

# KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Centrum voor Gezins- en Orthopedagogiek

## EEN ANALYSE VAN ONDERWIJSCURRICULA VOOR LEERLINGEN MET ERNSTIGE MEERVOUDIGE BEPERKINGEN (EMB)

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

**Nele Geysen en Sara Sauren**

promotor: prof. dr. B. Maes  
copromotor: prof. dr. K. Petry  
m.m.v: A. Penne



# KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Centrum voor Gezins- en Orthopedagogiek

## EEN ANALYSE VAN ONDERWIJSCURRICULA VOOR LEERLINGEN MET ERNSTIGE MEERVOUDIGE BEPERKINGEN (EMB)

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

**Nele Geysen en Sara Sauren**

promotor: prof. dr. B. Maes  
copromotor: prof. dr. K. Petry  
m.m.v: A. Penne

**Geysen, Nele en Sauren, Sara** Een analyse van onderwijscurricula voor leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen (EMB)

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 Anneleen Penne

---

*Probleemstelling:* In juni 2006 publiceerde de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) een visietekst over onderwijs aan kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen (EMB). Hierin wordt gesteld dat elk kind recht heeft op onderwijs, ook deze met ernstige meervoudige beperkingen. De VLOR streeft daarom naar een afschaffing van de 'vrijstelling van leerplicht' en het ontwikkelen van een passend onderwijsaanbod voor deze doelgroep.

*Doelstelling:* In het buitenland werden reeds verschillende onderwijscurricula ontwikkeld voor leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen. Onze masterproef wil bestaande internationale curricula in kaart brengen en analyseren, alsook onderwijspersoneel uit het buitenland bevragen over het onderwijsaanbod dat zij op basis van deze curricula aanbieden aan de doelgroep. We hopen dat het overzicht van de expertise die in het buitenland reeds werd opgebouwd, ook voor Vlaanderen inspirerend kan zijn.

*Methode:* Na een uitgebreide literatuurstudie hebben we een vragenlijst opgesteld die werd toegestuurd aan relevante personen in het buitenlandse onderwijslandschap voor leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen, met als doel hun onderwijsaanbod voor de doelgroep te bevragen. Aan diezelfde respondenten werd gevraagd of het door hun gebruikte curriculum kon worden ingekeken, met als doel dit materiaal te analyseren naar inhoud: waaruit bestaat het curriculum en zijn er overeenkomsten en/of verschillen over de verscheidene curricula heen?

*Resultaten:* We hebben vragenlijsten en documentatie ontvangen uit Australië, Verenigde Staten van Amerika, Duitsland, Zweden, Oostenrijk, Nederland, Schotland, Engeland en Wales. Op basis van de dertien toegestuurde curricula hebben we een schema kunnen ontwerpen waarin een vergelijkende analyse werd uitgewerkt. Aan de hand van de ingevulde vragenlijsten hebben we een beschrijvende analyse gedaan, waarin we onderzoeken welke overeenkomsten en verschillen we tussen de vragenlijsten kunnen vaststellen.

## Woord van dank

Het schrijven van een masterproef is voor elke student de laatste drempel voor het behalen van dat langverwachte diploma. Gretig wordt uitgekeken naar die laatste dag waarop de deur van de K.U.Leuven achter zich kan worden dichtgetrokken en met beide voeten tegelijk in het werkveld kan worden gesprongen.

Die laatste drempel is echter geen klein opstapje, maar eerder een hoge trede die niet zomaar beklommen wordt. Er zijn veel personen die ons net dat ene duwtje in de goede richting hebben gegeven en die daarom een woord van dank verdienen.

Bedankt prof. dr. Bea Maes en Anneleen Penne voor jullie begeleiding in de voorbije twee jaren. Jullie feedback heeft ons telkens opnieuw vooruit doen gaan en met al onze vragen konden wij steeds bij jullie terecht. Bedankt prof. dr. Bea Maes en prof. dr. Katja Petry voor het nalezen en beoordelen van onze masterproef.

Dank aan alle respondenten die bereid waren om onze vragenlijst in te vullen en een moment de tijd hebben genomen om te reflecteren over hun onderwijsaanbod voor leerlingen met ernstig meervoudige beperkingen. Diezelfde dank gaat uit naar de contactpersonen die ons de gegevens van alle respondenten hebben bezorgd. Zonder hen stonden wij nog steeds onderaan de trap naar boven te kijken. Aan onze eigen "Noorse" contactpersonen: tusen takk mine norske venner.

Speciale dank gaat uit naar de mensen in onze omgeving die op cruciale momenten een zetje in de goede richting hebben gegeven bij het beklimmen van onze laatste trede. Bedankt Jesper, Anne, Bèlla, Lien en Sylvia. Jullie weten zelf wel waarom. Bedankt mama, papa, zussen en broer voor de woorden van steun die ons telkens opnieuw de kracht gaven om verder te gaan met onze klim.

Het was een moeizame beklimming en met momenten leek er nooit een einde aan te komen, maar dankzij al deze personen zijn we toch die laatste drempel de baas geweest. Bij de start van een klim weet je nooit wie je zal tegenkomen en is nog onduidelijk hoe je ooit boven komt. Gelukkig troffen wij elkaar onderweg en ging het klauteren niet meer zo alleen. Het is samen dat wij die deur van de K.U.Leuven met een grote glimlach achter ons dicht trekken.

Nele Geysen en Sara Sauren

Mei 2013

## **Toelichting aanpak en eigen inbreng**

Deze masterproef is mede tot stand gekomen door de ondersteuning en begeleiding van prof. dr. Bea Maes en Anneleen Penne. Bij de start van ons onderzoek hebben zij ons een literatuurlijst gegeven waarin de nodige bronnen met betrekking tot ons onderzoek werden opgelijst. Op basis van deze lijst hebben wij onze zoektocht naar geschikte en aanvullende bronnen kunnen starten.

Het voorstel was daarna om een vragenlijst op te stellen om respondenten in het buitenland te bevragen over de onderwijscontext voor leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen. De ruwe versie van deze vragenlijst is meerdere keren door hen nagekeken en telkens werden suggesties voor verbetering aangedragen tot kon gesproken worden van een afgewerkt product. Prof. dr. Bea Maes en Anneleen Penne hebben ook contact opgenomen met contactpersonen van onderzoeksinstituten verbonden aan de Special Interest Research Group (SIRG) van de International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID) om te vragen of zij contactgegevens van mogelijke respondenten aan ons konden bezorgen. De verdere correspondentie met de contactpersonen en de eigenlijke respondenten werd door ons verzorgd.

In samenspraak met prof. dr. Bea Maes en Anneleen Penne hebben we ervoor gekozen om de analyse van de toegestuurde curricula weer te geven in schema's. Op die manier kon een overzichtelijke weergave van de verschillende curricula gegarandeerd worden.

Aangaande het schrijven van een masterproef met meerdere studenten hebben wij een vlotte samenwerking ervaren. In de literatuurstudie nam Sara Sauren het stuk omtrent de omschrijving van de doelgroep en het stuk omtrent het (internationale) beleid op zich, terwijl Nele Geysen het stuk omtrent het definiëren van een curriculum en een curriculum specifiek voor de doelgroep op zich nam. De opzet van het onderzoek werd geschreven door Sara Sauren. Het hoofdstuk resultaten met betrekking tot de curricula werd samen geschreven en het hoofdstuk resultaten met betrekking tot de vragenlijsten werd geschreven door Nele Geysen. De bespreking werd uiteindelijk weer samen geschreven. Natuurlijk werden steeds in onderling overleg afspraken gemaakt en werden geschreven stukken regelmatig nagelezen en van commentaar voorzien.

## Inhoud

Woord van dank.....	III
Toelichting aanpak en eigen inbreng.....	IV
Lijst met tabellen.....	VIII
Lijst met figuren.....	IX
Inleiding.....	1
Hoofdstuk 1: Literatuurexploratie.....	3
1. Omschrijving van de doelgroep: personen met ernstige meervoudige beperkingen.....	3
1.1. Definiëring.....	3
1.1.1. Ernstige intellectuele beperkingen.....	5
1.1.2. Ernstige motorische beperkingen.....	6
1.1.3. Sensorische beperkingen.....	6
1.1.4. Medische problemen.....	6
1.1.5. Ernstige tekorten in adaptief gedrag.....	7
1.1.6. Communicatie.....	7
2. Definitie van een curriculum.....	7
2.1. Wat is een curriculum?.....	7
2.1.1. Niveaus van curricula.....	8
2.1.2. Verschijningsvormen.....	8
2.2. Curriculair spinnenweb.....	9
2.3. Doelstelling en doelen in een curriculum.....	11
2.4. Perspectieven.....	12
2.5. Kwaliteit.....	13
3. Een curriculum voor leerlingen met EMB.....	14
3.1. Visies rond curricula.....	14
3.2. Samenwerkingsmodellen.....	15
3.2.1. Multidisciplinaire model.....	15
3.2.2. Interdisciplinair model.....	16
3.2.3. Transdisciplinaire model.....	16
3.2.4. Collaboratieve model.....	17
4. Onderwijsbeleid t.a.v. kinderen en jongeren met EMB.....	18
4.1. Internationaal beleid.....	18
4.2. Vlaams beleid.....	20
5. Besluit.....	23

Hoofdstuk 2: Opzet van het onderzoek.....	25
1. Probleemstelling.....	25
2. Onderzoeksvragen.....	25
3. Methoden.....	26
3.1. Kwalitatief onderzoek.....	26
3.2. Semi-gestructureerde vragenlijst.....	26
3.3. Documentanalyse.....	28
4. Onderzoeksgroep .....	28
5. Onderzoeksprocedure.....	29
5.1 Dataverzameling .....	29
5.2. Respons.....	30
6. Data-analyse .....	31
6.1. Analyse van de toegezonden curricula .....	31
6.2 Analyse van de vragenlijsten .....	31
Hoofdstuk 3: Resultaten met betrekking tot de curricula .....	32
1. Overzicht schema's.....	33
2. Kernelementen van de curricula .....	46
3. Bespreking van de schema's.....	50
3.1. Niveau.....	50
3.2. Visie .....	51
3.3. Specifiek curriculum of bewerking van een standaard curriculum.....	53
3.4. Implementatie van het curriculum in de klaspraktijk.....	53
3.5. Groeps- of individueel onderwijsaanbod.....	60
3.6. Ontwikkelingsdomeinen .....	62
3.7. Onderwijsleerdoelstellingen.....	63
3.8. Onderwijsleeractiviteiten.....	68
3.9. Betrokken disciplines.....	72
3.10. Partnerschap met andere betrokkenen.....	73
3.11. Evaluatie.....	76
3.12. Andere curricula.....	80
4. Kritische bespreking.....	80
Hoofdstuk 4: Resultaten met betrekking tot de vragenlijst.....	84
4.1. Beschrijvende analyse van de vragenlijsten .....	84
4.1.1. De respondenten.....	84



4.1.2. Leerling-populatie scholen .....	85
4.1.3. Visie op onderwijs aan leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen.....	86
4.1.4. Samenstelling klasgroepen.....	87
4.1.5. Betrokken disciplines .....	88
4.1.6. Onderwijscurriculum .....	89
4.1.7. Beeldvorming.....	92
4.1.8. Onderwijsleerdoelen .....	95
4.1.9. Onderwijsleeractiviteiten.....	96
4.1.10. Partnerschap.....	99
4.1.11. Opvolging en evaluatie.....	100
4.2. Kritische bespreking.....	103
Hoofdstuk 5: Bespreking.....	107
1. Reflectie op de onderzoeksresultaten .....	107
2. Globale conclusies aangaande de besproken curricula.....	113
3. Globale conclusies aangaande de implementatie van curricula in internationale schoolpraktijken .....	116
4. Reflectie op het onderzoek.....	117
4.1 Bedenkingen bij het onderzoek .....	117
4.2 Suggesties voor toekomstig onderzoek.....	119
Bibliografie .....	120
BIJLAGEN.....	i

## Lijst met tabellen

Tabel 1: <i>Leerplanniveaus en leerplanproducten</i> .....	8
Tabel 2: <i>Typologie van curriculaire verschijningsvormen</i> .....	9
Tabel 3: <i>Curriculumcomponenten in vraagvorm</i> .....	10
Tabel 4: <i>Kwaliteitscriteria van curricula</i> .....	13
Tabel 5: <i>Vergelijking tussen samenwerkingsmodellen</i> .....	18
Tabel 6: <i>Verdeling van het aantal aangeschreven respondenten en respons van de vragenlijsten per land</i> .....	29
Tabel 7: <i>Verdeling van het aantal volledig ingevulde vragenlijsten en curricula per land</i> .....	30
Tabel 8: <i>Leerdoelstellingen</i> .....	62
Tabel 9: <i>Verdeling van doelgroep EMB over de scholen</i> .....	85
Tabel 10: <i>Verdeling van de doelgroepen van scholen</i> .....	86
Tabel 11: <i>Verdeling van klasgroepen</i> .....	87
Tabel 12: <i>Betrokken disciplines bij het onderwijzen van leerlingen met EMB</i> .....	89
Tabel 13: <i>Verdeling van ontwikkelaar van het curriculum</i> .....	90
Tabel 14: <i>Sleutelcomponenten en ontwikkelingsdomeinen in de beeldvorming</i> .....	93
Tabel 15: <i>Onderwijsleeractiviteiten</i> .....	96
Tabel 16: <i>Betrokkenen bij de keuze van onderwijsleeractiviteiten</i> .....	97
Tabel 17: <i>Soorten evaluatiemethoden</i> .....	101
Tabel 18: <i>Frequentie van proces- en productevaluatie</i> .....	101

## Lijst met figuren

<i>Figuur 1: Schematische weergave van personen met EMB uitgedrukt in motorische en verstandelijke beperking .....</i>	<i>5</i>
<i>Figuur 2: Curriculair spinnenweb.....</i>	<i>10</i>
<i>Figuur 3: Three-step planning and monitoring process.....</i>	<i>57</i>
<i>Figuur 4: Werkmodel.....</i>	<i>77</i>

## Inleiding

In Vlaanderen zien we dat steeds meer kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen naar school gaan. Deze doelgroep is echter een doelgroep met zeer specifieke noden. Daarom is het van belang dat er voor deze doelgroep een onderwijscurriculum wordt ontwikkeld dat tegemoet komt aan deze specifieke noden van kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen.

In het *eerste hoofdstuk* gaan we eerst en vooral in op de omschrijving van personen met ernstige meervoudige beperkingen, vervolgens geven we een definitie van het begrip curriculum, daarna geven we uitleg over een curriculum specifiek voor de doelgroep en tot slot wordt het beleid, zowel op internationaal als Vlaams niveau, ten aanzien van kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen in het onderwijs besproken.

Het *tweede hoofdstuk* omvat de beschrijving en verantwoording van de methodologie. Als eerste geven we weer welke onderzoeksvragen voortkomen uit de probleemstelling. Onze onderzoeksvragen zijn:

- 1) *Hoe zijn buitenlandse onderwijscurricula voor kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen opgebouwd en wat is hun inhoud?*
- 2) *Hoe worden buitenlandse curricula gebruikt en geïmplementeerd in scholen voor kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen?*
- 3) *Hoe ziet het onderwijs- en klasgebeuren voor kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen in internationale context er uit?*

Om antwoorden op deze onderzoeksvragen te formuleren maken we gebruik van een kwalitatief onderzoek waarvoor een semi-gestructureerde vragenlijst werd ontwikkeld en waarin een documentanalyse van toegestuurde onderwijscurricula wordt gedaan.

Vervolgens worden in het derde en vierde hoofdstuk de onderzoeksresultaten besproken. Een schematische voorstelling wordt gegeven van de dertien toegestuurde curricula. Vervolgens worden de verschillende curricula inhoudelijk besproken en daarna worden per component van het schema alle curricula met elkaar vergeleken. In het *vierde hoofdstuk* wordt aan de hand van de ingevulde vragenlijsten een beschrijvende analyse gegeven, waarin we onderzoeken welke overeenkomsten en verschillen we tussen respondenten en vragenlijsten kunnen vaststellen.

In het vijfde hoofdstuk worden een aantal discussiepunten belicht. Eerst en vooral worden de onderzoeksresultaten besproken aan de hand van beschikbare bronnen uit de literatuurstudie.

Daarna zullen globale conclusies aangaande de besproken curricula worden weergegeven. Vervolgens worden globale conclusies verwoord aangaande de implementatie van curricula voor leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen in de internationale klaspraktijk. Tenslotte worden reflecties op het onderzoek geformuleerd. Eerst worden bedenkingen bij het eigen onderzoek gegeven en daarna worden suggesties voor toekomstig onderzoek voorgesteld.

## **Hoofdstuk 1: Literatuurexploratie**

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van een internationale literatuurstudie naar onderwijscurricula voor kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen. Eerst gaan we in op de omschrijving van personen met ernstige meervoudige beperkingen, vervolgens geven we een definitie van het begrip curriculum, daarna geven we uitleg over een curriculum specifiek voor de doelgroep en tot slot wordt het beleid ten aanzien van kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen in het onderwijs besproken.

### **1. Omschrijving van de doelgroep: personen met ernstige meervoudige beperkingen**

#### **1.1. Definiëring**

In de wetenschappelijke literatuur komen verschillende termen naar voren om mensen met ernstige meervoudige beperkingen te beschrijven. Hieronder worden enkele benamingen uit het Engels, Duits en Nederlands weergegeven.

In de Engelstalige literatuur worden de volgende benamingen aan de doelgroep gegeven: 'severe disabilities', 'severe and multiple disabilities', 'severe intellectual and multiple disabilities' (SIMD), 'multiple disabilities', 'profound multiple handicaps', 'profound intellectual disabilities', 'profound (and) intellectual and multiple disabilities' (PIMD) en 'profound and complex disabilities' (Nakken & Vlaskamp, 2002; 2007).

In de Duitstalige literatuur worden o.a. de volgende termen gebruikt: 'schwerster Behinderung', 'schwerer und mehrfacher Beeinträchtigung', 'schwerst mehrfacher Behinderung' en 'komplexer Behinderung' (Bach, 1991; Fornefeld, cit. in Nakken, 2011).

In de Nederlandstalige literatuur komen de volgende begrippen naar voren: ernstige meervoudige handicap, (zeer) ernstige verstandelijke en meervoudige beperking, diep verstandelijke beperking en ernstige meervoudige beperking. Wij zullen deze laatste term gebruiken in onze masterproef. In het vervolg van deze verhandeling zullen wij de term ernstige meervoudige beperkingen afkorten tot EMB.

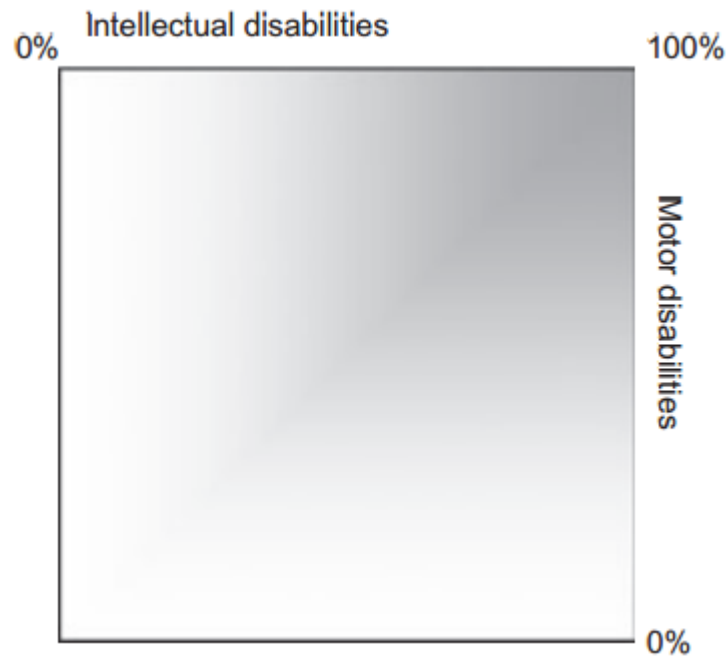
De definitie van EMB, die wij in onze masterproef willen gebruiken is van de Special Interest Research Group (SIRG) van de International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID):

*The 'core group' consists of individuals with such profound cognitive disabilities that no existing standardized tests are applicable for a valid estimation of their level of intellectual*

*capacity and who often possess profound neuromotor dysfunctions like spastic tetraplegia as well. Apart from profound intellectual and physical disabilities, it has been demonstrated that they frequently have sensory impairments. Individuals with PIMD form a physically very vulnerable group of persons with a heavy or total dependence on personal assistance for every day tasks, 24 hours a day (IASSID, cit. in Arthur-Kelly, Foreman, Bennett, & Pascoe, 2008; Nakken H. &, 2002).*

Bij deze definitie wordt verwezen naar een combinatie van twee (groepen van) beperkingen, namelijk ernstige intellectuele beperkingen en ernstige motorische beperkingen. Daarnaast komen vaak ook nog andere problemen en/of aandoeningen voor, zoals sensorische beperkingen, medische problemen, ernstige tekorten in het adaptief gedrag en communicatieproblemen.

Naast de veelvoud van termen bestaat er geen consensus over de precieze betekenis of definitie van de betreffende termen. Zo merken Nakken en Vlaskamp (2002) op dat er bij het beschrijven van de doelgroep van personen met EMB gebruik wordt gemaakt van veel verschillende kenmerken, zoals medische problemen en tekorten in adaptief gedrag. Ook zijn er veel verschillende termen in de verschillenden taalgebieden in omloop om de doelgroep van personen met EMB te beschrijven. Daarnaast wordt de term ernstig meervoudige beperkingen enkel gebruikt voor personen die zowel een ernstige intellectuele beperking als een ernstige motorische beperking hebben en niet voor bijvoorbeeld een persoon met een ernstige intellectuele beperking en een ernstige sensorische beperking. Tot slot is het moeilijk om een duidelijk onderscheid te kunnen maken tussen de bedoelde doelgroep en andere groepen, zoals bijvoorbeeld het verschil tussen het begrip ernstig en diep bij een verstandelijke beperking (Nakken & Vlaskamp, 2002). Om deze problemen met het beschrijven van de doelgroep van personen met EMB te verminderen maken Nakken en Vlaskamp (2002; 2007) gebruik van een multi-axiaal model. In dit model worden naast de twee sleutelkenmerken, zijnde een diep verstandelijke beperking en een zeer ernstige motorische beperking, ook sensorische, andere lichamelijke beperkingen en problemen in de geestelijke gezondheid onderscheiden. Deze bijkomende problematieken moeten ook worden onderverdeeld in de mate van ernst waarin ze beschreven worden. In onderstaande figuur proberen Nakken en Vlaskamp (2007) dit meerassige model weer te geven aan de hand van de twee sleutelkenmerken. Zij bevinden zich in het gebied tussen 80 en 100% van beide dimensies (Nakken H., 2011).



*Figuur 1.* Schematische weergave van personen met EMB uitgedrukt in motorische en verstandelijke beperking. (Nakken & Vlaskamp, 2007, p. 85)

Net zoals de verzameling aan termen en definities, is de groep van personen met EMB heel heterogeen, dat wil zeggen dat mensen met EMB ook sterk variëren in hun functionele en gedragsmatige mogelijkheden (Maes, Lambrechts, Hostyn, & Petry, 2007; Nakken & Vlaskamp, 2002; Petry & Maes, 2007).

Daarnaast zijn de oorzaken van EMB heel verschillend, ze kunnen het gevolg zijn van genetische afwijkingen, degeneratieve stoornissen, (aangeboren) hersenafwijkingen, metabolische problemen, ernstige infecties of complicaties tijdens de zwangerschap of geboorte. Vaak is de oorzaak van de beperking echter onbekend (Maes, Lambrechts, Hostyn, & Petry, 2007; Nakken & Vlaskamp, 2002; Petry & Maes, 2007).

In wat volgt, worden kort de verschillende (groepen van) beperkingen/ problemen besproken die bij de doelgroep van personen met EMB (kunnen) voorkomen.

### **1.1.1. Ernstige intellectuele beperkingen**

Bij ernstige intellectuele beperkingen, met name een diep verstandelijke beperking, is het intelligentiequotiënt lager dan 20 - 25 en/of is de ontwikkelingsleeftijd lager dan 24 maanden (Maes, Penne, De Maeyer, & Vandevorst, 2008; Ware, 1996). De score op een intelligentietest is minstens vier standaardafwijkingen beneden het populatiegemiddelde (Maes, Penne, De Maeyer, & Vandevorst, 2008). Maar bij dergelijk intelligentiequotiënt is het niet altijd mogelijk om met



gestandaardiseerde testen of ontwikkelingsschalen een valide bepaling te doen van de intellectuele capaciteit. Om de intellectuele capaciteit van deze mensen te bepalen, is een kwalitatief onderzoek nodig waarmee een inschatting gemaakt kan worden (Maes, Penne, De Maeyer, & Vandevorst, 2008; Nakken & Vlaskamp, 2002, & 2007).

### **1.1.2. Ernstige motorische beperkingen**

Personen met EMB kunnen omwille van motorische stoornissen vaak niet zonder ondersteuning van hulpmiddelen en /of begeleiding zitten, staan of zich verplaatsen, daarom zijn velen rolstoelgebonden (Heim, Veen, & Velthausz, 2011; Maes, Penne, De Maeyer, & Vandevorst, 2008). Daarnaast kan een groot aantal mensen met EMB hun ledematen niet of slechts in beperkte mate gebruiken en hebben ze hierdoor een beperkte handfunctie (Maes, Penne, De Maeyer, & Vandevorst, 2008; Heim, Veen, & Velthausz, 2011). Een voorbeeld van een motorische beperking die veel voorkomt bij personen met EMB is cerebrale parese, meer specifiek spastische tetraplegie (Maes, Penne, De Maeyer, & Vandevorst, 2008; Nakken & Vlaskamp, 2002).

### **1.1.3. Sensorische beperkingen**

Daarnaast komen vaak sensorische beperkingen voor zoals stoornissen in het gezichtsvermogen en/of gehoor (Maes, Penne, De Maeyer, & Vandevorst, 2008). De prevalentie van (cerebrale) visuele stoornissen is erg hoog bij deze doelgroep (Nakken & Vlaskamp, 2002). Uit Nederlands onderzoek blijkt dat 50% van de populatie van personen met een ernstige of diepe verstandelijke beperking een visuele beperking heeft, bij 30% is er sprake van een auditieve beperking en bij meer dan 20% is er sprake van een gecombineerde sensorische stoornis (Evenhuis, Theunissen, Denkers, Verschuure, & Kemme, 2001).

### **1.1.4. Medische problemen**

Personen met EMB hebben vaak medische problemen zoals epilepsie, problemen met de ademhaling en problemen met de voeding. Bij epilepsie is het in veel gevallen nodig dat regelmatig medicatie moet worden ingenomen om aanvallen tegen te gaan. En in veel gevallen is de voedselproblematiek van die aard, dat het noodzakelijk is om voeding toe te dienen via een maagsonde (Nakken & Vlaskamp, 2002; 2007). Voor bovenstaande en vele andere medische problemen is medicatie vaak noodzakelijk en dat kan het functioneren negatief beïnvloeden. Naast of als gevolg van de gezondheidsproblemen kunnen zich ook geestelijke gezondheidsproblemen voordoen, zich uitend in bijvoorbeeld zelfverwondend of stereotiep gedrag (Lambrechts, Kuppens, & Maes, 2009; Nakken, 2011).

### **1.1.5. Ernstige tekorten in adaptief gedrag**

Het niveau van adaptief gedrag ligt eveneens vier standaarddeviaties lager dan het populatiegemiddelde en wordt gemeten aan de hand van observatieschalen en vragenlijsten (Maes, Penne, De Maeyer, & Vandevorst, 2008). Mensen met EMB zijn dan ook een kwetsbare groep op het vlak van adaptief gedrag. Dit lage niveau van adaptief gedrag uit zich in het sterk of volledig afhankelijk zijn van ondersteuning van andere personen voor alle aspecten van het dagelijkse leven (Maes, Lambrechts, Hostyn, & Petry, 2007; Nakken & Vlaskamp, 2002). Omdat personen met EMB door hun meervoudige en complexe ondersteuningsnoden zo afhankelijk zijn van andere mensen zijn positieve relaties essentieel voor het gevoel van eigen autonomie en identiteit van mensen met EMB (Hostyn & Maes, 2009).

### **1.1.6. Communicatie**

Personen met EMB begrijpen weinig tot geen verbale en symbolische communicatiesignalen (Nakken & Vlaskamp, 2007). Zij communiceren voornamelijk via gezichtsuitdrukkingen, bewegingen, geluiden, lichaamshouding en spierspanning. Zij maken op een pre- of proto-symbolische wijze hun wensen, noden en voorkeuren kenbaar. Omdat deze communicatie-uitingen zeer persoons- en contextgebonden zijn, kan dit zorgen voor misinterpretatie of het genegeerd worden door de communicatiepartner (Hostyn & Maes, 2009; Maes, Lambrechts, Hostyn, & Petry, 2007). Doordat personen met EMB problemen hebben om met behulp van communicatie aanwijzingen te geven over de wijze van ondersteuning versterkt dit hun niveau van afhankelijkheid (Petry, Maes, & Vlaskamp, 2005).

## **2. Definitie van een curriculum**

Het doel van deze masterproef is het inventariseren en analyseren van buitenlandse onderwijscurricula voor leerlingen met EMB. Naast het omschrijven van de doelgroep is het daarom belangrijk eerst en vooral te bepalen wat een curriculum precies is.

### **2.1. Wat is een curriculum?**

In de onderwijskundige literatuur bestaan zeer veel en verschillende definities van de begrippen 'curriculum' en 'leerplan'. Deze definities worden meestal aangegeven vanuit een bepaalde context of stroming en geven dan een eng beeld van het begrip (Thijs & van den Akker, 2009). Thijs en van den Akker (2009) zijn daarom op zoek gegaan naar de etymologische wortels van het begrip. Het woord curriculum stamt af van het Latijnse werkwoord 'currere', dat (hard) lopen betekent. Het woord curriculum betekent dan (om)loop of renwagen. Wanneer daarna het begrip curriculum wordt toegepast op onderwijs, is het evident om te spreken over de loop of het traject voor de activiteit leren.

In de Nederlandstalige literatuur spreekt men vooral van een curriculum of een leerplan, terwijl men in de Engelstalige literatuur nog regelmatig verwijst naar de definitie van Taba (cit. in Thijs & van den Akker, 2009): 'a plan for learning'. In Duitsland heeft men het over een 'Lehrplan' en in Zweden over een 'Läroplan'. Deze termen en hun omschrijving zijn vrijwel overeenkomend en daarom kunnen de termen curriculum en leerplan als uitwisselbaar beschouwd worden (Thijs & van den Akker, 2009).

### 2.1.1. Niveaus van curricula

Globaal gezien spreekt men van vijf niveaus van curricula. Onderstaande tabel geeft deze beknopt weer.

Tabel 1

*Leerplanniveaus en leerplanproducten* (Thijs & van den Akker, 2009, p. 10)

Niveau	Beschrijving	Voorbeelden
SUPRA	Landoverstijgend, Internationaal	Europees referentiekader voor vreemde talen-onderwijs
MACRO	Systeem, nationaal	Kerdoelen, eindtermen Examenprogramma's
MESO	School, opleiding	Schoolwerkplan Opleidingsprogramma
MICRO	Groep, docent	Lesplan, Lesmateriaal Leerboek, methode
NANO	Leerling, individu	Persoonlijk leerplan Individuele leerweg

Hogere niveaus van leerplannen kunnen de lagere niveaus beïnvloeden, in die zin dat richtlijnen een verplichtend karakter kunnen hebben ten aanzien van de lagere niveaus. In België is de overheid een sturende regelgever. Door het opleggen van standaarden zoals eindtermen en ontwikkelingsdoelen, heeft het macroniveau invloed op alle lagere niveaus. Het is namelijk verplicht om eindtermen te behalen (Verstegen, 2004). De relaties van macro- naar microniveau zijn wel betrekkelijk flexibel. De vrijheid van inrichting en de pedagogische vrijheid garanderen bijvoorbeeld dat de Vlaamse overheid geen invloed heeft op de grondslagen waarop het aangeboden onderwijs steunt. De inrichtende macht behoudt het recht om de inhoud van het aangeboden onderwijs te bepalen of anders gezegd om het eigen project vorm te geven. Tot het eigen project kunnen onder andere gerekend worden de levensbeschouwelijke uitgangspunten binnen het onderwijs, de gekozen onderwijsmethoden en de keuze van het personeel (Verstegen, 2004).

### 2.1.2 Verschijningsvormen

Een tweede onderverdeling die vaak gebruikt wordt, is de verschijningsvorm van het curriculum.

Vaak wordt een drievoudig onderscheid gebruikt in internationaal vergelijkend onderzoek. Het leent zich tot het meten van leerprestaties, waarbij soms ook geprobeerd wordt om effecten te verbinden aan intenties (Thijs & van den Akker, 2009). In van den Akker (2003) wordt deze driedeling nog verder uitgediept naar een onderscheid in zes vormen. Dit onderscheid wordt vaak gebruikt wanneer men onderzoekt waarom veranderingen in een curriculum moeilijk geïmplementeerd geraken.

Tabel 2

*Typologie van curriculaire verschijningsvormen (Van den Akker, 2003, p. 3)*

Drievoudig onderscheid	Uitgesplitst in zes vormen	Beschrijving
Beoogd	Ideaal	Visie (rationale of filosofie die aan de basis ligt van het curriculum
	Formeel/Geschreven	Intenties zoals gespecificeerd in materialen van het curriculum
Uitgevoerd	Gepercipieerd	Curriculum zoals geïnterpreteerd door de gebruikers (vooral leerkrachten)
	Operationeel	Eigenlijke proces van onderwijzen en leren (curriculum-in-actie)
Bereikt	Ervaren	Leerervaringen zoals gepercipieerd door de leerlingen
	Geleerd	Leerresultaten van de leerlingen

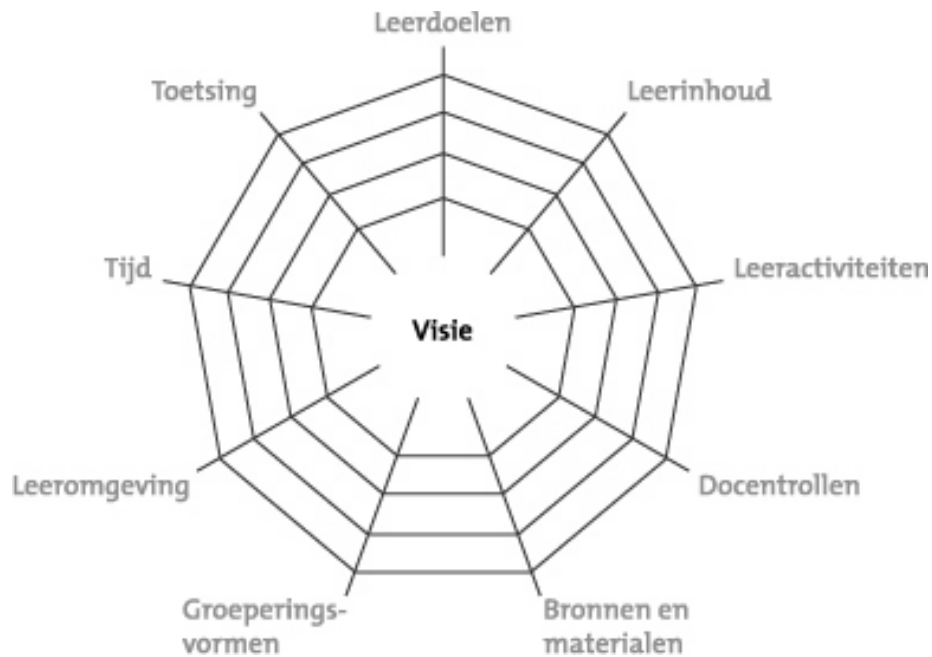
De mate van observeerbaarheid en meetbaarheid is meestal het grootst in de onderste lagen. In de hogere lagen zijn vaak impliciete veronderstellingen en opvattingen aanwezig die moeilijk meetbaar zijn, maar wel de resultaten beïnvloeden. Dit bemoeilijkt het objectief evalueren van een curriculum.

## 2.2. Curriculair spinnenweb

Wanneer men het begrip curriculum verder wil verhelderen en wil visualiseren, kan men gebruik maken van het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003). De kern van een curriculum is meestal een onderliggende visie die de doelen en inhouden van het leren stipuleert. Wanneer er veranderingen optreden in de kern van het curriculum heeft dit meestal gevolgen voor andere factoren die samenhangen met leren en het plannen van leren. Het curriculaire spinnenweb geeft deze onderlinge relaties goed weer. Het onderdeel 'visie' is de centrale, verbindende schakel en heeft aansluiting met de andere onderdelen zoals bijvoorbeeld docentrollen en leeractiviteiten. Al deze andere factoren zijn ideaal gezien ook met elkaar verbonden (Thijs & van den Akker, 2009).

Door gebruik te maken van de metafoer van een spinnenweb geeft van den Akker (2003) ook de kwetsbaarheid van een curriculum weer. Wanneer bepaalde factoren het voortouw nemen en

veranderen zonder dat de andere factoren mee veranderen, dreigt het spinnenweb (en dus het evenwicht) te scheuren.



Figuur 2. Curriculair spinnenweb. (Van den Akker, 2003, p. 4)

Elk onderdeel van het spinnenweb verwijst naar tien onderdelen van een curriculum, waaraan een vraag wordt gekoppeld aangaande het plannen van het leren. In onderstaande tabel wordt dit weergegeven.

Tabel 3

Curriculumcomponenten in vraagvorm (Van den Akker, 2003, p. 4)

Component	Kernvraag
Visie	Waarvoor leren zij?
Doelen	Waarheen leren zij?
Inhoud	Wat leren zij?
Leeractiviteiten	Hoe leren zij?
Rol leraar	Hoe is de rol van leraar bij hun leren?
Materialen en bronnen	Waarvoor leren zij?
Groeperingsvormen	Met wie leren zij?
Locatie	Waar leren zij?
Tijd	Wanneer leren zij?
Toetsing	Hoe wordt hun leren getoetst?

Het ontwerpen of vernieuwen van een curriculum kan bij elk van deze componenten beginnen. Traditioneel gezien kreeg de leerstof (inhoud) de meeste aandacht, maar de laatste jaren blijken nieuwe inzichten en opvattingen over leren ook vaak een inspiratiebron voor vernieuwing. Vroeger

hadden de methoden van lesgeven (en daarmee samenhangend de leerboeken) de boventoon in veranderingen, nu zijn vaak nieuwe ontwikkelingen in ICT de start voor verandering (Thijs & van den Akker, 2009).

Elke van deze tien factoren hangt ook samen met een bepaald niveau van curriculumontwikkeling. Op macroniveau zijn de wat-vragen naar doelen en inhouden vaak het belangrijkste en heeft men minder aandacht voor de hoe-vragen, de manieren waarop didactiek, leermiddelen en leeromgeving worden ingericht. De vrijheid van inrichting en pedagogische vrijheid heeft hier veel mee te maken. Op meso- en microniveau zijn meestal alle componenten aan de orde. Om vernieuwingen succesvol te implementeren, is het belangrijk dat er consistentie is tussen alle factoren (Thijs & van den Akker, 2009).

### **2.3. Doelstelling en doelen in een curriculum**

De belangrijkste intentie van een curriculum is het bevorderen van de (al dan niet gezamenlijke) doelgerichtheid in onderwijs en leren. Dit tracht men te bereiken door een referentiekader te vormen voor het inhoudelijke beleid en een houvast te bieden voor het praktische handelen. Hierbij is het belangrijk om onderscheid en prioritering aan te brengen in de verschillende doelen en inhouden. De kernvraag bij curriculumontwikkeling is aldus: Welke doelen en inhouden verdienen prioriteit? Het prioriteren van doelen en inhouden zorgt ervoor dat het onderwijs niet overladen wordt en dat het onderwijskundig handelen niet diffuus blijft. Niet alles wat wenselijk wordt geacht voor het aanbieden van kwaliteitsvol onderwijs, is in de praktijk mogelijk en uitvoerbaar. Bij de ontwikkeling van een curriculum dienen dus keuzes gemaakt te worden, waarbij een heldere argumentering noodzakelijk is. In de literatuur over leerplanontwikkeling is men het er in grote lijnen over eens dat onderwijs zich moet richten op drie typen doelen en inhouden (van den Akker & Nieveen, 2011):

1. Kennisverwerving en cultuuroverdracht
2. Maatschappelijke toerusting
3. Persoonlijke ontplooiing

Deze driedeling is gebaseerd op het initiële onderzoek van Tyler (cit. in Van den Akker & Nieveen, 2011), die toen al stelde dat de keuze van onderwijsdoelen bepaald moet worden door de wensen vanuit de vakdiscipline (*subject*), maatschappij (*society*) en leerling (*student*). Een goed curriculum is volgens hem een curriculum met een juiste balans in deze drie perspectieven (Van den Akker & Nieveen, 2011).

Tijdens het ontwerpen of vernieuwen van een curriculum is deze driedeling ook van belang: er moet gezocht worden naar de ideale balans tussen deze drie types van doelen en inhouden (van den Akker, 2003). De vraag naar kennisverwerving zal dan gaan over welke academische inhouden en cultureel erfgoed er als essentieel worden gezien voor leren en ontwikkeling. De vraag naar maatschappelijke toerusting zal nagaan welke maatschappelijke problemen en vraagstukken relevant zijn om op te nemen in het curriculum. De vraag naar persoonlijke ontplooiing van de leerling gaat na welke elementen cruciaal zijn zodat de onderwijsleersituaties aansluiten bij de interesses en onderwijskundige noden van de leerling. Het antwoord op deze drie vragen constitueert dan vaak de visie of rationale van een curriculum (van den Akker, 2003).

#### **2.4. Perspectieven**

In het onderzoek rond curricula en curriculumontwikkeling zijn er drie vooraanstaande perspectieven om naar leerplannen te kijken aanwezig: het inhoudelijk perspectief, het sociaal-politieke perspectief en het technologisch perspectief (Goodlad, 1994). In de praktijk blijken deze perspectieven allemaal een rol te spelen. Volgens Thijs en Van den Akker (2009) is het daarom belangrijk om bij curriculumontwikkeling voldoende expertise beschikbaar te hebben voor elk van de drie aspecten.

In het **inhoudelijke perspectief** staat de wat-vraag centraal: wat gaan we leren? Wat zijn wenselijke doelen en inhouden? Wat zijn de meest belangrijke leerinhouden en op basis van welke overwegingen stelt men dit? Ontwikkelingen in technologie, economie en wetenschap zorgen ervoor dat steeds nieuwe kennis en vaardigheden moeten worden ontwikkeld (Klep, Letschert, & Thijs, 2004). Bij curriculumontwikkeling of curriculumvernieuwing ontstaan nieuwe ideeën omtrent de inhoud van het curriculum. Bepaalde noden en behoeften zijn ontstaan waarop men een passend antwoord wil bieden. Dit is het inhoudelijke perspectief. In het **sociaal-politieke perspectief** staat de wijze van besluitvorming over het curriculum centraal. In dit perspectief spelen allerlei belangengroepen een grote rol. Elke groep heeft een eigen invalshoek en heeft eigen overwegingen om bepaalde doelen en inhouden relevant te vinden: ouders, leerlingen, leraren, bedrijfsleven, religieuze verenigingen, politiek, ... Elke belangengroep heeft eigen wensen en verwachtingen ten aanzien van onderwijs. Hun perspectief en de plaats die zij innemen in de samenleving kleurt de eisen die zij stellen ten aanzien van onderwijs. Zij willen allemaal hun eisen verwezenlijkt zien in het huidige onderwijsprogramma. De overheid is verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Hun belang ligt in het zorgvuldig omgaan met de verschillende verwachtingen in de samenleving en het vertalen van deze verwachtingen in officiële leerplankaders (Thijs & van den Akker, 2009). Het opstellen van wetgeving en dit vertalen in zaken zoals leer- en ontwikkelingsdoelen en een kader voor inspectie zijn hier voorbeelden van. Kelchtermans (2004) argumenteert dat "beleidsmaatregelen bij de implementatie in concrete scholen verstrikt raken in processen van

interpretatie en vertaling naar de specifieke context van de lokale school". De scholen ontvangen de beleidsmaatregelen en vertalen deze naar de werking van de school. Zij nemen de maatregelen niet passief over maar interpreteren deze, gestuurd door hun eigen agenda van doelen en belangen. In het **technologische perspectief** is men vooral gericht op het omzetten van professionele intenties in producten en geschikte uitvoering en resultaten. Dit situeert zich vooral op mesoniveau. Scholen kunnen binnen het kader dat de overheid aanbiedt eigen keuzes maken en accenten leggen wat betreft de inhoudelijke invulling van het curriculum. Zij moeten zich vragen stellen zoals 'Welke leerplankeuzes maken we?', 'Hoe komen we tot samenhang in gemaakte keuzes?', 'Wie betrekken we bij de keuze wat in het leerplan terecht komt?' (Thijs & van den Akker, 2009). Allerlei sociaal-politieke factoren zoals materiële belangen (fondsen, faciliteiten, werkplek, ...) en organisatorische belangen (rollen, posities, ...) hebben een invloed op de concrete uitkomst van de implementatie van een maatregel. Het sociaal politieke perspectief heeft dus een duidelijke invloed op het technologische perspectief. De drie perspectieven zijn niet los van elkaar te bekijken: zij zijn steeds onderling verweven (Thijs & van den Akker, 2009).

## 2.5. Kwaliteit

De vraag naar de kwaliteit van het onderwijs is constant aanwezig. Discussies over onderwijskwaliteit vinden voortdurend plaats. Of de kwaliteit voldoende is of integendeel verbetering nodig heeft, wordt aan de hand van verschillende aspecten afgemeten. Nieveen (2009) heeft vier kwaliteitscriteria opgesteld waaraan een curriculum moet voldoen.

Tabel 4

*Kwaliteitscriteria van curricula (Nieveen, 2009, p. 94)*

criterium	
Relevantie	Wordt ook inhoudsvaliditeit genoemd Het leerplan voorziet in behoeften en berust op valide inzichten.
Consistentie	Wordt ook constructvaliditeit genoemd Het leerplan zit logisch en samenhangend in elkaar.
Bruikbaarheid	<i>Verwachte:</i> De inschatting is dat het leerplan praktisch uitvoerbaar is in de situatie waarvoor het is bedoeld. <i>Werkelijke:</i> Het leerplan blijkt praktisch uitvoerbaar in de situatie waarvoor het is bedoeld.
Effectiviteit	<i>Verwachte:</i> De inschatting is dat werken met het leerplan leidt tot de gewenste resultaten. <i>Werkelijke:</i> Werken met het leerplan blijkt te leiden tot de gewenste resultaten.



De kwaliteitscriteria bouwen op elkaar voort en spelen op alle leerplanniveaus een rol. Het onderscheid tussen de verwachte en de werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit van een curriculum is bewust gemaakt. Er is steeds een verwachting bij de invoering van een curriculum over de bruikbaarheid en effectiviteit, wat zich in de praktijk uit in de werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit. Die werkelijke bruikbaarheid wordt gebaseerd op metingen die nagaan hoe het werken met nieuwe materialen is verlopen.

Een belangrijk aspect van kwaliteit in de ontwikkeling en uitvoering van curricula is evaluatie. Door middel van gerichte evaluatie dient gezocht te worden naar empirisch bewijs van de effectiviteit van een interventie. Inzichten uit eerder onderzoek kunnen hierin een rol spelen. Voorgaande vier kwaliteitscriteria kunnen hierin eveneens een belangrijke rol spelen (Thijs & van den Akker, 2009).

### **3. Een curriculum voor leerlingen met EMB**

Curriculum differentiatie - of het ontwikkelen van verschillende curricula voor verschillende doelgroepen van leerlingen of studenten - is een van de meest hardnekkige vraagstukken in curriculum theorie en praktijk (Terwel, 2005). Volgens Hoover en Patton (2004) is het belang van educatieve differentiatie voor leerlingen met speciale noden reeds lange tijd erkend. Sinds de jaren '80 heeft het streven naar inclusie ervoor gezorgd dat curricula en onderwijs werden aangepast aan de specifieke noden van de leerling (Hoover & Patton, 2004).

In dit hoofdstuk wordt getracht om een kader te bieden aangaande curricula voor leerlingen met EMB. Verschillende modellen en filosofieën komen aan bod, die allemaal van invloed zijn geweest of nog steeds van invloed zijn op het ontwikkelen van een onderwijsprogramma voor leerlingen met EMB. Daarnaast worden ook verschillende samenwerkingsmodellen besproken, die aan de basis liggen van verschillende educatieve programma's voor leerlingen met EMB.

#### **3.1. Visies rond curricula**

In de internationale literatuur zijn verschillende benaderingen ten aanzien van curricula voor leerlingen met EMB terug te vinden (Browder et al., 2004; Dymond & Orelove, 2001; Tadema, 2007). Het uitgangspunt van een ontwikkelingsperspectief is dat het curriculum moet vertrekken van de curricula voor kinderen met een gelijke ontwikkelingsleeftijd. Aan de hand van vragenlijsten en ontwikkelingschalen wordt nagegaan wat de ontwikkelingsleeftijd van een kind is. In het curriculum is terug te vinden wat kinderen met een bepaalde ontwikkelingsleeftijd moeten leren. Een kritiek op deze benadering is dat het niet leeftijdsadequaat is, omdat het alleen gericht is op de ontwikkelingsleeftijd van een kind en niet op de kalenderleeftijd. Daarnaast is een 'normaal'

ontwikkelingskader moeilijk toepasbaar op de doelgroep, omdat hun ontwikkeling niet overeenkomt met dit ontwikkelingskader en hiervan afwijkt (Browder, et al., 2004; Tadema, 2007).

De functionele benadering vertrekt ook vanuit een ontwikkelingsbenadering, maar maakt gebruik van materiaal aangepast aan de kalenderleeftijd. Ook stimuleert men het kind zoveel mogelijk om in de eigen natuurlijke omgeving op te groeien om zo het functioneren binnen de maatschappij te bevorderen. Bovenstaande kritiek geldt ook voor dit perspectief. Daarnaast bestaan er geen vaststaande criteria voor wat functioneel is voor de doelgroep (Tadema, 2007).

De ecologische benadering focust zich niet meer op het ontwikkelingsniveau van een kind, maar kijkt naar het individu en past zich aan, aan de kalenderleeftijd. Curricula worden opgesteld naargelang de specifieke noden van de leerling en in samenspraak met de directe omgeving (ouders, therapeuten, ...). Een kritiek op deze benadering is dat er weinig tot geen algemene richtlijnen zijn die houvast kunnen bieden voor het ontwikkelen van een individueel leerprogramma. Daarnaast is het moeilijk om kinderen met een individueel programma deel te laten nemen aan een inclusief onderwijsaanbod (Dymond & Orelove, 2001; Tadema, 2007).

Tenslotte is er nog de vakgerichte benadering, die stelt dat alle leerlingen van een bepaalde kalenderleeftijd – en dus ook leerlingen met EMB – over dezelfde thema's moeten leren. Curricula gestoeld op deze benadering vloeien vooral voort uit de inclusiebeweging (Tadema, 2007). De belangrijkste kritiek op dit perspectief is dat het heel moeilijk is om een goede afstemming te vinden tussen de verschillende thema's en de ontwikkelings- en leerbehoeften van leerlingen met EMB (Aird, cit. in Tadema, 2007).

### **3.2. Samenwerkingsmodellen**

Doorheen de geschiedenis zijn verschillende samenwerkingsmodellen ontwikkeld, die aan de basis liggen van verschillende educatieve programma's voor leerlingen met EMB (Cloninger, 2004).

#### **3.2.1. Multidisciplinaire model**

In dit model werken allerlei professionelen vanuit verschillende disciplines/expertisedomeinen individueel met het kind, afzonderlijk van andere professionals. Planning, het stellen van prioriteiten, implementatie en evaluatie zijn niet formeel gecoördineerd onder alle professionals, hoewel elke discipline de andere disciplines erkent. Informatie wordt gedeeld door middel van rapporten en op informele momenten. Overlap en tekorten in ondersteuning worden weinig tot niet aangepakt. Teamleden delen informatie met ouders door middel van rapporten, zoals dat de gewoonte is in de medische sector (Cloninger, 2004).

De complexe noden van leerlingen met EMB maken echter dat het multidisciplinaire model ontoereikend is voor een afdoende ondersteuning. Waar in de medische sector de noden van de patiënt los van elkaar behandeld kunnen worden, is dit in het onderwijzen van leerlingen met EMB niet mogelijk en daardoor is het multidisciplinaire model ontoereikend (Cloninger, 2004). Permanente samenwerking en interactie tussen familie en professionals is noodzakelijk om tegemoet te komen aan de noden van de leerlingen. De geïsoleerde, afzonderlijke beoordelingsactiviteiten van elk teamlid apart, alsook de onafhankelijk uitgevoerde interventies binnen hun expertisedomein en bijhorende rapporten zorgen ervoor dat er geen algemeen ondersteuningskader voor de leerling tot stand komt. De kans is groot dat informatie en prioriteiten van elk teamlid in conflict staan met elkaar, wellicht inconsistent zijn en bijgevolg moeilijk te implementeren zijn voor andere teamleden. Hierdoor ontstaan vaak verschillende en incompatibele strategieën met heel gevarieerde doelen, waaraan familie en zorgverleners niet op dezelfde wijze en in dezelfde mate aandacht kunnen schenken.

### **3.2.2. Interdisciplinair model**

Het interdisciplinaire teammodel biedt een structuur rond communicatie en interactie tussen teamleden, welk aanmoedigt tot het delen van informatie en vaardigheden (Heron & Harris, cit. in Cloninger, 2004). Beslissingen omtrent het onderwijsprogramma worden in overeenstemming tussen alle teamleden gekozen, meestal onder begeleiding van een coördinator. Beoordeling en implementatie blijven wel disciplinegebonden. Teamleden zijn geïnformeerd over en gaan akkoord met leerdoelen binnen elke discipline, hoewel er geen selectie van doelen gemaakt wordt die een weergave is van de algemene noden van de leerling (Cloninger, 2004).

Ondanks dat in het interdisciplinaire model het delen van informatie en gezamenlijk beslissingen nemen voorop staan, worden er in realiteit vaak nog op individuele basis beslissingen genomen. Implementatie blijft de verantwoordelijkheid van elke afzonderlijke discipline en gebeurt daardoor nog vaak apart, zonder overeenstemming tussen alle disciplines samen. De oriëntatie van elke discipline bepaalt hoe het onderwijsprogramma voor diezelfde discipline eruit zal komen te zien. Structuren die zo gericht zijn, hebben meer kans om competitieve en individuele professionele interacties te promoten, met onsamenhangende programmaresultaten als gevolg (Giangreco, York, & Rainforth, cit. in Cloninger, 2004).

### **3.2.3. Transdisciplinaire model**

Het transdisciplinaire model is de voorloper van het collaboratieve model. In dit model worden één of twee personen primaire begeleider, terwijl andere teamleden worden beschouwd als consultants (Cloninger, 2004). Het transdisciplinaire model wordt gekarakteriseerd door het loslaten van

vastgelegde rollen, zodat het delen en uitwisselen van rollen en verantwoordelijkheden tussen alle teamleden bevordert wordt. Een teamlid kan sommige aspecten van zijn rol binnen een bepaalde discipline loslaten of overdragen aan een ander teamlid, en staat open om bij te leren van andere teamleden (Snell & Janney, cit. in Cloninger, 2004). Algemene informatie over de praktijk en methoden van een bepaalde discipline worden gedeeld, alsook gedetailleerde informatie over specifieke werkwijzen en strategieën die kunnen worden aangeleerd aan andere teamleden. Dit leidt tot rolovergang en rolloslating (Cloninger, 2004).

Toch kan het voorkomen dat er enkel rolovergang optreedt in één richting: wanneer een teamlid informatie deelt en bepaalde verantwoordelijkheden overlaat aan een ander teamlid. Als dat andere teamlid zijn kennis en vaardigheden niet overdraagt, dan loopt het transdisciplinaire proces vast. Het tweede teamlid behoudt dan namelijk als enige de bekwaamheid om rond een bepaalde discipline en bijhorende leerdoelen te werken. Op die manier zullen verschillende zorgverleners opnieuw afzonderlijk aan sommige doelen van een leerling werken, zonder voldoende samen te werken (Rainforth, cit. in Cloninger, 2004).

#### **3.2.4. Collaboratieve model**

Het collaboratieve model is het meest recente model aangaande onderwijs voor leerlingen met EMB. Het integreert de kwaliteiten van alle voorgaande modellen en voegt er hieraan nog een aantal toe om de beperkingen van voorgaande modellen op te vangen (Cloninger, 2004). Het collaboratieve model onderscheidt zich van de andere omdat elk teamlid in het team stapt met zijn eigen perspectief, maar dat dit gevormd en veranderd wordt door het samenwerken met andere teamleden. Het collaboratieve model bouwt dus zeker verder op de rolovergang uit bovenstaand transdisciplinair model, maar gaat nog een stap verder door deze invloeden op te nemen in de eigen praktijk. Door de interactie tussen teamleden ontstaan nieuwe ideeën die tijdens individueel en afzonderlijk werken nooit ontstaan zouden zijn.

Vervolgens wordt in het collaboratieve model niet alleen stilgestaan bij de vraag welke contexten zorg nodig hebben, maar wordt er ook besproken wie deze zorg zal opnemen en hoe verschillende teamleden hier van nut kunnen zijn. Er wordt dus niet enkel besproken wie deel uit maakt van het team, maar ook hoe ze de expertise van elk teamlid zullen gebruiken en in welke context zij hun expertise zullen toepassen. Om een succesvol collaboratief team op te starten, moet voldaan worden aan volgende componenten: geschikt teamlidmaatschap, een gedeeld framework van veronderstellingen, opvattingen en waarden, verdeling van en gelijkheid tussen functies en resources, processen om samenwerking te bevorderen en een reeks gedeelde doelen waar het hele team achter staat.

Tabel 5

*Vergelijking tussen samenwerkingsmodellen (Cloninger, 2004, p. 14)*

Characteristics	Inter-disciplinary	Multi-disciplinary	Trans-disciplinary	Collaborative
Assessment and planning are done separately by discipline	X	X		
Goals are established separately by discipline	X	X		
Interventions are done separately by discipline	X	X		
Interventions may not be of educational benefit or relevance	X	X		
Implementation is done in physical isolation	X	X		
Other disciplines are acknowledged		X	X	X
Assessment results are shared	X	X	X	
Medical model is the basis of intervention	X	X	X	
Assessment is referenced to educational program			X	X
Services (indirect) are integrated and related		X	X	
Role release is practiced			X	X
Skills are applied to one set of shared goals			(Maybe, not guaranteed)	X
Model makes use of natural contexts and functional activities			X	X
Decisions are shaped and influenced by team members				X
Educational model of intervention serves as basis				X
Model incorporates team members' expertise into own practice				X
Program results from melded creativity of all				X

#### 4. Onderwijsbeleid t.a.v. kinderen en jongeren met EMB

##### 4.1. Internationaal beleid

In de jaren 1970 was het ontwikkelingsparadigma van toepassing, hierin stonden normalisatie en integratie centraal. Bij normalisatie gaat het om het mogelijk maken van *“patterns of life and conditions of everyday living which are as close as possible to the regular circumstances and ways of life and society”* (Nirje cit. in NSW Department of Education, 1989). Daarna volgde de integratie van personen met een beperking op verschillende levensdomeinen, onder andere onderwijs. Integratie houdt dan in 'het aanpassen aan de normen van de groep bij wie men wil aansluiten' (Wuyts, 2010) Door dit ontwikkelingsparadigma werden de gesegregeerde schoolsystemen ter discussie gesteld en werd er gepleit voor integratie van kinderen met een beperking in het reguliere onderwijssysteem. Kinderen met ernstig meervoudige beperkingen vielen buiten deze vorm van integratie, omdat zij veelal niet-schoolgaand waren, maar verbleven in residentiële instellingen (Tadema, 2007).

Eind jaren '80 veranderde het ontwikkelingsparadigma met de nadruk op normalisatie, waarbij mensen met een beperking zich moeten aanpassen aan de omgeving, in het burgerschapsparadigma. Hiermee veranderde ook de visie op ondersteuning van personen met een beperking (inclusief kinderen en jongeren met EMB). Belangrijke elementen van het burgerschapsparadigma zijn: empowerment en zelfbepaling, kwaliteit van leven, inclusie en persoonsgerichte of vraaggestuurde ondersteuning vanuit individuele ondersteuningsnoden (Wuyts, 2010; Vlaamse Onderwijsraad, 2008).

De visie van het burgerschapsparadigma komt tot uiting in het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind van de Verenigde Naties van 20 november 1989:

*"Artikel 23, 2° en 3°: "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 anderen die voor het kind zorgen. Onder erkenning van de bijzondere behoeften van het gehandicapte kind, dient de in overeenstemming met het tweede lid geboden bijstand, wanneer mogelijk, gratis te worden verleend, rekening houdend met de financiële middelen van de ouders of 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, voorzieningen voor gezondheidszorg en revalidatie, voorbereiding voor een beroep, en recreatiemogelijkheden, op een wijze die ertoe bijdraagt dat het kind een zo volledig mogelijke integratie in de maatschappij en persoonlijke ontwikkeling bereikt, met inbegrip van zijn of haar culturele en intellectuele ontwikkeling."*

*Artikel 28, 1°: "De Staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op onderwijs, en teneinde dit recht geleidelijk en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, verbinden zij zich er met name toe (a) primair onderwijs verplicht te stellen en voor iedereen gratis beschikbaar te stellen, ... , (e) maatregelen te nemen om regelmatig schoolbezoek te bevorderen en het aantal kinderen dat de school vroegtijdig verlaat, te verminderen."*

Artikel 20 van The Salamanca Statement and framework for action on special needs education van de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) van juni 1994 stelt dat:

*"Special attention should be paid to the needs of children and youth with severe or multiple disabilities. They have the same rights as others in the community to the achievement of*

*maximum independence as adults and should be educated to the best of their potential towards that end."*

#### **4.2. Vlaams beleid**

Het Vlaams beleid wordt beïnvloed door internationale trends in de visie op onderwijs aan kinderen met specifieke noden.

Zo werd door de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) tijdens het werkjaar 2005-2006 een werkgroep opgezet om een visietekst te schrijven over de problematiek van kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen. Die werkgroep had de naam 'Delta', de Griekse letter die met zijn driehoekige vorm symbool staat voor de relatie jongere - onderwijs - welzijn. De werkgroep was samengesteld uit vertegenwoordigers van zowel de onderwijs- als welzijnssector. Van verschillende opvangvoorzieningen voor deze doelgroep (externaten, semi-internaten, internaten) was iemand afgevaardigd. Ook waren verantwoordelijken voor de beleidsuitvoering van de beide sectoren aanwezig. Deze tekst werd op 22 juni 2006 goedgekeurd door de Algemene Raad van de VLOR. De visietekst werd daarna uitgebreid en sommige aspecten werden geconcretiseerd. Op 26 juni 2008 werd deze aangepaste versie, als advies over onderwijs aan kinderen en jongeren met EMB, goedgekeurd door de Algemene Raad van de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad, 2008).

De Vlaamse Onderwijsraad definieert de doelgroep als volgt: *"Deze kinderen ondervinden op meerdere domeinen van hun functioneren zeer ernstig beperkingen. Minimaal is er sprake van een combinatie van de volgende drie (groepen van) beperkingen: ernstig cognitieve beperkingen; ernstig tekorten in sociaal aanpassingsgedrag en/of ernstig tekorten op het vlak van het sensomotorisch functioneren"* (Vlaamse Onderwijsraad, 2006). Deze kinderen en jongeren worden door de Commissies van Advies voor het Buitengewoon Onderwijs (CABO) in Vlaanderen veelal vrijgesteld van de leerplicht omwille van hun cognitieve beperkingen, beperkingen in sociaal aanpassingsgedrag, sensomotorisch functioneren en/of medische problemen (Commissies van Advies voor Buitengewoon Onderwijs, 1997).

In deze visietekst maakt de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad, 2006) echter kenbaar dat elk kind recht heeft op onderwijs, dus ook kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen omdat ook zij leermogelijkheden hebben. De VLOR streeft daarom naar afschaffing van de 'vrijstelling van de leerplicht' door CABO.

Deze kinderen en jongeren hebben nood aan een aanbod waarbij zowel onderwijs als zorg wordt geboden. Een geschikt aanbod voor deze doelgroep kan dan het best gerealiseerd worden door een samenwerkingsverband tussen onderwijs- en welzijnsorganisaties. De verhouding tussen het aanbod

vanuit het onderwijs dan wel welzijn kan per individu en doorheen de tijd sterk verschillen. De ministeries van Onderwijs en Welzijn moeten daarom gezamenlijk in kunnen staan voor een complementair en geïntegreerd aanbod dat past bij de onderwijs- en zorgnoden van deze kinderen (Vlaamse Onderwijsraad, 2006). Om dit aanbod te kunnen bieden, moet er aan een aantal randvoorwaarden worden voldaan volgens de VLOR. Deze randvoorwaarden zijn onder te verdelen in voorwaarden omtrent het inhoudelijke aanbod, het personeel, de infrastructuur, de schoolorganisatie, de rol voor het Centrum voor Leerlingbegeleiding (CLB) en de regionale spreiding en afspraken.

Met het **inhoudelijke aanbod** bedoelt de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad, 2006; 2008) dat kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen een geïntegreerd aanbod krijgen, waarin zowel onderwijs, therapie en zorg voorzien zijn en afgestemd zijn op de specifieke noden van elke individuele leerling. Om tot dit geïndividualiseerd aanbod te komen, moet er een systematische beeldvorming plaatsvinden, waarbij multidisciplinair wordt gekeken naar zowel het kind als zijn of haar omgeving. Op basis van deze beeldvorming kunnen er doelen gekozen worden waaraan met deze leerling gewerkt zal worden. Deze doelen worden vastgelegd in een individueel handelingsplan (IHP). De VLOR stelt dat de ontwikkelingsdoelen type 2 voor het basisonderwijs geschikt zijn als aanbod voor deze doelgroep, mits hiermee flexibel wordt omgegaan zodat andere doelen kunnen worden toegevoegd. Ook stapt de VLOR af van een aanbod van de klassieke 'vakken': VLOR raadt aan om op projectmatige en/of thematische wijze te werken. Daarnaast moeten de activiteiten die worden aangeboden van die aard zijn dat de leerlingen kunnen participeren aan het maatschappelijk leven. Een laatste belangrijk kenmerk van het inhoudelijk aanbod is dat ouders als partner worden gezien en dat ze meewerken aan de beeldvorming en het stellen van doelen, omdat zij hun kind het best kennen.

De randvoorwaarden van de raad (Vlaamse Onderwijsraad, 2006; 2008) met betrekking tot het **personeel** zijn dat er multidisciplinair moet worden gewerkt, zodat een team van leerkrachten, opvoeders, therapeuten, gedragskundige, verpleegkundige, maatschappelijk werker en technische krachten samen de zorg en onderwijs kunnen vorm geven en uitvoeren. In dit team is er ook voldoende ruimte voor informatie- en ervaringsuitwisseling. Ook is het van belang dat een leerling vaste leerkracht(en) en begeleider(s) heeft om een vertrouwensband te kunnen opbouwen. Deze leerlingen moeten in kleine groepen van 5 á 6 leerlingen onderwezen worden. Voor zo'n kleine groep leerlingen moeten er meerdere personeelsleden tegelijkertijd ingezet kunnen worden, omdat leerlingen met EMB veel nood hebben aan ondersteuning. Het volstaat dus niet om deze zaak aan één individuele leerkracht over te laten. Tot slot is het belangrijk voor het personeel, zowel voor leerkrachten, opvoeders als therapeuten, dat er in hun basisopleiding aandacht is voor onderwijs en



zorg voor kinderen en jongeren met EMB. Ook moeten interne en externe navorming aangeboden worden om leerkrachten en begeleiders in service te blijven professionaliseren. Uit onderzoek blijkt dat het gebrek van opleiding aan personeel voor ouders van kinderen met ernstig meervoudige beperkingen, een reden is om hun kinderen niet naar school te sturen (Palmer, zoals geciteerd in Tadema, 2007).

De randvoorwaarden voor de **infrastructuur** zijn dat deze toegankelijk, veilig, comfortabel, onderhoudsvriendelijk is en dat ze moet kunnen worden betaald met de gewone werkingsmiddelen (Vlaamse Onderwijsraad, 2006, &2008).

Het uitgangspunt bij de randvoorwaarden rond de **schoolorganisatie** is flexibiliteit: zo adviseert de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad, 2006, & 2008) een niet al te strikte benadering van de lestijd. Daarnaast moet het mogelijk zijn dat kinderen overstappen van deeltijds naar voltijds onderwijs en vice versa. Ook moet er een flexibele overgang zijn van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs, om zoveel mogelijk de continuïteit voor de kinderen en jongeren te kunnen waarborgen. Tot slot zou er opvang buiten de schooltijden en schoolvakanties moeten worden voorzien.

De rol van het **centrum voor leerlingbegeleiding** als randvoorwaarde houdt in dat het CLB specifiek voor deze doelgroep de opdracht krijgt van dossiervorming, opvolging, onderzoek en indicatiestelling en medische begeleiding en brugfunctie naar andere diensten. (Vlaamse Onderwijsraad, 2006)

De laatste randvoorwaarden van de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad, 2006) betreffen de **regionale spreiding en afspraken**. Dit houdt in dat er binnen elke regio een geschikt aanbod beschikbaar is, d.w.z. dat er regionale spreiding is. Er worden regionaal afspraken gemaakt: scholen en organisaties bespreken welke kinderen en jongeren met EMB ze opvangen en dat binnen een bepaalde regio de doorstroommogelijkheden geregeld zijn, zodat de continuïteit voor de leerlingen gegarandeerd wordt. Een laatste, specifiek aandachtspunt is het (bus)vervoer, zodat de kinderen niet te lang vervoerd worden en dat er aangepaste begeleiding is voor deze doelgroep.

De effectieve plaats van het aanbod, waarin zowel onderwijs als zorg wordt geboden, wordt niet vastgelegd door de raad (Vlaamse Onderwijsraad, 2006). Zo is het mogelijk dat het aanbod op één locatie wordt aangeboden, maar ook dat het op meerdere plaatsen wordt aangeboden. Ook is het mogelijk om personeel vanuit welzijn in te zetten in een onderwijskundige context en vice versa. Tot slot moet het ook mogelijk zijn om thuis een geschikt aanbod te verzorgen met extra ondersteuning.

## 5. Besluit

In dit hoofdstuk werd aan de hand van een literatuurstudie het onderwerp van de masterproef *afgebakend*. Eerst en vooral werd de doelgroep 'leerlingen met EMB' als volgt gedefinieerd:

*"Personen met zo'n diepe verstandelijke beperking, dat gestandaardiseerde tests voor het bepalen van de verstandelijke capaciteiten niet of nauwelijks kunnen worden gebruikt en die bovendien worden gekenmerkt door een ernstige vorm van neuromotorisch disfunctioneren (zich uitend in bijvoorbeeld spastische tetraplegie). Als consequentie daarvan begrijpen zij bijvoorbeeld niet of nauwelijks gesproken taal, hebben haast geen symbolische interactie met voorwerpen en nagenoeg geen zelfredzaamheidsvaardigheden."* (Nakken H. , 2011, p. 18)

Aangaande de definitie van een curriculum werd duidelijk dat dit kort omschreven kan worden als 'de loop of het traject voor de activiteit van leren'. Een curriculum kan ontwikkeld worden op verschillende niveaus: supra-, macro-, meso-, micro- en nano-niveau. De kern van een curriculum is meestal een onderliggende visie die de doelen en inhouden van het leren bepaalt. Het onderdeel 'visie' is de centrale en verbindende schakel en heeft aansluiting met alle andere onderdelen. Dit alles wordt zeer visueel aantrekkelijk en overzichtelijk weergegeven door het curriculaire spinnenweb van van den Akker (2003).

Aangaande curricula voor leerlingen met EMB bestaan verschillende benaderingen. Het **ontwikkelingsperspectief** heeft als uitgangspunt dat een curriculum voor leerlingen met EMB moet vertrekken van een curriculum voor kinderen met een gelijke ontwikkelingsleeftijd. De **functionele benadering** vertrekt ook vanuit een ontwikkelingsbenadering, maar maakt gebruik van materiaal aangepast aan de kalenderleeftijd. De **ecologische benadering** focust zich niet meer op het ontwikkelingsniveau van een kind, maar kijkt naar het individu en past zich aan aan de kalenderleeftijd. Curricula worden opgesteld naargelang de specifieke noden van de leerling en in samenspraak met de directe omgeving. Tenslotte is er nog de **vakgerichte benadering**, die stelt dat alle leerlingen van een bepaalde kalenderleeftijd – en dus ook leerlingen met EMB – over dezelfde thema's moeten leren. Curricula gestoeld op deze benadering vloeien vooral voort uit de inclusiebeweging.

Daarnaast bestaan er ook verschillende samenwerkingsmodellen, die aan de basis liggen van verschillende educatieve programma's voor leerlingen met EMB. In het **multidisciplinaire model** werken alle professionelen vanuit verschillende disciplines of expertisedomeinen individueel met het kind, afzonderlijk van andere professionals. Elke discipline erkent andere disciplines, maar er is niet echt sprake van gecoördineerd samenwerken. Het **interdisciplinaire model** biedt een structuur rond

communicatie en interactie tussen teamleden, welk aanmoedigt tot het delen van informatie en vaardigheden. Beslissingen omtrent het onderwijsprogramma worden in overeenstemming tussen alle teamleden gekozen, meestal onder begeleiding van een coördinator. Het **transdisciplinaire samenwerkingsmodel** is de voorloper van het collaboratieve model. Het model wordt gekarakteriseerd door het loslaten van vastgelegde rollen, zodat het delen en uitwisselen van rollen en verantwoordelijkheden tussen alle teamleden bevorderd wordt. Tenslotte spreekt men nog van het **collaboratieve model**. Het is het meest recente model aangaande onderwijs voor leerlingen met EMB. Het integreert de kwaliteiten van alle voorgaande modellen en versterkt deze door te stellen dat alle teamleden in het team stappen vanuit hun eigen perspectief, maar dat dit gevormd en veranderd wordt door het onderling samenwerken.

In het internationale beleid omtrent onderwijs aan leerlingen met EMB staat het burgerschapsparadigma centraal. Er wordt onder andere in het Internationale Verdrag inzake de Rechten van het Kind van de Verenigde Naties en in de Salamanca Statement door de UNESCO gesteld dat alle kinderen recht hebben op onderwijs. Speciale aandacht moet dan gaan naar de noden van leerlingen met EMB, omdat zij dezelfde rechten hebben als andere leerlingen en dat zij dezelfde kansen moeten krijgen om hun maximale potentieel te ontwikkelen.

Het Vlaamse beleid wordt beïnvloedt door internationale trends in de visie op onderwijs aan leerlingen met specifieke noden. Zo werd door de VLOR een visietekst ontwikkeld waarin de doelgroep van leerlingen met EMB als volgt wordt omschreven: *"Deze kinderen ondervinden op meerdere domeinen van hun functioneren zeer ernstig beperkingen. Minimaal is er sprake van een combinatie van de volgende drie (groepen van) beperkingen: ernstig cognitieve beperkingen; ernstig tekorten in sociaal aanpassingsgedrag en/of ernstig tekorten op het vlak van het sensorisch functioneren"* (Vlaamse Onderwijsraad, 2006). Deze kinderen en jongeren worden door de CABO in Vlaanderen veelal vrijgesteld van de leerplicht.

De visietekst van de VLOR sluit zich aan bij de internationale context door te stellen dat alle kinderen recht hebben op onderwijs en dat dit ook geldt voor leerlingen met EMB. De VLOR streeft daarom naar een afschaffing van de door CABO opgestelde vrijstelling van leerplicht.

## Hoofdstuk 2: Opzet van het onderzoek

### 1. Probleemstelling

In juni 2006 publiceerde de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) een visietekst over onderwijs aan kinderen en jongeren met EMB. Hierin wordt gesteld dat elk kind recht heeft op onderwijs, ook deze met EMB. De VLOR streeft daarom naar afschaffing van de 'vrijstelling van leerplicht' en het ontwikkelen van een passend onderwijsaanbod voor deze doelgroep. Daarnaast blijkt uit een inventarisatie-onderzoek in 2008, dat ongeveer de helft van de populatie van kinderen en jongeren met EMB schoolgaand is en dat de andere helft wordt opgevangen in (semi-)internaten voor niet-schoolgaanden (Maes, Penne, De Maeyer, & Vandevorst, 2008). Steeds meer leerlingen met EMB krijgen een plek in het onderwijs. Daarom is het van belang dat er voor deze doelgroep een specifiek op de doelgroep afgestemd onderwijscurriculum wordt ontwikkeld om tegemoet te komen aan de specifieke noden van deze kinderen en jongeren. Een onderwijscurriculum gericht op deze doelgroep zal zich naast onderwijs ook moeten richten op het bieden van zorg. Hiertoe zijn samenwerkingsverbanden tussen onderwijs- en welzijnsorganisaties aangewezen.

Waar in Vlaanderen een gespecialiseerd onderwijsaanbod voor leerlingen met EMB nog in de kinderschoenen staat, werden er in het buitenland reeds verschillende onderwijscurricula ontwikkeld voor deze doelgroep. Onze masterproef wil bestaande internationale curricula in kaart brengen, om een vergelijkende analyse te maken qua inhoud en opzet tussen deze buitenlandse curricula. In het tweede luik van onze masterproef willen we onderwijspersoneel in het buitenland bevragen over het onderwijsaanbod dat zij aanbieden aan de doelgroep. We hopen dat het overzicht van de expertise die in het buitenlands reeds werd opgebouwd, ook voor Vlaanderen inspirerend kan zijn.

### 2. Onderzoeksvragen

Op basis van bovenstaande probleemstelling werd er de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- 1) *Hoe zijn buitenlandse onderwijscurricula voor kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen opgebouwd en wat is hun inhoud?*
- 2) *Hoe worden buitenlandse curricula gebruikt en geïmplementeerd in scholen voor kinderen en jongeren met EMB?*
- 3) *Hoe ziet het onderwijs- en klasgebeuren voor kinderen en jongeren met EMB in internationale context eruit?*

### **3. Methoden**

#### **3.1. Kwalitatief onderzoek**

Met de onderzoeksvragen wordt dus vooreerst nagaan wat de inhoud en opzet is van buitenlandse curricula voor kinderen met EMB. We willen dit op een 'brede' wijze onderzoeken. Dit houdt in dat we op een kwalitatieve wijze onderzoek doen. Daarbij gaan we op zoek naar inhoud die in woorden worden uitgedrukt en niet in aantallen, zoals bij kwantitatief onderzoek. Bovendien wordt bij kwalitatief onderzoek niet-gestandaardiseerde data verzameld (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2004).

Daarnaast willen we in ons onderzoek polsen naar de zienswijzen op en de ervaringen met het onderwijsaanbod aan kinderen met EMB, van respondenten in het werkveld. Ook hiervoor maken we gebruik van het open karakter van het kwalitatief onderzoek. In Wester, Smaling en Mulder (2000) wordt de kwalitatieve onderzoeksofzet met open blik een situatie van 'discovery' genoemd, waarin de onderzoeker wil leren over de gezichtspunten en handelingsroutines van betrokkenen in het veld van onderzoek.

Wanneer in een onderzoek wordt nagegaan in welke mate en op welke wijze een verschijnsel zich voordoet wordt dit als explorerend onderzoek beschouwd (Aertgeerts, & Buntinx 2002). In ons onderzoek verzamelen en inventariseren we verschillende buitenlandse onderwijscurricula om een vergelijking hiertussen te maken. Daarnaast onderzoeken we zoveel mogelijk relaties tussen de verschillende curricula om tot een typering te komen (Den Boer, 2005; Panneerselvam, 2004). We kunnen dus zeggen dat wij een explorerend onderzoek uitvoeren.

De betrouwbaarheid en validiteit van een onderzoek wordt verhoogd door het toepassen van meerdere onderzoeksmethoden of -technieken, dit wordt ook wel het triangulatieprincipe genoemd (De Munter, 1998). Zo maken wij bij ons onderzoek gebruik van twee onderzoeksmethoden, namelijk de afname van semi-gestructureerde vragenlijsten en een documentenanalyse. Deze zullen in wat volgt toegelicht worden.

#### **3.2. Semi-gestructureerde vragenlijst**

Op basis van de beschikbare literatuur hebben we een semi-gestructureerde vragenlijst opgesteld, die werd toegestuurd aan relevante personen in het buitenlandse onderwijslandschap voor leerlingen met EMB (zie bijlage 1). Met deze vragenlijsten wilden we de respondenten bevragen over het curriculum dat zij gebruiken binnen hun school en op welke manier de toepassing van dit curriculum vorm krijgt binnen hun school. Tevens wilden we meer zicht krijgen op hoe het onderwijs- en klasgebeuren vorm krijgt voor leerlingen met EMB in internationale context.

We opteerden voor een semi-gestructureerde vragenlijst, omdat hiermee een duidelijke structuur van vragen vaststaat, maar daarnaast zijn er ook open antwoorden mogelijk. Op deze manier kunnen we de antwoorden op de gesloten vragen makkelijk vergelijken. Door middel van open vragen geven we de respondenten de mogelijkheid om hun antwoorden op de gesloten vragen te verduidelijken en om andere belangrijke thema's te vermelden, die nog niet werden bevraagd in de vragenlijst (Ebrahim, & Bowling, 2005). Hiermee willen we een open en flexibel karakter van het onderzoek behouden.

Bij het opstellen van de vragenlijst hebben wij ons laten inspireren door het Nederlands curriculum de Vijf Wijzer, waarvan wij dan ook verschillende onderdelen hebben overgenomen. Daarnaast hebben we ook ideeën gehaald uit het inventarisatie-onderzoek van Maes, Penne, De Maeyer, & Vandevorst (2008). Bij deze vragenlijst hebben we ook een begeleidende brief toegevoegd.

De opbouw van onze vragenlijst ziet er als volgt uit: bij de start stellen we vragen over **specifieke kenmerken** van de respondent en van de school. Dit geeft ons een beeld van de werksetting en de positie die de respondent hierin inneemt. Vervolgens wordt er gevraagd naar de **visie** van de school. Via dit onderdeel in de vragenlijst wordt er gepolst naar de visie en/of principes die de school vooropstelt aangaande onderwijs aan leerlingen met EMB. Welke redenen haalt de desbetreffende school aan voor het onderwijzen van deze doelgroep? Wat is de missie van de school? Wat zijn de leidende principes van de school? De vraag naar hoe **klasgroepen** ingericht worden, zal het mogelijk maken om een inschatting te maken over hoe de dagdagelijkse praktijk eruit ziet. Meer specifiek wordt er nagegaan of leerlingen met EMB in aparte groepen worden gegroepeerd en op basis van welke kenmerken ze in klasgroepen worden ingedeeld. Het bevragen van welk **personeel** betrokken is bij het onderwijs aan kinderen met EMB zal ons iets bijleren over welke disciplines er aanwezig zijn onder het onderwijzend en ondersteunend personeel. Daarnaast vragen we de respondenten naar hun **curriculum**. Werkt de school met een gespecialiseerd curriculum voor kinderen met EMB? Wie heeft dit curriculum opgesteld? In een volgend onderdeel polsen we of er een **profiel of beeldvorming** wordt opgesteld voor de klasgroep en/of de individuele leerling, waarin kenmerken, noden en behoeften worden opgelijst. Vervolgens wordt er in de vragenlijst gepolst naar de manier waarop **onderwijsleerdoelen** tot stand komen. Daarna wordt nagegaan welke **onderwijsleeractiviteiten** worden aangeboden aan de leerlingen: welke activiteiten worden er gebruikt, wie maakt mee de keuze in activiteiten, wat is er belangrijk in het kiezen van geschikte activiteiten, welk (educatief)materiaal wordt gebruikt bij het ontwikkelen van educatieve activiteiten? In de volgende sectie van de vragenlijst wordt bevraagd welke **significante anderen** een invloed hebben op het onderwijsleerproces van de leerling met EMB en hoe deze invloed wordt

geuit. En tot slot willen wordt er nagegaan hoe de **follow-up en evaluatie** van het leerproces eruit ziet.

Bij elk thema in de vragenlijst vragen we naar mogelijke problemen of moeilijkheden die de respondent ervaren heeft aangaande het desbetreffende onderwerp. Door hier specifiek naar te vragen willen we de respondenten uitdagen hier expliciet over na te denken.

Bij de vragenlijst hebben we ook een begeleidende brief opgesteld om de contactpersonen te informeren over ons onderzoek en om ze enkele instructies over het invullen en versturen van de vragenlijst te geven. Tot slot willen we met deze begeleidende brief de respondenten motiveren om de vragenlijst in te vullen en naar ons door te sturen.

### **3.3. Documentanalyse**

Het uitvoeren van een documentanalyse als methode van kwalitatief onderzoek houdt in dat bestaande schriftelijke bronnen en ander communicatiemateriaal zoals foto- en filmmateriaal, kaarten en tekeningen, bestudeerd worden (Hutjes & Van Buuren, 1992). In onze masterproef zullen we ons beperken tot het analyseren van schriftelijk materiaal, zijnde onderwijscurricula voor leerlingen met EMB, dat ons werd toegezonden door onze respondenten.

Eerst en vooral willen we de beschikbare documentatie beschrijvend analyseren. We ontwikkelden een schema waarin de belangrijkste onderdelen van een curriculum werden opgenomen en kijken we in welke mate deze aanwezig zijn in het curriculum. Op basis van die elementen kunnen we dan de overeenkomsten en verschillen tussen de curricula overzichtelijk weergeven.

Er werd expliciet gekozen om eerst de curricula te bespreken en pas daarna te kijken naar de vragenlijsten. Op die manier vertrekken we vanuit het overkoepelende theoretische kader dat het curriculum biedt, om daarna over te gaan naar de praktijk zoals die wordt beschreven door de respondenten.

## **4. Onderzoeksgroep**

De contactgegevens van de respondenten hebben wij verkregen via prof. dr. Bea Maes en Anneleen Penne. Zij hebben in eerste instantie contact opgenomen met verschillende collega's die werkzaam zijn aan buitenlandse onderzoeksinstituten en die onderzoek doen m.b.t. kinderen en jongeren met EMB. Deze personen zijn verenigd in de Special Interest Research Group of Persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. Dit is een groep van onderzoekers binnen de context van the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities, die elkaar regelmatig ontmoeten. Aan deze personen is gevraagd of zij bereid waren mee te werken aan ons onderzoek.

Als zij wilden meewerken, werd aan hen gevraagd of ze contactgegevens van personen die werkzaam zijn op scholen voor kinderen en jongeren met EMB, wilden doorsturen. Naast bovenstaande wijze werd ook contact opgenomen met relaties binnen het eigen netwerk om respondenten te bereiken.

Uiteindelijk werden 38 personen die werkzaam zijn binnen scholen met leerlingen met EMB gecontacteerd. Na een maand hebben we van zeven personen een ingevulde vragenlijst ontvangen, aan de overige 31 relaties werd een herinnering gestuurd. In het totaal hebben we van 12 respondenten een ingevulde vragenlijst teruggekregen en hebben we 13 verschillende onderwijscurricula ontvangen via onze respondenten.

Tabel 6

*Verdeling van het aantal aangeschreven respondenten en respons van de vragenlijsten per land*

<b>Landen</b>	<b>Aangeschreven respondenten</b>	<b>Respons vragenlijsten</b>
<b>Australië</b>	n = 7	n = 2
<b>Duitsland</b>	n = 0	n = 0
<b>Engeland</b>	n = 3	n = 3
<b>Nederland</b>	n = 12	n = 3
<b>Noorwegen</b>	n = 9	n = 0
<b>Oostenrijk</b>	n = 0	n = 0
<b>Schotland</b>	n = 0	n = 0
<b>Verenigde Staten van Amerika</b>	n = 4	n = 1
<b>Wales</b>	n = 2	n = 2
<b>Zweden</b>	n = 1	n = 1
<b>TOTAAL</b>	<b>n = 38</b>	<b>n = 12</b>

## **5. Onderzoeksprocedure**

### **5.1 Dataverzameling**

Na goedkeuring van de vragenlijst door prof. dr. Bea Maes en Anneleen Penne, hebben wij alle contactpersonen die ons bezorgd werden door prof. dr. Bea Maes en Anneleen Penne via e-mail aangeschreven met de vraag of zij wilden deelnemen aan ons onderzoek. Alle respondenten kregen de vragenlijst via e-mail toegestuurd op 4 april 2012, met de vraag of zij deze ingevuld wilden terugbezorgen ten laatste tegen 1 juni 2012. Door de initiële lage responsgraad hebben we geopteerd om begin mei 2012 een herinnering te sturen aan contactpersonen waar we nog geen antwoord van gekregen hadden. Een aantal respondenten hebben ons de ingevulde vragenlijst nog bezorgd na het verstrijken van de deadline. Omdat de analyse toch nog niet meteen gestart kon



worden, was dit geen enkel probleem. Aan alle respondenten werd ook gevraagd of ze ons documenten konden bezorgen over de curricula die ze in hun school gebruiken.

## 5.2. Respons

Van alle aangeschreven respondenten hebben we van 12 respondenten een ingevulde vragenlijst ontvangen, waarvan twee onvolledige vragenlijsten die wij verder buiten beschouwing laten. Daardoor hebben we uiteindelijk tien volledig ingevulde vragenlijsten kunnen analyseren. Vervolgens hebben we ook nog informatie over of volledige curricula van onze respondenten ontvangen. Uit Australië hebben we via twee respondenten een curriculum ontvangen. Een respondent uit Duitsland heeft ons internetlinks toegestuurd van twee verschillende curricula. Daarnaast hebben we van drie Nederlandse respondenten een ingevulde vragenlijst ontvangen over het curriculum de Vijf Wijzer. Dit curriculum is ons niet doorgestuurd door de respondenten, maar is ons aangereikt door Anneleen Penne. Vervolgens hebben we via een relatie uit het eigen netwerk het Oostenrijks curriculum ontvangen. Vanuit Engeland hebben we van drie respondenten zowel een curriculum als een ingevulde vragenlijst doorgestuurd gekregen. Uit Schotland hebben we geen vragenlijst ontvangen, maar daarvan hebben we een curriculum, namelijk 'The Elaborated 5-14 Curriculum' online kunnen terugvinden. Vanuit Wales hebben we van twee respondenten zowel een curriculum als een vragenlijst ontvangen. Vanuit de Verenigde Staten van Amerika hebben we zowel een ingevulde vragenlijst als een curriculum toegezonden gekregen. Tot slot hebben we vanuit Zweden een ingevulde vragenlijst ontvangen en informatie over een curriculum, maar dat is helaas niet bruikbaar, omdat het niet in het Engels beschikbaar is.

Tabel 7

*Verdeling van het aantal volledig ingevulde vragenlijsten en curricula per land*

Land	Volledig ingevulde vragenlijst	Curriculum
<b>Australië</b>	n = 0	n = 2
<b>Duitsland</b>	n = 0	n = 2
<b>Engeland</b>	n = 3	n = 3
<b>Nederland</b>	n = 3	n = 1
<b>Noorwegen</b>	n = 0	n = 0
<b>Oostenrijk</b>	n = 0	n = 1
<b>Schotland</b>	n = 0	n = 1
<b>Verenigde Staten van Amerika</b>	n = 1	n = 1
<b>Wales</b>	n = 2	n = 2
<b>Zweden</b>	n = 1	n = 0
<b>TOTAAL</b>	<b>n = 10</b>	<b>n = 13</b>

## **6. Data-analyse**

### **6.1. Analyse van de toegezonden curricula**

Om een overzichtelijke weergave van de toegestuurde curricula te bekomen, werd beslist om een schema te ontwerpen. Daarin worden verschillende inhoudelijke componenten onderscheiden die terug te vinden zijn in een curriculum. De componenten zijn: jaar van uitgave, land/regio, niveau, visie, specifiek/adaptatie, implementatie, groepsniveau/individueel, ontwikkelingsdomeinen, leerdoelstellingen, leeractiviteiten, onderwijsteam, participatie, evaluatie, andere curricula en formulieren. Op die manier konden de verschillende curricula gemakkelijk met elkaar vergeleken worden en konden we inzoomen op bepaalde deelaspecten. Er werd bewust gekozen om cellen in het schema leeg te laten wanneer over het desbetreffende element niets werd teruggevonden in het curriculum. Visueel springen deze lege cellen meteen in het oog en daardoor wordt meteen duidelijk welke aspecten ontbreken in het curriculum en welke hiaten er dus benoemd kunnen worden. In het schema wordt ook gebruik gemaakt van verschillende begrippen en deze zullen in de analyse van het schema verder besproken worden. Er werd gekozen om sommige begrippen niet te vertalen, omdat het aanvoelen was dat door vertaling naar het Nederlands de inhoud van het begrip gedeeltelijk verloren ging en dat de betekenis of lading niet meer volledig gedekt werd.

### **6.2 Analyse van de vragenlijsten**

Door middel van een beschrijvende analyse van de vragenlijsten onderzoeken we welke overeenkomsten en verschillen we tussen de antwoorden op de vragenlijsten kunnen vaststellen. Vervolgens willen we nagaan of hieruit een bepaald patroon naar voren komt en of we een bepaalde typering kunnen terugvinden.

### **Hoofdstuk 3: Resultaten met betrekking tot de curricula**

Dit hoofdstuk wordt gestart met een schematische voorstelling van de toegestuurde curricula. Elk curriculum zal worden ingevuld in een schema zodat een vergelijking aangaande verschillende componenten over de curricula heen mogelijk gemaakt wordt. Daarna zal een korte omschrijving worden gegeven van de kernelementen van elk curriculum apart, om zo de identiteit van elk curriculum scherp te krijgen.

In een volgende paragraaf zal de schematische voorstelling van de toestuurde curricula verder worden toegelicht. Eerst en vooral zal de ingevoerde informatie in het schema inhoudelijk verder besproken worden. Daarna zal door vergelijking van de verschillende curricula per component worden nagegaan welke verschillen en overeenkomsten kunnen ontdekt worden in de data.

Tenslotte zullen de resultaten van de documentenanalyse in een laatste paragraaf kritisch besproken worden. De belangrijkste resultaten worden herhaald en hieraan worden bedenkingen gekoppeld die de resultaten proberen te duiden.

## 1. Overzicht schema's

	<b>The Elaborated 5-14 curriculum grids</b>	<b>Castle Wood PMLD curriculum</b>	<b>Ysgol Heulfan Y Canol</b>	<b>The Syracuse community-referenced curriculum guide</b>
<b>Jaar van uitgave</b> <i>In welk jaar werd het curriculum uitgegeven?</i>	2001			1989
<b>Land/Regio</b> <i>In welk land/welke regio werd het curriculum ontwikkeld?</i>	Schotland	Engeland	Wales	Verenigde Staten van Amerika
<b>Niveau</b> <i>Op welk niveau is het curriculum ontwikkeld?</i>	MESO-NIVEAU: ontwikkeld door werkgroep scholen MACRO-NIVEAU: toegepast	MESO-niveau: de school ontwikkelde het curriculum zelf	MESO-niveau: ontwikkeld door de voorziening	MESO-niveau: ontwikkeld door de Universiteit van Syracuse  Universiteit van Syracuse ontwikkelde curriculum met goedkeuring van het department of education, maar dit houdt niet in dat het department ook akkoord gaat met de inhoud van het curriculum.
<b>Visie</b> <i>Is er een onderliggende visie op onderwijs die wordt geëxpliciteerd in het curriculum?</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multi-agency Approach: Interdisciplinair samenwerkingsmodel</li> <li>• Inclusieve visie</li> <li>• Kwaliteit van leven</li> <li>• Zeggenschap van de leerling</li> </ul>	Welzijn leerling = centraal, nadruk op actief en spelend leren. Kernbegrippen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Passend</li> <li>• Breed</li> <li>• Gebalanceerd</li> <li>• Gedifferentieerd</li> <li>• Inclusief</li> </ul>	

	<b>The Elaborated 5-14 curriculum grids</b>	<b>Castle Wood PMLD curriculum</b>	<b>Ysgol Heulfan Y Canol</b>	<b>The Syracuse community-referenced curriculum guide</b>
<b>Specifiek ↔ Adaptatie</b> <i>Is het curriculum specifiek ontwikkeld voor de doelgroep of is het een adaptatie van een standaard curriculum?</i>	Adaptatie van het 5-14 curriculum	Adaptatie van het nationale curriculum	Adaptatie van het nationale curriculum	Adaptatie van bepaalde inhoud uit nationaal curriculum
<b>Implementatie</b> <i>Wordt er weergegeven hoe het curriculum geïmplementeerd kan worden in de klaspraktijk?</i>	Rasters kopiëren voor elke leerling en markeren welke doelen al bereikt werden en aan welke gewerkt wordt.	Identificatie van individuele persoonlijke doelstellingen: individueel curriculum voor elke leerling	Werkschema's: algemene planning klaspraktijk, worden aangepast naar behoeften individuele leerling	Implementation strategies: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontwikkelen van IEP's</li> <li>• Wekelijks uurrooster + planning</li> <li>• Opvolgen klaspraktijk</li> <li>• Plannen en implementeren van activiteitsgestuurde lessen</li> </ul>
<b>Groepsniveau ↔ individueel</b> <i>Vertrekt men in het curriculum van een klasgroep of bekijkt men elke leerling individueel?</i>	Development charts: plannen van leeractiviteiten voor elke leerling. Integratie individuele leerling in klas door afwisseling individuele en groepsactiviteiten.	Inclusieve klassen: leerlingen participeren op eigen niveau aan leeractiviteiten, samen met of naast hun peers. Individueel curriculum voor elke leerling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peuterklas (infant class)</li> <li>• Kleuterklas (junior class)</li> <li>• Gemengde niveau klas (mixed key stage class)</li> </ul> + individuele ondersteuning	Framework voor toepassing van besluitvorming op elke student als individu
<b>Ontwikkelingsdomeinen</b> <i>Welke domeinen worden opgenomen in het curriculum?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communicatie en taal</li> <li>• Begrijpen</li> <li>• Persoonlijke en sociale ontwikkeling</li> <li>• Functionele beweging</li> <li>• Expressieve kunsten</li> <li>• Religieuze/morele educatie</li> <li>• Begrijpen van en aandacht hebben voor het milieu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognitie</li> <li>• Communicatie</li> <li>• Persoonlijke verzorging</li> <li>• Onafhankelijkheid</li> <li>• Lichamelijk leren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiskunde</li> <li>• Engels</li> <li>• Persoonlijke en sociale vorming</li> </ul> In gemengde klas aangevuld <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wetenschap</li> <li>• Technologie</li> <li>• Kunst/Muziek/Drama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zelfredzaamheid/Thuis wonen</li> <li>• Beroepsvaardigheden</li> <li>• Recreatie en vrije tijd</li> <li>• Algemeen functioneren in gemeenschap</li> <li>• Academische vaardigheden</li> <li>• Sociale, Communicatieve en Motorische vaardigheden in het dagelijkse leven</li> </ul>

	<b>The Elaborated 5-14 curriculum grids</b>	<b>Castle Wood PMLD curriculum</b>	<b>Ysgol Heulfan Y Canol</b>	<b>The Syracuse community-referenced curriculum guide</b>
<b>Leerdoelstellingen</b> <i>Is er een methode uitgeschreven in het curriculum om leerdoelstellingen te ontwikkelen?</i>	Attainment outcomes per ontwikkelingsdomein: hoofdkenmerken ↓ Strands: ervaren aspecten van leren voor elke leerling ↓ 7 steps: mate van vooruitgang in 7 stappen ↓ Attainment targets: doelstellingen binnen elke stap	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognitie en communicatie</li> <li>• Hoofddoelstellingen afgeleid van Routes for learning assessment</li> <li>• Persoonlijke verzorging en lichamelijk leren: checklists</li> <li>• Leermogelijkheden en gewenste leerresultaten per ontwikkeling-domein beschreven.</li> </ul>	Werkschema's: leerdoelstellingen per ontwikkelingsdomein beschreven	Lange termijn doelen: info over: <ul style="list-style-type: none"> <li>• De activiteit</li> <li>• Plaats aanleren activiteit</li> <li>• Hoe vaak herhalen instructie</li> <li>• Niveau van participatie</li> </ul> Korte termijn doelstellingen: Beschrijving van vaardigheden die student zal verwerven bij toewerken naar uiteindelijke resultaat
<b>Leeractiviteiten</b> <i>Worden er in het curriculum leeractiviteiten beschreven?</i>	Programmes of study: suggesties leeractiviteiten (per strand)	Leeractiviteiten beschreven voor elke doelstelling in ontwikkelingsdomeinen Therapieën als activiteiten die leren ondersteunen	Leeractiviteiten voorgesteld per leerdoelstelling in werkschema's	Scope and sequence chart: framework van activiteiten voor leerlingen
<b>Onderwijsteam</b> <i>Welke disciplines dienen aanwezig te zijn onder het onderwijzend personeel?</i>				Professioneel en para-professioneel personeel
<b>Participatie</b> <i>Welke relevante anderen worden betrokken bij het leerproces?</i>		TAC: Team Around the Child: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouders en verzorgenden</li> <li>• Gezondheidstherapeuten (medisch, fysiek)</li> <li>• Verpleging</li> <li>• Kunsttherapeuten</li> <li>• Psychologen</li> <li>• Sensory support services</li> </ul>		Home-school collaboration: samenwerking met ouders

	<b>The Elaborated 5-14 curriculum grids</b>	<b>Castle Wood PMLD curriculum</b>	<b>Ysgol Heulfan Y Canol</b>	<b>The Syracuse community-referenced curriculum guide</b>
<b>Evaluatie</b> <i>Bestaat er een formele manier van evalueren? Proces- en/of productevaluatie?</i>	Scholen dienen eigen beleidsmaatregelen te volgen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Routes for learning assessment bij start</li> <li>• Affective Communication Assessment bij start</li> </ul>	Beoordelingsmogelijkheden beschreven per leerdoelstelling in werkschema's	
<b>Andere curricula</b> <i>Wordt er in het curriculum verwezen naar andere curricula of documenten?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• National 5 – 14 programme</li> <li>• Support for learning</li> <li>• The Elaborated curriculum for pupils with complex learning difficulties within the framework of 5-14</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Routes for learning</li> <li>• Early Years Foundation Stage Curriculum</li> <li>• National Curriculum</li> <li>• Affective Communication Assessment</li> <li>• Early Communication Assessment</li> </ul>		
<b>Formulieren</b> <i>Zijn er werkformulieren toegevoegd aan het curriculum?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The Elaborated 5-14 curriculum grids</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Routes Planning Sheet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werkschema's</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invulformulieren ouders</li> <li>• Overzicht van activiteiten (scope and sequence charts)</li> <li>• Invulformulieren activiteiten</li> <li>• Brochure en overeenkomst voor stageplaats</li> </ul>

	<b>The Bridge school curriculum</b>	<b>Routes for learning: additional guidance</b>	<b>Strategies for teaching students with severe intellectual disability</b>
<b>Jaar van uitgave</b> <i>In welk jaar werd het curriculum uitgegeven?</i>	2010	2006	1989
<b>Land/Regio</b> <i>In welk land/welke regio werd het curriculum ontwikkeld?</i>	Londen – Engeland	Wales	Sydney – Australië
<b>Niveau</b> <i>Op welk niveau is het curriculum ontwikkeld?</i>	MESO-NIVEAU: de school ontwikkelde curriculum zelf	MACRO-NIVEAU: Welsh Assembly Government	MACRO-NIVEAU: NSW Department of Education
<b>Visie</b> <i>Is er een onderliggende visie op onderwijs die wordt geëxpliciteerd in het curriculum?</i>	Elke situatie is een kans tot leren Breed en gebalanceerd kader bieden Het kind is het centrum van het educatieve proces Geen dwingend karakter: ideeën aanreiken	Inclusieve visie op onderwijs Focus op de leerling Proces gerichte assessment Actieve rol voor leerling Oog voor relaties Best mogelijke vooruitgang Assessment stoelt op verschillende informatiebronnen	Filosofie van normalisatie Handvaten voor het ontwikkelen van een curriculum Richtlijnen voor het opstellen van een Individueel Educatief Programma (IEP) Richtlijnen voor de beoordeling van vooruitgang
<b>Specifiek ↔ Adaptatie</b> <i>Is het curriculum specifiek ontwikkeld voor de doelgroep of is het een adaptatie van een standaard curriculum?</i>	Specifiek	Specifiek	Specifiek
<b>Implementatie</b> <i>Wordt er weergegeven hoe het curriculum geïmplementeerd kan worden in de klaspraktijk?</i>			Planning en implementatie van onderwijsprogramma: instructietechnieken <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het leerproces</li> <li>• Organisatie van instructie</li> <li>• Behoud van prestatie en generalisatie</li> <li>• Meten van dagdagelijkse prestaties</li> <li>• Documenteren van instructieprogramma</li> <li>• Opvolgen van het IEP</li> </ul>



	<b>The Bridge school curriculum</b>	<b>Routes for learning: additional guidance</b>	<b>Strategies for teaching students with severe intellectual disability</b>
<b>Groepsniveau ↔ individueel</b> <i>Vertrekt men in curriculum van een klasgroep of bekijkt men elke leerling individueel?</i>	Voor elke leerling wordt een individueel leerplan opgesteld (IEP: Individual Educational Programme).	Leerlingen worden zowel individueel als in klasgroep onderwezen en beoordeeld.	Voor elke leerling wordt een individueel leerplan opgesteld (IEP: Individual Educational Programme).
<b>Ontwikkelingsdomeinen</b> <i>Welke domeinen worden opgenomen in het curriculum?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cognitieve ontwikkeling</li> <li>• communicatieve ontwikkeling</li> <li>• motorische ontwikkeling</li> <li>• sociale/emotionele ontwikkeling.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communicatie</li> <li>• Cognitieve ontwikkeling</li> <li>• Zintuiglijke ontwikkeling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zelfstandig wonen</li> <li>• Vrije tijd</li> <li>• Beroepsactiviteiten</li> </ul>
<b>Leerdoelstellingen</b> <i>Is er een methode uitgeschreven in het curriculum om leerdoelstellingen te ontwikkelen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontlenen van Routes for learning</li> <li>• Toevoeging van fysieke doelstellingen en rond inclusie</li> <li>• 3 en maximum 5 leerdoelen</li> <li>• Inspraak door alle betrokkenen</li> <li>• Grote gebieden van ontwikkeling aangeven</li> <li>• Niet in SMART-termen definiëren of eng bekijken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planning van geschikte uitkomsten</li> <li>• Door middel van observaties</li> <li>• Registratie van observaties</li> </ul>	<p>Lange termijn doelstellingen: verwachting over vooruitgang na vastomlijnde tijdsperiode: zes stappen</p> <p>Korte termijn doelstellingen: formule: student + gedrag + voorwaarden + criterium</p>
<b>Leeractiviteiten</b> <i>Worden er in het curriculum leeractiviteiten beschreven?</i>	<p>Verplichte leeractiviteit = Intensive Interaction</p> <p>Vrij te kiezen activiteiten uit categorie: muziek, koken, massage, kunst, dans, zwemmen en hydrotherapie, fysiotherapie, beweging, ...</p>	'Assessment booklet': strategieën voor leerkrachten om leerdoelstellingen te bereiken en beschrijving van activiteiten	Activiteitencatalogus: hoe ontwikkelen
<b>Onderwijsteam</b> <i>Welke disciplines dienen aanwezig te zijn onder het onderwijzend personeel?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerkrachten</li> <li>• Leerkrachtassistenten</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• special education teacher(s)</li> <li>• general education teacher(s)</li> <li>• occupational therapists</li> <li>• physical therapists</li> <li>• speech language pathologists</li> <li>• vision specialists</li> </ul>

	<b>The Bridge school curriculum</b>	<b>Routes for learning: additional guidance</b>	<b>Strategies for teaching students with severe intellectual disability</b>
<b>Participatie</b> <i>Welke relevante anderen worden betrokken bij het leerproces?</i>	Alle betrokkenen bij de ontwikkeling van de leerling: ouders, therapeuten, ...		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familieleden</li> <li>• Verzorgers</li> <li>• Vrienden</li> </ul>
<b>Evaluatie</b> <i>Bestaat er een formele manier van evalueren? Proces- en/of productevaluatie?</i>	Proces- en productevaluatie <ul style="list-style-type: none"> <li>• P scales</li> <li>• Routes for learning pathways</li> <li>• Pivats</li> </ul>		
<b>Andere curricula</b> <i>Wordt er in het curriculum verwezen naar andere curricula of documenten?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Routes for learning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• National curriculum</li> <li>• Planning the curriculum for learners with profound and multiple learning difficulties – SCAA en ACAC</li> <li>• Wales Curriculum 2000</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculum Statement for the Education of Students with Severe Intellectual Disability</li> </ul>
<b>Formulieren</b> <i>Zijn er werkformulieren toegevoegd aan het curriculum?</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Affective Communication Assessment (Observation recording sheet)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activiteitscatalogus</li> <li>• Voorbeeldblad ouder/verzorger participatie</li> <li>• Flow chart ontwikkelen en implementeren IEP</li> <li>• Tabel selectie activiteiten</li> <li>• Activiteitenanalyse formulier</li> <li>• Programmaformulier</li> <li>• Data formulier succes/falen</li> <li>• Prompt levels data sheet</li> <li>• Uurrooster formulier</li> </ul>

	<b>Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder</b>	<b>Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte</b>	<b>Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung</b>
<b>Jaar van uitgave</b> <i>In welk jaar werd het curriculum uitgegeven?</i>		2009	2003
<b>Land/Regio</b> <i>In welk land/welke regio werd het curriculum ontwikkeld?</i>	Oostenrijk	Duitsland, deelstaat Baden-Württemberg	Duitsland, deelstaat Beieren
<b>Niveau</b> <i>Op welk niveau is het curriculum ontwikkeld?</i>	MACRO-NIVEAU: opgelegd door het ministerie van onderwijs, kunst en cultuur	MACRO-NIVEAU: het curriculum is ontwikkeld door het ministerie voor cultuur, jeugd en sport.	MACRO-NIVEAU: ontwikkeld door "Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung" in opdracht van het ministerie voor onderwijs en cultuur.
<b>Visie</b> <i>Is er een onderliggende visie op onderwijs die wordt geëxpliciteerd in het curriculum?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerlingen met EMB moeten niet gezien worden vanuit hun beperking, maar vanuit "erhöhte Förderbedarf"</li> <li>• Iedereen heeft recht op onderwijs</li> <li>• Leren komt tot stand bij een goede sfeer van genegenheid en vertrouwen</li> <li>• De menselijke relatie tussen kind en volwassenen is de basis voor onderwijs en opvoeding</li> <li>• Interactie tussen de school en de ouders essentieel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Lebensweltorientierung"</li> <li>• Leerlingen hebben sterktes en competenties in hun attitudes, vaardigheden en kennis en kunnen deze verder ontwikkelen</li> <li>• Verscheidenheid van mensen, maar toch is iedereen gelijkwaardig</li> <li>• Ieder kind/jongere kan deelnemen aan schoolse vorming en heeft hierop ook recht.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusieve visie op onderwijs</li> <li>• Onderwijs voor alle kinderen, onafhankelijk van hun beperking</li> <li>• Rekening houden met ontwikkelingsniveau en leeftijd</li> <li>• Flexibele en creatieve onderwijsorganisatie</li> <li>• Moderne leerinhouden</li> <li>• Integratief en open onderwijs</li> </ul>
<b>Specifiek ↔ Adaptatie</b> <i>Is het curriculum specifiek ontwikkeld voor de doelgroep of is het een adaptatie van een standaard curriculum?</i>	Specifiek	Specifiek	Specifiek
<b>Implementatie</b> <i>Wordt er weergegeven hoe het curriculum geïmplementeerd kan worden in de klaspraktijk?</i>	In het curriculum zitten lesroosters per graad, met het aantal lesuur dat per week aan een bepaald vak moet worden besteed.	Scholen moeten zelf een concept van het leerplan maken.	Onderverdeling in: ontwikkelingsdomeinen met categorieën, subcategorieën 'Sachstruktur' en 'Tätigkeitsstruktur'

	<b>Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder</b>	<b>Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte</b>	<b>Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung</b>
<b>Groepsniveau ↔ individueel</b> <i>Vertrekt men in het curriculum van een klasgroep of bekijkt men elke leerling individueel?</i>	Voor elke leerling wordt een individuele planning opgesteld.	Leerlingen krijgen een individueel plan. Vervolgens wordt hierop de planning van het onderwijs met uitzondering van evenementen en projecten van de klas gebaseerd	Individuele handelingsplannen worden ontwikkeld vanuit het klasleerplan
<b>Ontwikkelingsdomeinen</b> <i>Welke domeinen worden opgenomen in het curriculum?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religie</li> <li>• "Lebensbedeutsamen Handlungsfeldern (eigenen Person, Gemeinschaft, Umwelt, Sachumwelt)"</li> <li>• Duits</li> <li>• Wiskunde</li> <li>• Muzikale opvoeding</li> <li>• Beeldende opvoeding</li> <li>• "Werkerziehung"</li> <li>• Voeding en huishouding</li> <li>• Beweging en sport</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religie (katholiek en evangelisch)</li> <li>• Taal - Duits</li> <li>• Wiskunde</li> <li>• Zelfredzaamheid</li> <li>• "Mensch in der Gesellschaft"</li> <li>• Wereldoriëntatie</li> <li>• Muzische vorming</li> <li>• Beweging</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persoonlijkheid en sociale relaties</li> <li>• Waarneming en beweging</li> <li>• Denken en leren</li> <li>• Communicatie en taal</li> <li>• Zelfredzaamheid</li> <li>• Religie (katholiek en protestants)</li> <li>• Wiskunde</li> <li>• Duits</li> <li>• Natuur</li> <li>• "Heimat"</li> <li>• Verkeer</li> <li>• Media</li> <li>• Tijd en vrije tijd</li> <li>• Beweging, sport en spel</li> <li>• Kunst, muziek en plastische vorming</li> <li>• Handwerk en huishoudkunde</li> </ul>
<b>Leerdoelstellingen</b> <i>Is er een methode uitgeschreven in het curriculum om leerdoelstellingen te ontwikkelen?</i>	Bij de leerstof staan leerinhouden en leerdoelen		
<b>Leeractiviteiten</b> <i>Worden er in het curriculum leeractiviteiten beschreven?</i>		Elk leerdomein is onderverdeeld in dimensies en themavelden. Bij elk themaveld worden enkele "Aneignungsmöglichkeiten" gegeven	Bij elk leerdomein worden verschillende leerinhouden weergegeven in een raster met bij behorende leeractiviteiten.

	<b>Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder</b>	<b>Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte</b>	<b>Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung</b>
<b>Onderwijsteam</b> <i>Welke disciplines zouden betrokken moeten worden bij het onderwijs van leerlingen met EMB?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerkrachten</li> <li>• Arts</li> <li>• Psycholoog/pedagoog</li> <li>• Therapeuten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerkrachten</li> <li>• Kinesitherapeuten</li> <li>• Ergotherapeuten</li> <li>• Verplegend / verzorgend personeel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerkracht buitengewoon onderwijs</li> <li>• Leerkracht algemeen onderwijs</li> <li>• Vakleerkrachten (muziek, religie, ...)</li> <li>• Pedagogische medewerkers</li> <li>• Therapeuten</li> <li>• Verzorgend/verplegend personeel</li> </ul>
<b>Participatie</b> <i>Welke relevante anderen worden betrokken bij het leerproces?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouders</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouders</li> <li>• Buitenschoolse partners</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouders</li> <li>• Personeel "Heilpädagogischen Tagesstätte"</li> </ul>
<b>Evaluatie</b> <i>Bestaat er een formele manier van evalueren? Proces- en/of productevaluatie?</i>			
<b>Andere curricula</b> <i>Wordt er in het curriculum verwezen naar andere curricula of documenten?</i>			"Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung" van de "Kultusministerkonferenz in der Bundesrepublik Deutschland"
<b>Formulieren</b> <i>Zijn er werkformulieren toegevoegd aan het curriculum?</i>	In een handleiding voor leerkrachten staan enkele werkformulieren van verschillende scholen als voorbeeld.		

	<b>Frank Wise School Curriculum Framework</b>	<b>Cranleigh &amp; Malkara Schools Preschool &amp; Primary Curriculum</b>	<b>Vijf Wijzer</b>
<b>Jaar van uitgave</b> <i>In welk jaar werd het curriculum uitgegeven?</i>	2009	2011	2009
<b>Land/Regio</b> <i>In welk land/welke regio werd het curriculum ontwikkeld?</i>	Oxfordshire - Engeland	Australië	Nederland
<b>Niveau</b> <i>Op welk niveau is het curriculum ontwikkeld?</i>	MESO-NIVEAU: de school ontwikkelde het curriculum zelf	MESO-NIVEAU: de school ontwikkelde het curriculum zelf	MACRO-NIVEAU: ontwikkeld door de Rijksuniversiteit Groningen op vraag van ministeries van onderwijs/welzijn.
<b>Visie</b> <i>Is er een onderliggende visie op onderwijs die wordt geëxpliciteerd in het curriculum?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle leerlingen zijn gelijkwaardige individuele personen, die potentieel hebben om te leren en die een unieke bijdrage leveren op school, thuis en in de gemeenschap</li> <li>• Alle leerlingen hebben recht op stimulerend en uitdagend onderwijs van de hoogste kwaliteit, waarin zij gewaardeerd worden voor hun prestaties</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontwikkelen = leren = onderwijs (tijdens lestijden)</li> <li>• Zone van de naaste ontwikkeling</li> <li>• Verantwoordelijkheid voor ouders</li> <li>• Ieder kind leert en heeft recht op onderwijs</li> <li>• Vraag/behoefte van kind is uitgangspunt</li> <li>• Noodzakelijke deskundigheid</li> <li>• Cyclisch proces van handelingsplanning</li> <li>• Passend ontwikkelingsarrangement</li> <li>• De school dient zich aan te passen aan de leerling</li> </ul>
<b>Specifiek ↔ Adaptatie</b> <i>Is het curriculum specifiek ontwikkeld voor de doelgroep of is het een adaptatie van een standaard curriculum?</i>	Curriculum werd specifiek ontwikkeld voor de doelgroep, maar is gebaseerd op het nationale curriculum.	Specifiek	Specifiek
<b>Implementatie</b> <i>Wordt er weergegeven hoe het curriculum geïmplementeerd kan worden in de klaspraktijk?</i>			Inventarisatie, persoons- en ondersteuningsprofiel, perspectief, hoofdoelen, werkdoelen en evaluatie

	<b>Frank Wise School Curriculum Framework</b>	<b>Cranleigh &amp; Malkara Schools Preschool &amp; Primary Curriculum</b>	<b>Vijf Wijzer</b>
<b>Groepsniveau ↔ individueel</b> <i>Vertrekt men in het curriculum van een klasgroep of bekijkt men elke leerling individueel?</i>	Men bekijkt elke leerling individueel: het maken van een onderwijsprogramma voor elke individuele leerling, op basis van individuele noden van leerling.	Voor elke leerling wordt een individueel leerplan opgesteld: ILP (Individual Learning Programme)	Elke leerling krijgt een individueel handelingsplan (IHP) en o.b.v. verschillende IHP's wordt een groepsplan opgesteld. Van alle groepsplannen van een school wordt een schoolplan gemaakt.
<b>Ontwikkelingsdomeinen</b> <i>Welke domeinen worden opgenomen in het curriculum?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taal en communicatievaardigheden</li> <li>• Cognitieve ontwikkeling</li> <li>• Numerieke vaardigheden</li> <li>• Sociale ontwikkeling en zelfredzaamheid</li> <li>• Lichamelijke opvoeding</li> <li>• Creatieve vaardigheden</li> <li>• Technologie</li> <li>• Wetenschap</li> <li>• Wereldoriëntatie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Academische en beroepsvaardigheden</li> <li>• Zelfredzaamheid</li> <li>• Recreatie en vrije tijd</li> <li>• In de gemeenschap</li> <li>• Geïntegreerde inhoud (communicatie en sociale vaardigheden en ICT)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communicatie</li> <li>• Zelfredzaamheid</li> <li>• Sociaal emotionele ontwikkeling</li> <li>• Sensomotorische ontwikkeling</li> <li>• Spelontwikkeling</li> </ul>
<b>Leerdoelstellingen</b> <i>Is er een methode uitgeschreven in het curriculum om leerdoelstellingen te ontwikkelen?</i>	School ontwikkelde een database waarin leerdoelstellingen per component worden opgenomen.	5 fasen van leerprogramma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lange termijn doelstellingen per ontwikkelingsdomein</li> <li>• Korte termijn doelstellingen per fase leerproces</li> </ul> <p>Elk ontwikkelingsdomein heeft vooraf vastgelegde doelen die worden nagestreefd bij de leerling.</p>	Op basis van de beeldvorming wordt een perspectief gesteld. Daarvoor worden hoofddoelen gesteld en deze worden geconcretiseerd in werkdoelen. Hierbij wordt de Lijst voor Afstemmen van Activiteiten en Situaties (LAS) als hulpmiddel gebruikt.
<b>Leeractiviteiten</b> <i>Worden er in het curriculum leeractiviteiten beschreven?</i>	School ontwikkelde een database waarin leeractiviteiten per component worden opgenomen.	5 fasen van leerprogramma: beschrijving activiteiten per fase in elk onderwerp horend bij ontwikkelingsdomein	In de activiteitenkaarten worden per domein activiteiten beschreven op de verschillende niveaus van de leerlijnen

	<b>Frank Wise School Curriculum Framework</b>	<b>Cranleigh &amp; Malkara Schools Preschool &amp; Primary Curriculum</b>	<b>Vijf Wijzer</b>
<b>Onderwijsteam</b> <i>Welke disciplines dienen aanwezig te zijn onder het onderwijzend personeel?</i>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerkracht</li> <li>• Leerkrachtassistent</li> <li>• Personeel kinderdagcentra</li> <li>• Orthopedagoog/psycholoog</li> <li>• Therapeuten</li> </ul>
<b>Participatie</b> <i>Welke relevante anderen worden betrokken bij het leerproces?</i>	Ouders en iedere relevante andere betrokken bij de ontwikkeling van het kind	Ouders worden op de hoogte gehouden van leerproces: 2x per jaar rapport	De ouders en die hebben zelfs een heel belangrijke rol bij het bepalen van doelen.
<b>Evaluatie</b> <i>Bestaat er een formele manier van evalueren? Proces- en/of productevaluatie?</i>	Codeersysteem ontwikkeld om na te gaan in welke mate kind vaardigheid/doelstelling beheerst.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P-scales</li> <li>• 2x per jaar rapport</li> <li>• Behaald niveau beschrijven: Co-operating, beginning, practicing, established, transferred,</li> </ul>	Na een afgesproken periode worden de doelen geëvalueerd a.d.h.v. Goal Attainment Scores (GAS)
<b>Andere curricula</b> <i>Wordt er in het curriculum verwezen naar andere curricula of documenten?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nationaal curriculum</li> <li>• Andere curricula vormen een bron van inspiratie, maar niet gespecificeerd welke werden geraadpleegd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians - MCEETYA</li> <li>• Every Chance to learn curriculum – ACT Department of Education and Training</li> </ul>	De leerlijnen en stamlijnen zijn dezelfde als de leerlijnen van Plancius
<b>Formulieren</b> <i>Zijn er werkformulieren toegevoegd aan het curriculum?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluatieformulieren</li> <li>• Groepswerkplan</li> <li>• Jaarplanning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triple C – checklist of communication competencies</li> <li>• Hiërarchie van ICT vaardigheden voor leerlingen met een beperking</li> <li>• Social skills checklist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lijst Kindkenmerken deel 1 en 2</li> <li>• LAS: Lijst voor het Afstemmen van Activiteiten en Situaties (formulier stroomschema)</li> <li>• Formulier verwachtingen</li> <li>• Beslisschema</li> <li>• Formulier werkdoelen</li> <li>• Formulier rapportage werkdoelen</li> </ul>



## **2. Kernelementen van de curricula**

Om de identiteit van elk curriculum scherp te krijgen, zal eerst en vooral een korte beschrijving worden gegeven van de kernelementen van elk curriculum.

### **The Bridge school curriculum**

The Bridge school curriculum werd door de school zelf ontwikkeld in 2010. De school vond onvoldoende aansluiting bij het nationale curriculum en bij het bestaand materiaal voor de doelgroep van leerlingen met EMB en besliste daarom om zelf een curriculum te ontwerpen. Het curriculum moet volgens hen een breed en gebalanceerd kader bieden dat ideeën aanreikt voor de dagdagelijkse klaspraktijk, zonder een dwingend karakter te hebben. Voor elke leerling wordt een individueel educatief programma (IEP) opgesteld, waarin onderwijsleerdoelstellingen en onderwijsleeractiviteiten worden opgenomen op vier verschillende ontwikkelingsdomeinen: cognitieve ontwikkeling, sociale en emotionele ontwikkeling, communicatieve ontwikkeling en motorische ontwikkeling. Er worden geen concrete onderwijsleeractiviteiten opgenomen in het curriculum. Opvolging en evaluatie gebeurt op basis van genormeerd testmateriaal en materiaal ontwikkeld door de school zelf. Bij de evaluatie zijn zowel proces- als productevaluatie belangrijk.

### **Routes for Learning: additional guidance**

Dit werkboekje werd door de Welsh Assembly Government ontwikkeld in 2006, als aanvulling op het Routes for Learning curriculum. Er wordt vertrokken vanuit een inclusieve visie, waarbij de focus van het onderwijs op de leerling met EMB ligt. Er wordt zowel van individuele leerlingen vertrokken, als een aanbod uitgewerkt voor de klasgroep in zijn geheel. Ontwikkelingsdomeinen die worden opgenomen zijn communicatie, cognitieve ontwikkeling en zintuiglijke ontwikkeling. Routes for Learning biedt tevens een 'Assessment booklet' aan, waarin strategieën voor leerkrachten staan om onderwijsleerdoelstellingen te bereiken en waarin onderwijsleeractiviteiten worden beschreven. Omdat enkel de 'Routes for Learning: additional guidance' ter beschikking was en niet het eigenlijke curriculum of de 'Assessment booklet', ontbreekt er redelijk wat belangrijke informatie.

### **Strategies for teaching students with severe intellectual disability**

Dit curriculum werd in 1989 ontwikkeld door de NSW Department of Education in Australië. Het curriculum stoelt op het normalisatieprincipe en biedt naast een inhoudelijk aanbod ook handvatten voor het ontwikkelen van een curriculum, voor het opstellen van een IEP, het maken van een activiteitscatalogus en voor de beoordeling van vooruitgang. Het curriculum is initieel bedoeld voor leerlingen met een ernstige intellectuele beperking en is daardoor inhoudelijk minder van toepassing op leerlingen met EMB. Er wordt voor elke leerling een IEP opgesteld, waarin onderwijsleeractiviteiten en onderwijsleerdoelstellingen worden opgenomen op volgende

ontwikkelingsdomeinen: zelfstandig wonen, vrije tijd en beroepsactiviteiten. Het curriculum biedt concrete onderwijsleeractiviteiten aan en heeft daarvoor een activiteitencatalogus ontwikkeld.

### **The Elaborated 5-14 curriculum grids**

Deze versie is een adaptatie van het 5-14 curriculum en werd ontwikkeld in 2001 om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen met EMB. Het curriculum bevat een uitgebreide beschrijving van onderwijsleerdoelstellingen en onderwijsleeractiviteiten aangaande verschillende ontwikkelingsdomeinen. De werkwijze die voorgesteld wordt is om de rasters te kopiëren voor elke leerling en te markeren welke doelen al bereikt werden en aan welke nog gewerkt wordt. Op basis van de individuele programma's voor elke leerling apart worden ook groepsactiviteiten uitgewerkt. Omtrent evaluatie geeft het curriculum aan dat scholen eigen beleidmaatregelen hieromtrent moeten volgen.

### **Castle Wood PMLD curriculum**

Het curriculum (z.j.) is een adaptatie van het nationale curriculum en werd ontwikkeld door de Castle Wood school, die gelegen is in Engeland. Het curriculum hanteert een inclusieve visie op onderwijs en werkt via een interdisciplinair samenwerkingsmodel. Ook hier wordt een individueel curriculum opgesteld voor elke leerling, door individuele persoonlijke onderwijsleerdoelen te identificeren. De Castle Wood school werkt met inclusieve klassen: leerlingen participeren op hun eigen niveau aan onderwijsleeractiviteiten, samen met of naast hun leeftijdsgenoten. Ontwikkelingsdomeinen die worden opgenomen in het curriculum zijn: cognitieve ontwikkeling, communicatie, persoonlijke verzorging, onafhankelijkheid en lichamelijk leren. Onderwijsleerdoelen worden afgeleid van 'Routes for Learning' en aangevuld met eigen ontwikkelde checklists. In het curriculum worden leermogelijkheden, gewenste leerresultaten en onderwijsleeractiviteiten per ontwikkelingsdomein beschreven. Evaluatie is gebaseerd op 'Routes for Learning' en er wordt gebruik gemaakt van een 'Affective Communication Assessment'.

### **Ysgol Heulfan Y Canol**

Dit curriculum werd ontwikkeld in Wales door de school zelf. Het is een adaptatie van het nationale curriculum, specifiek toegepast op leerlingen met EMB. In het curriculum staat het welzijn van de leerling centraal en ligt de nadruk op actief leren. Het curriculum wil een breed, gebalanceerd, gedifferentieerd en passend aanbod bieden, binnen een inclusief kader. In werkschema's wordt een algemene planning van de klaspraktijk weergegeven en deze schema's worden aangepast aan de individuele behoeften van de leerling. Per ontwikkelingsdomein worden onderwijsleerdoelstellingen beschreven en daaraan worden onderwijsleeractiviteiten gekoppeld. In de werkschema's worden ook per onderwijsleerdoelstelling verschillende beoordelingsmogelijkheden beschreven.

### **The Syracuse community-referenced curriculum guide**

Dit curriculum werd ontwikkeld in 1989 in de Verenigde Staten van Amerika. Het curriculum werd ontwikkeld door de universiteit van Syracuse, met goedkeuring van het 'department of education'. Er wordt echter de nadruk gelegd op het feit dat deze goedkeuring niet wil zeggen dat het 'department of education' akkoord gaat met de inhoud van het curriculum. Het curriculum is een adaptatie van bepaalde inhoud uit het nationale curriculum. Verschillende strategieën voor implementatie worden weergegeven in het curriculum: hoe IEP's ontwikkelen, hoe wekelijkse uurroosters opstellen, hoe de klaspraktijk opvolgen en hoe onderwijsleeractiviteiten implementeren. Er is een methode uitgeschreven voor het opmaken van lange- en korte termijndoelstellingen, die worden opgemaakt voor elke individuele leerling apart. In het curriculum is ook een 'scope and sequence chart' opgenomen, wat een framework biedt van mogelijke onderwijsleeractiviteiten.

### **Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder**

Dit curriculum is ontwikkeld in Oostenrijk en is opgelegd door het ministerie van onderwijs, kunst en cultuur. Het vertrekt vanuit de visie dat alle kinderen recht hebben op onderwijs en dat leerlingen met EMB niet moeten gezien worden vanuit hun beperking, maar vanuit hun onderwijsnoden en behoeften. In het curriculum zijn lessenroosters opgenomen per graad, die bepalen hoe een week eruit komt te zien. Voor elke leerling wordt een individueel programma opgesteld, op basis van de leerinhouden en leerdoelen die worden beschreven in het curriculum. Concrete onderwijsleeractiviteiten worden niet beschreven in het curriculum.

### **Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte**

Dit curriculum werd in 2009 in Duitsland ontwikkeld door het ministerie voor cultuur, jeugd en sport voor de deelstaat Baden-Württemberg. Het curriculum vertrekt vanuit de visie dat leerlingen sterktes en competenties hebben in hun attitudes, kennis en vaardigheden en dat deze verder ontwikkeld kunnen worden. Het curriculum is initieel bedoeld voor leerlingen met een intellectuele beperking, maar in het curriculum wordt ook verwezen naar de doelgroep leerlingen met EMB. Het curriculum geeft aan dat scholen voor de implementatie ervan een eigen concept van het leerplan moeten maken. Elke leerling krijgt een individueel onderwijsleerprogramma, waarna op basis van deze individuele plannen een groepsgericht aanbod wordt uitgewerkt. Elk ontwikkelingsdomein dat is opgenomen in het curriculum is onderverdeeld in dimensies en themavelden. Bij elk themaveld worden enkele mogelijke onderwijsleeractiviteiten weergegeven.

### **Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung**

Dit curriculum is ook een Duits curriculum en werd ontwikkeld in 2003 voor de deelstaat Beieren. Het Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ontwikkelde het curriculum op vraag van het

ministerie voor onderwijs en cultuur. Het curriculum is net zoals het vorige curriculum initieel bedoeld voor leerlingen met een intellectuele beperking, maar ook hier wordt de doelgroep van leerlingen met EMB vernoemd. Er wordt vertrokken vanuit een inclusieve visie op onderwijs: alle kinderen hebben recht op onderwijs, ondanks hun beperking. Eerst wordt een groepswerkplan ontwikkeld voor de klasgroep in zijn geheel, waarna dit wordt gespecificeerd naar een handelingsplan voor elke individuele leerling apart. Er wordt hierbij rekening gehouden met het ontwikkelingsniveau en de leeftijd van de leerling. Voor elk betrokken ontwikkelingsdomein worden leerinhouden weergegeven in een raster, met bijhorende onderwijsleeractiviteiten. Een methode voor het uitschrijven van onderwijsleerdoelen wordt niet aangereikt.

### **Frank Wise school curriculum framework**

Dit curriculum werd ontwikkeld in Oxfordshire in 2009, door de Frank Wise school zelf. Het curriculum werd specifiek ontwikkeld voor leerlingen met EMB, maar is gebaseerd op het nationale curriculum. Ook hier bestaat de visie dat alle leerlingen recht hebben op onderwijs, omdat zij allemaal potentieel hebben tot leren. Voor elke individuele leerling wordt een onderwijsleerprogramma opgesteld, op basis van de individuele noden van de leerling. Onderwijsleerdoelstellingen en onderwijsleeractiviteiten worden ontwikkeld voor elk ontwikkelingsdomein en worden opgenomen in een database. Deze database is binnen het computernetwerk van de school toegankelijk voor alle medewerkers. Als methode van evaluatie ontwikkelde de school een codeersysteem om na te gaan in welke mate de leerling een vaardigheid of doelstelling beheerst.

### **Cranleigh & Malkara schools Preschool & Primary curriculum**

Dit curriculum dateert van 2011 en werd ontwikkeld in een samenwerkingsverband tussen de Cranleigh school en de Malkara school in Australië. Het curriculum is specifiek ontwikkeld voor leerlingen met EMB. Ook hier wordt voor elke leerling een individueel leerplan opgesteld. In het curriculum wordt leren onderverdeeld in vijf fasen. Per ontwikkelingsdomein worden lange termijn doelstellingen uitgeschreven en per fase worden korte termijn doelstellingen opgenoemd. Het curriculum heeft dus vooraf vastgelegde onderwijsleerdoelstellingen die worden nagestreefd bij de leerling. Per leerfase worden ook suggesties gedaan voor onderwijsleeractiviteiten. Evaluatie is gebaseerd op de P-scales en in rapporten wordt ook het behaalde niveau voor een activiteit of doelstelling beschreven: met ondersteuning, beginner, beoefenend, gevestigd of gegeneraliseerd.

### **Vijf Wijzer**

Dit curriculum werd in 2009 ontwikkeld in Nederland op vraag van het ministerie van onderwijs en welzijn. Het is specifiek ontwikkeld voor de doelgroep van leerlingen met EMB. Het curriculum biedt

een uitgebreid implementatiekader aangaande beeldvorming, een persoons- en ondersteuningsprofiel, hoofddoelen en werkdoelen en evaluatie. Elke leerling krijgt een individueel handelingsplan (IHP) en op basis van deze verschillende IHP's wordt een groepsplan opgesteld. Van alle groepsplannen in een school wordt een schoolplan gemaakt. Op basis van de beeldvorming van een leerling wordt een perspectief opgesteld. Aan dat perspectief worden hoofddoelen gekoppeld, die worden geconcretiseerd in werkdoelen. Daarnaast biedt het curriculum activiteitenkaarten aan die per ontwikkelingsdomein onderwijsleeractiviteiten beschrijven voor de verschillende niveaus van de leerlijnen. De methode van evaluatie houdt in dat na een afgesproken periode de onderwijsleerdoelen worden geëvalueerd aan de hand van Goal Attainment Scaling (GAS).

### **3. Bespreking van de schema's**

#### **3.1. Niveau**

Een eerste te bespreken component betreft het niveau waarop het curriculum ontwikkeld werd. Zeven curricula werden ontwikkeld op meso-niveau. Dit wil zeggen dat de scholen zelf het initiatief hebben genomen tot het ontwikkelen van hun curriculum en hier ook zelf de eindverantwoordelijkheid voor dragen. De zes andere besproken curricula werden ontwikkeld op macro-niveau: het curriculum werd op nationaal niveau vormgegeven door de betrokken overheid zelf of door een instituut aangesteld door de overheid. Dit geldt voor 'Routes for learning' uit Wales, 'Strategies for teaching students with severe intellectual disability' uit Australië, het curriculum uit Oostenrijk, de twee curricula uit Duitsland en voor 'De Vijf Wijzer' uit Nederland.

Van de scholen die zelf initiatief namen tot het ontwerpen van een curriculum, is er slechts één die aangeeft waarom zij hiervoor gekozen hebben:

*For those who are likely to remain within developmentally early intellectual parameters for the whole of their school lives (...), the National Curriculum on its own, or even as the basis for a curriculum document, may not be fit for purpose and is of limited benefit. Similarly, assessment models such as P-scales or variations of this (...) come nowhere near to explaining or doing justice to the real progress and development which we know that those with PMLD can make (The Bridge school Curriculum Document, 2010, p. 1).*

Men kan dus stellen dat er op internationaal beleidsmatig vlak steeds meer aandacht is voor onderwijs aan leerlingen met EMB en dat de ontwikkeling van hierop afgestemde curricula in opmars zijn. Toch bestaan er in praktijk van sommige landen nog steeds hiaten aan beschikbare informatie, waardoor individuele scholen de nood voelen om zelf een curriculum te ontwikkelen.

### 3.2. Visie

Vervolgens werd nagegaan of er een visie en opvattingen aan de grondslag liggen van het curriculum en hoe die visie of opvattingen er dan uit zien. In tien curricula wordt er gesproken over een visie op of opvattingen over onderwijs aan leerlingen met EMB.

In vijf curricula kan expliciet een visie worden teruggevonden. Het oudste curriculum uit onze analyse steelt op het normalisatieprincipe, terwijl drie meer recente curricula het inclusie denken huldigen. Een laatste Duits curriculum steelt op de 'lebensweltorientierung'. We bespreken ze achtereenvolgens.

Het curriculum 'Strategies for teaching students with severe intellectual disability' uit 1989, steelt op de filosofie van normalisatie (zie Hoofdstuk 1: Literatuurstudie, p. 18).

Het 'Castle Wood PMLD curriculum' (z.j.) gaat daarentegen uit van een interdisciplinair samenwerkingsmodel en hanteert een inclusieve visie op onderwijs. De inclusieve visie stelt dat elke persoon recht heeft op een gelijkwaardige plaats in de maatschappij en dient daartoe geïntegreerd te worden in de samenleving. Hiertoe moet de maatschappij aanpassingen doen ten aanzien van personen met een beperking (De Geyter, 2004).

Het 'Castle Wood PMLD curriculum' geeft over de interdisciplinaire samenwerking volgende uitleg:

*The mode of working adopted by the school is interdisciplinary, where all services involved with individual pupils meet to discuss how to meet pupils' needs. They may work alongside each other and they may work individually but they keep each other informed through agreed lines of communication (Castle Wood PMLD curriculum, z.j., p. 1).*

De inclusieve visie wordt als volgt benaderd in het 'Castle Wood PMLD curriculum':

*Children with profound (and multiple) learning difficulties are educated at Castle Wood School alongside their more able peers. (...) All children are encouraged to participate in lessons at a level that is meaningful to them and children with profound difficulties may be engaged in simplified or alternative activities alongside their peers or even in another part of the school, if that enables them to participate meaningfully (Castle Wood PMLD curriculum, z.j., p. 1).*

Ook in twee andere curricula vinden we de inclusieve visie op onderwijs terug. In 'Routes for learning' (2006) wordt meermaals verwezen naar het aanbieden van inclusief onderwijs, zonder specifiek in te gaan op de voorwaarden die zij hieraan verbinden. In 'Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung' (2003) wordt in het hoofdstuk over 'Gemeinsam Lernen' principes voor 'gemeinsamen Unterricht' weergegeven. Op basis van een vakwetenschappelijke

didactische methode worden leerinhouden voor het samenleven van leerlingen met en zonder beperking weergegeven. Hiermee wil men het volgende bereiken:

*Die Schule hat die einmalige Chance und die besondere Pflicht, einen wirkungsvollen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration von Menschen mit Behinderung zu leisten (Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, 2003, p. 23).*

In een vijfde curriculum 'Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte' (2009) vinden we tenslotte een laatste benadering terug: 'lebensweltorientierung'. Dit houdt in dat er bij de leerling rekening gehouden moet worden dat hij zowel ingebed is in een voor hem specifieke leefwereld als in zijn thuisomgeving. Deze leefwereld en thuisomgeving zijn aan de ene kant specifiek voor de individuele leerling, maar anderzijds worden deze beïnvloed door culturele invloeden. In het Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte' (2009) wordt bovenstaande als volgt omschreven:

*Die Schule orientiert sich bei der Planung und Gestaltung ihrer Arbeit an den Prinzipien der lebensweltorientierten Bildung, die sich einerseits auf die Bedingungen des einzelnen Lebens und andererseits auf kulturell zu vermittelnde Werte, Vorstellungen, Inhalte und Kompetenzen bezieht. Lebensweltorientierter Unterricht orientiert sich an existenziellen Perspektiven: der Lebenslage der Schülerinnen und Schüler, also den konkreten Verhältnissen und Bezügen, in denen diese leben, und ihrer Lebensgeschichte; den möglichen Lebensperspektiven und dem eigenen Erleben der Schülerinnen und Schüler, ihrem Erleben der Beziehungen zu anderen Menschen, des Umfeldes und den dafür notwendigen Unterstützungsleistungen (Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte, 2009, p. 10).*

Daarop aansluitend werd onderzocht welke opvattingen over onderwijs aan leerlingen met EMB beschreven worden in het curriculum. In tien curricula kan hierover iets worden teruggevonden. Samenvattend kan gesteld worden dat volgende principes meermaals werden teruggevonden, zij het in andere bewoording:

- Elk kind heeft leermogelijkheden en heeft recht op onderwijs (ongeacht beperking) (n = 4)
- Elke situatie is een kans tot leren (n = 2)
- Het kind is de focus van het educatieve proces (n = 3)
- De leerling speelt een actieve rol en heeft zeggenschap (n = 2)
- Het welzijn/de kwaliteit van leven van de leerling staat centraal (n = 2)
- Oog hebben voor de omgeving en relaties van de leerling (n = 3)
- Het curriculum moet een breed en gebalanceerd kader bieden (n = 2)

Samenvattend kan gesteld worden dat in de jaren '80 de filosofie van normalisatie gangbaar was. Tegenwoordig heeft echter een inclusieve visie op onderwijs de bovenhand. Dit wordt ook duidelijk

als men kijkt naar de opvattingen over onderwijs aan leerlingen met EMB. In de curricula is terug te vinden dat elk kind recht heeft op onderwijs en leermogelijkheden bezit. Het kind is de focus van het educatieve proces en elke situatie is een kans tot leren. De leerling moet een actieve rol toebedeeld krijgen en men moet oog hebben voor de omgeving en de relaties van de leerling.

### **3.3. Specifiek curriculum of bewerking van een standaard curriculum**

Vervolgens werd nagegaan of het curriculum specifiek ontwikkeld werd voor de doelgroep, of dat het een bewerking van een standaard curriculum is. Zes curricula werden specifiek ontwikkeld voor de doelgroep leerlingen met EMB. Vier curricula zijn curricula die een aanpassing van of gebaseerd zijn op het nationale curriculum. De drie overige curricula zijn initieel bedoeld voor een doelgroep van leerlingen met een intellectuele beperking, en zijn dus niet specifiek gericht op leerlingen met een ernstige meervoudige beperking. Wel wordt in zowel het 'Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte' (2009) als het 'Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung' (2003) de doelgroep vernoemd, dus kunnen we er vanuit gaan dat deze curricula bruikbaar zijn voor de doelgroep. Het curriculum 'Strategies for children with severe intellectual disability' (1989) richt zich in de eerste plaats op leerlingen met ernstige intellectuele beperkingen. In dit curriculum wordt echter een algemeen kader geschetst dat ook van toepassing kan zijn in een curriculum voor leerlingen met EMB.

### **3.4. Implementatie van het curriculum in de klaspraktijk**

In dit onderdeel gingen we na of er een methode is uitschreven voor de implementatie van het curriculum in de klaspraktijk. In negen van de dertien curricula is hier informatie over terug te vinden. Er bestaat een verscheidenheid aan verschillende methoden van implementatie en het ene curriculum gaat hier veel uitgebreider op in als het andere curriculum. Daarom zal voor elk curriculum apart besproken worden hoe de implementatie in het desbetreffende curriculum beschreven wordt.

#### **Strategies for teaching students with severe intellectual disability (1989)**

Het boek *Strategies for teaching students with severe intellectual disability* werd ontwikkeld door het NSW Department of Education in Australië, met als doel het ondersteunen van scholen en leerkrachten bij het opstellen en implementeren van een curriculum gericht op leerlingen met een ernstige intellectuele beperking (NSW Department of Education, 1989). Dit document reikt handvaten aan voor het ontwikkelen van een curriculum in elke school apart, alsook richtlijnen voor het opstellen van individuele educatieve programma's (IEP's) en richtlijnen voor de beoordeling van vooruitgang van leerlingen. Er wordt besproken hoe de ontwikkeling van een curriculum tot stand komt, hoe individuele educatieve programma's voor leerlingen worden ontworpen en hoe de



planning en implementatie van onderwijsprogramma's eruit komt te zien (welke didactische technieken kunnen gebruikt worden om dit te bewerkstelligen).

Eerst en vooral wordt onderzocht welke belangrijke onderdelen er bestaan in de leersituatie, zodat instructie op zulke manier wordt georganiseerd dat het leren vergemakkelijkt wordt. Alle leertaken hebben gemeenschappelijke kenmerken. Om het gewenste gedrag bij de leerling uit te lokken is het belangrijk dat de leerkracht nagaat hoe de relatie tussen deze kenmerken kan worden vastgesteld. Een leertaak bestaat uit drie componenten: het bestaan van een stimulus of een directe aanleiding om te reageren, het feit dat interventie nodig is om de leerling het gewenste gedrag te laten vertonen en het ontstaan van een associatie door de student tussen het resultaat van het gedrag en de uitvoering van het gewenste gedrag. De eerste component, stimulus voor gewenst gedrag, wordt een 'cue' genoemd. De tweede component, de nodige interventie, krijgt de naam 'prompt' en de derde component, de beloning als resultaat van het vertonen van gewenst gedrag benoemt men als 'reinforcement'.

Vervolgens wordt beschreven hoe deze componenten systematisch kunnen gebruikt worden bij de implementatie van leerprogramma's. Er wordt uitgebreid stilgestaan bij de verschillende soorten cues die er bestaan en wanneer en op welke manier deze best gebruikt worden. Vervolgens gaat men in op de verschillende soorten prompts die men kan gebruiken en op verschillende soorten reinforcements die bestaan. Daarna wordt beschreven hoe men het aangeleerde gedrag kan behouden. Waar moet de leerkracht rekening mee houden zodat prestaties behouden blijven en generalisatie van het geleerde naar andere situaties kan worden toegepast.

Nadien wordt besproken op welke manieren vooruitgang geobserveerd kan worden, zodat de effectiviteit van de onderwijstechnieken gecontroleerd wordt. Het curriculum stelt dat observatie en opname van onderwijsleeractiviteiten de beste manieren zijn om data te verzamelen. Op basis van de data-verzameling zal er dan een beslissing genomen worden over het aangeboden onderwijsprogramma: welke aanpassingen zijn nodig? Het curriculum zelf maakt gebruik van een 'program form', waarop alle relevante informatie over de leerling, de doelstellingen, leeractiviteiten, materialen en procedures wordt weergegeven. Zie bijlage 2 voor dit 'program form'. Tenslotte geeft het curriculum aan dat een efficiënt systeem voor het beheren en opvolgen van informatie noodzakelijk is voor een goede opvolging van de leerling. Dit systeem wordt best afgestemd op het beleid van de school.

### **The Elaborated 5-14 curriculum grids**

'The Elaborated 5-14 curriculum grids' geven een overzicht van het nationale 5-14 curriculum. Zie bijlage 3 voor een voorbeeld van de 'grids'. Ze zijn bedoeld om een individueel educatief programma te kunnen opstellen voor elke leerling. De suggestie is om de rasters te kopiëren voor elke leerling

apart en in te binden zodat dit resulteert in een spiraalgebonden boek dat gemakkelijk gebruikt kan worden. Personeel betrokken bij het onderwijzen van de leerling kan dan de doelstellingen die de leerling reeds behaalde markeren om opvolging te garanderen. Doelstellingen waar op dat moment aan gewerkt wordt kunnen dan weer gemarkeerd worden in een andere kleur. Andere assessments en gedetailleerde observaties moeten toegevoegd worden aan het dossier om zo tot een volledige educatieve beoordeling van elke leerling te komen.

### **Castle Wood PMLD curriculum (z.j.)**

Het curriculum wordt voor elke leerling gepersonaliseerd. Onderwijzend personeel en andere partners doen verschillende assessments, om zicht te krijgen op de noden en behoeften van de leerling. Deze assessments dienen als basis voor het opstellen van een gepersonaliseerd curriculum, waarin persoonlijke leerdoelstellingen worden geïdentificeerd. Deze algemene principes bieden houvast voor de implementatie van het curriculum, maar worden niet verder concreet gemaakt of verduidelijkt in het curriculum.

### **Ysgol Heulfan Y Canol (z.j.)**

In dit curriculum worden verschillende thema's gegroepeerd in studieprogramma's. De verschillende ontwikkelingsdomeinen worden opgenomen in werkschema's. Deze schema's geven een beeld van de algemene planning in de klas en worden aangepast naar de behoeften van de individuele leerling. De studieprogramma's en werkschema's zijn bedoeld als werkinstrumenten om individuele leerdoelstellingen voor de leerlingen op gang te trekken. Alle schema's leggen de nadruk op actief leren en worden aanzienlijk gedifferentieerd zodat ze aansluiten bij de individuele noden van de leerling.

### **The Syracuse community-referenced curriculum guide (1989)**

Dit curriculum is een uitgebreide gids waarin verschillende aspecten van het werken met een curriculum belicht worden. In dit curriculum wordt in acht stappen uitgelegd wat men van het onderwijzend personeel verwacht aangaande het ontwikkelen van een IEP voor de leerling:

- Stap 1: beoordeel de actuele en beschikbare informatie
- Stap 2: waarborg ouderlijke betrokkenheid
- Stap 3: evalueer het meest recente IEP en schets ideeën voor herziening
- Stap 4: voorbereiding van de IEP vergadering
- Stap 5: IEP vergadering houden
- Stap 6: schrijf het formele IEP
- Stap 7: zorgen voor handtekening ouders
- Stap 8: update het IEP

Aansluitend daarop wordt dieper ingegaan op planning en het maken van uurroosters. Algemene richtlijnen voor planning worden aangereikt, omdat allerlei factoren aangaande planning een invloed kunnen hebben op de kwaliteit van de aangeboden leeractiviteit:

- Maak gebruik van natuurlijke omgevingen tijdens het onderwijzen (bv. aan en uitdoen van een jas aan de kapstop in de gang);
- Maximaliseer onderwijs aan heterogene groepen (in tegenstelling tot één-op-één instructie);
- Minimaliseer activiteiten of therapieën waarbij de leerling uit de klas wordt verwijderd (waardoor interactie met medeleerlingen wordt onderbroken);
- Maak een voorspelbaar verloop van onderwijsleeractiviteiten en geef dit schematisch weer (zodat leerlingen routine kunnen ervaren);
- Voorzie genoeg tijd voor onderwijsleeractiviteiten, zodat leerling op eigen tempo kan deelnemen aan de activiteit;
- Zorg voor zoveel mogelijk continuïteit tussen leerlingen en hun begeleiders;
- Sta open voor informele contactmomenten tussen leerlingen onderling, ook al vinden deze buiten het geplande lessenrooster plaats;
- Maak ruimte voor interactie tussen leerlingen zonder inmenging van een volwassene;

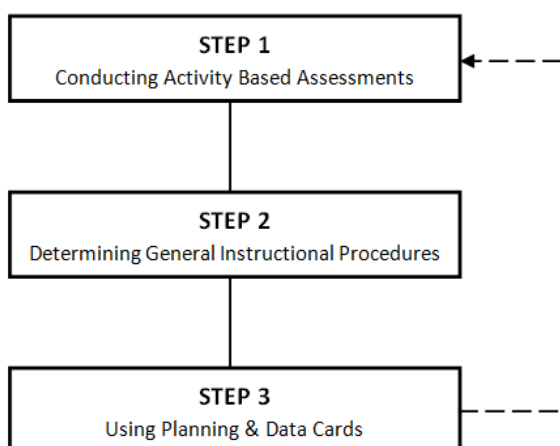
Vervolgens gaat men in op het stapsgewijze proces dat gebruikt wordt bij het opstellen van wekelijkse uurroosters.

- Stap 1: ontwerp een lijst waarin de belangrijkste onderwijsleerdoelstellingen en onderwijsleeractiviteiten voor de leerling worden opgenomen.
- Stap 2: Bepaal de beschikbaarheid van personeel, vrijwilligers en andere noodzakelijke ondersteuningsvormen
- Stap 3: plan op een weekplanning de reguliere klas-activiteiten in, alsook de meer informele en ongestructureerde aspecten van de dag (bv. aankomst, pauze, lunch, ...). Bepaal vereisten aan personeel waar nodig.
- Stap 4: plan functionele activiteiten door gebruik te maken van heterogene groepen. Bepaal ook hier vereist personeel waar nodig.

Het onderwijs aan een gedifferentieerde groep leerlingen brengt een aantal uitdagingen met zich mee, en daarom wordt er in het curriculum dieper ingegaan op vaardigheden die een leerkracht hiervoor nodig heeft. Eerst en vooral belicht men het belang van teamwork: hoe kunnen professioneel en paraprofessioneel personeel succesvol samenwerken? Belangrijke waarden hiertoe zijn volgens het curriculum een gedeelde filosofie, respect, duidelijkheid in rollen en verantwoordelijkheden, communicatie en een collaboratieve manier van probleemoplossing.

Vervolgens wordt er ingegaan op alternatieve methoden om leeractiviteiten aan te bieden aan leerlingen. Er wordt gesteld dat de manier van lesgeven een belangrijke invloed kan hebben op de kwaliteit van de leerervaringen door de leerling. Alternatieve manieren van lesgeven kunnen de participatiegraad van leerlingen met EMB verhogen. Daarnaast zegt het curriculum dat het ook belangrijk is om te kijken naar de inrichting van de klas: is deze voldoende afgestemd op de aangeboden leeractiviteiten? Hieraan gekoppeld wil men ook kijken naar de logistieke mogelijkheden van de school. Tenslotte heeft men aandacht voor de vooruitgang van integratie en inclusie van leerlingen met EMB. Men acht het belangrijk dat kinderen kunnen leren in groep, en dat zij leeransen krijgen in gevarieerde groepen en in reguliere klassen.

Het curriculum zegt dat het onderwijs aan leerlingen met EMB vooral gebaseerd is op het aanbieden van activiteiten. Zij noemen dit 'activity based lessons'. Zo zal men bijvoorbeeld in een tekenles evenveel aandacht hebben voor de routines die daarin voorkomen (het nemen van het juiste materiaal, het aandoen van een schort, ontdekken van verschillende soorten materialen zoals verf en potloden, ...) als voor het eigenlijke tekenen of schilderen (het aanleren van een bepaalde techniek). Activity based lessons zijn volgens hen gebaseerd op een drievoudig proces, wat in onderstaande figuur wordt uitgebeeld.



*Figuur 3.* Three-step planning and monitoring process. (Ford, Schnorr, Meyer, Davern, Black, & Dempsey, 1989, p. 296)

Stap 1 bevat het afnemen van een assessment voor het determineren van het initiële niveau van functioneren van de leerling en voor het opmaken van korte termijndoelstellingen. Stap 2 vertaalt deze assessment naar een algemene onderwijsprocedure, waarin weergegeven wordt hoe een les gestructureerd zal worden. Stap 3 houdt in dat er informatie over de vooruitgang van de leerling wordt verzameld, door gebruik te maken van een data-verzamelingssysteem.

### **Lehrplan der Sonderschule für schwertsbehinderte Kinder (z.j.)**

Dit curriculum maakt gebruik van verschillende rasters, waarmee de leerkracht vrije beslissingsruimte heeft m.b.t. selectie en concretisering van leerinhouden en leerdoelen, alsook bij de keuze en tijdsplanning van de onderwijsmethoden. In bijlage 4 wordt een voorbeeld van een dergelijk raster weergegeven. In de verschillende rasters worden per onderwijsgraad uurroosters vastgelegd met het aantal uur dat per week aan een bepaald vak moet worden besteed. Hierbij wordt een verschil gemaakt tussen schoolautonome schoolplannen en niet-autonome schoolplannen. Het verschil houdt in dat er bij de niet-autonome schoolplannen een vast aantal uur vaststaat voor een bepaald vak, maar bij de schoolautonome leerplannen zit hierin nog enige speling en kan de school zelf het aantal uur nog enigszins zelf bepalen. Wel komt het totaal aantal uur onderwijs per week dat een leerling na negen jaar onderwijs heeft gevolgd op een gelijk aantal bij zowel een schoolautonoom leerplan als een niet-schoolautonoom leerplan. Naast deze verplichte weekuuroosters, staan er in het curriculum weekuuroosters die niet verplicht zijn, voor aanvullende vakken, dit is de keuze van de school zelf.

Bij elk ontwikkelingsdomein worden eerst de leeropgaven en de didactische grondbeginselen uitgewerkt, om vervolgens in een structuurrooster verschillende soorten activiteiten met de leerinhouden weer te geven. Bij het ontwikkelingsdomein 'Lebensbedeutsamen Handlungsfeldern' wordt in structuurroosters een onderscheid gemaakt op welke aspecten de leerinhoud is gericht (sociaal, persoonlijk, functioneel, tijdsgebonden of ruimtelijk) en op welke niveau van functioneren ('sinnlich-aufnehmend', 'handelnd-personal-aktional', 'darstellend-bildlich-symbolisch' en 'begrifflich-abstrakt'). In bijlage 5 wordt hiervan een voorbeeld gegeven.

### **Vijf Wijzer (2009)**

Het curriculum de Vijf Wijzer is opgebouwd in zes fasen. In de **eerste fase** wordt er via de lijst kindkenmerken 1 een inventarisatie gemaakt van de functies, activiteiten en de mogelijkheden van participatie van het kind. Daarnaast, als **tweede fase**, worden aan de hand van de lijst kindkenmerken 2 het ontwikkelingsverloop, de relaties en het sociaal netwerk van de leerling nagegaan. De resultaten van de inventarisatie worden in een ondersteunings- en persoonsprofiel uitgeschreven. Nadat dit profiel van de leerling is opgesteld, worden aan de hand hiervan verwachtingen uitgeschreven in **fase drie**. In deze fase worden ook de aandachtsgebieden, zijnde de vijf ontwikkelingsdomeinen: communicatie, zelfredzaamheid, sociaal-emotionele ontwikkeling, sensomotorische ontwikkeling en spelontwikkeling, afgestemd op de gestelde verwachtingen. Tot slot wordt er in de derde fase een perspectief met bijbehorende hoofdoelen voor de leerling opgesteld. In **fase vier** worden vervolgens de voorkeuren van het kind, de bepaling van uitvoeringsvoorwaarden en de omgevingscondities nagegaan door gebruik te maken van de Lijst voor

het Afstemmen van Activiteiten en Situaties (LAS). Daarna worden er in **fase vijf** werkdoelen opgesteld, met daarbij een selectie van activiteiten en een beschrijving van de uitvoering ervan. Daarbij worden ook de rapportagepunten en de datum van evaluatie bepaald. Dit alles wordt gedaan met behulp van het formulier werkdoelen. Tot slot wordt in de **zesde en laatste fase** de uitvoering van de doelen en evaluatie van het doel op het afgesproken moment gedaan door gebruik te maken van het formulier rapportage werkdoelen.

### **Bildungsplan 2009 Schule Für Geistigbehinderte (2009)**

In het curriculum wordt gesteld dat het in principe de taak van de scholen zelf is om de formuleringen vanuit het leerplan aan te passen aan de kenmerken van de eigen school (aantal leerlingen, locatie en schoolomgeving, samenwerkingsverbanden, gevestigde tradities van het schoolleven, ...) en te specificeren en concretiseren en in een eigen schoolconcept te documenteren. De ontwikkelingsdomeinen zijn een basis voor het ontwikkelen van het leeraanbod, activiteiten en het mogelijk maken van participatie. De ontwikkelingsdomeinen worden verder onderverdeeld in dimensies en thema's, waarin vakinhouden met aspecten van het dagelijkse leven worden verbonden. Zo wordt bijvoorbeeld het ontwikkelingsdomein Taal - Duits, onderverdeeld in de dimensies elementaire dialogvormen, tekenbegrip, lezen en schrijven en literatuur en media. Vervolgens wordt dan de dimensie lezen en schrijven onderverdeeld in de thema's spreken en schrijven, het leren van lezen en schrijven en het schrijven van tekst. Elk ontwikkelingsdomein wordt ingeleid met de hoofdgedachte van dat domein, waarin de opgaven van de scholen worden benoemd en toegelicht. Tot slot wordt bij de thema's gebruik gemaakt van rasters waarin links impulsen en mogelijke inhouden als perspectief van school/aanbod wordt uitgewerkt. Rechts worden dan competentiespectrum en 'Aneignungsmöglichkeiten' als het perspectief van de leerlingen uitgewerkt.

### **Lehrplan für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (2003)**

In het curriculum wordt elk ontwikkelingsdomein onderverdeeld in kleinere categorieën en vervolgens nog eens in subcategorieën. Zo wordt bijvoorbeeld het ontwikkelingsdomein communicatie en taal onderverdeeld in de categorieën lichaamseigen communicatievormen, communicatiestrategieën, taalbegrip, 'Lautspracherwerb' en ondersteunende communicatie. Vervolgens wordt de categorie lichaamseigen communicatievormen verder verdeeld in de subcategorieën: basale lichaamsfuncties als manier om zich uit te kunnen drukken, mimiek en blikrichting, gebaren en seinbewegingen en elementaire relaties en basale dialoog. Bij de subcategorieën wordt dan gebruik gemaakt van roosters waarin links de 'Sachstruktur' wordt beschreven, dit zijn inhoudelijke elementen van de te onderwijzen onderwerpen. De volgorde van

deze inhoud is niet hiërarchisch opgebouwd en geeft geen verplichte volgorde van onderwerpen aan. In de rechterkolom van het raster wordt vervolgens de 'Tätigkeitsstruktur' beschreven.

Uit voorgaande bespreking van de methoden van implementatie van elk curriculum, komt naar voor dat vooral gewerkt wordt met individuele leerplannen of IEP's. Het curriculum wordt over het algemeen aangepast aan de specifieke noden van de leerling. In de meeste gevallen worden rasters of werkschema's gebruikt om onderwijsleerdoelstellingen en onderwijsleeractiviteiten op uit te werken die geschikt zijn voor de betrokken leerling.

### **3.5. Groeps- of individueel onderwijsaanbod**

Via dit onderdeel wordt besproken of het curriculum een leerprogramma vooropstelt voor een klasgroep in zijn geheel, of dat er een individueel programma wordt ontwikkeld voor elke leerling apart. Het wordt meteen duidelijk dat in elk curriculum het belang van een individueel programma voor elke leerling apart wordt vooropgesteld. Zes curricula werken uitsluitend met individuele educatieve programma's voor leerlingen, zeven curricula hebben daarnaast ook een groepsgericht aanbod. Hieronder worden vijf verschillende curricula besproken die uitgebreid ingaan op de methoden voor het ontwerpen van een individueel- en groepsprogramma. In de andere curricula wordt hier niet diepgaand over gereflecteerd, waardoor ervoor gekozen werd deze curricula niet verder toe te lichten.

De **Vijf Wijzer** (2009) werkt naast de individuele handelingsplannen (IHP) voor elke leerling ook met een groepsplan: op basis van de verschillende individuele handelingsplannen van de leerlingen wordt een groepsplan opgesteld. Concreet is het groepsplan het zichtbaar maken van individuele doelstellingen van alle leerlingen uit een klasgroep en het in elkaar schuiven van acties (onderwijs), gericht op het behalen van de doelstellingen. Een groepsplan staat niet gelijk aan individueel onderwijs, omdat groepsactiviteiten een (groot) onderdeel kunnen vormen van het individuele leerplan en dus van het groepsplan. Het groepsplan kan bestaan uit diverse onderdelen: het groepsbeeld, kerntypering, het doelenoverzicht en het lesrooster. Van alle groepsplannen wordt tot slot een schoolplan gemaakt (Pasmaan, 2011).

**Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte** (2009) werkt met individuele plannen voor de leerlingen, waarin concrete leervoorwaarden, leermogelijkheden en individuele onderwijsnoden worden uitgewerkt. Elke leerling krijgt een individuele leer- en ontwikkelingsbegeleiding, die verbonden is met de diagnostiek van leerprocesbegeleiding en die constant gedocumenteerd wordt. In dit document wordt weergegeven welke competenties de leerling al beheerst en aan welke competenties nog gewerkt wordt. Daarnaast worden ook de behoeften en interesses van de leerling en de wensen van de ouders opgenomen in dit document. Het doel van de documentatie is naast het

vaststellen van de ontwikkeling, leervoorschriften en competentieprofielen van de leerling ook het afstemmen van het onderwijsaanbod op de leermogelijkheden en leerbehoeften van de leerling. Daarna wordt hierop de planning van de lessen, buitenschoolse evenementen en projecten gebaseerd. De keuzes van leerinhouden, methoden en organisatie van de klas worden gekozen op basis van de heterogene en concrete leervoorwaarden van de leerlingen van een klas.

Het **Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung** (2003) werkt in omgekeerde richting: zij starten met een klasleerplan, waaruit vervolgens individuele handelingsplannen worden ontwikkeld. Klasleerplannen en handelingsplannen geven een overzicht van het onderwijsaanbod van een leergroep en bouwen voort op de voorgaande leerinhouden. De planning van het onderwijs wordt bepaald op basis van de actuele leermogelijkheden en toekomstige leerbehoeften van de leerlingen.

In het **Castle Wood PMLD curriculum** (z.j.) vinden we terug dat het curriculum geïndividualiseerd wordt voor elke leerling, gebaseerd op assessment van hun behoeften en noden. Leerlingen participeren op hun eigen niveau aan leeractiviteiten, samen met of naast hun leeftijdsgenoten. Individuele leermomenten tussen leerkracht en leerling zijn noodzakelijk en worden regelmatig aangeboden, maar daarnaast wordt er ook in kleine groepen gewerkt: meestal twee leerlingen en een leerkracht. De groepen worden opzettelijk zo klein gehouden, omdat volgens het curriculum kinderen met EMB niet de vaardigheden hebben om te participeren in een volledige klasgroep en zij het concept 'beurt afwachten' niet begrijpen. Omdat de Castle Wood School werkt met inclusieve klassen, bestaat er ook een aanbod waarbij leerlingen met EMB samenwerken met leerlingen die op een hoger niveau participeren. Er wordt dan gesproken van werken in "mixed ability pairs". De sterkere kinderen kunnen een rolmodel zijn voor de leerling met EMB, terwijl de interactie bewegingen biedt om naar te kijken en geluiden om naar te luisteren.

In het ontvangen curriculum uit Wales, **Ysgol Heulfan U Canol**, (z.j.) komt naar voor dat gewerkt wordt in drie types van klassen: kleuterklassen (infant class), lager school (junior class) en gemengde klassen voor leerlingen met EMB (mixed key stage class). Leerlingen die op een laag niveau functioneren hebben een aanpak en omgeving nodig die vaak niet aansluit bij de manier van onderwijzen aan sterkere leerlingen. Integratie en deelname tussen klassen is mogelijk: leerlingen uit de gemengde klas sluiten voor sommige activiteiten aan bij andere klassen indien nodig. Elke leerling krijgt zijn eigen aangepast curriculum, waarin de noden van de leerling uitgebreid besproken worden. De intensiteit van ondersteuning aan leerlingen met EMB maakt vaak noodzakelijk dat onderwijs op een individuele basis gebeurt. Om een evenwicht te garanderen in de manier van onderwijzen, worden creatieve vakken zoals wetenschap, techniek, kunst, muziek en drama onderwezen in groep of in gehele klassen.



Geconcludeerd kan worden dat een individueel programma voor elke leerling apart vooropgesteld wordt. Zes curricula werken uitsluitend met een individueel curricula. De overige zeven curricula hebben daarnaast ook een groepsgericht aanbod. Opvallend is dat er twee richtingen bestaan in het ontwikkelen van zowel een individueel als een groepsgericht onderwijsaanbod. In 'De Vijf Wijzer' en in het 'Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte' begint men met het opstellen van een individueel handelingsplan (IHP) voor elke leerling, om vanuit de verzameling van deze IHP's daarna een groepsplan of onderwijsaanbod op te stellen. Het 'Lehrplan für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung' werkt in omgekeerde richting: zij starten met een klasleerplan, waaruit daarna individuele handelingsplannen worden ontwikkeld. In het eerste geval dient het groepswerkplan om individuele doelstellingen van alle leerlingen duidelijk te maken en op basis daarvan onderwijsleeractiviteiten in elkaar te schuiven tot een groepsgericht aanbod. In het tweede geval biedt het klas-leerplan een overzicht van het onderwijsaanbod voor de klasgroep en wordt van daaruit voortgebouwd op leerinhouden.

### 3.6. Ontwikkelingsdomeinen

In het schema wordt onder dit onderdeel weergegeven welke ontwikkelingsdomeinen worden opgenomen in elk curriculum apart. Hierop voortbouwend wil dit onderdeel nagaan of een gemeenschappelijke tendens over de curricula heen kan worden teruggevonden. Ondanks dat de terminologie niet steeds overeenstemt en sommige begrippen in het ene curriculum inhoudelijk breder worden opgevat als in een ander curriculum, wordt meteen duidelijk dat er grote overeenstemming bestaat aangaande ontwikkelingsdomeinen over de verschillende curricula heen.

Tabel 8

#### *Ontwikkelingsdomeinen*

<b>Ontwikkelingsdomein</b>	<b>Aantal</b>
<b>Zelfredzaamheid</b>	10
<b>Communicatie</b>	9
<b>Sociale en emotionele ontwikkeling</b>	9
<b>Cognitieve ontwikkeling</b>	8
<b>Motorische vaardigheden, sport en beweging</b>	7
<b>Taal</b>	5
<b>Vrije tijd</b>	5
<b>Creatieve vaardigheden</b>	4

Bovenstaande rangschikking leidt niet tot verbazing. Zoals verwacht staat zelfredzaamheid bovenaan en worden communicatie, sociale- en emotionele ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling en motorische vaardigheden hoog aangeschreven.

### **3.7. Onderwijsleerdoelstellingen**

In elf van de dertien bestudeerde curricula, kon iets worden teruggevonden over een methode voor het ontwikkelen van onderwijsleerdoelen. Opvallend is dat de twee curricula die geen methode voor het ontwikkelen van onderwijsleerdoelen bespreken, alle twee van Duitse origine zijn.

#### **De Vijf Wijzer (2009)**

In de Vijf Wijzer wordt op basis van de beeldvorming een persoons- en ondersteuningsprofiel van de leerling opgesteld. Vanuit die profielen worden verwachtingen en aandachtsgebieden, zijnde de vijf ontwikkelingsdomeinen, waaraan gewerkt moet worden duidelijk. Aan de hand van de verwachtingen en gekozen aandachtsgebieden wordt het perspectief gesteld. Dit perspectief is een doel op langere termijn, zijnde één schooljaar en het geeft de richting aan waarin met de leerling gewerkt gaat worden. Dit perspectief is nog niet concreet genoeg om in de praktijk mee aan de slag te gaan en moet worden geconcretiseerd in doelen voor een kortere termijn, namelijk hoofddoelen. Een hoofddoel is een doel voor de periode van één semester en geeft een specifiekere richting aan, dan het perspectief. Tot slot worden de hoofddoelen geconcretiseerd in werkdoelen. Hierbij wordt de Lijst voor Afstemmen van Activiteiten en Situaties (LAS) als hulpmiddel gebruikt. Werkdoelen zijn dan concreet, meetbaar, uit te voeren in kleine stapjes en hebben een duur van enkele weken. Ook worden leerlingen op basis van de ontwikkelingsdoelen ingeschaald in ontwikkelingsleerlijnen om houvast te bieden aan de gestelde leerdoelstellingen. Eerst wordt het niveau van de leerling voor het ontwikkelingsdomein waaraan gewerkt gaat worden bepaald, dit wordt gedaan met behulp van de stamlijnen en leerlijnen. Bij de stamlijnen zijn de verschillende domeinen met elkaar verweven, omdat de doelen hierbij op een basaal niveau liggen en tot een ontwikkelingsleeftijd van nul tot zes maanden gaan, waardoor er nog geen duidelijk onderscheid is tussen de verschillende domeinen zodat met een doel aan meerdere domeinen gewerkt kan worden. Stamlijn A is dan van nul tot drie maanden en stamlijn B van drie tot zes maanden. In de stamlijnen en leerlijnen staan vaardigheden die leerlingen al dan niet kunnen. Vervolgens bouwen de leerlijnen van de domeinen voort op de stamlijnen. Bij elk ontwikkelingsdomein worden daarom eerst de overeenkomstige doelen uit de stamlijnen van die leerlijn weergegeven. Daarna worden de leerlijnen verder verdeeld in subdoelen. Zo wordt bv. de leerlijn communicatie onderverdeeld in communicatieve voorwaarden, voorwaarden voor de spraakontwikkeling, inhoud: passief, inhoud: actief, gebruik en vorm. Vervolgens kunnen in de activiteitenkaarten activiteiten per ontwikkelingsdomein bij het desbetreffende subdoel en niveau worden opgezocht.

### **Routes for learning (2006)**

Routes for learning biedt een 'Routemap' aan waarin mijlpalen in de ontwikkeling van de leerling worden opgenomen op drie domeinen: cognitieve ontwikkeling, sociale interactie en communicatie. Het curriculum stelt dat elke leerling deze mijlpalen zal bereiken, ondanks dat de weg ernaartoe zal differentiëren naargelang hun fysieke, zintuiglijke en leerbehoeften. In het 'assessment booklet' wordt elke mijlpaal in detail besproken. Dit 'booklet' hebben we echter niet tot onze beschikking, dus kan er geen voorbeeld worden toegevoegd in bijlage. De leerkracht begint dan het onderwijs aan de leerling op een punt waarvan geweten is dat het binnen de capaciteiten van de leerling ligt. Van daaruit wordt opgebouwd naar het bereiken van doelstellingen die de capaciteiten van de leerling uitdagen en vergroten, tot op een punt dat er geen reactie meer komt vanuit de leerling en de te bereiken doelstelling dus niet meer binnen zijn of haar mogelijkheden ligt.

### **Strategies for teaching students with severe intellectual disability (1989)**

In 'Strategies for teaching students with severe intellectual disability' wordt het uitschrijven van leerdoelstellingen opgevat als een proces van zes stappen:

- Stap 1: maak een analyse van de stappen die nodig zijn om een activiteit tot een goed einde te brengen. Elke activiteit kan worden opgedeeld in deelaspecten die nodig zijn om de activiteit tot een goed einde te brengen. Het oplijsten van deze deelstappen wordt in het curriculum een activiteitenanalyse genoemd.
- Stap 2: beoordeel de initiële prestatie van de leerling, om zo te beslissen welke stappen nog aangeleerd moeten worden. Op basis van deze analyse zullen lange termijndoelstellingen en korte termijndoelstellingen opgesteld worden. Op basis van de activiteitenanalyse kan de leerkracht zien met welke aspecten de leerling moeite heeft en hier dan leerdoelstellingen omtrent opstellen.
- Stap 3: beschrijf lange termijndoelstellingen: deze doelstelling geeft een indicatie van de verwachte prestatie van de leerling over een vastgelegde periode in de tijd.
- Stap 4: beoordeel de prestatie van de leerling op de uit te voeren stappen van de activiteit en bepaal korte termijndoelstellingen: bij stappen in de activiteit waar de leerling moeilijkheden ervaart, worden korte termijndoelstelling geformuleerd. Korte termijndoelstellingen zijn stappen in de richting van het behalen van een lange termijndoelstelling en moeten uitgevoerd kunnen worden in een korte tijdspanne. Korte termijndoelstellingen bevatten volgende elementen: naam student + gedrag + condities + criterium. De term gedrag duidt op de reactie die wordt verwacht van de leerling, condities specificeren waar en wanneer het gedrag zou moeten plaatsvinden en de term criterium verwijst naar randvoorwaarden zoals duur en nauwkeurigheid.

- Stap 5: neem een beslissing over stappen in de activiteit die geen doel zijn. Om de gehele activiteit tot een goed einde te brengen is het noodzakelijk dat er ook aandacht is voor de stappen in de activiteit die niet onder de leerdoelstellingen van de leerling vallen. Het kan nodig zijn om minimale ondersteuning te bieden bij de stappen in de activiteit die niet als doelstelling werden opgenomen, zodat de overige stappen tot een goed einde kunnen worden gebracht.
- Stap 6: evalueer de procedure van zodra de doelstellingen werden bereikt: vergelijk de prestatie van de leerling na het bereiken van korte termijndoelstellingen met de prestaties van de beginsituatie. Op die manier wordt duidelijk of de ondersteuning zorgt voor verhoogde participatie in de gehele activiteit. Van zodra de lange termijndoelstelling wordt behaald, worden nieuwe doelen opgesteld.

### **Cranleigh and Malkara Preschool and Primary Curriculum (2011)**

De leerinhoud van het curriculum bestaat uit vijf domeinen, zijnde academische en beroepsvaardigheden, zelfredzaamheid, recreatie en vrije tijd, in de gemeenschap en geïntegreerde inhoud. Onder het laatste domein, zijnde geïntegreerde inhoud vallen communicatie en sociale vaardigheden en ICT. Vervolgens worden de domeinen onderverdeeld in verschillende thema's. Zo is het domein 'academische vaardigheden' opgedeeld in thema's zoals wetenschap, literatuur en wiskundige vaardigheden. Elk thema is dan weer opgedeeld in vijf fases van leren waarnaar verwezen moet worden bij het opmaken van individuele leerdoelstellingen.

Binnen elk thema worden een aantal lange termijndoelstellingen beschreven. Daarna wordt in het curriculum elk thema opgedeeld in deelthema's en worden hierop de vijf fases van leren toegepast. Voor elke fase worden dan weer lange termijndoelstellingen beschreven, die ondersteund worden door korte termijndoelstellingen.

### **The Elaborated 5-14 curriculum grids (2001)**

Het curriculum bestaat uit een overzicht, waarin de hoofddoelen (attainment outcomes) van elk ontwikkelingsdomein worden weergegeven. Elk hoofddoel kan worden opgedeeld in verschillende onderdelen (strands). Deze 'strands' staan voor de verschillende aspecten van het leren die leerlingen zullen ervaren binnen een hoofdkenmerk. Elke 'strand' bestaat uit zeven stappen (steps) die het niveau van vooruitgang binnen elke 'strand' weergeven. De eerste stap komt overeen met het jongste ontwikkelingsniveau en stap zeven komt overeen met level A in het 5-14 curriculum. De 'strands' en bijhorende stappen worden voor elk ontwikkelingsdomein weergegeven in rasters (grids). Bij elke stap horen bepaalde kerndoelen (attainment targets), die ook worden weergegeven in de rasters. Dit wordt ook duidelijk als men kijkt naar bijlage 3.

### **Castle Wood PMLD curriculum (z.j.)**

Binnen dit curriculum worden doelen voor het ontwikkelingsdomein communicatie en cognitieve ontwikkeling rechtstreeks overgenomen vanuit 'Routes for learning'. Voor doelen op andere ontwikkelingsdomeinen worden checklists aangeboden aan de leerkrachten. Vervolgens worden er binnen alle ontwikkelingsdomeinen verschillende thema's benoemd, die richting geven aan het concrete onderwijsprogramma. Het ontwikkelingsdomein communicatie wordt bijvoorbeeld opgedeeld in de thema's: reageren, interactie met anderen en communiceren. Voor elk thema worden dan in rasters verschillende leerdoelen opgesteld.

In het curriculum **Ysgol Heulfan Y Canol** (z.j.) wordt op een gelijkaardige manier gewerkt: voor elk ontwikkelingsdomein werden werkschema's opgemaakt, die leerdoelen aangeven.

Het **The Bridge school curriculum** ontwikkelt een individueel leerplan voor elke leerling apart. Dit programma wordt vooral gebaseerd op Routes for learning, maar omvat ook factoren zoals inclusie of doelen op fysiek vlak. Er moeten minstens drie maar zeker niet meer dan vijf doelen worden opgenomen in het IEP. Alle belanghebbende partijen worden betrokken bij de keuze van de opgenomen onderwijsleerdoelen. De leerdoelstellingen hebben betrekking op verschillende ontwikkelingsdomeinen en mogen niet te eng gericht zijn.

### **The Syracuse community-referenced curriculum guide (1989)**

In dit curriculum wordt elk ontwikkelingsdomein apart besproken en daarbij wordt ruim aandacht geschonken aan het schrijven van lange en korte termijndoelstellingen. Algemene regels omtrent het opstellen van doelen kunnen hieruit worden afgeleid. Zo wordt gesteld dat elk lange termijndoel informatie dient te bevatten over de activiteit, waar de activiteit zal plaatsvinden en hoe vaak de activiteit en ondersteuning zal worden aangeboden worden. Een indicatie over het niveau van participeren van de leerling kan hieraan nog toegevoegd worden. Daarna worden gerelateerde korte termijndoelstellingen omschreven, die de vaardigheden die de leerling zal aanleren specificeren.

### **Frank Wise School Curriculum Framework (2009)**

Elk onderdeel van het curriculum werd opgesplitst in een reeks van voorstellen omtrent leerdoelstellingen en onderwijsprogramma's, gekoppeld – waar mogelijk – aan een ontwikkelingsgerichte hiërarchie. Om die reden heeft de school een curriculum databank ontworpen, waarin de doelstellingen en onderwijsprogramma's werden opgenomen. Deze databank is voor elke leerkracht toegankelijk via het computernetwerk van de school. Deze aanpak biedt een flexibele bron van informatie en ideeën die de leerkrachten kunnen gebruiken als basis voor het ontwerpen van individuele educatieve programma's of groepsactiviteiten. De databank is flexibel, gemakkelijk bij te

werken en onmiddellijk beschikbaar in elk klaslokaal. Elk document in de databank bevat volgende aspecten:

- Het ontwikkelingsdomein in het curriculum
- Het thema in het curriculum
- Relevante eindterm uit het nationale curriculum (indien van toepassing)
- Belangrijke fase uit het nationale curriculum
- Studieprogramma uit het nationale curriculum
- Volgorde in ontwikkeling (indien van toepassing)
- Details van de onderwijsdoelstellingen

De databank wordt gebruikt als een gids voor het schrijven van leerdoelstellingen, maar leerkrachten moeten altijd zorgen dat de doelen aangepast zijn aan de noden en capaciteiten van de leerling. Het is daarom essentieel dat de databank slechts gebruikt wordt als een verzameling van ideeën.

Omdat de curriculum-databank zich bevindt op het computernetwerk van de school, is deze niet toegankelijk voor personen die niet verbonden zijn aan de Frank Wise School. Daardoor is het niet mogelijk om concreet te bekijken hoe deze databank er uit ziet en hoe men hiermee werkt.

In het Oostenrijks curriculum **Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder** (z.j.) staan, zoals eerder vermeld, structuurroosters waarin de 'Handlungsfelder' met bijbehorende leerinhouden/-doelen worden uitgewerkt. Bij het ontwikkelingsdomein 'Lebensbedeutsamen Handlungsfeldern (eigenen Person, Gemeinschaft, Umwelt, Sachumwelt)' wordt in de structuurroosters ook 'Handlungsfelder' uitgewerkt, maar hierbij wordt een onderscheid gemaakt op welk aspect de activiteit is gericht, namelijk het sociale, persoonlijke, functionele, tijdsgerichte of ruimtelijke aspect. Daarnaast zijn de activiteiten ingedeeld naar ontwikkelingsniveaus, gaande van zintuigelijk-opnemend, naar actief-handelend, uitbeeldend- symbolisch, begrijpelijk- abstract. In bijlage 5 is een voorbeeld terug te vinden van het ontwikkelingsdomein 'Lebensbedeutsamen Handlungsfeldern eigenen Person - Aufbau eines Lebenszutrauens'. Leerkrachten zijn vrij om uit de beschreven leerdoelen geschikte onderwijsleerdoelen te kiezen voor hun leerlingen.

Synthetiserend kan gesteld worden dat de meeste curricula werken met lange en korte termijn-doelstellingen. De lange termijn-doelen worden uitgeschreven op basis van een niveaubepaling van de leerling. Per betrokken ontwikkelingsdomein wordt het basisniveau van presteren vastgelegd. Op basis hiervan worden dan korte termijn-doelstellingen vastgelegd. De leerkracht begint dan het onderwijs op een punt waarvan geweten is dat het binnen de capaciteiten van de leerling ligt. Doorheen de onderwijsleeractiviteiten wordt dan opgebouwd om zo toe te werken naar de gestelde onderwijsleerdoelstellingen.

Waar in de meeste curricula gewerkt wordt met het opstellen van onderwijsleerdoelstellingen om daarna over te gaan naar het kiezen van geschikte activiteiten om deze doelstellingen te bereiken, wordt in het curriculum 'Strategies for teaching students with severe intellectual disability' (1989) in de andere richting gewerkt. Daarin worden eerst onderwijsleeractiviteiten gekozen waarvan verwacht wordt dat de leerling zich deze eigen maakt, om daarna geschikte doelstellingen te construeren die het succesvol uitvoeren van een activiteit mogelijk maken. De filosofie van normalisatie ligt aan de grondslag van dit curriculum en dit toont zich sterk op dit punt. Verwacht wordt namelijk dat de leerling zich aanpast aan de maatschappij en daartoe vaardigheden ontwikkeld die participatie in de maatschappij zoals die is mogelijk maken.

### **3.8. Onderwijsleeractiviteiten**

In twaalf curricula worden leeractiviteiten beschreven die het onderwijzend personeel kan gebruiken in de klaspraktijk.

In het **Frank Wise School Curriculum Framework** (2009) wordt weergegeven dat er een databank is ontwikkeld die vrij toegankelijk is via het computernetwerk in de school. Leerkrachten kunnen deze databank raadplegen om ideeën voor leeractiviteiten op te doen. In het curriculum zelf wordt hier verder niet op ingegaan en zoals reeds beschreven in punt 3.2.7 Leerdoelstellingen is deze databank voor externen niet toegankelijk.

In **Routes for learning** (2006) worden in het 'assessment booklet' activiteiten beschreven: suggesties voor het onderwijzen van leerlingen worden gegeven, waarbij ook uitgebreid aandacht is voor verschillende manieren van informatie delen met de leerling. In dit curriculum wordt echter ook gewezen op het gevaar van 'quick fixes'. Zich richten op het gemakkelijk waarneembaar gedrag moet zoveel mogelijk vermeden worden, omdat echt leren – wat leidt tot een blijvende gedragsverandering – noodzakelijk is voor het aanleren van vaardigheden. Wanneer een curriculum of onderwijsprogramma enkel bestaat uit lijsten van activiteiten en ervaringen, kan dit leiden tot een versnipperde aanpak: de overkoepelende vaardigheden, kennis en inzichten die verworven moeten worden zijn niet duidelijk geïdentificeerd en zijn daardoor moeilijk te herkennen uit het curriculum. Dit kan het leren nog extra bemoeilijken, vooral wanneer de groep leerlingen op zich al moeilijkheden ondervindt bij het generaliseren van het geleerde.

Het **Crainleigh & Malkara Schools Preschool & Primary curriculum** (2011) deelt zoals eerder gezegd de leerinhoud van het curriculum op in vijf domeinen die elk zijn opgedeeld in verschillende thema's. Elke thema is dan weer opgedeeld in vijf fases van leren, waarin leerdoelstellingen en bijhorende activiteiten worden beschreven. Een soortgelijke methode vinden we terug in het **Ysgol Heulfan Y Canol** (z.j.) curriculum. In werkschema's worden doelstellingen en suggesties voor bijhorende

leeractiviteiten uitgewerkt, die kunnen geraadpleegd worden. Ook in de **Elaborated 5-14 curriculum grids** (2001) wordt op die manier gewerkt. Elk onderdeel (strand) in het curriculum bestaat uit zeven stappen die de leerling doorloopt in zijn of haar leerproces. Bij elke strand wordt een 'program of study' weergegeven, waarin voor elk van de zeven stappen een aantal suggesties gedaan worden aangaande leeractiviteiten. Zie bijlage 2 voor een voorbeeld. Vervolgens kan er in **The Syracuse community-referenced curriculum guide** (1989) voor elk ontwikkelingsdomein een 'scope and sequence chart' teruggevonden worden die activiteiten beschrijft die passen in het onderwijsaanbod voor dat specifieke ontwikkelingsdomein. Uit deze lijst kunnen dan een aantal activiteiten geselecteerd worden voor de desbetreffende leerling. De keuze van onderwijsleeractiviteiten wordt toegevoegd aan een werkdocument genaamd 'repertoire chart'. Een laatste curriculum dat zo opgebouwd is, is het **Castle wood PMLD curriculum** (z.j.). Voor elk ontwikkelingsdomein worden werkschema's uitgeschreven, waarin doelstellingen en bijhorende leeractiviteiten worden opgenomen. Zie bijlage ... voor een voorbeeld. De Castle Wood School ziet de therapieën die kinderen krijgen als essentiële activiteiten voor het ondersteunen van leren en niet als onderbreking van de lessen. Daarom krijgen deze therapieën ook een belangrijke plaats in het individuele leerplan voor leerlingen met EMB.

Het **The Bridge school Curriculum** (2010) beschrijft categorieën van activiteiten die kunnen verbonden worden aan de overkoepelende ontwikkelingsdomeinen:

*Intensive Interaction is the only mandatory activity, and will be supported by some or all of Music, Swimming and Hydrotherapy, Cooking, Sensory Stories, Massage, Art, Sensory Integration, Switching Skills, Drama, Dance, Movement and Physiotherapy, Rebound Therapy, Community Awareness. Teachers must ensure that the curriculum on offer to each learner is broad and balanced and covers all of the Core Strands.*

In het curriculum wordt voor elke categorie kort toegelicht waarom deze wordt opgenomen in het curriculum en welke ontwikkelingsdomeinen worden geprikkeld bij activiteiten in die categorie. Opnieuw wordt duidelijk dat er geen concrete activiteiten genoemd worden en dat men van leerkrachten verwacht dat zij zelf activiteiten bedenken en uitvoeren en dus een eigen invulling geven aan de onderwijsactiviteiten:

*There is not a definitive list of such Activities, and apart from Intensive Interaction, which is mandatory, teachers are free to choose which Activities they want to teach and how they want to teach them.*



Zoals hierboven beschreven wordt, is 'Intensive Interaction' de enige activiteit die verplicht op te nemen is in het aanbod voor de leerling. 'Intensive Interaction' kan als volgt beschreven worden: *"Intensive interaction is an approach to teaching the pre-speech fundamentals of communication to children and adults who have severe learning difficulties and/or autism and who are still at an early stage of communication development."* (Intensive Interaction Institute, 2013).

In **Strategies for teaching students with severe intellectual disability** (1989) wordt door het NSW Department of Education gesteld dat de focus van een curriculum ligt op het aanleren van functionele activiteiten die leerlingen kunnen tegenkomen in hun dagdagelijkse leven, nu en in de toekomst (NSW Department of Education, 1989). Hiervoor lijkt het hen nuttig om een activiteitscatalogus op te stellen. Dit is een uitgebreide lijst waaruit geschikte activiteiten kunnen gekozen worden voor het IEP van een leerling. Het aanbieden van een naslagwerk waarin een brede reeks van activiteiten wordt weergegeven in een variëteit van situaties, maakt het opstellen van een gebalanceerd IEP mogelijk. In het curriculum wordt geen activiteitscatalogus opgenomen, maar wel uitgeschreven hoe men een dergelijke catalogus kan ontwikkelen. De ontwikkeling van een activiteitscatalogus gaat als volgt:

#### 1. Identificeer gebruikelijke situaties en omgevingen waarin activiteiten voorkomen

Educatieve keuzes voor de leerling met EMB zouden gebaseerd moeten zijn op de omgevingen waarbinnen hun dagdagelijkse leven doorgaat. Het is daarom interessant om uitgebreid stil te staan bij de verschillende domeinen waar het leven van de leerling plaatsvindt. Zo kan men een onderverdeling maken tussen activiteiten die plaatsvinden op school, thuis of in de gemeenschap. In deze drie brede categorieën kunnen dan nog sub-domeinen worden onderscheiden zoals, keuken, badkamer, supermarkt, ... . Het is niet noodzakelijk dat deze sub-domeinen worden opgenomen in de activiteitscatalogus.

#### 2. Baken ontwikkelingsdomeinen af in het curriculum

Een curriculum wordt best onderverdeeld in verschillende ontwikkelingsdomeinen. Op die manier kan men duidelijkheid scheppen omtrent de aspecten van leren die men belangrijk acht.

#### 3. Maak een overzicht van activiteiten binnen een bepaald ontwikkelingsdomein

Verschillende strategieën kunnen gebruikt worden voor het ophoesten van activiteiten. Het hele team of individuele leerkrachten kunnen beginnen met het indelen van activiteiten in de verschillende domeinen die benoemd werden (thuis, school, gemeenschap, ...). Daarnaast kunnen ook observaties door en interviews met relevante anderen hier nuttig zijn. Consultatie van andere scholen, brainstormen en vragenlijsten afnemen zijn ook bruikbare

manieren voor het verzamelen van informatie. Bij het oplijsten van activiteiten is het heel belangrijk om in het achterhoofd te houden dat het doel van de categorisering erin bestaat om een uitgebreide lijst op te stellen van activiteiten waar leerlingen normalerwijs aan deelnemen, zonder dat deze beperkend mag zijn.

#### 4. Catalogiseer activiteiten, bijvoorbeeld in een raster-formaat

Een catalogus zal uiteindelijk ontstaan door de lijst van activiteiten te ordenen in termen van waar de activiteit normaal gezien plaatsvindt (bijvoorbeeld thuis) en op welk ontwikkelingsdomein de activiteit betrekking heeft (bijvoorbeeld vrije tijd). Een activiteit kan natuurlijk geclassificeerd worden in meerdere omgevingen of meerdere ontwikkelingsdomeinen (bv. lunch eten kan zowel thuis, als op school als in een andere setting). Het gebruik van een raster-formaat maakt de catalogisering visueel overzichtelijk. Een leeg raster kan gebruikt worden voor het IEP van elke leerling.

Voor het IEP van de leerling kan men dan een selectie maken uit de activiteitscatalogus. De gekozen activiteiten dienen aan te sluiten bij de noden van de leerling, en dienen alleen gekozen te worden indien ze relevant zijn voor de ontwikkeling van de leerling nu of in de toekomst. Criteria voor het selecteren van prioritaire activiteiten voor de leerling zijn:

- Huidige en toekomstige omgevingen van de student en de activiteiten die plaatsvinden in die omgevingen
- Het aanmoedigen van maximale participatie aan een activiteit
- Chronologische leeftijd van de leerling
- Wenselijkheid van de prioriteit die werd toegekend aan de activiteit, rekening houdend met de beschikbare tijd
- De voorkeuren van de leerling
- De voorkeuren van ouders en verzorgenden

In de **Vijf Wijzer** (2011) wordt gebruik gemaakt van activiteitenkaarten waarin per ontwikkelingsdomein verschillende activiteiten op niveaus van de verschillende leerlijnen worden uitgewerkt. In de activiteitenkaarten worden lesideeën uitgewerkt die passen bij de gestelde werkdoelen, zoals in de leerlijnen omschreven. Voor het ontwikkelingsdomein zelfredzaamheid bestaan geen activiteitenkaarten, omdat deze vaardigheden aangeleerd kunnen worden in concrete situaties (bv. Handen wassen aan wasbak). Daarnaast bestaan er voor sommige subdoelen op een bepaald niveau nog geen activiteiten, maar de activiteitenkaarten blijven in ontwikkeling en zullen in de loop van de tijd verder aangevuld worden.

Het **Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte** (2009) wordt onderverdeeld in acht verschillende ontwikkelingsdomeinen en deze worden weer onderverdeeld in verschillende dimensies en thema's. Bij deze thema's wordt er, zoals eerder besproken bij het criterium implementatie) een raster van vier velden gebruikt. In het veld 'Aneignungsmöglichkeiten' wordt één inhoud, in het geel aangeduid, uit het veld 'Mögliche Inhalte' exemplarisch uitgewerkt. Deze beschrijving wordt op vier verschillende niveaus weergegeven, basaal-perceptief, concreet, beeldend en abstract-begrijpelijk. Zie bijlage 6 voor een voorbeeld.

In het **Lehrplan für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung** (2003) worden een aantal leeractiviteiten beschreven, waarbij ideeën voor het aanbrengen van de activiteiten worden weergegeven. Deze activiteiten zijn te beschouwen als voorbeelden en zijn ook niet volledig. Ook hier worden net zoals in het Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte (2009) en het Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (z.j.) geprobeerd om zowel zintuigelijke-waarnemende, handelend-actieve, uitbeeldende en abstracte leeractiviteiten uit te werken.

Samenvattend kan gesteld worden dat in de meeste curricula suggesties voor onderwijsleeractiviteiten worden aangeboden en uitgeschreven. Dit gebeurt ofwel in het curriculum zelf, ofwel door het ontwikkelen van een databank of een activiteitscatalogus. Leerkrachten kunnen hier een keuze uit maken of zelf een eigen aanbod ontwerpen. In 'Routes for learning' wordt hierbij ook wel gewezen op het gevaar van "quick fixes": wanneer een curriculum allen bestaat uit een oplist van activiteiten en ervaringen, kan dit leiden tot een versnipperde aanpak. De overkoepelende vaardigheden, kennis en inzichten die men zou moeten verwerven zijn niet duidelijk geïdentificeerd en zijn daardoor moeilijk te herkennen en te benoemen. Dit kan het leren nog extra bemoeilijken.

In 'The Bridge school curriculum' worden expliciet geen concrete activiteiten uitgeschreven. Zij rekenen hiervoor op de creativiteit en expertise van de leerkrachten. Er wordt wel aangegeven dat dit niet vanzelfsprekend is en dat intensieve training van de leerkrachten nodig is om hen hiermee op weg te helpen.

### **3.9. Betrokken disciplines**

Een volgend punt is het onderwijsteam: welke disciplines dienen aanwezig te zijn onder het onderwijzend personeel? In zeven van de 13 curricula worden er disciplines binnen het onderwijzend personeel besproken. Zes curricula gaan hier niet op in.

In **The Syracuse community-referenced curriculum guide** wordt enkel verwezen naar professioneel en paraprofessioneel personeel. Wat er inhoudelijk bedoeld wordt met paraprofessioneel personeel

wordt niet verder besproken in het curriculum. In **The Bridge school Curriculum** worden alleen leerkrachten en leerkrachtassistenten vermeld. In **Strategies for teaching students with severe intellectual disabilities** worden algemeen gevormde leerkrachten, gespecialiseerde leerkrachten, ergotherapeuten, kinesitherapeuten, logopedisten en opticiens genoemd als nodige disciplines binnen onderwijs voor leerlingen met EMB. In het Oostenrijks curriculum **Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder** worden naast leerkrachten, personeel voor medische verzorging, pedagogisch-psychologische overleg en therapeutische maatregelen vernoemd. Daarnaast kan het noodzakelijk zijn om meerdere leerkrachten en/of begeleiders tegelijkertijd voor een klasgroep te zetten om kunnen differentiëren om de leer- en onderwijsvormen beter te kunnen afstemmen op de verschillende leerlingen. Het **Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte** vermeldt dat leerkrachten samenwerken met therapeuten, meer specifiek kinésitherapeuten en ergotherapeuten, en verplegend en verzorgend personeel. Zowel therapieën als verzorging worden geïntegreerd in de klaspraktijk en niet in afzonderlijke therapie- of verzorgingssituaties verricht. In het **Lehrplan für Förderschwerpunkt geistige Entwicklung** worden de volgende beroepsgroepen vernoemd als werkzaam met de doelgroep: leerkrachten buitengewoon onderwijs, leerkrachten algemeen onderwijs, vakleerkrachten (religie, muzische vorming, sport en huishoudkunde) in het buitengewoon onderwijs, 'Heilpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter', waaronder ook therapeuten worden verstaan en verplegend personeel. Tot slot worden in de **Vijf Wijzer** gesproken over een interdisciplinair team van leerkrachten, klassenassistenten, opvoeders, kinésitherapeuten, logopedisten, ergotherapeuten, muziektherapeuten, (ortho)pedagoog of psycholoog en eventueel een maatschappelijk werker, die werken met leerlingen met ernstig meervoudige beperking.

Samenvattend kan gesteld worden dat leerkrachten de belangrijkste plaats krijgen toegewezen in het onderwijzen van leerlingen met EMB. Daarnaast zijn kinesitherapeuten, logopedisten en ergotherapeuten vaak genoemde disciplines. Verplegend en/of verzorgend personeel worden ook meermaals genoemd. In 'De Vijf Wijzer' wordt nog expliciet de toevoeging gedaan van (ortho)pedagogen, psychologen en maatschappelijk werkers.

### **3.10. Partnerschap met andere betrokkenen**

In tien curricula wordt benoemd welke relevante anderen betrokken worden bij het leerproces. In drie curricula is hier geen informatie over terug te vinden.

In het **Castle Wood PMLD curriculum** spreekt men van een TAC-team: een Team Around the Child. Dit team bestaat volgens hen idealiter uit ouders en andere zorgpersonen, gezondheidstherapeuten (medisch/fysiek), verpleging, kunsttherapeuten, psychologen en "sensory support services". In het team worden kennis en vaardigheden gedeeld, om een optimale ondersteuning voor de leerling te garanderen. Rapporten worden gezamenlijk opgesteld en indien dit niet mogelijk is wordt het

rapport aan ieder teamlid bezorgd. Overleg wordt op regelmatige basis ingepland, zodat doelstellingen gezamenlijk beslist kunnen worden. Speciale aandacht gaat naar de betrokkenheid van ouders, omdat volgens hen bij het onderwijzen van leerlingen met EMB goed en nauw contact met de thuissituatie noodzakelijk is. Ouders en andere relevante actoren uit het thuismilieu worden betrokken in de planning en bij het identificeren van behoeften en doelstellingen.

De **Syracuse community-referenced curriculum guide** (1989) spreekt over 'home-school collaboration': een intensieve samenwerking met ouders. Ouders krijgen zowel een rol van besluitvormer als van trainer toegewezen. Als besluitvormer worden ouders aangemoedigd om te identificeren wat zij als noodzakelijk achten in de educatie van hun kind. In de rol van trainer wordt van hen verwacht om in de thuissituatie leerkansen te creëren voor het kind, zodat het de geleerde vaardigheden en gedrag van op school kan doortrekken naar de thuissituatie.

In het **Cranleigh & Malkara Schools Prescool & Primary Curriculum** (2011) vinden we terug dat "*this curriculum partners teachers with students, parents, carers, families, other professionals and the broader community*". Meer uitleg wordt hierover niet gegeven.

**The Bridge school curriculum** (2010) stelt simpelweg dat alle betrokken bij de ontwikkeling van de leerling ook betrokken moeten worden bij het onderwijsproces. Zij denken hierbij aan ouders, therapeuten en alle anderen die belangrijk zijn in het leven van de leerling. In het **Frank Wise School Curriculum Framework** (z.j.) vinden we een zelfde houding: "*To encourage partnership with parents and all who contribute to the development of each pupil, recognizing that understanding and involvement are the key to effective cooperation*". Hoe deze betrokkenheid en samenwerking in de concrete situaties tot uiting komt of zou moeten komen, wordt niet verder uitgelegd.

In **Strategies for teaching students with severe intellectual disability** (1989) wordt gesteld dat "*Those involved in the education of a particular student (i.e. teacher, parents/care-givers, therapist, teacher's aide and other professionals) need to be aware of the school's curriculum and how it is used to develop, implement, monitor and review learning programs for that student. It is important that those involved contribute to decision making about learning programs*". Het curriculum acht het daartoe noodzakelijk om op een collaboratieve manier met elkaar samen te werken.

In het **Lehrplan der Sonderschule für Schwerstbehinderte Kinder** (z.j.) gaat men van de visie uit 'dat een wezenlijke voorwaarde voor elk leren, vertrouwen en aandacht is en plaatsvindt in een atmosfeer van welbevinden gedragen door menselijke verhoudingen tussen kind en volwassene. Op dit principe moet onderwijs en opvoeding verder bouwen. Schoolse en ouderlijke opvoeding staan in een voortdurende wisselwerking die een regelmatige ervaringsuitwisseling tussen school en de ouders noodzakelijk maakt.' De betrokkenheid van ouders wordt dan ook ten zeerste aangemoedigd,

dit wordt als volgt gesteld in het curriculum: *Für die sonderpädagogische Förderung kann die allfällige Einbeziehung der Erziehungsberechtigten in den schulischen Alltag förderlich sein.*

In de **Vijf Wijzer** (2007) worden alleen ouders en/of andere verantwoordelijken voor de opvoeding vernoemd als relevante anderen die betrokken worden bij het leerproces van leerlingen met EMB. Maar de ouders<sup>1</sup> worden in dit curriculum dan ook beschouwd als de primaire verantwoordelijken voor hun kinderen. De school krijgt vervolgens een verantwoordelijkheid opgelegd door de ouders voor schoolse vorming van hun kind. Ouders zijn een belangrijke informant bij het verwerven van (specifieke) gegevens over hun kind, daarom wordt de lijst kindkenmerken 2 voor een groot deel door de ouders ingevuld. Naast de beeldvorming spelen ouders ook een belangrijke rol bij het formuleren van een perspectief en hoofddoelen voor hun kind. Kortom ouders hebben een belangrijke taak bij het opstellen van het individueel handelingsplan van hun kind en worden hierbij dan ook nauw betrokken.

Het **Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte (2009)** betreft bij het leerproces van de leerlingen de ouders en buitenschoolse partners. Tussen school en ouders wordt intensief samengewerkt, omdat het curriculum stelt dat ouders een andere zienswijze kunnen hebben op de ontwikkeling, vaardigheden en leerbehoeften van hun kinderen dan dat de leerkracht heeft. Ouders worden daarom ook betrokken bij beslissingen en plannings en met hun verwachtingen, wensen met betrekking tot hun kinderen wordt zo veel mogelijk rekening gehouden. Scholen hebben dan ook de volgende opgave ten opzichte van ouders: *Als grundlegende und dauerhafte Aufgabe im Schulentwicklungsprozess hat die Schule ein aktuelles schuleigenes Konzept für die Zusammenarbeit mit den Eltern der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen (Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte, 2009, p. 20).* Naast ouders wordt ook de leerling zelf betrokken bij besluiten over de schoolse vorming en bij de overgang van onderwijs naar het beroeps- en volwassenleven. Hoe ouder de leerling, hoe groter de betrokkenheid. In het licht hiervan is het belangrijk om opnieuw op te merken dat dit curriculum initieel ontwikkeld werd voor kinderen met een verstandelijke beperking en niet voor leerlingen met EMB.

Tot slot werken scholen in het curriculum samen met buitenschoolse partners waarmee door de school een netwerk wordt geïnitieerd van verschillende instanties, diensten, en organisaties m.b.t. de doelgroep. Ook wordt er samengewerkt met reguliere scholen in het kader van inclusief onderwijs (gemeinsamen Unterricht) van kinderen met en zonder beperkingen.

Het **Lehrplan für Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (z.j.)** stelt dat ouders en andere verantwoordelijken voor de opvoeding deskundige partners zijn van de leerkrachten. Ouders en de

---

<sup>1</sup> met ouders bedoelen vanaf hier zowel ouders als andere verantwoordelijken voor de opvoeding

school wisselen onderling informatie uit over onderwijs en opvoeding van de kinderen. De volgende vormen van samenwerking tussen de school en ouders worden in dit curriculum vermeld: brief aan de ouders, oudercontact, consultatie met ouders, huisbezoek, ouderbijeenkomsten.

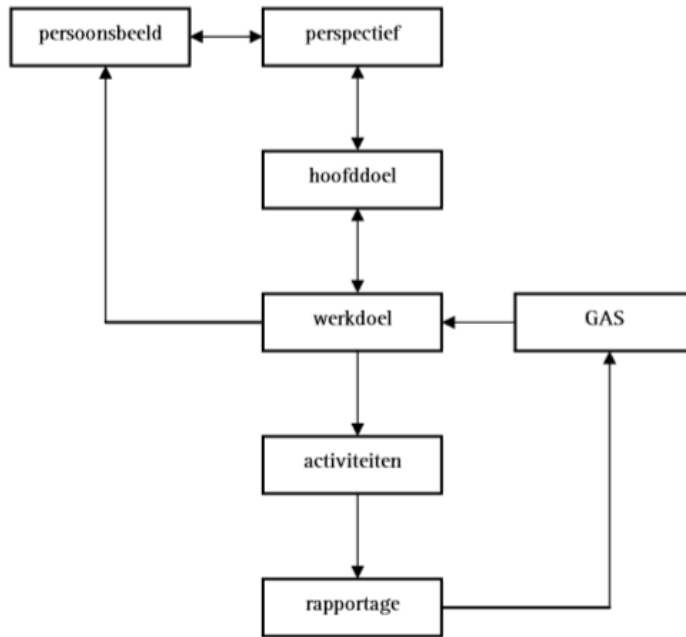
Samenvattend kan gezegd worden dat ouders veruit de belangrijkste partner zijn in het onderwijs van leerlingen met EMB. Zij kunnen een andere zienswijze hebben op de ontwikkeling, vaardigheden en leerbehoeften van hun kinderen dan degene die de leerkracht heeft. Ouders zijn daarnaast ook een belangrijke informant aangaande informatie en beeldvorming over hun kind. Daarnaast nemen ook therapeuten een belangrijke rol op in het onderwijzen van leerlingen met EMB. Zij worden betrokken bij de beeldvorming en opvolging van de leerlingen. Zij stellen rapporten op vanuit hun vakdiscipline en nemen deel aan gepland overleg aangaande de betrokken leerling.

### **3.11. Evaluatie**

Via dit onderdeel werd nagegaan op welke manier de evaluatie van de onderwijsleerdoelen wordt vooropgesteld in het curriculum. Zes curricula hebben hierover een beschrijving opgenomen, in zeven curricula wordt niet specifiek aangegeven op welke manier de leerlingen geëvalueerd worden.

In de **Vijf Wijzer** worden na een afgesproken periode de doelen (perspectief, hoofddoelen en werkdoelen) geëvalueerd aan de hand van "Goal Attainment Scores" (GAS). In het curriculum en bijhorende cursus wordt er uitgebreid ingegaan op de evaluatie in de Vijf Wijzer, maar deze informatie werd niet ter beschikking gesteld. Om toch enige uitleg te kunnen geven over de evaluatie worden Poppes, Van der Putten en Vlaskamp (2011) geciteerd:

*De evaluatie van het hoofddoel gebeurt door alle werkdoelen te beoordelen waaraan is gewerkt. Gemiddeld wordt 2-3 weken gewerkt aan een werkdoel, en is de periode waarin gewerkt wordt aan één hoofddoel tussen de 6-12 maanden lang. Werkdoelen worden geëvalueerd door individuele professionals (begeleiders, therapeuten), en zij informeren meestal schriftelijk andere betrokkenen. Het hoofddoel wordt geëvalueerd met alle betrokkenen ( dus ook de ouders/wettelijke vertegenwoordigers) samen. Men gaat na welke werkdoelen zijn uitgevoerd met welk resultaat. Tijdens deze bijeenkomst wordt vooral gesproken over de gegevens die de werkdoelen hebben opgeleverd en de wijze waarop dit het kijken naar personen met EMB heeft beïnvloed. Het perspectief wordt geëvalueerd aan de hand van een overzicht waarin het verloop en de resultaten van alle hoofddoelen beschreven zijn. Wanneer het perspectief bereikt is, worden opnieuw de instrumenten ten behoeve van de beeldvorming ingevuld en wordt nieuw persoonsbeeld opgesteld. Vervolgens wordt een nieuw hoofddoel gekozen en nieuwe werkdoelen geformuleerd (Poppes, Van der Putten en Vlaskamp, 2011, p. 106).*



*Figuur 4. Werkmodel (Poppes, Van der Putten, & Vlaskamp, 2011, p. 100)*

De werkdoelen worden met behulp van Goal Attainment Scaling geëvalueerd. Dit begrip wordt volgens Schlosser (2004) als volgt uitgelegd (Qualifications and Curriculum Group, 2006) (Qualifications and Curriculum Group, 2006):

Goal Attainment Scaling (GAS) involves the following steps: (a) specify a set of goals; (b) assign a weight for each goal according to priority; (c) specify a continuum of possible outcomes (worst expected outcome (-2), less than expected outcome (-1), expected outcome (0), more than expected outcome (+1), and best expected outcome (+2)); (c) specify the criteria for scoring at each level; (d) determine current or initial performance; (e) intervene for a specified period; (f) determine performance attained on each objective; and (g) evaluate extent of attainment (Cardillo & Choate, 1994; Kiresuk & Sherman, 1968, geciteerd in Schlosser, 2004, p.218).

Het **Frank Wise School Curriculum Framework** (2009) ontwikkelde een codeersysteem om na te gaan in welke mate het kind een vaardigheid of doelstelling beheerst: heeft het kind bijvoorbeeld fysieke hulp nodig, is er slechts verbale hulp gevraagd of kan de leerling de stap voltooien zonder hulp? Het hebben van een dergelijk gestandaardiseerd systeem faciliteert consistentie, ook wanneer verschillende volwassenen betrokken zijn bij het uitvoeren van het onderwijsprogramma.

In het IEP van de leerling zullen activiteiten worden opgedeeld in deelstappen. Al deze deelstappen moeten behaald worden opdat een doelstelling als succesvol kan omschreven worden. Het criterium voor succes is tweedelig. Ten eerste is er een beschrijving van hoe vaak de leerling een handeling



correct moet uitvoeren alvorens gesteld wordt dat hij of zij zonder hulp deze handeling kan uitvoeren (bv. De leerling moet drie van de drie keer de rode blok optillen zonder hulp). Ten tweede moet beschreven worden in hoeveel opeenvolgende leermomenten de leerling deze handeling moet kunnen herhalen om te spreken van voltooiing van een stap (bv. Er wordt verwacht dat de leerling in de volgende vijf sessies uit zichzelf de rode blok zal optillen als deze aangeboden wordt). In het IEP van de leerling wordt dan onder 'criterium voor succes' opgenomen dat de leerling drie van de drie pogingen zelf goed moet uitvoeren om de code U (Unaided) te krijgen: 3 out of 3 trials = U. Wanneer de leerling 5 opeenvolgende keren de handeling zelfstandig uitvoert is de stap voltooid: U x 5 = stage. In bijlage 7 worden de codeersleutels uit het Frank Wise School Curriculum Framework opgenomen.

**The Bridge school Curriculum** (2010) maakt gebruik van zowel proces- als productevaluatie.

Productevaluatie of beoordeling van leerlingen gebeurt aan de hand van Routes for learning (Qualifications and Curriculum Group, 2006). Dit assessment-profiel geeft drieënveertig mogelijke mijlpalen weer die leerlingen al dan niet passeren tijdens hun educatieve ontwikkeling. Een strenge en accurate procedure van beoordeling informeert leerkrachten, zorgt voor een goede opvolging van vooruitgang en is dus een sleutelbegrip aangaande het succesvol onderwijzen van leerlingen.

Vooruitgang zal worden gemeten op 3 manieren: Ten eerste zal men de leerlingen beoordelen op basis van P-scales en via het gebruik van Pivats. Het gebruik hiervan is wettelijk voorgeschreven en de school is verplicht om hieraan te voldoen. Men is echter van mening dat het lineaire karakter van deze methodes zorgt voor een inaccurate en onvoldoende weergave van de vooruitgang van de leerling. P-scales zijn een set van omschrijvingen die de prestaties van leerlingen met speciale educatieve noden opmeten. De P-scales zijn opgesplitst in acht verschillende niveaus, waarbij P1 het laagste niveau is en P8 het hoogste. De P-scales werden ontwikkeld om het opstellen van leerdoelen voor leerlingen met speciale educatieve noden haalbaar te maken, wanneer deze leerlingen presteren onder het eerste niveau van het nationale curriculum van Groot-Brittannië (Department for Education UK, 2012). Pivats staat voor 'Performance Indicators for Value Added Target Setting' en is een systeem ontworpen door de regering van Lancashire. Het beoogt het maken en kiezen van doelstellingen voor leerlingen die buiten de nationale verwachtingen presteren te vergemakkelijken. Pivats is een uitgebreide versie van de herziene P-scales en de niveaus uit het nationale curriculum van de UK (Lancashire County Council, 2013).

Ten tweede is men bezig met het ontwikkelen van een aangepaste versie van de Routes for learning pathways. Met dit werkdocument kan dan vooruitgang worden gedemonstreerd voor elke leerling apart. Op basis van een grafische weergave kan men bekijken hoeveel van de drieënveertig mijlpalen een leerling reeds heeft bereikt. Aangezien Routes for learning niet gebaseerd is op het idee van lineaire ontwikkeling, kan de grafische weergave van de behaalde mijlpalen een zeer verspreid beeld

geven. Door de toevoeging van een Martin's (2006) indicatie van frequentie (de leerling vertoont het gedrag af en toe, regelmatig of consequent) wil men de indicatoren die vooruitgang meten verhogen naar 129.

Tot slot worden numerieke waardes gebruikt om vooruitgang te meten aangaande gedrag (aandacht, zelfstandigheid, interactie). Pivats verdeelt de bovenstaande categorieën in 15 deelaspecten, en wanneer hier ook de toevoeging van Martin's (2006) indicatie van frequentie wordt gedaan, ontstaat er een totaal van 45 onderverdelingen waarop vooruitgang kan worden gemeten.

De beoordeling van vooruitgang op basis van manier twee en drie is nog volop in ontwikkeling.

Individuele doelen in het individuele leerplan van de kinderen (the pupils' IEP) zijn assessment-driven: met als basis het assessment profiel van Routes for learning. Periodieke vooruitgang zal worden vergeleken met het document uit Routes for learning. Jaarlijks zal men ook gebruik maken van Pivats model voor vooruitgang.

Ook het **Cranleigh & Malkara Schools Preschool & Primary Curriculum** (2011) maakt gebruik van de P-scales. In de werkschema's wordt – waar mogelijk - onder de doelstellingen verwijzing gemaakt naar de bijhorende P-scales. Tweemaal per jaar wordt er een rapport opgesteld, waarin het niveau dat de leerling behaalde wordt beschreven:

- Co-operating: de leerling accepteert ondersteuning, heeft nood aan fysieke ondersteuning en kan de taak niet alleen uitvoeren.
- Beginning: de leerling toont vooruitgang richting beheersing van de vaardigheid, probeert de activiteit tot een goed einde te brengen maar presteert nog niet op het verwachte niveau. De leerling heeft nog ondersteuning nodig.
- Practising: de leerling kan de activiteit uitvoeren, maar is nog niet consequent genoeg om te kunnen spreken van het behalen van de doelstellingen. De activiteit wordt uitgevoerd minder vaak dan dat in de doelstelling werd opgenomen of met meer ondersteuning als beschreven in de doelstelling.
- Established: de leerling kan de vaardigheid consequent vertonen (zoals beschreven in de doelstelling) in een vertrouwde omgeving met vertrouwde mensen.
- Transferred: de leerling kan de activiteit uitvoeren in verschillende situaties.

In **Ysgol Heulfan Y Canol** worden in de werkschema's beoordelingsmogelijkheden opgenomen. Wanneer men bijvoorbeeld met de leerlingen rond het ervaren van hun omgeving werkt, wordt bij de beoordelingsmogelijkheden gesteld dat men moet kijken naar de mogelijkheden van de leerlingen om kleuren, geuren, vormen en geluiden te ervaren. Hoe men dit zal meten en beoordelen wordt niet verder uitgeschreven.

In **The Elaborated 5-14 curriculum grids** (2001) wordt simpelweg gesteld dat scholen hier hun eigen beleidsmaatregelen dienen te volgen.

Er kan geconcludeerd worden dat zowel proces-als productevaluatie van belang zijn bij het opvolgen en evalueren van de vooruitgang van leerlingen met EMB. Enkele scholen hebben zelf een methode van evaluatie uitgewerkt zoals bijvoorbeeld een codeersysteem. De meeste scholen maken gebruik van genomeerd testmateriaal zoals GAS-scores, P-scales, Pivats en Routes for learning. P-scales en Pivats worden dan het meest gebruikt voor procesevaluatie, terwijl Routes for learning wordt ingeschakeld voor de productevaluatie.

### **3.12. Andere curricula**

Uit de analyse van de curricula blijkt dat regelmatig verwezen wordt naar en gebruik gemaakt wordt van andere curricula en documentatie. In het schema kan voor elk geanalyseerd curricula teruggevonden worden naar welke andere curricula of documenten zij verwijzen.

## **4. Kritische bespreking**

Uit de documentenanalyse blijkt dat vijf curricula werden ontwikkeld op meso-niveau en dat acht curricula werden ontwikkeld op macro-niveau. Men kan dus stellen dat er op internationaal beleidsmatig vlak steeds meer aandacht is voor onderwijs aan leerlingen met EMB en dat de ontwikkeling van hierop afgestemde curricula in opmars is. Toch bestaat er in de praktijk nog steeds een hiaat aan beschikbare informatie, waardoor individuele scholen de nood voelen om zelf een curriculum te ontwikkelen.

Het valt op dat curricula die werden ontwikkeld op macro-niveau een meer algemeen kader en principes bieden dan curricula die werden ontwikkeld op meso-niveau. Dit kader of deze algemene principes worden dan door scholen en leerkrachten aangepast en er wordt een eigen invulling aan gegeven. Voor de curricula op meso-niveau geldt dat een aantal factoren minder of niet worden toegelicht. De veronderstelling is hier dat deze factoren (bv. implementatie, betrokken disciplines, ...) binnen de schoolcultuur zo vanzelfsprekend zijn dat het team hier niet bij stilstaat tijdens het ontwerpen van het curriculum. Richtlijnen of procedures hieromtrent worden zodus niet uitgeschreven of onderbouwd in het curriculum.

In de jaren '80 was de filosofie van normalisatie gangbaar. Tegenwoordig heeft echter het inclusieve denken de bovenhand. In de curricula is terug te vinden dat elk kind recht heeft op onderwijs en leermogelijkheden bezit. Elk kind is de focus van het educatieve proces en elke situatie is een kans tot leren. De leerling moet een actieve rol toebedeeld krijgen en men moet oog hebben voor de omgeving en de relaties van de leerling.

Bijna alle curricula (n = 9) geven aan dat er een methode is uitgeschreven voor de implementatie van het curriculum. Er bestaat een grote verscheidenheid in methoden voor implementatie en in het ene curriculum wordt hier veel uitgebreider op ingegaan dan in een ander curriculum. Het is duidelijk dat vooral gewerkt wordt met individuele leerplannen of IEP's. Over het algemeen wordt het curriculum aangepast aan de specifieke noden van de leerling. In de meeste gevallen worden rasters of werkschema's gebruikt om onderwijsleerdoelstellingen en onderwijsleeractiviteiten op uit te werken die geschikt zijn voor de betrokken leerling.

Ook aangaande het aanbieden van een groeps- of individueel aanbod wordt duidelijk dat een individueel programma voor elke leerling apart wordt vooropgesteld. Zes curricula werken uitsluitend met een individueel programma, de overige curricula hebben daarnaast ook een groepsgericht aanbod. Opvallend is dat er twee richtingen bestaan in het ontwikkelen van zowel een individueel als een groepsgericht onderwijsaanbod. In 'De Vijf Wijzer' en in het 'Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte' begint men met het opstellen van een individueel handelingsplan (IHP) voor elke leerling, om vanuit de verzameling van deze IHP's daarna een groepsplan of onderwijsaanbod op te stellen. Het 'Lehrplan für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung' werkt in omgekeerde richting: zij starten met een klasleerplan, waaruit daarna individuele handelingsplannen worden ontwikkeld. In het eerste geval dient het groepswerkplan om individuele doelstellingen van alle leerlingen duidelijk te maken en op basis daarvan onderwijsleeractiviteiten in elkaar te schuiven tot een groepsgericht aanbod. In het tweede geval biedt het klasleerplan een overzicht van het onderwijsaanbod voor de klasgroep en wordt van daaruit voortgebouwd op leerinhouden.

Aangaande het opstellen van leerdoelstellingen wordt duidelijk dat de meeste curricula werken met lange en korte termijndoelen. Per opgenomen ontwikkelingsdomein wordt het basisoniveau van presteren vastgelegd. En op basis van deze niveaubepaling worden lange termijndoelstellingen vastgelegd. Korte termijndoelstellingen worden afgeleid van de lange termijndoelstellingen: de leerkracht begint het onderwijs op een punt waarvan geweten is dat het binnen de capaciteiten van de leerling ligt. Doorheen de onderwijsleeractiviteiten wordt dan opgebouwd om zo toe te werken naar de gestelde lange termijn onderwijsleerdoelstellingen. In verschillende curricula worden concrete onderwijsleerdoelen opgenomen, gekoppeld aan de ontwikkelingsdomeinen. Leerkrachten kunnen hier dan een keuze uit maken of zelf onderwijsleerdoelstellingen ontwerpen. Het aanbieden van een alomvattende lijst waaruit onderwijsleerdoelstellingen kunnen worden gekozen, vergemakkelijkt het keuzeproces voor de leerkracht. Langs de andere kant kan zulke lijst ervoor zorgen dat andere mogelijkheden en onderwijsnoden niet verder geëxploreerd worden omdat de leerkracht zich enkel baseert op de beschikbare lijst van onderwijsleerdoelstellingen.

Waar in de meeste curricula gewerkt wordt met het opstellen van onderwijsleerdoelstellingen om daarna over te gaan naar het kiezen van geschikte activiteiten om deze doelstellingen te bereiken, wordt in het curriculum 'Strategies for teaching students with severe intellectual disability' (1989) in omgekeerde richting gewerkt. Daarin worden eerst onderwijsleeractiviteiten gekozen waarvan verwacht wordt dat de leerling zich deze eigen maakt, om daarna geschikte doelstellingen te construeren die het succesvol uitvoeren van een activiteit mogelijk maken. Het normalisatieprincipe dat aan de grondslag ligt van dit curriculum kan een mogelijke verklaring zijn voor deze werkwijze. Verwacht wordt namelijk dat de leerling zich aanpast aan de maatschappij en daartoe vaardigheden ontwikkelt die participatie in de maatschappij zoals die is mogelijk maken.

Aansluitend op de methoden voor onderwijsleerdoelstellingen werd gekeken naar de daaraan verbonden onderwijsleeractiviteiten. In elf curricula worden concrete onderwijsleeractiviteiten opgenomen. Dit gebeurt in werkschema's, rasters, een databank of een activiteitencatalogus. In 'Strategies for teaching students with severe intellectual disability' (1989) wordt daarnaast ook een methode uitgeschreven voor het zelf ontwikkelen van een activiteitencatalogus. Uitgeschreven onderwijsleeractiviteiten kunnen langs de ene kant een dwingend karakter hebben in die zin dat leerkrachten verplicht moeten kiezen uit de beschikbare activiteiten en langs de andere kant kunnen zij ook dienen als een vrijblijvend bronnenboek of inspiratiebron voor het uitdenken van een aangepast onderwijsaanbod.

In The Bridge school curriculum worden enkel overkoepelende categorieën weergegeven waaruit activiteiten kunnen worden gekozen. The Bridge school curriculum heeft bewust gekozen voor het niet concreet maken van onderwijsleeractiviteiten, om zo de creativiteit van de leerkracht aan te spreken: de leerkracht ontwerpt zelf leeractiviteiten die aansluiten op de noden van de leerling of klasgroep. Deze houding sluit aan bij de kritiek die Routes for learning geeft op het aanbieden van concrete onderwijsleeractiviteiten: wanneer een curriculum of onderwijsprogramma enkel bestaat uit lijsten van activiteiten of ervaringen, kan dit leiden tot een versnipperde aanpak. De overkoepelende vaardigheden, kennis en inzichten die verworven moeten worden zijn niet duidelijk geïdentificeerd en zijn daardoor moeilijk te herkennen uit het curriculum. Dit kan het leren nog extra bemoeilijken.

Aangaande de betrokken disciplines kan worden geconcludeerd dat leerkrachten de belangrijkste plaats krijgen toegewezen in het onderwijzen van leerlingen met EMB. Daarnaast zijn kinesitherapeuten, logopedisten en ergotherapeuten vaak genoemde disciplines. Verplegend en/of verzorgend personeel worden ook meermaals genoemd. In 'De Vijf Wijzer' wordt nog expliciet de toevoeging gedaan van (ortho)pedagogen, psychologen en maatschappelijk werkers.

Wat betreft het partnerschap met andere betrokkenen kan geconcludeerd worden dat ouders veruit de belangrijkste partner zijn in het onderwijs van leerlingen met EMB. Zij kunnen een andere zienswijze hebben op de ontwikkeling, vaardigheden en leerbehoeften van hun kinderen dan degene die de leerkracht heeft. Ouders zijn daarnaast ook belangrijke informanten aangaande informatie en beeldvorming over hun kind. Daarnaast nemen ook therapeuten een belangrijke rol op in het onderwijzen van leerlingen met EMB. Zij worden betrokken bij de beeldvorming en opvolging van de leerlingen. Zij stellen rapporten op vanuit hun vakdiscipline en nemen deel aan gepland overleg aangaande de betrokken leerling.

Wat betreft de opvolging en evaluatie blijken zowel proces- als productevaluatie relevant te zijn.

De Frank Wise School ontwikkelde een scoremethode om na te gaan in welke mate doelstellingen en vaardigheden beheerst worden. In De Vijf Wijzer wordt gebruik gemaakt van Goals Attainment Scores (GAS), waarbij men een score toekent die aangeeft in welke mate een korte termijndoelstelling behaald werd. Bovenstaande curricula werken dus eerder op basis van een codeersysteem.

Vier curricula (The Bridge school curriculum, Routes for learning, Cranleigh & Malkara Schools Preschool & Primary Curriculum, Castle Wood PMLD curriculum) baseren zich voor opvolging en evaluatie op genormeerd testmateriaal, namelijk Pivats, P-scales en Routes for learning Pathways. P-scales en Pivats worden dan meestal gebruikt voor procesevaluatie, terwijl Routes for learning wordt gebruikt voor de productevaluatie.

## **Hoofdstuk 4: Resultaten met betrekking tot de vragenlijst**

In dit hoofdstuk zullen de toegestuurde vragenlijsten uitgebreid geanalyseerd en besproken worden. Elke respondent heeft door het invullen van de vragenlijst een weergave gegeven van de klaspraktijk waar hij of zij aan verbonden is. In de beschrijvende analyse zal worden gekeken naar wat de respondenten concreet hebben aangegeven omtrent de verschillende onderdelen in de vragenlijst en in welke mate dit overeenkomstig is over respondenten heen. In de kritische bespreking willen we de belangrijkste constatering uit de analyse nogmaals benoemen en bespreken, en nagaan of er uit de data een bepaald patroon naar voren komt.

### **4.1. Beschrijvende analyse van de vragenlijsten**

#### **4.1.1. De respondenten**

Van de twaalf vragenlijsten die we ontvangen hebben, zijn er slechts tien bruikbaar voor analyse. Twee respondenten zijn namelijk werkzaam aan een universiteit en zijn dus eerder bezig met onderzoek naar onderwijs voor leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen en opleiding van studenten, dan dat zij daadwerkelijk lesgeven aan leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen. Aangezien zij de vragenlijst daardoor maar beperkt hebben ingevuld, zullen we deze niet opnemen in de analyse.

De overige tien respondenten zijn allemaal wel op een of andere manier rechtstreeks verbonden aan een school. Vier respondenten zijn leerkracht, drie zijn pedagogisch begeleider, drie zijn directeur (waarvan één plaatsvervangend directeur), één respondent is opleidingsverantwoordelijke binnen de school en twee respondenten hebben hun functie niet omschreven maar wel genoteerd in welke school zij werken. Een aantal respondenten combineren meerdere functies (bv. leerkracht en pedagogisch begeleider).

Vier respondenten hebben een opleiding tot leerkracht achter de rug, waarvan één respondent meteen al specialiseerde in onderwijs voor leerlingen met speciale noden. Eén respondent studeerde psychologie, twee studeerden literatuur en drie respondenten hebben deze vraag niet beantwoord. Vier respondenten hebben na hun initiële studies nog een specialisatie gevolgd in 'special needs education'.

Zeven respondenten hebben een leeftijd tussen de 56 en 65 jaar oud, twee situeren zich in de categorie 46 tot 55 jaar oud, één respondent geeft aan tussen de 36 en 45 jaar oud te zijn. Een laatste respondent heeft de categorie leeftijd niet ingevuld.

Wat betreft het aantal jaar ervaring met de doelgroep wordt al snel duidelijk dat dit zeer uiteenlopend is: de respondent met de minste ervaring werkt pas twee jaar met de doelgroep, terwijl

de respondent met de meeste ervaring reeds veertig jaar met de doelgroep werkt ( $n = 10$ ,  $\bar{X} = 21.60$ ,  $S_x = 15.05$ ).

#### 4.1.2. Leerling-populatie scholen

Alle tien de scholen hebben naast andere doelgroepen leerlingen met ernstig meervoudige beperkingen in hun populatie. In twee scholen zijn de leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen de grootste doelgroep, in acht scholen is dit niet zo.

Tabel 9

*Verdeling van doelgroep EMB over de scholen*

<b>Doelgroep</b>	<b>Aantal scholen</b>
<b>EMB grootste doelgroep</b>	2
<b>EMB niet de grootste doelgroep</b>	8

Wat betreft de leerling-populatie van alle scholen kan het volgende geconcludeerd worden: drie scholen bieden onderwijs aan dezelfde doelgroepen, namelijk leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen, leerlingen met een ernstige leerachterstand en leerlingen met een matige leerachterstand. Daarnaast hebben deze leerlingen vaak een autismespectrum stoornis (ASS) als bijkomende diagnose. Een vierde school voorziet onderwijs aan zowel leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen als aan leerlingen met een ernstige leerachterstand. Vervolgens is er een school die aangeeft dat zij een doelgroep hebben van leerlingen met EMB, waarbij het IQ van de leerlingen lager dan 35 wordt geschat. Twee scholen werken inclusief, in die zin dat hun leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen deel uitmaken van klasgroepen in een reguliere school.

Voor de overige drie scholen zijn de doelgroepen meer divers: één school richt het onderwijs vooral op leerlingen die niet meer terecht kunnen in hun vorige school wegens gedragsproblemen. Hun onderliggende problematiek is dan autisme of een andere ontwikkelingsstoornis. Een volgende school spreekt vooral over *“children with physical, profound intellectual and learning disabilities. There are also children who have behavior problems”*. De laatste school heeft als doelgroep *“leerlingen met een lichamelijke beperking, meervoudige beperking en langdurig zieke kinderen”*.



Tabel 10

*Verdeling van de doelgroepen van scholen*

Doelgroep	Aantal scholen
<b>Leerlingen met EMB</b>	10
<b>Leerlingen met een ernstige leerachterstand</b>	4
<b>Leerlingen met een matige leerachterstand</b>	4
<b>Leerlingen met ASS</b>	4
<b>Leerlingen met gedragsproblemen</b>	2
<b>Leerlingen zonder beperking</b>	2
<b>Leerlingen met een fysieke beperking</b>	2
<b>Leerlingen met een ontwikkelingsstoornis</b>	1
<b>Langdurig zieke leerlingen</b>	1

Er kan dus geconcludeerd worden dat in de internationale klaspraktijk leerlingen met EMB nooit als een alleenstaande doelgroep benaderd worden. Het onderwijsaanbod voor leerlingen met EMB bestaat naast of in combinatie met een aanbod voor andere doelgroepen. In bijna alle scholen zijn leerlingen met EMB ook niet de grootste doelgroep.

#### **4.1.3. Visie op onderwijs aan leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen**

*“We aim to provide an individually appropriate balance of education, therapy and care delivered in a multidisciplinary cohesive fashion. We work in partnership with parents and other professionals to achieve the very best outcomes for pupils and help each child to reach their unique potential.” – Respondent van school Ysgol Heulfan Y Canol*

Negen respondenten beantwoordden de vraag naar een korte omschrijving van de visie/principes van de school aangaande onderwijs voor leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen. Volgende elementen worden meermaals genoemd:

- Participatie in de samenleving (n = 2)

*“De visie van onze school is de leerlingen op een volwaardige wijze laten participeren in de samenleving” (Sint Maartenschool)*

- Ook leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen hebben recht op onderwijs (n = 3)

*“We believe that all pupils are entitled to a stimulating and challenging education of the highest quality within which they know that their achievements are valued” (Frank Wise School)*

- Elke leerling moet alle mogelijke kansen krijgen in zijn of haar leven (n = 2)

*“We want them to grow and help them to go for the best opportunities” (Werkenrodeschool)*

- Elk kind heeft potentieel tot leren (n = 3)

*“The school passionately believes, and absolutely knows, that all children are educable and will learn as long as the curriculum on offer reflects the needs, interests and abilities of the individual children being taught” (The Bridge school)*

- Inclusieve visie op onderwijs (n = 2)

*“The school is characterized by a strong belief in highly individualized and inclusive provision. As such we group our pupils solely by age and are committed to providing weekly access to mainstream learning opportunities for all of our students” (Frank Wise School)*

Het onderwijsaanbod aan leerlingen met EMB stoelt dus vooral op de idee dat alle leerlingen recht hebben op onderwijs en dat elk kind potentieel tot leren heeft. Hiertoe verdienen zij alle mogelijke kansen, zodat participatie in de samenleving mogelijk gemaakt wordt.

#### 4.1.4. Samenstelling klasgroepen

Alle respondenten hebben deze vraag beantwoord. Twee scholen nemen de leerlingen met EMB niet op in aparte klassen, zes scholen doen dit wel. De overige twee scholen werken zowel met homogene als heterogene klasgroepen. In onderstaande tabel wordt schematisch weergegeven op basis van welke criteria leerlingen in een klasgroep ingedeeld worden en uit hoeveel leerlingen een klasgroep bestaat.

Tabel 11

##### *Verdeling van klasgroepen*

Aparte klas groep voor leerlingen met EMB?	Aantal leerlingen in een klasgroep	Indelingscriteria
Nee	12	Leeftijd
Ja	6	IQ
Ja	5-7	Leeftijd
Ja	4	Specifieke noden
Ja	6	IQ
Nee	8	Leeftijd
Ja en nee	8	Specifieke noden
Ja	6-7	IQ
Ja en nee	5-6	Leeftijd
ja	6	IQ

Wat betreft de vraag naar eventuele moeilijkheden bij de indeling in klasgroepen komen verschillende aspecten naar voor:

- Concentratie van bepaalde problematieken in een klas die de dagdagelijkse praktijk bemoeilijken (bv. veel leerlingen met nood aan motorisch ondersteunende apparatuur, maakt dat er praktische uitdagingen ontstaan omtrent het gebruik van de ruimte). De school lost dit op door een leerling in een andere klas te plaatsen, met de overweging dat zij anders niet het best mogelijke onderwijs kunnen ontvangen doordat het volle potentieel niet benut kan worden (n = 1)
- Het is wegens de speciale noden van de leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen niet gemakkelijk om hen in heterogene klassen te plaatsen (n = 2)
- Wegens een stijgend aantal leerlingen is het moeilijk om de klassen te beperken tot kleine aantallen, in combinatie met de (beperkte) middelen die de school heeft (n = 1)
- Individueel onderwijs is vaak noodzakelijk omdat de leerdoelstellingen zo verschillend zijn per leerling (n = 1)
- Nood aan veel verschillende ruimtes waarvan gebruik gemaakt kan worden in kleine groepen (bv. snoezelruimte, prikkelarme ruimte, donkere kamer, ...) (n = 1)

Leerlingen met EMB wordt in de internationale onderwijscontext dus vooral in aparte klassen geplaatst. Leerlingen worden dan hoofdzakelijk gedassocieerd op basis van intellectuele capaciteiten en specifieke onderwijsnoden. Enkele scholen nemen leerlingen met EMB niet op in aparte klassen en classificeren op basis van leeftijd.

Redenen die worden genoemd om leerlingen niet in heterogene klassen te plaatsen zijn de speciale noden van de leerlingen en de individuele onderwijsleerdoelstellingen. Hier tegenover plaatst één respondent dat homogene klasgroepen kunnen leiden tot een concentratie van bepaalde problematieken die de dagdagelijkse praktijk bemoeilijken.

#### **4.1.5. Betrokken disciplines**

Slechts zes respondenten vulden de vraag in naar welke disciplines er betrokken worden bij het onderwijzen van leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen. Duidelijk is wel dat er in elke school op zijn minst multidisciplinair gewerkt wordt, in die zin dat verschillende disciplines worden betrokken bij het onderwijzen van leerlingen met EMB. Op welke manieren deze samenwerkingsverbanden vorm krijgen, wordt niet verder beschreven.

Tabel 12

*Betrokken disciplines bij het onderwijzen van leerlingen met EMB*

	Aanwezig		Klaslokaal			Setting		
	Ja	Nee	Ja	Nee	Beide	Indiv.	Groep	Beide
<b>Kleuteronderwijzer</b>	4	2	4	0	0	2	0	2
<b>Leerkracht</b>	6	0	4	0	2	0	1	5
<b>Verzorgende</b>	4	2	4	0	0	2	0	2
<b>Logopedist</b>	6	0	4	0	2	3	2	1
<b>Kinesitherapeut</b>	5	1	5	0	0	2	2	1
<b>Ergotherapeut</b>	4	2	0	0	4	3	0	1
<b>Verplegend personeel</b>	6	0	3	1	2	6	0	0
<b>Arts</b>	3	3	1	2	0	3	0	0
<b>Muziektherapeuten</b>	3	3	1	1	1	1	1	1
<b>Andere: Vision teacher</b>	2	4	0	0	2	0	0	2
<b>Andere: Hearing advisor</b>	1	5	0	0	1	0	0	1
<b>Andere: Spelbegeleiders</b>	1	5	0	0	1	0	0	1
<b>Andere: Psycholoog</b>	1	5	1	0	0	1	0	0
<b>Andere: Psychiater</b>	1	5	1	0	0	1	0	0
<b>Andere: Gedragsspecialist</b>	1	5	0	0	1	0	0	1
<b>Andere: Persoonlijke assistent voor leerling</b>	1	5	0	0	1	1	0	0

Uit de tabel komt naar voren dat leerkrachten, logopedisten, en verplegend personeel in alle scholen aanwezig zijn. Daarnaast worden kinesitherapeuten, verzorgenden, ergotherapeuten en kleuteronderwijzers als belangrijk geacht in het onderwijs aan leerlingen met EMB. Er kan gesteld worden dat vooral binnen de klaslokalen gewerkt wordt en dat voornamelijk door de therapeutische disciplines ook buiten het klaslokaal gewerkt wordt. Het is in diezelfde therapeutische disciplines dat meestal op individuele basis met de leerlingen gewerkt wordt.

#### **4.1.6. Onderwijscurriculum**

Meteen valt op dat alle tien de respondenten aangeven dat er binnen hun school gewerkt wordt met een curriculum dat specifiek is ontwikkeld voor de doelgroep. Al deze scholen ervaren dus de nood aan een curriculum dat aangepast is aan de onderwijsnoden van leerlingen met EMB. In onderstaande tabel wordt weergegeven wat de oorsprong van elk curriculum is.

Tabel 13

*Verdeling van ontwikkelaar van het curriculum*

	<b>Aantal respondenten</b>
Curriculum door de school zelf ontwikkeld	4
Curriculum ontwikkeld door onderwijskundig comité	4
Curriculum ontwikkeld en opgelegd door de overheid	1
Curriculum door de school zelf ontwikkeld maar gebaseerd op nationale curriculum	1

De scholen die zelf hun curriculum ontwikkelden, hebben ook meegegeven welke naam zij hieraan toekenden. Het gaat over:

- The Bridge school curriculum
- Castle Wood PMLD curriculum
- Ysgol Heulfan Y Canol
- The Frank Wise school curriculum framework

Al deze curricula zijn ook terug te vinden in hoofdstuk 3 waarin de curricula uitgebreid worden besproken.

**The Bridge school** geeft nog mee dat zij hun curriculum niet statisch opnemen, maar dat zij waarborgen dat het curriculum gezien wordt als een altijd veranderend concept, zich aanpassend aan de noden die op dat moment bestaan.

**Castle Wood school** geeft aan dat bij het gebruik van een eigen ontwikkeld curriculum, het heel belangrijk is dat het personeel voortdurende training en ondersteuning krijgt, vooral als het gaat over de opvolging van vooruitgang doorheen het curriculum.

**Ysgol Heulfan Y Canol** is Welsh voor “The Conservatory Middle School”, en hun curriculum heeft eigenlijk geen specifieke naam. De voorziening heeft een curriculum gemaakt, met een onderdeel speciaal geschreven voor de leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen.

**The Frank Wise school** beschrijft dat zij 25 jaar hebben gewerkt aan het ontwikkelen van hun curriculum, en dat zij het curriculum nog steeds herbekijken en evalueren. Hun curriculum wil een framework bieden ter ondersteuning van leren, maar wil geen werkschema zijn dat determineert wat er moet onderwezen worden. Daarom moet het curriculum flexibel gebruikt worden en aangepast worden aan de individuele noden van elke leerling, zodat het kind zijn maximale potentieel kan bereiken.

Een vijfde school geeft ook aan een eigen curriculum te hebben ontwikkeld, maar baseerde zich hiervoor op het nationale curriculum van Wales. Zij hebben het nationale curriculum aangepast aan de sensoriele behoeften van hun leerlingen. Naar eigen zeggen heeft het lang geduurd alvorens hun curriculum ontwikkeld was, maar volgens hen beantwoordt het aan de noden van de leerlingen.

Een zesde school werkt met een curriculum dat werd ontwikkeld door de overheid. Het curriculum voor leerlingen met matige mentale handicaps lijkt erg op dat voor leerlingen in de reguliere lagere school, maar is aangepast aan de specifieke behoeften van de doelgroep. Leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen hebben een apart curriculum, waarin vijf onderdelen worden opgenomen:

- Communicatie (met inbegrip van emotionele en sociale ontwikkeling en sociale interactie)
- Begrijpen van realiteit (cognitieve ontwikkeling, met inbegrip van notie van tijd, ruimte, kwaliteit en kwantiteit en begrip van oorzaak en effect)
- Sensomotorische ontwikkeling
- Adaptieve vaardigheden
- Esthetica (kunst, muziek, etc.)

Volgens de school is het noodzakelijk dat het curriculum wordt aangepast aan de individuele leerling en is er voldoende ruimte om dit te doen.

Drie scholen werken met **De Vijf Wijzer**, dat werd ontwikkeld door 'cursusteam Eowyn' ([www.VijfWijzer.nl](http://www.VijfWijzer.nl)). De drie scholen geven aan dat zij toch wel wat moeilijkheden ervaren tijdens het werken met de Vijf Wijzer als curriculum voor leerlingen met EMB. Ten eerste wordt aangegeven dat het onderwijsteam regelmatig doelen ziet bij leerlingen, die niet worden beschreven in het curriculum. Tegelijkertijd vindt één school de profielen vaak disharmonieus. Een andere school geeft aan dat zij in het begin moeilijk konden afleiden welke doelgroep viel onder het curriculum en dat zij daardoor vaak aanpassingen hebben moeten doen. Na die aanpassingen wordt het curriculum binnen die school nu gebruikt als leerlijn voor leerlingen met een IQ lager dan 35.

De laatste school maakt gebruik van een curriculum genaamd "Core Content Access: Curriculum Guide for Students with Moderate to Severe Disabilities". Dit curriculum werd ontwikkeld door de 'Special Education Administrators of County Offices', welk een subcomité is van de 'California County Superintendents Educational Services Association'. Het curriculum functioneert binnen de school als een gids voor het bijbrengen van basiskennis aan de leerlingen. Het bestaat uit enkele vakken, nl:

- Taal
- Wiskunde
- Geschiedenis/maatschappijleer
- Wetenschap
- Gezondheid
- Lichamelijke opvoeding

De school zeg dat het curriculum concepten en ideeën biedt, geleid door overheidsnormen, waarbij het de verantwoordelijkheid is van de leerkracht om een passend aanbod te genereren voor elke individuele leerling. Het curriculum biedt hoofdlijnen die de leerkrachten kunnen adapteren.

Zoals gezegd blijkt duidelijk de nood aan een curriculum afgestemd op de onderwijsnoden van leerlingen met EMB, omdat alle respondenten werken met een curriculum dat specifiek werd ontwikkeld voor deze doelgroep. Uit de analyse blijkt dat de helft van de respondenten het curriculum zelf heeft ontwikkeld en dat de andere curricula werden ontwikkeld door of op vraag van de overheid. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er in de internationale beleidsmatige context een groeiende aandacht is voor de doelgroep van leerlingen met EMB in het onderwijs.

#### **4.1.7. Beeldvorming**

Alle respondenten (n = 10) hebben deze vraag beantwoord, waarbij zeven van hen aangeven dat zij een profiel opstellen voor elke leerling apart, één school stelt een profiel op per klasgroep en twee scholen doen beide. Zowel individuele leerling-profielen als profielen voor de gehele klasgroep kunnen dus van belang zijn in het onderwijzen van leerlingen met EMB.

Bijna alle respondenten (n = 9) geven aan dat er binnen de school een vastomlijnde methode is uitgeschreven voor de beeldvorming, maar de meeste van hen (n = 7) gaan hier niet dieper op in.

De school die aangeeft geen vastomlijnde methode te hebben voor het opstellen van een profiel voor de leerling, werkt vooral op basis van observatie. Af en toe maken zij ook gebruik van informele testen. Door de observatie van functionele taken (bv handen wassen, communicatie, ...) wordt gedrag van de leerling duidelijk. Op basis van deze waarnemingen zullen dan leerdoelen en bijhorende leeractiviteiten wordt opgesteld.

Eén school werkt enkel met een profiel voor de gehele klasgroep. Deze school maakt gebruik van het curriculum De Vijf Wijzer en zegt dat hier een methode voor uitgewerkt is.

Twee scholen werken met een profiel voor de hele klasgroep en een profiel voor de individuele leerlingen in die klasgroep. De tweede school heeft zelf een instrument ontwikkeld voor het beoordelen en inschatten van hun leerlingen, op basis van andere beschikbare testmaterialen. Ze maken bij de start een inschatting van de student op verschillende gebieden en zorgen voor een regelmatige update van het leerling-profiel.

De scholen die enkel individuele leerling-profielen opstellen, maken gebruik van eigen ontwikkeld materiaal en ander, genormeerd testmateriaal:

- Routes for learning Assessment
- Strengths and Needs Analysis
- Living Language Play Profile
- MOVE Assessment profile
- Self care checklist
- P-scales

Wat betreft belangrijke onderdelen van het profiel en ontwikkelingsdomeinen die men relevant acht, hebben slechts zeven respondenten aangegeven wat zij opnemen in het profiel.

Tabel 14

*Sleutelcomponenten en ontwikkelingsdomeinen in de beeldvorming*

Sleutelcomponenten	Aantal	Ontwikkelingsdomeinen	Aantal
Handicap(s)	3	Sensomotorische ontwikkeling	7
Capaciteiten	6	Sociale ontwikkeling	7
Beperkingen	3	Emotionele ontwikkeling	7
Relaties	5	Cognitieve ontwikkeling	5
Netwerk	2	Communicatie	7
Gezondheid	4	Adaptief gedrag	5
Interesses leerling	1	Relaties	6
Vaardigheden	1	Context	4
Innovatie	1	Interesses van de leerling	1
Geduldigheid	1		
Speciale noden leerling	1		

Aangaande de sleutelcomponenten die worden opgenomen in een leerling-profiel valt op dat capaciteiten, relaties en gezondheid het vaakst worden genoemd. De ontwikkelingsdomeinen die men het meest relevant acht in de beeldvorming van leerlingen zijn vooral sensomotorische ontwikkeling, sociale en emotionele ontwikkeling en communicatie. Cognitieve ontwikkeling, adaptief gedrag en relaties scoren ook hoog.



Zeven respondenten omschrijven diverse problemen die worden ervaren bij de beeldvorming:

- Het verkrijgen van continuïteit over verschillende leerkrachten heen omtrent beeldvorming (n = 1)
- Verschillende instrumenten moeten gebruiken om een volledig beeld te krijgen van een leerling (n = 1)
- Beschikbaar testmateriaal sluit vaak niet aan bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen waardoor dit aangepast moet worden of slechts bepaalde onderdelen gebruikt kunnen worden (n = 2)
- Ervaring dat de gebruikte methode niet compleet is: de methode voor beeldvorming is gespecialiseerd voor individuele leerlingen, waardoor het moeilijk is deze toe te passen voor de klasgroep in zijn geheel (n = 1)
- Aandachtig zijn voor de valkuil van 'te weinig of net te veel verwachten van de leerling' bij het identificeren van onderwijsnoden en -behoeften. Door het genereren van vooroordelen over wat de student al dan niet zou kunnen, stellen we al grenzen aan het onderwijs. Men moet vechten tegen de drang om ongefundeerde veronderstellingen te maken over de leerling, en dit is niet gemakkelijk. (n = 1)
- Leerling-profielen die vertrekken vanuit de capaciteiten en niet de beperkingen van de leerling worden sterk gewaardeerd door families en professionals, maar vormen geen goede basis voor een dossier aangaande het aanvragen van overheidssubsidies. Vertrekken van wat de leerling wel kan, kan zorgen voor een nadeel in de aanvraag. Er wordt daarom bij het aanvragen van subsidies gebruik gemaakt van een algemeen document, waarin niet vertrokken wordt van de capaciteiten van de leerling maar van de hoge noden aan ondersteuning en begeleiding die de leerling nodig heeft (n = 1).

Wat betreft de beeldvorming komt naar voren dat het overwicht voornamelijk ligt bij individuele leerling-profielen. Slechts één derde van de respondenten werkt ook met groepsprofielen. Bijna alle respondenten (n = 9) geven aan dat er een vastomlijnde methode bestaat voor de beeldvorming, maar jammer genoeg wordt hier door zeven respondenten niet verder op ingegaan. Het hoeft niet te verbazen dat men bij de beeldvorming van leerlingen met EMB vooral rekening houdt met hun capaciteiten en gezondheid. Ook de ontwikkelingsdomeinen die het vaakst genoemd worden zijn behoorlijk standaard: sensomotorische ontwikkeling, sociale en emotionele ontwikkeling en communicatie. Opvallend is wel dat slechts één respondent aangeeft rekening te houden met de interesses van de leerling.

Wat betreft de problemen die men ervaart bij de beeldvorming moet aandacht geschonken worden aan de ervaring dat beschikbaar testmateriaal vaak niet aansluit bij de onderwijsleerbehoeften van

de leerlingen, waardoor het slechts beperkt bruikbaar is of eerst dient aangepast te worden alvorens het kan gebruikt worden. Aansluitend daarop wordt opgemerkt dat de methode voor beeldvorming vaak gespecialiseerd is voor individuele leerlingen, waardoor het moeilijk is om deze toe te passen op de klasgroep in zijn geheel.

#### 4.1.8. Onderwijsleerdoelen

Alle respondenten hebben de vragen omtrent onderwijsleerdoelen beantwoord. Zes scholen geven aan dat zij onderwijsdoelen selecteren voor elke individuele leerling apart, vier scholen zeggen dat zij dit zowel voor individuele leerlingen als voor de gehele klasgroep doen.

Zeven scholen werken hierbij via een **bottom-up** manier: er wordt gestart van het profiel van de leerling, om zo toe te werken naar educatieve doelen en een individueel curriculum. Eén school geeft aan om dit proces eerder **top-down** aan te pakken: zij starten van hun curriculum De Vijf Wijzer, om zo toe te werken naar educatieve doelen en deze aan te passen aan doelen en leerinhoud voor individuele leerlingen. Twee scholen hebben niet gespecificeerd op welke manier zij onderwijsdoelen selecteren.

Acht scholen geven aan dat zij uit de beschikbare onderwijsdoelen **in het curriculum** een selectie maken die aansluit bij de noden van de leerling. Twee scholen geven aan dat er geen onderwijsdoelen zijn uitgeschreven in het curriculum.

We bevroegen ook op welke **ontwikkelingsdomeinen** onderwijsleerdoelen worden opgesteld. Negen respondenten zeggen dat zij onderwijsdoelen stellen op de ontwikkelingsdomeinen: sensomotorische ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling, sociale ontwikkeling, emotionele ontwikkeling, communicatie en adaptief gedrag. Vijf scholen zeggen hierbij ook dat zij slechts een beperkt aantal onderwijsdoelen opstellen voor de leerling en dat daarom niet alle ontwikkelingsdomeinen tegelijkertijd zullen voorkomen. Hoeveel educatieve doelen worden opgesteld, is verschillend van leerling tot leerling. Eén school geeft aan dat cognitieve ontwikkeling bij hen geen prioriteit heeft en daarom niet opgenomen wordt als mogelijk ontwikkelingsdomein.

Vijf respondenten beantwoordden de vraag naar **problemen** die men ervaart bij het opstellen van en in het gebruik van onderwijsleerdoelen:

- Nauwkeurigheid bij het selecteren van onderwijsleerdoelen (n = 2)
- Het afstemmen van leeractiviteiten op onderwijsleerdoelen: vaak is er te weinig overeenkomst tussen de activiteit en vooruitgang van de leerling en de vooropgestelde onderwijsleerdoelen (n = 1)
- Discrepancie tussen wat de school geschikte onderwijsdoelen vindt en wat de ouders geschikte doelen vinden voor hun zoon of dochter (n = 1)

- Discrepantie tussen de verwachtingen over de leerling en de daadwerkelijke capaciteiten van de leerling: aanpassing van onderwijsdoelen is dan nodig. (n = 2)

Samenvattend kan gesteld worden dat er in de internationale onderwijscontext voor leerlingen met EMB vooral onderwijsleerdoelen opgesteld worden voor individuele leerlingen apart. Het uitschrijven van onderwijsleerdoelen gebeurt vooral via een bottom-up manier: er wordt gestart van het profiel van de leerling, om zo toe te werken naar educatieve doelen en een individueel curriculum. Net zoals bij de beeldvorming zijn de op te nemen ontwikkelingsdomeinen redelijk standaard: sensomotorische ontwikkeling, sociale en emotionele ontwikkeling, communicatie en cognitieve ontwikkeling.

#### 4.1.9. Onderwijsleeractiviteiten

Acht van de tien respondenten hebben deze vraag beantwoord.

Tabel 15

##### *Onderwijsleeractiviteiten*

Activiteiten	Aantal	Activiteiten	Aantal
Zintuiglijke activiteiten	8	Ergotherapie	1
Bewegingsactiviteiten en sport	8	Artistieke vorming	1
Kinesitherapie	8	Zwemmen	2
Sociale activiteiten	8	Paardrijden	1
Muziek	8	Buitenschoolse activiteiten	1
Speelactiviteiten	7	Inclusieve activiteiten	1
Logopedie	7		
Zelfredzaamheid	5		
Cognitieve activiteiten	4		

De concrete invulling van activiteiten zoals ‘speelactiviteiten’, ‘buitenschoolse activiteiten’ en ‘inclusieve activiteiten’ is niet duidelijk op te maken uit de vragenlijsten.

De respondent werkzaam in ‘The Bridge school’ verwijst in de vragenlijst naar de curriculum map van de school, waarin volgende activiteiten worden beschreven: ‘intensive interaction’, muziek, muzikale interactie, zwemmen en hydrotherapie, ‘sensory storytelling’, beweging op muziek, bewegingsactiviteiten ‘Sherborne’, fysiotherapie, kunst, ‘sensory integration’, drama, dans, trampolinespringen, koken, ICT, zorgende activiteiten zoals maaltijden, toiletbezoeken, ...

Zij geven aan niet te werken rond cognitieve ontwikkeling:

*We do not offer these areas to any pupils/students with PMLD because by definition, the depth of both specific and general knowledge required to effectively learn in this manner is beyond the intellectual scope of all those with PMLD.*

In The Castle Wood School geven ze volgende uitleg bij de educatieve activiteiten:

*We have four areas of the curriculum for PMLD: cognition, communication, physical and self care and independence and each are the focus of a specific lesson in the day. However, looking into the classroom you would see lots of play, sensory activities, music, art, swimming, drama, massage, bike riding, rolling around on the floor – lots of activities. The children are not learning to make music or paint but these activities are used to help them to learn the fundamentals of early cognition and communication.*

De vraag naar **wie betrokken wordt** bij de keuze van de onderwijsleeractiviteiten werd ingevuld door negen respondenten. Alle respondenten (n = 9) geven aan dat leerkrachten betrokken worden bij de keuze van onderwijsleeractiviteiten. Daarnaast worden in het merendeel van de scholen ook ouders en paramedisch personeel betrokken (n = 6). Leerlingen worden maar in minder dan de helft (n = 4) van de scholen betrokken bij de keuze van onderwijsleeractiviteiten. Dat de klasgroep in zijn geheel invloed heeft op de aangeboden onderwijsleeractiviteiten komt amper voor: slechts één respondent geeft aan hier rekening mee te houden.

Tabel 16

*Betrokkenen bij de keuze van onderwijsleeractiviteiten*

<b>Betrokkenen</b>	<b>Aantal</b>
<b>Leerling</b>	4
<b>Klasgroep</b>	1
<b>Leerkrachten</b>	9
<b>Paramedisch personeel</b>	6
<b>Ouders</b>	6
<b>Overheid</b>	1

The Bridge school geeft aan dat zij ervoor kiezen om ouders niet te betrekken bij de keuze van de leeractiviteiten: zij krijgen inspraak aangaande het bespreken van de interessegebieden van de leerling, maar worden niet betrokken bij het selecteren van de onderwijsleeractiviteiten.

Bij de keuze van leeractiviteiten wordt in acht scholen rekening gehouden met de mogelijkheden van de leerlingen en de interesses van de leerling. Voorkeuren van de ouders worden in vijf scholen bevraagd bij het kiezen van geschikte leeractiviteiten. Opvallend is dat slechts drie scholen aangeven dat ze rekening houden met de beperkingen van de leerling. Twee scholen vulden deze vraag niet in.

Scholen maken ook gebruik van verschillende andere **bronnen van informatie** bij het samenstellen van educatieve activiteiten voor hun leerlingen. De scholen die werken met het curriculum De Vijf

Wijzer geven aan dat zij gebruik maken van de methode 'Ervaar het maar'. Dit is een methodische werkwijze voor het stimuleren van de motoriek, de zintuigen en de communicatie in de begeleiding van mensen met een ernstige meervoudige beperking (Koeleman, 2012).

Vier respondenten geven aan dat er binnen de school zelf materiaal werd ontwikkeld om leeractiviteiten te ontwikkelen. Hier wordt geen verdere informatie over gegeven. Twee scholen gebruiken hun curriculum voor het ontwikkelen van activiteiten. Zij voegen geen andere bronnen toe.

Negen respondenten beantwoordden de vraag naar problemen en uitdagingen bij het kiezen en uitwerken van onderwijsleeractiviteiten. Hieruit komt naar voren dat:

- Vaardigheden, kennis en ervaring van leerkrachten aangaande leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen is vaak ontoereikend (n = 1)
- Toegankelijkheid van verschillende leeromgevingen (n = 2)
- Beperkte financiële middelen (n = 2)
- Activiteiten aanbieden die werkelijk betekenisvolle leeransen betekenen voor de leerling (n = 1)
- Korte concentratie bij leerlingen in combinatie met nood aan individuele aandacht (n = 1)
- Afstemmen van activiteiten vraagt intensief overleg met alle betrokkenen (n = 1)
- Balans tussen activiteiten afstemmen op de individuele leerling en groep in zijn geheel (n = 1)

Uit deze paragraaf komt naar voren dat vooral zintuiglijke activiteiten, bewegingsactiviteiten, kinesitherapie, logopedie, sociale activiteiten, muzikale activiteiten en speelactiviteiten worden aangeboden aan leerlingen met EMB. De keuze van geschikte leeractiviteiten ligt in de eerste plaats bij de leerkrachten. Daarnaast worden vaak ook ouders en paramedisch personeel betrokken. Leerlingen zelf hebben in beperkte mate invloed op de keuze van onderwijsleeractiviteiten en de klasgroep in zijn geheel komt amper aan bod. Bij de keuze van onderwijsleeractiviteiten spelen de interesses van de leerling wel een rol: acht respondenten geven aan hier rekening mee te houden bij de keuze van geschikte activiteiten. Hier is het dan weer opvallend dat slechts drie respondenten aangeven rekening te houden met de beperkingen van de leerling in de keuze van geschikte onderwijsleeractiviteiten

#### 4.1.10. Partnerschap

Deze vraag werd ingevuld door alle respondenten (n = 10).

Ouders worden betrokken bij:

- Het kiezen van onderwijsleerdoelstellingen (n = 8)
- Het proces van opvolging en evaluatie (n = 9)
- Assessment profiel van de leerling (n = 3)
- Educatieve activiteiten (n = 1)

Ouders worden vooral betrokken omwille van hun expertise aangaande de interesses van hun kind: *“They are evident when it comes to describing the student – interests, needs, problems, activities and success at home etc” (Särskolan)*. Deze gedachtegang ligt aan de basis van het betrekken van ouders bij het assessment profiel van de leerling en het kiezen van educatieve doelen en activiteiten. Ouders worden uitgenodigd op één of meerdere formele vergaderingen, die sterk gelijken op oudercontacten zoals wij die kennen binnen het reguliere schoolsysteem van Vlaanderen.

**Therapeuten** blijken een belangrijke partner te zijn in het onderwijsproces van de leerlingen. Zij worden betrokken bij:

- Assessment profiel van de leerling (n = 10)
- Het kiezen van onderwijsleerdoelstellingen (n = 10)
- Het kiezen van onderwijsleeractiviteiten (n = 10)
- Het proces van opvolging en evaluatie (n = 10)
- Curriculum (n = 5)
- Inspraak bij het samenstellen van klasgroepen (n = 2)

Therapeuten worden betrokken bij alle vergaderingen aangaande leerlingen die zij begeleiden. Hun expertise wordt sterk gewaardeerd en er wordt regelmatig van hen verwacht dat zij rapporten schrijven aangaande de ontwikkeling van de leerling. Zij zijn bij twee respondenten ook verantwoordelijk voor het opstellen van therapeutische programma's die worden opgenomen in het individuele curriculum van de leerling. Eén respondent geeft aan dat de expertise van therapeuten ook wordt ingezet voor de ondersteuning van leerkrachten aangaande bepaalde ontwikkelingsdomeinen zoals motorische ontwikkeling en ergotherapie.

Vier respondenten geven aan dat **leeftijdsgenoten** betrokken worden in het gebied van de educatieve activiteiten. Leeftijdsgenoten zijn vooral belangrijk tijdens het aanbieden van leeractiviteiten. Eén respondent geeft aan dat *“sometimes students find interest in each other, and when we notice that we try to give the opportunities to be together or find activities for two”*.

In de 'Castle Wood School' worden alleen ouders betrokken bij het leerproces van een leerling, op het gebied van educatieve doelen: *"parents are involved through the Annual Review process but also through an open door policy in school. Parents can be involved any time. If other family members are involved too, then this tends to be through the parent"*. Deze 'open door policy' en betrokkenheid in het 'Annual Review process' vinden we ook terug bij 'The Bridge school', al worden daar naast de ouders nog anderen betrokken bij het leerproces van de leerling.

Vijf respondenten geven aan dat zij **problemen** ervaren bij het onderhouden van partnerschappen:

- Verschillende meningen tussen ouders en leerkrachten: je moet het referentiekader van de ouders respecteren en tegelijkertijd de competenties van de leerkracht benoemen (n = 1)
- Ouders hebben soms zelf ook een problematiek (bv. leerproblemen) wat communicatie en elkaar begrijpen moeilijker maakt (n = 1)
- Gefragmenteerde blik op de leerling vanuit veld van expertise van de therapeuten, terwijl in het onderwijs de leerling in zijn geheel bekeken moet worden (n = 2)
- Minimale betrokkenheid van ouders, terwijl dit wel verwacht wordt (n = 3)
- Te grote betrokkenheid van ouders (n = 1)

Uit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat ouders en therapeuten de belangrijkste partners zijn in het aanbieden van onderwijs aan leerlingen met EMB. Voor ouders situeert dit partnerschap zich vooral via inspraak bij het kiezen van onderwijsleerdoelstellingen en betrokkenheid bij het proces van opvolging en evaluatie van hun kind. Therapeuten worden in grote mate betrokken bij alle aspecten van de onderwijsleersituatie van een leerling. Door de respondenten wordt aangegeven dat het onderhouden van partnerschappen niet altijd even vanzelfsprekend is. Er is niet steeds overeenstemming tussen de visie van leerkrachten en die van ouders en dit bemoeilijkt de samenwerking. Ook kunnen ouders soms onvoldoende of net teveel betrokken zijn bij de onderwijsleersituatie van hun kind. Therapeuten kijken daarnaast soms vanuit hun veld van expertise met een gefragmenteerde blik naar de leerling, terwijl in het onderwijs de leerling in zijn geheel bekeken moet worden.

#### **4.1.11. Opvolging en evaluatie**

Alle respondenten geven aan dat er een **systematische manier van evalueren** bestaat om na te gaan of een educatieve doelstelling werd behaald. Overal wordt ook zowel **procesevaluatie** als **productevaluatie** gebruikt om leerlingen op te volgen en te beoordelen.

Wat betreft de gebruikte **evaluatiemethoden** komt het volgende naar voren:

Tabel 17

*Soorten evaluatiemethoden*

Evaluatiemethoden	Aantal
<b>Leerlijnen van de Vijf Wijzer</b>	2
<b>Codeersysteem</b>	2
<b>Formele assessment procedures van Routes for learning</b>	2
<b>Planning met formulieren</b>	1
<b>'Baseline'</b>	1
<b>Te complex om methoden te beschrijven</b>	2

De school die een planning invult voor de leerling, houdt op die manier veranderingen aangaande de onderwijsleerdoelstellingen bij. Vanuit deze planning worden maandelijkse en jaarlijkse formulieren opgesteld die een overkoepelend beeld geven over de vooruitgang van de leerling.

Een andere school onderzoekt de 'baseline' van de leerling en stelt aan de hand daarvan onderwijsdoelstellingen op. Aan elke onderwijsdoelstelling worden concrete criteria gekoppeld waaraan kan worden afgemeten of een leerling de doelstelling behaald heeft. Door middel van het verzamelen van data wordt de vooruitgang van leerlingen gedocumenteerd.

Betreffende de **frequentie** van evaluatie kan gezegd worden dat:

Tabel 18

*Frequentie van proces- en productevaluatie*

Frequentie Procesevaluatie	Aantal	Frequentie Productevaluatie	Aantal
Dagelijks	5	Jaarlijks	2
Elke 3 maanden	1	Elk semester	4
Elk half semester	1	Elk trimester	2
2 keer per jaar	1	Elke 8 weken	1
4 keer per jaar	1	2 keer per jaar	1
Afhankelijk van het doel	1	Afhankelijk van het doel	1

Meteen valt op dat procesevaluatie door de helft van de respondenten dagelijks wordt uitgevoerd. Productevaluatie gebeurt voornamelijk semesterieel, trimesterieel of jaarlijks. Eén respondent zegt dat wanneer een proces- of productevaluatie plaatsvindt, sterk afhankelijk is van het onderwerp. Dit kan dan variëren van een dagelijkse opvolging en evaluatie tot een evaluatie na elk semester.

Zes respondenten geven aan dat er geen **certificaat of diploma** wordt uitgereikt aan de leerling, in vier scholen gebeurt dit wel aan het einde van hun schoolcarrière.



In de eerste school wordt er een speciale ceremonie georganiseerd, waarin door de directeur van de school een speech wordt gegeven en waar elke leerling een diploma overhandigd krijgt. Elke leerling die de school verlaat krijgt een diploma: *“as a PIMD student you can not fail”*.

In de tweede school wordt een *“City and Guilds Level 1 certificate”* of een *“diploma in personal progression”* uitgereikt. City and Guilds is een organisatie gespecialiseerd in het maken van gepersonaliseerde kwalificatie certificaten of diploma's. Level 1 staat bij hen gelijk aan een beginnenniveau aangaande het onderwerp. Leerlingen aan wie zulk een diploma wordt uitgereikt bezitten een basiskennis en minimale vaardigheden aangaande het onderwerp (City and Guilds, 2013). Criteria voor deze certificaten werden vastgelegd en de leerling moet hiervoor ouder zijn dan 16 jaar. De methode is heel flexibel, dus kan makkelijk aangepast worden aan de individuele doelstellingen van de leerlingen. Binnen deze school kan ook een *“AQA Unit Award Scheme”* uitgereikt worden, welk een alleenstaande onderscheiding is voor specifieke prestaties. Het 'Unit Award Scheme' is ontwikkeld door de Assessment and Qualifications Alliance (AQA) en is een accreditatieschema voor een vaardigheid die iemand kan aantonen. Het beloont deelnemers voor persoonlijke vooruitgang en prestaties die niet erkend worden door meer formele kwalificaties (AQA, 2013). De twee laatste scholen werken met *“ASDAN qualifications”*, die worden opgesteld voor de leerling op de leeftijd van 14 en 19 jaar. ASDAN is een organisatie voor curriculum ontwikkeling en zij bieden kwalificaties aan op verschillende niveaus, die werden goedgekeurd door de overheid (ASDAN, 2013). De *“ASDAN qualifications”* zijn flexibel te gebruiken tijdens het verloop van de schoolloopbaan omdat ze doorlopen en daarom makkelijk aansluiten op en aan te passen zijn aan de educatieve ervaringen van de leerling. Ook hier wordt aangegeven dat het voor de leerling onmogelijk is om te falen.

Slechts drie respondenten benoemen problemen bij het proces van opvolging en evaluatie:

- Onzekerheid aangaande het accuraat beoordelen en evalueren van vooruitgang (n = 1)
- Overheid vraagt kwantitatieve en vergelijkbare gegevens, wat moeilijk te realiseren is bij zo'n complexe doelgroep (n = 1)
- Spanning tussen wat de overheid vraagt/eist en wat de school belangrijk vindt voor de ontplooiing van leerlingen met EMB (n = 1)
- Assessment van leerlingen met EMB is niet gemakkelijk omdat hun fysieke capaciteiten zo beperkt zijn en daardoor hun capaciteiten vertekend worden weergegeven (n = 1)
- Onvoldoende afstemming van het testmateriaal op de doelgroep (n = 2)

Samenvattend kan gesteld worden dat er een systematische manier van evalueren bestaat om na te gaan of een educatieve doelstelling werd behaald. Overal wordt zowel procesevaluatie als

productevaluatie gebruikt om leerlingen op te volgen en te beoordelen. Procesevaluatie gebeurt grotendeels dagelijks, productevaluatie gebeurt vooral semesterieel, trimesterieel of jaarlijks. In sommige scholen wordt een certificaat of diploma uitgereikt aan de leerlingen, welke voornamelijk ontworpen worden door organisaties gespecialiseerd in het ontwikkelen van gepersonaliseerde certificaten of diploma's.

Er wordt ervaren dat het testmateriaal onvoldoende is afgestemd op de doelgroep, wat het accuraat beoordelen en evalueren van vooruitgang kan bemoeilijken. Ook andere factoren kunnen van invloed zijn: omdat bijvoorbeeld de fysieke capaciteiten van de leerlingen zo beperkt zijn, wordt soms vooruitgang vertekend weergegeven.

## **4.2. Kritische bespreking**

Tijdens de analyse van de vragenlijsten kwamen reeds een aantal opvallende resultaten naar voren. Deze werden uitgeschreven en benadrukt in bovenstaande tekst. In deze paragraaf worden de belangrijkste constatering uit de analyse nogmaals opgesomd en besproken, om hier op die manier voldoende nadruk op te leggen.

Het onderwijs aan leerlingen met EMB stoelt vooral op de idee dat alle leerlingen recht hebben op onderwijs en dat elk kind potentieel tot leren heeft. Hiertoe verdienen zij alle mogelijke kansen, zodat participatie in de samenleving mogelijk gemaakt wordt.

In de internationale klaspraktijk worden leerlingen met EMB nooit als een alleenstaande doelgroep benadert. Het onderwijsaanbod voor leerlingen met EMB bestaat naast of in combinatie met een aanbod voor andere doelgroepen. In bijna alle scholen zijn leerlingen met EMB niet de grootste doelgroep.

Daarnaast worden leerlingen met EMB hoofdzakelijk in aparte klassen geplaatst. Ze worden dan vooral geclassificeerd op basis van intellectuele capaciteiten en specifieke onderwijsnoden. Enkele scholen classificeren op basis van leeftijd en plaatsen leerlingen hierbij niet in aparte klassen. Het is duidelijk dat er drie verschillende wijzen van classificeren worden gebruikt onder de respondenten: classificatie op basis van kalenderleeftijd, op basis van intellectuele capaciteiten of op basis van de specifieke onderwijsnoden van de leerling.

Wanneer leerlingen worden gedassificeerd op basis van kalenderleeftijd, krijg je een zeer heterogene klasgroep op vlak van intellectuele capaciteiten en onderwijsnoden. Waar dit langs de ene kant verrijkend kan zijn voor de leerlingen, kan dit voor de leerkracht een verhoging van werkdruk betekenen. Zoals door de respondenten wordt aangegeven is individuele educatie vaak noodzakelijk omdat de leerdoelstellingen zo verschillend zijn per leerling, wat tijdens het werken met

heterogene (en dus zeer gedifferentieerde) groepen nog extra benadrukt wordt. Langs de andere kant mag niet onderschat worden welke leerkansen er kunnen ontstaan in de interactie tussen verschillende leerlingen. Minder capabele leerlingen kunnen leren van de contacten met hun meer capabele leeftijdsgenoten. Men moet hierbij wel opletten dat de sterkere leerling niet het leren van de minder sterke leerling overneemt, door alles voor deze leerling te gaan doen. Op die manier worden namelijk geen leerkansen gecreëerd, maar eerder de kop in gedrukt.

Meer homogene klasgroepen worden gevormd door te classificeren op basis van intellectuele capaciteiten of onderwijsnoden. Door gebruik te maken van zulke manier van classificeren wordt het voor de leerkracht gemakkelijker om een overkoepelend onderwijsaanbod aan te bieden aan de klasgroep in zijn geheel, wat de werkdruk voor de leerkracht sterk kan verlagen. Langs de andere kant zal tussen de leerlingen een andere vorm van interactie plaatsvinden als in heterogene klasgroepen en kan er een concentratie van bepaalde problematieken de dagdagelijkse praktijk bemoeilijken. Men moet goed opvolgen dat elke leerling zijn of haar volle potentieel kan benutten in het aangeboden onderwijs.

In elke school wordt minstens multidisciplinair gewerkt, in die zin dat verschillende disciplines worden betrokken bij het onderwijzen van leerlingen met EMB. Op welke manier deze samenwerkingsverbanden vorm krijgen, wordt door de respondenten jammer genoeg niet aangegeven. Disciplines die hoofdzakelijk aanwezig zijn in de scholen zijn leerkrachten, logopedisten, verplegend personeel, kinesitherapeuten, verzorgenden, ergotherapeuten en kleuteronderwijzers. Er wordt vooral binnen het klaslokaal gewerkt. De therapeutische disciplines werken ook buiten het klaslokaal en meestal op individuele basis met de leerlingen.

Het valt op dat alle respondenten aangeven dat er gewerkt wordt met een gespecialiseerd curriculum voor leerlingen met EMB. Zij ervaren duidelijk de nood aan een afgestemd aanbod voor deze doelgroep. Daarnaast werd de helft van de curricula ontwikkeld door of op vraag van de overheid, waaruit geconcludeerd wordt dat er in de internationale beleidsmatige context een groeiende aandacht is voor de doelgroep van leerlingen met EMB in het onderwijs.

Naast deze eerste opvallende constatering, wordt duidelijk dat verschillende respondenten (n = 4) aangeven dat het curriculum wordt opgevat als een gids of framework ter ondersteuning van leren, waarin concepten en ideeën worden aangereikt die aanpassing aan de individuele noden van de leerling mogelijk maken. Het curriculum moet worden gezien als een flexibel en altijd veranderend concept, zich aanpassend aan de noden die op dat moment bestaan. Men wil het curriculum dus niet bekijken als een statisch document of werkschema dat determineert wat er moet onderwezen worden. Het biedt hoofdlijnen die leerkrachten kunnen adapteren, waarbij het de

verantwoordelijkheid is van de leerkracht om een passend aanbod te genereren voor elke individuele leerling.

Aangaande de beeldvorming van leerlingen en klasgroepen komen ook een aantal interessante constatering naar boven. Eerst en vooral blijkt dat individuele profielen voor elke leerling apart geprefereerd worden, en dat deze slechts sporadisch ( $n = 3$ ) worden aangevuld met groepsprofielen. In bijna alle scholen ( $n = 9$ ) bestaat er een vastomlijnde methode voor het opstellen van profielen, maar dit wordt verder niet diepgaand besproken door de respondenten ( $n = 7$ ). Het is niet verbazingwekkend dat er in de beeldvorming vooral rekening gehouden wordt met componenten zoals de capaciteiten van de leerling ( $n = 6$ ), hun gezondheid ( $n = 4$ ) en hun relaties ( $n = 5$ ). Hun beperkingen en handicaps worden slechts door drie respondenten genoemd als relevant voor het leerling-profiel. Opmerkelijk is dat slechts één respondent aangeeft rekening te houden met de interesses van de leerling bij het opstellen van een leerling-profiel. Dit zien we ook bij de ontwikkelingsdomeinen die worden opgenomen in een leerling-profiel: waar de gangbare ontwikkelingsdomeinen zoals sensomotorische ontwikkeling, sociale en emotionele ontwikkeling en communicatie door alle respondenten worden genoemd ( $n = 7$ ), geeft ook hier slechts één respondent aan dat er rekening gehouden wordt met de interesses van de leerling binnen elk ontwikkelingsdomein. Verder is het nog belangrijk om te vermelden dat onderwijsleerdoelstellingen voornamelijk voor elke individuele leerling apart worden opgesteld en dat hierbij vanuit een bottom-up manier vertrokken wordt.

Vooraf zintuiglijke activiteiten, bewegingsactiviteiten, kinesithérapie, logopedie, sociale activiteiten muzikale activiteiten en speelactiviteiten worden aangeboden aan leerlingen met EMB. De keuze van geschikte leeractiviteiten ligt in de eerst plaats bij de leerkrachten, regelmatig worden ouders en paramedisch personeel hier ook bij betrokken.

Bij de keuze van onderwijsleeractiviteiten wordt meteen duidelijk dat de interesses van de leerling wel een rol spelen: acht respondenten geven aan de interesses van de leerling te betrekken in de keuze van geschikte onderwijsleeractiviteiten. Hier is het dan weer opvallend dat slechts drie respondenten aangeven rekening te houden met de beperkingen van de leerling in de keuze van geschikte onderwijsleeractiviteiten. Aangezien alle respondenten ( $n = 8$ ) aangeven te vertrekken vanuit de capaciteiten van de leerling bij het selecteren van onderwijsleeractiviteiten, bestaat de mogelijkheid dat deze vraag geïnterpreteerd werd als een of-of situatie: of men vertrekt vanuit de beperkingen van de leerling of men vertrekt vanuit de capaciteiten van de leerling. Men kan dit echter ook bekijken als een en-en situatie: men vertrekt van de capaciteiten van de leerling voor het

kiezen van geschikte onderwijsleeractiviteiten en houdt hierbij in het achterhoofd rekening met de beperkingen van de leerling die deelname aan de activiteit kunnen bemoeilijken.

Wat betreft het partnerschap met andere betrokkenen kan geconcludeerd worden dat ouders en therapeuten de belangrijkste partners zijn in het aanbieden van onderwijs aan leerlingen met EMB.

Het wordt ook duidelijk dat de samenwerkingsmodellen zoals beschreven in de literatuurstudie (zie 3.2 Samenwerkingsmodellen p 15) relevant zijn. Zo geven twee respondenten aan dat de therapeuten vaak vanuit hun veld van expertise met een gefragmenteerde blik naar de leerling kijken, terwijl in het onderwijs de leerling in zijn geheel moet worden bekeken. Deze kritiek komt ook terug in de kritiek op het multidisciplinaire samenwerkingmodel. In het multidisciplinaire model vertrekt elke professional vanuit zijn eigen discipline of expertisedomein en werkt individueel met het kind, afzonderlijk van andere professionals. De complexe noden van leerlingen met EMB maken echter dat het multidisciplinaire model ontoereikend is voor een afdoende ondersteuning (Cloninger, 2004). De geïsoleerde, afzonderlijke beoordelingsactiviteiten van elk teamlid apart, alsook de onafhankelijk uitgevoerde interventies binnen hun expertisedomein en bijhorende rapporten zorgen ervoor dat er geen algemeen ondersteuningskader voor de leerling tot stand komt. In het onderwijs aan leerlingen met EMB moet men dus voldoende aandacht hebben voor de manier van samenwerking die er bestaat tussen alle betrokkenen en is aangeraden om een transdisciplinaire of collaboratieve manier van samenwerken na te streven.

Wat betreft de opvolging en evaluatie blijkt dat zowel proces- als productevaluatie relevant zijn, en dat er binnen alle scholen een systematische manier van evalueren bestaat om dit proces te vergemakkelijken en stelselmatig de vooruitgang van de leerling na te gaan. Een aantal scholen gebruiken procedures en materiaal dat voortkomt uit het curriculum (n = 4) terwijl twee scholen zelf een codeersysteem hebben ontwikkeld voor de beoordeling van leerlingen. In het algemeen kan gesteld worden dat er weinig concrete informatie gegeven wordt over de inhoud en de werking van de evaluatiemethodieken. Tenslotte worden er door drie respondenten problemen en moeilijkheden benoemd aangaande het proces van opvolging en evaluatie. Er blijft onzekerheid bestaan aangaande het accuraat beoordelen en evalueren van vooruitgang, omdat onder andere de fysieke capaciteiten van de leerlingen zo beperkt zijn dat daardoor resultaten vertekend kunnen worden weergegeven. Een onvoldoende afstemming van het testmateriaal op de doelgroep draagt hier zeker toe bij.

## **Hoofdstuk 5: Bespreking**

In dit hoofdstuk zal kritisch worden gereflecteerd over de onderzoeksresultaten en het gedane onderzoek. Daarnaast zullen aanbevelingen gedaan worden voor toekomstig onderzoek.

Eerst en vooral wordt een reflectie gemaakt op de onderzoeksresultaten aan de hand van beschikbare bronnen uit de literatuurstudie. Daarna zullen globale conclusies aangaande de besproken curricula worden weergegeven. Vervolgens worden globale conclusies verwoord aangaande de implementatie van curricula voor leerlingen met EMB in de internationale klaspraktijk.

In een volgende paragraaf worden reflecties op het onderzoek geformuleerd. Eerst worden bedenkingen bij het eigen onderzoek gegeven en daarna worden er suggesties voor toekomstig onderzoek voorgesteld.

### **1. Reflectie op de onderzoeksresultaten**

In de literatuurstudie werd gesproken van vijf niveaus van curricula zoals beschreven zoals Thijs & van den Akker (2009). Uit de documentenanalyse blijkt dat de besproken curricula ofwel op meso-niveau ofwel op macroniveau werden ontwikkeld. Men kan dus stellen dat in de internationale onderwijscontext zowel vanuit het nationale kader als vanuit een schoolgebonden kader steeds meer aandacht is voor onderwijs aan leerlingen met EMB en dat de ontwikkeling van op de doelgroep afgestemde curricula in opmars is. Het valt op dat curricula die werden ontwikkeld op macroniveau naast een inhoudelijk aanbod ook een meer algemeen kader en principes bieden aangaande het ontwikkelen van een curriculum voor leerlingen met EMB. Dit is veel minder aanwezig in curricula die werden ontwikkeld op meso-niveau.

Vervolgens valt in de analyse van de vragenlijsten op dat binnen alle scholen gewerkt werd met een curriculum dat specifiek werd ontwikkeld voor de doelgroep. Ook in de analyse van de beschikbare curricula kon worden geconstateerd dat er voornamelijk gekozen wordt voor een curriculum dat afgestemd is op leerlingen met EMB.

Zowel uit de analyse van de vragenlijsten als uit de analyse van de beschikbare curricula blijkt dat tegenwoordig sterk de nadruk gelegd wordt op inclusief onderwijs. In de meer gedateerde curricula komt het normalisatieprincipe nog sterk naar voren, terwijl in de meer recente curricula het inclusie denken gehuldigd wordt. Wanneer de curricula op basis van publicatiedatum in chronologische volgorde worden gelegd, zien we dezelfde paradigmashift van het normalisatieprincipe naar het burgerschapparadigma zoals beschreven in de literatuurstudie (zie literatuurstudie p. 18).

De opvattingen over onderwijs aan leerlingen met EMB (bv. alle kinderen hebben potentieel tot leren en hebben daarom recht op onderwijs) die de grondslag vormen van de verschillende curricula, kunnen ook teruggevonden worden in de vragenlijsten ingevuld door de respondenten. Hierdoor kan – met enige voorzichtigheid – geconcludeerd worden dat de opvattingen over onderwijs aan leerlingen met EMB uit de curricula hun weerslag vinden in de klaspraktijk.

Verder sluiten de opvattingen sterk aan bij de visie vanuit het ‘Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind’ van de Verenigde Naties (1989) en vanuit ‘The Salamanca Statement and framework for action on special needs education’ van de UNESCO (1994). Er kan dus geconcludeerd worden dat deze verdragen wel degelijk een invloed hebben op het internationale onderwijslandschap.

Aangaande de classificatie van leerlingen met EMB in klasgroepen, wordt duidelijk dat er drie verschillende wijzen van classificeren worden gebruikt onder de respondenten: classificatie op basis van kalenderleeftijd, op basis van intellectuele capaciteiten of op basis van de specifieke onderwijsnoden van de leerling. Wanneer leerlingen in aparte groepen worden geplaatst, worden zij vooral geclassificeerd op basis van intellectuele capaciteiten en specifieke onderwijsnoden. Enkele scholen classificeren op basis van leeftijd en plaatsen leerlingen hierbij niet in aparte klassen. Deze driedeling in classificatie sluit naadloos aan bij de verschillende benaderingen omtrent curricula voor leerlingen met EMB (zie literatuurstudie p. 14). Classificatie op basis van kalenderleeftijd sluit aan bij de functionele benadering, waarin gebruik gemaakt wordt van materiaal aangepast aan de kalenderleeftijd. Daarnaast sluit classificatie op basis van intellectuele capaciteiten eerder aan bij het ontwikkelingsperspectief, waarin gesteld wordt dat moet bepaald worden wat het niveau van ontwikkeling of anders gezegd de ontwikkelingsleeftijd van de kinderen is. In een curriculum is dan terug te vinden wat leerlingen met een bepaalde ontwikkelingsleeftijd moeten leren. Tenslotte sluit classificatie op basis van specifieke onderwijsnoden van de leerling aan op de vakgerichte benadering. In deze benadering wordt gesteld dat alle leerlingen moeten leren over dezelfde thema's, aangepast aan hun niveau van functioneren.

In de besproken curricula wordt hoofdzakelijk gewerkt met individuele leerplannen of IEP's. De meest gangbare procedure van implementatie is dat het curriculum wordt aangepast aan de specifieke noden van de leerling. Hiertoe worden doorgaans rasters of werkschema's gebruikt om onderwijsleerdoelstellingen en onderwijsleeractiviteiten uit te werken die geschikt zijn voor de betrokken leerling. Het belang van een individueel onderwijsleerprogramma voor elke leerling wordt dus sterk benadrukt. Dit is ook terug te vinden in de vragenlijsten: op één na wordt door alle respondenten een individueel leerprogramma opgesteld. Veralgemeend kan dus worden vastgesteld dat een individueel onderwijsleerprogramma voor elke leerling als cruciaal wordt

beschouwd in het onderwijs aan leerlingen met EMB. Een respondent zegt hierover dat “de onderwijsnoden en onderwijsdoelstellingen zo verschillend zijn per leerling, dat individueel onderwijs vaak noodzakelijk is”.

In sommige curricula en scholen wordt daarnaast ook een groepsgericht aanbod uitgewerkt. Opvallend daarbij is dat wanneer er zowel een individueel als een groepsgericht onderwijsaanbod worden uitgewerkt, dit in twee richtingen kan. In ‘De VijfWijzer’ en in het ‘Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte’ begint men met het opstellen van een individueel handelingsplan (IHP) voor elke leerling, om vanuit de verzameling van deze IHP’s daarna een groepsplan of onderwijsaanbod op te stellen. Het ‘Lehrplan für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung’ werkt in omgekeerde richting: zij starten met een klasleerplan, waaruit daarna individuele handelingsplannen worden ontwikkeld. In het eerste geval dient het groepswerkplan om individuele doelstellingen van alle leerlingen duidelijk te maken en op basis daarvan onderwijsleeractiviteiten in elkaar te schuiven tot een groepsgericht aanbod. In het tweede geval biedt het klasleerplan een overzicht van het onderwijsaanbod voor de klasgroep en wordt van daaruit voortgebouwd op leerinhouden. `

Inzake het opstellen van een individueel onderwijsleerprogramma, is het interessant om te kijken naar de overeenkomsten en verschillen die kunnen ontdekt worden aangaande de opgenomen ontwikkelingsdomeinen. Meteen valt op dat sociale- en emotionele ontwikkeling, communicatie en (senso)motorische ontwikkeling als zeer belangrijk worden ervaren: in bijna alle curricula en vragenlijsten worden deze ontwikkelingsdomeinen benoemd. Deze bemerking sluit aan bij de definiëring van de doelgroep in de literatuurstudie (zie p. 3). Personen met EMB ervaren vaak motorische en sensorische problemen of beperkingen en hebben weinig mogelijkheden tot verbale en symbolische communicatie. Dat men leerlingen met EMB op deze domeinen wil ondersteunen en hen wil helpen zich te ontplooien, is dus niet verwonderlijk. Cognitieve ontwikkeling wordt in mindere mate als relevant geacht in het onderwijzen van leerlingen met EMB.

In de curricula wordt daarnaast ook zelfredzaamheid als een belangrijk ontwikkelingsdomein genoemd, terwijl dat dit amper wordt genoemd door de respondenten. In de definiëring van de doelgroep in de literatuurstudie (zie p. 3) komt naar voren dat personen met EMB te kampen kunnen hebben met ernstige tekortkomingen in adaptief gedrag. Ze zijn vaak sterk of volledig afhankelijk van ondersteuning door andere personen. Deze vaststelling bevestigt de curricula in het feit dat het vergroten van de zelfredzaamheid van leerlingen met EMB essentieel is.

De respondenten hebben daarentegen aandacht voor de relaties van de leerling met EMB, wat dan weer niet terugkomt in de curricula. Opvallend is dat in zowel curricula als in vragenlijsten weinig tot geen aandacht is voor de interesses van de leerling bij het kiezen van ontwikkelingsdomeinen.



Voor de opgenomen ontwikkelingsdomeinen worden daarna onderwijsleerdoelstellingen en onderwijsleeractiviteiten opgesteld. Aangaande de onderwijsleerdoelstellingen kan geconcludeerd worden dat deze voornamelijk voor elke individuele leerling apart worden opgesteld en men hierbij op een bottom-up manier werkt: er wordt gestart van het profiel van de leerling, om zo toe te werken naar educatieve doelen en een individueel curriculum. Zowel lange- als korte termijn doelstellingen zijn belangrijk. Per opgenomen ontwikkelingsdomein wordt het basisniveau van presteren vastgelegd en op basis van deze niveaubepaling worden lange termijn doelstellingen vastgelegd. Korte termijn doelstellingen worden afgeleid van de lange termijn doelstellingen: de leerkracht begint het onderwijs op een punt waarvan geweten is dat het binnen de capaciteiten van de leerling ligt. Doorheen de onderwijsleeractiviteiten wordt dan opgebouwd om zo toe te werken naar de gestelde lange termijn doelstellingen. In verschillende curricula worden concrete onderwijsleerdoelstellingen opgenomen, gekoppeld aan ontwikkelingsdomeinen. Leerkrachten kunnen hier dan een keuze uit maken of zelf onderwijsleerdoelstellingen ontwerpen. In van den Akker & Nieveen (2011) kan worden teruggevonden dat prioritering en onderscheid noodzakelijk zijn aangaande onderwijsleerdoelen en leerinhouden. Dit zorgt ervoor dat het onderwijs niet overladen wordt en niet diffuus blijft. Door het aanbrengen van een prioritering krijgt het onderwijs een richting en worden er grenzen gesteld aan wat verwacht wordt.

Aan de gestelde onderwijsleerdoelstellingen worden passende onderwijsleeractiviteiten gekoppeld. In de meeste curricula worden concrete voorstellen van onderwijsleeractiviteiten opgenomen. Dit gebeurt in werkschema's, rasters, een databank of een activiteitencatalogus. In één curriculum wordt expliciet aangegeven dat onderwijsleeractiviteiten niet concreet gemaakt worden, om zo een beroep te doen op de creativiteit van de leerkrachten. De leerkracht ontwerpt zelf leeractiviteiten die aansluiten bij de noden van de leerling of klasgroep. Deze houding sluit aan bij de kritiek die 'Routes for Learning' geeft op het aanbieden van concrete onderwijsleeractiviteiten. Wanneer een curriculum of onderwijsprogramma enkel bestaat uit lijsten van activiteiten of ervaringen, kan dit leiden tot een versnipperde aanpak. De overkoepelende vaardigheden, kennis en inzichten die verworven moeten worden zijn niet duidelijk geïdentificeerd en zijn daardoor moeilijk te herkennen uit het curriculum. Dit kan het leren nog extra bemoeilijken.

Om na te gaan of de gekozen onderwijsleerdoelstellingen en onderwijsleeractiviteiten voldoende afgestemd zijn op de leerling met EMB, kan worden gekeken naar de kwaliteitscriteria van Nieveen (2009). Daarin kan teruggevonden worden dat relevantie of inhoudsvaliditeit belangrijk is: het onderwijs moet voorzien in de behoeften van de leerling. Ook de consistentie en bruikbaarheid moeten nagegaan worden: zit het leerplan logisch in elkaar en is het praktisch uitvoerbaar in de

situatie waarvoor het is bedoeld? Tenslotte moet ook de effectiviteit worden nagegaan: leidt het werken met het curriculum tot de gewenste resultaten?

In de meeste curricula wordt overigens vertrokken van het opstellen van onderwijsleerdoelstellingen om daarna over te gaan naar het kiezen van geschikte onderwijsleeractiviteiten om deze doelstellingen te bereiken. In het curriculum 'Strategies for teaching students with severe intellectual disability' (1989) wordt echter in de omgekeerde richting gewerkt. Hierin worden eerst onderwijsleeractiviteiten gekozen waarvan men verwacht dat de leerling zich deze eigen maakt, om daarna geschikte onderwijsleerdoelstellingen te construeren die het succesvol uitvoeren van de activiteit mogelijk maken. Het normalisatieprincipe dat aan de grondslag ligt van dit curriculum, kan een mogelijke verklaring zijn voor deze werkwijze. Verwacht wordt namelijk dat de leerling zich aanpast aan de maatschappij en daartoe vaardigheden ontwikkelt die participatie in de maatschappij zoals die is, mogelijk maken.

Vervolgens kan een vergelijking gemaakt worden aangaande de betrokken disciplines in het onderwijs aan leerlingen met EMB. Eerst en vooral valt op dat op één na, alle curricula die werden ontwikkeld op meso-niveau geen vermelding maken van disciplines die betrokken dienen te worden in het onderwijs aan leerlingen met EMB. Vervolgens kan besloten worden dat vragenlijsten en curricula in sterke mate overeenkomen. Leerkrachten, ergotherapeuten, kinesitherapeuten, logopedisten en verplegend personeel komen zowel in curricula als in vragenlijsten duidelijk naar voor als betrokken disciplines. Alle andere genoemde disciplines zijn curriculum- of respondentgebonden.

Van het samenwerkingsverband dat bestaat tussen de verschillende disciplines binnen het onderwijs aan leerlingen met EMB kan een lijn doorgetrokken worden naar het partnerschap met andere betrokkenen. Zowel in de vragenlijsten als in de curricula worden ouders, therapeuten en leeftijdsgenoten gezien als de belangrijkste personen die moeten betrokken worden in het onderwijs aan leerlingen met EMB. De betrokkenheid van ouders uit zich vooral in de vorm van het aanbieden van informatie: zij worden gezien als een belangrijke bron van informatie aangaande de ontwikkeling, vaardigheden en leerbehoeften die hun kind heeft. Therapeuten nemen vooral een informerende en adviserende rol op aangaande de beeldvorming en opvolging en evaluatie van de leerlingen met EMB.

Het wordt duidelijk dat de samenwerkingsmodellen zoals beschreven in de literatuurstudie (zie literatuurstudie 3.2. samenwerkingsmodellen p. 15) relevant zijn. Door de respondenten wordt aangegeven dat de therapeuten vaak vanuit hun veld van expertise met een gefragmenteerde blik naar de leerling kijken, terwijl in het onderwijs de leerling in zijn geheel moet worden bekeken. Deze

kritiek komt ook terug in de kritiek op het multidisciplinaire samenwerkingsmodel. In het multidisciplinaire model vertrekt elke professional vanuit zijn eigen discipline of expertisedomein en werkt individueel met het kind, afzonderlijke van andere professionals. De complexe noden van leerlingen met EMB maken echter dat het multidisciplinaire model ontoereikend is voor een afdoende ondersteuning (Cloninger, 2004). De geïsoleerde, afzonderlijke beoordelingsactiviteiten van elk teamlid apart, alsook de onafhankelijk uitgevoerde interventies binnen hun expertisedomein en bijhorende rapporten zorgen ervoor dat er geen algemeen ondersteuningskader voor de leerling tot stand komt. In het onderwijs aan leerlingen met EMB moet men dus voldoende aandacht hebben voor de manier van samenwerking die er bestaat tussen alle betrokkenen en is aangeraden om een transdisciplinaire of collaboratieve manier van samenwerken na te streven.

Aangaande de methodes voor evaluatie kan worden geconcludeerd dat zowel in de curricula als in de vragenlijsten naar voren komt dat proces- en productevaluatie belangrijk zijn voor een correcte opvolging en beoordeling van de leerlingen. Slechts in zes curricula wordt de methode voor evaluatie en opvolging benoemd en uitgeschreven, terwijl alle respondenten aangeven dat er een systematische manier van evalueren bestaat. Er wordt zowel gebruik gemaakt van procedures en materiaal zoals beschreven in het curriculum, als van een eigen ontwikkeld codeersysteem en van genomerd testmateriaal zoals Pivats, P-scales en de Routes for Learning Pathways. Pivats en P-scales worden dan meestal gebruikt voor procesevaluatie, terwijl de Routes for Learning Pathways hoofdzakelijk worden gebruikt voor productevaluatie. In het algemeen kan wel gesteld worden dat er weinig concrete informatie wordt gegeven over de inhoud en de werking van de evaluatiemethodieken.

Problemen die worden benoemd aangaande opvolging en evaluatie zijn: onzekerheid bestaande aangaande het accuraat beoordelen en evalueren van vooruitgang, omdat onder andere de fysieke capaciteiten van de leerlingen zo beperkt zijn dat daardoor de resultaten vertekend kunnen worden weergegeven. Een onvoldoende afstemming van het testmateriaal op de doelgroep draagt hier zeker toe bij.

Ook bij de opvolging en evaluatie van leerlingen met EMB kunnen de kwaliteitscriteria van Nieveen (2009) relevant zijn. Tijdens evaluatie kan worden nagegaan of het onderwijsleerplan nog voldoende afgestemd is op de noden van de leerling (relevantie of inhoudsvaliditeit), of het programma nog samenhang vertoont (consistentie), of het leerplan nog praktisch uitvoerbaar is (bruikbaarheid) en of het leidt tot de gewenste resultaten (effectiviteit).

## **2. Globale conclusies aangaande de besproken curricula**

Eerst en vooral wordt duidelijk dat niet alle besproken curricula even relevant zijn. De twee Duitse curricula zijn initieel niet bedoeld voor de doelgroep van leerlingen met EMB en zijn daardoor opmerkelijk minder van toepassing. Ondanks dat het 'Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte' op basaal niveau onderwijsleeractiviteiten uitwerkt die van toepassing kunnen zijn voor leerlingen met EMB, blijft de algemene constatering dat er onvoldoende afstemming is tussen wat relevant wordt geacht voor leerlingen met een intellectuele beperking en leerlingen met EMB. Dit geldt ook voor het curriculum 'Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung'.

Daarnaast zijn de curricula 'Strategies for teaching students with severe intellectual disability' en 'The Syracuse community-referenced curriculum guide' al redelijk gedateerd. Beide curricula werden ontwikkeld in 1989 en daardoor is hun inhoudelijke aanbod minder van toepassing als de inhoud van meer recente curricula. Zo nemen beide curricula ontwikkelingsdomeinen op zoals zelfstandig wonen en beroepsvaardigheden, welke binnen de meer recente visie op onderwijs aan leerlingen met EMB toch aanzienlijk minder van toepassing zijn. Ondanks dat het inhoudelijke aanbod van de curricula minder van toepassing is, bieden beide curricula langs de andere kant wel een overkoepelend kader waaruit algemene principes voor het opstellen en implementeren van een curriculum kunnen worden afgeleid. Vooral het curriculum 'Strategies for teaching students with severe intellectual disability' kan een interessant naslagwerk vormen voor betrokkenen bij curriculumontwikkeling. Hierin worden strategieën uitgeschreven voor het ontwikkelen van een curriculum en het opstellen van IEP's. Samenhangend met de IEP's worden strategieën uitgewerkt aangaande het opstellen van onderwijsleerdoelstellingen en het ontwerpen van een activiteitencatalogus zodat leerkrachten ideeën voor onderwijsleeractiviteiten krijgen aangereikt die zij kunnen gebruiken in het onderwijs van leerlingen met EMB. Omdat het curriculum vertrekt vanuit het normalisatieprincipe, moet wel voorzichtig worden omgesprongen met de samenhang tussen de verschillende onderdelen. Zo vertrekt het curriculum van het aanbieden van onderwijsleeractiviteiten en worden daaraan onderwijsleerdoelstellingen gekoppeld. In meer recente curricula wordt duidelijk dat onderwijsleerdoelen primeren op onderwijsleeractiviteiten, omdat men de leerling overkoepelende vaardigheden en kennis wil bijbrengen in plaats van het aanleren hoe men bepaalde activiteiten moet uitvoeren. Het is belangrijk dat men bij het consulteren van bovenstaande curricula steeds aandachtig is voor het feit dat deze curricula inhoudelijk niet meer up to date zijn voor de huidige onderwijscontext en dat men de overkoepelende principes moet losmaken van het inhoudelijke aanbod, zodat deze kunnen worden toegepast op de onderwijscontext zoals die zich in onze huidige maatschappij voordoet.

Twee andere curricula, namelijk 'Routes for Learning: additional guidance' en 'The Elaborated 5-14 curriculum grids' werden niet als volledig curriculum ter beschikking gesteld. Beide documenten zijn gebaseerd op een nationaal, breder curriculum, welke niet ter onze beschikking waren. Hierdoor werden duidelijke hiaten merkbaar in de bespreking van deze curricula. Zo was er in de 'additional guidance' van 'Routes for Learning' niets terug te vinden over implementatie, betrokken disciplines in het onderwijs, participatie van andere betrokkenen en over methodes van evaluatie. Het lijkt ons onwaarschijnlijk dat er omtrent zulke belangrijke componenten niet wordt gereflecteerd in een curriculum dat werd ontworpen door de overheid van Wales. Hierdoor wordt de assumptie gemaakt dat deze componenten wel uitgebreid worden besproken in het eigenlijke curriculum en niet worden betrokken in de 'additional guidance'.

In 'The Elaborated 5-14 curriculum grids' was evenzeer niets terug te vinden over de onderliggende visie, de betrokken disciplines en participatie van andere betrokkenen. Waar het nog enigszins mogelijk is dat er omtrent de betrokken disciplines en participatie van andere betrokkenen geen overkoepelende adviezen worden uitgesproken, lijkt het onwaarschijnlijk dat zulk uitgebreid en gewaardeerd curriculum geen onderliggende visie aanwezig is op onderwijs aan leerlingen met EMB.

Curricula die werden ontwikkeld op meso-niveau zijn over het algemeen meer praktisch ingesteld dan curricula die werden ontwikkeld op macroniveau. Zo worden er in het 'Castle Wood PMLD curriculum', het 'Franks Wise school curriculum', het 'Cranleigh & Malkara Schools Preschool & Primary curriculum' en het curriculum 'Ysgol Heulfan Y Canol' zeer concrete schema's of rasters aangeboden die concrete onderwijsleerdoelstellingen en onderwijsleeractiviteiten weergeven. Deze curricula bieden dus een gemakkelijk hanteerbare methode voor implementatie, wat de praktische bruikbaarheid van deze curricula substantieel vergroot.

Lang de andere kant wordt ook duidelijk dat bepaalde componenten niet of onvoldoende worden uitgeschreven en benoemd in deze curricula. Zo is in 'The Bridge school curriculum' geen methode uitgeschreven voor de implementatie van het curriculum, wat toch een niet te onderschatten element is van een curriculum. De veronderstelling is hier dat de niet of kort uitgeschreven componenten zo vanzelfsprekend zijn voor de school, dat hier weinig tot geen aandacht aan wordt besteed tijdens het ontwerpen van het curriculum. Voor een buitenstaander is het echter onmogelijk om zicht te krijgen op deze componenten en men kan dus niet inschatten in welke mate deze componenten systematisch worden ingevuld in het onderwijsproces voor leerlingen met EMB.

In het curriculum van Oostenrijk, het 'Lehrplan der Sonderschule für schwertsbehinderte Kinder', wordt gesteld dat door gebruik te maken van een raamwerk er een grote vrijheid is voor leerkrachten en onderwijsteam om het onderwijs zelf te bepalen. Hierbij kan gedacht worden aan de structurering en concretisering van leerinhouden en leerdoelen, alsook onderwijsmethoden en

verschillende didactische onderwijsmiddelen. Ook wordt gesteld dat het onderwijsteam een eigen verdeling aangaande lessenroosters kan uitwerken. Anderzijds worden in het curriculum lessenroosters per graad opgenomen, die voorschrijven hoeveel uur per week aan een bepaald ontwikkelingsdomein of thema moet worden besteed. Dit leidt tot de conclusie dat het curriculum zichzelf enigszins tegenspreekt: het pretendeert een grote keuzevrijheid voor het onderwijsteam, maar al snel wordt duidelijk dat deze vrijheid in onderwijsaanbod relatief moet worden opgevat. Omdat de uurroosters voorschrijven hoeveel uur besteed moet worden aan een bepaald thema of ontwikkelingsdomein, wordt ook voor de leerkracht en leerling beslist welke domeinen en thema's worden opgenomen in het onderwijsaanbod. Veel eigen inbreng omtrent leerinhouden en leerdoelen zal daardoor niet mogelijk zijn. Aangaande onderwijsmethoden en didactische materialen behoudt de leerkracht wel zijn vrijheid.

Tenslotte wordt er in het curriculum de 'Vijf Wijzer' een aanbod uitgewerkt voor leerlingen met EMB, waarbij hun doelgroep afwijkt van de internationale definitie die ook wij gebruiken in ons onderzoek. De 'Vijf Wijzer' is namelijk van toepassing voor leerlingen met een IQ onder de 35, terwijl de definitie van de IASSIAD (2007) spreekt van een IQ van rond de 20 tot 25. Het curriculum biedt een uitgebreid kader aangaande onderwijs aan leerlingen met EMB en is aangaande alle onderzochte componenten zeer volledig. Door de respondenten die werken met dit curriculum wordt echter aangegeven dat zij toch regelmatig problemen ervaren in het gebruik van de 'Vijf Wijzer'. Zo wordt aangegeven dat het curriculum bij de start van de implementatie vaak moest worden bijgesteld, omdat niet duidelijk was welke doelgroep viel onder het curriculum. Na de nodige aanpassingen wordt het curriculum binnen de school nu toegepast als leerlijn voor de kinderen met een IQ lager dan 35. Ook aangaande de onderwijsleerdoelstellingen moeten volgens de respondenten regelmatig aanpassingen worden gedaan, omdat deze niet of onvoldoende van toepassing zijn op de desbetreffende leerling. Een andere respondent geeft aan dat er regelmatig onderwijsleerdoelen worden onderscheiden bij leerlingen, die niet worden teruggevonden in het curriculum. Deze respondent vindt ook dat de ondersteunings- en persoonsprofielen disharmonieus zijn. Hierop aansluitend wordt door de respondent ook gesteld dat het de bedoeling is dat alle individuele persoonsprofielen gebundeld worden in een groepsplan, maar dat de methode voor beeldvorming op dat vlak incompleet is. Het wordt niet duidelijk hoe men met een klasgroep in zijn geheel kan werken wanneer elk kind individuele onderwijsleerdoelen heeft. De methode is zo gespecialiseerd voor individuele leerlingen, dat het moeilijk is om deze te gebruiken voor een hele groep leerlingen.

### **3. Globale conclusies aangaande de implementatie van curricula in internationale schoolpraktijken**

In het algemeen kan gesteld worden dat de meest gangbare methode voor implementatie erin bestaat dat een individueel curriculum of onderwijsleerprogramma wordt opgesteld voor elke individuele leerling. Dit gebeurt voornamelijk op basis van de specifieke noden van de leerling met EMB. Hiertoe worden doorgaans rasters of werkschema's gebruikt om onderwijsleerdoelstellingen en onderwijsleeractiviteiten uit te werken die geschikt zijn voor de betrokken leerling. Het belang van een individueel onderwijsleerprogramma voor elke leerling wordt dus sterk benadrukt.

Daarnaast kan beslist worden om op basis van de individuele onderwijsleerplannen een groepsaanbod uit te werken. Zo kan op niveau van de klasgroep gewerkt worden rond bepaalde thema's, waarbij elke leerling dan op zijn eigen niveau naast of met zijn leeftijdsgenoten participeert.

Het wordt duidelijk dat er twee verschillende manieren zijn waarop implementatie vorm krijgt. Langs de ene kant bestaan er strikte curricula die in detail aangeven hoe de implementatie moet worden aangepakt en hoe het onderwijs moet worden ingericht. Zij geven bijvoorbeeld nauwkeurige richtlijnen aangaande op te nemen ontwikkelingsdomeinen en daarbij horende onderwijsleerdoelen en onderwijsleeractiviteiten. Langs de andere kant bestaan er curricula die eerder een breed en gebalanceerd kader willen bieden waarin strategieën en ideeën worden aangereikt aangaande het onderwijsleerprogramma voor leerlingen met EMB. Deze curricula willen geenszins een dwingend karakter hebben ten aanzien van betrokkenen in het onderwijsproces van leerlingen met EMB.

In het licht van bovenstaande conclusie is het ons inziens belangrijk om een evenwicht te zoeken in deze twee manieren van implementeren. Het aanbieden van een gebalanceerd kader heeft als voordeel dat scholen hun pedagogische vrijheid behouden, wat volgens Verstegen (2004) inhoudt dat scholen het recht behouden om het eigen project vorm te geven en dus de inhoud van het aangeboden onderwijs zelf kunnen bepalen. Langs de andere kant bieden concrete richtlijnen handvaten aan personen in het werkveld die het proces van implementatie en de bruikbaarheid van het curriculum substantieel kunnen vergroten. Men moet zich dus hoeden voor een te rigide kader en tegelijkertijd oppassen dat men niet te weinig houvast biedt in het curriculum voor leerlingen met EMB.

## 4. Reflectie op het onderzoek

### 4.1 Bedenkingen bij het onderzoek

Aangaande ons onderzoek kunnen onderstaande beperkingen worden opgemerkt.

Ten eerste werd de vragenlijst per e-mail naar onze respondenten gestuurd. Hun e-mailadressen werden ons bezorgd door contactpersonen van onderzoeksinstituten verbonden aan de Special Interest Research Group (SIRG) van de International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID). Ondanks dat de respondenten op de hoogte waren gesteld over hun mogelijke deelname aan ons onderzoek, bleef de responsgraad laag. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat de vragenlijst met begeleidende brief is toegekomen als ongewenste e-mail, omdat de vragenlijsten werden verstuurd via een voor de respondenten onbekend e-mailadres (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2004). Een andere mogelijke verklaring is dat de vragenlijst te uitgebreid werd bevonden door de respondenten, waardoor hun motivatie tot deelname eerder laag bleef. Verder zou het ook kunnen dat respondenten vergeten zijn om de vragenlijst in te vullen omdat deze werd verzonden vlak voor Pasen. Deze periode is vaak heel druk in scholen en in combinatie met vrije (feest)dagen is het mogelijk dat de respondenten de vragenlijst hebben weggelegd. Onze herinnering in mei kan mogelijk te kort op het einde van het schooljaar toegekomen zijn, wat traditioneel ook een zeer drukke periode is voor scholen. Mogelijkerwijs verklaart dit waarom het responspercentage slechts 32% was.

Een tweede beperking is mogelijk dat het onderzoek alleen bestaat uit de afname en analyse van een semi-gestructureerde vragenlijst en een documentanalyse. Door de keuze van deze onderzoeksmethoden kunnen we omtrent de concrete praktijk enkel voortgaan op de rapportering van de respondenten over de eigen ervaringen binnen het onderwijs- en klasgebeuren. In welke mate hun rapportering gekleurd is door sociale wenselijkheid valt niet te controleren. Sociale wenselijkheid kan gedefinieerd worden als:

*De introductie van fouten in onderzoek, te wijten aan de neiging van een onderzoeksparticipant om zichzelf op een sociaal positieve manier voor te stellen aan anderen. Deze neiging neemt typisch de vorm aan van het overdreven rapporteren van gedrag en meningen die overeenstemmen met waarden die sociaal aanvaardbaar worden geacht en het onderrapporteren van waarden die sociaal onwenselijk worden geacht (Neeley & Cronley, 2003, p. 2).*

Het zou dus kunnen dat een respondent de werking van de school positiever voorstelt, door sommige vragen sociaal aanvaardbaar in te vullen (bv. rapporteren dat ouders sterk betrokken



worden bij het onderwijs van leerlingen met EMB) en andere aspecten die onwenselijk worden geacht niet te belichten (bv. het niet invullen van problemen die men ervaart). Dit probleem van sociale wenselijkheid kunnen gedeeltelijk ondervangen worden wanneer men gebruik maakt van observaties van de klaspraktijk.

Aangaande de onderzoeksmethodes kan ook nog worden opgemerkt dat deze niet de mogelijkheid bieden om door te vragen bij onduidelijkheden. In de vragenlijst werden de respondenten bijvoorbeeld bevraagd over de beeldvorming van de leerlingen. Negen van de tien respondenten geven hierbij aan dat ze een vastomlijnde methode gebruiken voor het uitschrijven van de beeldvorming. Zeven respondenten gaan hier echter niet verder op in. Dit zorgt er voor dat er wel geweten is dat er een vastomlijnde methode omtrent beeldvorming bestaat, maar dat er niet kon worden doorgevraagd naar de inhoud en procedure van deze methode. Andere onderzoeksmethodes zoals een interview hadden dit wel mogelijk gemaakt. Dit is echter praktisch gezien ook moeilijk te realiseren omdat de respondenten allemaal in het buitenland wonen en werken.

Een vierde mogelijke beperking van het onderzoek is dat de documentenanalyse enkel gedaan werd op basis van de toegestuurde documenten, zijnde onderwijscurricula. Niet alle curricula zijn even volledig in het verstrekken van informatie. In een aantal curricula die werden ontwikkeld op meso-niveau geldt bijvoorbeeld dat een aantal factoren zoals implementatie en betrokken disciplines minder of niet worden toegelicht. De veronderstelling is hier dat deze factoren binnen de schoolcultuur zo vanzelfsprekend zijn dat hier niet meer wordt bij stilgestaan tijdens het ontwerpen van het curriculum.

Tot slot betreft een laatste beperking de taal van de curricula. Als eerste kan hierbij worden opgemerkt dat maar gebruik gemaakt kon worden van curricula waarvan wij de taal beheersen. Vandaar dat het onderzoek zich beperkt tot Engelstalige, Duitstalige en Nederlandstalige curricula. Daarnaast worden in de curricula vakspecifieke termen gebruikt, waarbij gekozen werd om sommige begrippen niet te vertalen. De reden hiervoor is dat het aanvoelen was dat door vertaling naar het Nederlands de inhoud van het begrip gedeeltelijk verloren zou gaan en dat de betekenis of lading niet meer volledig gedekt wordt. Zo werden bijvoorbeeld de volgende Engelse termen 'vision teachers' en 'hearing advisors' en de Duitse term 'erhöte Förderbedarf' niet vertaald. Het gebruik van beleidsmatige termen en vakjargon heeft de vertaling en analyse van de beschikbare curricula zeker niet vergemakkelijkt. Op sommige momenten bleek dat wij het jargon onvoldoende machtig waren, wat de verwerking aanzienlijk bemoeilijkte en heeft vertraagd. Er kan tenslotte gesteld worden dat het analyseren van de Duitse curricula langer duurde dan geanticipeerd, omdat wij het begrijpen en

vertalen van de curricula onderschat hebben. Het gebruik van Duitse beleidsmatige termen en vakjargon heeft dit zeker niet vergemakkelijkt.

#### **4.2 Suggesties voor toekomstig onderzoek**

Op basis van de bovenstaande bedenkingen formuleren we in deze paragraaf twee suggesties voor verder onderzoek.

Omdat ons onderzoek een explorerend onderzoek is geweest waarbij zoveel mogelijk informatie werd verzameld, raden wij aan om een meer verdiepend onderzoek te doen naar de onderwijscurricula voor kinderen en jongeren met EMB. Omdat bepaalde aspecten onvoldoende belicht werden door het gebruik van een semi-gestructureerde vragenlijst en omdat de toegestuurde curricula beperkt werden gekaderd in het desbetreffende onderwijssysteem van het land van herkomst, raden wij aan om hier meer onderzoek naar te doen. In een vervolgonderzoek zouden interviews kunnen afgenomen worden met de respondenten, om zo de mogelijkheid te creëren dat kan worden doorgevraagd wanneer elementen onvoldoende belicht worden of onduidelijk zijn. Daarnaast kunnen observaties van de concrete klaspraktijk in het buitenland een meerwaarde bieden. Op die manier kan het concrete klasgebeuren in kaart gebracht worden, zonder hiervoor afhankelijk te zijn van de (subjectieve) rapportering van respondenten. Het mogelijke aspect van sociale wenselijkheid wordt hierdoor ook gedeeltelijk ondervangen.

Verder kan ook worden geopteerd om op basis van ons onderzoek een eerste selectie te maken uit de geanalyseerde curricula en met die selectie een verdere analyse te starten naar de bruikbaarheid voor Vlaanderen. Daarnaast bevelen wij aan dat in vervolgonderzoek een afstemming tussen de buitenlandse curricula voor leerlingen met EMB en de Vlaamse onderwijscontext wordt gezocht. Analyse van het Vlaamse onderwijs- en klasgebeuren is nodig als valide basis voor het nagaan van de praktische bruikbaarheid van de buitenlandse curricula voor Vlaanderen. De door ons geanalyseerde curricula kunnen inspirerend zijn voor Vlaanderen, indien er voldoende zicht is op de concrete situatie en verwachtingen die bestaan aangaande onderwijs aan leerlingen met EMB.

## Bibliografie

- Aertgeerts, B. B. (2002). Onderzoeksdiseins bij wetenschappelijk kwantitatief onderzoek. *Belgisch Tijdschrift voor Geneeskunde* (aangepaste versie).
- Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennett, D., & Pascoe, S. (2008). Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities: towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs* 8 (2) , 161-166.
- Bach, H. (1991). Zum Begriff "Schwerste Behinderung". In A. Frölich, *Pädagogik bei schwerster Behinderung* (pp. 3-14). Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (2009). Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte.
- Browder, D., Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, I., Karvonen, M., Spooner, F., & Algozzine, R. (2004). The alignment of alternate assessment content with academic and functional curricula. *The Journal of Special Education* , 37, 211-223.
- Castle Wood School. (z.j.). Profound (and multiple) learning difficulties policy and guidelines.
- Cloninger, C. J. (2004). Designing collaborative educational services. In F. P. Orelove, D. Sobsey, & R. K. Silberman (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: a collaborative approach* (pp. 1- 29). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Commissies van Advies voor Buitengewoon Onderwijs. (1997, 06 17). Vrijstelling van leerplicht.
- Community Integration Sonderpädagogik. (z.j.). Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder.
- Cranleigh school and Malkara school. (2011). Cranleigh and Malkara Preschool and Primary Curriculum.
- De Geyter, L. (2004). *Geïntegreerd onderwijs - Inclusief onderwijs - Vademecum. Gewoon en buitengewoon onderwijs samen zorgverbredend op weg naar een zo inclusief mogelijke school*. Antwerpen: Apeldoorn: Garrant.
- De Munter, A. (1998). *Methoden en technieken van het empirisch- analytisch pedagogisch onderzoek: Deel 3*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Den Boer, D. (2005). *Methodologie en statistiek voor communicatie-onderzoek*. Hoofddorp: Kluwer.
- Department for Education UK. (2012). *What are P-scales?* Opgehaald van Special educational needs: <http://www.education.gov.uk/popularquestions/childrenandfamilies/specialeducationalneeds/a005395/p-scales>
- Dymond, S. K., & Orelove, F. P. (2001). What constitutes effective curricula for students with severe disabilities? *Exceptionality* , 9, 109-122.
- Ebrahim, S. B. (2005). *Handbook of Health Research Methods: Investigation, Measurement and Analysis*. Berkshire: McGraw-Hill International.

- Evenhuis, H. M., Theunissen, M., Denkens, I., Verschuure, H., & Kemme, H. (2001). Prevalence of a visual and hearing impairment in a Dutch institutionalized population. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 457-464.
- Ford, A., Schnorr, R., Meyer, L., Davern, L., Black, J., & Dempsey, P. (1989). *The Syracuse Community-Referenced Curriculum Guide for Students with Moderate and Severe Disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Frank Wise School. (2009). Frank Wise School Curriculum Framework. Banbury, Oxfordshire.
- Goodlad, J. I. (1994). Curriculum as a field of study. In T. Husén, & T. Postlethwaite, *The international encyclopedia of education* (pp. 1262 - 1267). Oxford: Pergamon Press.
- Heim, M., Veen, M., & Velthausz, F. (2011). *COCP in de VG. Onderzoek naar de effecten, de implementatie en de sociale validiteit van het COCPvg-programma in Esdégé-Reigersdaal*. Amsterdam: COCP-publicaties Amsterdam.
- Heron, T. E., & Harris, K. C. (2001). *The educational consultant: Helping professionals, parents, and students in inclusive classrooms* (4e ed.). Austin, Texas: PRO-ED.
- Hoover, J., & Patton, J. R. (2004). Differentiating standards-based education for students with diverse needs. *Remedial and Special Education*, 25 (2), 74-78.
- Hostyn, I., & Maes, B. (2009). Interaction between persons with profound intellectual and multiple . *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34 (4), 296-312.
- Hutjes, J. &. (1992). *De gevalsstudie: Strategie van kwalitatief onderzoek*. Meppel: Boom.
- Institute, I. I. (2013). *What is intensive interaction*. Opgehaald van Intensive Interaction: <http://www.intensiveinteraction.co.uk/about/>
- Kelchtermans, G. (red.) (2004). *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. Leuven: Leuven University Press.
- Klep, J., Letschert, J., & Thijs, A. (2004). *Wat gaan we leren?* Enschede: SLO.
- Koeleman, T. (2012). *Ontstaan methoden*. Opgehaald van Ervaar het maar: <http://www.ervaarhetmaar.nl/index.php?p=ontstaan+en+methode>
- Lambrechts, G., Kuppens, S., & Maes, B. (2009). Staff variables associated with the challenging behaviour of clients with severe or profound intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 620-632.
- Lancashire County Council. (2013). *What is PIVATS?* Opgehaald van <http://www.lancashire.gov.uk/corporate/web/?PIVATS/14588#anchor66001>
- Maes, B., Lambrechts, G., Hostyn, I., & Petry, K. (2007). Quality-enhancing interventions for people with profound intellectual and multiple disabilities: A review of the empirical research literature. *Journal of Intellectual Developmental Disability*, 32(3), 163-178.

- Maes, B., Penne, A., De Maeyer, J., & Vandevorst, N. (2008). Inventarisatie-onderzoek: kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen.
- Martin, A. (2006). Assessment using the P scales: best fit - fit for the purpose? *British Journal of Special Education*, 33 (2) , 68-75.
- Nakken, H. (2011). Personen met ernstige meervoudige beperkingen: een doelgroepafbakening. In B. Maes, C. Vlaskamp, & A. Penne (red.), *Ondersteuning van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Handvatten voor een kwaliteitsvol leven* (pp. 13-24). Leuven: Uitgeverij Acco.
- Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2007). A need for taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4 , 83-87.
- Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2002). Joining forces: Supporting individuals with profound multiple learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 7 , 10-15.
- Neeley, S. M., & Cronley, M. L. (2003). When research participants don't tell it like it is: Pinpointing the effects of social desirability bias using self vs. indirect-questioning., (p. 23). Toronto.
- Nieveen, N. (2009). *An introduction to educational design research*. Enschede: SLO.
- NSW Department of Education. (1989). *Strategies for Teaching Students with Severe Intellectual Disability*. Sydney: NSW Department of Education.
- Orelove, F. O., Sobsey, D., & Silberman, R. K. (Eds.) (2006). *Educating Children with Multiple Disabilities a Collaborative Approach (4th ed.)*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Panneerselvam, R. (2004). *Research Methodology*. New Delhi: PHI Learning.
- Pasman, M. (2011). *Cursus De Vijf Wijzer 2009*.
- Petry, K., & Maes, B. (2007). Description of the support needs of people with profound multiple disabilities using the 2002 AAMR system: An overview of literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42 , 130-143.
- Poppes, P., Van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2011). Planmatig werken. In B. Maes, C. Vlaskamp, & A. Penne, *Ondersteuning van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Handvatten voor een kwaliteitsvol leven* (pp. 95-109). Leuven: Acco.
- Projectteam De Vijf Wijzer. (2009). *De Vijf Wijzer*.
- Qualifications and Curriculum Group. (2006). *Routes for learning. Additional guidance*. Cardiff: Welsh Assembly Government.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2004). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education.
- Schlosser, R. W. (2004). Goal attainment scaling as a clinical measurement technique in communication disorders: a critical review. *Journal of Communication Disorders* , 217-239.

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2003). Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München.
- Tadema, A. (2007). From policy to practice. Developments in the education of children with profound intellectual and multiple disabilities.
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of curriculum studies* , 37 (6), p. 653-670.
- The Bridge. (2010). The Bridge School Curriculum Document for Pupils and students with Profound and Multiple Learning Difficulties (PMLD). London.
- The Elaborated 5-14 Curriculum and Associated Programmes of Study. (2001).
- Thijs, A., & van den Akker, J. (. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on special needs education: Access and Quality.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. Van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer, *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van den Akker, J., & Nieveen, N. (2011). *curriculumontwikkeling*. Opgehaald van Kennisbasislerarenopleiders: <http://www.kennisbasislerarenopleiders.nl/documents/TheorieCurriculumvraag1aangepast.pdf>
- Verenigde Naties. (1989). Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind.
- Verstegen, R. (2004). Recht als context en als instrument voor onderwijsbeleid. In G. (. Kelchtermans, *De stuurbaarheid van onderwijs* (pp. 57-88). Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2008). Advies over onderwijs aan kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2006). *Visietekst Onderwijs en opvang voor kinderen en jongeren met een ernstige meervoudige beperking*.
- Ware, J. (1996). *Creating Responsive environments for people with profound learning and multiple disabilities*. London: David Fulton.
- Wester, F. S. (2002). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Wuyts, B. (2010). Beeldvorming en participatie van mensen met een handicap: een historisch perspectief in de West-Europese samenleving. *Ethiek & maatschappij* , 7-28.
- Ysgol Heulfan Y Canol. (z.j.). Ysgol Heulfan Y Canol Curriculum Overview.

# BIJLAGEN

## Bijlage 1

May 19th, 2012

Dear Sir or Madam,

This letter is sent to you because you are considered an important source of information regarding educational curricula for children with profound intellectual and multiple disabilities.

We are two master students in special needs education at the University of Leuven in Belgium. We are writing a master's thesis about educational curricula for persons with profound intellectual and multiple disabilities in different countries, and the potential use of these curricula in the scholar system of Flanders. For this purpose we are looking for good examples of curricula and therefore we address to you to inquire information about such curricula.

The intention of our thesis is to analyze the provided information to initiate a general framework about the utility, usefulness and core elements needed in a curriculum for children with PIMD in Flanders. The given information and data will only be used for this purpose.

Considering your participation, we would like to ask you to fill in the questionnaire enclosed to this letter. This will give us a comprehensive idea about the actual practice in your organization and will allow us to compare your practice with those of other organizations (also in other countries). You are asked to return the questionnaire to us by e-mail or postal service, before the first of June 2012.

We also would like to ask you if we could access written material which is used by you or your organization. This material will only be used for analysis and comparison within our thesis and by the research group. Any costs related to the delivery of this material will be reimbursed by us. You can let us know the costs and how we can refund them to you.

If you have any further questions or require more information before participating, you can always address any of the following recipients below.

Thank you beforehand for your cooperation,  
Yours faithfully,

Nele Geysen and Sara Sauren  
Master students in special needs education  
[nele.geysen@student.kuleuven.be](mailto:nele.geysen@student.kuleuven.be)  
[sara.sauren@student.kuleuven.be](mailto:sara.sauren@student.kuleuven.be)

Anneleen Penne  
Coordinator Multiplus

L. Vanderkelenstraat 32 – bus 3765  
3000 Leuven  
BELGIUM

Prof. Dr. Bea Maes  
Prof. Dr. Katja Petry  
Supervisors of the master's thesis

## **QUESTIONNAIRE: EDUCATIONAL CURRICULA FOR CHILDREN WITH PROFOUND INTELLECTUAL AND MULTIPLE DISABILITIES (PIMD)**

We are two master students in special needs education at the University of Leuven in Belgium. We are writing a master's thesis about educational curricula for persons with profound intellectual and multiple disabilities in Europe. We would like you to fill in this questionnaire, in order to make a comprehensive overview of curricula for this target group in different countries. If possible, the questionnaire should be returned to us before the first of June 2012. You can use the included prepaid envelope for this or send the questionnaire back by e-mail: nele.geysen@student.kuleuven.be or sara.sauren@student.kuleuven.be

### **Information about the respondent:**

**What is your function in the school where you work:**

**What kind of educational background do you have:**

**Age:**

- 18 – 25 years old**
- 26 – 35 years old**
- 36 – 45 years old**
- 46 – 55 years old**
- 56 – 65 years old**
- 65 +**

**Years of experience with the target group: .....**

### **General Information about the school:**

**Name of the school where you are working:**

**Address and country:**

**Do you have students with profound intellectual and multiple disabilities in your school?**

- Yes**
- No**

*In case your answer to this question is no, the questionnaire ends here.*



**Are children with PIMD the only target group of your school?**

**Yes**

**No**

**Are children with PIMD the largest target group of your school?**

**Yes**

**No**

**Could you give a brief description of the target group(s) of your school?**

### **Vision**

**Can you briefly describe the vision/principles of your school regarding education for children with PIMD? (What are the main reasons for educating this group of children, what are the mission and leading principles of your school?)**

### **Class groups**

**Are the students with PIMD grouped in class groups?**

**Yes**

**No**

**What is the average amount of students in a class group? ....**

**What are the criteria for placing a student in a particular class group?**

**Have you experienced any problems in practice, related to this theme? Explain.**

**(For example: use of class groups, classification in class groups, size of class groups, ...)**

**What kind of staff is working with the students with PIMD:**

With *'availability'* we would like to know if the named category of staff works with the target group in your school.

With *'classroom'* we would like to know if the named category of staff works with the target group in the classroom, or somewhere else. You can also choose both options.

With *'setting'* we would like to know if the named category of staff works with an individual child or with a group of students. You can also choose both options.

	Availability	Classroom	Setting
Kindergarten teacher	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Out	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Group
Teachers	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Out	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Group
Caregivers	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Out	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Group
Speech Therapists	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Out	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Group
Physiotherapists	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Out	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Group
Occupational therapists	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Out	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Group
Nurses	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Out	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Group
Doctors	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Out	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Group
Music Therapists	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Out	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Group
Other:	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Out	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Group
Other:	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Out	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Group
Other:	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Out	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Group

**Curriculum**

Does your school work with a (specialized) curriculum for children with profound intellectual and multiple disabilities (PIMD)?

- Yes**
- No**

What is the name of this curriculum?

Where does this curriculum come from?

- Written by the government**  
**Specify:**
- Written by another organization**  
**Specify:**
- Developed by the school itself**  
**Specify:**
- ...

Have you experienced any problems regarding the use of a curriculum for students with PIMD? Explain.

**Profile of the student**

Do you describe a profile of the current characteristics of a student(group) in any way?

- Yes, for a whole class group**
- Yes, for each individual student**
- No**

Is there a clearly defined method for developing this profile?

- Yes**
- No**

Briefly describe this method:

Which instruments or materials do you use in your school to realize this profile?

What are the key components in this profile?

- Disabilitie(s)**
- Capacities**
- Limitations**
- Relations**
- Network**
- Health**
- Other: .....**

Which domains are included in this profile?

- Sensory-motor development**
- Cognitive development**
- Social development**
- Emotional development**
- Communication**
- Adaptive behavior**
- Relations**
- Context**
- Other: .....**

Have you experienced difficulties in the use or development of a profile? Explain.

## Educational goals

Educational goals are formulated for

- Each particular student**
- The whole class group**
- Both**

When formulating educational goals, do you start

- Top down:** *starting from the curriculum, working towards concrete educational goals and adapting the goals in the curriculum to the individual student.*
- Bottom up:** *starting from the profile of the individual child, working towards educational goals and an individual curriculum.*

Describe briefly:

If educational goals are stipulated in the curriculum, are you obliged to pursue them all or can you make a selection appropriate to the profile of the individual student or class group?

- Pursue them all**
- Make a selection**

On which areas of development are the educational goals set?

- Sensory-motor development**
- Cognitive development**
- Social development**
- Emotional development**
- Communication**
- Adaptive behavior**
- Other: .....**

Have you experienced any difficulties regarding educational goals, so far? Explain.

## Educational activities

Which range of learning activities can you provide for students with PIMD?

- Sensory activities**
- Training of adaptive behavior skills**
- Play activities**
- Knowledge based activities**
- Social activities**
- Movement and sports activities**
- Music activities/ Music therapy**
- Physiotherapy**
- Speech therapy**
- ...**

**Briefly describe:**

**Who is involved in choosing learning activities?**

- Student**
- Class group**
- Teacher**
- Paramedical personnel**
- Parents**
- Government**
- Other: .....**

**Which elements are important when choosing particular learning activities?**

- Capabilities of the student**
- Limitations of the student**
- Individual interests of the student**
- Preference of the parents**
- Other: .....**

**Which (educational) materials and/or workbooks are used to develop educational activities?**

**Which are the most common problems or difficulties that arise in developing learning activities? Explain and give concrete examples if possible.**

### **Partnership**

**Which significant others are involved in the education of the student with PIMD?**

- Parents**
- Other family members**
- Peers (students)**
- Therapists not related to the school**
- Other(s): .....**

**On which domains do these significant others have an influence?**

- Parents:**
- organization of class groups**
  - curriculum**
  - assessment profile**
  - educational goals**
  - educational activities**
  - follow-up and evaluation**

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Other family members</b> | <input type="checkbox"/> organization of class groups<br><input type="checkbox"/> curriculum<br><input type="checkbox"/> assessment profile<br><input type="checkbox"/> educational goals<br><input type="checkbox"/> educational activities<br><input type="checkbox"/> follow-up and evaluation |
| <b>Peers</b>                | <input type="checkbox"/> organization of class groups<br><input type="checkbox"/> curriculum<br><input type="checkbox"/> assessment profile<br><input type="checkbox"/> educational goals<br><input type="checkbox"/> educational activities<br><input type="checkbox"/> follow-up and evaluation |
| <b>Therapists</b>           | <input type="checkbox"/> organization of class groups<br><input type="checkbox"/> curriculum<br><input type="checkbox"/> assessment profile<br><input type="checkbox"/> educational goals<br><input type="checkbox"/> educational activities<br><input type="checkbox"/> follow-up and evaluation |
| <b>Other</b>                | <input type="checkbox"/> organization of class groups<br><input type="checkbox"/> curriculum<br><input type="checkbox"/> assessment profile<br><input type="checkbox"/> educational goals<br><input type="checkbox"/> educational activities<br><input type="checkbox"/> follow-up and evaluation |

**Can you briefly describe how the partnership takes place for each involved significant other?**

- **Parents:**
- **Other family members:**
- **Peers:**
- **Therapists:**
- **Other:**

**Have you experienced problems and/or difficulties in maintaining a partnership with significant others? Explain.**

## Follow-up and evaluation

Is there a systematic way of evaluating that educational goals are achieved?

- Yes**
- No**

Explain:

Which are the criteria to decide that a certain goal is reached? Explain.

Which way of evaluation is used in your school:

- Process-evaluation:** *evaluation of the way in which certain educational goals have been reached*
- Product-evaluation:** *evaluation to decide whether certain educational goals are achieved*
- Both**

How often these two kinds of evaluation take place (once a year, every month, ...)

- **Process-evaluation:** ...
- **Product-evaluation:** ...

Is there a kind of certificate/diploma/... granted to the students with PIMD?

- Yes**
- No**

Describe:

If you do so, what are the criteria to achieve one and when is it granted?

Have you experienced any problems or difficulties regarding the follow-up and evaluation of students with PIMD?

## Section 3

### The program form

To achieve a short term objective all information needed for the instructional program must be recorded in a way that is sufficiently detailed and easy to use. A program format for recording the instructional program designed to teach an activity step will need to specify:

- the student's name and student's age:

The age acts as a reminder that procedures and materials should be age-appropriate.

- the activity:

The complete activity, determined to be a priority for that student in which participation is the intended outcome.

- instructors:

The names of teachers, teachers aides, volunteers and therapists who may be involved in implementing the program.

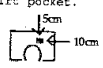
- the instructional location:

The natural setting for the activity or simulation in the classroom.

### Example of a program form

Strategies for teaching students with severe intellectual disability  
PROGRAM FORM

Name Hans Age 11 Activity Using a portable radio  
 Instructor Alex Long term objective Hans will indicate his wish to listen to music on the portable radio & turn it on & off independently.  
 Instructional location Classroom Starting date 11/4

Short term objective	Procedures	Materials	Correct response	Reinforcement	For an incorrect response
Hans, using his right hand will touch the switch to turn on the radio, after his hand is placed 2cm from the switch, 4 out of 5 times correct for 3 consecutive days.	<p>Hans will sit in his posture chair with table in horizontal position. Instructor on Hans right side, sitting. Switch should be placed on the table as in diagram with the radio in the shirt pocket.</p>  <p>Work through activity until the step "turn on the radio". Work through task analysis of this step stop at "moves hand close to switch".</p> <p>Natural cue: switch, radio                      Artificial cue: "Hans, turn on the radio". If student responds correctly, institute reinforcement procedures. Record as independent on data sheet. After a 3 second latency time, if student does not respond correctly use procedures for an incorrect response. Record the prompt level on the data sheet. After the student has listened to the music for 2 mins, repeat procedure &amp; record results for 5 trials. Complete activity.                      Generalisation: Hans to use switch at weekends but allow to listen for longer. Use similar switch on bedside light.</p>	<p>Department of Education posture chair with table</p> <p>Pocket radio connected to a touch switch which remains on until pressed again.</p> <p>Stopwatch</p> <p>Prompt level data sheet on the student's clipboard.</p> <p>Pencil</p>	<p>Hans touches the switch to turn on the radio</p>	<p>Music from radio</p> <p>Specific praise                      "Good work                      You turned on the radio."</p> <p>(Fade praise by gradually lowering voice)</p> <p>Reinforce 1:1 (Every time the student turns on the radio)</p>	<p>Immediately instigate a "most to least" prompt system every time the student does not turn on the radio</p> <p>Start where indicated by data.</p> <p>Prompts:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Full physical</li> <li>4. 2 fingers placed on student's hand</li> <li>3. 1 finger placed on student's hand</li> <li>2. 1 finger placed on student's wrist</li> <li>1. 1 finger placed on student's arm</li> <li>I. Independent</li> </ol> <p>After 3 successful prompts at the same level move to next prompt level</p>



## Bijlage 3

Curriculum Area: <b>Communication and Language</b>			
<b>STRAND 1</b>	<b>STEP 1</b>	<b>STEP 2</b>	<b>STEP 3</b>
<p><b>Accepting and sharing feelings</b> <i>Similar to Strand 10 - Conveying feelings</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Responds to stimuli.</li> <li>● Indicates likes/dislikes.</li> <li>● Looks intently at facial expression.</li> <li>● Smiles at familiar adults.</li> <li>● Uneasy with strangers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Clings to known adult.</li> <li>● Clearly distinguishes familiars from strangers.</li> <li>● Seeks eye contact.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Responds appropriately to others' emotions, e.g. repeats action to gain approval.</li> <li>● Demonstrates affection to familiars.</li> </ul>
<p><b>Programme of Study</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Place bright toys or objects near pupil. Place wind up musical toys nearby. Put pupils near variety of everyday sounds such as a vacuum cleaner going, callery chinking, bath water running. Stroke with feathers, cotton wool, cool/warm substances.</li> <li>● Be aware of and take note of any response such as facial expression, body language or vocalisations.</li> <li>● Lots of close contact and 'Mother/child' interactions - with adult's face close to pupil and lots of songs, rhymes and knee games.</li> <li>● Encourage smiling by pulling funny faces, using exciting voice, etc.</li> <li>● Gradually increase pupils' exposure to strangers by inviting guests into the classroom, and talking to others as you move around school.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expose to a variety of stimuli as in Step 1, encouraging pupils to indicate likes and dislikes more clearly by responding positively to any indication given from them. Gradually increase the number of adults who work with the pupil in school.</li> <li>● Encourage interaction with familiar adults in school throughout daily caring routines, meal times and lesson times. Support pupils to interact appropriately with visitors to the classroom, explaining who they are and encouraging greetings.</li> <li>● Encourage eye contact by close interaction such as rhymes, rocking games, face to face games, "Peek-a-Boo", etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Build up awareness of activities - gradually increase tolerance, anticipation, and participation with familiar activities. Try games of "Clap-a-Handies", "Ring-a-Roses", etc. with lots of repetition, giving positive response and praise when pupil participates actively. Ensure games are age-appropriate for older pupils.</li> <li>● Give pupil opportunities to be close to a familiar adult, with lots of talk and interaction. Vary the tone of your voice giving pupil time to respond in any way. Even if there is no apparent response pause so that the pupils can 'think' an answer. Build on individual pupil's responses so that interactions become longer.</li> </ul>

Elaborated 5-14 Curriculum

2

### Elaborated 5-14 Curriculum

### Curricular Area: **Communication and Language**

<b>Attainment Outcome</b>	<b>Strands</b>					
<b>Interaction</b>	1 Accepting and sharing feelings <i>Similar to Strand 10 - Conveying feelings</i>	2 Attending and Responding (Receptive) <i>Similar to Strand 7 - Listening for information and directions</i>	3 Vocal/Gestural Production (Expressive) <i>Similar to Strand 11 - Conveying information</i>	4 Turn Taking	5 Interactive Play <i>Similar to U.R.E. Strand 26 - Social and Imaginative Play and Imitation</i>	
<b>Listening and Understanding</b>	6 Understanding First Words and Actions	7 Listening for information and directions <i>Similar to Strand 2 - Attending and Responding (Receptive)</i>	8 Listening in Groups	9 Listening in Order to Respond to Texts		
<b>Expression and Talking</b>	10 Conveying Feelings  <i>Similar to Strand 1 - Accepting and Sharing Feelings</i>	11 Conveying Information  <i>Similar to Strand 3 - Vocal/Gestural production (Expressive)</i>	12 Expression with Individuals and Groups	13 Knowledge About Language - Sounds and Words		
<b>Reading and Writing</b>	14 Reading for Information	15 Reading for Enjoyment	16 Matching and Sequencing	17 Motor Skills for Writing	18 Perceptual Skills for Reading and Writing	19 Knowledge of Writing

Elaborated 5-14 Curriculum

## Bijlage 4

### 1. Ermächtigung für schulautonome Lehrplanbestimmungen:

	Eingangsstufe		Kernstufe					Übergangsstufe		Summe
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	
<b>PFLICHTGEGENSTÄNDE</b>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Gesamtunterricht (grundlegender Unterricht in lebensbedeutsamen Handlungsfeldern)	11-17	11-17	12-19	12-19	10-17	10-17	10-17	8-15	8-15	83-111
Werkerziehung / Ernährung und Haushalt *	0-4	0-4	3-6	3-6	-	-	-	-	-	6-20
Werkerziehung	-	-	-	-	3-6	3-6	3-6	4-10	4-10	23-58
Ernährung und Haushalt	-	-	-	-	2-4	2-4	2-4	4-6	4-6	14-24
Bewegungserziehung und Sport	2-4	2-4	2-4	2-4	2-4	2-4	2-4	2-4	2-4	18-36
Gesamtwochenstundenzahl	21-22	21-22	24-27	24-27	25-27	25-27	25-27	26-28	26-28	226

## Bilage 5

<b>Strukturgitter 1: Erfahren, Erleben und Entfalten der eigenen Person - Aufbau eines Lebenszutrauens</b>				
	<b>sinnlich-aufnehmend</b>	<b>handelnd-personal-aktional</b>	<b>darstellend-bildlich-symbolisch</b>	<b>begrifflich-abstrakt</b>
<b>sozialerAspekt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Umsorgt werden (gefüttert, gewickelt, gewaschen ...)</li> <li>- Kommunizieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- An Aktivitäten und Spielen mit Mitschülerinnen und Mitschülern teilnehmen und sie mitgestalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sich nach den Regeln einer sozialen Gemeinschaft richten und diese mitgestalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verantwortung in einer Gemeinschaft übernehmen</li> <li>- Kontakte aufnehmen und pflegen</li> <li>- Konflikte bewältigen können</li> </ul>
<b>Personaler Aspekt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abgrenzung zwischen Körper und Umwelt erfahren</li> <li>- Körperliche Beeinflussung spüren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die eigenen Fähigkeiten und die Fähigkeiten seines Körpers kennenlernen</li> <li>- Seinen Körper selbst pflegen können</li> <li>- Sich an- und ausziehen lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sich seiner Gefühle, Stimmungen, Wünsche und Ängste bewusst werden und diese äußern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sich als Frau/Mann erleben</li> <li>- Mit seiner Behinderung leben können</li> <li>- Maßnahmen zur Aufrechterhaltung der eigenen Gesundheit treffen</li> </ul>
<b>Funktionaler Aspekt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verschiedene Materialien und Einflüsse auf und mit dem Körper spüren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verschiedene Materialien kennenlernen und mit ihnen umgehen</li> <li>- Mit verschiedenen Objekten spielen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objekte seinem Interesse gemäß einsetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entsprechende Maßnahmen setzen, um das eigene Wohlbefinden und psychische Integrität zu erlangen bzw. aufrechtzuerhalten</li> </ul>
<b>Zeitlicher Aspekt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Phasen von Ruhe, Entspannung und Aktivität bewusst erfahren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sich im Tagesablauf zurechtfinden und diesen mitgestalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wachstums- und Reifungserscheinungen des Körpers feststellen und sich darauf einstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seine Zeit sinnvoll einteilen und gestalten</li> <li>- Seine Lebensgeschichte kennen</li> </ul>
<b>Räumlicher Aspekt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raumlageveränderungen des Körpers erleben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sich im Raum bewegen und orientieren</li> <li>- Erfahrung mit Räumen sammeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Wirkung des Körpers im Raum abschätzen lernen</li> <li>- Sein personales Umfeld erweitern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seine persönliche Umgebung gestalten und sie als angenehm erleben</li> </ul>

## Bijlage 6

### IMPULSE

In diesem Feld werden in Frageform und beispielhaft solche Gesichtspunkte thematisiert, die aus der Perspektive der Schulkonzeption, des Stufenprofils oder aus der Lebensweltperspektive der Schülerinnen und Schüler für die schulische Umsetzung und Ausgestaltung des jeweiligen Themenfeldes zu bedenken sind. Die Fragen geben Impulse für erforderliche Klärungen und Entwicklungen der einzelnen Schule.

### MÖGLICHE INHALTE

In diesem Feld werden die sachlich wichtigen und für die Schülerinnen und Schüler zentralen Inhalte benannt, an denen die Kompetenzen entwickelt werden. Sachlogische Aspekte sind in der Gliederung berücksichtigt. Die Auflistung der Inhalte ist offen und bedarf der Ergänzung, Schwerpunktsetzung und Auswahl. Entscheidungen hierzu trifft die Schule, beispielsweise in der Erarbeitung des Schulcurriculums.

### KOMPETENZSPEKTRUM

In diesem Feld wird beschrieben, welche Kompetenzen sich die Schülerinnen und Schüler in dem jeweiligen Themenfeld im Allgemeinen aneignen.

Dabei werden personale Kompetenzen, soziale Kompetenzen, Sachkompetenzen und Methodenkompetenzen berücksichtigt.

### ANEIGNUNGSMÖGLICHKEITEN

In diesem Feld werden zu einem nebenstehenden, in dunklerem Gelbton hinterlegten Inhalt Aneignungsmöglichkeiten auf vier Ebenen exemplarisch beschrieben:

- basal – perzeptiv
- konkret – gegenständlich
- anschaulich
- abstrakt – begrifflich

## Coding System

- X = No response/cooperation  
(This means the child did not attempt the objective not he tried and failed)
- I = By imitation/copying a model
- PP = Physical prompting needed
- GP = Gestural prompting needed
- VP = Additional verbal prompting  
(This means help with the actual task not verbal encouragement aimed at keeping the child 'on task')
- U = Session/trial done unaided
- CA = Choice array (usually denotes amount of teaching materials presented per session/trial)
- SL = Sign Language