwemmen, fietsen,... Er werd in vijf klassen één onderwijsleeractiviteit geobserveerd die buiten plaatsvond: fietsen, paardrijden, basale stimulatie en twee keer wandelen.

Wat betreft andere activiteiten blijkt uit de observaties dat in de meeste klassen (n=6) de leerlingen hun middagmaal in de klas opeten, in de overige klassen gebeurt dit in de leefgroep (n=3) of gaat een deel van de leerlingen naar de leefgroep en de overige leerlingen blijven in de klas (n=1).

In de meeste klassen (n=7) vindt er een speeltijd plaats. Vijf van deze klassen brengen de speeltijd op de speelplaats door, twee in de klas.

Ook wat betreft de locatie voor verzorging, is er variatie over de klassen heen. In vier klassen is er aangrenzend aan de klas een verzorgingsruimte, waardoor de leerling zich niet echt hoeft te verplaatsen voor de verzorging. In vijf andere klassen is er in de school een apart verzorgingslokaal, dat niet onmiddellijk aan de klas grenst, waardoor de leerling zich dus naar een andere locatie moet begeven voor de verzorging. In de laatste klas worden de leerlingen in de leefgroep verzorgd.

3.1.7. Conclusie onderzoeksvraag 1

Uit het onderzoek blijkt dat er heel wat verschillende **soorten onderwijsleeractiviteiten** worden aangeboden in de geobserveerde klassen met minstens één leerling met EMB. Over de 10 klassen heen zijn er heel wat gelijkenissen vast te stellen. Zo is er overall een welkomstmoment en vrije tijd. Verder komen er in heel wat klassen ook creatieve activiteiten zoals muziek, basale lichaamsgebonden activiteiten, bewegingsactiviteiten en pastorale activiteiten voor. Daarnaast gaat er ook veel tijd naar andere activiteiten zoals verzorging, eten, speeltijd, middagpauze.

Bij de invulling van deze onderwijsleeractiviteiten kan er op een vijftal belangrijke zaken gewezen worden. Ten eerste valt het op dat de onderwijsleeractiviteiten **vooral in groep** plaatsvinden. Leerlingen met EMB zijn op die momenten niet altijd optimaal betrokken. Leerkrachten wijten het gebrek aan individuele onderwijsleeractiviteiten aan een gebrek aan personeel.

Een tweede belangrijke element betreft het feit dat er door de leerkrachten van het onderzoek, en dan vooral voor de klassen van het BuSO, moeite wordt gedaan om onderwijsleeractiviteiten aan te passen aan de **kalenderleeftijd** van de leerling. Dit kan zowel gaan over de manier van omgaan met de leerling, de gebruikte thema's als het gebruikte materiaal.

Ten derde blijkt uit het onderzoek wat betreft het **materiaal** dat er in de geobserveerde klassen overal baby- en kleutermateriaal gebruikt wordt. Ook materiaal om de zintuigen te stimuleren wordt overal gebruikt. Van Aangepast materiaal tijdens kook- en knutselactiviteiten wordt dan weer nergens gebruikt gemaakt.

Ten vierde blijkt dat de **leerkracht** in de bezochte klassen nooit een hele dag alleen in de klas staat. Toch worden bijna de helft van alle onderwijsleeractiviteiten begeleid door slechts één leerkracht. Er zijn twee leerkrachten die geen **ondersteuning** krijgen tijdens onderwijsleeractiviteiten en twee leerkrachten die altijd ondersteuning krijgen tijdens onderwijsleeractiviteiten. Ook tijdens andere activiteiten, zoals eten en verzorging worden leerkrachten ondersteund. Wel is er veel verschil in frequentie en soort ondersteuning tussen de geobserveerde klassen.

Ten slotte blijkt dat de onderwijsleeractiviteiten zeer vaak **in de klas** plaatsvinden. Naast een speeltijd op de speelplaats wordt er weinig naar buiten gegaan met de leerlingen.

3.2. In welke mate wordt er in een klas met minstens één leerling met EMB aandacht besteed aan de optimale leeromgeving om tot leren te komen (onderzoeksvraag 2)?

3.2.1. Worden er rustmomenten voorzien voor leerlingen die hier nood aan hebben (onderzoeksvraag 2a)?

Wij definiëren een rustmoment als volgt: een moment waarop de leerling doelbewust geen onderwijsleeraanbod krijgt om tot rust te komen. Wij hebben 'wachten' niet als rust opgenomen in deze analyse. Mogelijk kan de leerkracht dit ook als rustmoment zien of kan de

leerling wachtmomenten gebruiken om te rusten. Omdat we te weinig gegevens hebben over de intentie van de leerkracht met deze ‘wachtmomenten’ nemen we ze niet op in de analyse.

Uit observaties blijkt dat in alle klassen (n=10) een **vast rustmoment** wordt aangeboden **na het middageten**. De invulling van dit rusten verschilt over de klassen heen (zie onderzoeksvraag 1a). In zeven van de 10 geobserveerde klassen wordt naast dit rustmoment geen doelbewust rustmoment meer aangeboden aan de leerlingen. In twee van deze klassen kunnen leerlingen wel later aankomen op school wanneer ze nood hebben aan een lange nachtrust of een volledige schooldag niet aankunnen. In de ene klas komen de leerlingen van thuis en hangt het later aankomen op school af van of de ouders de leerling later naar school kunnen brengen of niet. In de andere klas komen de leerlingen van de leefgroep naar school. Hier zijn het de opvoeders die beslissen op welk moment de leerling naar school komt.

In twee klassen kunnen de leerlingen naast het vaste rustmoment na het middageten **de klas verlaten als ze nood hebben aan rust**. In de ene klas kunnen ze naar de leefgroep gaan als ze het klasgebeuren niet meer aankunnen, in de andere klas wordt gebruik gemaakt van een prikkelarme ruimte waarin de leerlingen tot rust kunnen komen. In één van deze klassen wordt aan de leerlingen ook op **een extra vast moment** de kans gegeven om te rusten in de klas. Dit gebeurt tijdens het moment waarop de leerlingen vrij kunnen kiezen voor een activiteit.

In een laatste klas kunnen de leerlingen **in de klas rusten wanneer ze daar nood aan hebben**. Wanneer de leerling nood heeft aan rust, wordt hij niet verplicht om aan de onderwijsleeractiviteit deel te nemen en mag hij rusten op de mat of in zijn rolstoel.

Opvallend is dat de klassen waar er extra rust wordt aangeboden (n=3) allen behoren tot het BuBaO.

3.2.2. In welke mate zijn er vaste lestijden voor de onderwijsleeractiviteiten (onderzoeksvraag 2b)?

Voor deze onderzoeksvraag laten we één klas uit de analyse, omdat er op het moment van de observatie een speciale activiteitenweek aan de gang was, waardoor we geen juiste informatie hebben gekregen over de lestijden.

Over het algemeen hebben we geobserveerd dat er in veel klassen met vaste lestijden wordt gewerkt. Er is maar één klas **waar men niet met vaste lestijden werkt**. Hier staan de activiteiten wel op voorhand gepland, maar er wordt geen begin- en einduur op geplakt. Er wordt heel soepel en op het tempo van de leerlingen met de tijd omgegaan. Het middageten sluit soepel aan op de andere activiteiten doorheen de dag. De leerkracht blijft bijna de volledige dag in de klas, zodat er continuïteit in de dagstructuur zit.

In de andere klassen (n=8) wordt dus wel met **vaste lestijden** gewerkt. Dit betekent dat op voorhand vaststaat wanneer welke activiteit zal plaatsvinden en hoe lang deze gaat duren. Er is wel variatie in de manier waarop de lestijden vast zijn. Zo zijn er vier klassen die de **dagstructuur van het gewoon onderwijs** aanhouden. Er zijn in deze klassen vaste lestijden van ongeveer een uur. Wanneer de tijd voor een bepaalde onderwijsleeractiviteit om is, wordt deze stopgezet en begint de volgende activiteit. In de twee BuBaO-klassen wordt de bruuske overgang tussen activiteiten nog beperkt doordat de leerkracht steeds een volledige dag in de klas staat. In de twee BuSO-klassen is de overgang tussen de verschillende lestijden bruisker omdat er ook voor bijna iedere onderwijsleeractiviteit een **andere leerkracht** komt, zoals in het gewoon secundair onderwijs. In één klas geeft de leerkracht in het interview aan dat dit organisatorisch voor de school niet anders kan, maar dat dit geen ideale situatie is voor leerlingen met EMB:

“Dat is heel verwarrend, als die bel gaat komt er vaak een andere leerkracht binnen, begint er plots een heel ander vak. Het vraagt ook veel inspanning van de leerlingen, als je wisselt van leerkracht. Je verwacht telkens iets van de leerlingen want ‘in mijn vak wil ik dat ze iets gedaan hebben’. Kwestie van een zinvolle tijdsinvulling gehad te hebben dat uur. Maar het volgende uur komt er een nieuwe leerkracht binnen vol goeie energie en die vraagt terug eigenlijk het maximum van die leerlingen. En we merken dat dat voor deze doelgroep wel soms van, ja ze moeten eigenlijk een ganse

dag door. En daarom is dat wel zinvol dat je meer in blokken kunt werken als leerkracht.” (Leerkracht 5)

In de vier overige klassen wordt er met vaste lestijden gewerkt, maar kan je deze lestijden meer als **lesblokken** bekijken. Dit zorgt ervoor dat er niet iedere lestijd van leerkracht veranderd wordt. In deze klassen worden de onderwijsleeractiviteiten gegeven door een beperkt aantal leerkrachten per dag en de leerkracht blijft dus ook voor langer dan één lestijd in de klas. De onderwijsleeractiviteiten vloeien in deze klassen meer in elkaar over, er zijn minder bruske overgangen in de dagstructuur. Het is de leerkracht die de tijd in de gaten houdt en zorgt voor een vlotte overgang tussen de verschillende onderwijsleeractiviteiten.

De klassen (n=8) die met vaste lestijden werken, hebben allemaal een vast moment voor **middagpauze**. Dit zorgt voor een duidelijke breuk in het dagverloop.

Van deze acht klassen zijn er zeven die ook een **vast moment voor speeltijd** hebben, wat ervoor zorgt dat er per dag nog twee extra breuken zijn in het dagverloop.

3.2.3. Hoe lang duren de onderwijsleeractiviteiten (onderzoeksvraag 2c)?

Tijdens de observaties werd de begin- en eindtijd van een onderwijsleeractiviteit genoteerd. Op basis daarvan kan de duur van een activiteit berekend worden. Het blijkt dat voor alle bezochte klassen de **onderwijsleeractiviteiten** meestal een duur kennen tussen 15 en 60 minuten. Er dient opgemerkt te worden dat deze duur niet per definitie gelijk gesteld kan worden aan een continue betrokkenheid van een leerling met EMB. Het aantal onderwijsleeractiviteiten die langer dan een uur duren, blijft in alle 10 de klassen eerder beperkt. Er worden 11 onderwijsleeractiviteiten vastgesteld die langer dan 60 minuten in beslag nemen. Deze 11 activiteiten vinden in zeven klassen plaats. In twee klassen worden twee activiteiten vastgesteld die langer dan 60 minuten duren. Het betreft tweemaal een individuele activiteit waarbij de leerling anderhalf uur bezig is met een zelfgekozen activiteit, eenmaal meditatief dansen en eenmaal een muziekatelier dat langer dan 60 minuten duurt door de verplaatsing. De overige onderwijsleeractiviteiten die langer dan 60 minuten duren, betreffen: individuele activiteit met taakjes, individuele activiteit met vrije keuze, muziek, knutselen en paardrijden. Het paardrijden duurde met 165 minuten het langst. Dit werd vooral veroorzaakt door de tijd die het vervoer en het afwachten van de beurt innamen.

Tabel 2: Duur van de onderwijsleeractiviteiten in minuten

Duur in minuten	Aantal geobserveerde onderwijsleeractiviteiten
5 - 15 min.	14
20 - 30 min	17
35 - 45 min	14
50 - 60 min	10
65 - 75 min	6
80 - 90 min	3
>90 min	2

Wanneer ook **andere activiteiten** in rekening worden gebracht, valt het op dat er in alle klassen (n=10) van het onderzoek heel wat tijd gaat naar eten, speeltijd, verzorgende activiteiten en rust. Wanneer deze vier soorten activiteiten samengenomen worden en afgewogen worden ten opzichte van de onderwijsleeractiviteiten, blijkt dat er gemiddeld over de 10 klassen heen 43 procent van de tijd naar deze drie soort activiteiten gaat. In één klas gaat meer dan helft van de tijd, respectievelijk 57 procent, naar eten, speeltijd, verzorging en rust. In één andere klas gaat exact 50 procent van de tijd naar dit soort activiteiten. In vijf andere klassen gaat er met respectievelijk 43,45, 45, 46 en 49 procent net iets minder dan de helft van de tijd naar eten, speeltijd, verzorging en rust. Ten slotte gaat er in drie geobserveerde klassen 27, 34 en 38 procent van de tijd naar dit soort activiteiten.

Dit soort activiteiten komt ook terug in de middagpauzes en deze pauzes duren in twee klassen 50 tot 60 minuten en in de andere klassen (n=8) 65 tot 120 minuten. Wanneer de middagpauzes langer dan een uur duren, ligt dit aan het feit dat er lang in de leefgroep gerust wordt of dat de leerlingen lange tijd op de speelplaats doorbrengen.

In tabel 3 zien we dat verzorging, tussendoortjes eten of drinken en houdingswissels in de klas meestal minder dan 15 minuten duren.

Wanneer we naar de speeltijden doorheen de schooldag kijken, zien we in tabel 4 dat deze minder dan een half uur duren. Er werden tien speeltijden geobserveerd, verdeeld over zeven klassen.

Tabel 3: Duur van de andere activiteiten in minuten: verzorging, eten/drinken van tussendoortjes en houdingswissels

Duur in minuten	Aantal geobserveerde activiteiten: verzorging, tussendoortjes eten/drinken, houdingswissels
0 - 15 min	15
20 - 35 min	8

Tabel 4: Duur van de speeltijd en middagpauzes in minuten

Duur in minuten	Aantal geobserveerde speeltijd en middagpauze
5 - 15 min	4 (speeltijd)
20 - 30 min	6 (speeltijd)
35 - 45 min	0
50 - 60 min	2
65 - 75 min	1
80 - 90 min	3
95 - 105 min	2
110 - 120 min	2

3.2.4. Hoeveel leerlingen zitten er in de klas met minstens één leerling met EMB en hoeveel van deze leerlingen hebben een ernstige meervoudige beperking (onderzoeksvraag 2d)?

In de geobserveerde klassen zitten gemiddeld zeven leerlingen (SD=1.70). **De klasgrootte** varieert tussen vijf en 10 leerlingen. In deze klassen zitten gemiddeld vier leerlingen met EMB (SD=2.76). **Het aantal leerlingen met EMB** per klas varieert tussen één en 10. In onderstaande tabel wordt het aantal leerlingen in de klas en daarvan het aantal leerlingen met EMB weergegeven.

Tabel 5:Aantal leerlingen in de klas en aantal leerlingen met EMB

School	Aantal leerlingen in de klas	Waarvan aantal leerlingen met EMB
1	10	10
2	9	3
3	8	1
4	5	1
5	6	1
6	9	7
7	7	3
8	6	4
9	6	4
10	5	2

In deze tabel valt op dat er maar één klas is die volledig uit leerlingen met EMB bestaat (10/10). Deze klas is ook de grootste klas in dit onderzoek. Daarnaast zijn er drie klassen die maar één leerling met EMB hebben (1/8, 1/5, 1/6). Het is vanzelfsprekend dat er hier organisatorisch anders wordt gewerkt dan in een klas met enkel leerlingen met EMB. Van de overige klassen zijn er drie die voor meer dan de helft uit leerlingen met EMB bestaan (7/9, 4/6, 4/6) en drie waarvan iets minder dan de helft van de leerlingen EMB heeft (3/9, 3/7, 2/5).

3.2.5. In welke mate heeft de leerling inspraak in de aangeboden onderwijsleeractiviteiten (onderzoeksvraag 2e)?

Met deze onderzoeksvraag willen we nagaan of leerlingen met EMB ‘inspraak’ krijgen in de activiteiten die ze in de klas aangeboden krijgen. Krijgen de leerlingen de kans om voor bepaalde activiteiten te kiezen, of is het steeds de leerkracht die bepaalt welke onderwijsleeractiviteiten plaatsvinden?

In de meeste geobserveerde klassen (n=6) wordt **geen enkele activiteit door de leerlingen zelf gekozen**. Dit betekent dat het dagprogramma van de dag waarop de observatie plaatsvond volledig door de leerkracht bepaald is.

In de andere klassen (n=4) zijn er wel momenten waarop de leerlingen **een keuze** kunnen maken voor een bepaalde activiteit. Het gaat in alle vier de klassen om individuele activiteiten waarvan de leerlingen de inhoud kunnen kiezen. In één van deze klassen geldt de vrije keuze niet voor de leerling met EMB, deze krijgt een aanbod dat bepaald wordt door de leerkracht. In de klassen waar leerlingen met EMB wel vrij kunnen kiezen, wordt altijd door de leerkracht een beperkt aantal opties voorgesteld waaruit ze dan een keuze maken.

Naast de rechtstreekse manier van inspraak, via het kiezen van bepaalde onderwijsleeractiviteiten, geven sommige leerkrachten in het interview aan op een **indirecte manier** rekening te houden met de voorkeuren van de leerlingen. Leerlingen hebben onrechtstreeks inspraak wanneer de leerkracht zijn activiteiten afstemt op de interesses van de leerling en wanneer de leerkracht zijn activiteit aanpast als blijkt dat de leerling het niet leuk vindt. Zo vertelt een leerkracht:

“S. heeft heel graag muziek en dan weten we ook dat als we iets aangeleerd willen krijgen dat we dat via muziek kunnen doen. Dus dat je toch wel voor ieder kind kijkt van waaruit dat je kunt vertrekken.” (Leerkracht 7)

Ook een andere leerkracht geeft dit aan:

“Je vertrekt altijd vanuit je leerlingen: je mag nog zo goed weten wat je wilt doen maar je kijkt altijd wat er met de gasten gebeurt en vandaar vertrek je: je klassamenstelling, je interactie onder elkaar, je kijkt altijd eerst naar de gasten. Als een leerling het niet leuk vindt, denk ik dat je moet oplossingen zoeken binnen hetgeen dat je doet, hoe dat je het aangepast kunt geven: verkort, eenvoudiger, minder intensief, maar eerder zoeken naar: ‘Hoe kan ik dat wat ik wil doen op een andere manier geven dan ik geef het niet aan u’.” (Leerkracht 6)

3.2.6. Wordt er therapie aangeboden? Zo ja, welke? (onderzoeksvraag 2f)

In alle scholen (n=10) opgenomen in dit onderzoek zijn er therapeuten voor de leerlingen beschikbaar. Welke therapeuten beschikbaar zijn, waaraan de therapeuten verbonden zijn en hoe therapie wordt aangeboden varieert wel over de scholen heen.

Ten eerste blijkt uit het onderzoek dat niet elke school beroep doet op zowel een **kinesist**, **logopedist** als **ergotherapeut**. In vier van de 10 scholen is er geen aanbod van ergotherapie

aanwezig maar enkel kinesitherapie en logopedie. De overige scholen (n=6) bieden dus zowel kinesitherapie, logopedie als ergotherapie aan.

Ten tweede blijkt dat de aanwezigheid van een kinesist, logopedist en ergotherapeut niet altijd betekent dat de school deze therapeuten in dienst heeft. In twee van de 10 scholen kunnen leerlingen een beroep doen op een kinesist, logopedist en ergotherapeut van het dienstverleningscentrum dat met de school verbonden is. Ook in een derde school is dit het geval, maar daarnaast heeft de school ook zelf therapeuten ter beschikking. In dat geval ondersteunen **therapeuten uit het dienstverleningscentrum** in de klas dan vooral de externe leerlingen die niet verbonden zijn met het dienstverleningscentrum. Uitzonderlijk observeerden we in één school een kinesist die niet verbonden is aan de school of het dienstverleningscentrum maar specifiek voor één leerling met EMB therapie komt geven d.m.v. een persoonlijk assistentiebudget van die leerling.

Ten derde blijkt ook uit het onderzoek dat in de helft van de klassen (n=5) therapeuten naast een aparte begeleiding van leerlingen ook **geïntegreerd** in de klas met alle leerlingen werken. Voor een aantal therapeuten blijft hun contact met de leerlingen beperkt tot deze geïntegreerde werking in de klas, andere therapeuten kunnen de leerlingen daarnaast ook nog apart zien. De motivatie om therapeuten geïntegreerd te laten werken in de klas kan verschillen. In de ene school is dit omdat men het nut niet inziet van individuele therapie voor de leerlingen met EMB, in de andere school omdat via een geïntegreerde werking leerkrachten extra ondersteund kunnen worden. Volgende citaten tonen dit aan:

“De logo’s enz. proberen naar de noden te kijken. En wat bij ons in de klas nu al een paar keer voorgevallen is, is dat ze therapie aan onze leerlingen met EMB apart laten vallen omdat ze denken dat ze waarschijnlijk toch niet meer kunnen leren en andere leerlingen het beter kunnen gebruiken.” (Leerkracht 4)

“Een stuk is dat ook de visie van de school om meer en meer geïntegreerd te werken met kine en logo. Zo kunnen we ondersteund werken.” (Leerkracht 5)

Opvallend is dat geen enkele school (n=0) **muziektherapie** aanbiedt aan de leerlingen.

3.2.7. Conclusie onderzoeksvraag 2

In dit onderzoek wordt naar zes elementen gekeken die belangrijk zijn in het creëren van een optimale leeromgeving. Daaruit blijkt dat er nog zeer frequent aanbodgestuurd gewerkt wordt

in plaats van op maat van de leerlingen met EMB. Het eerste element is de **nodige rust** bieden aan leerlingen. In elke klas (n=10) kunnen leerlingen rusten na het middagmaal. Slechts in drie klassen (n=3) is er de mogelijkheid om los van dit moment intentioneel te rusten wanneer de leerlingen er nood aan hebben. Dit is dus niet optimaal omdat leerlingen met EMB nood hebben aan een goed evenwicht tussen activering en rust.

Een tweede element betreft het **flexibel omspringen met tijd**. Slechts één van de bezochte klassen werkt niet met vaste lestijden. De overige klassen (n=9) doen dit wel. Sommige klassen werken heel strikt met vaste lestijden, waarbij er soms ook per lesuur een nieuwe leerkracht in de klas komt, anderen minder strikt. Speeltijden en middagpauzes vormen wel zeer vaak een breuk in het dagverloop. Dit is dus niet optimaal omdat er op die manier te weinig rekening wordt gehouden met de betrokkenheid, alertheid en dus de noden van de leerling met EMB.

Ten derde blijkt dat de onderwijsleeractiviteiten voornamelijk **tussen 15 en 60 minuten duren**. Ook dit is opnieuw niet optimaal omdat leerlingen met EMB niet zolang alert kunnen blijven. Andere activiteiten zoals de middagpauze duren wel vaak langer. Opvallend is dat in de klassen van dit onderzoek 43 procent van de tijd gaat naar eten, speeltijd, verzorging en rust.

Ten vierde speelt ook het **aantal leerlingen** in een klas een rol bij de optimale leeromgeving om tot leren te komen. Een te grote klasgroep of een te groot aantal leerlingen met EMB in een klas vormt zowel op organisatorisch vlak als op vlak van betrokkenheid een probleem. In de klassen opgenomen in dit onderzoek zitten er gemiddeld zeven leerlingen in een klas. In die klassen zitten gemiddeld vier leerlingen met EMB.

Ten vijfde speelt ook de mate van **inspraak** van leerlingen een rol in de optimale leeromgeving. Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen in de bezochte klassen weinig directe mogelijkheden tot inspraak krijgen. In meer dan de helft van de klassen kunnen de leerlingen, ook de leerlingen met EMB, niet kiezen voor een onderwijsleeractiviteit. Opnieuw is dit niet optimaal omdat er op die manier weinig ruimte is voor voorkeuren van de leerling en er dus vooral aanbodgestuurd wordt gewerkt. Er is wel vaker sprake van een onrechtstreekse inspraak wanneer een onderwijsleeractiviteit wordt afgestemd op de interesses van de leerlingen en wordt aangepast als een leerling niet van de activiteit geniet.

Ten slotte blijkt dat er in alle scholen van het onderzoek (n=10) kinesitherapie en logopedie wordt aangeboden en in zes van de 10 scholen (n=6) ook ergotherapie. Meestal wordt deze ondersteuning aangeboden vanuit de school, een aantal keer ook vanuit een dienstverleningscentrum. De manier waarop de **therapieën** worden aangeboden kan variëren

van ergens individueel met een leerling aan werken, als therapeut geïntegreerd in de klas werken of beide. Dit wordt bepaald op basis van organisatorische criteria in plaats van uit te gaan van de noden van de leerling.

3.3. Hoe gebeurt de planning en evaluatie van de onderwijsleeractiviteiten in een klas met minstens één leerling met EMB?

3.3.1. Welke doelstellingen streeft men na met de onderwijsleeractiviteiten (onderzoeksvraag 3a)?

Om na te gaan welke doelstellingen er nagestreefd worden met de onderwijsleeractiviteiten wordt er tijdens het interview met de leerkracht ingegaan op twee geobserveerde onderwijsleeractiviteiten en de achterliggende groepsdoelen daarvan. Hoewel leerkrachten vooral aan doelen werken over de onderwijsleeractiviteiten heen en vooral doelen formuleren per leerling in plaats van per activiteit, kunnen ze toch specifieke doelen aangeven voor de geobserveerde onderwijsleeractiviteiten. Voor een aantal scholen biedt het onderzoek minder informatie. Zo zijn er voor twee klassen slechts de doelen van één onderwijsleeractiviteit beschikbaar en is er één klas die geen bijdrage levert aan deze onderzoeksvraag. Meer informatie hierover is terug te vinden bij de beperkingen van het onderzoek.

Met betrekking tot de informatie die wel beschikbaar is, vallen een aantal zaken op. Ten eerste blijkt dat er in de verschillende klassen van dit onderzoek gelijkaardige doelen worden nagestreefd met verschillende onderwijsleeractiviteiten. Zo komt het **zich goed voelen bij en genieten van een activiteit** bij verschillende activiteiten als doel aan bod. Zowel voor vrije tijd, voetbadjes, houdingswissels, godsdienst, zwemmen, zangstonde en paardrijden is dit een doel. Het is opvallend dat dit doel het vaakst als doel wordt geformuleerd. Voor zeven van de 16 onderwijsleeractiviteiten die bevraagd zijn, is het genieten van de activiteit een doel.

Daarnaast wordt het **verhogen van betrokkenheid, aandacht en communicatie** zowel nagestreefd binnen een godsdienstles, muziekles als bij verhalen vertellen. Leerkrachten vinden het hier vooral belangrijk dat de leerlingen actief deelnemen aan de activiteit en dat ze reageren op prikkels. Zo tracht een leerkracht bijvoorbeeld tijdens de muziekles elke leerling te laten participeren. **Lichamelijke gewaarwording** is een doel dat zowel wordt nagestreefd bij meditatief dansen, godsdienst als bij basale stimulatie. Er worden expliciet prikkels

aangeboden om zich bewust te worden van het eigen lichaam. Met zwemmen en muziekactiviteiten wil men naar eigen zeggen de **leefwereld van de leerlingen uitbreiden**. Zo is er een school die met zijn leerlingen gaat zwemmen met het oog op een gevarieerder activiteitsaanbod in de toekomst. Ook **tot rust komen** is een doel dat bij verschillende onderwijsleeractiviteiten wordt nagestreefd. Zowel voor snoezelen als meditatief dansen wordt dit als doel geformuleerd. Ook blijkt het **gezellig samenzijn** een doel te zijn bij zowel godsdienst als bij een les multimedia. Ten slotte komen doelen met betrekking tot het **aanleren van vaardigheden** aan bod bij een les multimedia, basale stimulatie, zwemmen, zangstonde, paardrijden en koken. Zo tracht men bij het springen op het springkasteel de leerlingen te leren wachten op hun beurt en bij zangstonde leerlingen te leren omgaan met lawaai en nieuwe genres van liedjes te leren appreciëren. Ook dit doel wordt, naast het zich goed voelen bij en genieten van een activiteit, vaak vermeld. Voor zes van de 16 bevroegde activiteiten is het aanleren van vaardigheden een doel.

Ten tweede valt met betrekking tot de doelen van onderwijsleeractiviteiten ook op dat in verschillende klassen andere doelen benoemd worden door de leerkracht bij gelijkaardige activiteiten. Zo wordt bij een godsdienstles in de ene klas lichamelijke gewaarwording als doel aangehaald terwijl in een andere klas zich goed voelen en gezellig samenzijn als doel benoemd worden en in nog een andere klas het verhogen van de betrokkenheid. Ook bij basale lichaamsgebonden activiteiten zoals snoezelen en voetbadjes vermelden leerkrachten andere doelen. In de ene klas wordt genieten van de activiteit, in een andere klas tot rust komen en geborgenheid voelen en in weer een andere klas kennismaken met materialen en motorische vaardigheden als doel geformuleerd.

Tabel 6: Doelen voor onderwijsleeractiviteiten en het aantal vermeldingen in de interviews

Geformuleerd doel	Aantal keer vermeld
Verhogen van betrokkenheid, aandacht en communicatie	4
Lichamelijke gewaarwording	3
Leefwereld van de leerlingen uitbreiden	2
Tot rust komen	2
Zich goed voelen bij en genieten van een activiteit	7
Gezellig samenzijn	2
Aanleren van vaardigheden	6

3.3.2. In welke mate gelden de doelen voor de hele klas dan wel voor individuele leerlingen (onderzoeksvraag 3b)?

Door alle geïnterviewde leerkrachten (n=10) wordt aangegeven dat er **zowel doelen zijn voor de hele klas als voor elke individuele leerling afzonderlijk** en dat deze respectievelijk worden vormgegeven in een groepswerkplan en in een individueel handelingsplan. Dit is niet verwonderlijk vermits er vanuit de overheid verwacht wordt dat in het buitengewoon onderwijs de ontwikkelingsdoelen worden uitgewerkt in dergelijk groepswerkplan en individueel handelingsplan.

Wat betreft het **aantal vooropgestelde doelen** blijkt dat er verschillen zijn tussen de verschillende klassen. Zo blijkt uit volgend citaat dat er klassen zijn die een zeer uitgebreid aantal doelen uitwerken:

“Ik heb ook per kind een individueel handelingsplan. Per kindje staan daar een aantal aandachtspunten op vlak van communicatie, taal, leren leren, motorische ontwikkeling, en sociaal-emotionele ontwikkeling. En dan ook een aantal handelingsregels, dingen waarmee je altijd rekening moet houden. Bijvoorbeeld bij X dat zij zich niet mag verslikken. Dat je daar alert voor moet zijn. En wat je daarbij moet doen en hoe je dat kunt vermijden.” (Leerkracht 2)

Daarnaast zijn er ook klassen die het aantal individuele doelen voor een leerling eerder beperkt houden en bijvoorbeeld per leerling slechts drie accenten leggen. Volgend citaat vormt een voorbeeld van dergelijke beperkte invulling van individuele doelen:

“We hebben een groepswerkplan. Dat is wat we met deze groep willen bereiken. En dan hebben we nog een individueel handelingsplan. Dat is dat we per kind bepaalde doelen voorop stellen en dat proberen we te bereiken. Maar je hebt daarnet al die doelen gezien en dat is zeer miniem.” (Leerkracht 1)

De **manier waarop er aan** de individuele- en groepsdoelen **gewerkt wordt**, verschilt ook tussen de klassen. Alle klassen (n=10) betrokken in dit onderzoek werken over de verschillende onderwijsleeractiviteiten heen aan de individuele en klasgerichte doelen. Zo wordt er bijvoorbeeld voor een leerling aan het doel ‘betrokkenheid verhogen’ zowel gewerkt tijdens de muziekles, godsdienstles,... Slechts drie klassen uit dit onderzoek lijsten per leerling ook nog eens de doelen op per activiteit afzonderlijk. Dit betekent dat er enkel in deze drie klassen voor elke activiteit voor elke leerling een lijstje bestaat met specifieke doelen.

3.3.3. Op welke manier bepaalt de leerkracht welke doelen nagestreefd worden voor een bepaalde leerling (onderzoeksvraag 3c)?

Uit de interviews wordt zowel informatie gehaald over wie de doelen bepaalt als de manier waarop dit gebeurt.

De leerkrachten van de geobserveerde klassen werken allen (n=10) in **teamverband** om de doelen voor de leerlingen te bepalen. Deze doelen worden opgesteld op een multidisciplinaire klassenraad waar de leerkrachten samen met de therapeuten, orthopedagoog en eventueel opvoeders doelen bepalen. Drie leerkrachten geven aan ook de **ouders** van de leerling te betrekken in het opstellen van de doelen.

De doelen worden opgenomen in een individueel handelingsplan en opgesteld op basis van een persoonsbeeld. Twee klassenraden werken voor de **handelingsplanning** met de methode van Vlaskamp (Vlaskamp, Poppes & Zijlstra, 2005). Het uitgangspunt van deze methode is dat er planmatig gewerkt wordt om doelen voor personen met EMB te bereiken. Het handelingsplan vertrekt vanuit een uitgebreid persoonsbeeld. Op basis daarvan wordt een perspectief voor de persoon bepaald. Dit is een pedagogisch doel op lange termijn. Om het

perspectief te bereiken, wordt het opgesplitst in hoofddoelen die verder geconcretiseerd worden in werkdoelen. De doelen worden regelmatig geëvalueerd en indien nodig bijgesteld. Ook leerkrachten die deze methode niet expliciet vermelden, vertrekken vanuit een algemeen, multidisciplinair beeld van de leerling om doelen te bepalen.

Indien ouders betrokken worden, gebeurt dit via een oudercontact of een schriftelijke bevraging. Een leerkracht vertelt:

“We gaan een prioriteitenlijst meegeven aan de ouders waar zij ook kunnen aangeven wat zij belangrijk vinden voor hun zoon of dochter. En dan proberen we daar rekening mee te houden.” (Leerkracht 7)

Door de meeste leerkrachten (n=9) uit het onderzoek worden geen **curricula** aangehaald bij het proces van het opstellen van doelstellingen voor de leerlingen met EMB. Slechts één leerkracht (n=1) geeft aan de Vijfwijzer, een toepassing van de methode van Vlaskamp op onderwijs, te kennen en hier zo nu en dan mee te werken.

De doelen worden door de klassenraden regelmatig **geëvalueerd** en indien nodig bijgesteld. Een leerkracht vertelt hierover het volgende:

“En dan bespreken we dat en dan doen we af en toe aanvullingen, is dat doel bereikt of niet, moeten we er een nieuwe doelstelling bijnemen of niet. Dat wordt dan ook besproken. Ik denk dat dat ook een drie tot vier keer per jaar is. Dat we dat dan tijdens een klassenraad bespreken.” (Leerkracht 5)

3.3.4. Welke moeilijkheden ervaren leerkrachten bij het opstellen van doelstellingen (onderzoeksvraag 3d)?

Eén leerkracht geeft in het interview aan geen moeilijkheden te ondervinden bij het opstellen van doelen voor de leerlingen met EMB. De andere leerkrachten (n=9) kaarten verschillende moeilijkheden aan.

De meeste leerkrachten (n=5) vermelden dat ze het moeilijk vinden om doelen op te stellen **voor leerlingen die in hun ogen weinig vooruitgaan in vaardigheden en ontwikkeling**. Een leerkracht geeft aan waarom het moeilijk is:

“Omdat je heel vaak bij dezelfde dingen blijft uitkomen. Voor sommige, ja qua bijleren is dat bij sommige leerlingen niet zoveel en dan om elk jaar nieuwe doelen, ... dat lukt soms ook niet. Want op den duur, je blijft bij veel dezelfde dingen en dat komt altijd maar terug. Soms leren ze niet zoveel bij op een jaar.” (Leerkracht 10)

Ook een andere leerkracht geeft dit aan:

“Ja, dat is moeilijk, je hebt kinderen die stagneren en dan moet je inderdaad gaan kijken, van wat gaan we nu doen en dan denk ik dat je terugvalt op die vier doelstellingen die je in het BuSO wil doen: communicatie, zelfstandigheid, vrije tijd inrichten, wereld verruimen. Dat geeft toch, ook bij die allerzwaksten, een houvast om toch gericht te kunnen werken.” (Leerkracht 8)

Deze leerkracht vindt houvast in algemene doelen die de school vooropstelt voor de leerlingen.

Een andere mogelijke houvast zijn de **ontwikkelingsdoelen** die de overheid vooropstelt voor leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Toch geven drie leerkrachten aan dat de ontwikkelingsdoelen nu net de moeilijkheid zijn bij het opstellen van doelen voor leerlingen met EMB. Deze leerkrachten verwoorden het zo:

“De ontwikkelingsdoelen type 2 voor de allerzwaksten, je hebt daar eigenlijk niet zo heel veel doelen bij. Dus dan heb je weinig keuze ook al.” (Leerkracht 3)

“We moeten ons eigenlijk baseren op de ontwikkelingsdoelen type 2, maar die zijn eigenlijk veel te ruim.” (Leerkracht 7)

Wanneer leerlingen achteruitgaan is het moeilijk om doelen te blijven bepalen vindt één leerkracht.

Een andere leerkracht vindt het moeilijk om **doelen vanuit de leerling te formuleren** in plaats van vanuit de leerkracht:

“We hebben altijd geleerd dat je een doelstelling moet schrijven vanuit de leerling zelf, wat die kan doen. Maar bij hen is dat moeilijk omdat dat meestal iets is waar wij moeten op letten. Omdat ze dat zelf niet zo in de hand hebben, wat dat zij doen waar dat wij op moeten reageren. Maar wij moeten daarin een doelstelling formuleren langs hun kant dus dat maakt het wel moeilijk om de doelstelling te omschrijven.” (Leerkracht 5)

Daarnaast is het formuleren van doelen volgens een andere leerkracht (n=1) moeilijk **als de leerkracht de leerlingen nog niet goed kent**:

“In het begin is dat soms nogal moeilijk want je kent de leerlingen niet omdat ze over van het lager komen. En het eerste jaar proberen we altijd tijd te nemen om ze echt te leren kennen: wat kunnen ze zowel op communicatief, sociaal als op allerlei vlakken. Dat komt niet altijd overeen met het overgangsverslag van het lager. Er staat soms dat ze niet durven zwemmen of geen contact durven zoeken. Maar van het moment dat ze hier komen dan springen ze bijna het water in. Dus dan moeten wij een heel nieuwe beginsituatie maken.” (Leerkracht 9)

3.3.5. Waar haalt de leerkracht inspiratie voor de onderwijsleeractiviteiten (onderzoeksvraag 3e)?

Uit de interviews met de 10 leerkrachten die voor een klas staan met minstens één leerling met EMB blijkt dat de onderwijsleeractiviteiten **uit eigen creatief denken** voortvloeien. Door elke leerkracht (n=10) wordt aangegeven dat er volgens hen immers niet voldoende materiaal bestaat om inspiratie op te doen voor onderwijsactiviteiten voor leerlingen met EMB. Volgende uitspraken zijn dan ook veelvoorkomend tijdens de interviews:

“Het is heel veel uit de duim zuigen want echte handleidingen gelijk in het gewoon onderwijs hebben wij natuurlijk niet.” (Leerkracht 5)

“Je moet zelf dingen vinden want echte boeken bestaan daar niet voor.” (Leerkracht 2)

Volgende uitspraken tonen aan dat leerkrachten hierbij ook een **thema als kapstok** kunnen gebruiken:

“Binnen het jaarthema heb je al een kapstok waarvan je vertrekt.” (Leerkracht 6)

“En voor de rest volgen we ook zo een beetje de thema's van het jaar, we doen ook iets rond Moederdag, Pasen, carnaval...” (Leerkracht 7)

Een jaarthema of kalendergebonden thema's kunnen een aanzet zijn bij het uitwerken van onderwijsleeractiviteiten.

Naast eigen creativiteit komen ook de **tips en ervaring van andere leerkrachten en voorgangers** aan bod bij de vraag naar waar de leerkracht zijn inspiratie haalt voor onderwijsleeractiviteiten. Een leerkracht omschrijft dit als volgt:

“Het is zoeken en van elkaar iets oppikken en elkaars ideeën aanhoren en van daaruit proberen verder te gaan.” (Leerkracht 8)

Volgende uitspraak laat zien dat er ook leerkrachten zijn die hun inspiratie **bij andere doelgroepen** halen:

“Ik haal veel van peuter-en kleuterklassen en vaak is een techniek bijvoorbeeld te moeilijk en dan pas ik dat aan aan mijn kinderen.” (Leerkracht 3)

Activiteiten voor peuters en kleuters en leerlingen met enkel een diep verstandelijke beperking worden aangepast en vereenvoudigd voor leerlingen met EMB. De informatie over deze andere doelgroepen wordt vooral vergaard **via het internet of via bijscholingen**. Ook bijscholingen rond **basale stimulatie** worden door een leerkracht aangehaald.

Een opvallende bron van inspiratie blijkt voor één leerkracht **MODEM** te zijn. Dit is een spin off van de Universiteit Antwerpen die informatie en advies geeft over communicatiehulpmiddelen en computeraanpassingen. Het zien van onder andere schakelaars brengt de leerkracht op ideeën om ze te integreren in activiteiten.

Wat daarnaast nog opvalt, is dat veel leerkrachten (n=9) blijkbaar **niet op de hoogte zijn** dat er wel degelijk inspiratiebronnen voor activiteiten voor personen met EMB bestaan, zoals aangehaald in de literatuurstudie. Slechts één leerkracht geeft aan de Vijfwijzer te kennen.

3.3.6. Wat ervaart de leerkracht als moeilijk bij het uitwerken van de onderwijsleeractiviteiten (onderzoeksvraag 3f)?

Wanneer we de leerkrachten vragen naar eventuele moeilijkheden bij het uitwerken van onderwijsleeractiviteiten voor leerlingen met EMB, is er maar één leerkracht die aangeeft **geen moeilijkheden** te ondervinden. Deze leerkracht beschrijft het als volgt:

“Je zit hier met een zeer groot team. Je hebt een ergo, kine en logo. Je hebt al die mensen waar je alles aan kunt vragen en je hebt ook literatuur natuurlijk.”

(Leerkracht 1)

De overige leerkrachten (n=9) geven aan moeilijkheden te ondervinden bij het uitwerken van activiteiten voor hun leerlingen met EMB. Er is wel variatie in wat de leerkrachten precies moeilijk vinden. Er is hierbij geen moeilijkheid die opvallend meer voorkomt dan andere moeilijkheden.

Een eerste moeilijkheid betreft het **personeelsgebrek**. Leerkrachten geven aan een activiteit te willen uitwerken, maar deze niet alleen te kunnen uitvoeren in de klas. Door personeelsgebrek kan deze activiteit volgens hen dan niet doorgaan. Deze leerkrachten vinden dat het moeilijk is om activiteiten uit te werken die je alleen kan uitvoeren in de klas.

Sommige leerkrachten vinden het moeilijk om onderwijsleeractiviteiten te blijven verzinnen voor **leerlingen die ze al meerdere jaren in de klas hebben**. Het is voor hen ook moeilijk om originele activiteiten te blijven verzinnen **als de leerkracht al meerdere jaren hetzelfde vak geeft**. Zo getuigt een leerkracht:

“Godsdienst moet ik elk jaar geven dus dat doe ik al 20 jaar lang. Maar daar kan ik wel soms eens bang van zijn van ‘het gaat niet waar zijn, wat moet ik nu weer uitvinden. Ja weet je, ’t is erg om te zeggen maar Onze Heer hangt elk jaar aan dat kruis en Hij verrijst ook elk jaar. Maar wat moet je er ieder jaar over vertellen?”

(Leerkracht 6)

Een andere vorm van moeilijkheden betreft volgens de leerkrachten de **bependingen van de leerlingen**. Een leerkracht verwoordt het als volgt:

“Ze kunnen eigenlijk zo weinig. Je moet altijd maar dingen blijven vinden en iets creatiefs doen maar uiteindelijk blijft dat altijd bij hetzelfde. Je hebt niet veel mogelijkheden.” (Leerkracht 7)

Hierbij hoort ook de moeilijkheid om **activiteiten te laten aansluiten op de leefwereld van de leerlingen met EMB**. Wanneer er een algemeen schoolthema is, vinden leerkrachten het niet altijd gemakkelijk om daarrond activiteiten aan te bieden die aansluiten bij de interesses van de leerlingen met EMB. Zo is er in een school een schoolthema rond Afrika dat volgens de leerkracht heel ver aflight van de leefwereld van de doelgroep.

Een ander element hierbij is het **niveaoverschil** in de klas. Leerkrachten vinden het moeilijk om activiteiten aan te bieden die voor elke leerling uitdagend en leuk zijn omwille van het grote niveaoverschil in de klas. Een leerkracht vraagt zich het volgende af:

“Hoe vind je iets dat ze allemaal leuk vinden en waar ze allemaal kunnen aan deelnemen?” (Leerkracht 10)

Het gaat hier dus om moeilijkheden met differentiatie binnen eenzelfde activiteit. Leerkrachten vinden het niet gemakkelijk om een groepsactiviteit aan te bieden waar alle leerlingen van de klas aan kunnen deelnemen en waar ze allemaal iets aan hebben.

Daarnaast geeft een leerkracht aan dat het bij leerlingen met een grote nood aan verzorging een **valkuil is om je als leerkracht te verstoppen achter de verzorging**. Deze leerkracht vermeldt dat indien hij geen inspiratie zou hebben voor een onderwijsleeractiviteit, hij de verzorgingsmomenten zo lang zou kunnen rekken dat er geen tijd meer overblijft voor een activiteit. Het is voor hem dus moeilijk om een evenwicht te vinden tussen tijd voor verzorging en tijd voor onderwijsleeractiviteiten. Deze leerkracht verwoordt het zo:

“Doe het zo rustig en je kunt uw namiddag vullen met kinderen jassen uit te doen, goed te positioneren, langdurig een snack te geven, weer de jassen aan te doen, en weer goed te positioneren en naar huis te laten gaan. En er gaat geen enkele van die kinderen zeggen op het einde van de dag, ik heb niets gehad.” (Leerkracht 6)

3.3.7. Wat zijn volgens de leerkracht criteria voor goede onderwijsleeractiviteiten voor bij deze doelgroep (onderzoeksvraag 3g)?

Uit de interviews blijkt dat bijna alle leerkrachten (n=9) een activiteit geslaagd vinden **wanneer de leerling zich goed voelt**. Eén leerkracht vermeldt dit niet als criterium en geeft aan dat voor hem een onderwijsactiviteit geslaagd is **wanneer er communicatie tot stand komt** met de leerlingen, hoe miniem ook. Uit volgend citaat blijkt dat deze communicatie zowel uit een positieve als negatieve reactie mag bestaan:

“Voor mij is een activiteit geslaagd als ik reactie en contact gehad heb met de leerlingen. Gelijk welke reactie en welk contact, ik ga daar eerlijk in zijn, van mij mogen ze ook aangeven wanneer ze iets niet leuk vinden, dat is voor mij geen barometer van het is niet geslaagd. Eens er communicatie is, hoe miniem ook, is het voor mij in orde.” (Leerkracht 6)

Zoals reeds aangehaald geven de overige leerkrachten (n=9) allemaal aan dat het zich goed voelen van de leerling een criterium vormt voor goede onderwijsleeractiviteiten. Vier van deze negen leerkrachten halen enkel dit goed voelen van de leerling aan wanneer gevraagd wordt naar criteria voor een goede onderwijsleeractiviteit. Volgende citaten illustreren dit:

“De kinderen een leuke dag bezorgen, dat vind ik nog altijd het belangrijkste.”
(Leerkracht 1)

“Als de leerlingen er maar van genieten.” (Leerkracht 4)

Vier andere leerkrachten die het goed voelen van de leerling belangrijk vinden, vermelden daarnaast ook dat er **betrokkenheid** van de leerling moet zijn om te kunnen spreken van een goede onderwijsleeractiviteit. Eén van deze leerkrachten formuleert het als volgt:

“Als zij participeren en genoten hebben, dan ben ik blij.” (Leerkracht 8)

Volgende citaten blijven in dit onderzoek eerder beperkt omdat slechts drie leerkrachten expliciet vermelden dat het boeken van **voortgang** een criterium vormt voor een goede onderwijsleeractiviteit:

“Een onderwijsleeractiviteit is goed als je merkt dat ze het fijn vinden, betrokken zijn en toch ook wel als je merkt dat er voortgang is.” (Leerkracht 7)

“Als je ziet dat er op termijn evolutie in zit.” (Leerkracht 8)

Eén leerkracht benadrukt zelfs expliciet dat het voor de school niet meer belangrijk is dat er cognitief voortgang wordt geboekt:

“Ze moeten echt plezier hebben. Een aantal jaren waren we er echt op gericht dat dit een school is en dat we ze cognitief iets moeten bijbrengen. En altijd maar proberen. Maar je geraakt daar zelf gefrustreerd van en de leerlingen ook als ze iets moeten en het lukt niet. Voor mij is het belangrijkste dat ze plezier hebben en genieten van wat ze doen. Want ze zijn motorisch al zo beperkt en als ze dan iets leuk vinden, dan is dat voor mij gewoon het belangrijkste, als ze maar lachen en er plezier in hebben.”
(Leerkracht 9)

Procescriteria voor een goede onderwijsleeractiviteit worden enkel als aanvullend door een beperkt aantal leerkrachten aangehaald en betreffen het **rustig verlopen van een activiteit, een goede voorbereiding van de leerkracht en dat de leerlingen hun best doen.**

3.3.8. Hoe worden de onderwijsleeractiviteiten geëvalueerd (onderzoeksvraag 3h)?

Bij het beantwoorden van deze onderzoeksvraag wordt er vooral ingegaan op de rapportagemethoden die leerkrachten gebruiken. Leerkrachten vermelden geen specifieke methoden van evaluatie, maar gaan met betrekking tot deze vraag dus vooral in op de rapportage.

Uit de interviews blijkt dat over de onderwijsleeractiviteiten in de bezochte klassen **zowel op een expliciete als impliciete manier** gerapporteerd wordt. De meerderheid van de leerkrachten combineert een expliciete en impliciete manier van rapporteren. Slechts door één leerkracht van één klas wordt aangegeven dat er niets op papier gezet wordt, maar er enkel in het hoofd van de leerkracht over het verloop van de onderwijsleeractiviteit wordt nagedacht:

“Ik heb geen document waar dat ik een evaluatie op invul. De evaluatie is er wel, maar die steekt in mijn hoofd. Ik ga dat niet op papier zetten.” (Leerkracht 8)

In de andere bezochte klassen (n=9) worden de onderwijsleeractiviteiten dus zowel impliciet als expliciet geëvalueerd. De manier van expliciete rapportage varieert tussen de klassen. In drie bezochte klassen worden activiteiten enkel in de **agenda** van de leerkracht genoteerd. Er is dan sprake van het gebruik van slechts één methode die wel dagelijks wordt toegepast. In twee andere klassen wordt er eveneens gebruik gemaakt van een rapportage van onderwijsleeractiviteiten in de agenda van de leerkracht maar wordt deze methode gecombineerd met andere methoden. Ook in de vier overige klassen worden rapportagemethoden gecombineerd. Tweemaal betreft het het gebruik van een **heen-en-weerschriftje met ouders**. Een leerkracht is hier erg enthousiast over en beschrijft het als

“De mooiste evaluatie omdat dat rechtstreeks naar de ouders gaat.” (Leerkracht 2)

Ook wordt tweemaal het **rechtsreeks gesprek met de ouders** gebruikt als rapportagemethode. Een andere methode die door twee klassen wordt toegepast, zijn **evaluatiedagen** waarop er een aantal keer per schooljaar samen wordt gezeten om activiteiten in het algemeen te evalueren. Andere gebruikte methoden om te rapporteren over onderwijsleeractiviteiten betreffen het **rapport, de klassenraad, een speciaal daarvoor ontwikkelde map en een observatieschriftje**. Ten slotte is het vermeldenswaardig dat er in één klas die meerdere methoden gebruikt ook de **leerling inspraak** geeft. De leerling zelf mag daar naast de evaluatie van de activiteit van de leerkracht op het einde van het schooljaar zelf een evaluatie maken van de meest frequent voorkomende activiteiten. Deze evaluatie

gebeurt voor alle leerlingen in de vorm van het toekennen van smileys. Met een groene, lachende smiley kan de leerling aangeven dat hij/zij genoten heeft van de activiteit. Daarnaast kunnen ze ook een oranje neutrale of een trieste rode smiley toekennen aan activiteiten. De manier waarop dit toegepast wordt bij de leerlingen met EMB is niet geheel duidelijk.

3.3.9. Conclusie onderzoeksvraag 3

Wanneer de vraag wordt gesteld naar hoe de planning en evaluatie van de onderwijsleeractiviteiten gebeurt, kan zowel verwezen worden naar de achterliggende doelen als naar de activiteiten zelf. Wat betreft de achterliggende **doelen** blijkt dat er in de verschillende klassen van het onderzoek regelmatig gelijkaardige doelen worden nagestreefd met verschillende onderwijsleeractiviteiten. Ook gelijkaardige onderwijsleeractiviteiten kennen verschillende doelen in verschillende klassen. Er worden uiteenlopende doelen nagestreefd. Het doel 'genieten' wordt het meest vermeld in dit onderzoek. Ook het aanleren van vaardigheden wordt vaak als doel vermeld.

De doelen worden in de 10 klassen opgenomen in een individueel handelingsplan en een groepswerkplan en zijn dus zowel **individueel- als groepsgericht**. Tussen de klassen is er een verschil in het aantal doelen dat wordt opgesteld. In sommige klassen worden doelen op verschillende domeinen van de ontwikkeling geformuleerd, in andere klassen worden slechts een beperkt aantal aandachtspunten per leerling vermeld. Wat de individuele doelen betreft, blijkt dat deze in sommige klassen worden toegepast over de onderwijsleeractiviteiten heen. In andere klassen zijn er dan weer per leerling per activiteit aparte doelen.

De doelen worden opgenomen in het individueel handelingsplan, dat vertrekt vanuit een beginsituatie, een **beeldvorming** van de leerling. Er zijn slechts twee klassenraden die gebruik maken van een uitgewerkte methode voor handelingsplanning. Op een multidisciplinaire klassenraad worden op basis van de beeldvorming doelen opgesteld en meerdere keren per jaar bijgestuurd. Ten slotte blijkt dat leerkrachten het bij het opstellen van doelen vooral moeilijk hebben met het feit dat leerlingen weinig vooruitgaan.

Zoals reeds aangehaald, kan planmatig werken naast het werken met doelen ook betrekking hebben op de **activiteiten**. Leerkrachten in dit onderzoek geven aan dat de **inspiratie** voor activiteiten vooral gehaald wordt bij zichzelf, collega's, voorgangers en andere doelgroepen. Ook hier wordt er vaak niet gewerkt met curricula of werkboeken, omdat leerkrachten meestal

niet op de hoogte zijn van hun bestaan. Leerkrachten uit het onderzoek ervaren doorgaans inspiratie niet als de grootste moeilijkheid bij het uitwerken van een onderwijsleeractiviteit. **Moeilijkheden** die wel vaker aangehaald worden zijn uiteenlopend en betreffen vooral personeelsgebrek.

Het planmatig werken met betrekking tot onderwijsleeractiviteiten houdt ook in dat leerkrachten hun activiteiten **evalueren**. In alle klassen van dit onderzoek is dat het geval. Eén leerkracht doet dit impliciet, de andere leerkrachten expliciet. Hiervoor worden uiteenlopende rapportagemethoden gebruikt. Leerkrachten geven bij de vraag naar evaluatie van activiteiten geen info over de inhoud van de evaluatie.

Als **criterium** om een onderwijsleeractiviteit positief te evalueren, wordt door negen van de 10 leerkrachten ‘zich goed voelen’ vermeld. Ook ‘betrokkenheid’ wordt door meerdere leerkrachten aangehaald als criterium. Opvallend is dat slechts in drie klassen ‘maken van vooruitgang’ als een criterium voor een goede onderwijsleeractiviteit wordt aangehaald.

3.4. Wat is de visie van leerkrachten van leerlingen met EMB over onderwijs aan deze doelgroep (onderzoeksvraag 4)?

3.4.1. Is onderwijs volgens de leerkrachten nuttig voor deze doelgroep (onderzoeksvraag 4a)?

Er zijn twee geïnterviewde leerkrachten die volmondig “ja” antwoorden op deze vraag. Ze geven elk een andere reden aan waarom onderwijs aan leerlingen met EMB **zinnig** is.

De ene leerkracht vindt dat ieder kind recht heeft op onderwijs, ook kinderen met EMB:

“Dat ieder kind recht heeft op onderwijs, op aangepast onderwijs in een aangepaste omgeving, ongeacht hun mogelijkheden. Maar het moet aangepast aan het kind kunnen gebeuren.” (Leerkracht 2)

Deze leerkracht geeft aan dat leerlingen met EMB door het onderwijs leren leven:

“Ik vind, hier gaat dat meer over leren leven. Leren genieten. Leren plezier maken. Zelfvertrouwen, ik kan iets, ik mag er zijn.” (Leerkracht 2)

De tweede leerkracht geeft aan dat onderwijs voor leerlingen met EMB zinvol is omdat ze dingen bijleren, nieuwe ervaringen aangeboden krijgen en hen structuur wordt geboden:

“Ik denk dat het schoolse zeker zinvol kan zijn op een manier dat je echt dingen gaat aanleren en nieuwe ervaringen laat opdoen en dat daarvoor wel een klas- en een schoolwerking zinvol kan zijn. Je merkt ook bij sommige leerlingen, na een zomervakantie, dat ze echt wel nood hebben om terug naar school te komen. Om die activiteiten, die routine die daar in zit, het geeft hen ook een dagstructuur.”
(Leerkracht 5)

Een aantal andere leerkrachten (n=4) **twijfelen** aan de zinvolheid van het onderwijs aan de doelgroep. Eén leerkracht besluit dat het **vanuit het perspectief van de ouders toch zinvol** is:

“Het is vaak voor de ouders een heel verschil, van mijn kind gaat naar school en ik denk dat dat voor ouders een heel groot verschil maakt. Bij sommigen twijfelen we aan het nut. Maar voor ouders is het een verschil of hun kind gaat naar een dagcentrum of mijn kind gaat naar school.” (Leerkracht 10)

Drie andere leerkrachten die twijfelen, vinden dat onderwijs pas zinvol is vanaf een bepaald **ontwikkelingsniveau**:

“Heel vaak is de leerbaarheid beperkt of gestagneerd. En ge zijt een school, toch met het idee van iets te leren. En de frustratie bij het team dan van wij kunnen dit kind niet bieden wat het nodig heeft.” (Leerkracht 7)

Een leerkracht verwoordt duidelijk waar voor hem de grens van leerbaarheid ligt:

“Voor mij persoonlijk ligt de grens wanneer dat een jongen of een meisje enkel aangeeft wanneer dat die nood heeft aan zorg of verzorging: qua eten, drinken, kledij, rust en weinig of geen interesse kan tonen voor andere dingen die daarbuiten gebeuren, dat is voor mij de grens. Dan denk ik als ik jou alleen maar kan tot leven zien komen of communicatie kan krijgen als ik jou eten geef, drinken geef, een andere positionering geef dan vind ik dat weinig. Ik heb graag dat er meer is dan dat, hoe miniem ook en hoe weinig ook maar dat er interesse is voor andere dingen. Je merkt dat er jongeren zijn die dat er niet meer kunnen bijnemen, die altijd met zichzelf bezig zijn en jou alleen maar nodig hebben op momenten dat ze eten, honger, dorst, koud, warm hebben, daar ligt er voor mij een hele duidelijke grens.” (Leerkracht 6)

Een aantal leerkrachten (n=3) vinden het onderwijs aan leerlingen met EMB **zinvol maar** stellen dat **randvoorwaarden** gerealiseerd moeten zijn. Zo vinden deze drie leerkrachten het noodzakelijk voor het onderwijs aan leerlingen met EMB dat er ook opvoeders in de klas staan om de leerkracht te ondersteunen, dat er dus samengewerkt wordt tussen de sectoren onderwijs en welzijn. Een andere leerkracht vindt de combinatie van een leerkracht en een opvoeder in de klas nodig omdat beide disciplines vanuit een andere invalshoek naar de leerlingen kijken, zodat er meer bereikt kan worden met de leerlingen:

“Leerkrachten zijn getraind in systematisch naar doestellingen kijken. Terwijl opvoeders een aantal doelstellingen gaan naleven, maar ook gaan kijken naar het welbevinden van die leerling. Waar dat wij vooral gefocust zijn op leren. En de combinatie van die twee maakt juist dat je een aantal dingen bij die leerlingen kan bereiken. Het doeltreffende van we gaan naar dat doel toewerken, zit misschien meer bij een leerkracht, terwijl een opvoedster meer gaat zeggen van: ‘Ok, ik wil dat bereiken, maar niet ten koste van het welbevinden’.” (Leerkracht 8)

Opvallend is dat één leerkracht lesgeeft aan leerlingen met EMB terwijl hij het onderwijs aan deze doelgroep **niet zinvol** vindt. Deze vindt dat het onderwijs de leerlingen met EMB niet kan bieden wat ze nodig hebben:

“Ik denk soms dat dat kind beter thuis is met een assistent. Ik zeg niet gewoon thuis en niks meer doen, maar dan met een assistent gaan wandelen of naar de winkel gaan. Ik denk soms dat kinderen daar meer aan gaan hebben dan hier in het lawaai te zitten, in de drukte. Dat denk ik soms wel.” (Leerkracht 3)

Een aantal leerkrachten stelt de vraag in hoeverre onderwijs voor deze leerlingen een **meerwaarde** biedt **ten opzichte van dagopvang**:

“Zo ja en nee, ik heb soms een beetje het gevoel, zeker bij die hele hele zwakken dat we eigenlijk gewoon ook maar opvang zijn. Ze hebben natuurlijk allemaal recht op onderwijs, maar soms is het van waar ligt de grens, hé? Wanneer ben je aan het verzorgen en wanneer ben je aan het lesgeven?” (Leerkracht 10)

3.4.2. Welke knelpunten ervaart de leerkracht in het onderwijs geven aan deze doelgroep (onderzoeksvraag 4b)?

Wanneer aan leerkrachten wordt gevraagd naar de ervaren knelpunten bij het onderwijs aan leerlingen met EMB komt één knelpunt prominent naar boven. Veel leerkrachten (n=8) geven aan dat er te **weinig personeel, uren, begeleiding** is om leerlingen met EMB adequaat te kunnen ondersteunen:

“Het probleem is meestal personeelsgebrek. Als je iets wil doen, gelijk bijvoorbeeld naar buiten gaan, dan moet je dat alleen doen en dat is heel moeilijk. Meestal komt het eigenlijk neer op een personeelsgebrek.” (Leerkracht 2)

Een leerkracht stelt dan weer dat hij wel voldoende ondersteund wordt, maar dat dat ten koste gaat van de andere klassen in de school:

“Wij staan hier in deze klassen vrij veel dubbel als je dat ziet ten opzichte van de andere klassen. Maar dat gaat wel ten koste van de andere groepen natuurlijk. Want de uren dat ze hier dubbel staan, kunnen ze in de andere groepen niet dubbel staan. En dat is eigenlijk echt een probleem aan het worden.” (Leerkracht 4)

Door drie van de acht leerkrachten wordt het gebrek aan extra begeleiding, ondersteuning of personeel bovendien als enige knelpunt vermeld.

Ten tweede wordt ook de **gebrekkige infrastructuur** door een aantal leerkrachten (n=3) als knelpunt aangegeven. Zo ligt voor één leerkracht de leefgroep te ver van de klas, is er voor een andere leerkracht niet genoeg ruimte in de klas en meldt een derde leerkracht dat de infrastructuur gebrekkig is, maar dat men niet investeert omdat men zo meer leerlingen met EMB zou aantrekken en men dit niet aankan.

Ten derde halen sommige leerkrachten (n=4) knelpunten aan die te maken hebben met een specifiek element van **het schoolse systeem**, het wisselen van leerkrachten en de speeltijd. Een aantal leerkrachten uit het BuSO ervaart het feit dat, leerlingen met EMB niet continu dezelfde leerkracht hebben, als een knelpunt. Zoals reeds bij de onderzoeksvragen over vaste lestijden is besproken, vormt dit wisselen van leerkrachten een probleem doordat het verwarring veroorzaakt en ervoor zorgt dat de leerlingen minder rust krijgen. Ook speeltijd op een speelplaats wordt door een aantal leerkrachten als een knelpunt beschouwd:

“Leerkrachten hebben een speeltijd nodig maar voor die kinderen is het niet ideaal.”
(Leerkracht 7)

Ten slotte zijn er ook een aantal knelpunten in het onderwijs aan leerlingen met EMB die slechts door één leerkracht (n=1) worden aangehaald: de leerlingen boeken te weinig vooruitgang, het budget is te beperkt, er is weinig houvast voor het vormgeven van onderwijs aan de doelgroep, een leerkracht zou geen medische verantwoordelijkheid mogen nemen, het busvervoer is niet aangepast aan de doelgroep, het is fysiek erg zwaar voor de leerkracht, andere leerkrachten in de school willen niet vervangen in de klas omdat ze een verkeerd denkbeeld hebben over onderwijs aan de doelgroep, doordat leerlingen een verlenging krijgen in het onderwijs is er een moeilijke instroom van jonge leerlingen,...

3.4.3. Wat vindt de leerkracht noodzakelijke voorwaarden om onderwijs te geven aan deze doelgroep (onderzoeksvraag 4c)?

De voorwaarden waarvan de 10 leerkrachten uit dit onderzoek aangeven dat ze noodzakelijk zijn om onderwijs te geven aan leerlingen met EMB hebben deels te maken met de knelpunten die ze onder onderzoeksvraag 4b aangeven. Het is niet verwonderlijk dat door heel wat leerkrachten **voldoende personeel** wordt gezien als een belangrijke voorwaarde om leerlingen met EMB les te geven vermits de meeste leerkrachten (n=8) aangeven dat er te weinig personeel, uren, begeleiding is om leerlingen met EMB adequaat te kunnen ondersteunen. Voldoende begeleiding hangt ook samen met een tweede noodzakelijke voorwaarde die frequent wordt aangegeven door leerkrachten: **een samenwerking tussen onderwijs en welzijn**. De helft van de leerkrachten (n=5) geeft aan dat voor hen een goed uitgewerkte samenwerking tussen onderwijs en welzijn een voorwaarde is om goed te kunnen lesgeven aan leerlingen met EMB. De zojuist aangehaalde link met meer begeleiding zit hem dan in het feit dat op die manier meer assistentie kan bekomen worden van leefgroepbegeleiding, opvoedend personeel. De leerkrachten die een goede samenwerking tussen zorg en onderwijs noodzakelijk vinden, zien deze ondersteuning van een opvoeder dan ook als belangrijkste element. Op die manier kan er volgens hen beter aan de noden van de leerling met EMB tegemoet gekomen worden vermits leerkrachten dan meer zouden kunnen instaan voor het schoolse, het werken aan doelen, terwijl opvoeders zich zouden kunnen

focussen op de verzorging en het welzijn van de leerlingen. Volgend citaat vormt een duidelijke illustratie van deze opvatting:

“Ik denk dat je dan echt een samenwerking moet hebben, dat er dan ook opvoeders en zo bij zijn. Dat je dan met twee in de klas staat, een opvoeder samen met de leerkracht en dat die leerkracht dan toch nog meer het schoolse bij wijze van spreken of het aanleren probeert te doen. Het zou ideaal zijn als je ook opvoeders hebt, mensen die geleerd hebben om bij die doelgroep te staan.” (Leerkracht 4)

Ten slotte zijn er nog een aantal noodzakelijke voorwaarden voor onderwijs aan leerlingen met EMB die slechts door één leerkracht worden vermeld: voldoende liefde bij de leerkracht, voldoende aanpassingen doen aan de leerlingen, voldoende ruimte en lokalen, een actiegroep om aan de alarmbel te trekken bij de overheid en een gelijke subsidiëring van type 2 en type 4 wanneer ze dezelfde doelgroep opvangen.

3.4.4. Wat vindt de leerkracht de belangrijkste eigenschappen voor iemand die onderwijs geeft aan deze doelgroep (onderzoeksvraag 4d)?

Leerkrachten kunnen goed verwoorden welke eigenschappen je moet bezitten om aan leerlingen met EMB onderwijs te kunnen geven. De antwoorden op deze vraag zijn heel divers, toch komen een aantal eigenschappen bij verschillende leerkrachten terug.

Een eerste eigenschap die door een aantal leerkrachten (n=4) wordt aangegeven is **geduld**:

“Dan denk je ‘ooh, ik ben een stap vooruit’ en later denk je ‘heb ik die stap vooruit nu gedroomd?’. Dat kan zijn dat vier, vijf weken later zelfs die stap vooruit er niet meer is. En ineens ‘ooh, het lukt terug’.” (Leerkracht 4)

Andere leerkrachten (n=4) geven aan dat het belangrijk is dat je **voeling hebt met de doelgroep**, dat je er **een hart voor hebt en het graag doet**. Leerkrachten verwoorden het als volgt:

“Als je op het einde van de dag dan niet met een glimlach op uw gezicht over uw leerlingen kunt praten dan moet je voor uzelf ook de conclusies trekken, dan ben je misschien in de wieg gelegd voor een andere doelgroep, je moet ergens nog het merendeel van de tijd zoiets hebben van: ‘wat den dienen vandaag gedaan heeft dat is gewoon de max!’” (Leerkracht 6)

“Ik heb in het gewoon onderwijs een aantal stages gedaan en ik kwam hier en ik zei van dit is het: ‘Dit wil ik de rest van mijn leven doen.’ Je voelt dat. Je hebt die band of je hebt die band niet denk ik.” (Leerkracht 7)

Door drie leerkrachten wordt hierbij aansluitend **liefdevol omgaan met de leerlingen** als belangrijk kenmerk aangegeven:

“En mensen graag zien. Dat is het eigenlijk. En dan komt de rest vanzelf, dan zoek je zelf wel je weg in wat kan ik doen.” (Leerkracht 2)

Een ander kenmerk dat door bepaalde leerkrachten (n=4) wordt aangegeven is het **zien van de mogelijkheden van de leerlingen** in plaats van hun beperkingen, het op een positieve manier naar de leerlingen kijken:

“Ik trek veel foto’s en dan laat ik dat zien aan mijn man en dan kan die zeggen van ‘amai, die zien er echt wel gehandicapt uit’. Maar wij zien dat niet meer.” (Leerkracht 3)

“Dat je in plaats van de handicap en hetgeen dat erbij komt eerst de persoon ziet en dan wat daarbij komt aan beperking eventueel.” (Leerkracht 6)

“Dat is zo openstaan voor de leerlingen en hun mogelijkheden zien. Want als je de eerste keer in zo een klas binnenkomt en ook als je hier nog maar pas begint te werken, dan valt die handicap zo hard op, maar je moet daar door kunnen kijken en dan hun mogelijkheden zien.” (Leerkracht 10)

Flexibiliteit wordt ook door sommige leerkrachten (n=4) aangehaald, zowel flexibiliteit in het samenwerken met anderen als in het plannen en uitvoeren van activiteiten met de leerlingen:

“Dat je kunt, ja met collega’s ook, in overleg gaan en je eigenlijk heel soepel kunt opstellen van wie dat wat doet en je vlot kunt afspreken. Ja, eigenlijk niet enkel je dingske willen geven en niet verder kijken dan dat, maar beseffen dat je echt wel in een klein team werkt waar je voortdurend moet gaan overleggen.” (Leerkracht 5)

“Ook flexibel in uw activiteiten. Als je morgen plant van ik ga een muzieksessie geven, maar er is een leerling die het zo moeilijk en zo lastig heeft dat die dat niet aankan, dan moet je dat opgeven, want dan moet je eerst aan die leerling werken voordat je aan de activiteit kan werken.” (Leerkracht 8)

Aansluitend hierbij vermelden twee leerkrachten dat het belangrijk is om **“out of the box”** te kunnen en durven denken:

“Gewoon durven eens iets uit te proberen en alles vanop een andere manier proberen te bekijken. Als iets op een ene manier niet lukt, durf daar dan ook vanaf te wijken en probeer het eens langs een andere weg om hetzelfde te bekomen.” (Leerkracht 4)

“Durven verder kijken dan uw neus lang is. Als je zegt van ik moet die activiteit doen en je blijft binnen die lijntjes, dan ga je er niet komen. Je moet soms een aanpassing doen aan een tafel of een schakelaar en dan moet je durven echt onnozele dingen doen die helemaal niet normaal zijn binnen een klasgegeven.” (Leerkracht 8)

Hierbij hoort ook de eigenschap **gedrevenheid** die door één leerkracht als het belangrijkste kenmerk van een leerkracht voor leerlingen met EMB wordt gezien:

“Gedrevenheid. Er echt helemaal voor gaan. Niet gewoon zeggen: ‘ik kom mijn uurtjes hier kloppen.’. Echt ik wil iets betekenen voor die kinderen.” (Leerkracht 8)

Drie maal wordt benadrukt dat leerkrachten goed moeten kunnen **observeren** zodat ze het gedrag van hun leerlingen moeten kunnen interpreteren:

“Maar die leerlingen zijn niet agressief omdat ze kwaad zijn op u maar ze zijn agressief omdat ze de situatie niet aankunnen. En dan is het eigenlijk aan ons om iets aan die situatie te doen. Dat vind ik wel als onze taak belangrijk. Dat je dat ook wel een beetje kunt inschatten dat dat niet aan hen ligt, maar dat wij eigenlijk de situatie moeten aanpassen aan hen.” (Leerkracht 5)

Een aantal leerkrachten (n=3) geeft aan dat je **als leerkracht een rustig en warm pedagogisch klimaat moet kunnen scheppen.**

“Rust denk ik dat iedere leerkracht moet bieden, sowieso. Want die hebben al zoveel spanningen die leerlingen.” (Leerkracht 9)

“Dat ze graag komen, dat ze zich goed voelen, dat is het belangrijkste en daar moet je als leerkracht voor kunnen zorgen. En een fijne sfeer in de klas, dat er gelachen wordt.” (Leerkracht 10)

De volgende eigenschappen worden telkens door één leerkracht aangehaald: de leerlingen tijd kunnen geven, zelf een goede gezondheid hebben, luitsterbereid zijn, standvastig zijn, verwachtingen niet te hoog leggen en humor hebben.

3.4.5. Conclusie onderzoeksvraag 4

Wanneer de leerkrachten bevraagd worden over hun visie op onderwijs aan leerlingen met EMB, is het opvallend dat niet elke leerkracht onderwijs **zinnig** vindt voor deze leerlingen. Twee leerkrachten vinden het zeker zinnig. Vier anderen twijfelen aan de zin onderwijs aan leerlingen met EMB: één leerkracht vindt het mogelijk zinnig vanuit het perspectief van de ouders, drie leerkrachten vinden het enkel zinnig vanaf een bepaald ontwikkelingsniveau. Drie leerkrachten vinden onderwijs aan deze doelgroep pas zinnig wanneer er een goede samenwerking is met welzijn. Ten slotte is het ook opmerkelijk dat er een leerkracht (n=1) is die het niet zinnig vindt.

Een tweede element met betrekking tot de visie van leerkrachten betreft de **knelpunten** in het onderwijs aan leerlingen met EMB. De gebrekkige infrastructuur, het wisselen van leerkrachten en de speeltijd op de speelplaats worden door meerdere leerkrachten vernoemd als knelpunt. Het meest vernoemde knelpunt betreft het gebrek aan personeel. Dit knelpunt hangt dan ook samen met de visie van de leerkrachten op **noodzakelijke voorwaarden** om onderwijs te kunnen geven aan leerlingen met EMB. Voldoende personeel is niet verwonderlijk een veelvuldig aangehaalde voorwaarde. Ook een goed uitgewerkte samenwerking tussen welzijn en onderwijs blijkt een voorwaarde te zijn voor vele leerkrachten uit dit onderzoek omdat men ervan overtuigd is dat op die manier het best kan tegemoet gekomen worden aan de complexe noden van de leerling.

Ten slotte wordt er in het onderzoek ook gepeild naar de visie van de leerkrachten op de **belangrijkste eigenschappen van leerkrachten** om les te kunnen geven aan leerlingen met EMB. Door de leerkrachten uit het onderzoek worden uiteenlopende eigenschappen aangegeven. Volgende kenmerken komen vooral naar voor: rustig zijn, geduld hebben, liefdevol omgaan met de leerlingen, gedreven zijn, flexibel zijn, kunnen observeren, mogelijkheden kunnen zien en out-of-the-box kunnen en durven denken.

Hoofdstuk 4: Discussie

4.1. Kritische reflectie op onderzoeksresultaten

4.1.1. Kritische reflectie op onderzoeksvraag 1: Welke onderwijsleeractiviteiten vinden er plaats in een klas met minstens één leerling met EMB?

Scholen bieden een gevarieerd aanbod aan **onderwijsleeractiviteiten** aan. Uit het onderzoek van Maes et al. (2010) blijkt dat scholen meer aandacht schenken aan muziekactiviteiten, creatieve activiteiten en religieuze activiteiten dan dat dagcentra en residenties dat doen. Ook tijdens dit onderzoek wordt meermaals een muziekactiviteit (n=5), knutselactiviteit (n=5) en een godsdienstles (n=5) geobserveerd. Daarnaast worden er in het onderzoek ook heel wat andere soorten onderwijsleeractiviteiten aangetroffen, zoals koken, schrijfdans, basale stimulatie, bewegingsactiviteiten,... Wat betreft deze bewegingsactiviteiten blijkt er een beperkt aanbod te zijn binnen de klassen. Zaken als paardrijden, zwemmen, wandelen,... worden slechts beperkt aangeboden. Wanneer ze toch plaatsvinden, vraagt dit een grote personeelsbezetting en scholen geven aan te weinig personeel te hebben, waarover later meer.

Naast de onderwijsleeractiviteiten gaat er ook veel tijd naar andere activiteiten zoals verzorging, eten, rust, speeltijd en houdingswissels. Dit is niet noodzakelijk nadelig omdat leerlingen met EMB hier nood aan hebben. Maar we willen hier specifiek ingaan op de speeltijd. Hier zijn een aantal negatieve punten aan verbonden. Een speeltijd, zoals die in zeven scholen wordt aangetroffen, is niet altijd nuttig voor de leerlingen met EMB. Leerlingen met EMB hebben nood aan rust maar zouden deze moeten kunnen nemen op momenten dat het voor hen nodig is. Een vast moment voor speeltijd houdt daar geen rekening mee. In vijf scholen vindt deze speeltijd bovendien op de speelplaats plaats. Leerlingen met EMB staan dan, meestal in hun rolstoel, gewoon op de speelplaats. Ze worden niet ondersteund of begeleid. Voordeel is dat deze leerlingen op die manier wel eens naar buiten gaan, vermits er anders weinig activiteiten buiten plaatsvinden.

Wat betreft de **locatie** blijkt dat de onderwijsleeractiviteiten vooral in de klas plaatsvinden. Leerlingen met EMB lijken dus minder kansen te krijgen om nieuwe ruimtes en plaatsen te ontdekken. Hun leefwereld blijft op die manier erg beperkt. De resultaten van het onderzoek

bevestigen op dit vlak de resultaten van het onderzoek van Maes et al. (2010) die stellen dat 92% van de activiteiten in een residentie, dagcentrum of school in de klas of leefgroep plaatsvinden.

Wat betreft het **individueel of in groep** aanbieden van onderwijsleeractiviteiten toont eerder onderzoek geen uitsluitsel. Vlaskamp et al. (2007) onderzochten de verhouding tussen individuele en groepsactiviteiten in dagcentra in Nederland. Daaruit bleek dat er meer groepsactiviteiten plaatsvinden. Het onderzoek van Maes et al. (2010) geeft dan weer aan dat er met 69 procent vooral individuele activiteiten worden aangeboden. Dit is echter niet zomaar vergelijkbaar met het onderzoek van Vlaskamp et al. (2007) omdat het hier niet enkel gaat om dagcentra maar ook om scholen en residenties. Ons onderzoek heeft dan weer enkel betrekking op scholen en daaruit blijkt dat er in de scholen maar weinig individueel gewerkt wordt. Het grootste deel van de onderwijsleeractiviteiten vindt in groep plaats. Wat deze groepsactiviteiten betreft, blijkt dat er slechts weinig gedifferentieerd wordt binnen de activiteit. Dit zorgt ervoor dat wanneer in een klas naast de leerlingen met EMB ook sterkere leerlingen aanwezig zijn, de groepsactiviteiten zelden aangepast zijn aan het niveau van de leerling met EMB waardoor deze regelmatig niet optimaal betrokken wordt bij de onderwijsleeractiviteit. Het gebrek aan individuele activiteiten hangt volgens de leerkrachten samen met een gebrek aan personeel, waarover later meer.

Wanneer we de onderwijsleeractiviteiten verder onder de loep nemen en kijken naar het al dan niet **aangepast zijn aan de kalenderleeftijd** van de leerlingen, blijkt dat leerkrachten hier een inspanning voor willen leveren. Toch lijkt het een moeilijk evenwicht. Leerkrachten willen zich inspannen om rekening te houden met de kalenderleeftijd en doen dit deels ook door het materiaal, de thema's en hun omgangswijze aan te passen. Dit gebeurt vooral in het BuSO omdat daar de kloof tussen kalender- en ontwikkelingsleeftijd het grootst is. Hierbij worden ze echter steeds geconfronteerd met het feit dat de leerlingen zich op een laag cognitief niveau bevinden en ook kunnen genieten van kinderlijke omgangswijzen, thema's en materiaal, afgestemd op hun ontwikkelingsleeftijd. Bovendien blijkt dat de meeste leerkrachten aanpassingen aan de kalenderleeftijd eng interpreteren. Wanneer zij spreken over aanpassingen gaat het meestal enkel over kleine details en niet over een allesomvattende aanpassing die zowel betrekking heeft op omgangswijze, thema's als materiaal.

Wat het **materiaal** betreft, wordt er niet altijd gebruik gemaakt van aangepast materiaal. Zo worden bijvoorbeeld bij knutsel- en kookactiviteiten geen aangepaste materialen gebruikt terwijl dit net bij dat soort activiteiten erg nuttig kan zijn om de leerling met EMB zoveel mogelijk te laten participeren. Ook worden bij dit soort activiteiten en over het algemeen bij alle onderwijsleeractiviteiten nauwelijks technologische hulpmiddelen gebruikt. Zo komen een touchscreen of een drukknop met of zonder spraakuitvoer nauwelijks voor. Aangepaste materialen en technologische hulpmiddelen zouden dus meer verspreid moeten worden. Het belang van aanpassingen aan computers en didactisch materiaal bij leerlingen met EMB wordt ook vooropgesteld door de Vlor (2008). Wanneer materiaal wel aangepast is, is dit meestal door de leerkracht zelf gedaan. Heel wat scholen en leerkrachten doen op dit vlak gelijkaardige dingen. Zo worden bijvoorbeeld door heel wat leerkrachten doosjes met gleuven gemaakt om de leerling met EMB voorwerpen in te laten stoppen. Overleg en samenwerking tussen de scholen lijkt daarom leerrijk. Scholen kunnen zo tips uitwisselen maar ook dubbel werk vermijden.

Ook de klasinfrastructuur wordt in de scholen aangepast aan leerlingen met EMB. Zo is er in alle scholen een ligbed, zetel, mat of poef aanwezig en zijn de meeste klassen voorzien van een keukentje en een indeling in hoeken.

Wat betreft de **begeleiding** van onderwijsleeractiviteiten blijkt uit het onderzoek dat er in de klassen met leerlingen met EMB altijd minstens één leerkracht aanwezig is. Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten tijdens de helft van de onderwijsleeractiviteiten ondersteund worden door één of meerdere extra leerkrachten, een vrijwilliger, een therapeut, een kinderverzorgster of een opvoedster, een PAB-assistent of een VSPW-student, een stagiair,...

Zoals reeds eerder aangehaald stellen de leerkrachten dat ze maar een beperkt aantal bewegingsactiviteiten en individuele onderwijsleeractiviteiten kunnen aanbieden omwille van een gebrek aan ondersteuning. Ze halen dit gebrek aan als belangrijk knelpunt bij onderwijs aan leerlingen met EMB.

Bovendien kunnen de leerkrachten steeds een beroep doen op extra ondersteuning tijdens verzorgende activiteiten. Ook hier geven leerkrachten echter aan te weinig ondersteund te worden.

Acht van de 10 scholen kunnen beroep doen op ondersteuning van een leefgroep die aan de school verbonden is. Zonder dat dit beleidsmatig is vastgelegd, werken welzijn en onderwijs hier reeds samen. Dit is zeker positief maar leerkrachten vinden dat dit nog beter uitgewerkt

kan worden. Een structurele samenwerking tussen welzijn en onderwijs zou hier een meerwaarde kunnen bieden.

4.1.2. Kritische reflectie op onderzoeksvraag 2: In welke mate wordt er in een klas met minstens één leerling met EMB aandacht besteed aan de optimale leeromgeving om tot leren te komen?

In de literatuur en beleidsdocumenten zijn een aantal aanbevelingen ten aanzien van een optimale leeromgeving voor leerlingen met EMB terug te vinden. Hieronder zullen we nagaan in hoeverre hieraan beantwoord wordt in de onderzochte scholen.

De Vlor (2006, 2008) pleit voor een deregulering van het onderwijs aan leerlingen met EMB. Men zou onder meer moeten afstappen van het invullen van de schooltijd in strikte **lestijden**, omdat leerlingen met EMB continu ondersteuning nodig hebben, ook tijdens pauzes, omdat ze een andere perceptie hebben van tijd en omdat ze regelmatig nood hebben aan rust. Daarnaast wijst de literatuur uit dat leerlingen met EMB pas iets kunnen leren wanneer ze alert zijn (Arthur, 2004; Ault et al., 1995; Guess et al., 1993; Munde et al., 2009; Petitiaux et al., 2006). Men zou onderwijsleeractiviteiten dus moeten aanbieden aan leerlingen met EMB wanneer ze alert zijn in plaats van wanneer ze op het lessenrooster staan.

In dit onderzoek komt naar voor dat maar één school op een flexibele manier met de lestijd omgaat. De indeling van de dag wordt er aangepast aan het tempo van de leerlingen, activiteiten stoppen als leerlingen niet meer alert zijn en er wordt rust aangeboden als de leerlingen er nood aan hebben. In alle andere scholen werkt men wel met vaste lestijden. In vier scholen werkt men met lesblokken, waarbij er minder bruske overgangen zijn tussen de activiteiten, maar in vier andere scholen houdt men de structuur van het gewoon onderwijs aan. Wanneer de lestijd om is, is de activiteit automatisch gedaan. In het BuSO komt daar nog bij dat met de volgende lestijd ook een volgende leerkracht in de klas komt. Deze manier van werken is absoluut niet optimaal voor leerlingen met EMB. De lestijden zijn op deze manier niet aangepast aan de noden van de leerling met EMB. Het zorgt er onder andere voor dat er geen rekening wordt gehouden met de alertheid van de leerlingen en hierdoor missen leerlingen waarschijnlijk veel van de zaken die ze aangeboden krijgen, omdat ze er op dat moment niet voor openstaan. Ten slotte blijken ook **rustmomenten** voor de leerlingen in de meeste scholen vaste momenten te zijn. Leerlingen krijgen dus wel de kans om te rusten, maar

niet op het moment waarop zij nood hebben aan rust, maar op het moment waarop daar tijd voor uitgetrokken is in het lessenrooster.

Ook de **duur** van de onderwijsleeractiviteiten zou afgestemd moeten zijn op wat leerlingen aankunnen. Hier zien we dat dit het geval is in de school die flexibel omgaat met de lestijd. In de andere scholen, die met vaste lestijden werken, is dit niet het geval. De activiteiten duren dan zo lang als het lessenrooster voorop stelt. Dit is wel minder het geval bij scholen die met lesblokken werken. In zo een lesblok vallen vaak verschillende activiteiten, zodat de tijd voor een activiteit kan variëren.

Daarnaast blijkt ook uit het onderzoek van Maes et al. (2010) dat zowel in scholen, residenties als dagcentra veel tijd gaat naar andere activiteiten zoals eten en drinken (15.66%), verzorging (13.83%) en rust (13.67%). Ook in dit onderzoek vormen andere activiteiten zoals verzorging, eten, houdingswissels en rust een groot aandeel (43%) in het klasgebeuren bij leerlingen met EMB. Dit is niet verwonderlijk aangezien de doelgroep hier nood aan heeft. Veel tijd voor verzorging, eten en rust moet daarom niet noodzakelijk als iets negatiefs gezien worden. Het is hierbij ook belangrijk dat er voldoende tijd in wordt gestoken zodat het op een kwalitatieve manier kan gebeuren.

Concluderend kunnen we stellen dat in het onderwijs aan leerlingen met EMB nog te veel gedacht en georganiseerd wordt vanuit het aanbod en de dagstructuur van het gewoon onderwijs in plaats van vanuit de noden van de leerling met EMB.

Een ander element in de advies- en visietekst van de Vlor (2006, 2008) is de **klasgrootte**. Men ziet een klas met vijf à zes leerlingen met EMB als een optimale klasgrootte. Dit onderzoek toont aan dat er gemiddeld zeven ($SD= 1.7$) leerlingen in een klas zitten, waarvan gemiddeld vier ($SD=2.76$) leerlingen met EMB. De klassen zijn dus net iets te groot volgens de aanbevelingen van de Vlor.

Hierbij is in het onderzoek naar voor gekomen dat de invulling van de activiteit ook afhangt van het aantal leerlingen met EMB dat zich in een klas bevindt. Wanneer een klas voornamelijk bestaat uit leerlingen met EMB zien we dat er veel meer op hun noden wordt ingespeeld. Wanneer er slechts enkele leerlingen met EMB deel uitmaken van de klasgroep ligt het niveau van activiteiten vaak hoger en dienen de leerlingen met EMB zich vaak aan te passen aan dat niveau, wat vaak inhoudt dat ze toekijken.

In een klas met enkel leerlingen met EMB wordt dus wel beter ingespeeld op de noden maar het houdt ook een extra draaglast voor de leerkracht in. Zo kwam in dit een onderzoek een

klas met 10 leerlingen met EMB aan bod. Dit is een te grote klas om als leerkracht mee om te kunnen gaan.

Een ander belangrijk element in een optimale leeromgeving voor leerlingen met EMB is **inspraak in de activiteiten**. In verschillende onderzoeken wordt vermeld dat het belangrijk is dat leerlingen met EMB hun voorkeuren kunnen uiten (Arthur, 2004; Arthur-Kelly et al., 2007; Nijland, 2011). Verder wordt als kwaliteitscriterium voor activiteiten vooropgesteld dat ze aansluiten bij de voorkeuren en interesses van de leerlingen (Maes et al., 2010). Het onderzoek toont echter aan dat leerlingen weinig rechtstreekse inspraak krijgen in de activiteiten. Er zijn maar vier scholen waar leerlingen zelf de invulling van een activiteit kunnen kiezen. Voor leerlingen met EMB betekent dit dan dat de leerkracht twee opties aanbiedt. Men kan dus argumenteren dat deze leerlingen geen vrije keuze kunnen maken, want dat de opties al door de leerkracht vastgesteld zijn. Maar als tegenargument geldt dat het buiten de mogelijkheden van leerlingen met EMB ligt om te kiezen uit een veelheid aan opties. De leerlingen die de kans krijgen om uit een aantal opties te kiezen, hebben alleszins meer keuzevrijheid dan de leerlingen die geen keuze aangeboden krijgen.

Er wordt wel meer onrechtstreeks inspraak gegeven aan leerlingen doordat de leerkracht zijn activiteiten aanpast aan de interesses van de leerling. Ook hieruit kunnen we concluderen dat het onderwijs aan leerlingen met EMB nog meer moet vertrekken vanuit de leerling en zijn voorkeuren dan vanuit de leerkracht.

Een laatste belangrijk element van de optimale leeromgeving voor leerlingen met EMB is **therapie**. Door hun complexe beperkingen hebben zij een grote nood aan therapie. Uit dit onderzoek blijkt dat therapie voor leerlingen met EMB vaak geïntegreerd is in de onderwijsleeractiviteiten. Dit sluit aan bij de noden van leerlingen met EMB en wordt ook vermeld in de aanbevelingen van de Vlor (2006, 2008). De geïntegreerde therapie vertrekt volgens ons echter vaak vanuit de verkeerde ingesteldheid. Leerkrachten geven aan dat therapie aan leerlingen met EMB niet meer per leerling afzonderlijk wordt gegeven, omdat ze moeilijk bijleren en afzonderlijke therapie daarom tijdverlies zou zijn. Volgens ons zou men ook hier moeten kijken naar de noden van de leerling en op basis daarvan bekijken of therapie beter afzonderlijk of geïntegreerd in de klas wordt aangeboden.

Uit het onderzoek blijkt ook dat een aantal scholen reeds beroep kan doen op therapeuten uit het dienstverleningscentrum. Dit zou ook mogelijk moeten zijn voor scholen die niet

verbonden zijn aan een dienstverleningscentrum. Een structurele samenwerking tussen welzijn en onderwijs kan hier mogelijkheden bieden.

4.1.3. Kritische reflectie op onderzoeksvraag 3: Hoe gebeurt de planning en evaluatie van de onderwijsleeractiviteiten in een klas met minstens één leerling met EMB?

Doelen zijn een belangrijk element wanneer het gaat over de planning van onderwijsleeractiviteiten. Zowel op internationaal als op Vlaams beleidsniveau wordt er aandacht geschonken aan doelen. Zo stelt het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (2009) dat het onderwijs aan personen met een handicap ondermeer de ontwikkeling van het menselijke potentieel, een zelfwaardegevoel, persoonlijkheid, talenten, creativiteit, fysieke mogelijkheden en het participeren aan de maatschappij tot doel moet hebben. Ook op Vlaams beleidsniveau wordt er aandacht besteed aan de doelen. Zo is ondermeer vastgelegd dat er in het BuO geen eindtermen moeten gehaald worden, maar dat er een inspanning geleverd moet worden om ontwikkelingsdoelen te behalen. Uit het onderzoek blijkt dat er in de scholen ook effectief aan verschillende doelen gewerkt wordt en dit vaak over activiteiten heen. Toch halen leerkrachten vooral het welbevinden van de leerling met EMB als doel voor onderwijsleeractiviteiten aan. Als leerkrachten dit doel als belangrijkste doel naar voor schuiven en dit doel kan ook in de leefgroep nagestreefd worden, welke meerwaarde heeft onderwijs dan voor deze leerlingen (zie kritische reflectie op onderzoeksvraag 4)? Deze vraag dient genuanceerd te worden. Het is niet omdat leerkrachten welbevinden als belangrijkste doel benoemen dat ze geen andere doelen nastreven.

Door de scholen die deelnamen aan dit onderzoek worden zowel aan individuele als aan groepsgerichte doelen gewerkt via een individueel handelingsplan en groepswerkplan. De Vlor (2006, 2008) geeft aan dat het belangrijk is dat individuele doelen voor een leerling met EMB uitgebreid uitgewerkt worden in het individueel handelingsplan en dit wordt vanuit de overheid verplicht voor het BuO.

Wat betreft het **opstellen van doelen** voor leerlingen met EMB blijkt uit het onderzoek dat de leerkrachten een aantal moeilijkheden ondervinden. Zo vinden ze het soms moeilijk om doelen op te stellen omdat de leerling naar hun zeggen weinig vooruitgang kan maken. Ook hier kan opnieuw de vraag gesteld worden hoe nuttig leerkrachten onderwijs aan leerlingen

met EMB dan vinden, waarover meer bij de kritieken bij onderzoeksvraag 4. Ook dit dient opnieuw genuanceerd te worden. Leerkrachten werken niet enkel aan de vooruitgang van leerlingen met EMB, maar werken ook aan het behoud van vaardigheden en aan het tegenhouden van achteruitgang. Een tweede kritische vaststelling met betrekking tot moeilijkheden bij het bepalen van doelen betreft het feit dat sommige leerkrachten uit het onderzoek aangeven dat de ontwikkelingsdoelen van de overheid niet geschikt zijn voor leerlingen met EMB en dat het daarom moeilijk is om doelen op te stellen. Mogelijk zijn de ontwikkelingsdoelen te breed voor leerlingen met EMB en is het voor de leerkracht te moeilijk om deze te interpreteren en een brug te slaan naar de leerlingen met EMB.

Een hulpmiddel bij het opstellen van doelen is een goede **beeldvorming**. Hiermee kan men zicht krijgen op wat de leerlingen vragen en aankunnen, wat hun interesses zijn, welke mogelijkheden en beperkingen ze hebben,... (Nijland, 2011; Orelove et al., 2004; Smith et al., 2001; Tadema, 2007; Van der Putten et al., 2011). Leerkrachten uit de bezochte scholen werken allemaal met een beeldvorming. Opgemerkt dient te worden dat slechts twee leerkrachten uit het onderzoek met een onderbouwde methode in het opstellen van de beeldvorming werken. Dit zou nochtans voor alle scholen een grote hulp kunnen zijn bij het opstellen van doelen en mogelijk de ervaren moeilijkheden bij het opstellen van doelen mee kunnen verhelpen. Ook curricula voor leerlingen met EMB zouden een bijdrage kunnen leveren aan het opstellen van doelen en zo ook tot een individueel onderwijsarrangement, hetgeen door Nijland (2011) en Orelove et al. (2004) ook als een belangrijk element van een optimale leeromgeving wordt beschouwd. Helaas zijn curricula zoals ‘The elaborated 5-14 Curriculum’ (The Scottish Government, 2006), ‘De Vijfwijzer’ (Passend Onderwijs, 2012) en ‘The Syracuse Community-Referenced Curriculum’ (Ford et al., 2008) niet goed gekend in de Vlaamse scholen.

Wanneer deze curricula beter verspreid zouden zijn, zou dit niet alleen leerkrachten kunnen helpen bij het opstellen van **doelen**, maar ook bij het opstellen van **onderwijsleeractiviteiten**. Leerkrachten geven namelijk aan dat ze inspiratie voor activiteiten vaak bij zichzelf zoeken en dat ze dit niet altijd even gemakkelijk vinden. Ze weten echter niet dat de zojuist vermelde curricula onderwijsleeractiviteiten aanbieden op basis van de opgestelde doelen. Ook handboeken en sites die expliciet gericht zijn op activiteiten voor kinderen en jongeren met EMB zoals ‘Ervaar het maar’ (<http://www.ervaarhetmaar.nl>), ‘De tijd van je leven’ (Carante Groep, 2009), ‘Doedels handboek’ (<http://www.methodedoedels.nl/>), de website

<http://www.hetprikkelkje.com> en 'Activiteitenwijzer' (Katholieke Hogeschool Limburg & Multiplus, 2009) kunnen een hulpmiddel bieden bij het uitwerken van onderwijsleeractiviteiten. Ook deze blijken niet gekend te zijn bij de leerkrachten. Meer aandacht voor leerlingen met EMB in het hoger onderwijs zou een mogelijke oplossing voor dit gebrek aan kennis van curricula en werkboeken kunnen zijn. De Vlor (2008) stelt ook dat meer aandacht voor deze doelgroep in opleidingen en vormingen wenselijk zou zijn. Ons inziens zou er in opleidingen aan orthopedagogen en leerkrachten, en dan vooral in de opleiding voor BuO, aandacht moeten geschonken worden aan leerlingen met EMB. Op die manier zouden curricula en werkboeken beter verspreid kunnen worden. Er zou ook nog meer materiaal, specifiek voor de klascontext, ontwikkeld kunnen worden.

Naast moeilijkheden met inspiratie ervaren leerkrachten ook andere heel uiteenlopende **moeilijkheden** bij onderwijsleeractiviteiten. Deze komen overeen met de ervaren moeilijkheden in dagcentra, residenties en scholen uit het onderzoek van Maes et al. (2010) en bevinden zich vooral op organisatorisch vlak, waar zoals reeds eerder aangehaald het gebrek aan personeel en tijd een rol speelt, en op het vlak van het leren omgaan met de beperkte communicatie en leerbaarheid van kinderen met EMB.

In tegenstelling tot de ervaren moeilijkheden komen de criteria voor een geslaagde onderwijsleeractiviteit uit ons onderzoek niet overeen met die van het onderzoek van Maes et al. (2010). In dat onderzoek worden door scholen, residenties en dagcentra het aanpassen aan capaciteiten en beperkingen van de cliënt, het rekening houden met interesses en voorkeuren van de cliënt en het goed ondersteunen van de cliënt vooropgesteld als kwaliteitscriteria. Ons onderzoek bekamt andere resultaten. Maar dit is niet verwonderlijk vermits er alleen naar scholen wordt gekeken. In ons onderzoek geven leerkrachten vooral aan dat het welbevinden van de leerling met EMB het belangrijkste criterium voor een geslaagde onderwijsleeractiviteit is. Daarnaast worden ook andere criteria aangehaald zoals het aanleren van vaardigheden. Opvallend is dus dat leren meestal niet als eerste criterium vermeld wordt in een schoolse context.

Wat betreft de **evaluatie** van onderwijsleeractiviteiten blijkt dat in elke school van het onderzoek onderwijsleeractiviteiten geëvalueerd worden. Dit is een must omdat een goede evaluatie bijdraagt tot een onderbouwde, planmatige werking. Leerkrachten vermelden verschillende rapportagemethoden van evaluatie, maar blijven vaag en oppervlakkig wanneer het gaat over de inhoud van de evaluatie.

4.1.4. Kritische reflectie op onderzoeksvraag 4: Wat is de visie van leerkrachten van leerlingen met EMB over onderwijs aan deze doelgroep?

Het Vlaamse en internationale onderwijsbeleid stelt dat alle kinderen en jongeren recht hebben op onderwijs en dus ook kinderen en jongeren met EMB. Men geeft verschillende redenen waarom onderwijs ook voor deze doelgroep nuttig is: ontwikkelen van het menselijk potentieel, participeren aan de samenleving, basale leerprocessen zijn mogelijk, communicatievaardigheden kunnen verbeterd worden,... (Verenigde Naties, 2009; Vlaamse Onderwijsraad 2006, 2008). In dit onderzoek zijn de meeste leerkrachten in eerste instantie ook voorstander van onderwijs aan leerlingen met EMB. Ze vinden om dezelfde redenen als hierboven dat onderwijs voor deze leerlingen een meerwaarde is.

Wanneer we de resultaten van dit onderzoek echter verder uitspitten, komen ook **bedenkingen bij het onderwijs** aan leerlingen met EMB naar boven. Zo vinden leerkrachten het welbevinden van de leerlingen met EMB het belangrijkste doel van het onderwijs en het belangrijkste criterium voor een geslaagde onderwijsleeractiviteit. Welbevinden is een doel dat niet alleen in het onderwijs wordt nagestreefd. Hierbij kan men zich afvragen welke meerwaarde onderwijs dan heeft ten opzichte van andere settings waarin leerlingen met EMB vertoeven. Daar tegenover kan gesteld worden dat leerlingen met EMB pas openstaan voor een nieuwe ervaring wanneer ze zich goed voelen, en welbevinden dus een voorwaarde is om te kunnen leren.

Dat leerlingen met EMB weinig vooruitgang boeken in vaardigheden en ontwikkeling is de belangrijkste moeilijkheid bij het opstellen van doelen voor deze leerlingen. Hierbij kan men zich afvragen of leerkrachten het dan wel nuttig vinden om doelen voor deze leerlingen te bepalen, aangezien ze toch weinig vooruitgaan. Een aantal leerkrachten geeft aan dat het moeilijk is om doelen op te stellen, maar dat het wel de moeite loont. Ze zien over een schooljaar dat leerlingen toch dingen bijleren. Het is dus belangrijk dat leerkrachten ook blijven kijken naar de kleine deelstapjes die leerlingen met EMB zetten. Bovendien kan het doel ook zijn om vaardigheden te behouden en terugval tegen te gaan.

Daarnaast zijn ook de kenmerken die leerkrachten aanhalen als de belangrijkste **eigenschappen voor een leerkracht** voor deze doelgroep niet onderwijsspecifiek. Ook opvoeders, verzorgenden, therapeuten,... die met personen met EMB werken, zijn best geduldig, flexibel, gaan uit van de mogelijkheden van de leerlingen,... Aangezien ook andere disciplines over deze eigenschappen kunnen beschikken, waarom moet dan een leerkracht ingezet worden voor leerlingen met EMB? Hier geven de leerkrachten aan dat zij door hun

scholing en achtergrond op een andere manier naar de leerlingen kijken dan andere disciplines. Leerkrachten willen leerlingen iets aanleren en gaan zo met hen om, terwijl opvoeders bijvoorbeeld zich meer gaan richten op het welbevinden van de leerlingen.

Wanneer we naar de duur van de onderwijsleeractiviteiten kijken, zien we dat bijna de helft van de tijd gaat naar verzorging, eten en rust. Dit zijn activiteiten die niet specifiek zijn voor het onderwijs. Opnieuw kan men zich hier de vraag stellen of onderwijs dan wel een meerwaarde biedt. Wanneer het onderwijs geboden wordt in nauwe samenwerking met welzijn, kunnen ook verzorging en eten als leermomenten aangegrepen worden en is onderwijs dus zeker zinvol.

Deze bedenkingen bij het onderwijs aan leerlingen met EMB hangen nauw samen met **knelpunten** die leerkrachten ervaren in het onderwijs aan deze doelgroep. De belangrijkste knelpunten kunnen als volgt samengevat worden: het onderwijs is onvoldoende aangepast aan leerlingen met EMB. Zo is er te weinig personeel, is de infrastructuur gebrekkig en is de organisatie van het onderwijs niet afgestemd op de noden van leerlingen met EMB.

De **voorwaarden** die leerkrachten aanhalen om goed onderwijs te kunnen geven aan leerlingen met EMB liggen in dezelfde lijn. Door heel wat leerkrachten wordt aangegeven dat het gebrek aan personeel voor hen opgelost kan worden door een goede samenwerking tussen welzijn en onderwijs. Dit stelt de Vlor (2006, 2008) ook in zijn aanbevelingen omtrent een goede basisomkadering voor onderwijs aan leerlingen met EMB. De Vlor is daarmee voorstander van een deregulering waardoor de samenwerking tussen onderwijs en welzijn vlotter kan verlopen. Voor hen moeten in elke groep minimaal twee personeelsleden tegelijkertijd aanwezig kunnen zijn, ook moet het mogelijk zijn om kinderverzorg(st)ers/opvoed(st)ers in te zetten in de klas en moet het aandeel van de ondersteunende disciplines (paramedici, verpleegkundigen, maatschappelijk werker, orthopedagoog/ psycholoog,...) uitgebreid worden. Leerkrachten geven aan dat men met een leerkracht en een opvoeder samen in de klas veel beter aan de noden van leerlingen met EMB tegemoet kan komen en zinvoller onderwijs kan bieden. Wanneer er naast een leerkracht ook een opvoeder in de klas zou staan, zou de leerkracht misschien meer onderwijsspecifieke taken kunnen uitvoeren.

De Vlor (2008) stelt ook dat de infrastructuur aangepast moet zijn aan de noden van leerlingen met EMB. Leerkrachten geven dit aan als knelpunt om vandaag de dag goed onderwijs te kunnen voorzien.

We kunnen dus besluiten dat op één na alle leerkrachten onderwijs aan leerlingen met EMB zinvol vinden, eventueel met bepaalde twijfels of onder bepaalde randvoorwaarden. Vandaag de dag is er echter aan bepaalde voorwaarden niet voldaan om zinvol onderwijs te kunnen geven, waardoor de kritische lezer uit bepaalde antwoorden zou kunnen afleiden dat leerkrachten twijfelen aan het nut van het onderwijs aan leerlingen met EMB. Wanneer aan de belangrijkste voorwaarde, samenwerking tussen onderwijs en welzijn, zou voldaan zijn, zouden op één na alle leerkrachten meteen aangeven onderwijs aan leerlingen met EMB zinvol te vinden.

4.2. Kritische reflectie op het eigen onderzoek

4.2.1. Onderzoeksgroep

Zoals in de onderzoeksopzet werd aangegeven, waren enkel scholen van het VVKBuO betrokken in dit onderzoek. Dit zorgt ervoor dat de resultaten van dit onderzoek ook enkel betrekking hebben op deze scholenkoepel. Misschien is er wel een verschil in het onderwijs aan leerlingen met EMB tussen verschillende scholenkoepels. Op basis van dit onderzoek kan hierover geen uitspraak gedaan worden.

De resultaten van dit onderzoek mogen ook niet gegeneraliseerd worden naar alle scholen van het VVKBuO, aangezien maar 10 (er werden 12 scholen bezocht, maar van twee scholen is er te weinig informatie, waardoor deze uit de onderzoeksgroep geschrapt werden) scholen van deze koepel in het onderzoek betrokken waren.

Een andere beperking van de onderzoeksgroep is dat niet alle Vlaamse provincies vertegenwoordigd waren. Geen enkele school uit de provincie Antwerpen engageerde zich voor dit onderzoek. Misschien zijn er ook verschillen in het onderwijs aan leerlingen met EMB tussen de verschillende provincies, hierover kunnen we op basis van dit onderzoek geen uitspraak doen.

Een andere bedenking bij de onderzoeksgroep betreft de manier waarop de scholen geselecteerd werden. De 12 scholen die bezocht werden door de onderzoekers gaven zich zelf op om deel te nemen aan dit onderzoek. Misschien is er een verschil tussen deze scholen die zich vrijwillig opgaven om deel te nemen en de andere scholen die zich niet vrijwillig opgaven.

Daarnaast werden maar twee scholen die onderwijs van het type 4 aanbieden aan leerlingen met EMB in dit onderzoek betrokken. Het onderzoek heeft op basis van deze twee scholen te weinig informatie verkregen om een vergelijking te maken tussen het onderwijs van type 4 en het onderwijs van type 2 aan leerlingen met EMB.

Omdat er maar 10 scholen betrokken waren in dit onderzoek en dat vier BuBaO-scholen en zes BuSO-scholen waren, kan dit onderzoek geen duidelijke verschillen tussen de onderwijsniveaus aangeven. Indien er meer scholen in het onderzoek betrokken waren, had het onderzoek waarschijnlijk meer verschillen en gelijkenissen kunnen blootleggen. De tijdsperiode waarin de onderzoekers het onderzoek moesten voeren, belette hen meer scholen op te nemen in de onderzoeksgroep.

Ten slotte kan er met dit onderzoek ook geen vergelijking gemaakt worden tussen homogene klasgroepen, met enkel leerlingen met EMB, en heterogene klasgroepen, waar ook sterkere leerlingen aanwezig waren, vermits er in dit onderzoek slechts één homogene klasgroep betrokken was.

4.2.2. Onderzoeksmethoden

Hierna volgen een aantal bedenkingen bij de onderzoeksmethoden die voor dit onderzoek werden gebruikt.

Zoals aangegeven in de onderzoeksopzet gebruikten de onderzoekers verschillende methoden om informatie te verzamelen: een schriftelijke bevraging met betrekking tot leerlingkenmerken, een niet-participerende observatie en een semi-gestructureerd interview.

Ten aanzien van de niet-participerende observatie formuleren we twee beperkingen. Ten eerste wordt in de onderzoeksopzet gesteld dat voor een niet-participerende observatie gekozen werd omdat de onderzoekers op die manier zo minimaal mogelijk invloed zouden uitoefenen op het klasgebeuren en ze de resultaten niet zouden vertekenen door hun deelname aan het klasgebeuren. Gedurende het onderzoek werd het de onderzoekers duidelijk dat ze alleen door hun aanwezigheid in de klas al een invloed uitoefenden op zowel de leerkracht als de leerlingen. We veronderstellen dat deze invloed minder is dan in het geval van participerende observatie. Daarbij komt dat de onderzoekers steeds een volledige dag in de klas verbleven, wat er mogelijk voor zorgde dat de leerlingen na een beperkte tijd gewend waren aan de aanwezigheid van de onderzoekers, zodat ze zich de rest van de dag

waarschijnlijk gedroegen zoals op een doorsnee schooldag. Ook de leerkracht moest in het begin even wennen aan de aanwezigheid van de onderzoekers, maar ook hij viel snel terug in zijn dagelijkse handelen.

Een tweede beperking handelt over het feit dat tijdens de observaties de aandacht ging naar het klasgebeuren. Als gevolg daarvan werd het individueel perspectief van de leerling met EMB niet altijd voldoende belicht.

Wat het semi-gestructureerd interview betreft, kunnen ook een aantal bedenkingen geformuleerd worden.

Ten eerste is het mogelijk dat de leerkrachten sociaal wenselijk antwoordden op bepaalde vragen. Dit probeerden de onderzoekers te beperken door de informatie anoniem te verwerken, zodat de leerkrachten zich veilig voelden om toch hun eigen mening te geven. Daarnaast konden antwoorden op een bepaalde vraag (vb. Welke visie heeft u op onderwijs aan deze leerlingen? Vindt u dit zinvol?) voor een deel gecontroleerd worden door antwoorden op andere vragen (vb. Wat zijn voor u uitdagingen of moeilijkheden in het uitwerken van activiteiten bij deze leerlingen?). Door de combinatie van antwoorden op verschillende vragen, achterhaalden de onderzoekers wat de leerkracht zelf vond.

Een andere manier om sociaal wenselijke antwoorden te vermijden was de leerkracht geen tijd te geven om de vragen voor te bereiden. Leerkrachten antwoordden onmiddellijk op de vraag, waardoor ze niet veel konden nadenken over of het antwoord wel 'goed' was.

Voor sommige vragen was het een nadeel dat de leerkrachten er niet op voorhand over konden nadenken. Zo was het voor sommige leerkrachten moeilijk om bijvoorbeeld zomaar de individuele doelen van leerlingen te verwoorden. Hier hadden leerkrachten vaak wat tijd nodig om bijvoorbeeld het handelingsplan van de leerling te gaan halen voordat ze de vraag konden beantwoorden.

Een tweede bedenking ten aanzien van het interview betreft de onderzoekers zelf. De onderzoekers waren geen ervaren interviewers, waardoor ze bij sommige vragen te weinig doorvroegen en bepaalde informatie misten voor bepaalde scholen. Dit merkten de onderzoekers op bij de analyse van de resultaten. Vooral voor de eerste scholen was dit het geval, naarmate de onderzoekers meer vertrouwd werden met het interviewen viel dit minder voor.

Ten slotte focuste het interview, net zoals de observatie, op het klasgebeuren en kwam het individueel perspectief van de leerling niet altijd voldoende aan bod. Dit was vooral een

beperking met betrekking tot de doelen. Er werd niet specifiek naar individuele doelen van onderwijsleeractiviteiten gevraagd.

In het algemeen kunnen we besluiten dat de resultaten niet veralgemeend kunnen worden naar alle scholen in Vlaanderen en er een aantal bedenkingen te formuleren zijn ten aanzien van het onderzoek, maar toch geeft dit onderzoek al een eerste beeld van wat er in een klas met leerlingen met EMB gebeurt.

4.3. Algemene conclusie en aanbevelingen verder onderzoek

De leerlingen met EMB uit dit onderzoek lopen school in het buitengewoon onderwijs. Deze vorm van onderwijs is er in Vlaanderen voor leerlingen aan wiens noden het gewoon onderwijs onvoldoende tegemoet kan komen. Men vertrekt er dan ook vanuit de individuele noden en de mogelijkheden van de leerling (Borrey et al., 2005). Men is er dus meer dan in het gewoon onderwijs gefocust op het individu en het aanbieden van een vraaggestuurde werking. Het valt op dat er in de klassen met leerlingen met EMB van dit onderzoek op een aantal vlakken vraaggestuurd gewerkt wordt, maar dat er op een aantal andere vlakken ook nog erg aanbodgestuurd gewerkt wordt.

Wat betreft de vlakken waarop er in de klassen van dit onderzoek vraaggestuurd gewerkt wordt, blijkt ten eerste dat alle scholen hun werking starten met een **beeldvorming** van de leerling met EMB. Op die manier kan men zicht krijgen op de noden van de leerlingen, wat ze aankunnen, wat hun interesses zijn, welke mogelijkheden en beperkingen ze hebben. Een beeldvorming draagt dus in belangrijke mate bij tot vraaggestuurd werken. Twee nuanceringen dienen echter gemaakt te worden. Leerkrachten uit dit onderzoek gebruiken de beeldvorming vooral om een beeld te krijgen van wat ze van het bestaande aanbod kunnen inzetten voor de leerling. Men gebruikt de beeldvorming niet om iets nieuws te ontwikkelen, iets specifiek voor de leerling. Een tweede nuancering met betrekking tot de beeldvorming betreft het feit dat een beeldvorming vaak ‘uit de losse pols’ wordt opgesteld. Slechts in twee klassen maakt men gebruik van een uitgewerkte methode. Dergelijke methode kan een bijdrage leveren aan het vraaggestuurd werken, omdat deze op verschillende domeinen focust en niet alleen op de domeinen waar men spontaan aan denkt. Het kan dan ook interessant zijn

om in verder onderzoek te bekijken in welke mate deze methoden voor beeldvorming aan bod komen in opleidingen of hoe deze beter verspreid kunnen worden in scholen.

Naast het gebruik maken van een beeldvorming blijkt ten tweede dat er in de klassen van dit onderzoek ook vraaggestuurd gewerkt wordt door middel van het opstellen van **individuele doelen voor leerlingen**. In sommige scholen worden deze uitgebreid uitgewerkt, in andere scholen zijn er slechts enkele aandachtspunten per leerling. Er is dus variatie in de mate van vraaggestuurd werken via individuele doelen.

Ten slotte blijkt ook uit het onderzoek dat er aan de leerlingen met EMB naast een gevarieerd aanbod aan onderwijsleeractiviteiten heel wat **andere activiteiten** worden aangeboden. Er gaat in de klassen heel wat tijd naar eten, speeltijd, verzorgende activiteiten en rust. Dit kan ook gekaderd worden binnen het vraaggestuurd werken vermits de leerlingen met EMB een grote nood hebben aan dit soort activiteiten. Hierbij dient opgemerkt te worden dat er nog veel vraaggestuurd kan gewerkt worden omdat het aanbod aan dit soort activiteiten nu bepaald wordt voor de hele groep en op deze manier niet altijd ingespeeld wordt op de individuele nood van de leerling.

Daar tegenover staat dat er in de scholen van dit onderzoek ook op heel wat vlakken eerder aanbodgestuurd wordt gewerkt. Zeven aspecten springen hierbij vooral in het oog. Ten eerste blijkt dat het grootste deel van de geobserveerde onderwijsleeractiviteiten **in groep** plaatsvindt. Slechts 32 procent vindt individueel plaats. Dit beperkte aandeel aan individuele activiteiten draagt niet altijd bij tot een vraaggestuurde werking. Tijdens een groepsactiviteit is het niet evident om aan de individuele vragen van de verschillende leerlingen tegemoet te komen en wordt er dan ook niet altijd gedifferentieerd. Groepsactiviteiten waarbinnen niet gedifferentieerd wordt tussen leerlingen zijn een voorbeeld van een aanbodgestuurde werking. In het onderwijs wordt over het algemeen veel in groep gewerkt en de leerkrachten geven ook aan dat er te weinig personeel is om meer individuele activiteiten te kunnen aanbieden.

Ten tweede draagt ook het vooral plaatsvinden van de onderwijsleeractiviteiten **in de klas** bij tot een aanbodgestuurde werking. Tachtig procent van de geobserveerde onderwijsleeractiviteiten vindt in de klas plaats. Wat betreft de locatie werkt men dus ook niet altijd op vraag en maat van de leerling.

Ten derde blijkt deze aanbodgestuurde werking ook uit de **manier van rust bieden, het werken met vaste lestijden en de duur van de onderwijsleeractiviteiten** in de klassen met leerlingen met EMB van dit onderzoek. Zo wordt er overal rust aan de leerlingen geboden na het middagmaal maar hebben de leerlingen met EMB slechts in drie klassen de mogelijkheid

om los van dit moment te rusten wanneer ze er nood aan hebben. Ook het feit dat op één na alle klassen met vaste lestijden werken, toont aan dat er niet steeds naar de betrokkenheid, alertheid en dus de noden van de leerling met EMB wordt gekeken. Ook in de duur van de onderwijsleeractiviteiten wordt niet altijd rekening gehouden met de leerlingen met EMB. De onderwijsleeractiviteiten duren voornamelijk tussen 15 en 60 minuten en dit is niet optimaal rekening houdend met de alertheid van leerlingen met EMB. Men zou de lestijden en rustmomenten beter kunnen afstemmen op de noden en mogelijkheden van de leerlingen met EMB, wanneer men afstapt van een strikt schools lessenrooster met vaste lestijden.

Daarnaast blijkt ook uit de **beperkte aanpassingen aan materiaal en het beperkt gebruik van technologische hulpmiddelen** dat er wat betreft het materiaal niet altijd optimaal vraaggestuurd gewerkt wordt. In verder onderzoek kan er mogelijk bekeken worden wat de meerwaarde van het gebruik van technologische hulpmiddelen zou kunnen zijn voor het klasgebeuren bij leerlingen met EMB. Dergelijk onderzoek zou dan kunnen bijdragen tot een grotere verspreiding van deze technologische hulpmiddelen in klassen met leerlingen met EMB, zodat zij optimaal betrokken kunnen worden bij de onderwijsleeractiviteiten.

Ten vijfde blijkt dat de keuze **om al dan niet op een geïntegreerde manier therapie** te geven niet steeds uitgaat van de noden van de leerling met EMB. Het opnemen van de therapeut in het klasgebeuren kan in bepaalde gevallen wel aansluiten bij de noden van deze leerlingen maar dit speelt niet mee in de overweging om al dan niet geïntegreerd te werken. Organisatorische overwegingen spelen de grootste rol. Men zou vanuit de noden van de leerling moeten vertrekken om vraaggestuurd te werken.

Een zesde aspect van het klasgebeuren bij leerlingen met EMB dat indruist tegen een vraaggestuurde werking betreft de **beperkte mogelijkheid tot inspraak** voor de leerlingen met EMB uit dit onderzoek. Er is weinig ruimte voor de voorkeuren van de leerling en er wordt dus vooral aanbodgestuurd gewerkt. Verder onderzoek naar de manieren en mogelijkheden om leerlingen met EMB inspraak te geven in de aangeboden onderwijsleeractiviteiten is aangewezen. Door dit in kaart te brengen kunnen er mogelijk op het werkveld zelf dingen veranderen.

Ten slotte blijkt ook uit het onderzoek dat **curricula** voor leerlingen met EMB niet gekend zijn en dus niet gebruikt worden in de klassen van dit onderzoek. Het gebruik van dergelijke curricula zou wel kunnen bijdragen tot een meer vraaggestuurde werking. Wanneer men curricula op een correcte manier zou gebruiken, zou het een grote bijdrage kunnen leveren aan het uitwerken van onderwijsleeractiviteiten op maat van de leerlingen met EMB.

Wanneer men de elementen die tot een aanbodgestuurde werking leiden wil veranderen, is het noodzakelijk ook de leerkrachten hierin te horen. De **visie van leerkrachten** speelt een grote rol in het klasgebeuren bij leerlingen met EMB en dus ook in het doorvoeren van mogelijke verbeteringen. Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten een gebrek aan personeel als een groot knelpunt ervaren. Dit knelpunt hangt ook samen de visie van de leerkrachten op noodzakelijke voorwaarden om onderwijs te kunnen geven aan leerlingen met EMB. **Voldoende personeel** is dan niet verwonderlijk een veelvuldig aangehaalde voorwaarde. Ook een goed uitgewerkte **samenwerking tussen welzijn en onderwijs** blijkt een voorwaarde te zijn voor vele leerkrachten uit dit onderzoek omdat men ervan overtuigd is dat op die manier het best kan tegemoet gekomen worden aan de complexe noden van de leerling. Een aantal leerkrachten vindt onderwijs aan leerlingen met EMB ook slechts zinvol onder deze voorwaarden. Er is zelfs één leerkracht die onderwijs voor deze doelgroep niet zinvol vindt. Diepgaander onderzoek naar de visie van leerkrachten op de zin van onderwijs voor leerlingen met EMB lijkt aangewezen. Wanneer men op grotere schaal gaat bestuderen of en waarom leerkrachten onderwijs aan leerlingen met EMB al dan niet zinvol vinden, of zinvol vinden onder bepaalde voorwaarden, kunnen er mogelijk nog meer elementen naar boven komen die kunnen bijdragen tot aanpassingen in het klasgebeuren aan leerlingen met EMB. Ook uitgebreider onderzoek naar de gewenste invulling van de samenwerking tussen onderwijs en welzijn kan mogelijk inspiratie bieden voor beleidsmakers.

Ook zou een onderzoek naar wat er in **opleidingen** specifiek over EMB aan bod komt een meerwaarde kunnen zijn. Door te kijken of methoden voor beeldvorming, het opstellen van doelen, het interpreteren van de ontwikkelingsdoelen voor leerlingen met EMB, de curricula voor leerlingen met EMB, de evaluatie van doelen,... aan bod komen in opleidingen kunnen er hiaten in het vraaggestuurd werken gedetecteerd worden. De opvulling van deze hiaten in de opleidingen zou in de toekomst kunnen leiden tot een beperking van het aanbodgestuurd werken.

Een laatste aanbeveling wat betreft het vraaggestuurd werken handelt over het belichten van het individueel perspectief van de leerling met EMB. In dit onderzoek wordt er vooral gefocust op het klasgebeuren en minder op de individuele ervaring van de leerling met EMB. Op basis van **onderzoek naar hoe de leerlingen met EMB het klasgebeuren ervaren**, kan er ook meer vraaggestuurd gewerkt worden. Zo kan men in kaart brengen hoe leerlingen met EMB lestijden, rust, wachten, de duur van de onderwijsleeractiviteiten, verschillende

begeleiders, de soorten onderwijsleeractiviteiten, therapie, het grote aandeel aan groepsactiviteiten,... ervaren. Men zou als het ware dit onderzoek kunnen doen met een focus op de ervaring van de leerling en zou zo een bijdrage kunnen leveren aan een vraaggestuurde werking.

We kunnen concluderen dat er in het klasgebeuren bij leerlingen met EMB in dit onderzoek deels vraaggestuurd maar vooral aanbodgestuurd tewerk gegaan wordt. Deze resultaten kunnen echter niet veralgemeend worden wegens een beperkte onderzoeksgroep (zie kritische reflectie op eigen onderzoek). Verder onderzoek is dan ook aangewezen.

Referentielijst

- Arthur, M. (2004). Patterns amongst behavior states, sociocommunicative and activity variables in educational programs for students with profound and multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 16*(2), 125-149.
- Arthur-Kelly, M., Bochner, S., Center, Y., & Mok, M. (2007). Socio-communicative perspectives on research and evidence-based practice in the education of students with profound and multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*, 161-176. doi: 10.1007/s10882-007-9045-9
- Ault, M.M., Guy, B., Guess, D., Bashinski, S., & Roberts, S. (1995). Analyzing behavior state and learning environments: Application in instructional settings. *Mental Retardation, 33*(5), 304-316.
- Baarda, D. B., & De Goede, M. P. M. (1999). *Basisboek methoden en technieken: praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese/Educatieve Partners.
- Besluit van de Vlaamse regering van 13 december 2003 betreffende de integratie van leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke handicap in het gewoon lager en secundair onderwijs (B.S. 2. III. 2004) Geraadpleegd op 22 november, 2011, op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13454>
- Borrey, G., Jennes, A., Ranschaert, I., & Ghesquière, P. (2005). Het buitengewoon onderwijs op nieuwe wegen. In H. Grietens, J. Vanderfaeillie, & W. Hellinckx (red.), *Handboek orthopedagogische hulpverlening* (pp. 199-233). Leuven: Acco.
- Buntinx, W. H. E. (2003). Wat is een verstandelijke handicap? Definitie, assessment en ondersteuning volgens het AAMR-model. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan verstandelijk gehandicapten, 29*(1), 4-24.

Carante Groep. (2009). *De tijd van je leven: Over vrijetijdsbesteding van mensen met ernstig verstandelijke en meervoudige beperkingen*. Sliedrecht.

Decreet van 25 februari 1997 houdende het basisonderwijs. (B.S. 17. IV. 1997). Geraadpleegd op 22 november, 2011, op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12254>

Downing, J.E. (2001). Meeting the communication needs of students with severe and multiple disabilities in general education classrooms. *Exceptionality*, 9(3), 147-156.

Ford, A., Schnorr, R., Meyer, L., Dayern, L., Black, J., & Dempsey, P. (2008). *The Syracuse Community-Referenced Curriculum Guide for Students with Moderate and Severe Disabilities*. Baltimore, London, Sidney: Brookes Publishing.

Grove, N., Bunning, K., Porter, J., & Olsson, C. (1999). See what I mean: Interpreting the meaning of communication by people with severe and profound intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 12, 190-203.

Guess, D., Roberts, S., Siegel-Causy, E., Ault, M., Buy, B., & Thompson, B. (1993). Analysis of behavior state conditions and associated environmental variables among students with profound handicaps. *American Journal on Mental Retardation*, 97(6), 634-653.

Healy, D., & Walsh, P. N. (2007). Communication among nurses and adults with severe and profound intellectual disabilities: Predicted and observed strategies. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11(2), 127-141.

Horrocks, E. L., & Morgan, R. L. (2011). Effects of inservice teacher training in correct implementation of assessment and instructional procedures for teachers of students with profound multiple disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 34(4), 283-319. doi: 10.1177/0888406410397556

- Hostyn, I., & Maes, B. (2009). Interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and their partners: A literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 34*(4), 296-312.
- Katholieke Hogeschool Limburg, & Multiplus. (2009). Wijzer worden over activiteiten: Een activiteitenwijzer voor personen met EMB. Geraadpleegd via <https://ppw.kuleuven.be/ogop/dagbestedingmultiplus/docs/activiteitenwijzer.pdf>
- Kelchtermans, G. (2003). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. In B. Levering & P. Smeyers (Red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek* (p.75). Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Koninklijk besluit van 28 juni 1978 houdende de omschrijving van de types en de organisatie van het buitengewoon onderwijs en vaststellende de toelatings- en behoudsvoorwaarden in de diverse niveaus van het buitengewoon onderwijs (B.S. 29. VIII. 1978). Geraadpleegd op 22 november, 2011, op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12926>
- Logan, K.R., Jacobs, H.A., Gast, D.L., Smith, P.D., Daniel, J., & Rawls, J.A. (2001). Preferences and reinforcers for students with profound and multiple disabilities: Can we identify them? *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 13*(2), 97-122.
- Maes, B., Penne, A., De Maeyer, J., & Vandervorst, N. (2008). *Inventarisatie-onderzoek: Kinderen en jongeren met EMB: Eindrapport* (onderzoeksrapport). Leuven.
- Maes, B., & Petry, K. (2006). Kwaliteit van leven bij personen met verstandelijke beperkingen. *Gerag en Gezondheid, 34*(4), 192-201.
- Maes, B., Vos, P., & Penne, A. (2010). Analysis of daytime activities for children with profound intellectual and multiple disabilities in specific settings. *British Journal of Developmental Disabilities, 56*(2), 123-136.

- McEwen, I. R. (1992) Assistive positioning as a control parameter of socio-communicative interactions between students with profound multiple disabilities and classroom staff. *Physical Therapy*, 72(9), 634-644.
- Munde, V. S., Vlaskamp, C., Ruijsenaars, A. J. J. M., & Nakken, H. (2009). Alertness in individuals with profound and multiple disabilities: A literature review. *Research in Developmental Disabilities*, 30(3), 462-480. doi: 10.1016/j.ridd.2008.07.003
- Nakken, H. (1997). L' education des personnes polyhandicapées. *Revue Européenne du Handicap Mental*, 4(13), 21-29.
- Nijland, M. (2011). Passend onderwijs. In B. Maes, C. Vlaskamp, & A. Penne (red.), *Ondersteuning van mensen met EMB* (pp. 215-227). Leuven: Acco.
- Orlove, F. P., Sobsey, D., & Silberman, R. K. (2004). *Educating Children with Multiple Disabilities: A Collaborative Approach*. Baltimore, London, Sydney: Brookes Publishing.
- Partner Passend Onderwijs. (2012). *De Vijfwijzer*. Geraadpleegd op 23 oktober, 2012, op <http://www.devijfwijzer.nl>
- Petitiaux, W. S. D., Elsinga, G. M., Cuppen-Fonteine, H., & Vlaskamp, C. (2006). Alertheid van kinderen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen: Een casestudy. *Nederlands Tijdschrift voor Zorg aan mensen met een verstandelijke beperking*, 32(4), 241-254.
- Petitpierre, G., Wolf, D., Dietrich, A., Benz, M., & Adler, J. (2007). Integration of education and care given to children with profound multiple disabilities in Switzerland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 141-151.
- Petry, K. (2011). *Onderwijs aan kinderen en jongeren met EMB: Cursustekst*, Leuven: KU Leuven.

- Petry, K., & Maes, B. (2005). De ondersteuningsbehoeften van kinderen en jongeren met diep verstandelijke en meervoudige beperkingen aan de hand van het AAMR-model: Een literatuurstudie. *Nederlands Tijdschrift voor Zorg aan mensen met een verstandelijke beperking* 2, 87-107.
- Petry, K., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2004). Domains of quality of life of people with profound multiple disabilities: The perspective of parents and staff. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 35-46.
- Reid, D. H., Philips, J. F., & Green, C. W. (1991). Teaching persons with profound multiple handicaps: A review of the effects of behavioral research. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 319-336.
- Roberts, M. C., & Ilardi, S. S. (2005). Qualitative Methods. In M. C. Roberts & S. S. Ilardi (Red.), *Handbook of Research Methods in Clinical Psychology* (pp. 181-185). Oxford: Blackwell.
- Smith, P. D., Gast, D. L., Logan, K. R., & Jacobs, H. A. (2001). Customizing instruction to maximize functional outcomes for students with profound multiple disabilities. *Exceptionality Journal*, 9(3), 135-145.
- Tadema, A. (2007). *From policy to practice. Developments in the education of children with profound intellectual and multiple disabilities* (Doctoraatsthesis). Geraadpleegd via http://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fdissertations.ub.rug.nl%2FFILES%2Ffaculties%2Fgmw%2F2007%2Fa.c.tadema%2Ftitlecon.pdf&ei=kwBDUei1HKSa1AXF8ICICg&usq=AFQjCNFgv5AngTd-1t3gIqdmrHv_FuLDCw
- The Scottish Government (2006). *The Elaborated 5-14 Curriculum & Associated Programmes of Study*. Geraadpleegd via <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/158403/0042919.pdf>

- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education*. Geraadpleegd op 22 november, 2011, op <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Van der Putten, A., Vlaskamp, C., Reynders, K., & Nakken, H. (2005). Movement skill assessment in children with profound multiple disabilities: A psychometric analysis of the top down motor milestone test. *Clinical Rehabilitation*, 19, 635-643. doi: 10.1191/0269215505cr862oa
- Van der Putten, A., Vlaskamp, C., & Schuivens, E. (2011). The use of a multisensory environment for assessment of sensory abilities and preferences in children with profound multiple disabilities: A pilot study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 24, 280-284.
- Van Hoof, C., & van Dijen, J. (2009). *Hun goed recht. Passend onderwijs voor leerlingen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen*. Apeldoorn: Garant.
- Van Rompu, W., Mardulier, T., De Coninck, C., Van Beeumen, L., & Exter, E. (2007). *Leerzorg in het onderwijs*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Verenigde Naties. (1989). *Internationaal verdrag inzake de rechten van het kind*. Geraadpleegd op 22 november, 2011, op http://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/kinderrechten_verdrag_officiële_nederlandse_vertaling.pdf
- Verenigde Naties. (2009). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Geraadpleegd op 22 november, 2011, op <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/leerzorg/VN/verdrag.pdf>
- Vlaamse Onderwijsraad. (2006). *Onderwijs en opvang voor kinderen en jongeren met EMB. Visietekst*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd via http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/tekst_visietekst.pdf

- Vlaamse Onderwijsraad. (2008). *Advies over onderwijs aan kinderen en jongeren met EMB. Advies Algemene Raad*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd via <http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/ar-adv014-0708.pdf>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2011). *Vrijstelling van de leerplicht voor kinderen met een ernstige handicap*. Geraadpleegd op 12 december, 2011, op <http://www.ond.vlaanderen.be/basisonderwijs/ouders/vrijstelling>
- Vlaskamp, C. (1997). Meervoudig gehandicapten. In G. H. Van Gemert, & R. B. Minderaa (red.), *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap* (pp.418-425). Assen: Van Gorcum.
- Vlaskamp, C., Fonteine, H., Tadema, A., & Munde, V. (2010). Handleiding bij de lijst alertheid van mensen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen. Geraadpleegd via <http://www.opvoedingsprogramma.nl/alertheid/doc/handleiding.pdf>
- Vlaskamp, C., Hiemstra, S. J., Wiersma, L. A., & Zijstra, B. J. H. (2007). Extent, duration and content of day services' activities for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 152-159.
- Vlaskamp, C., & Nakken, H. (1999). Missing in execution: Therapies and activities for individuals with profound multiple disabilities. *British Journal of Developmental Disabilities* 45(89), 99-109.
- Vlaskamp, C., Poppes, P., & Zijlstra, R. (2005). *Een programma van jezelf: een opvoedingsprogramma voor kinderen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen*. Assen: Van Gorcum.
- Waege, H. (2003). Operationaliseren. In J. Billiet & H. Waege (Red.), *Een samenleving onderzocht: methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek* (p.154). Antwerpen: De Boeck.

Welsh Assembly Government. (2006a). *Routes for learning, additional guidance: assessment materials for learners with profound learning difficulties and additional disabilities*. Cardiff, Welsh Assembly Government. Geraadpleegd via http://dera.ioe.ac.uk/15670/1/routes_for_learning_additional_guidance.pdf

Welsh Assembly Government. (2006b). *Routes for learning, assessment booklet: assessment materials for learners with profound learning difficulties and additional disabilities*. Cardiff, Welsh Assembly Government. Geraadpleegd via <http://wales.gov.uk/docs/dcells/publications/090915routeslearningbookleten.pdf>

Westland, M. (2007). *Samenwerking zorg en onderwijs, hoe doen we dat?* (scriptie). Geraadpleegd via http://www.emgplatform.nl/docs/Samenwerking_onderwijs-zorg.pdf

Zijlstra, H. P. R. (2003). *Dansen met olifanten. Een onderzoek naar de implementatie van het opvoedingsprogramma in de zorg voor mensen met EMB*. Groningen, Stichting Kinderstudies.

Bijlagen

Bijlage A: Lijst trefwoorden literatuurstudie

- Personen met EMB
- Profound intellectual and mutiple disabilities
- Profound and multiple learning dissabilities
- Profound multiple disabilities
- Profound multiple handicaps
- Persons with profound mental and physical handicaps
- Severe intellectual disability

- Children
- Students
- People
- Persons

- School
- Education
- Educating
- Onderwijs
- Learning
- Educational settings

- Class size
- Specialized stategies
- Stimulating and development activities
- Educational supports
- Classroom activities
- Classroom observation
- Therapies
- Goals

- Evaluation
- Leefgroep
- Residential unit
- Daycare Centre
- Residential services

Bijlage B: Tabel leerlingkenmerken

Initialen leerling	Ontwikkelings- Leeftijd	Kalender- Leeftijd	Geslacht	Motorische mogelijkheden			
				Niet stappen	Stappen met hulp begeleider	Zelfstandig stappen met hulpmiddelen	Zelfstandig stappen zonder hulpmiddelen

Auditieve beperking			Visuele beperking			ADHD/ ASS/....	Medische problemen			
Doof	Slecht-horend	Normaal horend	Blind	Slecht-ziend	Normaal ziend		Zorg: dagelijks, zeer intensief en/of gespecialiseerd	Zorg: Relatief vaak, vrij intensief en/of relatief gespecialiseerd	Zorg: Weinig, minder intensief en/of minder gespecialiseerd	geen

Bijlage C: Observatieschema

Datum observatie:

School (naam+BuBaO/BuSO):

Klas(groep):

Aantal leerlingen in klas:

- Algemeen
- Op het moment van de observatie

Tijdstip	Omschrijving activiteit	Tijdstip einde activiteit

Keuze van de leerling? (vs. Passief ondergaan)	welke leerlingen?	Individueel/ groep?	Welke begeleiders

Locatie	Materiaal	Lichaamspositie leerlingen	Extra (bv. leerling verlaat klas voor therapie (achteraf bevragen))

Bijlage D: soorten activiteiten

- Kennisgerichte activiteiten
- Activiteiten gericht op het verwerven van zelfredzaamheid (koken, afwassen, koffie zetten, taken (bijvoorbeeld de boekentas maken, winkelen,...))
- Activiteiten gericht op sociale interactie (spel, kringgebeuren, welkomstactiviteit,...)
- Basale lichaamsgebonden activiteiten (snoezelen, sherborne, basale stimulatie, massage, tactiele materialen, lachmeditatie,...)
- Bewegingsactiviteiten (zwemmen, waterbed, luchtkussen, wandelen, fietsen, balspelletjes, dansen,...)
- Muziekactiviteiten/ creatieve activiteiten (muziek beluisteren, zingen, muziek maken, knutselen, drama, verhalen vertellen,...)
- Verzorgende activiteiten (wassen, medicatie geven, tanden poetsen, aan- en uitkleden, toiletbezoek,...)
- Rust/slapen/wachten
- Pastorale activiteiten (gebedje, naar kerk,...)
- Speeltijd
- Eten (tussendoortjes, middagmaal, ...)
- Houdingswissels
- Individuele activiteit (zelf gekozen activiteit, taakjes)
- Andere (computer, uitstapjes, afsluiting...)

Bijlage E: Interviewleidraad

Extra info bij de observatie

- Vragen naar inhoud, plaats, duur van therapieën wanneer leerling uit klas gehaald werd
- Welke disciplines, functies zijn er aanwezig in de klas?
 - Algemeen (alle mogelijk personen die in de klas komen)
 - Tijdens de observatie

Specifieke activiteiten van die dag => vragen

- Welke doelstellingen worden nagestreefd? Wat wil je met deze activiteit bereiken?

Algemene vragen

DOELSTELLING

- Hoe bepaal je de doelstellingen?
(open vraag – vervolgens zeker aan bod laten komen: mate van op maat werken, vertrekken van beeldvorming, gebruik van ontwikkelingsdoelen, van bepaald curriculum...)
- Gelden de doelstellingen voor de hele klas, of zijn er ook individuele doelstellingen?
- Maken de doelstellingen deel uit van een individueel handelingsplan, of staan ze op zichzelf?
- Wat zijn voor u uitdagingen of moeilijkheden in het formuleren van doelstellingen voor activiteiten bij deze leerlingen?

ONDERWIJSACTIVITEITEN

- Sluiten de activiteiten aan bij de mogelijkheden en interesses van de leerlingen?
- In welke mate stemt u activiteiten af op de kalenderleeftijd van het kind?
- Biedt u vooral individuele activiteiten aan, vooral groepsactiviteiten of beide min of meer evenveel? Waarom?
- Wat zijn voor u uitdagingen of moeilijkheden in het uitwerken van activiteiten bij deze leerlingen?

- Waar haalde je inspiratie voor deze activiteit ? (open vraag – vervolgens zeker aan bod laten komen: eigen inspiratie, bepaald werkboek, curriculum, vormingen...)
- Wat zijn voor u criteria voor goede onderwijsactiviteiten voor leerlingen met EMB? Wanneer vindt u een activiteit geslaagd en waarom?
- Zijn er op dit moment factoren die in uw ogen het bieden van goed onderwijs aan deze kinderen in uw klas in de weg staan?

EVALUATIE

- Evalueer je een activiteit achteraf? Hoe?
- Doe je iets met de evaluatie van de activiteit?

EXTRA

- Welke visie heeft u op onderwijs aan leerlingen met EMB? Vindt u dit zinvol? Is de school een goede plaats voor deze leerlingen?
- Wat zijn voor u noodzakelijke voorwaarden om onderwijs aan deze leerlingen te kunnen geven? (Hieronder enkele mogelijkheden)
 - Omgeving: aangepast, voldoende aangepast materiaal, voldoende personeel, dagdagelijkse leefsituaties, multisensorische omgeving,...
 - Interactie met de leerling: de leerling kennen om zijn communicatie te begrijpen, individueel met de leerling kunnen werken, een goede beeldvorming over de leerling: wat kan hij, wat zijn de beperkingen, waarbij heeft hij hulp nodig,...
 - In dialoog kunnen gaan met de leerling
 - Geloven in de leermogelijkheden en ontwikkelingskansen van de leerlingen
 - Voorspelbaarheid en veiligheid in de klas: steeds dezelfde personen in de klas
 - Leerlingen nieuwe ervaringen kunnen bieden.
- Wat zijn voor u de belangrijkste eigenschappen van een leerkracht die goed lesgeeft aan deze doelgroep? (Hieronder enkele mogelijkheden)
 - Kunnen observeren, de leerling begrijpen en interesse tonen in wat de leerling aangeeft
 - Geduld hebben
 - Geloven in de mogelijkheden van de leerlingen
 - De leerlingen kunnen uitdagen om nieuwe ervaringen op te doen

- Activiteiten kunnen aanpassen aan de individuele leerling en de doelen die je met die leerling wil bereiken.

Bijlage F: Overzichtsschema

School:

OBSERVATIE

Aantal leerlingen in de klas	
Aantal leerlingen met EMB	
Aantal activiteiten per dag	
Soort activiteit	
Aantal zelf gekozen activiteiten	
Aantal groepsactiviteiten	
Aantal individuele activiteiten	
Materiaal	
Begeleiding	
Locatie	
Lichaamsposities	
Rustmomenten	
Duur van activiteiten	
Interactie	
Aantal momenten therapie + soort therapie	

INTERVIEW

Act. aansluitend bij interesses	
Act. Aansluitend bij kalenderleeftijd	
Inspiratie voor act	
Moeilijkheden bij uitwerking act.	
Mogelijkheid individuele act.	
Evaluatie van act.	
Criteria voor goede act.	
Doelen	
Algemene doelen <-> individuele doelen	
Hoe doelen bepalen	
Moeilijkheden bij doelen	
Onderwijs aan EMB nuttig	
Knelpunten bij onderwijs aan EMB	
Noodzakelijke voorwaarden	

Belangrijkste eigenschappen leerkracht	
---	--

