

7 SOCIALE INTEGRATIE VAN LEERLINGEN MET DOWNS SYNDROOM

7.1 Vraagstelling

Voor het welslagen van plaatsingen van kinderen met Downs syndroom in het reguliere onderwijs is het noodzakelijk dat de sociale integratie van deze kinderen zo optimaal mogelijk verloopt. Het beschrijven van de contacten tussen de leerling met Downs syndroom en zijn/haar medeleerlingen en het beschrijven van de aspecten die een rol spelen bij deze contacten is een eerste aanzet om te komen tot verbeteringen van de sociale integratie. Omdat er nog geen onderzoek is gedaan naar de contacten van kinderen met Downs syndroom in het Nederlandse basisonderwijs is er voor dit onderzoek gekozen voor een uitgebreide situatiebeschrijving.

De onderzoeksvragen luiden nu als volgt:

1. *Hoe zijn de sociale contacten tussen leerlingen met Downs syndroom en medeleerlingen in het reguliere basisonderwijs?*
2. *Welke kenmerken heeft de leerling met Downs syndroom die van invloed kunnen zijn op de contacten met medeleerlingen?*
3. *Wat is de rol van de leerkracht bij de contacten tussen leerlingen met Downs syndroom en medeleerlingen?*

Deze vragen worden in het onderzoek onderverdeeld in een aantal subvragen. Hieronder staan deze subvragen vermeld.

1. *Hoe zijn de sociale contacten tussen leerlingen met Downs syndroom en medeleerlingen in het reguliere basisonderwijs?*
 - a) Heeft de leerling met Downs syndroom meer of minder interacties met medeleerlingen in vergelijking met een gemiddeld en laag presterende klasgenoot?
 - b) Wat is de aard van de interacties tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen (sociaal, inhoudelijk; positief, neutraal of negatief)?
 - c) Wie neemt het initiatief bij de interacties?
 - d) Hoe beschrijven de leerkracht en de ouders de contacten van de leerling met Downs syndroom met de medeleerlingen?

- e) Wat is de positie van de leerling met Downs syndroom in de groep?
2. *Welke kenmerken heeft de leerling met Downs syndroom die van invloed kunnen zijn op de contacten met medeleerlingen?*
 - a) Welke kenmerken heeft de leerling met Downs syndroom wat betreft taalvaardigheden en schoolgedrag?
 - b) Heeft de leerling met Downs syndroom fysieke problemen?
 3. *Wat is de rol van de leerkracht bij de contacten tussen leerlingen met Downs syndroom en medeleerlingen?*
 - a) Wat heeft de leerkracht gedaan om de contacten tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen te bevorderen?
 - b) In hoeverre heeft de leerling met Downs syndroom een uitzonderingspositie in (en buiten) de klas wat betreft de werkvormen?
 - c) Hoe gaat de leerkracht om met een leerling met Downs syndroom in de groep?
 - d) Welke zijn de opvattingen over integratie van de leerkracht?

7.2 Methode

Het onderzoek vindt in principe plaats op alle basisscholen waar een leerling met Downs syndroom in groep 3 zit. Er zal gebruik gemaakt worden van verschillende onderzoekstechnieken om data te verzamelen, te weten, observaties, sociometrische schalen, vragenlijsten, beoordelingslijsten en interviews. Er is gekozen voor verschillende instrumenten om op zo'n breed mogelijk vlak informatie te kunnen verkrijgen.

7.2.1 Onderzoeksgroep

Het onderzoek beperkt zich tot basisscholen die een leerling met Downs syndroom in groep 3 hebben. Er is gekozen voor groep 3, omdat veel leerkrachten dit een moeilijke groep vinden voor integratie. Op veel basisscholen is de overgang van groep 2 naar groep 3 nog vrij groot. Kinderen krijgen meer klassikaal les en de lessen zijn meer gericht op schoolse leertaken (zoals leren

lezen). In groep 3 zijn er minder vrij spel situaties dan in de laagste twee groepen. Bij het ouder worden van de leerlingen neemt vaak het verschil in interesses tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen toe. Het uit elkaar groeien van interesses en het als gevolg daarvan verminderen van contact tussen de kinderen kan een reden zijn om de leerling naar een andere schooltype te verwijzen (zie hoofdstuk 5).

Een lijst met namen van basisscholen met een leerling met Downs syndroom in groep 3 was niet rechtstreeks voorhanden. Het Ministerie van OC&W heeft een adreslijst ter beschikking gesteld waarin alle scholen vermeld stonden die in (één van de) schooljaren 1993/1994, 1994/1995, 1995/1996 en 1996/1997 extra formatie ontvingen voor een leerling met Downs syndroom (zie ook hoofdstuk 3). Deze lijst bestaat uit 509 scholen. Op deze lijst is niet aangegeven in welk groep(en) de betrokken leerling(en) met Downs syndroom zit(ten). Toch kon uit de gegevens een selectie gemaakt worden van scholen die hoogst waarschijnlijk een leerling met Downs syndroom in groep 3 hadden. De kans op een leerling met Downs syndroom in groep 3 in schooljaar '96/'97 was het grootst bij scholen die in de schooljaren '94/'95 en '95/'96 0,1 extra formatie kregen en in het schooljaar '96/'97 0,2 extra formatie. Immers, 0,1 formatie krijgen scholen met een leerling in groep 1 of 2 en 0,2 formatie is beschikbaar voor scholen met een leerling in groep 3 of hoger. De scholen die aan de genoemde voorwaarde voldeden zijn telefonisch benaderd met de vraag of ze medewerking wilden verlenen aan het onderzoek. Tevens is deze scholen gevraagd om het telefoonnummer van de ouders, zodat deze ook om toestemming gevraagd konden worden. In totaal zijn op deze manier 65 scholen benaderd.

Van deze 65 scholen bleken uiteindelijk 35 scholen geen leerling (meer) in groep 3 te hebben. Van de overgebleven 30 scholen is de eerste school gebruikt als 'testschool', om de instrumenten uit te proberen. De data die op deze school zijn verkregen zijn niet verwerkt in het onderzoek. Vijf scholen wilden geen medewerking verlenen aan het onderzoek. Drie scholen gaven als reden op dat er al te veel volwassenen waren die op de één of andere manier met de leerling met Downs syndroom te maken hadden. Nog een volwassene die in de klas zou komen observeren vonden ze niet gunstig voor de leerling met Downs syndroom. De leerkracht van groep 3 van de vierde school die geen medewerking wilde verlenen aan het onderzoek gaf om persoonlijke redenen geen toestemming. Ook de laatste school viel af voor het onderzoek om persoonlijke redenen, in dit geval van de zijde van de ouders. Uiteindelijk hebben 24 scholen aan het onderzoek meegewerkt.

Van één school zijn alleen de observatiegegevens, de sociometrische schaal en

het interview met de ouders beschikbaar. Van deze school zijn de vragenlijst van de leerkracht en de SCHOBL-R zoekgeraakt.

7.2.2 Instrumentarium

Observatie-instrument

Het observatie-instrument dat ook in het eerste deelonderzoek is gebruikt (zie hoofdstuk 4), is aangepast voor het beantwoorden van de subvragen 1a, 1b en 1c. De eerste aanpassing van dit instrument betrof de soorten categorieën die zijn gebruikt bij de eerste lijn-observaties. Er is gekeken naar de manier waarop de geobserveerde leerling bezig is. Elke 10 seconden is een van de volgende categorieën gescoord:

- ? leerling is alleen met iets bezig
- ? leerling werkt/speelt met ander(e) kind(eren)
- ? leerling werkt/speelt met leerkracht alleen
- ? leerling volgt uitleg van leerkracht (niet individueel)
- ? leerling volgt ander(e) kind(eren)
- ? leerling doet ander(e) kind(eren) na
- ? onduidelijk wat leerling doet

Bij de observaties in het eerste deelonderzoek werden alle interacties van de geobserveerde leerling bijgehouden, in dit onderzoek alleen de interacties die de leerling heeft met medeleerlingen. Er is zowel binnen als buiten de klas geobserveerd. De interacties van de leerling met Downs syndroom zijn vergeleken met de interacties van een door de leerkracht aangewezen laag presterende klasgenoot en een gemiddeld presterende klasgenoot.

Geobserveerd is:

- ? de frequentie van de interacties
- ? de aard van de interacties (sociaal of inhoudelijk / positief, neutraal of negatief)
- ? het initiatief voor de interacties
- ? het volgen van (gericht zijn op) andere kinderen

Net als in het eerste deelonderzoek werd de leerling met Downs syndroom eerst vijf minuten geobserveerd, gevolgd door vijf minuten observatie van leerling twee en vijf minuten observatie van leerling drie. In totaal is er een uur geobserveerd bij zakelijke vakken. Dit is twintig minuten per leerling. Verder is er een uur geobserveerd bij vrij spel situaties (zoals buiten spelen) en een half uur bij een vrije lessituatie, zoals tekenen of handvaardigheid (geen muziekles

of gymnastiek).

Op drie scholen is door twee onderzoekers geobserveerd om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het instrument te kunnen bepalen. Het betrof drie verschillende koppels van observatoren. Er is bepaald wat de mate van overeenstemming tussen de scores van beide observatoren is. Als overeenstemmingsmaat is gekozen voor de Cohen's kappa (onder andere Popping, 1983). Per koppel is steeds een aparte kappa berekend. Verder zijn er twee kappa's berekend voor twee soorten observaties. De eerste kappa die berekend is betrof de overeenstemming bij de categorieën over de manier waarop de leerling bezig is. Voor de drie koppels waren de Cohen's kappa's .90, .86 en .79. Een tweede kappa is berekend voor de overeenstemming bij het scoren van de interacties. Deze Cohen's kappa's zijn .65, .73 en .66.

Soms bleek een klein deel van de observatiegegevens niet bruikbaar. Bij de resultaten staat steeds vermeld om hoeveel scholen het gaat. Bij de meeste observatiegegevens is nauwelijks bijgehouden of de interacties neutraal, positief of negatief van aard waren. Dit werd door de observatoren als te lastig ervaren. Hier zijn dan ook geen betrouwbare gegevens over bekend.

Interview ouders

Het interview dat bij de ouders is afgenomen, is gebruikt voor de beantwoording van subvraag 1d. In het interview werd aan de ouders gevraagd naar de manier en de frequentie van het spelen van hun kind met Downs syndroom met andere kinderen en de contacten met andere kinderen tijdens en na schooltijd. Voor het interview is een gestructureerde opzet gemaakt, maar de vragen hadden wel een open karakter.

Sociometrische schaal

Om subvraag 1e te beantwoorden is gebruik gemaakt van een sociometrische schaal. In navolging van Cillessen en Ten Brink (1991) werd aan alle kinderen in de groep gevraagd welke drie kinderen zij het aardigst en welke drie kinderen zij het minst aardig vinden. Voor ieder kind is opgeteld hoe vaak zij/zij als aardig is genoemd en hoe vaak als onaardig. Deze scores zijn omgezet in standaardcores (z-scores). De standaardcores zijn gebruikt om de sociale voorkeur (aardig minus onaardig) en de sociale invloed (aardig plus onaardig) te bepalen. Op grond van deze gegevens is bepaald in welke van de volgende vijf categorieën de leerling met Downs syndroom valt:

populaire groep: kinderen met een standaard voorkeurscore groter dan 1.0, een standaard aardigscore groter dan 0 en een standaard onaardigscore kleiner

dan 0

verworpen groep: kinderen met een standaard voorkeurscore kleiner dan -1.0, een standaard onaardigscore groter dan 0 en een standaard aardigscore kleiner dan 0

genegeerde groep: kinderen met een standaard invloedsscore kleiner dan -1.0, een standaard aardig- en onaardigscore kleiner dan 0

controversiële groep: kinderen met een standaard invloedsscore groter dan -1.0, een standaard aardig- en onaardigscore groter dan 0

gemiddelde groep: kinderen die niet in de vorige vier groepen zijn ingedeeld
Argyle (1969) plaatst een aantal kanttekeningen bij het gebruik van sociometrie. De sociometrie houdt geen rekening met de verschillende typen keuzen. Voor verschillende taken of situaties zullen mensen verschillende mensen kiezen om die taak of situatie mee te delen. Farmer en Farmer (1996) stellen dat wanneer je kinderen vraagt wie ze het aardigst vinden, ze vaak de populaire kinderen noemen en niet per definitie de kinderen met wie ze vaak spelen of met wie ze bevriend zijn.

Argyle noemt verder dat er rekening gehouden moet worden met het feit dat relaties tussen mensen uitermate complex zijn. Een sociometrische schaal is een zeer sterke versimpeling van relaties tussen mensen. Een derde kanttekening van Argyle is dat een sociometrische schaal een groep beschouwt als de som van een aantal relaties tussen steeds twee mensen. Dit klopt slechts gedeeltelijk. De relatie van persoon A met persoon B kan veranderen wanneer persoon C erbij betrokken is.

Chambers en Kay vinden sociometrische schalen een strenge maat om de effecten van integratie te beoordelen (1992). In hun review studie concluderen zij dat onderzoekers die alleen een sociometrische schaal gebruiken als maat voor sociale integratie snel negatieve resultaten vinden. Studies die naast sociometrische schalen ook observatie technieken gebruiken, of alleen gebruik maken van observatie technieken, oordelen over het algemeen positiever over de effecten van integratie.

Daarnaast nemen geïntegreerde leerlingen vaak een bijzondere positie in de groep in, welke met sociometrische schalen niet altijd te vangen is.

Toch kunnen sociometrische schalen bruikbaar zijn als aanvulling op andere gegevens. Een sociometrische schaal is een eenvoudige techniek die tot krachtige resultaten leidt (Cillessen & ten Brink, 1991). Met in acht neming van de genoemde kanttekeningen vormen ze zeker een aanwijzing voor de positie van een leerling in de groep.

Schoolgedrag Beoordelingslijst (SCHOBL-R)

Deze schoolgedraglijst is gebruikt om subvraag 2a te kunnen beantwoorden. In de handleiding van de SCHOBL-R (Bleichrodt, Resing, & Zaal, 1993) staat dat deze lijst bedoeld is als hulpmiddel voor leerkrachten in het basisonderwijs die door een systematische en gedetailleerde beschrijving van het schoolgedrag een beter inzicht willen krijgen in het sociaal-emotioneel functioneren van de kinderen, niet alleen ter wille van een optimaal verloop van het onderwijsleerproces, maar tevens om aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind recht te kunnen doen.

Het invullen van de SCHOBL-R door de leerkracht levert informatie op over de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Leerkrachten scoren 52 vragen over het schoolgedrag van kinderen met behulp van een 6-puntsschaal. Elke vraag bestaat uit twee uitspraken die een tegenstelling vormen. Bijvoorbeeld:

Is gauw op iets uitgekeken 3 2 1 - 1 2 3 Kan lang met hetzelfde bezig zijn

De test onderscheidt vier factorschalen, te weten Extraversie, Werkhouding (Zorgvuldigheid), Aangenaam Gedrag en Emotionele Stabiliteit. Deze schalen zijn gebaseerd op de resultaten van een factoranalyse en komen deels overeen met het zogenaamde vijf-factoren-model, ook wel de 'Big Five' genoemd. Deze factoren of dimensies komen meestal op het volgende neer: I Extravert - Introvert, II Aangenaam - Onaangenaam, III Zorgvuldig - Onzorgvuldig, IV Emotioneel Stabiel - Emotioneel Instabiel en V Ideeënrijk - Ideeënarm (Van Lieshout & Haselager, 1992). Voor de vier genoemde factorschalen geldt een waardebereik van 1 tot en met 19, met een gemiddelde score van 10 en een standaarddeviatie van 3. Ongeveer 68% van de kinderen hebben op de factorschalen een score tussen de 7 en 13.

Bij de afname van de SCHOBL-R is gekozen voor de B-vorm, omdat deze geijkt is met behulp van een grotere steekproef dan de A-vorm (Bleichrodt e.a., 1993). Het afnemen van beide versies zou een te grote werkdruk opleveren voor de leerkrachten. Het afnemen van beide vormen is voor het gebruik van de vier factorschalen ook niet noodzakelijk.

De kinderen die zijn getest met de B-vorm zijn afkomstig uit de normeringssteekproef van de RAKIT (Revisie Amsterdamse Kinder Intelligentie Test). De kinderen zijn afkomstig van 104 verschillende basisscholen en variëren in leeftijd van 4 jaar en 2 maanden tot 11 jaar en 2 maanden. Daarnaast zijn zowel de RAKIT als de B-vorm van de SCHOBL-R afgenomen bij een groep leerlingen uit LOM- en MLK-onderwijs en aan leerlingen met een alloch-

toon-etnische achtergrond. Een gedetailleerde beschrijving van de steekproef-trekking is te vinden in Bleichrodt, Drenth, Zaal en Resing (1987). De test is genormeerd voor de leeftijdsgroep 4.2 tot 11.2 jaar. Er zijn verschillende normtabellen voor jongens en meisjes. De betrouwbaarheid van de test is gemeten op verschillende manieren. Wat opvalt is dat de coëfficiënten voor de berekende twee steekproeven bij de drie factorschalen extraversie, werkhouding en aangenaam gedrag erg hoog zijn (steeds hoger dan .80) en dat de factorschaal emotionele stabiliteit steeds iets lager scoort, maar nog wel rond de .70 (Bleichrodt e.a., 1993).

In de COTAN beoordelingen (Evers, Vliet-Mulder & Ter Laak, 1992) wordt de SCHOBL-R zowel wat betreft de validiteit als de betrouwbaarheid als 'goed' beoordeeld.

Vragenlijst voor leerkrachten

Voor de leerkrachten is een vragenlijst ontwikkeld, om de subvragen 1d, 2a, 2b, 3a, 3b, 3c en 3d te beantwoorden. Aan de hand van de literatuur is gekeken welke activiteiten een leerkracht kan ondernemen om de contacten tussen een geïntegreerde leerling en de medeleerlingen te bevorderen (zie 6.5). In de vragenlijst wordt gevraagd naar de houding van de leerkracht ten aanzien van integratie, het handelen van de leerkracht om de sociale contacten te verbeteren en klas- en (Downs syndroom) leerlingkenmerken, het beschrijven door de leerkracht van de sociale contacten tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen (klassegrootte, prestatiegerichtheid leerkracht, verschil weekindeling leerling met Downs syndroom en medeleerlingen, leeftijd leerling met Downs syndroom, communicatie vaardigheden leerling met Downs syndroom, inzet extra begeleider).

De vragenlijst bestaat voor het grootste deel uit gesloten vragen.

7.3 Resultaten

De dataverzameling heeft plaatsgevonden op 24 basisscholen verspreid over heel Nederland. De onderzoeksgroep bestaat uit zestien meisjes en acht jongens. De gemiddelde leeftijd van de kinderen was op 1 januari 1997 zeven jaar en tien maanden. De jongste was toen zes jaar en tien maanden, de oudste leerling was op dat moment negen jaar en twee maanden. De leerlingen zaten in een groep variërend van 18 leerlingen tot 36 leerlingen, met een gemiddelde van 25.4 leerlingen. Negen groepen waren een combinatiegroep, één keer de combinatie

2/3, vier keer de combinatie 3/4 en vier keer de combinatie 3/4/5.

7.3.1 Onderzoeksvraag 1

Hoe zijn de sociale contacten tussen leerlingen met Downs syndroom en medeleerlingen van het reguliere basisonderwijs?

Observaties

De resultaten van het time-sampling deel van de observaties staan weergegeven in tabel 7.1. De vermelde waarden zijn uitgedrukt in percentages. Per categorie en per leerling is aangegeven hoe vaak deze categorie gescoord is in vergelijking met de andere categorieën.

Tabel 7.1

Beschrijving van de scoring van de categorieën van het observatie-instrument

Categorie	leerling met DS			laag presteerder			gem. presteerder		
	gem	SD	n	gem	SD	n	gem	SD	n
leerling is alleen met iets bezig	47	12	23	48	13	22	49	09	22
leerling werkt/speelt met andere kinderen	17	11	23	24	11	22	26	11	22
leerling werkt/speelt met leerkracht alleen	11	04	23	03	03	22	02	02	22
leerling volgt uitleg van leerkracht (niet alleen)	03	04	23	03	03	22	03	04	22
leerling volgt ander(e) kind(eren)	23	09	23	22	08	22	20	08	22
leerling doet ander(e) kind(eren) na	00	00	23	00	00	22	00	00	22
onduidelijk wat leerling doet	00	00	23	00	00	22	00	00	22

Na het uitvoeren van een t-toets voor gemiddelden (tweezijdig; $\alpha = 5\%$) blijken de verschillen in betrokkenheid tussen de laag presterende leerlingen en de gemiddeld presterende leerlingen geen van allen significant. Vervolgens zijn de laag presterende leerlingen en de gemiddeld presterende leerlingen samen vergeleken met de leerlingen met Downs syndroom met behulp van dezelfde t-toets. Bij beiden zijn twee categorieën significant verschillend. Dit betreft de categorieën 'leerling werkt/ speelt met ander(e) kind(eren)' en 'leerling werkt/speelt met leerkracht alleen'. In vergelijking met de andere leerlingen heeft de leerling met Downs syndroom dus minder interacties met medeleerlingen en meer interacties met de leerkracht. De kinderen met Downs syndroom zijn dus niet meer tijd alleen bezig, zonder interacties te hebben met, of aandacht te schenken aan leerkracht en/of medeleerlingen. Alle drie groepen leerlingen volgen ongeveer een vijfde tot een kwart van de tijd de medeleerlingen.

De tijd die de leerling met Downs syndroom en de laag- en gemiddeld presterende leerlingen besteden aan interacties is verder uitgewerkt. Op deze data is eerst een correctie toegepast, omdat de gelegenheid tot het aangaan van interacties per klas en per situatie erg kunnen verschillen. Zo vindt de ene leerkracht het goed dat leerlingen met elkaar praten en overleggen tijdens zaakvakken, bij een andere leerkracht wordt dat niet toegestaan. Daarom is per klas gekeken hoeveel tijd de drie geobserveerde leerlingen interacteren met medeleerlingen in vergelijking met elkaar. Dit houdt in dat de interactietijden van leerling 1 in klas A zijn gedeeld door de interactietijden van de leerlingen 1, 2 en 3 uit klas A. In de hierna gepresenteerde resultaten is steeds gebruik gemaakt van de gecorrigeerde gegevens.

Tabel 7.2

Beschrijving van de gecorrigeerde gegevens van de interactietijden

Categorie	leerling met DS			laag presteerder			gem. presteerder		
	gem	SD	n	gem	SD	n	gem	SD	n
tijdens zaakvakken	20	13	23	41	20	23	39	20	23
tijdens expressie vakken	24	18	22	37	13	22	39	16	22
tijdens vrij spel	25	12	22	35	10	22	40	10	22

De leerlingen met Downs syndroom hebben in de drie situaties duidelijk minder

interacties met klasgenootjes dan zowel de laag- als de gemiddeld presterende leerlingen. De variantie is echter erg groot. Dit geldt in iets mindere mate ook voor de laag- en gemiddeld presterende leerlingen. De laag- en gemiddeld presterende leerlingen verschillen in dit opzicht weinig van elkaar.

Van alle interacties die de drie groepen leerlingen hebben gehad, is bijgehouden of de interacties inhoudelijk of sociaal van aard waren. In de onderstaande tabel is per groep kinderen vermeld welk percentage interacties sociaal of inhoudelijk van aard zijn. Beide percentages sommeren niet geheel tot honderd. Dit komt doordat bij een klein deel van de interacties het voor de observatoren niet duidelijk was of de interacties sociaal of inhoudelijk waren.

Tabel 7.3

Beschrijving van de aard van de interacties

Categorie	leerling met DS			laag presteerder			gem. presteerder		
	gem	SD	n	gem	SD	n	gem	SD	n
inhoudelijk	32	22	23	38	18	23	39	20	23
sociaal	66	22	23	61	19	23	59	19	23

Dat de meeste interacties van de drie groepen leerlingen sociaal zijn, komt doordat er veel in vrij spel situaties is geobserveerd. Zo zijn alle interacties buiten op het schoolplein als sociaal gescoord. De leerling met Downs syndroom heeft in vergelijking met de andere twee groepen leerlingen iets vaker een sociale interactie en wat minder vaak een inhoudelijke. Dit is niet verwonderlijk, omdat de leerling met Downs syndroom vaak een aangepast programma heeft.

Bij alle interacties is bijgehouden wie het initiatief tot de interactie heeft genomen. In tabel 7.4 staat in percentages vermeld hoe vaak de betreffende leerlingen initiatief tot interacties hebben genomen.

Tabel 7.4

Beschrijving van het initiatief nemen bij de interacties

Categorie	leerling met DS			laag presteerder			gem. presteerder		
	gem	SD	n	gem	SD	n	gem	SD	n
de leerling zelf	59	21	23	64	11	23	64	10	23
de andere leerling	41	21	23	36	11	23	35	10	23

In vergelijking met de laag en gemiddeld presterende leerlingen is de leerling met Downs syndroom iets minder vaak initiatiefnemer bij een interactie. Alle drie groepen leerlingen nemen echter in een meerderheid van de gevallen zelf het initiatief tot interactie. Het kan zijn dat anderen wel initiatief nemen tot een interactie, maar dat de geobserveerde leerling hier niet op reageert. Dit is bij de observaties niet meegenomen.

Vragenlijst voor leerkrachten

De leerkrachten hebben in de vragenlijst het sociale gedrag van de leerling met Downs syndroom beschreven. De resultaten worden hieronder beschreven.

Van de drieëntwintig leerkrachten geven er veertien aan dat de leerling met Downs syndroom vaste vriend(inn)en heeft in de groep. Het genoemde aantal vriend(inn)en varieert van een tot negen kinderen.

In onderstaande tabel staan verschillende gegevens vermeld over contacten die de leerling met Downs syndroom heeft met klasgenootjes.

Tabel 7.5

Het spelgedrag van de leerling met Downs syndroom volgens de leerkracht

Categorie	n
spelen buiten schooltijd met klasgenootjes gebeurt:	
minder dan gemiddeld	8
gemiddeld	15
meer dan gemiddeld	0
afspraken buiten schooltijd gemaakt door:	
medeleerlingen	2
leerling met Downs syndroom	2
beiden	14
ouders	3
leerling met Downs syndroom speelt op het schoolplein meestal:	
alleen	7
met jongere kinderen	1
met oudere kinderen	3
met leeftijdsgenootjes	11
de leerlingen waar de leerling met Downs syndroom mee speelt zijn:	
steeds verschillende leerlingen	8
steeds dezelfde leerlingen	14

Volgens de meeste leerkrachten speelt de leerling met Downs syndroom buiten schooltijd net zo vaak met klasgenootjes als de medeleerlingen. Deze afspraken worden meestal door beide leerlingen gemaakt. Zes kinderen spelen op het schoolplein het grootste deel van de tijd alleen. Wanneer de leerling met Downs syndroom met andere kinderen speelt zijn dit vaak dezelfde kinderen. Slechts in één geval kan de leerkracht niet aangeven met wie de leerling met Downs syndroom speelt, omdat deze nauwelijks met anderen speelt. Aan de leerkracht is gevraagd de leerlingen die het meest met de leerling met Downs syndroom omgaan te beschrijven. Deze leerlingen worden bijna allemaal omschreven als zorgzaam, hulpvaardig en soms bemoederend. In een paar gevallen zijn het juist de wat wildere kinderen waar de leerling met Downs syndroom het meest

contact mee heeft.

Tabel 7.6

De gedragingen van de medeleerlingen ten opzichte van de leerling met Downs syndroom volgens de leerkracht

Categorie	n
bemoederen van de leerling met Downs syndroom	16
leerling met Downs syndroom iets aanleren	13
spelen op gelijkwaardig niveau	10
leerling met Downs syndroom voor 'spek en bonen' mee laten doen	7
uitlokken 'clownesk' gedrag	3

De leerkrachten hebben aangegeven welke van de hieronder genoemde gedragingen minstens één keer per week vóórkomen. Zestien van de drieëntwintig leerkrachten geven aan dat de medeleerlingen de leerling met Downs syndroom bemoederen en dat dit gedrag minstens één keer week voorkomt. Dat medeleerlingen proberen de leerling met Downs syndroom iets te leren komt iets minder vaak voor. Dat medeleerlingen op gelijkwaardig niveau spelen met de leerling met Downs syndroom komt volgens meer leerkrachten voor dan het voor 'spek en bonen' mee laten doen van de leerling met Downs syndroom. Tenslotte zeggen nog drie leerkrachten dat medeleerlingen minstens één keer per week 'clownesk' gedrag uitlokken bij de leerling met Downs syndroom.

Interview met ouders

Ook aan de ouders zijn enkele vragen gesteld over het sociale gedrag van hun kind. Zo is er aan de ouders gevraagd of ze denken dat hun kind veel contact heeft met medeleerlingen tijdens schooltijd. Twaalf ouders denken inderdaad dat dit het geval is. Acht ouders denken dat hun kind een gemiddeld contact heeft en twee ouders vinden dat hun kind weinig contact heeft met medeleerlingen. Eén ouderpaar geeft aan geen idee te hebben hoeveel contact hun kind heeft met medeleerlingen op school. Volgens zeventien ouders gaat het contact tussen hun kind en de medeleerlingen zowel uit van hun kind als van de medeleerlingen. Drie ouders denken dat hun kind vooral het initiatief neemt tot het contact met medeleerlingen, drie andere ouders denken dat de medeleerlingen juist degene zijn die het initiatief tot contact nemen. Eén ouder geeft aan niet te weten van

wie het contact uitgaat. Twintig ouders geven aan dat ze wel tevreden zijn over het contact dat hun kind heeft met klasgenootjes. Vier ouders kunnen dit niet aangeven.

Op één leerling na spelen alle kinderen met Downs syndroom na schooltijd wel eens met hun klasgenootjes. Dit varieert van ongeveer één keer in de twee weken tot drie à vier keer per week. Gemiddeld is het iets minder dan twee keer per week. Zestien ouders geven aan dat ze hun kind stimuleren om te gaan spelen met andere kinderen na schooltijd, de andere acht ouders doen dit niet. Achttien ouders denken dat de leerkracht het contact tussen hun kind en de medeleerlingen stimuleert. Vier ouders weten niet of de leerkracht van hun kind dit doet en twee ouders denken dat de leerkracht dat niet doet. Deze leerkrachten doen dat niet volgens de ouders omdat het ook niet nodig is. Volgens zeventien ouders maakt hun kind gemakkelijk contact met andere kinderen. Drie ouders zeggen dat hun kind dit niet doet, en drie ouders omschrijven het als gemiddeld.

Op twee kinderen na worden alle kinderen wel eens uitgenodigd op verjaardagsfeestjes van klasgenoten. Vorig schooljaar varieerde dat van één tot zeventien keer. Gemiddeld werden deze kinderen ongeveer 6 keer uitgenodigd voor een verjaardagsfeestje.

Aan de ouders is ook gevraagd om de manier waarop hun kind speelt met leeftijdsgenootjes te beschrijven. Twee ouders geven aan dat hun kind los naast een ander kind speelt, bijvoorbeeld dat de kinderen allebei apart een puzzel aan het maken zijn. Tien ouders geven aan dat hun kind echt samen met een ander kind aan het spelen is en de andere twaalf ouders zeggen dat beide manieren van spelen voorkomen. Volgens elf ouders bepalen zowel hun kind als het kind dat komt spelen wel eens wat er gespeeld gaat worden. Volgens drie ouders bepaalt hun kind meestal wat er gespeeld gaat worden, en negen ouders denken dat het andere kind meestal bepaalt wat er gespeeld wordt. Niet alle kinderen houden het spel even lang vol. Tien ouders geven aan dat de concentratie van hun kind tijdens een spelsituatie vrij kort is. Zes ouders denken dat de concentratie gemiddeld is en zeven ouders vinden dat hun kind zich lang kan concentreren bij een spel. De meerderheid van de ouders denkt dat hun kind wel redelijk kan omgaan met regels tijdens spelsituaties. Vijf kinderen kunnen dit niet en bij zes kinderen wisselt dit per spel en per situatie. Bijna alle kinderen -op twee na- kunnen wel aangeven wat ze wel of niet willen tijdens een spelsituatie. Deze kinderen luisteren echter niet altijd naar andere kinderen wanneer deze aangeven dat ze iets wel of niet willen. Negen kinderen zullen wanneer een ander kind bijvoorbeeld zegt dat hij/zij niet wil dat het kind met Downs syndroom op zijn/haar tekening kleurt dat ook niet doen. Tien ouders geven aan dat hun kind

dit soms wel en soms niet doet. Vijf ouders geven aan dat hun kind niet luistert naar de andere kinderen in spelsituaties.

Sociometrische vragenlijst

De laatste informatiebron die is gebruikt om iets te zeggen over de sociale contacten van de leerling met Downs syndroom in de groep is de sociometrische vragenlijst. Met behulp van de sociometrische schaal kunnen de leerlingen ingedeeld worden in vijf categorieën. Deze indeling is voor de leerlingen met Downs syndroom toegepast volgens de methode beschreven in 7.2.2. Aanvullend is aan de leerkrachten gevraagd hoe zij de positie van de leerling met Downs syndroom in de groep omschrijven. De leerkrachten konden kiezen uit dezelfde vijf categorieën die de sociometrische schaal gebruikt. Deze categorieën worden als volgt omschreven:

populair: veel kinderen vinden de leerling met Downs syndroom aardig;

genegeerd: veel kinderen negeren de leerling met Downs syndroom;

controversieel: kinderen denken heel verschillend over de leerling met Downs syndroom;

gemiddeld: veel kinderen denken neutraal over de leerling met Downs syndroom;

verworpen: veel kinderen vinden de leerling met Downs syndroom niet aardig.

De aantallen kinderen met Downs syndroom die volgens de verschillende metingen in een bepaalde categorie vallen staan in de tabel 7.7 vermeld. In deze tabel valt op dat geen enkele leerkracht de leerling met Downs syndroom plaatst in de categorie 'genegeerd', terwijl volgens de sociometrische schaal twaalf kinderen in deze categorie vallen. Slechts in vier gevallen komen de oordelen van de leerkrachten en die van de sociometrische schaal overeen. De sociometrische schaal is een vrij 'streng' schaal. De leerkrachten zijn over het algemeen wat milder in hun oordeel.

Tabel 7.7

Sociometrische positie van de leerling met Downs syndroom volgens de leerkracht en volgens de sociometrische schaal

Categorie	leerkracht	sociometrische schaal
populair	8	4
genegeerd	0	12
controversieel	5	0
gemiddeld	10	6
verworpen	0	1

Samenvatting resultaten onderzoeksvraag I

De leerling met Downs syndroom heeft minder interacties met medeleerlingen in vergelijking met een gemiddeld en laag presterende leerling. Dit geldt zowel tijdens zaakvakken, tijdens expressievakken, als tijdens vrij spel situaties. De leerling heeft daarentegen meer contact met de leerkracht. Wanneer gekeken wordt naar de aard van de interacties blijkt dat de leerling met Downs syndroom relatief gezien minder inhoudelijk interacties heeft. De leerling met Downs syndroom neemt ook iets minder vaak zelf het initiatief bij interacties in vergelijking met medeleerlingen.

De leerkrachten vinden dat de leerling met Downs syndroom een gemiddeld contact heeft met medeleerlingen. De kinderen waar de leerling met Downs syndroom het meeste contact mee heeft zijn meestal de zorgzame leerlingen en soms de wat wildere leerlingen. Het bemoederen van de leerling met Downs syndroom door medeleerlingen komt regelmatig voor. De meeste ouders denken dat hun kind redelijk veel contact heeft met klasgenoten en dat dit contact uitgaat van zowel hun kind als van de andere kinderen. Na schooltijd spelen de kinderen gemiddeld zo'n twee keer per week met klasgenootjes en worden de kinderen ook regelmatig op verjaardagsfeestjes gevraagd. De ouders zijn vrij positief over het spelgedrag van hun kind.

De oordelen over de sociometrische positie van de leerling zijn op twee manieren beschreven, namelijk door de schaal en door de mening van de leerkrachten. Deze oordelen verschillen van elkaar. Bij de sociometrische schaal komt de categorie 'genegeerd' het meest voor, bij de leerkrachten de categorie 'gemiddeld'.

7.3.2 Onderzoeksvraag 2

Welke kenmerken heeft de leerling met Downs syndroom die van invloed kunnen zijn op de contacten met medeleerlingen?

SCHOBL-R

Om het schoolgedrag te meten is gebruik gemaakt van de SCHOBL-R. De SCHOBL-R bestaat uit vier subschalen: extraversie, werkhouding, aangenaam gedrag en emotionele stabiliteit. Voor de scoring van de leerling met Downs syndroom is gebruik gemaakt van de standaard normeringen van factorschalen voor jongens of meisjes. De SCHOBL-R heeft per subschaal een genormaliseerd gemiddelde van 10 met een standaard deviatie van 3. Na het invullen van de SCHOBL-R bleek dat een aantal items niet op de kinderen met Downs syndroom van toepassing waren. Een aantal leerkrachten heeft deze items daardoor niet ingevuld. Dit heeft vooral te maken met de gebrekkige spraak/taalontwikkeling van de kinderen met Downs syndroom. Een voorbeeld van een soms niet ingevuld item is: 'vindt het prachtig voor de klas iets te vertellen'. Voor een kind met Downs syndroom dat niet of nauwelijks praat, is een dergelijk item niet van toepassing. Bij zeven vragenlijsten zijn enkele vragen niet ingevuld. Dit varieert van twee tot vijf vragen. De totaalscore is alsnog verkregen door het gemiddelde van de betreffende factor bij de totaalscore van de factor op te tellen. Bij twee verschillende leerlingen ontbraken bij twee factoren twee items. Eén leerling scoorde met behulp van deze correctiemethode op de factor Extraversie een 8, een andere leerling scoorde met twee ontbrekende gegevens op de factor Aangenaam Gedrag een 11.

Uit tabel 7.8 blijkt dat, vergeleken met de normen van kinderen uit groep 3 de leerlingen met Downs syndroom een gemiddelde score op zowel extraversie als op aangenaam gedrag hebben. De subschaal emotionele stabiliteit scoort ongeveer een halve standaarddeviatie onder het gemiddelde. Dit wil zeggen dat de leerkrachten de leerling met Downs syndroom als iets minder emotioneel stabiel beschouwen dan de gemiddelde leerling. Dit verschil is statistisch gezien niet groot. De subschaal werkhouding scoort meer dan één standaarddeviatie onder het gemiddelde. De leerkrachten zien de werkhouding van de leerlingen met Downs syndroom duidelijk als lager dan de werkhouding van de meeste andere kinderen in de klas. Zowel de gemiddelde score op werkhouding als de standaard deviatie zijn laag.

Tabel 7.8

Beschrijving van de resultaten van de SCHOBL-R

Categorie	gem	SD	min	max	n
extraversie	9.78	2.56	4	13	23
werkhouding	6.48	1.56	3	10	23
aangenaam gedrag	10.43	2.54	5	17	23
emotionele stabiliteit	8.83	3.23	4	19	23

Vragenlijst voor leerkrachten

Door een open vraag aan de leerkrachten zijn de fysieke problemen van de leerling met Downs syndroom in kaart gebracht. De problemen die door de leerkrachten het meest genoemd zijn staan vermeld in tabel 7.9. Hoewel alle leerlingen wel in meer of mindere mate last hebben van fysieke problemen leidt dit niet tot een hoog ziekteverzuim. Het ziekteverzuim van de leerling met Downs syndroom tijdens het schooljaar tot het moment dat de vragenlijst werd ingevuld, varieerde van 0 tot 9 dagen, met een gemiddeld van zo'n drie dagen.

Tabel 7.9

Fysieke problemen van de leerling met Downs syndroom

Categorie	n
hartproblemen	4
gehoorproblemen	5
motorische problemen	10

Zeventien leerkrachten geven aan dat de leerling met Downs syndroom last heeft van spraakproblemen. Dit heeft echter weinig gevolgen voor het begrijpen van de leerling met Downs syndroom. Aan de leerkrachten is gevraagd of zij het taalgebruik van de leerling begrijpelijk vinden of niet, en hoe dit is voor de medeleerlingen.

Tabel 7.10 gaat in op het taalgebruik van de leerling met Downs syndroom. Zowel de leerkracht als de medeleerlingen begrijpen meestal wat de leerling met

Downs syndroom bedoelt. De leerkrachten denken ook dat de leerling met Downs syndroom de leerkracht zelf en de klasgenootjes begrijpt wanneer ze iets tegen hem/haar zeggen.

Tabel 7.10

Taalgebruik van de leerling met Downs syndroom

Categorie	n
is het taalgebruik van de leerling begrijpelijk voor leerkracht	
altijd	1
meestal wel	19
meestal niet	3
nooit	0
Is het taalgebruik van de leerling begrijpelijk voor medeleerlingen	
altijd	1
meestal wel	18
meestal niet	2
nooit	0
voor sommigen wel, voor sommigen niet	1
begrijpt de leerling met Downs syndroom de opdrachten die hij/zij krijgt	
meestal wel	21
meestal niet	1
kom ik moeilijk achter	1
begrijpt de leerling met Downs syndroom zijn/haar medeleerlingen	
meestal wel	17
meestal niet	1
kom ik moeilijk achter	5

Samenvatting resultaten onderzoeksvraag II

De leerlingen met Downs syndroom kenmerken zich volgens de leerkrachten wat betreft schoolgedrag door een lage werkhouding vergeleken met klasgenoten. Ze zijn over het algemeen emotioneel iets minder stabiel, maar scoren gemiddeld bij extraversie en aangenaam gedrag. De leerlingen hebben redelijk vaak fysieke problemen, dit leidt echter niet tot veel ziekteverzuim.

Het taalgebruik van de leerling is voor zowel leerkracht als medeleerlingen begrijpelijk. Ook de leerling zelf begrijpt de leerkracht en de medeleerlingen. Toch hebben de meeste leerlingen in meer of mindere mate last van spraakproblemen.

7.3.3 Onderzoeksvraag 3

Wat is de rol van de leerkracht bij de contacten tussen leerlingen met Downs syndroom en medeleerlingen?

Vragenlijst voor leerkracht

In tabel 7.11 wordt een opsomming gegeven van de activiteiten die de leerkracht volgens eigen zeggen uitvoert om de contacten tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen te verbeteren.

Tabel 7.11

Activiteiten die de leerkracht uitvoert om het contact tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen te bevorderen

Categorie	dage- lijks	weke- lijks	maan- delijks	nooit
gebruik van coöperatieve leerinstructies	3	13	4	3
trainen sociale vaardigheden	14	6	0	2
trainen sociale vaardigheden medeleerlingen	14	9	0	0
praten/informatie geven over handicaps aan medeleerlingen	0	6	12	2
leerling met Downs syndroom actief betrekken bij het gebeuren in de klas	21	2	0	0
sociale contacten belonen	5	8	3	6
medeleerling aanwijzen om leerling met Downs syndroom te helpen	1	7	1	14

Het actief betrekken van de leerling met Downs syndroom bij het gebeuren in

de klas, is iets wat de meeste leerkrachten zeggen dagelijks te doen. Ook trainen de leerkrachten vrij vaak de sociale vaardigheden van zowel de leerling met Downs syndroom als van de medeleerlingen, met als doel het verbeteren van de contacten tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen. Het aanwijzen van een medeleerling om de leerling met Downs syndroom in de klas te helpen, gebeurt weinig.

Drie leerkrachten geven bij de vraag of ze wel eens praten/informatie geven over handicaps aan medeleerlingen aan, dat ze dit alleen doen wanneer zij denken dat dit nodig is. Op de vraag of de leerkracht de leerling met Downs syndroom een gunstige plaats in de klas heeft gegeven om de contacten tussen de leerlingen te bevorderen antwoorden 21 leerkrachten bevestigend. Twee leerkrachten geven als antwoord 'weet niet'.

De meeste leerkrachten (21) denken dat ze de manier waarop de contacten tussen de leerling met Downs syndroom en medeleerlingen zich de komende jaren zullen ontwikkelen kunnen beïnvloeden. Zes leerkrachten denken dat de medeleerlingen het in de komende jaren leuk zullen blijven vinden om de leerling met Downs syndroom te helpen, maar niet om met deze leerling te spelen. Zes andere leerkrachten denken dat de medeleerlingen zowel het helpen als het spelen leuk zullen blijven vinden. De andere leerkrachten vinden het te moeilijk om een voorspelling te doen over hoe de omgang zich de komende jaren zal ontwikkelen.

De meeste leerlingen met Downs syndroom hebben in meer of mindere mate een uitzonderingspositie in (en buiten) de klas wat betreft de werkvormen. Slechts op twee scholen krijgt de leerling met Downs syndroom alle lessen in de klas. Op de andere scholen wordt de leerling af en toe uit de klas gehaald voor speciale lessen. Dit varieert van anderhalf uur per week tot acht uur per week, verdeeld over twee tot acht lessen.

Elf leerkrachten geven aan dat ze het moeilijk vinden om de tijd en aandacht tussen de leerling met Downs syndroom en de andere leerlingen in de klas goed te verdelen. Vijf leerkrachten zeggen dat ze wekelijks conflicten tussen de leerling met Downs syndroom en één of meer medeleerlingen moeten oplossen. De meeste leerkrachten echter (16) vinden dat de contacten tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen spontaan en probleemloos verlopen en dat zij daar zelf geen moeite voor hoeven te doen. Op de vraag of de leerkrachten ook minstens één keer per week moeten voorkómen dat medeleerlingen 'clownesk' gedrag uitlokken bij de leerling met Downs syndroom antwoorden bijna alle leerkrachten ontkennend.

Door vier vragen die bestaan uit twee uitspraken die een tegenstelling vormen,

konden de leerkrachten aangeven wat ze vinden van het onderwijzen van de leerling met Downs syndroom. De volgende vier oordelen over het onderwijzen van de leerling werden gevraagd:

leuk 1 2 3 4 niet leuk
 leerzaam 1 2 3 4 niet leerzaam
 makkelijk 1 2 3 4 moeilijk
 een uitdaging 1 2 3 4 een opgave

De resultaten hiervan staan in onderstaande tabel weergegeven.

Tabel 7.12

Oordeel van de leerkracht over het onderwijzen van een leerling met Downs syndroom

Categorie	gem	SD	min	max	n
leuk	1.23	.53	1	3	22
leerzaam	1.09	.29	1	2	22
makkelijk	2.73	.88	1	4	22
uitdaging	1.32	.57	1	3	22

De meeste leerkrachten zien het onderwijzen van de leerling met Downs syndroom als een leuke en leerzame, maar wel vrij moeilijke uitdaging.

Als open vraag is aan alle leerkrachten gevraagd wat zij zien als de voordelen van het reguliere onderwijs en als de voordelen van het speciaal onderwijs. Vijftien leerkrachten geven aan dat het goed is voor de medeleerlingen (en het team) om te leren omgaan met een kind met een handicap. Twee leerkrachten formuleren het als volgt: “andere kinderen leren dat anderszijn heel gewoon is”. Eén leerkracht noemt de aanwezigheid van de leerling met Downs syndroom een verbetering voor het pedagogische klimaat in de klas, een ander spreekt van een verrijking voor iedereen. Het erbij horen in de buurt / in het dorp wordt door twaalf leerkrachten genoemd als voordeel van het regulier onderwijs. Vijf leerkrachten geven aan dat de omgang met leeftijdsgenootjes zonder handicap goed is voor de sociale ontwikkeling van de leerling met Downs syndroom. Zes leerkrachten melden dat de leerling zich optrekt aan de klasgenootjes. Vier andere leerkrachten denken dat de leerstof op de basisschool hoger is, waardoor

de leerling meer geprikkeld wordt en hoger presteert. Ook geven vijf leerkrachten aan dat de leerling met Downs syndroom veel leert op sociaal en/of cognitief gebied door gedrag van de medeleerlingen te imiteren. Eén leerkracht geeft aan dat hij verwacht dat het regulier onderwijs voordelen biedt tot de leerling ongeveer 10 jaar oud is. Daarna verwacht hij meer voordeel van het speciaal onderwijs.

Vijf leerkrachten kunnen geen voordelen noemen van het speciaal voor de leerling met Downs syndroom, de andere leerkrachten wel. Tien leerkrachten zien het hebben van meer kennis en meer materialen als voordeel. Ook de intensievere begeleiding wordt door vijf leerkrachten als voordeel genoemd. Zes leerkrachten vinden de kleinere groepen gunstig voor de leerling. Twee leerkrachten denken dat de leerlingen meer onderwijs op maat krijgen in het speciaal onderwijs. Het feit dat alle extra faciliteiten (zoals logopedie) onder schooltijd plaats kunnen vinden noemen twee leerkrachten als voordeel. Wat betreft de sociale aspecten noemen vijf leerkrachten het een voordeel dat de leerling met Downs syndroom om kan gaan met andere leerlingen van hetzelfde niveau. Drie leerkrachten denken dat de leerling met Downs syndroom minder eenzaam zal zijn in het speciaal onderwijs, doordat de leerling meer mee kan draaien met het groepsgebeuren daar. Drie leerkrachten zien de nadruk op sociale vaardigheden / sociale redzaamheid als voordeel van het speciaal onderwijs voor de leerling met Downs syndroom. Er is ten slotte nog één leerkracht die de verlichting van de zware taak van de basisschoolleerkracht noemt als voordeel van plaatsing in het speciaal onderwijs.

Samenvatting resultaten onderzoeksvraag III

De meest gebruikte activiteiten van de leerkracht om contacten tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen te bevorderen zijn een gunstige plaats geven in de klas en de leerling actief betrekken bij het gebeuren in de klas. Ook het trainen van de sociale vaardigheden van de leerling met Downs syndroom en van de medeleerlingen gebeurt geregeld, net als het gebruik van coöperatieve leerinstructie. Een medeleerling aanwijzen om de leerling met Downs syndroom te helpen gebeurt erg weinig. De meeste leerlingen krijgen een deel van de tijd les buiten de klas.

De leerkrachten zijn over het algemeen positief over de contacten tussen de medeleerlingen en de leerling met Downs syndroom. Het onderwijzen van een leerling met Downs syndroom zien de leerkrachten als een uitdaging. Ze vinden het leuk en leerzaam, maar wel vrij moeilijk.

Als voordelen van de basisschool zien de leerkrachten vooral de winst in sociale

contacten voor de leerling met Downs syndroom. Dat medeleerlingen leren om te gaan met een klasgenoot met een handicap wordt door de leerkrachten als belangrijk pluspunt ervaren van integratie. Sommige leerkrachten vinden dat het speciaal onderwijs qua middelen en expertise soms meer voordelen biedt.

7.4 Conclusies

Hoewel de ouders over het algemeen tevreden zijn over de contacten die hun kind met Downs syndroom heeft met medeleerlingen blijkt uit de observaties dat de interacties van deze leerling toch duidelijk minder in kwantiteit zijn in vergelijking met medeleerlingen. De leerling met Downs syndroom heeft daarentegen wel veel meer interacties met de leerkracht.

De indeling in categorieën op grond van de sociometrische schaal en op grond van het oordeel van de leerkracht zijn nogal verschillend. Leerkrachten zien de positie van de leerling met Downs syndroom in de groep over het algemeen positiever dan de medeleerlingen. Ook bij andere vragen zijn de leerkrachten over het algemeen positief. Bijna alle leerkrachten vinden het leuk om een leerling met Downs syndroom in de groep te hebben, ondanks het gebrek aan werkhouding van de leerling. Ook de ouders zijn over het algemeen enthousiast over de plaatsing en over het contact dat hun kind heeft met medeleerlingen.

De leerling met Downs syndroom heeft wel duidelijk een andere positie in de groep. De leerkracht besteedt meer aandacht aan de leerling met Downs syndroom dan aan andere leerlingen en is zich net als de medeleerlingen erg bewust van het feit dat de leerling anders is. De meeste leerkrachten proberen ook actief de leerling met Downs syndroom te betrekken bij de activiteiten in de groep.

De resultaten van het onderzoek indiceren dat de leerling met Downs syndroom gekenmerkt wordt door een lage werkhouding, minder interacties heeft met medeleerlingen en meer met de leerkracht in vergelijking met medeleerlingen. De meeste ouders en leerkrachten zijn positief over de plaatsing van de leerling met Downs syndroom in de basisschool. Omdat de plaatsing van een leerling met Downs syndroom nog steeds een bewuste keus is van zowel ouders als scholen is dit niet verwonderlijk.