

6 ONDERZOEK NAAR SOCIALE INTEGRATIE

6.1 Inleiding

De resultaten die in de hoofdstukken hiervoor zijn beschreven roepen vragen op voor verder onderzoek. In hoofdstuk 4 werd beschreven dat de integratie van leerlingen met Downs syndroom vooral is ingegeven door sociale motieven. Ouders vinden een geïntegreerd leven in de maatschappij en contacten met kinderen uit de buurt erg belangrijk voor hun kind met Downs syndroom. Zij denken dat plaatsing in het reguliere onderwijs beter is voor de sociale ontwikkeling van hun kind dan plaatsing in het speciaal onderwijs. Leerkrachten vinden de aanwezigheid van een leerling met Downs syndroom in de klas niet alleen goed voor de leerling zelf, ze vinden het ook positief voor de medeleerlingen. Leerkrachten waarderen het dat hun leerlingen leren om te gaan met een kind dat 'anders' is. Zowel voor de meeste leerkrachten als voor de meeste ouders speelt het streven naar sociale integratie de hoofdrol bij plaatsing in het reguliere onderwijs.

In hoofdstuk 5 kwamen de sociale motieven ook naar voren, echter in een ander perspectief. Het blijkt dat het niet goed slagen van de sociale integratie soms een belangrijke factor kan zijn om verder af te zien van plaatsing in het regulier onderwijs. Het te ver uiteenlopen van de interesses van de leerling met Downs syndroom en van de medeleerlingen en het feit dat de leerling met Downs syndroom zich bewust wordt van het anders zijn, worden zodanig als negatief ervaren dat plaatsing door (een deel van) de betrokkenen niet langer als zinvol wordt beschouwd.

De sociale integratie is zowel reden tot plaatsing in het basisonderwijs als reden voor verwijzing naar het speciaal onderwijs. Het belang dat ouders en scholen hechten aan deze sociale integratie, is de aanleiding geweest om in het derde deelonderzoek hier verder op in te gaan. Daarbij wordt de nadruk gelegd op de contacten tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen, omdat dat het centrale thema is bij de sociale integratie in het reguliere basisonderwijs. Wanneer men spreekt over integratie in het onderwijs is lang niet altijd duidelijk wat daarmee wordt bedoeld. Ook de term sociale integratie is geen eenduidig begrip. Volgens Søder (1980) is er sprake van sociale integratie wanneer “the mentally retarded form part of a community with non-retarded persons; come into regular and spontaneous contact with these and are felt to be by them and feel themselves to be a natural part of the group” (p. 10-11). Kobi (1983) vindt

dat er sprake is van sociale integratie wanneer er frequente en intensieve sociale contacten zijn tussen leerlingen met en zonder handicap. Van Gennep (1992) verstaat onder sociale integratie dat iemand met een verstandelijke handicap een gelijkberechtigd persoon en een gerespecteerd partner in de samenleving is geworden. Van Houten (1998) vindt dat de definitie van integratie samenvalt met die van sociale integratie en dat deze inhoudt dat mensen met een handicap geaccepteerd en gerespecteerd worden door mensen in de maatschappij.

Hoewel er dus verschillende interpretaties zijn van het begrip sociale integratie, is het duidelijk dat de contacten tussen de te integreren persoon en de personen (zonder handicap) in de omgeving centraal staan. Bij sociale integratie van kinderen met Downs syndroom in de basisschool zijn de contacten die de leerling met Downs syndroom heeft met de medeleerlingen cruciaal. Om de sociale integratie een succes te laten worden is het van belang een omgeving te creëren waar de leerling met Downs syndroom zo veel mogelijk in de gelegenheid is om contacten op te doen met medeleerlingen. De kinderen moeten de kans krijgen samen te werken en samen te spelen. Wanneer sociale integratie het doel is, moet er dus sprake zijn van een omgeving die de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen zo beïnvloedt dat de contacten tussen de leerlingen optimaal worden.

In de volgende paragraaf wordt nader ingegaan op de contacten tussen leerlingen in het algemeen en hoe leerlingen tegen een leerling met een handicap aan kijken in het bijzonder. In 6.2 worden de contacten van leerlingen met Downs syndroom nader belicht. Daarna wordt bekeken welke kenmerken van de leerling met Downs syndroom van invloed zijn op de contacten met leeftijdsgenootjes. De leerkracht kan een belangrijke rol vervullen bij het al dan niet totstandkomen van de contacten tussen leerlingen. Deze rol van de leerkracht wordt in 6.4 besproken. Ten slotte wordt in 6.5 een aantal conclusies getrokken.

6.2 Contacten tussen leerlingen

Zoals beschreven in de vorige paragraaf gaat het bij sociale integratie in het reguliere onderwijs om de contacten tussen de geïntegreerde leerling en de medeleerlingen. Het woord contacten heeft hier een brede betekenis. Het kan variëren van toevallige interacties tussen kinderen tot hechte vriendschapsrelaties.

Hinde (1976) is uitgebreid ingegaan op de verhouding tussen interacties en

relaties. Hij voegt daar ook een derde component aan toe namelijk sociale structuur. Hinde heeft een conceptueel framework ontwikkeld waarin de begrippen interacties, relaties en sociale structuur drie verschillende niveaus weerspiegelen. Interacties tussen individuen worden beschouwd als de basiselementen van de sociale structuur. Er vinden eerst interacties tussen individuen plaats. Hierdoor ontstaan relaties tussen individuen die uiteindelijk weer de sociale structuur van die groep individuen bepalen. Er zijn verschillende factoren die de interacties en dus ook de relaties en de sociale groepsstructuur bepalen.

Volgens Guralnick (1992) zijn specifieke sociaal/communicatieve vaardigheden essentieel voor kind-kind interacties. Deze sociaal/communicatieve vaardigheden ontstaan tijdens de ontwikkeling van het kind en zijn afhankelijk van de integratie van vaardigheden en bekwaamheden van de meer fundamentele ontwikkelingsdomeinen. Deze fundamentele ontwikkelingsdomeinen betreffen taal-, cognitieve-, affectieve- en motorische vaardigheden. Deze sociaal/communicatieve vaardigheden vormen de basis van het model dat Guralnick heeft ontwikkeld over de 'peer-related social competence'. Zijn werkdefinitie van sociale competentie is "...the ability of young children to successfully and appropriately select and carry out their interpersonal goals" (p. 39). In het model worden de factoren die de 'peer-related social competence' van jonge kinderen beïnvloeden beschreven. Het is een hiërarchisch model met twee niveaus. Als eerste niveau onderscheidt hij de genoemde specifieke sociaal/communicatieve vaardigheden die essentieel zijn voor kind-kind interacties. Het tweede niveau gaat in op de strategieën binnen een sociale taak. Deze strategieën ontstaan door integratie, organisatie en opeenvolging van sociaal/communicatieve vaardigheden. Deze strategieën blijken het meest samen te hangen met 'peer-related social competence' (p. 41-42). De sociale taken vormen de basis voor kinderen om te leren interpreteren welke strategieën het meest doeltreffend en toepasbaar zijn. Belangrijke voorbeelden van sociale taken zijn intreden in een bestaande speelgroep, conflicthantering en het opbouwen van vriendschapsrelaties.

Het model van Guralnick geeft de belangrijkste factoren weer die bijdragen aan sociaal competent gedrag van kinderen ten aanzien van leeftijdsgenoten. Het oordeel van andere kinderen over het sociale gedrag van leeftijdsgenoten (meestal gemeten door sociometrische schalen) is afhankelijk van veel factoren. De belangrijkste factor is echter hoe kinderen omgaan met het oplossen van problemen in sociale interacties (Dodge, 1983).

Lewis en Lewis (1987) hebben onderzoek gedaan naar de houding van zes- en zeven jarige kinderen ten aanzien van hun leeftijdsgenootjes met een verstandelijke handicap. Tien zes- en zeven jarige kinderen (gemiddelde leeftijd 6 jaar en 6 maanden) werden geïnterviewd over hun houding tegenover kinderen die 'niet erg slim' zijn of die 'veel hulp nodig hebben'. Daarna werden deze kinderen betrokken in een integratie-project. Het integratie-project bestond uit lessen op de basisschool gegeven aan koppels kinderen bestaande uit een leerling met en zonder handicap. De groep leerlingen met handicap bestond uit zeven kinderen met Downs syndroom en 3 kinderen met een andersoortige verstandelijke handicap, met een gemiddelde leeftijd van 6 jaar en 1 maand. De koppels verschilden per sessie en werden aangemoedigd om samen aan een gemeenschappelijke taak te werken. Na twee integratie-sessies werden de tien leerlingen zonder handicap opnieuw geïnterviewd. Tijdens het eerste interview geven drie kinderen aan dat ze positief staan tegenover kinderen die 'niet heel slim' zijn, drie kinderen zijn negatief over deze groep en vier kinderen hebben ambivalente gevoelens. Eenzelfde patroon is gevonden ten aanzien van kinderen die 'veel hulp nodig hebben'. Na de interventie bleek dat de kinderen in de interviews positief waren over de leerlingen met een handicap en deze omschreven als 'fun and happy'. In het algemeen werden de kinderen met een verstandelijke handicap in sympathieker bewoordingen beschreven dan de (fictieve) klasgenoten met leermoeilijkheden.

Het totale integratie-project duurde echter geen twee sessies, maar één schooljaar. Gedurende dit schooljaar werkten de kinderen tweewekelijks een middag samen aan een opdracht (Lewis & Lewis, 1988). De opdracht bestond steeds uit een werkje, waarbij de twee kinderen beiden een verschillende, maar aanvullende bijdrage aan de taak leverden. De positieve houding van de kinderen zonder handicap ten opzichte van de kinderen met handicap waar zij mee hebben gewerkt blijft ook na langere periode samenwerken positief. Aan het eind van het project echter zijn de kinderen zonder handicap nog steeds negatief of ambivalent ten opzichte van de fictieve kinderen die 'veel hulp nodig hebben' of kinderen die 'niet heel slim' zijn.

Sinson en Wetherick (1986) hebben een onderzoek gedaan naar de contacten tussen kinderen zonder handicap en kinderen met Downs syndroom. 104 Kinderen die nog nooit een kind met Downs syndroom hadden gezien, in leeftijd variërend tussen de 2½ en 6 jaar, ontmoetten elk één van de dertien kinderen met Downs syndroom die aan het onderzoek meededen. De kinderen met Downs syndroom gingen samen met hun moeder op bezoek bij een kind van dezelfde sexe om daar samen met een brandweerkazerne te spelen. Een spel van vijftien

minuten werd opgenomen op de video en geanalyseerd. Het onderzoek toont aan dat jonge kinderen met Downs syndroom "... openstaan voor contacten met andere (niet-gehandicapte) kinderen en ze vertonen, wanneer ze de gelegenheid krijgen, voldoende sociale en intellectuele bekwaamheid om sociale relaties aan te gaan, terwijl de kinderen zonder handicap geen interesse tonen om interacties aan te gaan met het kind met Downs syndroom" (p. 100).

Dumke en Mergenschröer (1990) vergeleken 283 basisschoolleerlingen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar bij het completeren van een open eind verhaal. Van deze 283 leerlingen zaten 46 leerlingen in drie 'Integrationsklassen', 100 leerlingen zaten in parallelklassen - d.w.z. dat ze niet zelf bij leerlingen met een handicap in de klas zaten, maar dat deze leerlingen wel bij hen op school zaten - en 127 leerlingen zonder ervaringen met de integratie van leerlingen met een handicap op school. Uiteindelijk werden 53 kinderen buitengesloten van het onderzoek, omdat "eine vollständige Handlung fehlte oder keine Identifikation festzustellen war" (p. 114). De conclusie die de onderzoekers trekken uit de analyse van de verhalen is dat "...Integrationsklassenschüler verwendeten häufiger Rollenübernahmekomponenten als Parallel- und Kontrollklassenschüler, ebenso fand sich ein komplexeres moralischer Urteil. Außerdem bezogen sich Integrationsklassenschüler öfter auf den in der Geschichte vorgegeben Konflikt. Sie zeichneten auch ein realistischer Bild des Beziehungsprozesses" (p. 111).

6.3 Kinderen met Downs syndroom

In 6.2 werd verondersteld dat de basis van de contacten tussen kinderen ligt bij de interacties. De kwaliteit van de interacties legt de basis voor de sociale relaties en daarmee voor de sociale positie in de groep van de betreffende leerling. De kwaliteit van de interacties wordt onder andere bepaald door de verschillende vaardigheden van het kind. De vaardigheden van kinderen met Downs syndroom kunnen nogal variëren. Ook de opvattingen over wat deze kinderen zouden kunnen, variëren in de tijd. Zo schreef Resttaak, een vooraanstaand arts in 1975, "You show me just one mongoloid that has an educable IQ. I have never seen one [who is educable] in my experience with over 800 mongols" (in: Rynders & Horrobin, 1990; p. 77).

Dat kinderen met Downs syndroom vaak weinig kunnen wordt volgens Maikowski en Podlesch (1988) niet allen op een genetisch defect teruggevoerd, maar ook als resultaat van geringe verwachtingen en eisen en gebreken in de

opvoeding (p. 265). Aronson en Fallstrom (1977) zeggen dat “Downs children should be viewed as children with certain limitations but who, given the right kind of special education, could reach a stage of development which would enable them to have a semi-independent existence and to enjoy a reasonable life-style within their limitations, contributing, too, to the development of those around them” (in: Stratford, 1985; p. 149). Bird en Buckley (1997) gaan ervan uit dat door de betere methoden en omgangsvormen de spreiding in de ontwikkeling bij kinderen met Downs syndroom veel groter zal worden. Sommige kinderen hebben veel ernstiger belemmeringen dan andere en er zullen altijd kinderen zijn met ernstige en meervoudige functiebeperkingen. Volgens Bird en Buckley zullen de meeste kinderen met Downs syndroom echter meer bereiken dan wij op dit moment verwachten (p. 15).

Mensen met het syndroom van Down staan over het algemeen bekend als mensen met een goedaardig, vriendelijk karakter die zeer sociaal zijn (onder andere Le Coultre, 1997). Deze positieve kenmerken van mensen met het Downs syndroom zijn echter zelden wetenschappelijk onderbouwd (Gibbs & Thorpe, 1983). Gibbs en Thorpe (1983) hebben onderzoek gedaan naar de sociale aspecten van kinderen met Downs syndroom. Zij hebben 98 kinderen met een verstandelijke handicap onderzocht, waarvan 53 kinderen met Downs syndroom en 45 kinderen met een andersoortige verstandelijke handicap. Doel van het onderzoek was om te kijken in hoeverre het stereotiepe beeld dat mensen hebben van kinderen met Downs syndroom al dan niet klopt. De twee groepen zijn zo goed mogelijk gematched op leeftijd, sekse en IQ. Kinderen bij wie persoonlijkheid beïnvloed kon worden door hun medische problemen (bijvoorbeeld doofheid, epilepsie) werden niet in het onderzoek betrokken. De kinderen met Downs syndroom hadden allen standaard trisomie 21. De gemiddelde leeftijd van de groep met Downs syndroom was 11.5 jaar (SD = 4.5), de andere groep was gemiddeld 11.17 jaar (SD = 4.4). Het IQ, gemeten door de Stanford-Binet Intelligence Scale en de Merrill Palmer Scale test, lag bij de groep kinderen met Downs syndroom op 41.8 (SD = 10.6) en bij de andere groep op 38.6 (SD = 11.7). Het gedrag van alle kinderen werd gescoord met behulp van de Sonoma Check List. Conclusie van het onderzoek is dat de stereotiepe persoonlijkheid van kinderen met Downs syndroom bevestigd wordt. Kinderen met Downs syndroom worden significant vaker clownesk, gezellig/sociaal en aanhankelijk genoemd dan de kinderen uit de controlegroep.

Cullen, Cronk, Puschel, Schnell en Reed (1981) hebben een literatuurstudie uitgevoerd over de sociale ontwikkeling van jonge kinderen met Downs syndroom. Zij hebben in de onderzoeksliteratuur de volgende vier trends

gevonden: a) zowel intellectuele als sociale functies van kinderen met Downs syndroom die thuis zijn groot gebracht zijn beter dan die van instituutskinderen met Downs syndroom, b) bij kinderen met Downs syndroom is de sociale ontwikkeling, weergegeven als sociale leeftijd equivalent, beter dan de cognitieve ontwikkeling, c) hoewel een leeftijdsgerelateerde daling van sociale leeftijd in verschillende studies is aangetoond, is deze minder dan de geobserveerde daling in mentale leeftijd en d) hoewel er een vertraging is in het gedrag op sociaal-emotioneel gebied, zijn de ontwikkelingsfasen gelijk.

Naast de persoonlijke kenmerken van de kinderen met Downs syndroom speelt ook de leeftijd van deze kinderen een rol bij de sociale integratie. Het komt regelmatig voor, dat de leerling met Downs syndroom één of meer groepen over doet. Dit kan van invloed zijn op de relaties met medeleerlingen. Cole, Vandercook en Rynders (1988) hebben onderzoek gedaan naar de verschillen tussen interacties van kinderen met een verstandelijke handicap en kinderen van dezelfde leeftijd zonder handicap en kinderen van een andere leeftijd (jonger of ouder) zonder handicap. De conclusie van hun onderzoek is dat relaties meer gebalanceerd, symmetrisch en leuker zijn wanneer de leeftijd van beide kinderen dicht bij elkaar ligt (p. 194). Ook Guralnick en Groom (1987) hebben gekeken naar de omgang tussen jonge kinderen (3-4 jaar) met een ontwikkelingsachterstand en kinderen met dezelfde ontwikkelingsleeftijd en kinderen met dezelfde kalender leeftijd. Resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat de omgang met leeftijdsgenootjes zonder handicap gunstiger is voor de kinderen met een handicap dan de omgang met jongere kinderen met dezelfde ontwikkelingsleeftijd. Kinderen van dezelfde chronologische leeftijd hebben de meeste invloed op de 'peer relations' van de kinderen met handicap.

Kinderen met Downs syndroom kenmerken zich verder doordat ze eerder last hebben van een aantal fysieke problemen, als hartproblemen, gehoorproblemen en het snel ontstoken raken van keel en neus (onder andere FvO, 1994). Een direct gevolg van deze problemen is dat er bij deze groep leerlingen sprake kan zijn van een relatief hoog ziekteverzuim. Dat dit van invloed kan zijn op de contacten met leeftijdsgenootjes is evident.

6.4 Rol van de leerkracht

Uit de literatuur blijkt dat contacten tussen geïntegreerde leerlingen en medeleerlingen niet altijd spontaan tot stand komen (Søder & Pijl, 1996; Jenkinson, 1993; Sinson & Wetherick, 1986; Gresham, 1982). Rynders,

Johnson, Johnson en Schmidt (1980) komen na het bestuderen van verschillende studies tot de conclusie dat leerlingen zonder handicap vaak (maar niet altijd) negatief en bevooroordeeld zijn over hun leeftijdsgenootjes met een handicap. Ze voelen zich ongemakkelijk en onzeker in contacten met hun leeftijdsgenootjes met een handicap. Wanneer kinderen met een handicap zijn geïntegreerd, hebben hun leeftijdsgenootjes de neiging om hen af te wijzen (p. 268). Deze houding is echter geen vaststaand gegeven. Uit hoofdstuk 2 blijkt dat de houding van de medeleerlingen beïnvloed kan worden door gestructureerde interventieprogramma's. De leerkracht zal zorg moeten dragen voor de uitvoering van deze programma's. Uit onderzoek blijkt dat de leerkracht bij het tot stand komen van sociale contacten tussen leerlingen met en zonder handicap een belangrijke rol kan vervullen (Meijer, Pijl & Hegarty, 1994; Salisbury, Gallucci, Palomaro & Peck, 1995). Dit sluit aan bij de gegevens dat een oorzaak voor het stoppen van de plaatsing in het regulier onderwijs volgens een aantal ouders gelegen is in het gebrek aan enthousiasme bij de betrokken leerkrachten (zie hoofdstuk 5). Verschillende onderzoekers hebben zich bezig gehouden met de vraag hoe leerkrachten uit het reguliere onderwijs denken over de invloed die zij hebben om de sociale contacten tussen leerlingen met en zonder handicap te vergemakkelijken. Hamre-Nietupski, Hendrickson, Nietupski en Sosso (1993) hebben onderzoek gedaan naar de denkbeelden van speciaal onderwijs leerkrachten over het vergemakkelijken van vriendschappen tussen leerlingen met een ernstige handicap en hun medeleerlingen zonder handicap. De 158 bevroegde leerkrachten geven aan dat vriendschappen met leerlingen zonder handicap mogelijk zijn, dat deze vriendschappen door volwassenen gestimuleerd kunnen en moeten worden en dat deze vriendschappen positieve effecten hebben voor beide groepen leerlingen. Deze speciaal onderwijs leerkrachten vonden ook dat deze vriendschappen het best tot stand konden komen in een (gedeeltelijk) geïntegreerde setting. De speciaal onderwijs leerkrachten is ten slotte nog gevraagd wat ze vinden dat zichzelf en regulier onderwijs leerkrachten kunnen doen om de vriendschappen te vergemakkelijken. De leerkrachten uit het speciaal onderwijs denken dat zichzelf en regulier onderwijs leerkrachten kunnen samenwerken en coöperatieve leerbenaderingen kunnen implementeren die het samen leren van de kinderen benadrukken. Verder denken deze leerkrachten dat zij zelf informatie kunnen geven over handicaps aan hun collega's uit het reguliere onderwijs en dat reguliere leerkrachten leerlingen zonder handicap kunnen leren hoe ze 'peer tutors' en of partners kunnen worden. In een vervolg onderzoek hebben Hamre-Nietupski, Shokoohi-Yekta, Hendrickson en Nietupski (1994) 312 leerkrachten uit het regulier onderwijs op dezelfde wijze bevroegd als de

leerkrachten uit het speciaal onderwijs. Deze leerkrachten gaven les aan leerlingen van de kleuterschool tot en met de 'high-school'. Net als de speciaal onderwijs leerkrachten vinden de leerkrachten in het regulier onderwijs dat vriendschappen met leerlingen zonder handicap mogelijk zijn, dat deze vriendschappen door volwassenen gestimuleerd kunnen en moeten worden en dat deze vriendschappen positieve effecten hebben voor zowel de leerlingen met als zonder handicap. De regulier onderwijs leerkrachten noemen dezelfde opties als hun collega's uit het speciaal onderwijs. Zij voegen er alleen aan toe dat zijzelf sociale interactie vaardigheden kunnen leren aan leerlingen met en zonder handicap. Van de bevraagde regulier onderwijs leerkrachten is 75% ook daadwerkelijk bereid de door hun genoemde belangrijke aspecten in te voeren. Salisbury, Gallucci, Palombaro en Peck (1995) hebben onderzoek gedaan naar strategieën die leerkrachten zelf, bewust of onbewust, toepassen om contacten tussen leerlingen met en zonder handicap te bevorderen. Door middel van observaties en interviews van leerkrachten in tien klassen komen de onderzoekers tot de volgende vijf strategieën: actief vergemakkelijken van sociale interacties; kinderen vaardiger maken; gemeenschapszin in de klas creëren; acceptatie zelf tonen; steun op schoolniveau ontwikkelen.

Leyser en Gottlieb (1981) geven een overzicht van onderzoeksbevindingen omtrent de bevordering van de sociale status van geïntegreerde leerlingen met een handicap. Zij noemen de volgende benaderingen: sociometrisch groeperen; coöperatieve leerinstructies; actieve participatie en betrokkenheid van de leerling; sociale interacties belonen; coaching; peer tutoring. Hieronder wordt een aantal van de in de literatuur genoemde activiteiten die de leerkrachten kunnen uitvoeren om de interacties tussen leerlingen te bevorderen nader uitgewerkt.

Sociometrisch groeperen

Sociometrisch groeperen is het indelen in groepjes met in acht neming van de sociale positie van de leerling in de klas. Een niet-populaire leerling zal de gelegenheid moeten krijgen om te interacteren met klasgenoten in verschillende kleine groepjes. Volgens Leyser en Gottlieb (1981) kan de leerkracht de sociale status van een niet-populaire leerling bevorderen door “employing sociometrically determined groups which work cooperatively” (p. 229). Zij gaan er vanuit dat wanneer niet-populaire leerlingen gekoppeld worden aan populaire leerlingen de populariteit van de eerste groep zal toenemen.

Coöperatieve leerinstructies

De manier waarop leerinstructies worden aangeboden kan van invloed zijn op het contact tussen de leerlingen. Een in veel onderzoeken positief bevonden methode om de contacten tussen de geïntegreerde leerling en de medeleerlingen te bevorderen is het coöperatief gestructureerd aanbieden van leertaken of recreatieve activiteiten (onder andere Rynders, Schleien, Meyer, Vandercook, Mustonen, Colond & Olson, 1993; Gartin, Murdick & Digby, 1992; Putnam, Rynders, Johnson & Johnson, 1989; Acton & Zarbatany, 1988). Ook specifiek onderzoek naar de omgang tussen kinderen met Downs syndroom en leeftijdsgenoten zonder handicap geeft aan dat de coöperatieve methode positief werkt bij de contacten tussen deze kinderen (Rynders, Johnson, Johnson & Schmidt 1980). Het coöperatieve leerproces wordt gezien als structuur waarbij leerlingen op een positieve manier van elkaar afhankelijk zijn, in tegenstelling tot het competitieve leerproces waar leerlingen op een negatieve manier van elkaar afhankelijk zijn (Johnson & Johnson, 1975). Johnson en Johnson (1981) tonen aan dat coöperatieve leerinstructies, vergeleken met individuele instructies, interacties tussen leerlingen met en zonder handicap tijdens de instructies bevorderen, leerlingen met een handicap door een coöperatieve werkwijze meer betrokken worden bij leeractiviteiten doordat medeleerlingen hun hulp geven en aanmoedigen om te presteren, vriendschappen tussen leerlingen met en zonder handicap bevorderd worden en er ook in vrij spel situaties meer interacties plaatsvinden tussen de leerlingen (p. 415).

Belonen van sociale interacties

Leyser en Gottlieb (1981) geven aan dat uit een aantal onderzoeken is gebleken dat het belonen van sociale interacties in kleine groepen (niet klassikaal) de sociale positie van de geïntegreerde leerling kan versterken. Ook een toenemende interactie tussen leerkracht en de leerling met lage sociale status kan bevorderend werken door de leerling meer vragen te stellen, de leerling met naam te benoemen en de leerling bij goed gedrag positief te bejegenen (Simmel, Ballard, Sivasialam & Olsen, 1976 in Leyser & Gottlieb, 1981).

Peer tutoring

Uit steeds meer onderzoek blijkt dat het zogenaamde 'peer tutoring' systeem, waarbij de ene leerling de andere leerling helpt, sociale en instructionele voordelen heeft (onder andere Thousand, Villa & Nevin, 1994). Good en Brophy (1987) geven aan dat de kwaliteit van de instructie toeneemt en dat getrainde tutors efficiënter zijn dan volwassenen om de volgende redenen: het

taalgebruik van kinderen is geschikter en begrijpelijker dan dat van volwassenen; kinderen hebben meer begrip voor de mogelijke 'leerfrustraties' van degene die zij helpen, omdat zij de stof niet lang daarvoor ook zelf hebben geleerd; kinderen zijn vaak directer in hun uitleg dan volwassenen.

Tutors kunnen zelf ook profijt hebben van het geven van uitleg. Hun zelfvertrouwen en sociale vaardigheden nemen toe. Daarnaast leren ze de stof die ze uitleggen door het uitleggen zelf nog beter te begrijpen. Waarschijnlijk komt dat door het op meta-cognitieve manier bezig zijn met de stof (Udvari-Solner & Thousand, 1994).

Informatie geven aan de groep

Gottlieb (1980) deed onderzoek naar de attitude van leeftijdsgenoten ten opzichte van een kind met een verstandelijke handicap. Van twee scholen werden 339 kinderen van 'grade 3' tot 'grade 6' (groep 5 tot groep 8) getest met een attitude- en sociometrische schaal. Op grond van deze resultaten werden 208 leerlingen geselecteerd voor een experiment. Er werden vier keer dertien groepen samengesteld: drie keer dertien experimentele groepen en dertien controlegroepen. Elke groep bestond uit vier leerlingen. De eerste dertien groepen bestonden elk uit drie leerlingen met een positieve attitude ten opzichte van kinderen met verstandelijke handicap en één leerling met een negatieve attitude en een laag sociaal aanzien binnen de groep. De tweede dertien groepen waren hetzelfde van samenstelling als de eerste met het verschil dat de leerling met de negatieve attitude een hoog sociaal aanzien had. De derde dertien groepen bestonden elk uit drie leerlingen met een neutrale attitude ten opzichte van kinderen met een verstandelijke handicap en één leerling met een negatieve attitude en een laag sociaal aanzien. De dertien controlegroepen kwamen overeen met de eerste dertien experimentele groepen. Alle experimentele groepen kregen een videoband te zien van een kind met een verstandelijke handicap en voerden daarover discussies. De controlegroepen kregen een videoband over een ander onderwerp en voerden daarover discussies. De resultaten gaven aan dat de attitudes van de leerlingen die een kind met een verstandelijke handicap bespraken significant beter waren geworden in vergelijking met de attitudes van de leerlingen van de controlegroepen (Gottlieb, 1980).

6.5 Conclusies

Goede contacten tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen in het reguliere basisonderwijs zijn een belangrijke doelstelling bij plaatsing van

de leerling met Downs syndroom in het reguliere onderwijs. Deze contacten komen lang niet altijd spontaan tot stand, maar kunnen wel op allerlei manieren positief beïnvloed worden. Bij het plaatsen van een leerling met Downs syndroom lijkt het van belang om zoveel mogelijk situaties te creëren waarbij deze leerling met andere leerlingen kan samenwerken en spelen. Het is wel van belang om beide soorten kinderen een duidelijke rol te geven in de samenwerking. Verder pleiten verschillende onderzoeken voor het plaatsen van de leerling met Downs syndroom in een groep met leeftijdsgenootjes. De leerkrachten vervullen een belangrijke rol bij het stimuleren van de contacten tussen de leerlingen.

Het is duidelijk geworden dat contacten tussen leerlingen op tal van manieren beïnvloed kunnen worden. Welke de meest effectieve manieren zijn is nog niet duidelijk. Zeker in de Nederlandse situatie is hier nog weinig onderzoek naar verricht. Ook over de rol die de leerkracht hierbij vervult zal meer duidelijkheid verkregen moeten worden. Dit is essentiële informatie, omdat relaties met leeftijdsgenootjes en het aangaan van vriendschappen erg belangrijk zijn voor de ontwikkeling van jonge kinderen (Guralnick, 1992). Een beschrijving van de praktijk wat betreft aspecten van de sociale integratie is een eerste aanzet om problemen die zich kunnen voordoen op dit terrein te kunnen aanpakken. Zoals ook aangegeven in paragraaf 1.6 is een beschrijving van de situatie een eerste stap bij onderzoek waar verbetering van de situatie voor ogen staat.