

2 ONDERZOEK NAAR INTEGRATIE IN HET ONDERWIJS

2.1 Inleiding

De laatste decennia is er veel onderzoek verricht naar de integratie van leerlingen met een handicap in het reguliere onderwijs. Bij dit onderzoek kan een tweedeling gemaakt worden, afhankelijk van het gebruikte perspectief (Søder & Pijl, 1996). Vanuit het evaluatieperspectief is onderzoek gericht op de vraag of regulier danwel speciaal onderwijs beter is voor een leerling met een handicap. Groepen kinderen in het regulier onderwijs worden vergeleken met vergelijkbare groepen kinderen in het speciaal onderwijs. Onderzoek vanuit het normatieve perspectief is gericht op de vraag hoe integratie beter kan plaatsvinden. Volgens Søder en Pijl wordt in het normatieve perspectief segregatie opgevat als een schending van waarden en rechten van leerlingen met een handicap (p. 169). Dat integratie nastrevenswaardig is, staat bij dit type onderzoek vast. Het gaat er alleen om hoe integratie zo goed mogelijk kan worden vormgegeven.

Wat er bedoeld wordt wanneer men spreekt over 'integratie van kinderen met een handicap in het onderwijs' is lang niet altijd eenduidig. Er zijn grote verschillen in de opvang van leerlingen in het reguliere onderwijs. Halvorsen en Sailor (1990) geven aan dat 'educational integration' van leerlingen met een ernstige handicap een complex dynamisch fenomeen is en geen eenduidig concept. Het betreft veel meer dan de plaatsing van een leerling in een reguliere onderwijs setting. Zij presenteren in navolging van Sailor, Anderson, Halvorsen, Filler en Goetz (1989) het Amerikaanse 'comprehensive local school model of integrated service delivery', dat enige kritische integratiekenmerken omvat. Het minimum dat geboden moet worden in een reguliere instelling aan kinderen met een handicap is dat:

- ? alle leerlingen naar die school gaan waar ze naar toe zouden gaan wanneer ze geen handicap zouden hebben en die past bij hun leeftijd;
- ? de directie van de school verantwoordelijk is voor zowel de reguliere als de speciale leerlingen;
- ? het aantal leerlingen met een handicap in een reguliere schoolsetting overeen komt met de natuurlijke proportie van kinderen met een handicap (geschat tussen de 1% en 5%);
- ? verwante voorzieningen (zoals logopedie, fysiotherapie en schoolvervoer) op een geïntegreerde manier worden aangeboden.

Het derde kenmerk sluit aan bij een uitspraak van de Amerikaanse rechtbank in 1982 dat programma's voor leerlingen met een ernstige handicap gegeven moeten worden in een school met leeftijdsgenootjes waar ook een natuurlijke proportie leerlingen zonder handicaps naartoe gaan (Halvorsen & Sailor, 1990; p. 116-117).

In de onderzoeken die verder in dit hoofdstuk worden aangehaald zal geprobeerd worden om aan te geven wat er de onderzochte situatie bedoeld wordt met het begrip integratie.

In de volgende paragrafen worden onderzoeken besproken die betrekking hebben op integratie in het onderwijs. Ondanks de problemen die zich bij effect-onderzoek kunnen voordoen (zie 1.5), wordt in 2.2 een aantal van deze onderzoeken beschreven. In 2.3 wordt verslag gedaan van een aantal onderzoeken dat vanuit het normatieve perspectief is opgezet. In de laatste paragraaf worden conclusies getrokken.

2.2 Integratie-onderzoek vanuit evaluatie perspectief

Een groot deel van het onderzoek naar integratie houdt zich bezig met de vraag wat beter is voor kinderen met een handicap, speciaal of regulier onderwijs. Er wordt dan gekeken naar een effect-verschil. Kinderen in een reguliere setting worden op een aantal aspecten vergeleken met kinderen in een gesegregeerde setting. In Engeland hebben Casey, Jones, Kugler en Watkins (1988) onderzoek gedaan naar de cognitieve ontwikkeling van achttien wel- en achttien niet-geïntegreerde leerlingen met Downs syndroom. Hoe het onderwijs voor beide groepen leerlingen eruit zag en hoe de integratie in het regulier onderwijs werd ingevuld staat niet beschreven. Wel is bekend dat van de elf betrokken LEA's (Local Education Authorities) er vier een beleid van segregatie hadden, zes hadden een beleid gericht op integratie en één LEA had geen duidelijk voorkeursbeleid, de keus werd overgelaten aan de ouders. De zesendertig leerlingen met Downs syndroom werden twee jaar gevolgd. Na een baselijnemeting volgden zesmaandelijks metingen. De metingen betroffen 'expressive language, comprehension, numeracy, verbal fluency, drawing abilities and reading'. De mentale leeftijd werd twee keer gemeten tijdens de baseline en aan het eind van de twee jaar. Leerlingen in de geïntegreerde setting hadden een significant grotere groei doorgemaakt dan de gesegregeerde leerlingen op 'numeracy, comprehension and mental age'. Ook op de andere gebieden valt een vergelijking uit in het voordeel van de geïntegreerde leerlingen. De belangrijkste

conclusie die de onderzoekers uit dit onderzoek trekken is dat kinderen met Downs syndroom in staat zijn om hun speciaal onderwijs behoefte in het geïntegreerde programma in een geïntegreerde school te ontvangen (p. 286). Bij dit onderzoek moet echter een kanttekening geplaatst worden. Beide groepen zijn bij de beginmeting gematched op de mentale leeftijd (respectievelijk 44.89 maanden en 43.22 maanden), de werkelijke leeftijd van de groep geïntegreerde leerlingen is dan echter duidelijk lager dan van de groep gesegregeerde leerlingen (respectievelijk 67.66 maanden en 81.67 maanden). De vergelijkbaarheid van beide groepen tijdens de beginmeting is dan ook twijfelachtig. De resultaten van dit onderzoek moeten met de nodige relativering in acht worden genomen.

Cole en Meyer (1991) hebben onderzoek gedaan naar de verschillen tussen geïntegreerde en gesegregeerde leerlingen wat betreft schoolvaardigheden en sociale vaardigheden. De onderzochte leerlingen hadden een geschat IQ van ten hoogste 30, of werden 'ontestbaar' genoemd. Het onderzoek betrof 91 leerlingen met een gemiddelde leeftijd van 13,5 jaar en een range van 6 jaar tot 21 jaar. Vijfenvijftig leerlingen gingen naar scholen voor speciaal onderwijs, zesendertig leerlingen gingen naar scholen die zowel in regulier als in speciaal onderwijs voorzagen. Op deze laatste scholen draaide meestal één of ander gestructureerd 'peer interaction program' om relaties tussen leerlingen met en zonder handicap te bevorderen. Beide groepen verschilden niet in demografische of diagnostische karakteristieken. De geïntegreerde leerlingen scoorden bij de beginmeting echter hoger op de componenten contact zoeken, reageren op relevante omgevingsprikkel, het vragen en accepteren van hulp van anderen en het maken van keuzen tussen beschikbare alternatieven, gemeten door de 'Assessment of Social Competence' (p. 345). De leerlingen zijn twee jaar lang gevolgd. In vergelijking met leerlingen in een gesegregeerde leeromgeving brachten de leerlingen in een geïntegreerde leeromgeving minder tijd door bij therapeuten, evenveel tijd met speciaal onderwijs leerkrachten, meer tijd met onderwijsassistenten, meer tijd met kinderen met en zonder handicaps en minder tijd alleen. Aan het eind van het onderzoek bleek dat de geïntegreerde leerlingen significant hoger scoorden op zelf-regulatie, het volgen van regels, het geven van negatieve feedback (anderen bewust maken van negatieve consequenties van hun daden), hulp accepteren, omgaan met negatieve situaties en het beëindigen van contact. Cole en Meyer geven aan dat er geen verschil gevonden is op een traditionele meting van ontwikkelingsvaardigheden. Bij het meten van sociale competentie vertoonden geïntegreerde leerlingen vooruitgang, terwijl gesegregeerde leerlingen een achteruitgang lieten zien (p. 340).

Ook Brinker (1985) vindt verschillen in sociaal opzicht tussen geïntegreerde en

gesegregeerde leerlingen. Hij onderzocht 226 kinderen met een ernstige handicap tussen de 3 en 22 jaar. Hij omschrijft deze groep als volgt: 60% had geen verbale communicatie, 83% was afhankelijk van (enige) hulp van anderen bij zelfverzorging (bijv. wassen en toiletgang), 93% functioneerde op of onder Piaget's pre-operationele ontwikkelingsniveau en 32% kon zich niet zelfstandig voortbewegen. Tijdens het onderzoek werd ieder kind met een handicap twee keer gedurende vier dagen 10 minuten geobserveerd (in totaal 80 minuten per kind), in verschillende settings. De geïntegreerde settings waar de leerlingen werden geobserveerd, waren settings die door hun leerkrachten aangegeven werden als situaties waar de betreffende leerling de meeste mogelijkheden had om interacties aan te gaan met leeftijdsgenootjes zonder handicap. Brinker concludeert dat het aantal 'social bids' van leerlingen met een ernstige verstandelijke handicap gericht op andere leerlingen en van andere leerlingen gericht op hen significant hoger is in geïntegreerde sociale groepen dan in gesegregeerde sociale groepen (Brinker, 1985). Hierbij wordt een 'social bid' gedefinieerd als elk gedrag (bijvoorbeeld kijken, spreken, (glim)lachen, richten tot) van de doelleerling gericht op een andere leerling of andersom (p. 590).

Goetz, Haring en Anderson (1983) hebben onderzoek gedaan naar de verschillen in gerichtheid van de contacten van leerlingen in geïntegreerde en gesegregeerde settings. Zij vinden dat in speciale settings alle sociale contacten verticaal zijn (tussen volwassene en leerling) en dat in geïntegreerde settings het merendeel (89%) van de contacten horizontaal (kind tot kind) is (Halvorsen & Sailor, 1990).

Guralnick (1993) heeft veel onderzoek gedaan naar de effecten van respectievelijk geïntegreerde en gesegregeerde settings op de contacten van jonge kinderen. Hij concludeerde dat bij jonge kinderen met een handicap (evenals bij jonge kinderen zonder handicap) het contact met leeftijdsgenootjes zonder handicap van essentieel belang is voor de ontwikkeling van het kind met handicap. In geïntegreerde settings was een substantiële toename waargenomen van zowel de interacties tussen leeftijdsgenootjes als van de kwaliteit van het spel.

In een vervolgonderzoek (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1995) werd onderzoek gedaan naar de effecten van geïntegreerde settings op de sociale interacties en de sociale integratie van jonge kinderen. In dit onderzoek werden twaalf speelgroepen van ieder zes kinderen die elkaar niet kenden gevormd. Drie speelgroepen bestonden uit kinderen met een vertraagde ontwikkeling en drie speelgroepen bestonden uit zich normaal ontwikkelende kinderen. De overige zes groepen bestonden elk uit vier zich normaal ontwikkelende kinderen en twee kinderen met een vertraagde ontwikkeling. De kinderen

zijn allen tussen de 4.25 en 5.5 jaar oud. Verschillende matchingsprocedures zorgden voor een goede vergelijkbaarheid van de twee 'soorten' kinderen. Elke speelgroep kwam tweeënehalf uur per dag, vijf dagen per week, twee weken achter elkaar bij elkaar. De onderzoekers concluderen dat jonge kinderen met en zonder een vertraagde ontwikkeling interactiever zijn ten opzichte van leeftijdsgenootjes in geïntegreerde settings dan in gespecialiseerde settings. Praktisch al deze effecten deden zich al in de eerste week van de speelgroepen voor (p. 373-374). Niet alleen de kwantiteit van de sociale interacties in de geïntegreerde settings was hoger, ook de kwaliteit was beter.

Samenvattend kan gezegd worden dat de meeste effect-onderzoeken positief zijn over de opvang van leerlingen met een handicap in geïntegreerde settings. Er wordt vooral gewezen op de positieve effecten voor de sociale competentie van de leerlingen met een handicap. Van het veel grotere aantal horizontale contacten lijken de leerlingen met een handicap veel profijt te trekken. In gesegregeerde settings hebben leerlingen weinig contact met elkaar. Hierdoor kunnen ze veel sociale vaardigheden niet goed in de praktijk (het samen spelen van kinderen) oefenen. Juist kinderen met ernstige verstandelijke beperkingen hebben problemen om vaardigheden die in een bepaalde situatie zijn geleerd te generaliseren naar andere situaties. Kinderen in gesegregeerde settings lijken daarom in het nadeel wat betreft sociale competentie (Cole & Meijer, 1991). Guralnick e.a. (1995) denken dat de geïntegreerde settings meer uitlokken tot het aangaan van interacties en leerzamer zijn voor jonge kinderen met een handicap.

2.3 Integratie-onderzoek vanuit normatief perspectief

Bij onderzoek naar de verbetering van integratie is de plaatsing van kinderen met een handicap in het reguliere onderwijs uitgangspunt. Het onderzoek richt zich op de vraag hoe het nu gaat in het reguliere onderwijs en/of hoe deze kinderen zo goed mogelijk geïntegreerd kunnen worden in de reguliere settings. In de publikatie van de Organisation for Economic Co-operation and Development getiteld 'Integrating students with special needs into mainstream schools' (OECD, 1995) worden 64 case studies beschreven van negentien deelnemende landen. Het betreft studies van 'examples of good practice', waarbij het gaat om de integratie van leerlingen met een handicap in het reguliere onderwijs. De studies laten zien dat integratie goed is voor de leerresultaten van de geïntegreerde leerlingen, maar ook leidt tot sociale leerwinst voor de leerkrachten en

de klasgenootjes zonder handicap (p. 131). Om dit te bereiken is echter wel voldoende ondersteuning nodig, anders lopen de leerlingen het risico in een sociaal geïsoleerde positie terecht te komen. Hierbij is een aantal zaken van belang. De professionaliteit van de leerkracht moet in dit opzicht verbeterd worden. Er zullen nieuwe leerprogramma's ontwikkeld moeten worden en leerkrachten zullen de beschikking moeten hebben over geschikte curricula en materialen. Naast de betrokkenheid van alle betrokkenen wordt de evaluatie van zowel het proces als van de resultaten gezien als een essentiële voorwaarde voor succesvolle implementatie en handhaving van integratieprogramma's. Ten slotte moet er voldoende tijd ingeruimd worden om dit alles te kunnen realiseren (p. 131).

De resultaten van een onderzoek van Brinker en Thorpe (1986) sluiten hierbij aan. In een vervolgonderzoek van het onderzoek dat in de vorige paragraaf staat beschreven (Brinker, 1985) werd gezocht naar factoren die in een geïntegreerde setting de variantie verklaren tussen de verschillen in 'the rate per minute of social bids'. In het model zaten zes domeinen die elk uit meerdere variabelen bestaan. Een stapsgewijze regressie analyse van het volledige model verklaart 65% van de variantie in het aantal 'social bids'. Met behulp van zes afzonderlijke stapsgewijze regressie-analyses is gekeken hoeveel de variabelen per domein bijdragen aan de variantie. Het genoemde percentage geeft aan hoeveel deze variabele bijdraagt aan de verklaarde variantie: 1) "school resources and staff support (15%), 2) educational planning (7.2%), 3) target students' functional level (5.1%) 4) persons in the social environment, e.g. number of teaching staff present, number of nonretarded students present, and number of community persons present (20%), 5) organization of the physical environment (5%), and 6) interactive environment e.g. the rate of social bids from nonretarded students and from other severely retarded students (50%)" (p. 156). Hun conclusie is dat leerlingen zonder handicap de sleutel zijn tot succesvolle integratie.

Ook Cole, Meyer, Vandercook en McQuarter (1986) hebben onderzoek gedaan naar de contacten tussen leerlingen met en zonder handicap. Zij hebben onderzocht wat de gevolgen zijn van verbale interventies van de leerkracht op de leerling-leerling interacties van 40 basisschoolleerlingen met een ernstige verstandelijke handicap (IQ lager dan 30 of ontestbaar) en hun medescholieren. De leerlingen met een handicap kregen les in een apart lokaal in de reguliere school. Deze leerlingen werden gekoppeld aan de leerlingen zonder handicap via een betrekkelijk ongestuurd proces, namelijk enige zelf-selectie en toewijzing door de leerkracht. De leerlingen zonder handicap hadden geen van allen ooit eerder meegedaan aan een systematisch interactie programma. Het programma

waarmee gewerkt werd heet het 'Special Friends Program'. De leerlingen zonder handicap speelden acht weken lang, drie keer per week, 20 minuten met een leerling met handicap in de speciaal onderwijsklas en hadden één keer per week een 20 minuten durende groepsdiscussie. Tijdens deze discussies kwamen onderwerpen aan de orde als 'Wat is een vriend?', 'Hoe kun je samen spelen?', 'Hoe voelt het om gehandicapt te zijn?', 'Hoe kun je communiceren?' en 'Wat vind je van integratie?'. Tijdens de speelsessies was ruimschoots uitnodigend speelgoed aanwezig. Na een baseline periode van twee weken werd de helft van de koppels ingedeeld in een 'social instruction group' en de andere helft in een 'friendly comments control group'. Bij de sociale instructiegroep werden de kinderen geïnstrueerd in 'specific cooperative play behavior'. Bij de controle groep kregen de kinderen even vriendelijke instructies, maar niet specifiek gericht op een coöperatieve spelinstructie. Resultaat van dit onderzoek was dat de interventie aanvankelijk een positief effect had op divers speelgedrag, maar dat deze effecten verminderden of zelfs negatief werden naarmate de interventie vorderde (p. 160).

Een ander programma werd gebruikt door Keller en Honig (1993). Zij keken naar de effecten van een onderwijsprogramma voor zich normaal ontwikkelende kleuters om hun sociale interacties te bevorderen ten aanzien van een kleuter met een handicap die geïntroduceerd werd in de klas. Twaalf 4-jarige kinderen volgden het programma, terwijl een controlegroep van twaalf andere kinderen een placebo-programma kreeg. De kinderen uit de experimentele groep kregen in drie aaneensluitende weken een half uur per week les over de 'concepts of disability' en 'being friends and helping'. Na deze sessies kwam een vierjarige met beperkingen in de groep waar al de 24 leerlingen aanwezig waren. Gedurende twee uur groepswork en vrij spel werden de sociale interacties van de leerling met een handicap geanalyseerd. De leerlingen van de experimentele groep maakten veertien positieve interacties met de leerlingen met een handicap tegenover twee positieve interacties van leerlingen van de controle groep.

Dunlop, Stoneman en Cantrell (1980) hebben in één kleutergroep zes kinderen met 'special educational needs' (waaronder één kind met Downs syndroom, twee kinderen met gedragsproblemen en drie ontwikkelingsvertraagde kinderen) en zes kinderen zonder handicap een jaar lang gevolgd. Hun conclusie is dat deelname aan een gestructureerd integratie programma gedurende een schooljaar tot gevolg heeft dat de sociale interacties van de kinderen met een handicap aan het eind van het schooljaar meer zijn gaan lijken op die van kinderen zonder handicap (p. 140).

Halvorsen en Sailor (1990) geven een overzicht van tal van onderzoeken naar

de integratie van leerlingen met een verstandelijke handicap. Zij komen tot de conclusie dat de empirische steun voor een toename van het interactieve gedrag van leerlingen met een ernstige handicap door gestructureerde interventies in geïntegreerde settings misschien de meest voorkomende conclusie is in de integratieliteratuur (p. 146).

Bij deze gestructureerde interventieprogramma's lijken medeleerlingen een belangrijke rol te vervullen. Verschillende programma's die gericht zijn op het beïnvloeden van de medeleerlingen hebben een positieve uitwerking. Het onderzoek van Cole e.a. (1986) geven aan dat hier wel voorzichtig mee omgegaan moet worden. Te veel of te lang durende interventies kunnen wel eens negatief gaan uitwerken.

2.4 Conclusies

Hoewel er vanwege alle bezwaren die zijn aan te voeren tegen vergelijkend onderzoek sprake is van 'zwakke' experimenten, wijzen deze experimenten allemaal in dezelfde richting. De onderzoeken zijn overwegend positief over de sociale ontwikkeling van kinderen met een handicap in een geïntegreerde setting. Dit betekent echter niet dat plaatsing in het reguliere onderwijs zonder meer leidt tot vriendschappen en goede contacten tussen kinderen met en zonder handicap. Reguliere scholen moeten veel aandacht besteden aan een goede opvang van leerlingen met een handicap en omstandigheden creëren die voorkómen dat de leerlingen met een handicap in een geïsoleerde positie terechtkomen. Niet alleen in de periode dat de leerling op school komt, maar gedurende de hele schoolperiode. Er is echter wel voorzichtigheid geboden bij deze interventies. Ze kunnen omslaan in een negatief effect.

Over de cognitieve ontwikkeling van kinderen met een handicap in geïntegreerde settings is nauwelijks onderzoek gedaan. Hier kunnen dan ook geen conclusies over worden getrokken.