

**Leerlingen met Downs syndroom  
in de basisschool**

ISBN 90-71000-74-5

NUGI 725

Trefw.: orthopedagogiek; Downs syndroom; integratie; onderwijs

© 1998 Stichting Kinderstudies

Stichting Kinderstudies  
Postbus 102  
9700 AC Groningen

**RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN**

**LEERLINGEN MET DOWNS SYNDROOM IN DE  
BASISSCHOOL**

**Proefschrift**

ter verkrijging van het doctoraat in de  
Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen  
aan de Rijksuniversiteit Groningen  
op gezag van de  
Rector Magnificus, dr. F. van der Woude,  
in het openbaar te verdedigen op  
dinsdag 23 juni 1998  
des namiddags te 1.15 uur

door

Adriana Johanna Maria Scheepstra  
geboren op 11 september 1968  
te Raalte

Promotor: Prof. dr. H. Nakken  
Co-promotor: Dr. K.P. van den Bos  
Referent: Dr. S.J. Pijl

Beoordelingscommissie:

Prof. dr. H.P.M. Creemers

Prof. dr. J.L. Peschar

Prof. dr. L.M. Stevens

Omslagontwerp: Carien Scheepstra



## VOORWOORD

In dit voorwoord wil ik beginnen met het bedanken van de scholen, ouders en kinderen met Downs syndroom die meegholpen hebben aan dit onderzoek. De welwillendheid om te participeren in dit onderzoek was erg groot en de contacten met de betrokkenen heb ik als zeer plezierig ervaren. Het enthousiasme waarmee ouders en leerkrachten en hun belangenverenigingen VIM en SDS bezig zijn is groot.

Bij de eerste twee deelonderzoeken heb ik regelmatig contact gehad met de begeleidingscommissie bestaande uit prof. Stevens (voorzitter), Magreet van Oudheusden, prof. Talstra en prof. Peschar. Ik ben hun zeer erkentelijk voor hun ondersteuning bij dit onderzoek.

Mijn begeleidingsteam Sip Jan Pijl, Han Nakken en Kees van den Bos wil ik bedanken voor hun inzet. De bijeenkomsten met jullie samen werden vaak opgefleurd met leuke verhalen en grappige anekdotes. Kees wil ik vooral bedanken voor alles wat ik van hem geleerd heb tijdens de laatste fase van mijn studie. De snelheid waarmee Han steeds al mijn stukken heeft gelezen vind ik bewonderenswaardig. Ik denk met plezier terug aan zijn directe, open en betrokken manier van begeleiden. Zonder de prettige steun van Sip Jan, die altijd alle tijd voor mij had en mij steeds het gevoel heeft gegeven dat alles wel goed zou komen, was dit proefschrift niet zo snel geschreven. Ook Bram Pijl, hoewel officieel niet bij mijn project betrokken, heeft mij veel geholpen, vooral met de methodologische en cijfermatige aspecten. De dagelijkse koffieuurtjes met Bram en Sip Jan zal ik nog missen.

Gelukkig heb ik veel steun gehad van studentes die met groot enthousiasme het hele land door gereisd hebben om scholen te bezoeken. Vooral stagiaire en scribente Atty Wiersma heeft een grote bijdrage geleverd aan de dataverzameling van het laatste deelonderzoek.

Zoals al vele (oud)collega's voor mij kijk ook ik met veel plezier terug op de contacten met vooral de 'tijdelijke' medewerkers, zowel van de afdeling orthopedagogiek als bij het ex-RION.

Als laatste wil ik de instanties bedanken die dit onderzoek mogelijk hebben gemaakt. De eerste twee deelonderzoeken zijn tot stand gekomen dankzij subsidies van SVO (SVO-93111 en SVO-95604), het laatste deelonderzoek is gefinancierd door de afdeling orthopedagogiek van de RUG.





## INHOUDSOPGAVE

### Voorwoord

1	Inleiding	1
1.1	Inleiding	1
1.2	Het streven van ouders	2
1.3	Het Nederlandse overheidsbeleid	4
1.4	De positie van mensen met een verstandelijk handicap in de maatschappij	6
1.5	Probleemstelling	9
1.6	Doelstelling	12
1.7	Opzet van dit proefschrift	12
2	Onderzoek naar integratie in het onderwijs	15
2.1	Inleiding	15
2.2	Integratie-onderzoek vanuit evaluatie perspectief	16
2.3	Integratie-onderzoek vanuit normatief perspectief	19
2.4	Conclusies	22
3	Leerlingen met Downs syndroom in het primair onderwijs	23
3.1	Inleiding	23
3.2	Leerlingen op de basisschool	23
3.3	Verlaten van de basisschool	27
3.4	Conclusies	30
4	Plaatsing op de basisschool	31
4.1	Vraagstelling	31
4.2	Methode	32
4.2.1	Onderzoeksgroep	33
4.2.2	Instrumentarium	36
4.3	Resultaten	41
4.3.1	Antwoord op onderzoeksvraag 1	41
4.3.2	Antwoord op onderzoeksvraag 2	42
4.3.3	Antwoord op onderzoeksvraag 3	45
4.3.4	Vergelijking met andere steekproeven	45
4.4	Conclusies	47

5	Het voortijdig verlaten van de basisschool	49
5.1	Vraagstelling	49
5.2	Methode	50
5.2.1	Onderzoeksgroep	50
5.2.2	Instrumentarium	51
5.3	Resultaten	52
5.3.1	Interviews	52
5.3.2	Vragenlijsten	66
5.4	Conclusies	68
6	Onderzoek naar sociale integratie	71
6.1	Inleiding	71
6.2	Contacten tussen leerlingen	72
6.3	Kinderen met Downs syndroom	75
6.4	Rol van de leerkracht	77
6.5	Conclusies	81
7	Sociale integratie van leerlingen met Downs syndroom	83
7.1	Vraagstelling	83
7.2	Methode	84
7.2.1	Onderzoeksgroep	84
7.2.2	Instrumentarium	86
7.3	Resultaten	90
7.3.1	Onderzoeksvraag 1	90
7.3.2	Onderzoeksvraag 2	99
7.3.3	Onderzoeksvraag 3	102
7.4	Conclusies	106
8	Discussie	107
8.1	Inleiding	107
8.2	Kanttekeningen bij de onderzoeksresultaten	107
8.3	Slotbeschouwing	111
8.4	Aanbevelingen voor de praktijk	113
8.5	Aanbevelingen voor verder onderzoek	114
	Literatuur	117
	Bijlagen	125
	Samenvatting	143
	Summary	147

# 1 INLEIDING

## 1.1 Inleiding

Sinds de oprichting van de Vereniging voor een Geïntegreerde Opvoeding van Kinderen met het Syndroom van Down (VIM) in 1986, neemt het aantal kinderen met Downs syndroom in het reguliere basisonderwijs toe. De VIM stelde zich bij de oprichting tot doel “de mogelijkheid te creëren, dat ouders er voor kunnen kiezen hun kind met Downs syndroom naar school te laten gaan in reguliere onderwijsinstellingen” (Talstra, 1989; p. 10). In het zeker toen nog sterk gesegregeerde en gespecialiseerde onderwijssysteem in Nederland, was dit een opmerkelijk streven.

Het realiseren van een plaatsing in het reguliere onderwijs is voor veel ouders lang niet altijd eenvoudig geweest. Voor basisscholen is de opvang van een leerling met Downs syndroom hoogst ongewoon, mede omdat ze gewend zijn leerlingen die niet mee kunnen komen te verwijzen naar het speciaal onderwijs. Veel basisscholen betwijfelen of ze voldoende tijd, middelen en expertise hebben om een leerling met Downs syndroom op te vangen. Zowel ouders als scholen staan voor een nieuwe uitdaging. Om die uitdaging aan te kunnen gaan is informatie over dit onderwerp nodig.

Vanuit deze behoefte aan meer kennis over de plaatsing en opvang van kinderen met Downs syndroom in het reguliere basisonderwijs is het onderzoek dat in dit proefschrift wordt beschreven, gestart op verzoek van de VIM, het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC) en het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS).

In de rest van dit inleidende hoofdstuk wordt ingegaan op de factoren die van invloed zijn geweest op het groeiende aantal kinderen met Downs syndroom dat naar de basisschool gaat. In 1.2 wordt uitgebreid ingegaan op de belangrijke rol die de ouders van deze groep kinderen hebben gespeeld. Vervolgens wordt in 1.3 het overheidsbeleid besproken wat betreft de integratie van kinderen met Downs syndroom in het reguliere onderwijs. Om de integratie van deze kinderen in het reguliere onderwijs in een breder kader te plaatsen gaat 1.4 in op enkele algemene ontwikkelingen over de positie van mensen met een verstandelijke handicap in de maatschappij. Deze achtergrondinformatie mondt in 1.5 uit in een algemene probleemstelling, gevolgd door de doelstelling van onderhavig onderzoek (1.6). In de laatste paragraaf wordt de opzet van de rest van dit proefschrift besproken.

## 1.2 Het streven van ouders

Het streven naar integratie van kinderen met (ernstige) verstandelijke, zintuiglijke en lichamelijke handicaps wordt vooral gevoed door de initiatieven van de ouders van deze kinderen. Internationaal bezien is deze ontwikkeling al een paar decennia aan de gang. Al dan niet gesteund door het beleid van de overheid proberen ouders hun kind met een handicap met extra voorzieningen in het reguliere onderwijs te plaatsen. Van de groep ouders van kinderen met een (ernstige) verstandelijke handicap profileren de ouders van kinderen met Downs syndroom zich het meest. Dat juist deze groep ouders zo goed georganiseerd en actief is, is niet verwonderlijk. Het is een relatief grote groep ouders, omdat het syndroom van Down de meest voorkomende chromosomale oorzaak van een verstandelijke handicap is. Ongeveer een derde van de mensen met een verstandelijke handicap heeft het syndroom van Down (Harteloh & Gijsen, 1993). Met het stijgen van de leeftijd van de moeder groeit de kans op het krijgen van een kind met Downs syndroom. Omdat juist hoog opgeleide ouders op late leeftijd kinderen krijgen, zullen er relatief veel hoog opgeleide ouders zijn bij de groep ouders met een kind met Downs syndroom. Het plaatsen van een kind met een handicap op een reguliere basisschool stelde, vooral in de beginperiode, eisen aan de verbale vaardigheden en overtuigingskracht van de ouders. In een Brits onderzoek van Gross (1996) naar het verkrijgen van extra hulp voor kinderen bleek dat belezen en welbespraakte ouders meer hulp voor hun kind krijgen dan ouders die dat niet zijn. Ook in dit onderzoek wordt er van uitgegaan dat hoog opgeleide ouders beter opgewassen zijn tegen bezwaren en aarzelingen van een basisschoolteam dan lager opgeleide ouders. Verder zullen hoger opgeleide ouders beter in staat zijn een bewuste schoolkeuze te maken voor hun kind.

In 1986 bundelen ouders hun krachten met de oprichting van de VIM. Om ouders een reële keuze te geven hun kind met Downs syndroom naar school te laten gaan in reguliere onderwijsinstellingen probeert de VIM het reguliere onderwijs warm te laten lopen voor de visie van de geïntegreerde opvoeding. Dit willen ze bereiken door hulp te bieden aan leerkrachten met een leerling met Downs syndroom in hun groep, en door bij de overheid te pleiten voor extra faciliteiten voor scholen met een leerling met Downs syndroom (Talstra, 1989; p. 10-11). Samen met het Seminarium voor Orthopedagogiek realiseert de VIM een aantal projecten. In 1990 is het steunpuntscholenproject gestart. In dit project werken vier basisscholen ondersteunend voor andere basisscholen die te maken hebben met een aanmelding of met de begeleiding van een leerling met

Downs syndroom. De steunpuntscholen stellen schriftelijk en audiovisueel materiaal rond integratiemogelijkheden beschikbaar en verspreiden een handleiding voor basisscholen ten behoeve van de toelating en de pedagogisch-didactische opvang van leerlingen met Downs syndroom. Er is ook gelegenheid tot uitwisselen van ervaringen bij het bezoek aan een steunpuntschool. In augustus 1994 worden de steunpuntscholen uitgebreid met twee ZML-scholen. De steunpuntscholen worden door het Ministerie ondersteund met extra formatie. Naast de steunpuntscholen zijn er ook een aantal zogeheten contactscholen. Deze basisscholen zijn op vrijwillige basis bezig met de ondersteuning van andere basisscholen. Verder verzorgt de VIM in samenwerking met het Seminarium voor Orthopedagogiek nascholing in de vorm van studiedagen.

Een aantal ouders kan zich niet helemaal vinden in de uitgangspunten van de VIM en richt in 1988 de Stichting Down's Syndroom (SDS) op. Bij de SDS is integratie geen losstaand doel, maar onderdeel van een bredere doelstelling. De SDS stelt zich ten doel de ontwikkeling en ontplooiing van kinderen en volwassenen met Downs syndroom te bevorderen. De stichting streeft ernaar hun integratie in de maatschappij te stimuleren en hen een kans te geven een zo normaal mogelijk leven te leiden. Met behulp van de volgende activiteiten probeert de SDS deze doelstellingen te bereiken: het inventariseren van de kennis over behandelmethoden en begeleidingsvormen van kinderen en volwassenen met Downs syndroom; het bevorderen van een gerichte toepassing daarvan; het geven van voorlichting aan hulpverleners, ouders en verzorgers van de betrokkenen en aan het brede publiek; het bevorderen van contacten tussen ouders onderling, tussen ouders en verzorgers en zo mogelijk tussen de betrokkenen zelf; en het stimuleren van wetenschappelijk onderzoek. Binnen de SDS wordt het gebruik van het Macquarie-programma gestimuleerd. Eén van de uitgangspunten van dit programma is het voorbereiden en begeleiden van (zeer jonge) kinderen op hun integratie in het reguliere basisonderwijs en op normale gemeenschaps-activiteiten (Van der Meulen & Nakken, 1997).

De Federatie van Ouderverenigingen (FvO) heeft zich bij het initiatief van beide belangenverenigingen aangesloten en probeert zowel met de VIM als met de SDS samen te werken. De FvO richt zich niet alleen op kinderen met Downs syndroom, maar ook op kinderen met een andersoortige verstandelijke handicap. Zij heeft een minder principiële uitgangspositie vergeleken met de VIM en de SDS. Binnen hun project 'Deelname van kinderen met een verstandelijke handicap aan het basisonderwijs' is het uitgangspunt van de FvO 'Gewoon wat kan, maar speciaal wat moet'. Zij vinden dat ouders van kinderen met een

verstandelijke handicap een reële keuze moeten kunnen maken voor de vorm van onderwijs die zij wenselijk achten voor hun kind (FvO, 1992). In het in september 1992 gestarte project worden ouders van kinderen met een verstandelijke handicap begeleid bij het maken van een schoolkeuze voor hun kind. In het project wordt het volgende nagestreefd: het realiseren van een verantwoord onderwijsaanbod voor kinderen met een verstandelijke handicap in de basisschool; het stimuleren van vormen van samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs; en het ontwikkelen van netwerken ter ondersteuning van de toelating naar en verzorging van het onderwijs (FvO, 1995). Nadat de ouders een keuze hebben gemaakt, worden ze verder begeleid bij het realiseren van die keuze. Indien de ouders voor de basisschool kiezen helpt de FvO ook bij het realiseren van een geschikt vormingsaanbod. Samenwerking met het ZML-onderwijs vormt een belangrijk punt van aandacht.

De initiatieven van de ouders hebben ertoe geleid dat basisscholen met een leerling met Downs syndroom extra formatie krijgen. Sinds 1990 kunnen scholen rechtstreeks bij het Ministerie extra formatie aanvragen via het Aanvullend Formatie Beleid (AFB). Het AFB is een reserve budget van het Ministerie van OC&W. Kinderen met problemen die buiten de gebruikelijke regelingen en voorzieningen vallen, maar wel extra hulp behoeven, kunnen hier gebruik van maken. Basisscholen met een leerling met Downs syndroom in groep 1 of 2 kunnen 0,1 formatieplaats ontvangen. Voor een leerling in een hogere groep is 0,2 formatieplaats beschikbaar.

### **1.3 Het Nederlandse overheidsbeleid**

Na de wettelijke erkenning in 1920 is het Nederlandse speciaal onderwijs uitgegroeid tot het meest gedifferentieerde onderwijssysteem ter wereld (De Boer, 1990). Een ander opvallend kenmerk van het speciaal onderwijs in Nederland is dat het is blijven groeien. Doornbos en Stevens (1988) komen in hun studie naar de groei van het speciaal onderwijs tot de volgende conclusie: “De groei van het speciaal onderwijs is het cumulatief effect van een myriade van sporadische beslissingen-om-bestwil in een door allerlei idealen, opvattingen, omstandigheden, belangen en regelgeving voortdurend veranderende, tamelijk belastende werksituatie” (p. 268). Deze ontwikkeling baart de overheid grote zorgen. Met het 'Weer Samen Naar School' beleid (WSNS) probeert de overheid het aantal verwijzingen naar scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM), scholen voor moeilijk lerende kinderen

(MLK) en afdelingen voor in hun ontwikkeling bedreigde kinderen (IOBK) te verminderen (dit zijn de zogenaamde groep-1 scholen).

Voor de overige vormen van speciaal onderwijs (de groep-2/3 scholen<sup>1</sup>) is een ander overheidsbeleid ontwikkeld, het rugzak-beleid. In tegenstelling tot het WSNS-beleid lijkt het beleid dat ontwikkeld is voor de groep-2/3 scholen meer invloed vanuit het veld te kennen. De overheid volgt met dit beleid de wens van een groeiende groep ouders om hun kind met een handicap te plaatsen op een reguliere school. Met behulp van een leerlinggebonden financiering moet het reguliere onderwijs toegankelijker worden voor een groot deel van de leerlingen die in principe toegelaten kunnen worden tot de groep-2/3 scholen (waaronder ook de leerlingen met Downs syndroom). Uitgangspunt bij dit beleidsplan is dat ouders als vertegenwoordigers van hun kind meer zeggenschap krijgen over de aard van de speciale zorg en over de besteding van de beschikbare zorgmiddelen (Ministerie van OC&W, 1996). Voor iedere leerling met een handicap in het regulier en speciaal onderwijs moet een handelingsplan worden opgesteld. Een accoordverklaring van ouders met dat plan wordt voorwaarde voor beschikbaarstelling van het leerlinggebonden budget aan de school. Voor het toekennen van het budget laat de overheid objectieve criteria en gestandaardiseerde procedures en protocollen ontwikkelen. Naast een andere bekostigingssystematiek is ook een reorganisatie van het speciaal onderwijs gepland. De groep-2/3 scholen zelf moeten hun expertise bundelen en hun aanbod over meer lokaties spreiden. Er zullen vier soorten speciaal onderwijscentra ontwikkeld worden, de zogenaamde regionale expertisecentra. Deze nieuw te ontwikkelen centra moeten de volgende functies vervullen: onderwijs, ambulante begeleiding, diagnostiek, ondersteuning bij het opstellen van handelingsplannen, ontwikkeling en onderzoek. De bedoeling van de leerlinggebonden financiering is (1) het versterken van de positie van de ouders, (2) het stimuleren van de integratie van leerlingen in het reguliere onderwijs, (3) het objectiveren van de toewijzing van speciale voorzieningen c.q. middelen, (4) het regelen dat de middelen de leerling volgen naar de plaats waar het onderwijs wordt gegeven en (5) het vergroten van de doelmatigheid en bereikbaarheid van de speciale voorzieningen en waarborging van het behoud van de expertise (Ministerie van OC&W, 1996; p. 13). Volgens

---

<sup>1</sup>De groep-2 scholen bestaan uit scholen voor visueel gehandicapten, doven, ernstig spraak/taalgestoorden, lichamenlijk gehandicapten, langdurig zieken, meervoudig gehandicapten, pedologische instituten, slechthorenden en zeer moeilijk opvoedbare kinderen. De groep-3 scholen zijn de scholen voor zeer moeilijk lerenden (ZML).



schattingen van de overheid zullen dankzij deze nieuwe financiering 25% van de leerlingen uit groep-2/3 scholen straks naar het regulier onderwijs gaan (ibid., p. 22). Wanneer deze schattingen kloppen, houdt dit in dat iets meer dan één op de twee basisscholen te maken gaan krijgen met de plaatsing van een leerling uit een groep-2/3 school.

Het twee-sporen beleid van de overheid voor de groep-1 scholen aan de ene kant en de groep-2/3 scholen aan de andere kant is vanuit een verschillend perspectief ontstaan. WSNS is ingegeven door een initiatief van de overheid en heeft naast ideële motieven ook als doel de aanhoudende groei van het speciaal onderwijs af te remmen. Het rugzak-beleid is vooral ingegeven door initiatieven van ouders kinderen met een handicap. Hierbij volgt de overheid de ontwikkelingen in de praktijk. De keuze van ouders staat in het rugzak-model centraal. Het WSNS-beleid is ouder en verder ontwikkeld dan het rugzak-beleid. Veel basisscholen ervaren het WSNS-beleid als een extra taakverzwaring. Nu er naast dit WSNS-beleid ook nog het rugzak-beleid wordt ontwikkeld legt dat grote druk op de leerkrachten in het basisonderwijs. Het gelijktijdig 'binnenhouden' van kinderen met leerproblemen en de opvang van kinderen met (ernstige) handicaps is een dubbele belasting voor het basisonderwijs. Dit zal grote gevolgen hebben voor het werk van de leerkracht. Het gebruikelijke onderwijsaanbod en de organisatie van de school zullen op een aantal onderdelen herzien moeten worden. De bredere populatie op de basisschool kan leiden tot de behoefte aan aanvullende opleiding van leerkrachten, het aanschaffen van nieuwe materialen en uitrusting, het aanpassen van de klasindeling en -organisatie, het samenwerken met leerkrachten met expertise op een bepaald terrein, therapeuten etc. (Pijl, 1997). Volgens Doornbos (1991) leidt integratief onderwijs onder meer tot een totaal andere, meer coöperatief gerichte werksituatie van onderwijsgeevenden. Hoe deze werksituatie er precies uit gaat zien is nog onduidelijk. Zeker is wel dat de leerkracht meer en meer rekening moet houden met verschillen tussen leerlingen. Het overheidsbeleid houdt zich voornamelijk bezig met de doelstellingen van het onderwijs, maar geeft weinig richtlijnen voor het handelen van de leerkracht. Er worden wel allerlei maatregelen getroffen om de expertise van het speciaal onderwijs in te kunnen zetten in het reguliere onderwijs, maar dat alleen is niet voldoende.

#### **1.4 De positie van mensen met een verstandelijke handicap in de maatschappij**

De ontwikkelingen die in de vorige paragrafen zijn beschreven kunnen niet los gezien worden van de maatschappelijke context waarin deze ontwikkelingen plaatsvonden. De voorzieningen voor mensen met een verstandelijke handicap zijn de afgelopen decennia aan heel wat veranderingen onderhevig geweest. Deze veranderingen komen voort uit het feit dat men anders is gaan denken over deze groep mensen. Meer en meer is het mens-zijn centraal komen te staan en niet de handicap. Dit wordt ook wel het loslaten van het medische denkmodel genoemd. Ook op scholen staat steeds minder de handicap van de leerling centraal, maar wordt de aandacht verschoven naar de onderwijsbehoefte van de leerling. Lag het accent bij deze kinderen in het speciaal onderwijs eerst op de verpleging, de verzorging, het gezellig bezighouden en praktische vaardigheden, tegenwoordig ligt het accent meer op het zoeken naar manieren om zowel cognitieve als sociale taken zo aan te bieden dat ook deze kinderen zoveel mogelijk kunnen leren. Doel hierbij is het verwerven van een zo groot mogelijke zelfstandigheid voor deze leerlingen. Dit heeft onder andere geleid tot een grote toename van het aantal lees- en rekenmethoden en zelfredzaamheidsprogramma's, speciaal ontwikkeld voor kinderen met een verstandelijke handicap.

Het loslaten van het medisch denkmodel heeft ook grote invloed gehad op de plaats van de mensen met een verstandelijke handicap in de maatschappij. In de meeste westerse landen is er lang sprake geweest van een gesegregeerde opvang van mensen met een verstandelijke handicap. Er was een situatie ontstaan waarbij deze mensen grotendeels aan het oog van de samenleving werden onttrokken. Vanuit deze gesegregeerde maatschappij ontstond een streven naar integratie. Meer en meer werd segregatie beschouwd als onwenselijk en door veel mensen zelfs als onmenselijk. Vanaf de jaren '60 begon in veel westerse landen dan ook een strijd tegen de segregatie. Deze strijd hield verband met het streven naar normalisatie. Het begrip normalisatie werd door de Deen Bank-Mikkelsen in de jaren '40 geïntroduceerd. Hij zag normalisatie als "allowing those with handicaps to obtain an existence as close to normal as possible" (Katoda & Miron, 1990; p. 129). Volgens dit normalisatie-principe moet het bestaan van mensen met een handicap zo normaal mogelijk worden. Via de Zweed Nirje kreeg de term normalisatie brede internationale erkenning (Zijderveld, 1993; Katoda & Miron, 1990). Nirje spreekt over mensen met een verstandelijke handicap en legt in zijn definitie van normalisatie de nadruk op "patterns and conditions of every day life which are as close as possible to the

norms and patterns of the mainstream of society” (Wolfensberger, 1995; p. 130). Hiermee gaat Nirje een stap verder dan Bank-Mikkelsen. Nirje richt zich niet alleen op de uitkomst, namelijk een zo normaal mogelijk bestaan, maar benadrukt daarbij de middelen en methoden die nodig zijn om die uitkomst te bereiken. Beiden leggen bij normalisatie echter de nadruk op de omgeving. Ook Wolfensberger heeft zich veel bezig gehouden met het concept normalisatie. Hij richt zich daarentegen op het individu. In zijn definitie is normalisatie een “utilization of means which are as culturally normative as possible, in order to establish and/or maintain personal behaviours and characteristics which are as culturally normative as possible” (Katoda & Miron, 1990; p. 129). Mensen met een verstandelijke handicap moeten niet alleen een bestaan hebben dat zo normaal mogelijk is, maar ook hun gedrag moet zo normaal mogelijk worden. Onlangs heeft in Nederland Van Gennep (1997) nogal wat kritiek op de uitwerking van het normalisatie-concept geuit. Volgens hem is er slechts sprake van fysiek-structurele veranderingen, waardoor personen met een verstandelijke handicap niet meer in voorzieningen buiten, maar in de samenleving wonen. De plaats waar deze mensen wonen is dus wel veranderd, maar er heerst in deze voorzieningen nog wel vaak een instituutscultuur. Dit leidt nog steeds tot verwaarlozing van de ontwikkeling van competentie dan wel tot aanpassing in uiterlijk en gedrag aan de bestaande samenleving. Deze kritiek heeft volgens Van Gennep te maken met de onduidelijkheid van het concept, maar ook met de veranderende sociaal- politieke context. In de huidige samenleving ligt de nadruk steeds meer op individuele vrijheid en diversiteit. Vanuit deze veranderde context is volgens Van Gennep een nieuw paradigma ontstaan, dat het normalisatie-paradigma opvolgt. Net als het normalisatie-principe gaat dit nieuwe paradigma er vanuit dat mensen in de samenleving behoren te leven als volwaardige burgers. Als burgers moeten zij zelf kunnen kiezen waar en met wie zij willen wonen. Wanneer zij dat niet zelf kunnen aangeven, moet de hulp van anderen gericht zijn op het versterken van de controle over het eigen leven. Bij de hulpverlening aan mensen met een verstandelijke handicap moet geen sprake meer zijn van zorg, maar van ondersteuning. Ondersteuning in de zin van “het toegang geven van de betrokken persoon tot voor hem belangrijke kennis, middelen en relaties die nodig zijn om in de samenleving te kunnen wonen, werken en recreëren” (p.198). De kwaliteit van de ondersteuning wordt afgemeten aan de mate waarin die ondersteuning bijdraagt aan het mogelijk maken van een menswaardig bestaan.

De veranderende opvattingen over de plaats en mogelijkheden voor mensen met een handicap hebben zichtbare gevolgen voor de samenleving in het algemeen

en het onderwijs in het bijzonder. In het onderwijs houdt de integratie van kinderen met een handicap onder andere in dat er naar gestreefd wordt om deze kinderen waar mogelijk op te vangen in het reguliere onderwijs.

### **1.5 Probleemstelling**

Twee ontwikkelingen die in dit hoofdstuk zijn besproken, waren bij de start van het in dit proefschrift beschreven onderzoek (1993) nog niet aan de orde. Bij aanvang van dit onderzoek gingen de discussies over de plaats van mensen met een handicap in de maatschappij vooral over normalisatie. Over het nieuwe paradigma werd pas later geschreven. Verder was er bij de start van dit onderzoek nog geen sprake van de ontwikkeling van een rugzak-beleid. De integratie van kinderen met Downs syndroom vindt dan louter en alleen plaats op grond van de initiatieven van ouders zonder dat er een specifiek overheidsbeleid op dit terrein was. Voor reguliere scholen die vanaf halverwege de jaren '80 leerlingen met Downs syndroom aannamen, was de opvang nog een sprong in het diepe. Deze scholen moesten op zoek naar middelen en kennis om de leerling op te vangen. Basisscholen hadden vaak het gevoel dat het hen aan expertise en tijd ontbrak om dit goed te kunnen doen. Ook heerste er twijfel of het kind wel het meest gebaat was bij de opvang in het reguliere onderwijs. Veel leerkrachten hadden een groot vertrouwen in de voordelen van het speciaal onderwijs voor leerlingen met problemen. Voor leerkrachten die gewend zijn kinderen met relatief lichte problematiek al te verwijzen naar LOM- of MLK-onderwijs is de aanmelding van een leerling met Downs syndroom op z'n minst even wennen. De vragen die scholen hebben, liggen veelal op twee gebieden. Naast de vraag of de basisschool zichzelf als de meest ideale plaats voor een leerling met Downs syndroom ziet, speelt ook de vraag of de school de praktische problemen die de opvang van een leerling met Downs syndroom met zich meebrengt kan oplossen. Scholen staan voor een situatie waar ze geen ervaring mee hebben. Ze hebben vele vragen, zoals: Welke leerstof moeten we de leerling aanbieden? Hoe moeten we de leerstof aanbieden? Hoe gedraagt de leerling met Downs syndroom zich in de klas? Hoe zullen klasgenoten hierop reageren? Kost de opvang niet te veel tijd? Kunnen we de leerling wel voldoende bieden? Wanneer de leerling met Downs syndroom op de basisschool zit, hebben veel scholen de vraag of plaatsing voor de leerling met Downs syndroom nog steeds zinvol is en of de school zelf nog voldoende mogelijkheden heeft om de leerling goed te blijven opvangen. Daarnaast vragen veel scholen zich af of de leerling met

Downs syndroom elk jaar moet overgaan naar de volgende groep, of dat er één of meer groepen overgedaan moeten worden.

Ook voor veel ouders is de keuze moeilijk. Een afweging van voor- en nadelen van plaatsing in het regulier onderwijs kan voor ouders lastig zijn. Wat is belangrijker, contact met leeftijdgenoten zonder handicap of de expertise en ervaring van het speciaal onderwijs? Er is veel behoefte aan informatie om tot een zo goed mogelijke keuze te komen. Wanneer eenmaal gekozen is voor de basisschool en men heeft een school gevonden die hun kind wil toelaten, is er voor zowel ouders als de school de blijvende onzekerheid hoe lang de leerling op school kan blijven.

Er is dus bij zowel de ouders als de scholen behoefte aan meer kennis en informatie over de plaatsing en opvang van een leerling met Downs syndroom in het reguliere basisonderwijs. Deze behoefte aan kennis en informatie heeft twee gronden. Ten eerste wil men een verantwoordere keus kunnen maken tussen regulier en speciaal onderwijs. Daarnaast is er sprake van handelingsverlegenheid in het reguliere onderwijs. De vraag is hoe de leerling met Downs syndroom zo goed mogelijk opgevangen kan worden.

Om het keuzeprobleem van ouders (kiezen voor regulier of speciaal onderwijs) en reguliere scholen (plaatsen we deze leerling) op te lossen lijkt een vergelijkend onderzoek naar kinderen met Downs syndroom in het regulier en speciaal onderwijs een goede optie. Toch is zo'n onderzoek minder voor de hand liggend dan dat op het eerste oog lijkt. De uitvoering van een vergelijkend onderzoek is moeilijk. Zowel praktische als ethische problemen kunnen dit soort onderzoek bemoeilijken. In onderzoek naar de effecten van twee onderwijsmodellen zou idealiter gewerkt moeten worden met vergelijkbare groepen leerlingen in beide modellen. Het zal duidelijk zijn dat het bijvoorbeeld niet uitvoerbaar is om een groep 4-jarige kinderen met Downs syndroom op toevalsbasis toe te wijzen aan het regulier dan wel speciaal onderwijs. Er is een aantal redenen om aan te nemen dat de kinderen die nu in het Nederlandse reguliere basisonderwijs zitten niet direct vergelijkbaar zijn met de kinderen in het speciaal onderwijs. In de eerste plaats is de keus voor regulier onderwijs nog steeds een keus van ouders. Ouders hebben vaak moeite moeten doen om plaatsing in het reguliere onderwijs te realiseren. In sommige gevallen vraagt dat nogal wat van ouders. Er is een reële kans dat de ouders van kinderen met Downs syndroom in het regulier onderwijs hoger zijn opgeleid dan de ouders van kinderen met Downs syndroom in het speciaal onderwijs (zie 1.2). Onderzoek van Fraser en Sadovnick (1976) wijst op enige samenhang tussen het intelligentieniveau van de ouders en dat van hun kind met Downs syndroom. Dit gegeven maakt het denkbaar dat vooral de

relatief goed functionerende leerlingen nu naar de basisscholen gaan.

Naast de problemen in vergelijkbaarheid tussen leerlingen in het basisonderwijs en leerlingen in het speciaal onderwijs is ook het grote verschil in onderwijsaanbod in beide schooltypen een probleem voor vergelijkend onderzoek; vooral wanneer gekeken wordt naar schooleffectverschillen op cognitief gebied. Kinderen krijgen op beide schooltypen uiteenlopende vaardigheden te leren. Resultaten van een vergelijkend onderzoek zijn moeilijk te interpreteren. Een verschilscore kan niet alleen verklaard worden door de effecten van een geïntegreerde dan wel gesegregeerde setting, maar ook door bijvoorbeeld een verschil in onderwijsaanbod of instructietijd. Ook Søder en Pijl (1996) concluderen over vergelijkend-onderzoek dat “gelet op de grote methodologische problemen van dit type onderzoek kan worden betwijfeld of de vraag naar het effect van integratie wel te beantwoorden is” (p. 170). De methodologische problemen die zij tegenkomen in onderzoeks-literatuur over dit onderwerp zijn: “geen random toewijzing van proefpersonen aan condities, geen controle groepen, onjuiste matchingsprocedures, steeds weer andere operationaliseringen van afhankelijke variabelen en onvoldoende definiëring van de afhankelijke variabelen” (p. 170).

Afgezien van de vraag of onderzoek naar een vergelijking tussen speciaal en regulier onderwijs haalbaar is, speelt ook de vraag naar de wenselijkheid een rol. Wanneer integratie als een maatschappelijk gegeven wordt beschouwd, ligt het veeleer voor de hand onderzoek te richten op de vraag hoe integratie beter kan worden vormgegeven. Het gaat veel ouders immers niet in de eerste plaats om de vraag welke school het beste leeraanbod heeft, maar bijvoorbeeld of hun kind erbij kan horen in de buurt, of hun kind kan leren van andere kinderen, of andere kinderen kunnen leren van hun kind, of hoe de opvang van hun kind in het reguliere onderwijs zo goed mogelijk kan plaatsvinden. De problemen die ouders hebben met het maken van een keuze tussen regulier en speciaal onderwijs, kunnen ontstaan doordat ze niet zeker weten of hun streven naar integratie voor hun kind in de buurt, niet leidt tot sociale isolatie van hun kind en of de reguliere school wel voldoende middelen en tijd heeft om hun kind op te vangen.

Veel vragen van ouders zullen ook vooral de opvang in de reguliere school betreffen, omdat er nog weinig bekend is over hoe de opvang van een leerling met Downs syndroom daar verloopt. Over de opvang in het speciaal onderwijs is al veel meer bekend, omdat kinderen met Downs syndroom daar al jarenlang worden opgevangen.

In dit proefschrift is de opvang van kinderen met Downs syndroom in het reguliere onderwijs uitgangspunt. Kennis over de wijze waarop reguliere scholen

in de praktijk omgaan met leerlingen met Downs syndroom ontbreekt en evenmin is duidelijk hoe deze opvang zou moeten plaatsvinden. De probleemstelling van dit proefschrift richt zich op de vraag hoe de opvang van kinderen met Downs syndroom in het reguliere basisonderwijs zo goed mogelijk zou kunnen plaatsvinden.

## **1.6 Doelstelling**

Het beschrijven van de huidige situatie bij de opvang van kinderen met Downs syndroom in het reguliere basisonderwijs is een eerste aanzet om meer kennis te verwerven. Het beschrijven van de manier waarop een leerling met Downs syndroom op de basisschool wordt opgevangen, dient zo breed mogelijk te gebeuren. Dit wordt bereikt door zowel in te gaan op de zaken die goed gaan als op de problemen die zich voordoen. Bij een beschrijving van de situatie moet ook gekeken worden naar de motieven en doelstellingen die de betrokkenen nastreven. Wat zijn de motieven van zowel de ouders als de scholen om de leerling met Downs syndroom op de basisschool te plaatsen? Wat willen ze daarmee bereiken en hoe willen ze dat bereiken? Om een zo breed mogelijk beeld te krijgen, is het belangrijk om steeds zowel te luisteren naar de mening van de ouders als de mening van de school. Daarnaast kunnen observaties in de klas dit beeld complementeren.

In het in dit proefschrift beschreven onderzoek wordt uitgegaan van de opvatting dat bij integratie in het reguliere onderwijs kinderen zo min mogelijk een uitzonderingspositie moeten hebben. Voor kinderen met Downs syndroom moeten zoveel mogelijk dezelfde regels gelden als voor de andere kinderen. Het onderwijs moet zoveel mogelijk op dezelfde tijd en in dezelfde ruimte worden aangeboden als bij de medeleerlingen. Daarbij moet wel rekening worden gehouden met het eigen karakter en de mogelijkheden van de leerling met Downs syndroom, net zoals men dat bij andere leerlingen doet. Het is de verantwoordelijkheid van de school om de sociaal-emotionele ontwikkeling van alle leerlingen te bevorderen en stagnaties of belemmeringen in het onderwijsleerproces of de ontwikkeling van leerlingen als gevolg van gedrags- en belevingsproblemen te voorkomen of weg te nemen (Van Lieshout & Haselager, 1993).

De doelstelling van dit onderzoek is, om kennis te vergaren die bijdraagt aan het zo goed mogelijk kunnen opvangen van kinderen met Downs syndroom in het reguliere basisonderwijs.

## 1.7 Opzet van dit proefschrift

Over het begrip integratie is in de laatste decennia al veel gepubliceerd, telkens vanuit een verschillend perspectief en met verschillende inkleuringen. In hoofdstuk 2 wordt het onderzoek naar de integratie van kinderen met een handicap in het onderwijs besproken. Aan de hand van een literatuurstudie wordt gekeken naar internationale ervaringen met de integratie van leerlingen met een handicap. Er wordt een tweedeling gemaakt in soorten integratie-onderzoek, te weten onderzoek gericht op vergelijkingen tussen regulier en speciaal onderwijs en onderzoek alleen gericht op het reguliere onderwijs. Om beter zicht te krijgen op de onderzoekspopulatie wordt in het derde hoofdstuk een overzicht gegeven van de aantallen leerlingen met Downs syndroom die de laatste jaren in en buiten het Nederlandse reguliere basisonderwijs zijn opgevangen.

Het empirisch onderzoek dat in dit proefschrift wordt behandeld, bestaat uit drie delen. In hoofdstuk 4 wordt het eerste deel besproken. Toen dit onderzoek naar kinderen met Downs syndroom in het reguliere basisonderwijs in juli 1993 van start ging, was er nog erg weinig bekend over de redenen waarom ouders hun kind met Downs syndroom op de basisschool aanmelden. Bovendien was onduidelijk hoe de opvang van deze leerlingen op de basisschool plaatsvond. Vanwege de onbekendheid met de opvang van kinderen met Downs syndroom in het reguliere onderwijs in Nederland is het eerste deelonderzoek breed en globaal opgezet. Het ging hierbij om een beschrijving van de situatie. De meningen en ervaringen van de betrokken scholen en ouders speelden een belangrijke rol. In dit onderzoek is ingegaan op de motieven van ouders en scholen om leerlingen met Downs syndroom in het reguliere onderwijs te integreren. Bij kinderen met Downs syndroom op de basisschool, is gevraagd naar het onderwijs- en vormingsaanbod. Als laatste zijn de consequenties voor medeleerlingen onderzocht. Deze onderzoeksvragen zijn mede ingegeven door een aanbestedingsnotitie van SVO, die dit deelonderzoek ook gefinancierd heeft (SVO-93111). Een uitgebreider verslag van dit deelonderzoek is te vinden in het rapport 'Leerlingen met Down's syndroom in de basisschool' (Scheepstra & Pijl, 1995).

In het tweede deelonderzoek (hoofdstuk 5) is ingegaan op de problemen die zich bij integratie kunnen voordoen. Het onderzoek richtte zich op die gevallen waarbij het besluit werd genomen om de leerling met Downs syndroom van de basisschool te verwijzen naar het speciaal onderwijs. Een analyse van de redenen tot beëindiging van plaatsing kan voor andere scholen en ouders van nut



zijn en aangrijpingspunt zijn voor een heroverweging van de begeleiding en hulp bij plaatsing. Ook dit deelonderzoek is gesubsidieerd door SVO (SVO-95604). Een uitgebreider verslag van dit deelonderzoek is te vinden in het rapport 'Het voortijdig verlaten van de basisschool door leerlingen met Down's syndroom' (Scheepstra & Pijl, 1996).

Het onderwerp van het derde deelonderzoek is mede voortgekomen uit de resultaten van de eerste twee onderzoeken. In dit derde deelonderzoek staat de sociale integratie centraal. Alvorens het derde deelonderzoek te bespreken, wordt in hoofdstuk 6 het theoretisch kader van sociale integratie geschetst. De sociale contacten van de leerling met Downs syndroom met klasgenoten staan hierbij centraal. Er wordt niet alleen ingegaan op de vraag hoe deze sociale contacten eruit zien, ook worden belangrijke kindkenmerken en leerkrachtkenmerken die van invloed zijn op deze contacten besproken.

In hoofdstuk 7 wordt het onderzoek naar de sociale contacten van kinderen met Downs syndroom in het reguliere onderwijs besproken. Met behulp van verschillende instrumenten werden op 24 scholen de contacten van kinderen met Downs syndroom en hun medeleerlingen in groep 3 bestudeerd. Verder zijn enkele kenmerken van de leerlingen met Downs syndroom besproken die van invloed kunnen zijn op de contacten met medeleerlingen. Ten slotte is aan de leerkracht gevraagd naar zijn/haar rol bij de contacten tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen.

Het proefschrift eindigt met een hoofdstuk waarin kanttekeningen worden geplaatst bij de opzet en de uitvoering van de drie deelonderzoeken en waarin de onderzoeksresultaten nader worden beschouwd. Ook worden de onderzoeksresultaten kritisch bekeken in het licht van het nieuwe overheidsbeleid. Ten slotte worden er aanbevelingen gedaan, zowel voor de onderwijspraktijk als voor nader onderzoek.

## 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 baselinemeting 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.

### **3 LEERLINGEN MET DOWNS SYNDROOM IN HET PRIMAIR ONDERWIJS**

#### **3.1 Inleiding**

In dit proefschrift wordt een drietal onderzoeken gepresenteerd over leerlingen met Downs syndroom in het reguliere basisonderwijs. Deze drie onderzoeken zijn in verschillende schooljaren uitgevoerd. In deze schooljaren is de omvang van de onderzoekspopulatie toegenomen. Om inzicht te krijgen in de omvang van de onderzoekspopulatie wordt in dit hoofdstuk uitgebreid ingegaan op de aantallen leerlingen die in deze periode in het reguliere basisonderwijs zaten. Daarbij wordt ingaan op de volgende vragen:

- 1. Hoe groot was de groep kinderen met Downs syndroom van 4 tot 14 jaar in de schooljaren '93/'94 tot en met '96/'97?*
- 2. Hoeveel kinderen met Downs syndroom bezochten in deze periode een school voor regulier basisonderwijs?*
- 3. Hoeveel leerlingen met Downs syndroom hebben in die periode de basisschool verlaten?*
- 4. Naar welke onderwijsvorm zijn deze leerlingen vertrokken?*

De eerste twee vragen worden beantwoord in 3.2, de derde en vierde vraag in 3.3.

#### **3.2 Leerlingen op de basisschool**

Op het eerste oog lijkt het beantwoorden van de vragen over de aantallen leerlingen met Downs syndroom een kwestie van rechte tellingen. Het probleem is echter dat er geen instantie is die deze gegevens precies bijhoudt. Wat bekend is over de totale groep kinderen met Downs syndroom is een schatting van het aantal geboorten per jaar en een schatting van het sterfte-cijfer onder deze groep kinderen. De gegevens van de EUROCAT-registratie Noord-Nederland wijzen uit dat het syndroom van Down een geboorteprevalentie van 1.06 per 1000 levendgeborenen kent (De Walle, Cornel, Sijmons, Tuerlings & Ten Kate, 1995). Met behulp van dit prevalentiecijfer en het totaal aantal levendgeborenen in een jaar kan nu berekend worden hoeveel kinderen met Downs syndroom er

waarschijnlijk in een bepaald jaar geboren zijn. Zo bedroeg in 1985 het totaal aantal levendgeborenen 178.136 (CBS, 1987). Een promillage van 1,06 betekent dan dat er in 1985 ongeveer 189 kinderen met het syndroom van Down levend zijn geboren.

In tabel 3.1 is voor de jaren '80 tot en met '91 aangegeven hoeveel kinderen met Downs syndroom er in die jaren waarschijnlijk levend zijn geboren. De gegevens over het totaal aantal levendgeborenen zijn ontleend aan het CBS (CBS, 1984; CBS, 1987; CBS, 1991; CBS, 1993a).

Tabel 3.1

**Geschat aantal levend geboren kinderen met Downs syndroom in de basisschoolleeftijd**

jaar	aantal levend geboren	Aantal kinderen tussen de 4 en 14 jaar in schooljaar			
		'93/'94	'94/'95	'95/'96	'96/'97
1979	185	139	-	-	-
1980	192	144	144	-	-
1981	189	141	141	141	-
1982	182	137	137	137	137
1983	180	135	135	135	135
1984	185	139	139	139	139
1985	189	144	142	142	142
1986	196	151	149	149	149
1987	198	154	152	150	149
1988	198	158	154	152	150
1989	200	-	160	156	154
1990	210	-	-	168	164
1991	211	-	-	-	169
Totaal aantal kinderen tussen 4 en 14 jaar:		1442	1453	1469	1488

De leeftijd van kinderen met Downs syndroom in de basisschool varieert van 4 tot 14 jaar. Om vast te stellen hoeveel kinderen met Downs syndroom van 4 tot 14 jaar er in bijvoorbeeld schooljaar '93/'94 waren, is het aantal kinderen dat in de jaren '79 tot en met '88 is geboren bij elkaar opgeteld. Eerst is echter nog een correctie toegepast. De Walle, Cornel, Sijmons, Tuerlings en Ten Kate (1995) concluderen op grond van een retrospectief follow-up onderzoek naar kinderen

met Downs syndroom in de EUROCAT regio (Noord-Nederland), dat de cumulatieve overlevingskans na 1 jaar 83%, na 5 jaar 79.5% en na 10 jaar 75% is. Om te berekenen hoeveel kinderen met Downs syndroom nog in leven zijn, worden deze percentages voor de tussenliggende jaren geëxtrapoleerd. Voor een kind dat in 1985 is geboren wordt gemakshalve aangenomen dat deze 8 jaar is bij aanvang van het schooljaar '93/'94.

We hebben nu het totaal aantal kinderen met Downs syndroom geschat voor de schooljaren '93/'94 tot en met '96/'97. Voor deze schooljaren willen we nu ook weten hoeveel kinderen van de totale groep er in het reguliere basisonderwijs zaten. Uit de bestanden van het Ministerie van OC&W valt af te leiden hoeveel scholen in deze periode extra formatie hebben gekregen voor één of meer leerlingen met Downs syndroom. Ook de hoeveelheid extra formatie die deze scholen hebben ontvangen staat vermeld in deze bestanden.

Om meer informatie te verkrijgen over het voortijdig verlaten van de basisschool van kinderen met Downs syndroom is aan scholen waar de toekenning van extra formatie is stopgezet nog een extra vragenlijst gestuurd (zie ook 3.3). Uit de reactie op deze vragenlijst bleek dat de gegevens van het Ministerie niet in alle gevallen overeenkwamen met de gegevens van de basisscholen. Op 19 basisscholen was volgens het Ministerie de extra formatie beëindigd, maar bleek de leerling met Downs syndroom nog wel op de betreffende school aanwezig te zijn. Onduidelijk is of deze scholen uiteindelijk wel of geen extra formatie hebben ontvangen. Twee basisscholen stonden na een fusie onder een andere naam en adres op de lijst van het Ministerie. Uit de gegevens van het Ministerie leek het alsof de extra formatie bij de ene school was stopgezet en een nieuwe school extra formatie kreeg, terwijl het om dezelfde leerling van dezelfde school ging. Uit de vragenlijst bleek verder dat van twee andere basisscholen de gegevens van het Ministerie niet overeenkwamen met die van de school. De gegevens van al deze scholen zijn in de lijsten van het Ministerie aangepast. Er is bij deze scholen dus uitgegaan van de gegevens van de scholen. In hoeverre er nog meer gegevens in het bestand van het Ministerie niet overeenkomen met het al dan niet aanwezig zijn van een leerling met Downs syndroom op de basisschool is niet duidelijk.

Een school met een leerling met Downs syndroom kan 18 fre's (formatierekeneenheden) krijgen voor een leerling in groep 1 of 2 en 36 fre's voor een leerling in groep 3 of hoger. Een fre is een vast bedrag. Voor 18 fre's kan gemiddeld genomen 0,1 extra formatieplaats gefinancierd worden, voor 36 fre's 0,2, afhankelijk van de leeftijd en ervaring van de leerkracht. In tabel 3.2 staat vermeld hoeveel fre's het Ministerie van OC&W (afd. CFI) in de jaren 1993 tot

1997 (teldatum 1 oktober) verstrekt heeft aan basisscholen voor één of meer leerlingen met Downs syndroom.

Tabel 3.2

**Scholen met leerling(en) met Downs syndroom en hun hoeveelheid extra fre's**

fre's	'93/'94	'94/'95	'95/'96	'96/'97
18	102	160	176	203
36	87	103	123	153
54	10	11	7	16
72	6	8	10	5
90	-	1	3	-
<b>totaal</b>	<b>205</b>	<b>283</b>	<b>319</b>	<b>377</b>

Zoals blijkt uit deze tabel verschillen scholen in de hoeveelheid fre's die ze ontvangen. Het verschil in fre's kan ontstaan doordat er meer leerlingen met Downs syndroom op de school aanwezig zijn. Ook hebben sommige scholen meer fre's gekregen, niet alleen omdat ze een leerling met Downs syndroom hebben, maar ook omdat ze fungeren als steunpuntschool (zie 1.2).

Omdat alleen de hoeveelheid extra fre's per school bekend is en niet het aantal leerlingen met Downs syndroom per school is het nog niet duidelijk hoeveel leerlingen met Downs syndroom er in het reguliere onderwijs zitten. Alleen bij een school die 18 fre's ontvangt staat het vast dat deze school één leerling met Downs syndroom heeft in groep 1 of 2. Een school met 36 fre's heeft waarschijnlijk een leerling met Downs syndroom in groep 3 of hoger, maar kan in principe ook twee leerlingen met Downs syndroom in groep 1 of 2 hebben. De scholen met 54 fre's hebben waarschijnlijk één leerling in groep 1 of 2 en één leerling in groep 3 of hoger, de scholen met 72 fre's hebben waarschijnlijk twee leerlingen in groep 3 of hoger. De scholen met 90 fre's zijn steunpuntscholen en hebben ook twee leerlingen op school.

Uitgaande van deze gegevens wordt het aantal leerling met Downs syndroom op de basisschool in de schooljaren '93/'94 tot en met '96/'97 respectievelijk op 221, 303, 339 en 398 leerlingen gesteld. Hierbij is een conservatieve schatting gemaakt. Wanneer een school 36 fre's ontvangt is er consequent van uitgegaan

dat deze school één leerling in groep 3 of hoger heeft en geen twee leerlingen in de groepen 1 en/of 2.

Tabel 3.3

**Aantallen leerlingen met Downs syndroom in de basisschooleeftijd**

Categorie	'93/'94	'94/'95	'95/'96	'96/'97
totale groep 4 tot 14 jarigen	1442	1453	1469	1488
waarvan op basisschool	221 (15%)	303 (21%)	339 (23%)	398 (27%)
totale groep 4 tot 7 jarigen	463	466	476	487
waarvan in groep ½ basisschool	112 (24%)	171 (37%)	183 (38%)	219 (45%)
totale groep 7 tot 14 jarigen	979	987	993	1001
waarvan in groep 3 t/m 8 basisschool	109 (11%)	132 (13%)	156 (16%)	179 (18%)

### 3.3 Verlaten van de basisschool

Nu er meer duidelijkheid is over de aantallen kinderen op de basisschool, is het interessant om te weten hoeveel kinderen de basisschool verlaten en waar ze na het verlaten van de basisschool naar toe gaan.

Waar de leerlingen met Downs syndroom die de basisschool verlaten naar toe gaan is uit de gegevens van het Ministerie van OC&W niet af te leiden. Om hier toch meer duidelijkheid over te krijgen is aan alle scholen die in één van de schooljaren '94/'95, '95/'96 of '96/'97 minder fre's ontvingen dan het schooljaar daaraan voorafgaand een korte vragenlijst gestuurd. De lijst is aan het einde van schooljaar '96/'97 verstuurd naar 166 scholen. Deze vragenlijst ging in op de volgende drie thema's: de verblijfsduur op de basisschool, de school waar de leerling vervolgens naar toe ging en de reden van vertrek.

Van de 166 lijsten kwamen er vier retour, omdat ze onbestelbaar waren, waarschijnlijk vanwege fusies van scholen. De vragenlijst is ongeopend

geretourneerd door één school. Eenentwintig scholen gaven aan dat de leerling met Downs syndroom nog steeds bij hen op school zat. Vier andere scholen gaven door dat de vragenlijst voor hen niet van toepassing was om de volgende redenen: één school heeft nooit een leerling met Downs syndroom op school gehad; één school had alleen parttime een leerling met Downs syndroom op school; op één school was de leerling met Downs syndroom overleden; één school vermeldde alleen dat de vragenlijst niet van toepassing was. Er waren acht scholen waar twee leerlingen met Downs syndroom zijn vertrokken en één school waar drie leerlingen met Downs syndroom zijn vertrokken. Van 32 scholen is geen reactie binnen gekomen.

In totaal is de vragenlijst ingevuld voor 114 leerlingen. De resultaten staan vermeld in onderstaande tabel.

Tabel 3.4

**Schoolloopbaan van leerlingen met Downs syndroom die de basisschool hebben verlaten**

Categorie	leerlingen begonnen in groep		leerlingen vertrokken uit groep	
	n	%	n	%
groep 1	102	89.5	20	17.5
groep 2	9	7.9	51	44.7
groep 3	2	1.8	14	12.3
groep 4	-	-	5	4.4
groep 5	1	.9	8	7.0
groep 6	-	-	2	1.8
groep 7	-	-	3	2.6
groep 8	-	-	11	9.6

De gemiddelde verblijfsduur van deze kinderen is 2.73 jaar. Hierbij zijn de leerlingen met Downs syndroom die vertrokken zijn naar het voortgezet onderwijs of vertrokken zijn vanwege een verhuizing niet meegerekend.

In de volgende tabel (3.5) staat vermeld naar welke school de leerlingen met



Downs syndroom zijn vertrokken.

Tabel 3.5

**Schooltypen waar de leerlingen met Downs syndroom naar toe zijn vertrokken**

Categorie	n	%
onbekend	2	1.8
ZML-school (SO)	78	68.4
ZML-school (VSO)	4	3.5
MLK-school (SO)	3	2.6
MLK-school (VSO)	2	1.8
andere basisschool	10	8.8
regulier voortgezet onderwijs	7	6.1
anders	8	7.0

De acht kinderen uit de categorie 'anders' betreffen twee kinderen die zijn verwezen naar het KDV. Twee kinderen zijn verhuisd naar het buitenland, waarvan er een naar het speciaal onderwijs is gegaan, bij de andere leerling is dit onbekend. Verder is er één leerling naar een speciaal onderwijs school voor blinden en slechthzienden gegaan, en een leerling naar een mytyl school. Voor een andere leerling is na de basisschool een symbiose plaatsing gerealiseerd op een VSO-ZML-school en een reguliere voortgezet onderwijs school. De laatste leerling bezocht op het moment dat de vragenlijst werd ingevuld geen school. Deze leerling wordt door de ouders thuis gehouden.

Het aantal leerlingen dat de basisschool vroegtijdig verlaat kan uit de gegevens van het Ministerie met gebruikmaking van de correctie naar aanleiding van de vragenlijst worden geschat. Op drie tijdstippen is gekeken hoeveel scholen er zijn die het ene jaar wel extra fre's ontvangen en het jaar daarop volgend niet. Op deze manier is een schatting gemaakt van het aantal kinderen dat de basisschool verlaat. Aan het eind van schooljaar '93/'94 verlieten 26 leerlingen met Downs syndroom de basisschool, voor de twee schooljaren daarop volgend zijn dat respectievelijk 55 en 48 leerlingen.

### **3.4 Conclusies**

Hoewel er over de aantallen leerlingen met Downs syndroom geen exacte gegevens bekend zijn en de aantallen die in de voorgaande paragrafen genoemd worden berekende schattingen zijn, is het duidelijk dat het aantal kinderen met Downs syndroom dat naar het reguliere basisonderwijs gaat de laatste jaren gestegen is.

Wanneer meer kinderen naar de basisschool toegaan lijkt het logisch dat ook meer kinderen de basisschool weer zullen verlaten. De aantallen van drie schooljaren waarna leerlingen met Downs syndroom zijn vertrokken, zijn te beperkt om schattingen te kunnen maken over de kans dat kinderen met Downs syndroom de basisschool voortijdig zullen verlaten. De kinderen die de basisschool verlaten, vertrekken meestal naar het speciaal onderwijs.

## 4 PLAATSING OP DE BASISCHOOL<sup>1</sup>

### 4.1 Vraagstelling

Een belangrijke overweging voor ouders van kinderen met Downs syndroom bij de plaatsing van hun kind in het reguliere basisonderwijs is dat de plaatsing hun kind de mogelijkheid biedt op te groeien te midden van niet-gehandicapte kinderen (Talstra, 1989). Of het basisonderwijs nu een ander (inhoudelijk en/of kwalitatief) onderwijsaanbod realiseert dan de ZML-scholen is voor ouders - uiteraard binnen zekere grenzen - minder van belang. Aangenomen wordt dat de plaatsing van kinderen met een verstandelijke handicap in het basisonderwijs mogelijk is, maar dat dit wel enige aanpassingen van het basisonderwijs vraagt. De mogelijkheden en behoeften van deze groep leerlingen liggen deels buiten het standaard programma van het reguliere curriculum.

De plaatsing van kinderen met Downs syndroom op de basisschool is in Nederland een geheel nieuwe ontwikkeling. Onderzoeksgegevens over de wijze waarop deze kinderen in het regulier basisonderwijs worden opgevangen zijn niet of nauwelijks beschikbaar. Daarom worden er in dit onderzoek algemene vragen gesteld voor een brede inventarisatie.

De vragen waar dit deelonderzoek op in gaat zijn:

1. *Hoe verloopt de aanmelding en toelating van kinderen met Downs syndroom in de basisschool?*
2. *Wat is de inhoud van het onderwijs- en vormingsaanbod voor kinderen met Downs syndroom?*
3. *Is er sprake van een verbreding van de zorg naar andere leerlingen met problemen?*

De eerste vraag van het onderzoek gaat in op de gang van zaken rond de aanmelding en plaatsing van leerlingen met het Downs syndroom. In het onderzoek wordt derhalve informatie verzameld over onder meer de motieven van ouders, de selectie van de basisschool, de reactie van benaderde scholen, de eventuele ondersteuning en begeleiding van de ouders vanuit de ouder-

---

<sup>1</sup>Voor een uitgebreider verslag van dit deelonderzoek wordt verwezen naar het rapport 'Leerlingen met Down's syndroom in de basisschool' (Scheepstra & Pijl, 1995).

verenigingen, de eventuele contacten met de ZML-school, de overwegingen van basisschoolteams om leerlingen met het Downs syndroom op te nemen en de reacties van andere ouders, leerlingen en bevoegd gezag.

Bij de vraag naar het onderwijs- en vormingsaanbod ligt het accent op de werkwijze van de leerkracht in de klas. Aspecten daarvan zijn bijvoorbeeld: de planning van de leerkracht, de aanpassingen in de werkwijze in de klas, de speciaal aangeschafte/geleende middelen en methoden, en de samenwerking met de begeleider. Naast een beschrijving van deze aspecten is ingegaan op de wijze waarop de begeleiding van leerling en leerkracht is opgezet en op de wijze waarop de professionalisering en ondersteuning van de begeleider verloopt. Nagegaan is hoe de ouders, leerkrachten en begeleiders de vorderingen en het welbevinden van de leerling met Downs syndroom inschatten.

De derde onderzoeksvraag gaat in op de mogelijke verbreding van de zorg naar andere leerlingen met problemen. Deze verbreding van zorg kan ontstaan doordat leerkrachten meer ervaring krijgen in de opvang van kinderen met problemen en daardoor meer gemotiveerd worden om deze kinderen te helpen. De extra begeleiding, de kennisname van nieuwe materialen en methoden (bijvoorbeeld de voor kinderen met een verstande-lijke handicap ontwikkelde leesmethode 'Lezen moet je doen'), de aanpassingen in het reguliere onderwijsaanbod en - niet te onderschatten - de versterking van het competentiegevoel (Stevens, 1987) als de opvang van leerlingen met Downs syndroom goed verloopt, dragen hiertoe bij. Indicaties voor de verbreding van zorg kunnen zijn de toename in heterogeniteit in leerlinggroepen, de afname van verwijzingen en de inzet van nieuwe materialen en methoden voor andere leerlingen.

## **4.2 Methode**

De drie onderzoeksvragen zijn allen beschrijvend van aard. Voor het verzamelen van de gegevens is onderzoek nodig bij alle betrokken scholen en ouders. Gezien de grootte van de doelgroep ligt het verzenden van vragen-lijsten voor de hand. Om goede vragenlijsten te kunnen construeren is begonnen met de afname van een aantal interviews. Daarnaast is met behulp van observaties en vragenlijsten voor medeleerlingen van de leerling met Downs syndroom op enkele scholen getracht een wat concreter beeld van het functioneren van de leerling met Downs syndroom in de klas te krijgen.

### **4.2.1 Onderzoeksgroep**

Er zijn drie onderzoeksgroepen die op verschillende wijze bevraagd zijn. De eerste onderzoeksgroep is geïnterviewd, de tweede onderzoeksgroep heeft een vragenlijst ingevuld en bij de laatste onderzoeksgroep zijn observaties en vragenlijsten voor de leerlingen afgenomen. Hieronder is voor de genoemde instrumenten aangegeven hoe de betreffende onderzoeksgroep eruit ziet.

#### **Interviews**

Tijdens de start van dit onderzoek kon er nog geen gebruik gemaakt worden van de databestanden van het Ministerie van OC&W. Voor dit onderdeel van het onderzoek heeft de VIM gezorgd voor adressen van ouders en scholen waar interviews afgenomen konden worden. Op ons verzoek heeft de VIM gezocht naar ouders en scholen met een zo divers mogelijke achtergrond. Het is dus niet de bedoeling geweest om een representatieve groep te interviewen, maar om ouders en scholen te interviewen met een zo verschillend mogelijke achtergrond. Op deze manier kon zoveel mogelijk verschillende informatie verkregen worden. Deze informatie is gebruikt voor de constructie van de vragenlijsten. Het verschil in achtergrond betrof de leeftijd van de leerling met Downs syndroom, de soort school en de plaatsingsgeschiedenis van de leerling (bijv. op hoeveel scholen de ouders hun kind hebben geprobeerd te plaatsen). Om praktische redenen is gekozen voor scholen en ouders die vanuit Groningen goed tot redelijk bereikbaar zijn. Om nog meer diversiteit in achtergrond te krijgen is ook gebruik gemaakt van het adressenbestand van de SDS. Ten slotte hebben we voor de interviews nog een aantal ZML-scholen gebeld om te vragen naar adressen van ouders wiens kind eerst op de basisschool heeft gezeten, om zo ook afgebroken plaatsingen te kunnen beschrijven.

Om een beschrijving te kunnen geven van de wijze waarop de opvang van kinderen met Downs syndroom in het reguliere basisonderwijs plaatsvindt, is begonnen met het interviewen van een aantal direct betrokkenen, namelijk moeders, leerkrachten en schoolleiders. Dat er alleen moeders zijn geïnterviewd en geen vaders, is geen bewuste opzet geweest. Alle interviews zijn overdag afgenomen. Er zijn dan vaker moeders thuis dan vaders. Met behulp van voorgestructureerde interviews is getracht zoveel mogelijk verschillende ideeën en informatie te achterhalen.

Er zijn vijf basisscholen geïnterviewd die een leerling met Downs syndroom hebben. Naast deze basisscholen zijn er ook nog twee basisscholen geïnterviewd waar een leerling met Downs syndroom gezeten heeft en waarbij de school het

niet meer zinvol achtte de leerling nog langer op school te houden. Het doel van deze interviews was zicht te krijgen op problemen die zich voor kunnen doen bij de opvang van een leerling met Downs syndroom, en welke redenen de doorslag hebben gegeven om de leerling door te verwijzen naar een andere school. Alle moeders van de kinderen met Downs syndroom die op de geïnterviewde scholen zitten of hebben gezeten zijn ook geïnterviewd. Als laatste is er nog een moeder geïnterviewd die bewust heeft gekozen voor het speciaal onderwijs, nadat haar zoon met Downs syndroom parttime op de basisschool heeft gezeten.

### **Vragenlijsten**

Voor de vragenlijsten is gebruik gemaakt van het totale adressenbestand van de VIM en een deel van het adressenbestand van de SDS, namelijk van de kinderen die tussen 1979 en 1989 zijn geboren. Een probleem van beide adressenbestanden is dat niet zeker is of de ouders en scholen een kind met Downs syndroom hebben. Beide belangenverenigingen beschikken niet over dit soort gegevens. Gevolg hiervan is dat er vragenlijsten min of meer ten onrechte naar ouders en scholen zijn verstuurd. In totaal zijn er 733 vragenlijsten naar ouders verstuurd en 244 naar scholen. Van de adressen van de ouders waren 280 afkomstig van de VIM en 453 van de SDS. Er zijn 335 oudervragenlijsten teruggestuurd waarbij de ouders aangaven dat de lijst voor hen niet van toepassing is. De volgende redenen zijn genoemd:

- ? kind te jong voor de basisschool (n=41);
- ? kind op de basisschool gezeten, nu in het speciaal onderwijs (n=27);
- ? geen kind met Downs syndroom (n=4);
- ? bewust voor speciaal onderwijs gekozen (n=39);
- ? plaatsing op de basisschool is niet gelukt (n=29);
- ? om andere reden niet voor basisschool gekozen, kind is bijv. ook doof (n=23);
- ? kind gaat maar één (halve) dag per week naar basisschool (n=6);
- ? kind gaat in september 1994 naar basisschool (n=12);
- ? kind gaat naar speciaal onderwijs, niet aangegeven of er over basisonderwijs is nagedacht (n=118);
- ? niet bekend waarom vragenlijst niet is ingevuld (n=36).

Vijftien vragenlijsten zijn geretourneerd wegens foute adressering. In totaal 216 ingevulde vragenlijsten zijn door ouders teruggestuurd. Het responspercentage van de oudervragenlijsten is 56% ( $733 - (335 + 15) = 383$ ; 216 van 383 is 56%). Dit is een onderschatting van het werkelijke responspercentage, omdat de kans groot is dat vooral mensen die de vragenlijst ten onrechte hebben ontvangen niet

zullen reageren. Van de in totaal 216 vragenlijsten die door ouders geheel of gedeeltelijk zijn ingevuld, zijn er 29 ouders wiens kind tijdens het schooljaar '93/'94 op de basisschool is gekomen. Volgens de schattingen uit hoofdstuk 3 zaten er aanvang schooljaar '93/'94 tenminste 221 leerlingen met Downs syndroom op de basisschool. Van deze groep hebben  $(216-29=)$  187 ouders de vragenlijst ingevuld. Dit is een responspercentage van 85%.

Alle scholen kregen een vragenlijst voor de betrokken leerkracht en eventueel begeleider en een vragenlijst voor de schoolleider. Van de 244 scholen zijn 221 adressen afkomstig van de VIM en 43 van de SDS. Er zijn 116 vragenlijsten van leerkrachten geheel of gedeeltelijk ingevuld en verwerkt. Bij de schoolleiders bedraagt dit aantal 135. Verder hebben 36 scholen de vragenlijsten wel teruggestuurd, maar niet ingevuld. De meest genoemde redenen hiervoor zijn, dat de leerling met Downs syndroom al van school is, de leerling met Downs syndroom nooit op school is gekomen, of nog op school moet komen. Vergelijken met de 205 scholen (zie hoofdstuk 3) die in schooljaar '93/'94 extra formatie voor één of meer leerlingen met Downs syndroom hebben ontvangen liggen de responspercentages op 57% voor leerkrachten en 66% voor schoolleiders.

### **Observaties en vragenlijst voor leerlingen**

Om scholen te vinden voor de observaties en de vragenlijsten voor de leerlingen is gebruik gemaakt van het adressenbestand van de VIM. Er is gekozen voor alleen het VIM-bestand, omdat zij over verreweg het grootste scholenbestand beschikken. Slechts een klein aantal scholen is alleen lid van SDS en heeft daarnaast geen VIM-lidmaatschap.

De observaties zijn uitgevoerd op twaalf scholen, verspreid over midden en noord Nederland. De bedoeling was om de observaties aan het eind van het schooljaar uit te voeren. Wegens praktische problemen is dit op drie scholen niet gelukt. Op deze scholen is in de periode september-november geobserveerd. Het betrof wel drie scholen waar de leerling al langer op school was, zodat gewennings- of aanpassingsproblemen niet of nauwelijks een rol speelden. Op deze drie scholen is de leerling met Downs syndroom in dezelfde groep gebleven en in twee gevallen ook bij dezelfde leerkracht.

In de oorspronkelijke planning zou er vier maal geobserveerd worden in groep 1, vier maal in groep 3 en vier maal in groep 6. Van deze planning is enigszins afgeweken. Het bleek niet altijd even makkelijk om scholen te vinden in de periode voor de zomervakantie. In de maanden mei, juni en juli vallen veel vakantiedagen en andere activiteiten (sportdagen, schoolreisjes) waardoor scholen niet altijd bereid waren om observatoren toe te laten op school. Omdat

er maar weinig leerlingen met Downs syndroom in de hogere groepen zitten, bleek het niet mogelijk voldoende leerlingen in groep 6 te vinden. Om de kans om scholen voor het onderzoek te vinden te vergroten is gekozen voor een uitbreiding van de klassen waar geobserveerd kon worden, namelijk vier maal groep 1 of 2, vier maal groep 3 en vier maal groep 5, 6 of 7. De reden waarom in eerste instantie gekozen is voor de groepen 1, 3 en 6 is om inzicht te krijgen in de invloed van leeftijd op de aard van de opvang. De enigszins gewijzigde groepen doen aan dit streven geen onrecht. Uiteindelijk is er twee maal in groep 1, twee maal in groep 2, vier maal in groep 3, één maal in groep 5, één maal in groep 6 en twee maal in groep 7 geobserveerd.

#### **4.2.2 Instrumentarium**

##### **Vragenlijsten**

Er zijn drie verschillende vragenlijsten ontwikkeld die bij drie verschillende doelgroepen zijn afgenomen, te weten de ouders, de leerkrachten en begeleiders en de schoolleiders. Voor de ontwikkeling van de vragenlijsten is gebruik gemaakt van de informatie die is verzameld door interviews en gesprekken met betrokkenen. In een eerste verkenning van het terrein is met behulp van een literatuurstudie gekeken welke aspecten bij de drie verschillende onderzoeksvragen een rol spelen. Deze aspecten zijn verwerkt tot drie verschillende interview-schema's: voor schoolleiders, leerkrachten en ouders. Bij de interviews is gebruik gemaakt van een open vraagstijl, om zoveel mogelijk informatie te krijgen. Naast deze interviews hebben er ook gesprekken plaatsgevonden met betrokken instanties als de FvO, de VIM, de kerngroep ZML en een ambulante begeleider vanuit het ZML. Uit de interviews bleek dat sociale motieven een belangrijke rol spelen bij de integratie. Om na te gaan hoe de sociale integratie in de buurt verloopt, zijn er vragen toegevoegd over het spelen van de leerlingen met Downs syndroom met klasgenoten na schooltijd en het komen op verjaardagsfeestjes van klasgenoten.

Aan de vragenlijsten die zijn ontwikkeld met behulp van de informatie uit de interviews en de gesprekken is nog een aantal vragen over de werkwijze en de kenmerken van de school toegevoegd die afkomstig zijn uit een vragenlijst van een ander onderzoek.

De toegevoegde vragen zijn deels afkomstig van een onderzoek naar OVB-scholen (Onderwijs Voorrang Beleid-scholen). Deze vragen hebben betrekking op de mate van gedifferentieerd werken van de school, afspraken die met ouders



worden gemaakt, de werkwijze van het team, klassegrootte, het zitten in combinatieklassen en het aantal leerlingen met een verzwaarde wegingsfactor. Over de werkwijze van het team zijn twee vragen opgenomen. Aan de schoolleider is gevraagd hoe vaak hij/zij bepaalde activiteiten uitvoert op school en hoe vaak leerkrachten bepaalde activiteiten uitvoeren. Naast de schaal over de activiteiten van de schoolleider, is er ook een vraag opgenomen over de teamgeest. Daarnaast is er ook een aantal vragen toegevoegd, waarbij de resultaten vergeleken kunnen worden met door het CBS verzamelde gegevens. Ook hier gaat het om de representativiteit van onze steekproef. Van de CBS-statistieken wordt gebruik gemaakt van gegevens over de signatuur van de school, de leeftijdsopbouw van het team, de grootte van de school en het opleidingsniveau van ouders (CBS, 1993b, 1994). Het voordeel van opname van deze vragen is dat een vergelijking met gegevens van andere steekproeven mogelijk is.

Als laatste zijn er nog twee vragen aan de vragenlijst toegevoegd over welk gedrag de leerkracht bij de leerling met Downs syndroom herkent en hoe de leerkracht dit gedrag ervaart. De gedachte hierachter is dat leerkrachten die moeite hebben met de plaatsing van een leerling met Downs syndroom in hun klas, eerder afwijkend gedrag zullen herkennen en dat gedrag negatiever zullen beoordelen. De antwoorden op de vraag kunnen worden opgevat als een indicatie van de acceptatie door de leerkracht.

Het is interessant om te weten of de groep ouders van een kind met Downs syndroom in het basisonderwijs verschilt van andere ouders met een basisschoolkind. Verondersteld kan worden dat de groep ouders die hun kind met Downs syndroom aanmelden op de basisschool een bijzondere groep is. Aannemende dat de plaatsing van kinderen met Downs syndroom nog geen vanzelfsprekende zaak is, zullen veel ouders de school er van moeten overtuigen dat plaatsing op de basisschool mogelijk is. Dit stelt natuurlijk eisen aan de verbale vaardigheden en de overtuigingskracht van de ouders. De verwachting lijkt gerechtvaardigd dat de ouders van kinderen met Downs syndroom in het regulier onderwijs in dit opzicht zullen verschillen van andere ouders. Nu is de overtuigingskracht van ouders niet bepaald eenvoudig te meten. Om toch een indruk te krijgen van de verschillen tussen oudergroepen wordt in het onderzoek gewerkt met het opleidingsniveau van ouders. Aangenomen wordt dat het opleidingsniveau en de overtuigingskracht redelijk samenhangen en dat opleidingsniveau beschouwd mag worden als een indicator voor de overtuigingskracht. Bedacht moet worden dat opleidingsniveau ook op andere wijze kan samenhangen met plaatsing in het regulier onderwijs. In het algemeen geldt, dat

hoger opgeleide ouders beter in staat zijn een bewuste schoolkeuze voor hun kind te maken. Minder hoog opgeleide ouders zullen zich wellicht eerder laten beïnvloeden door hulpverleners die plaatsing op de basisschool afwijzen.

De vragenlijsten zijn eerst naar twintig ouders en scholen verstuurd om na te gaan of ouders en scholen ook problemen hadden met het invullen van de lijsten. Nadat bleek dat de respondenten hier geen problemen mee hadden, zijn de overige vragenlijsten verzonden.

### **Observaties**

Om een wat concreter beeld te krijgen van het functioneren van een leerling met Downs syndroom in de klas, is besloten om aanvullend enkele feitelijke gegevens over de activiteiten van een leerling in de klas te verzamelen. Deze feitelijke gegevens kunnen het best verkregen worden door leerlingen met Downs syndroom in de klas te observeren. Voor een goed totaalbeeld is verschillende klassen geobserveerd (groep 1, 2, 3, 5, 6 en 7). Bij deze observaties is gekeken naar de taakgerichtheid, de interacties en werkwijze van de leerling met Downs syndroom en twee klasgenoten. Er is gekozen om niet alleen de leerling met Downs syndroom te observeren, maar ook twee klasgenoten, te weten een laag presterende en een gemiddeld presterende leerling. Op deze manier kan een vergelijking gemaakt worden tussen de verschillende leerlingen. De observaties waren niet gericht op de prestaties van de verschillende leerlingen, maar vooral op het gedrag in de klas.

Het observatie-instrument is een aangepaste versie van een instrument van Ros (1994). Tijdens de observaties wordt in de eerste plaats gekeken naar de taakgerichtheid van de geobserveerde leerling. Om dit te meten is gebruik gemaakt van time-sampling. De time-sampling methode is geschikt voor gedragingen die veel voorkomen, zoals in dit geval de taakgerichtheid van de leerling. In dit soort situaties is het vaak ondoenlijk om continu te observeren (Bosch, Dijkstra, Van Hekken & Nakken; 1991). De observator noteert elke tien seconden of de leerling al dan niet taakgericht bezig is. Daarnaast wordt het aantal en de aard van de interacties (inhoudelijk, sociaal of procedureel) tussen leerling en leerkracht en tussen leerlingen onderling bijgehouden. Alle interacties van de geobserveerde leerling worden genoteerd. De interacties tussen de leerlingen zijn gedragingen die niet continu voorkomen. In dit geval wordt daarom gebruik gemaakt van event-sampling. De observator kan daarbij volstaan om elke keer bij het optreden van een bepaald gedrag aantekeningen te maken, waarbij ook de tijdsduur genoteerd wordt. Ten slotte wordt bijgehouden met welk vak of activiteit de leerling bezig is, wanneer hij/zij wordt geobser-

veerd.

Het observatieschema bestaat uit een half uur observeren en een kwartier rust voor de observator en vervolgens weer een half uur observeren enz. Ook tijdens de (eet)pauzes en andere vrije speelmomenten wordt er geobserveerd. Tijdens het half uur observeren volgt de observator eerst vijf minuten de leerling met Downs syndroom, dan vijf minuten leerling 2 en vijf minuten leerling 3. Dit herhaalt zich één keer. De leerlingen 2 en 3 zijn twee andere leerlingen in de klas. Leerling 2 is een laag presterende leerling en leerling 3 is een gemiddeld presterende leerling.

De observaties zijn uitgevoerd door drie studentes Orthopedagogiek en één studente Bewegingswetenschappen. De vier observatoren hebben gedurende twee middagen een training gekregen. De training bestond uit observatieoefeningen met behulp van video-opnamen van basisschoolklassen. Bij de trainingen lag de nadruk op de begripsbepaling van de verschillende categorieën. Om de betrouwbaarheid van de observaties te bepalen heeft één van de onderzoekers vier dagen mee geobserveerd.

Op twee scholen (groep 3 en groep 7) is er door twee onderzoekers geobserveerd om de betrouwbaarheid van het instrument te kunnen bepalen. Er is gekeken naar de mate van overeenstemming in de scores van beide observatoren. Als overeenstemmingsmaat is gekozen voor de Cohen's kappa (onder andere Popping, 1983). Omdat het twee koppels van observatoren betrof zijn voor beide koppels aparte kappa's berekend. De eerste kappa die berekend is, betrof de overeenstemming bij de categorieën van de taakgerichtheid. Voor beide koppels was de Cohen's kappa .79. Een tweede kappa is berekend voor de overeenstemming bij het scoren van de interacties. Deze kappa's zijn .64 en .69.

### **Vragenlijsten voor leerlingen**

In de hogere groepen is niet alleen gebruik gemaakt van observaties, maar heeft een deel van de leerlingen in de klas vragenlijsten ingevuld. Met deze vragenlijsten wordt vastgesteld in hoeverre leerlingen verschil zien in hetgeen de leerkracht van een drietal leerlingen in de klas verwacht en de manier waarop de leerkracht optreedt. Deze drie leerlingen zijn weer de leerling met Downs syndroom, een (hypothetisch gestelde) laag presterende leerling en een (hypothetisch gestelde) gemiddeld presterende leerling. Het doel van dit onderdeel van het onderzoek is te kijken of het leerkrachtgedrag ten aanzien van de drie genoemde leerlingen verschilt. Leerlingen maken hun leerkracht lange tijd mee en worden verondersteld daar goed van op de hoogte te zijn (Weinstein, Marshall, Sharp & Botkin, 1987). Veronderstelling hierbij is dat de leerkracht

de leerling met Downs syndroom meer stuurt dan de andere leerlingen in de groep.

Met deze vragenlijsten worden de leerlingen in de klas gebruikt als observator. Gekeken wordt in hoeverre de leerlingen verschil zien/bemerken in de mate waarin de leerkracht een drietal leerlingen in de klas stuurt. De vragen die aan de leerlingen gesteld worden, zijn afkomstig van onderzoek van Weinstein e.a. (1987). Hun onderzoek had betrekking op "age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations and in the relation between awareness and self-expectations" (p. 1079). In dit onderzoek moesten de leerlingen 30 leerkrachtgedragingen scoren ten aanzien van een hypothetische (hoog of laag presterende) leerling. Bij alle gedragingen konden de leerlingen kiezen uit 'altijd', 'vaak', 'soms' of 'nooit'. Resultaat van dit onderzoek was onder meer dat leerkrachten zich anders gedragen tegenover hoog presterende leerlingen dan tegenover laag presterende leerlingen. In ons onderzoek zijn we vooral geïnteresseerd in hoeverre de leerkracht een andere houding heeft ten aanzien van de leerling met Downs syndroom in vergelijking met de andere twee leerlingen. De medeleerlingen van de leerling met Downs syndroom worden in principe gebruikt als observatoren. Zij 'beschrijven' in hoeverre hun leerkracht zich ten aanzien van verschillende leerlingen verschillend opstelt. Probleem bij deze werkwijze is dat bij de leerlingen de indruk wordt gewekt als zou het gaan om het beschrijven van een aantal leerlingen uit de klas. Op voorhand was duidelijk dat scholen niet akkoord zouden gaan met zo'n onderzoeksopzet. Om die reden is gewerkt met gefingeerde leerlingen. De leerlingen kregen een korte beschrijving van een laag en een gemiddeld presterende leerling te lezen en konden vervolgens aangeven hoe hun leerkracht zich gedraagt ten opzichte van die leerling. Omdat een gefingeerde beschrijving van een leerling met Downs syndroom wel heel gekunsteld zou overkomen in die klassen, is daarvoor geen hypothetische beschrijving opgesteld. Volgens Weinstein e.a. (1987) zijn oudere kinderen beter in staat verwacht gedrag van leerkrachten te expliciteren dan jongere kinderen. Jongere kinderen blijken wel eerder in staat om aan te geven hoe de leerkracht tegen klasgenoten aankijkt, dan hoe de leerkracht zich tegenover henzelf gedraagt. Weinstein e.a. nemen de vragenlijsten af bij kinderen vanaf 6 jaar. In hun onderzoek blijken de jongere kinderen (6-7 jaar) zich evenzeer bewust te zijn van verschillen in gedrag van hun leerkracht ten aanzien van goede en slechte presteerders dan oudere kinderen (10-11 jaar). Naar aanleiding van deze resultaten is besloten de vragenlijsten voor kinderen af te nemen bij de kinderen uit groep 3 en hoger. De kinderen van groep 3 kregen de vragenlijsten schriftelijk voorgelegd, maar de vragen werden

tegelijkertijd ook nog voorgelezen door de testleider. In één groep 3 gaf de leerkracht geen toestemming voor afname van de vragenlijsten, zodat de test uiteindelijk twee maal in groep 3, één maal in groep 5, twee maal in groep 6 en één maal in groep 7 is afgenomen.

De vragenlijst voor leerlingen betreft een uit het Amerikaans vertaalde versie. Bij de oorspronkelijke versie is er sprake van drie categorieën. Deze indeling in drie categorieën kon bij de vertaalde Nederlandse versie met behulp van een factoranalyse niet worden teruggevonden. Ook op inhoudelijke gronden konden de 30 items beter als één factor worden beschouwd. Er wordt vanuit gegaan dat alle dertig vragen samen hetzelfde gedrag van de leerkracht meten. De betrouwbaarheid van de 30 items samen is voldoende hoog ( $\alpha = 0.70$ ).

## 4.3 Resultaten

### 4.3.1 Onderzoeksvraag 1

*Hoe verloopt de aanmelding en toelating van kinderen met Downs syndroom in de basisschool?*

Een kleine meerderheid van de ouders geeft aan niet zelf op het idee van plaatsing op een reguliere basisschool te zijn gekomen. Deze ouders zijn hier op gewezen door de VIM (59%), de SDS (45%) en/of de media (34%)<sup>1</sup>.

Bijna alle ouders (96%) noemen minstens één sociaal motief als reden om hun kind met Downs syndroom op de basisschool te plaatsen. Het kind wordt bijna altijd op de buurtschool aangemeld, waar ook de eventuele broertjes en zusjes naar toegaan. De omgeving van de ouders staat over het algemeen positief tegenover plaatsing op de basisschool. Bij familie, vrienden en kennissen is dit echter vaker het geval dan bij hulpverleners. In eerste instantie lijkt de omgeving een belangrijke rol te spelen. Met behulp van de resultaten van dit onderzoek kunnen we dit echter niet met zekerheid stellen. Onbekend is hoeveel ouders hun kind niet op de basisschool proberen te plaatsen, omdat de omgeving hier niet achter staat.

In ongeveer driekwart van de gevallen heeft de eerste school waarop ouders geprobeerd hebben hun kind te plaatsen deze ook aangenomen. Dit betekent niet dat driekwart van alle ouders hun kind geplaatst krijgt op de eerste basisschool. Veel ouders zien hun kind graag op de buurtschool vanwege de sociale

---

<sup>1</sup>De beschrijvingen betreffen de 216 vragenlijsten, tenzij anders vermeld.

integratie. Wanneer plaatsing op die school niet lukt, zullen ze geen andere basisschool proberen. Hoe vaak dit voorkomt is niet bekend. De plaatsing op de basisschool gaat in een deel van de gevallen moeilijk. Meer dan een derde van de ouders heeft het gevoel gehad de school te moeten overtuigen, dat de opvang van een leerling met Downs syndroom op de basisschool mogelijk is. Dit stemt overeen met de gegevens dat op tweederde van de scholen één of meer bezwaren naar voren zijn gebracht. Veel leerkrachten hebben angst dat zij de opvang van een leerling met Downs syndroom niet aankunnen. Argumenten om de leerling aan te nemen, ondanks deze angst, hebben vooral een sociale grondslag. Scholen denken dat het goed is voor de andere leerlingen en voor de leerling met Downs syndroom, willen tegemoet komen aan de wens van de ouders en zien het als een uitdaging. Bij het besluit om al dan niet te plaatsen wordt op bijna alle scholen het gehele team betrokken. Het bestaan van belangenverenigingen en het krijgen van extra formatie heeft een positieve invloed op het plaatsingsbesluit van scholen. De ondersteuning is dus zeer belangrijk voor scholen. Veel leerkrachten weten niet goed waar ze aan beginnen en durven de opvang van een leerling met Downs syndroom alleen aan als ze daarin begeleid worden. Dat scholen de leerling met Downs syndroom aannemen ondanks de genoemde bezwaren in het team, heeft in een aantal gevallen misschien ook te maken met het feit dat de ouders goed in staat zijn de school duidelijk te maken dat de opvang van een leerling met Downs syndroom mogelijk is.

Bijna alle scholen maken afspraken met ouders bij de plaatsing. De meeste afspraken gaan er over dat het verblijf op de basisschool goed moet zijn voor het kind. Zodra dit niet meer het geval is moet het kind van school. Ouders kunnen zich over het algemeen wel vinden in dit soort afspraken.

#### **4.3.2 Onderzoeksvraag 2**

*Wat is de inhoud van het onderwijs- en vormingsaanbod voor kinderen met Downs syndroom?*

Er zijn geen algemene richtlijnen voor het onderwijs- en vormingsaanbod aan kinderen met Downs syndroom in de basisschool. Waarschijnlijk heeft de VIM een grote invloed op dit aanbod, omdat de meeste scholen informatie verzamelen via de VIM. Dit gebeurt schriftelijk via de VIMfo en de VIM-gidsen deel A en B, en mondeling via studiedagen die in samenwerking met het Seminarium voor Orthopedagogiek georganiseerd worden en contacten met steunpuntscholen. Het onderwijsprogramma van de leerling met Downs syndroom wijkt bijna altijd in

meer of mindere mate af van die van de overige leerlingen in de klas, zeker in groep drie en hoger. Er zijn vaak speciale middelen en/of methoden aangeschaft of gemaakt voor de leerling met Downs syndroom. De meeste leerlingen (84%) krijgen een deel van het onderwijsprogramma buiten de klas aangeboden.

Ongeveer twee derde van de leerkrachten geeft aan dat ze de omgang tussen de leerling met Downs syndroom en de overige leerlingen soms moeten bijsturen. In ongeveer de helft van de gevallen doen ze dit om te voorkomen dat de medeleerlingen de leerling met Downs syndroom gaan 'betuttelen'. Andere redenen die genoemd worden zijn het uitlokken van clownesk gedrag voorkómen (24%); voldoende rekening met leerling houden (18%); pesten/uitlachen voorkomen (10%); leerling anders teveel alleen (9%).

Ouders vinden de sociale ontwikkeling belangrijker dan de cognitieve ontwikkeling. Zij denken dat de sociale ontwikkeling van hun kind op de basisschool beter is dan in het speciaal onderwijs. Bijna alle ouders zijn inderdaad ook tevreden over de sociale ontwikkeling. Dit wordt waarschijnlijk beïnvloed door het feit dat bijna alle ouders invloed hebben op de gedragsregels voor hun kind op school. Ook op het onderwijsaanbod hebben veel ouders invloed en de tevredenheid over de cognitieve ontwikkeling is groot.

Dat ouders hun kind vooral vanwege sociale motieven naar de basisschool sturen wil niet zeggen dat er geen aandacht besteed wordt aan de cognitieve vakken. In groep 3 en hoger zijn de meeste kinderen bezig met lezen en rekenen. In de groepen 1 en 2 doen de kinderen mee met het voorbereidend lezen en rekenen. Waarschijnlijk besteden de kinderen met Downs syndroom op de basisschool meer aandacht aan cognitieve vakken dan de kinderen op de ZML-school. Omdat de kinderen zoveel mogelijk met het gewone programma meedoen, hoewel vaak op aangepast niveau, en de basisschool veel nadruk legt op cognitieve vakken, zullen ze vaak meer tijd aan cognitieve vakken besteden dan kinderen op de ZML-school, waar de nadruk meer ligt op de sociale ontwikkeling en zelfredzaamheid. Toch hebben de sociale motieven voor ouders die kiezen voor basisonderwijs de overhand. De ouders die bewust kiezen voor speciaal onderwijs doen dit waarschijnlijk ook vooral uit sociale motieven.

In een aantal opzichten zijn er verschillen tussen de leerlingen in de groepen 1 en 2 in vergelijking met de leerlingen met Downs syndroom in de groepen 3 en hoger. De opvallendste verschillen zijn dat in groep 3 en hoger de leerling met Downs syndroom minder van hetzelfde programma volgt en het programma vaker in een plan staat beschreven. Verder geven leerkrachten in groep 3 en hoger aan dat het contact dat de leerling met Downs syndroom heeft met medeleerlingen in meer dan driekwart van de gevallen even vaak uitgaat van de

leerling met Downs syndroom dan van de medeleerlingen, terwijl dat in de groepen 1 en 2 in de helft van de gevallen opgaat. In die groepen gaat het contact volgens de leerkracht vaker uit van de medeleerlingen. Ten slotte hebben de leerlingen met Downs syndroom in de groepen 3 en hoger iets vaker dezelfde gedragsregels als medeleerlingen en stuurt de leerkracht het gedrag van deze leerlingen iets minder vaak bij.

De leerkracht geeft aan dat de leerling met Downs syndroom geen uitzonderingspositie bekleedt in de klas wat betreft gedragsregels, omgang en contact met medeleerlingen. Dit is echter niet geheel in overeenstemming met de gegevens verkregen door de observaties.

Uit de observaties blijkt dat de taakgerichtheid van de leerling met Downs syndroom vrijwel gelijk is aan de taakgerichtheid van de laag presterende leerling. Bij de interacties blijken er grotere verschillen te zijn. Het belangrijkste verschil is dat de interacties van de leerling met Downs syndroom meer gericht zijn op de leerkracht terwijl de interacties van de andere twee leerlingen meer gericht zijn op de medeleerlingen. Ook bij het initiatief nemen tot interacties zijn er verschillen. De leerling met Downs syndroom neemt minder vaak initiatief dan de laag presterende leerling en deze neemt weer minder vaak initiatief dan de gemiddeld presterende leerling. Kijkend naar de werkwijze van de drie leerlingen valt op dat de leerling met Downs syndroom vaker individueel werkt dan de andere twee leerlingen en minder vaak in (sub)groepjes.

Ook de resultaten van de vragenlijst voor medeleerlingen wijzen in een andere richting. Het sturen van de leerkracht bij de leerling met Downs syndroom is significant minder dan bij de overige twee leerlingen. Er is nauwelijks verschil tussen de laag presterende leerling en de gemiddeld presterende leerling. Een berekening van het verschil tussen de laag presterende en gemiddeld presterende leerlingen enerzijds en de leerlingen met Downs syndroom anderzijds geeft een effectgrootte van 1.26 te zijn. Volgens Cohen (1977) kan een effectgrootte van 0.80 of meer groot genoemd worden. In de ogen van de leerlingen gedraagt de leerkracht zich, vergeleken met andere leerlingen in de klas, duidelijk anders ten opzichte van de leerling met Downs syndroom. Deze leerling wordt minder gestuurd door de leerkracht. De veronderstelling was juist dat de leerkracht de leerling meer stuurt. Dit lijkt in tegenspraak met de bevindingen bij de observaties. Bij de observaties is niet gekeken naar de mate waarin de leerkracht de leerlingen in de klas stuurt, maar wel naar de interacties tussen de leerkracht en de leerling. Wanneer de leerkracht een leerling veel stuurt, zullen er relatief veel zogenaamde procedurele interacties plaats vinden. De resultaten van de observaties geven aan dat er ongeveer evenveel procedurele interacties tussen



de leerling met Downs syndroom en de leerkracht zijn als tussen de andere leerlingen en de leerkracht. Dat de resultaten van de observaties en van de vragenlijsten van de leerlingen niet overeenkomen zou te maken kunnen hebben met het zogenaamde 'Hawthorne-effect' (Rosenthal & Rosnow, 1969). In dit geval houdt dat effect in dat de leerkracht op de hoogte is van het feit dat er bij hem/haar in de klas geobserveerd wordt en dat de observaties betrekking hebben op de leerling met Downs syndroom. Het kan zijn dat de leerkracht hier door (on)bewust meer aandacht besteedt aan de leerling met Downs syndroom. Een andere verklaring voor het verschil in resultaat kan ontstaan doordat de sturing door de leerkracht op twee verschillende wijzen geoperationaliseerd is. Duidelijk is dat de leerkracht de leerling met Downs syndroom niet meer stuurt dan de andere leerlingen. In hoeverre er sprake is van minder sturend gedrag van de leerkracht is vooralsnog onduidelijk.

### **4.3.3 Onderzoeksvraag 3**

*Is er sprake van een verbreding van de zorg naar andere leerlingen met problemen?*

Leerkrachten geven zelf aan dat de aanwezigheid van de leerling met Downs syndroom geen consequenties heeft voor het onderwijsaanbod aan de overige kinderen in de klas. Toch heeft de aanwezigheid van de leerling met Downs syndroom wel invloed op de andere leerlingen. Leerkrachten zien vooral voordelen voor andere leerlingen en nauwelijks nadelen. Ook hier worden voordelen op het sociale vlak als meest belangrijk genoemd. Toch zijn er ook andere voordelen, zoals de nieuwe materialen, methoden, kennis en de extra formatie waar de andere leerlingen ook baat bij hebben. Dat er meer voordelen worden genoemd dan nadelen is logisch, want wanneer de nadelen de overhand krijgen zal de leerling waarschijnlijk van school af gaan. Een voorbeeld van een voordeel op het sociale vlak is het leren omgaan met een kind met een handicap. Een kwart van de scholen geeft aan dat de komst van de leerling met Downs syndroom invloed gehad heeft op het algemene verwijzingsbeleid van de school. Deze scholen geven aan dat men minder snel verwijst, omdat men beter heeft leren omgaan met probleemleerlingen en omdat de school beter in staat is om een aangepast programma te bieden.

#### 4.3.4 Vergelijking met andere steekproeven

Op een aantal punten verschillen scholen met een leerling met Downs syndroom van een representatieve steekproef van basisscholen (Guldemond, 1994; Nitert, 1994; CBS, 1993, 1994).

De gemiddelde leeftijd van het onderwijzend personeel is op de scholen met een leerling met Downs syndroom iets hoger. Een mogelijke reden hiervoor is dat oudere leerkrachten eerder nieuwe uitdagingen durven aan te gaan, omdat ze meer ervaring hebben. Deze leerkrachten werken ook meer als een team dan gemiddeld. Ook dit kan het aangaan van nieuwe uitdagingen beïnvloeden, omdat een nieuwe situatie dan door het hele team gedragen kan worden. Een ander kenmerk waarin deze leerkrachten verschillen is de mate waarin ze gedifferentieerd werken. Leerkrachten met kinderen met Downs syndroom in de klas werken gedifferentieerder dan gemiddeld. Waarschijnlijk werkten deze leerkrachten voor de komst van de leerling met Downs syndroom al gedifferentieerder, omdat de meeste leerkrachten ( $\pm 90\%$ ) aangeven dat ze niet gedifferentieerder zijn gaan werken sinds de komst van de leerling met Downs syndroom. Het team van een school waar een leerling met Downs syndroom zit, wijkt nog op twee andere punten af. Deze scholen hebben over het algemeen een actieve schoolleider ( $t=2.81$ ;  $p < 0.01$ ) en een hecht schoolteam ( $t=3.11$ ;  $p < 0.002$ ). Wanneer leerkrachten het gevoel hebben er samen met het hele team voor te staan zullen ze waarschijnlijk eerder een leerling met Downs syndroom aannemen dan wanneer ze het gevoel hebben er alleen voor te staan. De effectgroottes van beide variabelen zijn echter niet groot:  $g=0.33$  en  $g=0.36$ . Er zijn geen verschillen gevonden wat betreft de gemiddelde schoolgrootte, het aantal leerlingen met een verzwaarde wegingsfactor per school, het aantal combinatieklassen per school en de mate van prestatiegerichtheid en nadruk op basisvaardigheden volgens de leerkracht zelf.

Bij de ouders is gekeken naar het opleidingsniveau van zowel de vader als de moeder. Het opleidingsniveau van ouders met een kind met Downs syndroom zou af kunnen wijken van het gemiddelde opleidingsniveau van ouders. De kans op het krijgen van een kind met Downs syndroom neemt immers toe met het stijgen van de leeftijd van de moeder. Hoog opgeleide ouders krijgen over het algemeen op latere leeftijd kinderen. Het is dus mogelijk dat het opleidingsniveau van alle ouders met een kind met Downs syndroom hoger is dan het gemiddelde opleidingsniveau van ouders. Uit de gegevens van dit onderzoek blijkt dat het opleidingsniveau van de ouders die een kind op de basisschool hebben behoorlijk hoog is. Zo'n 60% van de vaders en 40% van de moeders

heeft een opleiding op HBO-niveau of hoger. Het opleidingsniveau van de ouders in de referentiesteekproef is duidelijk lager: 13% van de moeders heeft een opleiding op HBO-niveau of hoger, bij de vaders ligt dit percentage op 21%. De ouders in de referentiesteekproef kunnen niet beschouwd worden als een representatieve groep ouders met een kind op de basisschool. Het betreft namelijk alleen ouders met een kind in groep 4 en de vraag is maar door 75% van de ouders beantwoord. Toch is het duidelijk dat het opleidingsniveau van de ouders met een kind met Downs syndroom op de basisschool gemiddeld erg hoog is.

#### **4.4 Conclusies**

Het lijkt erop dat de informatie die VIM, SDS en de media verstrekken een grote rol spelen bij de aanmelding en plaatsing van kinderen met Downs syndroom op de basisschool. Door deze informatie kiezen ouders eerder voor de basisschool. En dankzij deze informatie zijn basisscholen eerder geneigd de leerling met Downs syndroom aan te nemen. Waarschijnlijk helpt de verstrekte informatie bij het wegnemen van de angst die leerkrachten hebben of ze de opvang van een leerling met Downs syndroom wel aankunnen. De redenen die ouders hebben om hun kind op de basisschool aan te melden, namelijk het geïntegreerd leven van hun kind in de maatschappij, de contacten met buurtkinderen en de mogelijkheid voor hun kind om het gedrag van de basisschoolkinderen te imiteren, spreekt de basisscholen wel aan. Zij denken dat plaatsing goed is voor de leerling met Downs syndroom. Daarnaast speelt de overweging dat het ook goed is voor de andere kinderen in de klas zeker ook een rol. Het hele team wordt betrokken bij de besluitvorming om de leerling met Downs syndroom aan te nemen, een reden om aan te nemen dat de aanmelding van een leerling met Downs syndroom bijzonder is voor de basisschool. Ongeveer een derde van de ouders geeft aan dat het hun moeite heeft gekost om de school te overtuigen dat plaatsing van hun kind op de basisschool mogelijk is. Een even groot deel stemde echter vrij snel toe in de plaatsing. Hoeveel scholen te maken hebben gehad met een verzoek tot plaatsing en dit hebben afgewezen is niet bekend. De plaatsing van de leerling is bijna altijd voorwaardelijk. Scholen weten nog niet hoelang de leerling kan blijven. Het belangrijkste is dat de school het gevoel moet hebben dat ze de leerling iets te bieden hebben en dat de leerling zich blijft ontwikkelen. Daarnaast moeten zowel de leerling met Downs syndroom zelf als de medeleerlingen zich prettig bij de plaatsing blijven voelen. Kortom, ouders

kunnen met enige moeite en veel ondersteunende informatie hun kind geplaatst krijgen op de basisschool. Sociale motieven geven hierbij de doorslag. Om hun kind op de basisschool te houden moet de school wel het gevoel hebben dat ze de leerling ontwikkeling doormaakt en dat zij daaraan bijdragen. Wat in dit geval voldoende is, is onduidelijk en subjectief.

Hoewel het doel bij de plaatsing in het reguliere onderwijs meestal de sociale contacten betreft, betekent dit zeker niet dat er weinig aandacht is voor de cognitieve ontwikkeling van de leerling met Downs syndroom. Er worden bijna altijd speciale middelen en methoden voor de leerling aangeschaft, waar de leerling zeker in de hogere groepen meestal individueel en buiten de groep les mee krijgt. In deze groepen volgt de leerling met Downs syndroom vaker een apart programma dan in de lagere groepen.

De belangrijkste positieve meerwaarde voor de klasgenoten van de leerlingen met Downs syndroom is dat deze leerlingen leren omgaan met een leerling met een handicap. Dat dit inderdaad gunstige effecten heeft op de sociale ontwikkeling van de leerlingen blijkt bijvoorbeeld ook uit onderzoek van Dumke en Mergenschröer (1990) (zie ook 6.2).

## 5 HET VOORTIJDIG VERLATEN VAN DE BASISCHOOL<sup>1</sup>

### 5.1 Vraagstelling

Wanneer de leerling met Downs syndroom wordt geplaatst in het reguliere basisonderwijs, is het meestal nog onduidelijk hoe lang de leerling daar zal blijven (zie hoofdstuk 4). Bij aanmelding spreken school en ouders vaak af dat er van jaar tot jaar bekeken wordt of verder gaan op de basisschool nog langer haalbaar is. Soms hebben scholen en ouders vooraf al de afspraak gemaakt dat de leerling met Downs syndroom bijvoorbeeld alleen de kleuterperiode op de basisschool blijft. De verwijzing naar het speciaal onderwijs wordt dan niet noodzakelijk als een voortijdig afgebroken plaatsing gezien. Het in de titel van dit hoofdstuk gebruikte woord 'voortijdig' is dan niet echt op zijn plaats. In dit onderzoek wordt met een voortijdig afgebroken plaatsing bedoeld dat de plaatsing afgebroken wordt voordat de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs aan de orde is. In veel gevallen spelen er dan bij de toelating van de leerling niet voorziene problemen.

Het onderzoek dat in dit hoofdstuk beschreven wordt, is ingegaan op de redenen van het voortijdig beëindigen van de plaatsing, om zodoende meer zicht te krijgen op de problemen die zich kunnen voordoen bij de integratie van een leerling met Downs syndroom. Het doel van dit onderzoek is te onderzoeken welke problemen zich voordoen (en niet hoe vaak deze problemen zich voordoen), opdat ouders en basisscholen kunnen leren van de problemen die zich in andere situaties hebben voorgedaan.

De vraagstelling voor dit deelonderzoek is:

*Waarom wordt de plaatsing van leerlingen met Downs syndroom in het basisonderwijs in een aantal gevallen voortijdig beëindigd?*

---

<sup>1</sup>Voor een uitgebreider verslag van dit onderzoek wordt verwezen naar het rapport 'Het voortijdig verlaten van de basisschool door leerlingen met Down's syndroom' (Scheepstra & Pijl, 1996).

## **5.2 Methode**

### **5.2.1 Onderzoeksgroep**

Er zijn twee onderzoeksgroepen die op verschillende wijze bevraagd zijn. De eerste onderzoeksgroep is geïnterviewd, de tweede onderzoeksgroep heeft een vragenlijst ingevuld. Hieronder is voor beide instrumenten aangegeven hoe de betreffende onderzoeksgroep eruit ziet.

#### **Interviews**

Zoals beschreven in hoofdstuk 3 wordt in Nederland niet precies bijgehouden op welke scholen sprake is van een voortijdig afgebroken plaatsing. Net als in het eerste deelonderzoek kon bij de start van dit onderzoek nog geen gebruik worden gemaakt van de gegevens van het Ministerie van OC&W. Om aan deelnemers voor het onderzoek te komen is gebruik gemaakt van het adressenbestand van de VIM. Over basisscholen en ouders die in het adressenbestand van de VIM voorkomen waren geen verdere gegevens bekend. Aan alle ouders is een brief gestuurd met de vraag of zij een kind met Downs syndroom hebben die op de basisschool gezeten heeft en daar om welke reden dan ook (voortijdig) van af is gegaan. Aan deze ouders is gevraagd of ze mee wilden werken aan het onderzoek en of ze het adres van de betrokken basisschool wilden vermelden. Als beperking gold dat het afbreken van de plaatsing niet langer dan drie jaar geleden mocht hebben plaatsgevonden. De gebeurtenis moet nog redelijk vers in het geheugen zitten om er een goed verslag van te kunnen doen. Daarbij geldt dat op scholen de kans dan groter is dat de betrokken docenten nog op de school werkzaam zijn. Alle ouders die gereageerd hebben, zijn benaderd. In één geval hebben we een adres van ouders gekregen via een ambulante begeleidster van een ZML-school.

In totaal zijn er veertien dubbele interviews gehouden. Dit aantal is gelijk aan het totaal aantal respondenten dat aan onze voorwaarden voldeed. Twee kinderen zaten op het moment van het interview nog op de basisschool. Bij beide was het besluit om de leerling door te verwijzen naar het speciaal onderwijs definitief. Deze leerlingen zouden aan het eind van het schooljaar naar een school voor speciaal onderwijs gaan. De interviews zijn op één uitzondering na in de periode april-juli 1995 gehouden. Eén interview is in september 1995 telefonisch gehouden. Alle andere interviews waren persoonlijk bij de ouders thuis of op school. Tien keer is alleen de moeder geïnterviewd, vier keer was het interview met beide ouders.

Op veel scholen waren verschillende leerkrachten en soms ook verschillende begeleiders (leerkrachten die zijn aangesteld voor de extra uren formatie) bij het onderwijs aan de leerling met Downs syndroom betrokken. Een deel van de betrokken leerkrachten gaf geen les meer op de school en één leerkracht wilde geen medewerking verlenen aan het onderzoek. De interviews zijn zo veel mogelijk afgenomen met degene die het meest betrokken was bij de opvang van de leerling met Downs syndroom. In een aantal gevallen is met verschillende betrokken teamleden samen een interview gehouden.

Alhoewel daar geen directe aanwijzingen voor zijn, is het mogelijk dat in het onderzoek met een selecte steekproef gewerkt is. Bovendien is de omvang van de steekproef beperkt. Dit zijn redenen om voorzichtig te zijn met generalisatie van de bevindingen van dit onderzoek. Het onderzoek is echter niet opgezet om te achterhalen hoe vaak problemen zich voordoen, maar om te onderzoeken welke problemen zich voor kunnen doen.

### **Vragenlijst**

Als aanvulling op de diepte-interviews is eind schooljaar '96/'97 een vragenlijst verstuurd naar 166 basisscholen waar waarschijnlijk een leerling met Downs syndroom heeft gezeten. De gegevens van 114 leerlingen zijn uiteindelijk voor dit onderzoek verwerkt. Voor een uitgebreide beschrijving van deze onderzoeksgroep wordt verwezen naar 3.3.

### **5.2.2 Instrumentarium**

Bij dit onderzoek is gekozen voor het afnemen van een algemene vragenlijst en een aantal diepte-interviews. Er is gekozen voor diepte-interviews, omdat het hier gaat om gebeurtenissen die voor zowel ouders als scholen gevoelig kunnen liggen. De kans op een lage respons en ontwijkende antwoorden is met een schriftelijke vragenlijst te hoog. Een interview is ook meer geschikt om nieuwe informatie boven tafel te krijgen. In het onderzoek beschreven in hoofdstuk 4 zijn zowel interviews als schriftelijke vragenlijsten voor ouders en scholen ontwikkeld. Op grond van dit voorwerk konden nieuwe interviewschema's ontwikkeld worden. In de interviews zijn de volgende thema's aan de orde gekomen: de verwijzing; de aanmelding en plaatsing; het onderwijsaanbod; de leerwinst op de basisschool; het speciaal onderwijs. De interviews waren voorgestructureerd, maar hadden verder een heel open karakter. Verwacht werd dat de verhalen van de verschillende geïnterviewden nogal verschillend zouden

zijn, waardoor niet alle vragen voor alle betrokkenen even relevant zouden zijn. In de vragenlijst voor basisscholen is gevraagd naar de verblijfsduur van de leerling met Downs syndroom, de school waar de leerling naartoe vertrokken is, en de reden van vertrek. De resultaten van de laatste vraag worden besproken in 5.4. De rest van de vragenlijst is behandeld in 3.3.

## 5.3 Resultaten

### 5.3.1 Interviews

Hieronder volgt een opsomming van redenen die basisscholen noemden voor het verwijzen van een leerling met Downs syndroom. De genoemde redenen zijn beknopt weergegeven. Alleen vrijwel gelijk geformuleerde redenen zijn gecombineerd. Verder geeft de opsomming een volledig overzicht.

- ? moeilijk in te passen in het klassikaal onderwijs;
- ? basisschool heeft te weinig faciliteiten;
- ? leerling heeft te laag niveau en/of kan niet praten;
- ? team stond niet helemaal achter de plaatsing;
- ? leerling voelt zich niet thuis op school;
- ? leerling was teveel een uitzondering in de groep, te veel geïsoleerd;
- ? leerling had meer behoefte aan praktisch bezig zijn;
- ? leerling had te veel begeleiding nodig;
- ? leerling kan niet zelfstandig genoeg werken, wat vanaf groep 3 nodig is;
- ? leerling heeft problemen wanneer hij/zij ziet dat andere leerlingen dingen wel kunnen die hij/zij niet kan;
- ? emotionele problemen van de leerling, leerling krijgt problemen met feit dat hij/zij anders is;
- ? afstemming school - ouders klopte niet, thuis andere gedragsregels dan op school;
- ? school kan leerling niet voldoende bieden;
- ? veel wisselingen in het team in combinatie met personeelstekort;
- ? door niet verwijzen worden de leerling mogelijkheden onthouden;
- ? leerling maakt te weinig vooruitgang;
- ? leerling is zeer druk;
- ? school kan niet hetzelfde leeraanbod bieden als speciaal onderwijs, speciaal onderwijs kan leerling meer bieden;
- ? basisschool kan meer bieden in kleuterperiode, daarna is speciaal onderwijs



geschikter.

De redenen die ouders aangeven komen niet altijd overeen met die van de school.

De volgende redenen zijn door de ouders genoemd:

- ? fusie-perikelen, team dat niet goed draait, veel wisselingen in het team;
- ? te korte spanningsboog van het kind, concentratieproblemen;
- ? het klikte niet tussen de leerkracht en het kind;
- ? er werden te weinig eisen aan het kind gesteld;
- ? het team als geheel stond er niet achter;
- ? leerkracht van de volgende groep zag het niet zitten;
- ? leerling loopt teveel frustraties op op school, kind heeft er problemen mee dat ze niet mee kan komen;
- ? kind heeft moeite met stilzitten;
- ? leerkrachten niet enthousiast genoeg;
- ? kind overactief;
- ? gebrek aan continuïteit in opvang;
- ? kind is liever praktisch bezig dan met het echte leren;
- ? kind zou te veel een eenling worden;
- ? kind praat niet of te weinig;
- ? leerkrachten konden het kind niet genoeg bij de les betrekken, boden te weinig structuur;
- ? het kind vertoonde te weinig vooruitgang;
- ? speciaal onderwijs kan het kind meer bieden op oudere leeftijd.

In de gesprekken met ouders en leerkrachten werd vrijwel steeds een combinatie van redenen genoemd. Uit dit geheel van redenen van ouders en scholen is getracht een indeling te maken in overeenkomende (hoofd)redenen. Deze indeling is niet uitputtend en uitsluitend, wat ook niet mogelijk is met deze vaak complexe problematiek. Er is echter geprobeerd een beeld te schetsen van wat er zoal een rol kan spelen bij het beëindigen van de plaatsing op de basisschool. Omdat in de gesprekken steeds wisselende combinaties van redenen werden aangedragen, is per leerling afgewogen waar de kern van de problemen zou kunnen zitten. Dit is onvermijdelijk een subjectieve afweging van de onderzoekers. In een aantal gevallen zou het onderbrengen van de leerling in een andere categorie te verdedigen zijn. De numerieke verdeling van leerlingen over de verschillende categorieën mag dus zeker niet te absoluut genomen worden en is hier ook niet van belang.

Er zijn drie verschillende groepen redenen onderscheiden. De eerste groep redenen waar we verder op in gaan is de groep afgebroken plaatsingen waarbij de betrokken leerkrachten niet helemaal achter de plaatsing staan. De leerkrach-

ten zijn er niet van overtuigd dat de basisschool de juiste plaats is voor deze leerling. In een aantal gevallen wordt dit uitgesproken door het team, soms alleen door de ouders. Daarna gaan we in op de leerlingen met Downs syndroom waarbij vooral vanwege sociale of sociaal-emotionele redenen verwijzing heeft plaatsgevonden. Bij de derde en laatste groep is de verwijzing in gang gebracht omdat de basisschool wat betreft het leerproces niet meer genoeg kan bieden. Per categorie wordt het verwijzingsproces, de aanmelding en plaatsing op de basisschool, het onderwijsaanbod op de basisschool, de leerwinst op de basisschool en de plaatsing op het speciaal onderwijs volgens de basisschool en de ouders besproken.

### **Leerkrachten staan niet voldoende achter integratie**

#### *Verwijzing*

Onder deze categorie vallen vijf kinderen. In één geval gaf de school expliciet aan dat zijzelf en met name de leerkracht van groep 3 plaatsing in deze groep niet zien zitten. Eén school gaf aan dat het team er niet helemaal achter stond, maar zag dit niet als hoofdoorzaak. De andere drie scholen noemden het feit dat de leerkrachten er niet achter staan niet als reden. Eén van deze scholen gaf wel als een reden aan dat er te veel wisselingen in het team zijn geweest.

Alle ouders van deze vijf kinderen vermelden het gebrek aan enthousiasme duidelijk als reden voor de verwijzing van de basisschool. Dit gebrek aan enthousiasme kwam volgens de ouders door te veel wisselingen in het team, het niet klikken tussen de leerling met Downs syndroom en de leerkracht en een leerkracht die volgens de ouders niet op een juiste manier met de leerling met Downs syndroom om kon gaan waardoor er onaangepast gedrag van de leerling met Downs syndroom ontstond. De problemen die de scholen noemden als reden voor plaatsing in het speciaal onderwijs zagen deze ouders meer als een gevolg van het niet op de juiste wijze opvangen en stimuleren van hun kind.

Bij twee kinderen beruste het initiatief tot verwijzen bij de ouders, bij de andere drie bij de school. De ouders die zelf de beslissing hebben genomen om hun kind naar het speciaal onderwijs te verwijzen hadden beide het gevoel dat de school opgelucht was dat hun kind wegging.

Twee scholen konden niet aangeven onder welke omstandigheden de leerling had kunnen blijven. Ze vonden het gewoon niet meer kunnen. De drie andere scholen noemden zowel kind- als omgevingskenmerken die hadden moeten veranderen om het kind te kunnen houden. Eén school dacht dat de leerling had kunnen blijven wanneer deze zelfstandiger zou kunnen werken. Een andere school gaf

aan dat de leerling had kunnen blijven indien de ouders zouden accepteren dat het cognitieve niveau echt laag is, wanneer er een apart hoekje in de klas voor hem gecreëerd zou kunnen worden en wanneer er extra hulp zou zijn. Als laatste reden werd door een school genoemd dat de leerling had kunnen blijven wanneer de klassen iets kleiner zouden zijn en er minder wisselingen in het team waren geweest. Alle ouders zochten de problemen vooral in de omgeving. Ze dachten dat hun kind op de basisschool had kunnen blijven wanneer de leerkrachten er meer achter hadden gestaan.

De vijf scholen gaven aan dat ze voorzichtiger zouden zijn met het aannemen van een nieuwe leerling met Downs syndroom. Eén school gaf aan dat het een erg zware klus was, twee scholen zouden een eventuele volgende keer meer hulp willen hebben van buitenaf. Eén school gaf aan waarschijnlijk wel een leerling met Downs syndroom in groep 1 en/of 2 aan te nemen maar niet in de hogere groepen. Een laatste school zou wel weer een leerling aannemen, wanneer het kind voldoende niveau zou hebben.

Het proces van het verwijzen verliep niet altijd prettig. Op één school na hadden alle scholen het gevoel dat de verwijzing naar tevredenheid is afgehandeld. De ouders deelden dit gevoel van tevredenheid niet. Eén school gaf aan dat het verwijzen voorzichtig ter sprake is gebracht, zodat de ouders zich er mee konden verzoenen en uiteindelijk ook helemaal achter plaatsing op het speciaal onderwijs stonden. De ouders daarentegen gaven aan dat de verwijzing voor hen heel onverwacht kwam. Ze hebben de verwijzing nog een tijdje uitgesteld door hem in een andere groep te plaatsen, maar de ouders voelden zich erg afhankelijk van die ene leerkracht (andere leerkrachten wilden hem niet hebben). Een andere school gaf aan dat de ouders inzagen dat de basisschool niet hetzelfde kon bieden als het ZML, waardoor de ouders voor ZML kozen. De ouders waren toch enigszins teleurgesteld dat de school zich onmiddellijk neerlegde bij hun beslissing. De derde school gaf aan dat de ouders wel in zagen dat ze een keer naar het speciaal onderwijs zou moeten. Ze mocht nog wel een jaar in groep 2 blijven maar groep 3 leek de school niet haalbaar. De ouders hadden het gevoel dat de school opgelucht was toen ze haar van school haalden en vonden het jammer dat de school geen andere oplossingen aandroeg of anderszins reageerde. De vierde school gaf aan dat de verwijzing goed is afgewikkeld. Het was een moeizaam proces maar de ouders zagen uiteindelijk wel in dat het teveel van de school vroeg. De ouders gaven aan dat ze op een goede manier uit elkaar zijn gegaan, hoewel ze het wel erg jammer vonden dat de leerkrachten zich het laatste jaar negatief hebben opgesteld. In één geval hadden zowel de school als de ouders niet het gevoel dat het verwijzingsproces goed is verlopen. De school

gaf aan dat de communicatie met de ouders stroef ging. Ze stonden meer tegenover elkaar in plaats van met elkaar naar oplossingen te zoeken. Er was geen ruimte meer om iets te proberen. De ouders gaven aan dat ze bij het team op een beslissing hebben aangedrongen. Volgens de ouders hebben ze veel oplossingen aangedragen maar wilde de school daar niet op in gaan. De ouders hadden bijvoorbeeld een banenpooler geregeld maar de school wilde daar geen gebruik van maken. Bepaalde leerkrachten wilden gewoon niet dat de leerling op school bleef terwijl anderen er hard voor geknokt hebben, volgens de ouders. In één geval hebben de ouders een eerdere verwijzing naar het speciaal onderwijs kunnen voorkomen door het bestuur in te schakelen. Ze overtuigden het bestuur ervan dat de oorzaak van de problemen te wijten waren aan factoren die buiten het kind lagen (wisselingen in het team). Het bestuur heeft op dat moment besloten dat de leerling op school mocht blijven.

Vier ouders waren niet erg tevreden over de steun die de scholen hebben gezocht bij andere instanties. Twee ouders gaven aan dat ze de school wel veel gestimuleerd hebben om dat te doen maar dat de scholen daar weinig mee deden. Eén paar ouders was wel tevreden over de hulp die de school heeft gezocht, namelijk het inschakelen van de schoolbegeleidingsdienst. De schoolbegeleider had erg veel gedaan en was erg enthousiast. De schoolbegeleider vond het volgens de ouders ook jammer dat de leerling met Downs syndroom van school ging.

Eén leerling zat op het moment van het interview nog elke woensdagochtend op de basisschool waar ze werkjes van het ZML maakte en zo de contacten met de andere kinderen onderhield.

Kort samengevat wijten ouders de problemen die er zijn bij de integratie vooral aan het gebrek aan enthousiasme van de leerkrachten en de manier waarop de leerkrachten met hun kind omgaan. De scholen zijn niet snel geneigd een nieuwe leerling met Downs syndroom aan te nemen vanwege de tijdsinvestering en energie die het kost om de leerling op te vangen. Het verwijzingsproces verliep over het algemeen niet erg prettig. De ouders waren niet erg tevreden over de steun die scholen hebben gezocht bij andere instanties.

#### *Aanmelding en plaatsing*

De redenen waarom ouders hun kind met Downs syndroom op de basisschool aanmelden waren de volgende: in de buurt blijven, opgroeien met de buurtkinderen; erbij horen in het dorp / de buurt; duidelijke en goede voorbeelden voor hun kind met Downs syndroom; beter voor de sociale ontwikkeling; integratiegedachte, kind met Downs syndroom leert omgaan met normaal begaafde kinderen

en normaal begaafde kinderen leren omgaan met een leerling met Downs syndroom; de basisschool sluit aan bij levensovertuiging ouders, het KDC niet; ouders vinden hun kind qua gedrag geschikt voor basisschool. Scholen gaven de volgende redenen: iedereen hoort in principe op basisschool; tegemoet komen aan wens van de ouders; integratiegedachte, samen op kunnen trekken met leeftijdsgenootjes; contacten maken met kinderen uit de buurt; andere kinderen leren dat zo'n kind ook een gewoon kind is; principiële keus voor bepaalde geloofsovertuiging; uitdaging.

Niet in al de vijf gevallen stond het hele team achter de beslissing om de leerling met Downs syndroom aan te nemen op school. Op twee scholen stonden vooral de leerkrachten van de groepen 1 en 2 er achter, waardoor de leerling met Downs syndroom op school is aangenomen. Op de drie andere scholen waren weinig bezwaren. Op één van deze scholen was de leerling de tweede leerling met Downs syndroom.

In alle vijf gevallen zijn er geen of nauwelijks afspraken gemaakt tussen ouders en scholen over de leerling. De enige afspraak die er wel was, was dat de ouders en de school geregeld overleg zouden voeren. Op één school was de afspraak het moet kunnen en blijven kunnen. Bij een andere school was er ook een soort proefperiode, om te kijken of het wederzijds mogelijk zou blijken. De ouders hebben dit niet echt als een proefperiode ervaren, zij zagen het meer als een gewenningsperiode.

Eén leerling was vanuit de reguliere peuterspeelzaal langzaam overgegaan naar de basisschool en één leerling had al een half jaar 1 ochtend per week op een andere basisschool (waar moeder werkte) meegedraaid, om te kijken of integratie zou kunnen. Drie kinderen kwamen vanuit het KDC. De reden dat de ouders in eerste instantie voor het KDC kozen is verschillend. Eén ouderpaar vond dat hun kind in eerste instantie niet voldoende in een groep kon functioneren. Toen dat beter ging hebben ze een basisschool gezocht. Andere ouders vonden de basisschool in het dorp waar ze woonden niet geschikt. Na een verhuizing hebben ze in het nieuwe dorp hun kind wel op de basisschool aangemeld. De laatste ouders kozen voor de basisschool, vanwege de reistijden en de lange dagen die hun kind op het KDC maakte. Het KDC gaf aan dat ze zo veel mogelijk probeerde de gezinssituatie na te bootsen. De ouders besloten dat ze dat beter zelf konden doen, door hun kind naar de basisschool te sturen, waardoor ze ook meer thuis zou zijn.

#### *Onderwijsaanbod basisschool*

Alle scholen gaven de leerlingen met Downs syndroom één of enkele uren per

week individueel les of soms met één of enkele andere kinderen. Op twee scholen is geprobeerd de leerling met Downs syndroom zoveel mogelijk met het reguliere programma mee te laten doen. Op de ene school hielp de extra begeleider met de moeilijke werkjes in de klas, de andere school zorgde voor aangepaste werkbladen. Eén leerkracht had veel steun aan de logopedist die haar begeleidde en hielp bij de oefeningen die de extra begeleider met de leerling kon doen. Op een andere school werd in groep 3 wekelijks bepaald hoe de lessen die de extra begeleider samenstelde ingepast konden worden in het programma van de klas. Haar functioneren vereiste verder geen aangepaste gedragsregels in de klas. Er zijn speciaal voor deze leerling een languagemaster en het programma 'Lezen moet je doen' aangeschaft. Op één school heeft de leerling het eerste jaar zoveel mogelijk meegedaan met het reguliere programma. Dit jaar werd beschouwd als een soort kennismakingsjaar. In het tweede jaar kwam er een gestructureerd plan. Dit stappenplan was opgesteld om op een gestructureerde manier met de leerling bezig te zijn. Er zijn voor deze leerling geen speciale middelen of methoden aangeschaft.

Een andere leerling had een zeer laag niveau. Hij was vooral bezig met peutermateriaal dat de school leende bij de speel-o-theek. Daarnaast waren de leerkracht en de remedial teacher veel bezig met het aanleren van gedrags-regels, het leren lopen en met de languagemaster. Simpele dingen die peuters thuis leren, leerde hij op school.

De laatste leerling werkte met het montessorimateriaal van de school dat volgens de remedial teacher erg geschikt was voor hem. De materialen in de bovenbouw waren niet geschikt voor hem, dus toen hij in die groep kwam, moest hij steeds materialen uit de middenbouw halen wat erg lastig was. Speciaal voor hem zijn nog een teltrein aangeschaft en het programma 'Lezen moet je doen'. Het werken met 'Lezen moet je doen' gebeurde deels samen met andere kinderen die moeite hadden met lezen en deels alleen om bij te blijven met het groepje.

#### *Leerwinst basisschool*

Ondanks het feit dat de ouders op een aantal punten kritiek hadden op de basisschool zijn ze allemaal wel blij met de periode dat hun kind op de basisschool heeft gezeten. Ze vinden ook dat hun kind daar vorderingen heeft gemaakt. De ouders doelen dan op: goede sociale ontwikkeling, leren van sociale regels, normaal gedrag overnemen, bekendheid gekregen in de buurt, meer uitstraling gekregen, 'eigen ik' gevonden, rekening met anderen leren houden en zeggen wat ze wel en niet willen. Scholen noemden de volgende leerwinst: doorbreken van autistiforme neigingen, taalontwikkeling, leren lezen, zelfstan-

digheid ontwikkeling, meer uitstraling gekregen, zich in groep staande leren houden en op de beurt wachten. De ouders gaven aan dat de basisscholen op zich wel veel hebben gedaan, in ieder geval een deel van de betrokken leerkrachten.

#### *Speciaal onderwijs*

De vijf leerlingen zijn na de basisschool allen naar het ZML gegaan. Eén leerling is van daaruit weer doorverwezen naar het KDC. Twee leerlingen keken in het begin erg vreemd aan tegen al hun klasgenootjes met een verstandelijke handicap. Ze zagen zichzelf waarschijnlijk niet als verstandelijk gehandicapt. Eén leerling wilde vooral niets weten van andere kinderen met Downs syndroom. Eén moeder vertelde dat de ZML-school verbaasd was over de grote mate van zelfstandigheid van de leerling met Downs syndroom. Een andere moeder gaf aan dat de ZML-school rustiger is voor haar dochter vanwege een kleinere groep. Op de basisschool zat ze in een groep van 36 kinderen. Het nadeel van het ZML vindt deze moeder dat de leerling maar kan leren van één iemand, namelijk de leerkracht, terwijl de leerling in de basisschool ook van alle medeleerlingen kan leren.

#### **Sociale of sociaal-emotionele problematiek**

##### *Verwijzing*

Vijf kinderen vallen in deze categorie. Twee kinderen lieten duidelijk blijken dat ze problemen hadden met het feit dat ze niet met de andere kinderen mee konden komen. Eén kind liet dat merken door te weigeren andere werkjes te doen of andere werkbladen te maken dan de andere kinderen in zijn groep (groep 3). Ook vertoonde hij een teruggang in gedrag, bijvoorbeeld weer op schoot van de leerkracht willen zitten. De school bracht verwijzing naar speciaal onderwijs ter sprake. De andere leerling had problemen met het feit dat leerlingen van haar klas geen afspraken met haar maakten na schooltijd. In de klas waren er geen problemen, maar thuis kwamen er steeds meer huilbuien. De leerling stelde te hoge eisen aan zichzelf. De ouders hebben toen het initiatief tot verwijzing naar speciaal onderwijs genomen. Bij twee andere leerlingen werd de aanspraak met andere leerlingen minder, doordat andere leerlingen de leerling met Downs syndroom steeds meer voorbij streefden. De leerlingen kwamen daardoor steeds meer in een sociaal isolement. Daarnaast speelde het feit dat ze meer interesse hadden voor praktische zaken in plaats van het schoolse leren een rol. Bij één leerling stelden de ouders plaatsing op speciaal onderwijs voor, bij de andere

leerling de school, waarbij de ouders andere redenen zagen dan de school. De ouders zagen het gebrek aan enthousiasme bij de leerkrachten, wisselingen van leerkrachten en het niet zelfstandig kunnen werken meer als reden. Bij de laatste leerling gaf de school aan dat de afstemming ouders-school niet klopte. De gedragsregels van de school waren niet in overeenstemming met de gedragsregels thuis, waardoor de thuissituatie afbreuk deed aan het leerproces. Moeder zag als reden dat het team de energie collectief niet meer kon opbrengen, ook door andere problemen. Ook zichzelf had door problemen te weinig energie om er iets aan te doen. De school heeft in dit geval de verwijzing naar het speciaal onderwijs in gang gezet.

Drie scholen gaven expliciet aan dat verwijzing naar speciaal onderwijs wel goed was maar dat ze het erg jammer vonden dat de leerling van school ging, omdat het een leuke leerling was en het ook voor de medeleerlingen positief is geweest.

De scholen in deze groep vonden het moeilijk om aan te geven onder welke omstandigheden de leerling had kunnen blijven. De scholen konden niet aangeven hoe de sociaal- emotionele problemen voorkomen hadden kunnen worden. Eén school gaf aan dat de leerling had kunnen blijven indien er meer afstemming was tussen de ouders en de school.

Eén ouderpaar gaf aan dat de leerling had kunnen blijven wanneer de school de vrijwilligster die de ouders geregeld hadden, niet had afgewezen. De andere ouders konden niet aangeven onder welke omstandigheden de leerling op de basisschool had kunnen blijven.

Alle scholen gaven aan dat ze in principe een volgende leerling met Downs syndroom zouden aannemen op school. Drie van de vijf scholen stellen bij een volgende leerling met Downs syndroom wel voorwaarden, zoals meer steun van de ouders, het gevoel hebben dat je de leerling verder kunt helpen en het idee hebben dat de leerling er beter van wordt.

Bij de twee leerlingen waarbij de ouders zelf de verwijzing naar het speciaal onderwijs in gang hebben gebracht, zijn de ouders erg tevreden over de school. Deze ouders en scholen hebben ook niet het gevoel dat de oorzaken voor de verwijzing naar het speciaal onderwijs voorkomen hadden kunnen worden door de school. Een andere school gaf aan dat verwijzing voorkomen had kunnen worden door betere afstemming tussen school en ouders.

De ouders, bij wie de scholen initiatief tot plaatsing in het speciaal onderwijs namen, gaven allen aan dat het bericht van verwijzing onverwachts kwam. In twee gevallen kwam dat doordat ze steeds goede berichten van school kregen en pas later te horen kregen dat er toch ook problemen waren. Slechts in één geval



zijn de ouders en de school ook op een vervelende manier uit elkaar gegaan. Eén ander ouderpaar was erg tevreden over de kleuterperiode, maar minder over de laatste groep, groep 3.

Kort samengevat liggen redenen voor verwijzen vooral bij het zich niet prettig voelen van het kind op school. De ouders en leerkrachten interpreteren de signalen die de leerling uitzend als de behoefte aan een andere omgeving. De meeste betrokkenen denken niet dat de verwijzing voorkómen had kunnen worden. Alle scholen zijn in principe bereid een volgende keer weer een leerling met Downs syndroom aan te nemen. Op één geval na verliep het verwijzingsproces, hoewel verdrietig, wel goed.

#### *Aanmelding en plaatsing*

De redenen waarom ouders hun kind met Downs syndroom op de basisschool hadden aangemeld zijn de volgende: leren van andere kinderen; goed voor de taalontwikkeling en de sociale contacten; zo normaal mogelijk meedraaien in het leven; geen buitenbeentje zijn; kind leert dorp kennen en dorp leert kind kennen; andere kinderen leren hem niet kennen als 'mongool' maar als een gewoon kind met een naam. Scholen gaven de volgende redenen: kind met Downs syndroom kan veel leren van de andere kinderen; broertjes en zusjes zitten op dezelfde school; speciaal onderwijs voor deze leerling niet meest geschikt door afstand en imitatiegedrag; in principe horen alle kinderen op de basisschool, omdat je ze anders uit de gemeenschap plaatst.

Bij drie scholen stond het hele team, na het inwinnen van informatie, uiteindelijk achter de plaatsing van deze leerling op school. Op één school stond niet het hele team achter plaatsing, maar bleek er voldoende draagvlak in het team te zijn om de leerling aan te nemen. Dit betrof een hele grote school (meer dan 500 leerlingen), waar genoeg leerkrachten achter de plaatsing stonden om de leerling perspectief te bieden voor de hele schoolperiode. Op de vijfde school is de plaatsing alleen besproken met de leerkrachten van groep 1 en 2, omdat het eerste perspectief alleen de kleutergroepen was. Alle leerkrachten van de kleutergroepen stonden achter de plaatsing.

Er zijn alle plaatsingen afspraken gemaakt. Tussen twee scholen en ouders is expliciet afgesproken dat de leerling op het moment dat het niet meer zou gaan van school af moest. Eén van deze scholen heeft ook samen met de ouders een contract opgesteld en ondertekend, waarin stond dat beiden de gelegenheid moesten hebben om op elk moment de plaatsing te stoppen. Een andere school noemde als afspraak dat de leerling van school af zou moeten wanneer er problemen naar andere kinderen zouden zijn, wanneer de leerling te veel aan-

dacht vroeg ten koste van de andere kinderen en wanneer er geen meerwaarde meer zou zijn van de basisschool in vergelijking met het speciaal onderwijs. De vierde school gaf aan dat de leerling op school kon blijven zolang de andere kinderen er niet onder zouden lijden, zolang de leerling vooruit zou gaan en de leerling het prettig zou vinden op school. De laatste school gaf als voorwaarden bij plaatsing aan dat de ouders indien nodig op school zouden helpen en dat de leerling progressie moest vertonen.

Twee kinderen hebben voor de plaatsing op de basisschool eerst op het KDC gezeten. De ouders van één kind hebben eerst bewust voor het KDC gekozen, omdat hun kind niet zindelijk was en niet kon lopen. Toen het KDC niets meer te bieden had, hebben ze haar op de basisschool aangemeld. Ook de andere ouders kozen voor de basisschool toen hun kind met Downs syndroom het KDC had doorlopen en hij in principe door zou stromen naar het ZML-onderwijs. De andere drie kinderen zijn op 4-jarige leeftijd op de basisschool gekomen en zijn daarvoor niet in het speciale circuit geweest.

#### *Onderwijsaanbod basisschool*

De vijf scholen gaven aan dat de leerlingen in principe zoveel mogelijk met het reguliere programma meededen en dat ze van daaruit keken wat ze de leerling verder konden bieden. Alle scholen zijn bezig geweest met de leesmethode van Trijntje de Wit 'Lezen moet je doen'. Verder heeft één leerling in principe hetzelfde gedaan als de klasgenootjes, alleen lag het eisenpakket veel lager. Doordat ze op een montessorischool zat waar iedereen individueel werkt viel ze niet op. Op twee andere scholen lag veel nadruk op verbale ondersteuning omdat dit een zwak punt was, één school lette ook specifiek op de afstemming van de logopedie en het aanspreken in de klas. Deze school gaf ook aan veel steun van de logopedist te hebben gehad. Eén school gaf aan in het tweede jaar dat de leerling met Downs syndroom op school zat de sociaal-pedagogische dienst te hebben ingeschakeld om te helpen bij het bepalen van het onderwijsaanbod. Op die manier konden er gerichte opdrachten en materialen gebruikt worden, waarbij ze specifiek met de motoriek en de taalontwikkeling bezig zijn geweest. Op deze school zijn ook twee stagiaires intensief met de leerling bezig geweest vooral met 'Lezen moet je doen'.

#### *Leerwinst basisschool*

Ook deze groep ouders gaf aan dat hun kind duidelijk een aantal dingen geleerd heeft op de basisschool, namelijk: zelfstandig werken; leren door andere kinderen na te doen (veel uitdaging); bekendheid in de buurt; sociale omgang;

aangepast gedrag; goed met volwassenen kunnen omgaan; spelen met andere kinderen in plaats van ernaast. Door de scholen wordt de volgende leerwinst genoemd: meer zelfstandigheid; rekening houden met andere kinderen; gedragsregels van een groep leren; op hoger niveau getrokken worden zowel wat betreft sociaal, motorisch als verbaal gedrag; versnelde ontwikkeling door omgang normale kinderen; conformeren aan de groep; goede cognitieve vooruitgang; bekendheid in het dorp; assertief geworden; betere taalontwikkeling door rijke taalomgeving.

#### *Speciaal onderwijs*

De vijf leerlingen zijn allen naar het ZML-onderwijs gegaan. Twee ouders gaven aan dat het voordeel van de ZML-school is dat het kind minder op de tenen hoeft te lopen, minder hoeft te knokken. Een andere ouder gaf juist aan dat ze vindt dat de ZML-school te weinig vraagt van de leerlingen. Een ander genoemd nadeel, is dat de ZML-school te beschermend is en kinderen te weinig uitdaagt. Ook nam één leerling in het begin brutaal gedrag van de klasgenootjes van de ZML-school over, later werd dat beter. Eén stel ouders is heel positief over de ZML-school, hun zoon is ondernemender en ondeugender geworden en heeft meer eigen wil gekregen. De basisscholen zagen als voordelen van het speciaal onderwijs het meer kunnen bieden en de betere faciliteiten.

#### **Te weinig kunnen bieden in leerproces**

##### *Verwijzing*

In deze categorie zijn vier leerlingen ondergebracht. De vier scholen noemden allen bij de redenen voor verwijzing dat de leerbaarheid van het kind een rol heeft gespeeld. Deze scholen gaven dat als volgt aan: te laag cognitief functioneren en problemen bij de werkhouding; erg laag niveau, weinig tot geen vooruitgang; leerkracht kreeg de leerling niet op een hoger niveau; problematische taal/spraakontwikkeling, niet kunnen spreken; weinig vooruitgang. Op drie scholen werden naast deze redenen ook nog één of twee andere redenen genoemd te weten: het kost te veel tijd en energie; gedragsproblemen, zeer druk kind dat dingen waar ze geen zin in heeft absoluut niet zal doen; verhuizing van de ouders.

Alle ouders gaven aan dat de leerbaarheid een rol heeft gespeeld. Twee ouders gaven duidelijk aan dat ze denken dat het SO hun kind meer kan bieden. Eén van deze ouders zag geen vooruitgang meer bij haar zoon. Hij kwam steeds met dezelfde werkjes thuis en ze dacht dat op het speciaal onderwijs de leerkrachten

beter kunnen zien wat een leerling op een bepaald moment aangeboden moet worden. Bij de andere ouders speelde een verhuizing ook een duidelijke rol. De ouders waren bang dat wanneer hun kind naar een nieuwe basisschool zou gaan ze daar moeilijker geaccepteerd zou worden. Het kind is dan niet vanzelfsprekend meegegroeid, zoals op de eerste basisschool en omdat het kind ook grote spraakproblemen heeft is het contact met de andere kinderen moeilijk.

Twee keer was de school de verwijzer, twee keer namen de ouders de beslissing. In alle gevallen zijn deze leerlingen niet verder gekomen dan de kleutergroepen. Zij zaten gemiddeld ook korter op de basisschool dan de kinderen uit de andere twee groepen categorieën, te weten 2 jaar; de andere groepen respectievelijk 3 jaar en 11 maanden en 3 jaar en 8 maanden.

Drie scholen gaven aan dat de leerling had kunnen blijven wanneer het niveau iets hoger zou zijn. De andere school stelde dat de leerling had kunnen blijven indien er minder spraakproblemen zouden zijn. De ouders noemden de volgende omstandigheden waaronder hun kind eventueel wel op de basisschool had kunnen blijven: kleinere klassen met meer begeleiding; minder spraakproblemen; meer progressie. De vier scholen gaven allen aan dat het verwijzingsproces goed is verlopen. De scholen en ouders zijn op een goede manier uit elkaar gegaan. De vier scholen gaven ook aan dat een nieuwe leerling met Downs syndroom zeker welkom zou zijn. Drie scholen gaven daarbij wel aan dat de ouders dan niet teveel mogen verwachten van de school. Eén leerkracht gaf aan dat de ouders dan niet van haar mogen verwachten dat ze een deskundige is wat betreft de opvang van een leerling met een verstandelijke handicap. Een andere school gaf aan dat een nieuwe leerling welkom is onder de voorwaarde dat de ouders accepteren dat de school niet alles kan. De derde school gaf aan dat een nieuwe leerling met Downs syndroom welkom is als ouders zich wel realiseren dat het mis kan gaan.

De ouders zijn tevreden over de steun die de school heeft gezocht bij andere instanties. Al de vier scholen hadden contact met of informatie van de VIM gevraagd en gekregen. Eén school had daarnaast nog contact met een orthopedagoge van het KDC, met de School Begeleidingsdienst en logopediste. Eén school werd ambulante begeleid vanuit het ZML een andere school had begeleiding vanuit het ziekenhuis waar de leerling vooral wegens gehoorproblemen behandeld werd. Bij de school die alleen steun heeft gezocht bij de VIM, had de leerkracht zelf veel ervaring met het werken met kinderen met een verstandelijke handicap.

Eén leerling ging na verwijzing nog een halve dag per week naar groep 1/2 van de basisschool. Zijn vroegere klasgenootjes van groep 3 kwamen een deel van

de ochtend ook naar deze groep om de contacten met de leerling met Downs syndroom te kunnen onderhouden.

Kort samengevat zien zowel de ouders als de leerkrachten de problemen in het leerproces als belangrijke oorzaak van de verwijzing. Het verwijzingsproces verliep over het algemeen goed en de scholen geven aan dat een eventuele nieuwe leerling met Downs syndroom in principe weer welkom is.

#### *Aanmelding en plaatsing*

De redenen waarom ouders hun kind met Downs syndroom op de basisschool hebben aangemeld zijn de volgende: opgroeien in de buurt; speciaal onderwijs ver weg en reis te vermoeiend; goed voor de sociale ontwikkeling; opgroeien in eigen dorp; kinderen in dorp leren hem kennen en hij de kinderen in het dorp. Scholen gaven de volgende redenen: tegemoet komen aan de wens van de ouders; speciaal onderwijs is ver weg; broertjes en zusjes op dezelfde school; uitdaging; plaatsing altijd gerechtvaardigd, omdat je zo vaak kinderen binnenkrijgt waarvan je niet weet wat het moet worden; de leerkracht zou wanneer ze zelf een kind met Downs syndroom had deze ook op de basisschool willen plaatsen; kind niet uit leefomgeving halen; goed voor sociaal gevoel van andere leerlingen.

Bij drie scholen stond het team achter de plaatsing, op één school zagen de meeste teamleden het niet zitten, maar heeft het bestuur het besluit genomen om de leerling wel te plaatsen. De leerkracht die de leerling met Downs syndroom in de klas zou krijgen, stond wel volledig achter de plaatsing.

Eén school had geen afspraken gemaakt met de ouders over de plaatsing. Op twee andere scholen is alleen gesteld dat de plaatsing niet ten koste mocht gaan van de andere leerlingen. De laatste school heeft wel afspraken gemaakt. De school stelde als voorwaarde dat er contact zou blijven met het KDC, en wilde een jaarlijkse evaluatie met de logopedist, de orthopedagoog van de schoolbegeleidingsdienst, iemand van het KDC, de ouders en de school.

Drie kinderen zijn rechtstreeks van huis of via de reguliere peuterspeelzaal op de basisschool terechtgekomen. Eén kind heeft eerst op het KDC gezeten en is vervolgens naar de basisschool gegaan. Deze basisschool heeft ook contact gehouden met het KDC.

#### *Onderwijsaanbod basisschool*

Alle scholen gaven aan dat ze probeerden de leerling met Downs syndroom zoveel mogelijk met het gewone groepsprogramma mee te laten doen, maar dat lukte lang niet altijd. Twee leerlingen hadden problemen met de concentratie.

Twee leerlingen werkten alleen wanneer de leerkrachten naast hen zaten. Wanneer dat niet het geval was deed de ene leerling niets en haalde de andere leerling de klas overhoop. Om deze reden probeerde de school deze laatste leerling alleen 's middags op te vangen, omdat er dan minder instructiemomenten zijn en meer spelmomenten. De andere twee leerlingen konden zich beter concentreren, maar hadden ernstige spraakproblemen. Eén leerkracht vond het moeilijk om een leerlijn voor de leerling uit te zetten, omdat ze de mogelijkheden van de leerling niet kon inschatten. De leerling sprak slecht, maar logopedie had geen effect zodat ze daar mee zijn gestopt. Later werkte de leerkracht met de VIM-map waar ze veel steun aan heeft gehad. De leerkracht was erg onzeker over wat ze de leerling aan moest bieden. Bij de laatste leerling lag in de individuele lessen veel nadruk op het leren van woordjes en daarnaast was de leerkracht bezig met de motoriek. Deze leerkracht had steun van een ambulant begeleider uit het ZML-onderwijs. De begeleider adviseerde om met 'Lezen moet je doen' te gaan werken. De leerkracht had hier moeite mee, omdat ze vond dat de leerling eerst voldoende moest kunnen spreken alvorens met het leesproces te kunnen starten.

#### *Leerwinst basisschool*

Op één stel ouders na gaf ook deze groep ouders aan dat hun kind duidelijk een aantal dingen geleerd heeft op de basisschool. De ouders die de leerwinst niet kunnen aangeven, wijzen erop dat je niet weet wat hij anders ook had geleerd, bijvoorbeeld van de andere kinderen in het gezin. Deze leerling heeft ook maar een half jaar op de basisschool gezeten. De leerwinst van de basisschool die de andere ouders genoemd hebben is het volgende: leren omgaan met 'gewone' kinderen; het sociale gebeuren; kleine regels in de klas, zoals het op de stoel blijven zitten, iets dat klasgenootjes van de ZML-school nog niet kunnen; bekendheid in de buurt. Door de scholen zijn de volgende zaken genoemd: sociale winst; bekendheid in het dorp; beter taalgebruik; meedraaien in de groep; omgaan met een normale kleuterklas; positieve sociale ontwikkeling; contact met andere kinderen; voegen in een grote groep, regels van de groep leren.

#### *Speciaal onderwijs*

Drie kinderen zijn van de basisschool naar een ZML-school gegaan, één leerling naar het KDC. Alle ouders zijn over het algemeen tevreden over het speciaal onderwijs. Als voordelen noemen ze het werken in kleine groepjes; rustiger tempo; meer aandacht; speciaal onderwijs weet beter wat ze de leerlingen moeten bieden.

Eén school had steun van het KDC waar de betreffende leerling vandaan kwam. Een andere basisschool heeft ambulante begeleiding gekregen van een leerkracht van een ZML-school. Voor beide scholen was deze begeleiding belangrijk. De basisscholen noemden de volgende voordelen van het speciaal onderwijs: meer specialistische hulp, speciale middelen en methoden; kleinere groepen; meer aandacht. De scholen zagen echter ook nadelen van het speciaal onderwijs. Een leerkracht merkte op dat er op de ZML-school minder eisen gesteld werden aan de leerling zodat het taalgebruik van de leerling achteruit is gegaan. Een andere leerkracht noemde als risico van het speciaal onderwijs dat de leerling makkelijk negatief gedrag van andere leerling over kan nemen.

### **5.3.2 Vragenlijsten**

Van 114 leerlingen is de reden bekend waarom zij in één van de afgelopen schooljaren de basisschool hebben verlaten (zie ook 3.3 en 5.2.2). Vijftien leerlingen met Downs syndroom hebben de basisschool verlaten, omdat zij daarvoor de leeftijd hadden bereikt. Zeven leerlingen verlieten de basisschool vanwege een verhuizing. Van de overige 92 leerlingen staan de redenen van vertrek vermeld in tabel 5.1. Veel scholen hebben meer dan één reden voor vertrek aangegeven, waardoor de percentages niet sommeren tot honderd.

Tabel 5.1

**Redenen van basisscholen om leerling met Downs syndroom te verwijzen**

Categorie	n	%
opvang kost leerkracht te veel tijd	17	18.5
leerling heeft geïsoleerde positie	30	32.6
leerling voelt zich niet prettig	14	15.2
leerling heeft behoefte aan ander programma	60	65.2
school heeft te weinig middelen en expertise	42	45.7
ouders en school niet op één lijn	4	4.3
(deel) team niet achter plaatsing	8	8.7
cognitieve niveau van de leerling is te laag	40	43.5
soc. emot. ontwikkeling van leerling is te laag	25	27.2
leerling is te onzelfstandig	45	48.9
ouders hebben keus gemaakt	15	16.3
anders	20	21.7

De genoemde redenen bij de categorie 'anders' zijn:

- ? (te) slechte taal/spraakontwikkeling van de leerling met Downs syndroom (n=5)
- ? leerling met Downs syndroom heeft teveel besef van het anderszijn (n=1)
- ? er is geen ruimte in lokaal voor eigen hoekje (deze leerling is nog wel 1 dag per week op school) (35 ll) (n=1)
- ? school krijgt geen hulp vanuit ZML (n=1)
- ? rest van de groep kwam aandacht te kort (n=1)
- ? geen acceptatie van andere ouders (n=1)
- ? te grote groep (38 ll) (n=1)
- ? leerling met Downs syndroom had (grote) gedragsproblemen (n=5)
- ? ouders zitten in scheiding en komen afspraken met de school niet na (n=1)
- ? leerling is nog niet zindelijk (n=1)
- ? groep is te groot voor de leerling (dit is in dit geval vooral een probleem voor de leerling en niet zozeer voor de leerkracht) (n=1)



- ? stilstand persoonlijke groei van 1 jaar (n=1)
- ? moeder (leerkracht op school) ging weg en nam kind mee (n=1)

#### 5.4 Conclusies

Er worden zeer verschillende redenen genoemd waarom een leerling met Downs syndroom door de basisschool of de ouders wordt verwezen naar het speciaal onderwijs. Zowel omgevingskenmerken als kindkenmerken worden genoemd. Bij de eerste groep redenen geven ouders aan dat de leerkracht niet meer voldoende achter de integratie staat. Deze ouders zoeken de problemen dus voornamelijk in de omgeving. De scholen zoeken het meer in een combinatie van kind- en omgevingskenmerken. De omgevingskenmerken zijn dan aspecten als te grote klassen, gebrek aan extra hulp of aan een apart hoekje in de klas. De kindkenmerken hebben te maken met het cognitieve niveau van de leerling en de geringe zelfstandigheid. Er lijkt bij deze categorie dus sprake van een discrepantie tussen wat de school wil bieden en wat de ouders verlangen van de school.

Ook bij de tweede groep redenen zien zowel de ouders als de school de omgevings- en kindkenmerken als oorzaak voor de sociaal- of sociaalemotionele problemen. Verandering van omgeving wordt hierbij als beste oplossing gezien. Dachten veel ouders bij de eerste groep dat door veranderingen op school hun kind op de basisschool had kunnen blijven, bij deze groep denken ouders dat veel minder. Er is bij deze categorie meer overeenstemming tussen de ouders en de school over de oorzaak van de problemen (op één geval na).

Bij de derde groep spelen kindkenmerken (vooral te laag niveau) de belangrijkste rol. De basisschool wordt als een niet geschikte omgeving gezien voor kinderen die zo weinig vooruitgang boeken in hun ontwikkeling.

Over het algemeen zoeken de scholen de problemen iets eerder in kindkenmerken dan de ouders. Volgens Haney (1988) komt het veel voor dat bij mensen met een verstandelijke handicap problemen vooral geweten worden aan persoonskenmerken. Wanneer iemand zonder handicap problemen heeft, zoekt men de oorzaak van die problemen in zijn/haar omgeving. Maar wanneer iemand met een verstandelijke handicap problemen heeft, dan zoekt men de oorzaak van die problemen in de tekorten in het betrokken individu.

Bij de vragenlijst zijn er weinig scholen die aangeven dat de reden van vertrek van de leerling met Downs syndroom te maken heeft met het enthousiasme van de leerkrachten. Een klein deel van de scholen zegt dat de opvang teveel tijd kost, of dat een (deel) van het team niet achter de plaatsing staat. Dit is niet echt

verwonderlijk. Ook bij de interviews zijn het vooral de ouders die dit gebrek aan enthousiasme signaleren en niet de school zelf. Een iets groter deel van de scholen noemt in de vragenlijst de sociaal of sociaal-emotionele problemen. De genoemde problemen zijn dan de geïsoleerde positie van de leerling met Downs syndroom, het zich niet prettig voelen van de leerling en in een paar gevallen het niet op één lijn staan van ouders en scholen. Het vaakst genoemd worden redenen die bij de interviews onder de categorie 'te weinig kunnen bieden in leerproces' zouden vallen. Een grote meerderheid van de scholen verwijst de leerling met Downs syndroom, omdat deze behoefte zou hebben aan een ander programma. Maar ook te weinig middelen en expertise op de school, het te lage niveau van de leerling en de onzelfstandigheid van de leerling worden door veel scholen genoemd.



## 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 standkomen (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.

## 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 'strengere' 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.



## **8 DISCUSSIE**

### **8.1 Inleiding**

Het onderzoek dat in dit proefschrift wordt beschreven is halverwege 1993 van start gegaan. Sinds die tijd hebben er wat betreft de plaatsing van kinderen met Downs syndroom weer veranderingen plaatsgevonden. Het aantal kinderen met Downs syndroom dat naar het reguliere onderwijs toegaat is gegroeid en de overheid is bezig haar beleid aan de nieuwe ontwikkelingen aan te passen. Dit heeft consequenties voor het interpreteren van de onderzoeksresultaten. In 8.2 worden per deelonderzoek kanttekeningen geplaatst bij de onderzoeksresultaten. Vervolgens wordt er een slotbeschouwing gegeven over de integratie van kinderen met Downs syndroom in het reguliere basisonderwijs (8.3). In 8.4 worden aanbevelingen gedaan aan de basisscholen hoe ze de opvang van de leerlingen met Downs syndroom zouden kunnen verbeteren. In de laatste paragraaf worden suggesties gedaan voor verder onderzoek.

### **8.2 Kanttekeningen bij de onderzoeksresultaten**

#### **Deelonderzoek I**

De eerste kanttekening heeft betrekking op de veroudering van de onderzoeksresultaten. Een nadeel van het doen van onderzoek naar een nieuwe ontwikkeling, zoals de integratie van kinderen met Downs syndroom, is dat de onderzoeksresultaten al snel achterlopen op deze nieuwe ontwikkelingen. Dit geeft problemen voor de generaliseerbaarheid van de resultaten. De problemen rond de aanmelding van een leerling met Downs syndroom zullen voor de ouders die in deze nog een pioniersfunctie hebben vervuld anders zijn, dan de ouders die nu hun kind met Downs syndroom op de basisschool aanmelden. Hoewel voor de meeste basisscholen een verzoek tot plaatsing van een leerling met Downs syndroom nog nieuw is, zal het besluit tot plaatsing positief beïnvloedt kunnen worden door de ervaringen die andere basisscholen hebben opgedaan met deze opvang. Veel scholen die in schooljaar '93/'94 meededen met het onderzoek hebben het besluit om de leerling met Downs syndroom aan te nemen, genomen in een periode dat dit nog hoogst ongebruikelijk was. Scholen die nu voor deze keuze staan, hebben meer informatie tot hun beschikking en zijn op de hoogte van het nieuw in te voeren beleid van de leerlinggebonden financiering

die de plaatsing van leerlingen met een handicap beter mogelijk moet maken. Van overheidswege wordt de opvang van leerlingen met een handicap steeds meer beschouwd als behorend bij het takenpakket van het reguliere basisonderwijs. Het moeten overtuigen van basisscholen dat de opvang van een leerling met Downs syndroom mogelijk is, zal waarschijnlijk steeds minder vaak nodig zijn.

Een ander voorbeeld van een mogelijk verouderd onderzoeksresultaat is het opleidingsniveau van de ouders. Het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders in de onderzoekspopulatie is hoog. Omdat het plaatsen van een kind met Downs syndroom in het reguliere basisonderwijs vanzelfsprekender en daarmee waarschijnlijk ook makkelijker is geworden, spelen het doorzettingsvermogen en de overtuigingskracht van ouders minder een rol bij het geplaatst krijgen van hun kind. Het is dus denkbaar dat er nu meer leerlingen met Downs syndroom in het reguliere onderwijs zitten waarvan de ouders een lager opleidingsniveau hebben. Fraser en Sadnovick (1976) hebben enige samenhang gevonden tussen het intelligentieniveau van de ouders en dat van hun kind met Downs syndroom. Een veranderende ouderpopulatie kan dus ook een veranderende leerlingpopulatie betekenen. Misschien niet alleen in het niveau van de leerlingen die binnenstromen, maar misschien ook in de tijd die ouders extra (kunnen of willen) investeren in de school.

Een tweede kanttekening die bij dit onderzoek geplaatst kan worden is het feit dat veel resultaten gebaseerd zijn op subjectieve gegevens van ouders en scholen. Zowel ouders als scholen stoppen vaak veel energie in de opvang van de leerling met Downs syndroom. Ze zullen al deze inspanningen niet graag negatief beoordelen. De kans bestaat dat ze vooral oog hebben voor positieve aspecten. Ouders zullen blij zijn met alle contacten die hun kind heeft met medeleerlingen. Sociale motieven spelen immers een belangrijke rol bij de keuze voor het reguliere onderwijs. Wanneer leerkrachten vol enthousiasme veel tijd steken in de opvang van de leerling met Downs syndroom zullen ouders al snel tevreden zijn. Zeker wanneer deze opvang nog een nieuw fenomeen is op de basisschool. Het benadrukken van de positieve aspecten kan ook voortkomen uit wat Kraijer (1995) noemt de eventuele relatie tussen verwerkingsproblematiek wat betreft de ontwikkelingsbeperking van het kind en de schoolkeuze van de ouders. Misschien dat dit bij sommige ouders een rol speelt, maar zeker niet bij alle ouders. In 5.3.1 kwam al ter sprake dat een ouderpaar in eerste instantie koos voor het KDC en pas kozen voor de basisschool toen hun kind geleerd had te functioneren in een groep. Een ander ouderpaar met twee kinderen met Downs syndroom koos voor één kind wel en voor hun andere kind niet voor het

reguliere onderwijs. Volgens eigen zeggen kozen ze voor beide kinderen de school die het beste bij hun kind paste.

Waarschijnlijk had een aanzienlijk deel van de basisschoolleerkrachten zal erg lage verwachtingen van het leerproces van de leerling met Downs syndroom. Deze leerkrachten werden echter enthousiast over het spoediger verlopen van het (cognitieve) leerproces dan ze bij voorbaat verwacht hadden. Nu er steeds meer bekend wordt over de mogelijkheden van kinderen met Downs syndroom (zie ook 6.3) zullen de verwachtingen ook veranderen. De kans bestaat dat door vele positieve verhalen van betrokken scholen en ouders en van positieve aandacht in de media, leerkrachten hogere verwachtingen zullen krijgen over het leerproces van de leerling met Downs syndroom. Dit kan het gevaar inhouden dat de motivatie van de leerkracht daalt wanneer de prestaties van de leerling met Downs syndroom tegenvallen.

## **Deelonderzoek II**

De bezwaren die voor deelonderzoek I gelden, wat betreft het al weer achterlopen op nieuwe ontwikkelingen en de subjectieve beleving van ouders en scholen kunnen ook op dit deelonderzoek van toepassing zijn. Wat betreft de subjectieve beleving kan aangesloten worden bij de bevindingen die hierboven zijn beschreven. Vermoed kan worden dat ouders en leerkrachten na alle inspanningen om van de plaatsing op de basisschool een succes te maken niet graag negatief oordelen over die periode en dus vooral de voordelen zien.

Ook bij dit deelonderzoek geldt de kanttekening dat het nieuwe rugzak-beleid van invloed kan zijn op het verwijzen van leerlingen met Downs syndroom en de resultaten van het onderzoek dus enigszins achterhaald kunnen zijn. Volgens het rugzak-beleid moet voor elke geïndiceerde leerling een handelingsplan opgesteld worden (Ministerie van OC&W, 1996). Dit plan moet worden opgesteld in overleg met de ouders. In dit plan moet de school aan de ouders duidelijkheid geven over de eigen mogelijkheden en grenzen van zorg en over het perspectief van de leerling. Het handelingsplan zal jaarlijks aan de hand van een voortgangsrapportage van de school geëvalueerd worden. Die evaluatie kan leiden tot wijzigingen van het plan of tot beëindiging van de overeenkomst tussen school en ouders. Door dit handelingsplan zullen scholen dus duidelijk moeten aangeven waar de eventuele problemen liggen. Ze moeten op schrift stellen wat ze gedaan hebben om deze problemen op te lossen. Scholen moeten in ieder geval aantonen dat ze zich inspannen om de leerling zo lang mogelijk op school te houden. Dit zou kunnen leiden tot een verandering in het aantal verwijzingen en misschien ook in de redenen voor verwijzen. Het zou er in ieder

geval toe moeten leiden dat het verwijzen omdat leerkrachten niet voldoende achter de integratie staan niet meer voorkomt. Ook het verwijzen vanwege het te weinig kunnen bieden in het leerproces zal misschien minder snel voorkomen. Scholen moeten in ieder geval duidelijk kunnen aantonen dat ze de leerling geen passend leeraanbod kunnen bieden. De sociaal-emotionele problemen die soms leiden tot verwijzing zullen door de nieuwe beleidsontwikkelingen waarschijnlijk niet voorkomen kunnen worden.

### **Deelonderzoek III**

In het derde deelonderzoek is met behulp van verschillende instrumenten getracht iets te zeggen over de sociale positie van de leerling met Downs syndroom in het reguliere onderwijs. Er is getracht een zo breed mogelijk beeld te schetsen van de sociale integratie van de leerlingen met Downs syndroom in groep 3 van de basisschool. Deze brede invalshoek heeft als voordeel dat er in relatief korte tijd veel informatie verzameld kan worden. Een nadeel kan zijn, dat er soms niet voldoende 'de diepte' in wordt gegaan. Uit het onderzoek is duidelijk geworden dat de leerling met Downs syndroom minder interacties heeft met klasgenoten dan de medeleerlingen. Over de inhoud en de kwaliteit van deze interacties valt echter nog weinig te zeggen. Misschien heeft de leerling met Downs syndroom dan wel minder interacties, maar leert de leerling er wel veel van en haalt de leerling uit deze interacties wel veel voldoening. De ouders en leerkrachten lijken zeker niet ontevreden over de contacten die de leerling met Downs syndroom heeft met medeleerlingen.

Alle leerkrachten geven aan dat ze bezig zijn om de contacten tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen te bevorderen. Zo geven de meeste leerkrachten de leerling met Downs syndroom een gunstige plaats in de klas en wordt de leerling met Downs syndroom actief betrokken bij de activiteiten in de klas. Of het bevorderen van de contacten erg gestructureerd plaatsvindt is de vraag. Ook is nog niet duidelijk of de maatregelen die de leerkracht neemt de contacten ook daadwerkelijk bevordert. Het lijkt er zelfs op dat leerkrachten soms dingen doen die de contacten juist niet bevorderen. Zo krijgen de meeste leerlingen met Downs syndroom een deel van de tijd les buiten de klas. Een enkele leerling zit ook af en toe nog in groep 2, om wat meer te spelen. Hierdoor heeft de leerling minder kans om in de eigen groep contacten te onderhouden en wordt de uitzonderingspositie van de leerling met Downs syndroom benadrukt. In paragraaf 7.2.2 worden enige kritische kanttekeningen geplaatst bij het gebruik van sociometrische schalen. Ondanks de genoemde bezwaren is toch gekozen voor een gebruik van deze schaal, omdat het duidelijk een signalerende

functie kan hebben. Noemen medeleerlingen de leerling met Downs syndroom vaak als iemand die ze niet aardig vinden, is er zeker iets aan de hand. Wordt de leerling met Downs syndroom vaak als aardig genoemd, is dat een positief teken. Hoewel dat ook de uitzonderingspositie van de leerling met Downs syndroom kan aangeven. Als een leerkracht vaak benadrukt dat de leerling met Downs syndroom lief/aardig is, benadrukt de leerkracht hiermee ook het anderszijn van de leerling. Leerkrachten vragen soms aan de leerlingen extra rekening te houden met de leerling met Downs syndroom en meer van hem/haar te accepteren. Het is niet uitgesloten dat zo'n positieve uitzonderingspositie kan omslaan in een negatievere positie. Wordt de leerling met Downs syndroom niet tot nauwelijks genoemd door de medeleerlingen - de categorie 'genegeerd' - wil dat niet meteen zeggen dat de leerling met Downs syndroom helemaal geen contacten heeft met de medeleerlingen. Omdat bijna alle leerlingen in de klas zich wel bewust zijn van het anders-zijn van de leerling met Downs syndroom, kan het zijn dat de leerling daarom niet genoemd wordt in de sociometrische schaal. De bijzondere positie in de groep die de leerling met Downs syndroom inneemt, wordt dan niet door een sociometrische schaal gemeten.

### **8.3 Slotbeschouwing**

In betrekkelijk korte tijd heeft een groeiende groep kinderen met Downs syndroom de weg naar de basisschool gevonden. De ouders en leerkrachten van deze kinderen zijn over het algemeen positief over de opvang van kinderen met Downs syndroom op de basisschool. Dit lijkt een subjectief oordeel van betrokkenen die geneigd zijn vooral de voordelen van een plaatsing in het reguliere onderwijs te willen zien (zie ook 8.2). Observaties in de groep en oordelen van medeleerlingen schetsen een negatiever beeld over in ieder geval de contacten met medeleerlingen. Wil dit nu zeggen dat, ondanks de positieve geluiden van de betrokken ouders en leerkrachten, het niet zo goed gaat met de sociale integratie van kinderen met Downs syndroom? Dit is moeilijk zo zwart wit te stellen. Er zijn zeker aanwijzingen dat het beter zou kunnen. Dit is ook niet zo vreemd, omdat er immers sprake is van een nieuwe ontwikkeling. Er moet nog veel 'ontdekt' en 'uitgevonden' worden over hoe de opvang zo goed mogelijk kan plaats vinden. De manier waarop de leerlingen met Downs syndroom worden opgevangen op de basisschool is nog aan vele veranderingen onderhevig. Van de toenemende ervaringen, kennis en programma's over de opvang van kinderen met Downs syndroom in het reguliere onderwijs, zullen de

kinderen die nu het reguliere onderwijs instromen zeker profiteren. Daarnaast zijn er nog de eventuele lange termijn effecten op de medeleerlingen die meegewogen moeten worden. Ook zij leren van de omgang met een medeleerling met een handicap. Kinderen die bij een leerling met een handicap in de klas hebben gezeten kunnen als volwassenen op een andere manier met mensen met handicap omgaan. En zij zijn een mogelijk nieuwe werkgever, collega of buurtgenoot van de leerling met Downs syndroom.

Wanneer er voldoende aandacht is voor de sociale integratie en de daarmee samenhangende sociale ontwikkeling zal de opvang van kinderen met Downs syndroom in het reguliere onderwijs voor veel leerlingen een goede zaak zijn. Het oordeel van ouders en leerkrachten is hoewel subjectief, wel positief, terwijl ook duidelijk is dat er nog veel te verbeteren valt in de opvang. Positief is nu al dat kinderen met Downs syndroom veel zichtbaarder geworden zijn in en meer onderdeel geworden zijn van de samenleving.

Waar moet nu in de toekomst op gelet worden? Het nieuwe rugzak-beleid van de overheid heeft invloed op de opvang van de kinderen met Downs syndroom die straks in het reguliere basisonderwijs zullen komen.

Door dit beleid wordt het voor ouders en basisscholen eenvoudiger om extra geld en middelen in te zetten voor een plaatsing in het reguliere onderwijs. Dit beleid stelt ouders in staat zelf een keus te maken tussen regulier en speciaal onderwijs. Toch zijn er ook een aantal risico's verbonden aan dit beleid. Een eerste risico van het rugzak-beleid is dat de basisschool met behulp van de extra middelen een soort 'mini-speciaal onderwijs klasje' (van misschien één of twee leerlingen) binnen de eigen school kan creëren. Behalve dat er voor iedere 'rugzak'-leerling een handelingsplan moet worden opgesteld, zijn er geen inhoudelijke richtlijnen. De school kan de leerling dus zoveel uit de klas halen als ze zelf nodig acht. De kans bestaat dat het handelingsplan zich vooral richt op de schoolse leertaken en geen aandacht besteedt aan de sociale integratie van de leerling. Omdat de contacten tussen leerlingen met en zonder handicap vaak niet spontaan tot stand komen, moet hier juist extra aandacht aan besteed worden.

Een andere risico dat dit beleid met zich meebrengt is de overbelasting van de school. Het rugzak-beleid staat niet op zich, maar komt samen met veel andere nieuwe ontwikkelingen de school binnen. Er moeten niet alleen steeds meer leerlingen met problemen in het reguliere onderwijs worden opgevangen, ook moeten de leerkrachten naast de traditionele zaakvakken steeds meer andere lessen aanbieden, zoals het computeronderwijs. Veel leerkrachten ervaren al deze ontwikkelingen als een zware druk. Leerkrachten kunnen door het rugzak-

beleid te maken krijgen met leerlingen met een voor hen geheel nieuwe problematiek. De overheid schat dat met de invoering van de lgf 25% van de leerlingen van de huidige groep-2/3 scholen naar het reguliere onderwijs zullen gaan (Ministerie van OC&W, 1996). Waarschijnlijk krijgen hierdoor ruim één op de twee basisscholen te maken met een plaatsing van een leerling uit een groep-2/3 school. Voor de individuele leerkracht houdt dit in dat hij/zij zo incidenteel te maken zal krijgen met de plaatsing van een leerling met een verstandelijke handicap dat de leerkracht hier geen structurele ervaring mee op kan bouwen. Ondanks de beschikbare extra middelen en geld zullen leerkrachten dit toch als een taakverzwarende zien, omdat ze zich moeten inwerken in een voor hen geheel nieuwe problematiek.

Pijl en de Kam (1996) hebben nog gewezen op enkele andere mogelijke risico's van het rugzak-beleid. Zijn ouders wel voldoende in staat om de kwaliteit van het aanbod te kunnen beoordelen? Druisen de keuzen van ouders wellicht in tegen de opvattingen van deskundigen in het onderwijs? En hoe staat het met de aanzuigende werking? Het antwoord op deze vragen zal grotendeels, met de daadwerkelijke invoering van de lgf, uit de praktijk moeten blijken. Uit onderhavig onderzoek blijkt al wel dat veel ouders goed in staat zijn om duidelijke keuzen te maken voor hun kind. Vanuit de ouderverenigingen van kinderen met Downs syndroom worden veel nieuwe middelen en methoden aangereikt die de basisscholen prima kunnen gebruiken. Zoals al eerder is opgemerkt zijn de ouders van de kinderen met Downs syndroom over het algemeen wel hoog opgeleid. Er zal wel gewaakt moeten worden voor het risico dat het goed kunnen vullen van de rugzak van kinderen van hoger opgeleide ouders ten koste gaat van de kinderen met minder geschoolde en welbespraakte ouders (zie ook Gross, 1996).

#### **8.4 Aanbevelingen voor de praktijk**

In dit proefschrift is veel aandacht besteed aan de sociale contacten van de leerling met Downs syndroom met de medeleerlingen. Deze contacten zijn uitermate belangrijk voor de leerling met Downs syndroom en de leerkracht zal hier veel aandacht aan moeten besteden. Voor de leerkracht zijn er redelijk wat cognitieve leerprogramma's voorhanden (Bird & Buckley, 1997; Seminarium voor Orthopedagogiek, 1993), maar hoe gaat de leerkracht om met de leerling met Downs syndroom in de klas en hoe besteedt de leerkracht aandacht aan de sociale integratie van de leerling?

Voor de sociale integratie van de leerling met Downs syndroom is het belangrijk dat de leerling zoveel mogelijk les krijgt samen met de andere leerlingen. Nu is het natuurlijk niet altijd mogelijk de leerling hetzelfde lesprogramma te laten volgens als de medeleerlingen. De tijd van de extra leerkracht kan dan ingezet worden in de klas. De leerling met Downs syndroom kan dan alleen of met enkele andere leerlingen (met leerproblemen) les krijgen in dezelfde ruimte als de andere kinderen. Ook is het soms mogelijk dat de leerkracht de hulp inschakelt van een medeleerling die de leerling met Downs syndroom kan helpen. Het is belangrijk dat de leerling in de gelegenheid wordt gesteld te spelen en samen te werken met medeleerlingen. Hierbij hoeft zeker niet altijd een volwassene direct bij betrokken te zijn.

De leerkracht zal een aantal zaken goed in de gaten moet houden, naast een goedlopend leerproces, zowel cognitief als sociaal. De kans bestaat dat er een aantal zeer zorgzame en hulpvaardige medeleerlingen is die de leerling met Downs syndroom teveel bemoederen en helpen. Dit kan ten koste gaan van de zelfstandigheidsontwikkeling van de leerling met Downs syndroom. Verder moet de leerkracht oog hebben voor de sociale positie in de groep van de leerling met Downs syndroom en eventuele gevoelens van eenzaamheid van deze leerling. Voor de signalering van problemen kunnen een aantal instrumenten die ook in dit proefschrift beschreven staan gebruikt worden. Het is erg nuttig om regelmatig (bijvoorbeeld twee keer per jaar) de leerling met Downs syndroom in en buiten de klas te observeren. Bij deze observaties dient de observator te kijken naar de contacten tussen de leerlingen en naar de rol van de leerkracht hierbij. Naast de aantallen interacties kan de observator ook meer inhoudelijk kijken naar de interacties: over welke onderwerpen praat de leerling met Downs syndroom met de medeleerlingen? Is er sprake van gemeenschappelijke belangstellingen waar de leerkracht weer verder bij aan kan sluiten om de contacten te bevorderen? Zijn de interacties anders wanneer er wel of niet een volwassene direct betrokken is bij de leerling met Downs syndroom? Probeert de leerling met Downs syndroom interacties aan te gaan met medeleerlingen, maar reageren zij hier niet op (of andersom)? Vinden er ook veranderingen plaats in de contacten? Voor het beantwoorden van deze laatste vraag is een goede verslaglegging van belang, zeker voor de veranderingen die heel langzaam optreden. Ook het afnemen van de sociometrische schaal kan nuttig zijn, niet alleen voor het signaleren van een problematische positie in de groep van de leerling met Downs syndroom, maar ook van andere leerlingen. Natuurlijk moet de leerkracht wel rekening houden met de genoemde kanttekeningen bij het doen van sociometrisch onderzoek (zie 7.2.2).



## 8.5 Aanbevelingen voor verder onderzoek

De probleemstelling van dit proefschrift heeft zich gericht op de vraag hoe de opvang van kinderen met Downs syndroom in het reguliere basisonderwijs zo goed mogelijk zou kunnen plaatsvinden. Doel daarbij was om kennis te vergaren die bijdraagt aan het zo goed mogelijk kunnen opvangen van kinderen met Downs syndroom op de basisschool. Nu er meer kennis is over deze opvang is het logisch vervolgonderzoek te richten op twee terreinen. In de eerste plaats zal de verkregen kennis omgezet moeten worden in specifieke programma's voor leerkrachten. Leerkrachten moeten handvatten aangereikt krijgen waarmee ze hun lesprogramma zo kunnen inrichten dat leerlingen met Downs syndroom optimaal kunnen profiteren van en functioneren in het reguliere basisonderwijs. In de tweede plaats moet de leerling met Downs syndroom die de basisschool heeft doorlopen ook verder in het onderwijs. Dit is het tweede terrein voor vervolgonderzoek.

Voor een goede opvang van leerlingen met Downs syndroom op de basisschool zijn programma's voor leerkrachten van groot belang. Voor de zaakvakken is er de afgelopen jaren steeds meer materiaal verschenen (Bird & Buckley, 1997; Seminarium voor Orthopedagogiek, 1993). Voor leerkrachten is het echter zeker zo belangrijk om programma's te hebben waarin staat hoe ze bijvoorbeeld kunnen voorkomen dat de leerling met Downs syndroom een geïsoleerde positie in de groep krijgt, hoe een speciale leesmethode in de klas aangeboden moet worden, hoe ze de aandacht tussen de leerlingen in de klas kunnen verdelen, of hoe andere leerlingen eventueel kunnen samenwerken met de leerling met Downs syndroom. Voor de ontwikkeling van dergelijke programma's kan gebruik gemaakt worden van de resultaten van het hier uitgevoerde onderzoek. Er zal in deze programma's vooral veel aandacht moeten komen voor de sociale positie van de leerling met Downs syndroom in de groep. Voor een goede ontwikkeling van deze programma's is een aanvulling op het hier beschreven onderzoek wenselijk. Zo kan aan leerkrachten in het speciaal onderwijs die een leerling die daarvoor in het reguliere onderwijs heeft gezeten opvangen, gevraagd worden welke eventuele problemen zij signaleren in de opvang in het reguliere onderwijs. Een ander voorbeeld is onderzoek naar geschikte leertaken waarbij de leerling met Downs syndroom kan samenwerken met klasgenoten. Vervolgonderzoek zal zich in ieder geval moeten richten op de voorbereiding, de ontwikkeling en de invoering van programma's op de basisschool die de (sociale) integratie van de leerling zoveel mogelijk bevorderen.

Na het doorlopen van de basisschool zullen de ouders een keus moeten maken voor het vervolgonderwijs. Het ligt voor de hand dat veel ouders na de reguliere basisschool ook voor het reguliere voortgezet onderwijs zullen kiezen. Naar schatting vijftien leerlingen met Downs syndroom zitten nu al in het regulier voortgezet onderwijs. Van deze vijftien leerlingen volgt een aanzienlijk deel een traject waarin een Agrarisch Opleidings Centrum het eindonderwijs wordt (Janssen, 1997). Onderzocht moet worden welke typen vervolgonderwijs geschikt zijn voor de leerling met Downs syndroom en hoe de leerling vervolgens het best opgevangen kan worden op de betreffende school. Voor een groot deel zal het reguliere voortgezet onderwijs te maken krijgen met dezelfde aanvangsproblemen die ook in het basisonderwijs speelden, zoals het vinden van een school die bereid is hun kind met Downs syndroom op te nemen. Dit is waarschijnlijk nog problematischer dan in het basisonderwijs, omdat er veel meer leerkrachten betrokken zijn bij de opvang van de leerling met Downs syndroom en de prestatiegerichtheid in het voortgezet onderwijs groter is. Verder is ook hier een groot gebrek aan kennis, zowel over de onderwijsdoelen die aan deze leerlingen gesteld kunnen worden, als over de wijze waarop de contacten tussen de leerlingen bevorderd kunnen worden. En ook hier zal rekening gehouden moeten worden met de grote werkdruk van de leerkrachten door alle onderwijsveranderingen die ook in het voortgezet onderwijs plaatsvinden.

## LITERATUUR

- Acton, H.M. & Zarbatany, L. (1988). Interaction and performance within cooperative groups: Effects on nonhandicapped students' attitudes toward their mildly mentally retarded peers. *American Journal on Mental Retardation*, 93(1), 16-23.
- Argyle, M. (1969). *Social interaction*. London: Methuen & Co Ltd.
- Bird, G. & Buckley, S. (1997). *Onderwijskundige behoeften van kinderen met Down syndroom: Een handboek voor leerkrachten*. Amersfoort: V&V producties.
- Bleichrodt, N., Drenth, P.J.D., Zaal, J.N. & Resing, W.C.M. (1987). *Het meten van niveau en structuur van de intelligentie bij kinderen. Empirische en methodologische verantwoording van de gereviseerde Amsterdamse Kinder Intelligentie Test*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bleichrodt, N., Resing, W.C.M. & Zaal, J.N. (1993). *Beoordeling van schoolgedrag: SCHOBL-R*. Leiden: Swets en Zeitlinger B.V.
- Boer, G.H., de (1990). Niet alle mongooltjes gaan naar de basisschool: Integratie slechts door samenwerking te verkrijgen. *Inside*, 1, 18-23.
- Bosch, J.D., Dijkstra, J.S., Hekken, S.M.J. van & Nakken, H. (1991). *Leren observeren: Een introductie in het gebruik van systematische gedragsobservatie*. Muiderberg: Dick Coutinho.
- Brinker, R.P. (1985). Interactions between severely mentally retarded students and other students in integrated and segregated public school settings. *American Journal of Mental Retardation*, 89(6), 587-594.
- Brinker, R.P. & Thorpe, M.E. (1986). Features of integrated educational ecologies that predict social behavior among severely mentally retarded and nonretarded students. *American Journal of Mental Deficiency*, 91(2), 150-159.
- Casey, W., Jones, D., Kugler, B. & Watkins, B. (1988). Integration of Down's Syndrome children in the primary school: A longitudinal study of cognitive development and academic attainments. *British Journal of Educational Psychology*, 58(3), 279-286.
- CBS (1984). *Statistisch zakboek 1984*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- CBS (1987). *Statistisch zakboek 1987*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- CBS (1991). *Statistisch jaarboek 1991*. 's Gravenhage: CDU/Uitgeverij.
- CBS (1993a). *Statistisch jaarboek 1993*. 's Gravenhage: CDU/Uitgeverij.

- CBS (1993b). *Statistiek van het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs 1992/1993: Scholen en leerlingen*. Voorburg en Heerlen: CBS.
- CBS (1994). *Statistisch jaarboek 1994*. p. 473. 's Gravenhage: CDU/Uitgeverij.
- Chambers, S.M. & Kay, R.W. (1992). Research on social integration: What are the problems? *International Journal of Disability, Development and Education*, 39(1), 47-59.
- Cillessen, A.H.N. & Brink, P.W.M. ten (1991). Vaststelling van relaties met leeftijdgenoten. *Pedagogische Studiën*, 68(1), 1-14.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cole, D.A. & Meyer, L.H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education*, 25(3), 340-351.
- Cole, D.A., Meyer, L.H., Vandercook, T. & McQuarter, R.J. (1986). Interactions between peers with and without severe handicaps: Dynamics of teacher intervention. *American Journal of Mental Deficiency*, 91(2), 160-169.
- Cole, D.A., Vandercook, T. & Rynders, J. (1988). Comparison of two peer interaction programs: Children with and without severe disabilities. *American Educational Research Journal*, 25(3), 415-439.
- Coulter, R. le (1997). Organische achtergronden van verstandelijke handicaps. In G.H. van Gemert en R.B. Minderaa (red). *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. p. 111-124. Assen: Van Gorcum.
- Cullen, S.M., Cronk, C.E., Pueschel, S.M., Schnell, R.R. & Reed, R.B. (1981). Social development and feeding milestones of young Down syndrome children. *American Journal of Mental Deficiency*, 85(4), 410-415.
- Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54(6), 1386-1399.
- Doornbos, K. (1991). Integratief opvoeden en onderwijzen in schoolverband: Uitdaging en implicaties. *Pedagogisch Tijdschrift*, 16(5/6), 338-358.
- Doornbos, K. & Stevens, L.M. (1988). *De groei van het speciaal onderwijs. Deel B: Beeldvorming over beleid en praktijk*. 's-Gravenhage: SDU uitgeverij.
- Dumke, D. & Mergenschröer, B. (1990). Sozial Kognitionen von Schüler in Integrationsklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 111-122.

- Dunlop, K.H., Stoneman, Z. & Cantrell, M.L. (1980). Social interaction of exceptional and other children in a mainstreamed preschool classroom. *Exceptional Children*, 47(2), 132-141.
- Evers, A. van, Vliet-Mulder, J.C. & Laak, J. ter (1992). *Documentatie van tests en testresearch in Nederland*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Farmer, T.W. & Farmer, E.M.Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, 62(5), 431-450.
- Federatie van Ouderverenigingen (1992). *Kinderen met een verstandelijke handicap op de Basisschool*. Utrecht.
- Federatie van Ouderverenigingen (1994). *Down Syndroom: De feiten*. Utrecht.
- Fraser, F.C. & Sadovnick, A.D. (1976). Correlation of IQ in subjects with Down syndrome and their parents and sibs. *American Journal of Mental Deficiency*, 20, 179-182.
- Gartin, B.C., Murdick, N.L. & Digby, A.D. (1992). Cooperative activities to assist in the integration of students with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 19(4), 241-245.
- Gemert, G.H. van (1997). Visies op zorgverlening. In G.H. van Gemert en R.B. Minderaa (red.). *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. p. 3-14. Van Gorcum: Assen.
- Gennep, A. van (1992). Integratie van personen met een verstandelijke handicap. *Pedagogisch Tijdschrift*, 17(1), 17-25.
- Gennep, A.T.G. van (1997). Paradigma-verschuiving in de visie op zorg voor mensen met een verstandelijke handicap. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 36(5), 189-201.
- Gibbs, M.V. & Thorpe, J.G. (1983). Personality stereotype of noninstitutionalized Down Syndrome children. *American Journal of Mental Deficiency*, 87(6), 601-605.
- Goetz, L., Haring, T. & Anderson, J. (1983). *Educational assessment of social interaction (EASI)*. San Francisco: San Francisco State University and Project REACH. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 242 184).
- Gottlieb, J. (1980). Improving attitudes toward retarded children by using group discussion. *Exceptional Children*, 47(2), 106-111.
- Gresham, F.M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 48(5), 422-433.
- Gross, J. (1996). The weight of the evidence: Parental advocacy and resource allocation to children with statements of special educational need. *Support for learning*, 11(1), 3-8.

- Guldemond, H. (1994). *Interne onderzoeksgegevens OVB-onderzoek*. Groningen: GION.
- Guralnick, M.J. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In S.L. Odom, S.R. McConnel & M.A. McEvoy (red.). *Social competence of young children with disabilities: Nature, development, and intervention*. p. 37-64. Baltimore: Brookes.
- Guralnick, M.J. (1993). *Peer-related social competence and inclusion of young children*. Paper presented at the conference on 'Disabilities and integration'. Sweden: Transas.
- Guralnick, M.J., Connor, R.T., Hammond, M., Gottman, J.M. & Kinnish, K. (1995). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359-377.
- Guralnick, M.J. & Groom, J.M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, 58(6), 1556-1572.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (1987). *Looking into classrooms*. 4th Edition. Harper and Row: New York.
- Halvorsen, A.T. & Sailor, W. (1990). Integration of students with severe and profound disabilities: A review of research. In R. Gaylord-Ross (red.). *Issues and research in special education*, vol. 1, p. 110-170. New York: Teacher College Press.
- Hamre-Nietupski, S., Hendrickson, J., Nietupski, J. & Sasso, G. (1993). Perceptions of teachers of students with moderate, severe, or profound disabilities on facilitating friendships with nondisabled peers. *Education and Training in Mental Retardation*, 28(2), 111-127.
- Hamre-Nietupski, S., Shokoohi-Yekta, M., Hendrickson, J. & Nietupski, J. (1994). Regular educators' perceptions of facilitating friendships of students with moderate, severe, or profound disabilities with nondisabled peers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(2), 102-117.
- Haney, J.I. (1988). Toward successful community residential placements for individuals with mental retardation. In L.W. Heal, J.I. Haney & A.R. Novak Amado (red.). *Integration of developmentally disabled individuals into the community (second edition)*. p. 125-168. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Harteloh, P.P.M. & Gijzen, R. (1993). Syndroom van Down. In D. Ruwaard en P.G.N. Kramers (red.). *De Gezondheidstoestand van de Nederlandse bevolking in de periode 1950-2010*. RIVM.

- Hinde, R.A. (1976). Interactions, relationships and social structure. *Man*, 11, 1-17.
- Houten-van den Bosch, E.J. van (in voorbereiding). *Concept proefschrift*. Orthopedagogiek: Rijks Universiteit Groningen.
- Internet (1997). *EDSA-webside*. <http://www.nas.com/downsyn/>.
- Janssen, E.M. (1997). *Persoonlijke communicatie met de voorzitter van de VIM*.
- Jenkinson, J.C. (1993). Integration of students with severe and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), 320-335.
- Johnson, D.D. & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, R.T. & Johnson D.W. (1981). Building friendships between handicapped and nonhandicapped students: Effects of cooperative and individualistic instruction. *American Educational Research Journal*, 18(4), 415-423.
- Katoda, H. & Miron, G. (1990). Educational integration for persons with handicaps: A conceptual discussion. *European Journal of Special Needs Education*, 5(2), 126-134.
- Keller, D. & Honig, A.S. (1993). Curriculum to promote positive interactions of preschoolers with a disabled peer introduced into the classroom. *Early Child Development and Care*, 96, 27-34.
- Kesteren, P. (1994). *Welkom op school*. Den Haag: Provincie Zuid Holland & Seminarium voor Orthopedagogiek, Hogeschool Midden Nederland.
- Kobi, E.E. (1983). Praktizierte Integration: Eine Zwischenbilanz. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 52, 196-216.
- Kraijer, D.W. (1995). Reactie. Kinderen met syndroom van Down naar speciaal of regulier onderwijs? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 34(10), 459-462.
- Lewis, A. & Lewis, V. (1987). The attitudes of young children towards peers with severe learning difficulties. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 287-292.
- Lewis, A. & Lewis, V. (1988). Young children's attitudes, after a period of integration, towards peers with severe learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 3(3), 161-171.
- Leyser, Y. & Gottlieb, J. (1981). Social status improvement of unpopular handicapped and nonhandicapped pupils: A review. *The Elementary School Journal*, 81(4), 228-236.
- Lieshout, C.F.M. van & Haselager, G.J.T. (1992). Persoonlijkheidsfactoren in

- Q-sort persoonsbeschrijvingen van kinderen: Relatie tot het vijf-factoren-model. *Pedagogische Studiën*, 69(1), 23-39.
- Lieshout, C.F.M. van & Haselager, G.J.T. (1993). De structuur en organisatie van de begeleiding van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 32(2), 87-102.
- Meijer, C.J.W., Pijl, S.J. & Hegarty, S. (1994). *New perspectives in special education: A six-country study of integration*. London & New York: Routledge.
- Meulen, B.F. van der & Nakken H. (1997). Vormen van pedagogische thuisbegeleiding. In G.H. van Gemert en R.B. Minderaa (red.). *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. p. 169-190. Assen: Van Gorcum.
- Ministerie van O.C. & W. (1996). *De rugzak: Beleidsplan voor het onderwijs aan leerlingen met een handicap*. 's Gravenhage: SDU.
- Nitert, E.H.M. (1994). *Interne onderzoeksgegevens OVB-onderzoek*. Groningen: GION.
- OECD (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OECD.
- Pijl, S.J. & Kam, C.A. de (1996). Een rugzak met guldens: Leerlinggebonden financiering. In R. de Groot, W. Ruijsenaers en H. Kapinga (red.). *Inclusief onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Pijl, S.J. (1997). Het onderwijs. In G.H. van Gemert en R.B. Minderaa (red.). *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. p. 206-213. Van Gorcum: Assen.
- Popping, R. (1983). *Overeenstemmingsmaten voor nominale data*. Rijks Universiteit Groningen: Proefschrift.
- Putnam, J.W., Rynders, J.E., Johnson, R.J. & Johnson, D.W. (1989). Collaborative skill instruction for promoting positive interactions between mentally handicapped and nonhandicapped children. *Exceptional Children*, 55(6), 550-557.
- Ros, A.A. (1994). *Samenwerking tussen leerlingen en effectief onderwijs. De invloed van de leerkracht*. Groningen: GION.
- Rosenthal, R. & Rosnow, R.L. (1969). *Artifact in behavioral research*. New York & London: Academic Press.
- Rynders, J.E. & Horrobin, J.M. (1990). Always trainable? Never educable? Updating educational expectations concerning children with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 95(1), 77-83.



- Rynders, J.E., Johnson, R.T., Johnson, D.W. & Schmidt, B. (1980). Producing positive interaction among Down syndrome and nonhandicapped teenagers through cooperative goal structuring. *American Journal of Mental Deficiency*, 85(3), 268-273.
- Rynders, J.E., Schleien, S.J., Meyer, L.H., Vandercook, T., Mustonen, T., Colond, J.S. & Olson, K. (1993). Improving integration outcomes for children with and without severe disabilities through cooperatively structured recreation activities: A synthesis of research. *The Journal of Special Education*, 26(4), 386-407.
- Sailor, W., Anderson, J., Halvorsen, A., Filler, J. & Goetz, L. (1989). *The comprehensive local school: Regular education for all students with disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Salisbury, C.L., Gallucci, C., Palomaro, M.M. & Peck, C.A. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62(2), 125-137.
- Scheepstra, A.J.M. & Pijl, S.J. (1995). *Leerlingen met Down's syndroom in de basisschool*. Groningen: GION.
- Scheepstra, A.J.M. & Pijl, S.J. (1996). *Het voortijdig verlaten van de basisschool door leerlingen met Down's syndroom*. Groningen: GION.
- Seminarium voor Orthopedagogiek (1993). *Vim-gids deel B*. Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Sinson, J.C. & Wetherick, N.E. (1986). Integrating young children with Down's syndrome. *The British Journal of Mental Subnormality*, July, 93-101.
- Søder, M. (1980). Mentally retarded children. In *Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system*. Stockholm: National Swedish Board of Education.
- Søder, M. & Pijl, S.J. (1996). Integratie gehandicapte leerlingen in onderwijs: Analyse van vragen voor onderzoek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 35(4), 167-177.
- Stevens, L.M. (1987). Achtergronden van leerproblemen op relatie- en groepsniveau. In K. Doornbos & L.M. Stevens (red.). *De groei van het speciaal onderwijs. Deel a: Analyse van historie en onderzoek*. p. 74-93. Den-Haag: Staatsuitgeverij.
- Stratford, B. (1985). Learning and knowing: The education of Down's syndrome children. In D. Lane and B. Stratford (red.). *Current approaches to Down's syndrome*. London: Cassell Educational Limited.

- Talstra, E. (1989). De Vereniging voor een geïntegreerde opvoeding van mongoloïde kinderen. In E. Talstra (red.). *Ja kun je krijgen: Over de integratie van mongoloïde kinderen in het reguliere onderwijs*. p. 7-19. 's Gravenhage: Meinema.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. (1994). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Udvari-Solner, A. & Thousand, J. (1994). *Effective organisational, Instructional, and curricular practices in inclusive schools and classrooms*. Paper.
- Walle, H.E.K. de, Cornel, M.C., Sijmons, R.H., Tuerlings, J.H.A.M. & Kate, L.P. ten (1995). Overlevingskansen van kinderen met het Down-syndroom in Noord-Nederland, 1981-1991. *Tijdschrift Kindergeneeskunde*, 63(2), 40-44.
- Weinstein, R.S., Marshall, H.H., Sharp, L. & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58(4), 1079-1093.
- Wolfensberger, W. (1995). Perspectives of "normalization", lifestyles, the special olympics, deinstitutionalization, mainstreaming, integration, and cabbages and kings. *Mental Retardation*, april, 128-131.
- Zijderveld, B. van (1993). De zorg voor verstandelijk gehandicapten in historisch perspectief. In G.H. van Gemert & R.B. Minderaa (red.). *Zorg voor verstandelijk gehandicapten*. p. 31-47. Assen/Maastricht: Van Gorcum.

## BIJLAGE 1: Vragenlijsten deelonderzoek I

### Vragenlijst voor ouders

- 1 Heeft u een zoon of dochter met Downs syndroom? dochter - zoon
- 2 Wat is de geboortedatum van uw kind met Downs syndroom? \_\_\_\_\_
- 3 In welke groep van de basisschool zit hij/zij nu? groep \_\_\_\_\_
- 4 In welke groep van de basisschool is hij/zij begonnen? groep \_\_\_\_\_
- 5 Heeft u nog meer kinderen? ja - nee (door naar vraag 8)
- 6 Gaan deze kinderen naar dezelfde basisschool als uw kind met Downs syndroom?  
nee - ja
- 7 In welke groepen zitten deze kinderen?
  - a groep(en) \_\_\_\_\_ van de basisschool
  - b groep(en) \_\_\_\_\_ van de middelbare school
  - c gaan nog niet naar school
  - d gaan niet meer naar school
- 8 Op welke datum ging uw kind met Downs syndroom naar de basisschool? \_\_\_\_\_
- 9 Waar zat uw kind voor die tijd?
  - a reguliere peuterspeelzaal
  - b kinderdagverblijf voor verstandelijk gehandicapten
  - c ZML-school
  - d hele dagen thuis
  - e anders, nl. \_\_\_\_\_
- 10 Heeft uw kind bepaalde groepen van de basisschool één keer of vaker over gedaan?  
nee - ja, nl. groep(en) \_\_\_\_\_ - anders, nl. \_\_\_\_\_
- 11 Hoe bent u op het idee gekomen om uw kind aan te melden op de basisschool?  
zelf bedacht (door naar vraag 13) - door anderen op de mogelijkheid gewezen
- 12 Door wie of hoe bent u op de mogelijkheid van plaatsing op de basisschool gewezen?
  - a VIM
  - b SDS
  - c FvO
  - d peuterspeelzaal
  - e logopedist
  - f SPD (Soc. Ped. Dienst)
  - g wijkverpleging / consulatiebureau
  - h familie / vrienden
  - i media
  - j anders, nl. \_\_\_\_\_
- 13 Hoe bent u aan informatie gekomen over de mogelijkheid van plaatsing in het basisonderwijs?
  - a bibliotheek
  - b VIM
  - c SDS
  - d FvO
  - e maatschappelijk werk
  - f geen informatie verzameld
  - g anders, nl. \_\_\_\_\_
- 14 Bent u voordat u uw kind op de basisschool heeft aangemeld ook gaan kijken op een ZML-school of Kinder Dagverblijf voor verstandelijk gehandicapten?  
nee - ja - nvt (hij/zij heeft op ZML-school of KDV gezeten)
- 15 Wat zijn voor u de belangrijkste redenen geweest om uw kind op de basisschool aan te melden?
  - a afstand (ZML-school te ver weg)
  - b contact houden met kinderen uit de buurt
  - c betere ontwikkelingsmogelijkheden
  - d mijn kind kan veel leren door het gedrag van de kinderen in de basisschool te imiteren

- e basisschool werkt meer vanuit onze geloofsovertuiging/visie dan het speciaal onderwijs in de buurt
  - f onze andere kinderen gaan ook naar deze school
  - g geïntegreerd leven in de maatschappij
  - h anders, nl. \_\_\_\_\_
- 16 Stonden de mensen in uw omgeving (familie/vrienden/buren) achter uw keuze om uw kind met Downs syndroom op de basisschool te plaatsen?
- a nee
  - b sommigen wel, sommigen niet
  - c ja, al waren ze wel verbaasd
  - d ja, \_\_\_\_\_
- 17 Stonden de hulpverleners (Bijv. maatschappelijk werk, SPD, KDV) in uw omgeving achter u keus om uw kind op de basisschool aan te melden?
- a ja
  - b sommigen wel, sommigen niet
  - c nee
  - d niet met hulpverleners hierover gesproken
- 18 Op hoeveel basisscholen heeft u geprobeerd uw kind met Downs syndroom te plaatsen?  
\_\_\_\_\_ scholen
- 19 Indien uw kind is afgewezen op een basisschool, wat waren hiervoor volgens de school de redenen?
- a heeft de school niet verteld
  - b de school vond dat ons kind beter af was op speciaal onderwijs
  - c de school vond dat ze onvoldoende kennis en tijd hadden
  - d de school vond dat ze het kind niet voldoende kon bieden
  - e anders, nl. \_\_\_\_\_
  - f niet van toepassing (door naar vraag 21)
- 20 Speelden er volgens u ook nog andere redenen een rol? nee - ja, nl. \_\_\_\_\_
- 21 In hoeverre bent u op de hoogte gehouden / betrokken geweest bij het beslissingsproces omtrent de plaatsing op de basisschool waar uw kind is aangenomen?
- a niet van toepassing, school stemde onmiddellijk toe
  - b helemaal niet
  - c regelmatig contact met de schoolleiding
  - d anders, nl. \_\_\_\_\_
- 22 Heeft u het gevoel gehad dat u de basisschool moest overtuigen, dat het mogelijk is om een kind met Downs syndroom op de basisschool op te vangen? nee - ja
- 23 Zijn er tussen u en de school afspraken gemaakt bij de plaatsing?
- a nee
  - b ja, eerst een proefperiode van \_\_\_\_\_ maanden
  - c ja, bij elke overgang naar een andere groep wordt opnieuw gekeken of hij/zij op school kan blijven
  - d ja, ons kind mag op school blijven zolang zij/hij zich prettig voelt op school
  - e ja, ons kind mag op school blijven zolang de school haar/hem iets te bieden heeft
  - f ja, ons kind moet voldoende ontwikkeling doormaken
  - g ja, ons kind mag op school blijven zolang het niet ten koste gaat van de aandacht van de leerkracht voor de overige leerlingen
  - h ja, wij moeten voor bepaalde zaken op school zelf zorgen, nl. \_\_\_\_\_

- i ja, nl. \_\_\_\_\_
- 24 Kunt u zich vinden in deze afspraken / voorwaarden? ja - nee, omdat \_\_\_\_\_
- 25 Wanneer zou u zelf vinden dat plaatsing beëindigd moet worden?
- a geen of te weinig ontwikkeling
  - b kind voelt zich niet meer prettig op school
  - c anders, nl. \_\_\_\_\_
- 26 Houdt de school u op de hoogte van het onderwijsaanbod voor uw kind? nee - ja
- 27 Heeft u invloed op het onderwijsaanbod voor uw kind? nee - ja (door naar vraag 29)
- 28 Heeft u wel behoefte aan invloed op het onderwijsaanbod? nee - ja
- 29 Houdt de school u op de hoogte van de gedragsregels voor uw kind? nee - ja
- 30 Heeft u invloed op de gedragsregels voor uw kind? nee - ja (door naar vraag 32)
- 31 Heeft u wel behoefte aan invloed op de gedragsregels? nee - ja
- 32 Bent u tevreden over de ontwikkeling van uw kind in sociaal opzicht (bijv. gedrag, samenwerken met anderen)? nee - matig - ja \_\_\_\_\_
- 33 Bent u tevreden over de schoolvorderingen van uw kind? nee - matig - ja \_\_\_\_\_
- 34 Hoe vaak heeft u contact met de leerkracht of begeleider van uw kind in de 'wandelingen'? ongeveer \_\_\_\_\_ keer per week
- 35 Heeft u naast de ouderavonden en rapportbesprekingen nog extra besprekingen met de school over uw kind? ongeveer \_\_\_\_\_ keer per jaar
- 36 Bent u tevreden over het contact met de school? nee - ja (door naar vraag 38)
- 37 Wat kan er verbeterd worden in het contact met de school?
- vaker contact - anders, nl. \_\_\_\_\_
- 38 Denkt u dat de klasgenoten uw kind accepteren? nee - ja \_\_\_\_\_
- 39 Nodigen klasgenootjes uw kind uit voor verjaardagspartijtjes, of om te komen spelen?
- nee - ja, maar heel weinig - ja
- 40 Nodigt uw kind klasgenootjes uit om te komen spelen? nee - ja, maar heel weinig - ja
- 41 Bent u tevreden over de mate waarin uw kind contact heeft met andere kinderen?
- nee, te weinig contact - ja, voldoende contact
- 42 Is uw kind lid van een 'gewone' club of sportvereniging in de buurt? nee - ja
- 43 Is uw kind lid van een club of sportvereniging voor verstandelijk gehandicapten?
- nee - ja
- 44 Vindt u dat de school voldoende gebruik maakt van de deskundigheid van ondersteunende diensten, de VIM, andere basisscholen waar kinderen met Downs syndroom zitten enz.?
- nee - ja
- 45 Wat moet u, als uw kind niet naar een ZML-school gaat zelf regelen en wat kost dit u per maand?
- a logopedie, fl. \_\_\_\_\_
  - b zwemlessen, fl. \_\_\_\_\_
  - c vervoer van en naar school, fl. \_\_\_\_\_
  - d oppas (bijv. tussen de middag), fl. \_\_\_\_\_
  - e anders, nl. \_\_\_\_\_
- 46 Wat denkt u dat de belangrijkste meerwaarde is ten opzichte van het speciaal onderwijs, nu uw kind op de basisschool zit?
- a contact met de buurt
  - b imitatie van leeftijdsgenootjes
  - c betere ontwikkeling van sociale vaardigheden
  - d betere ontwikkeling van cognitieve (= het schoolse leren) vaardigheden
  - e anders, nl. \_\_\_\_\_
- 47 Wat ziet u als de voordelen van het speciaal onderwijs boven de basisschool?

- a gespecialiseerde hulp
  - b contact met gehandicapte leeftijdsgenootjes
  - c minder praktische zaken te regelen (zie vraag 45)
  - d anders, nl. \_\_\_\_\_
- 48 Heeft u al nagedacht over het voortgezet onderwijs voor uw kind?
- a nee
  - b ja, we denken weer aan het reguliere onderwijs
  - c ja, we denken aan het speciaal onderwijs
  - d ja, maar we weten nog niet of we voor regulier of speciaal onderwijs zullen kiezen
- 49 Wat is de hoogste opleiding die u beiden gevolgd heeft?
- |                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| MOEDER                         | VADER                          |
| a basisschool                  | a basisschool                  |
| b Lager Beroeps Onderwijs      | b Lager Beroeps Onderwijs      |
| c MAVO                         | c MAVO                         |
| d HAVO / MULO                  | d HAVO / MULO                  |
| e HBS / Atheneum / Gymnasium   | e HBS / Atheneum / Gymnasium   |
| f Middelbaar Beroeps Onderwijs | f Middelbaar Beroeps Onderwijs |
| g Hoger Beroeps Onderwijs      | g Hoger Beroeps Onderwijs      |
| h Universiteit                 | h Universiteit                 |

**Vragenlijst voor leerkracht/begeleider**

- 1 Hoe ging u vorig schooljaar in uw groep bij lezen om met niveauverschillen tussen de leerlingen?
- |   | nooit | soms | geregeld | meestal | altijd |
|---|-------|------|----------|---------|--------|
| a. ik liet alle leerlingen in hun eigen tempo werken                      | -1-   | -2-  | -3-      | -4-     | -5-    |
| b. bij zwakke leerlingen behandelde ik bepaalde leerstofonderdelen niet   | -1-   | -2-  | -3-      | -4-     | -5-    |
| c. bij snelle leerlingen ging ik vlugger door de leerstof heen            | -1-   | -2-  | -3-      | -4-     | -5-    |
| d. ik gaf alle leerlingen leerstof die was afgestemd op hun eigen niveau  | -1-   | -2-  | -3-      | -4-     | -5-    |
| e. aan zwakke leerlingen stelde ik minder of lagere eisen                 | -1-   | -2-  | -3-      | -4-     | -5-    |
| f. bij snelle leerlingen ging ik dieper in op bepaalde leerstofonderdelen | -1-   | -2-  | -3-      | -4-     | -5-    |
| g. bij zwakke leerlingen ging ik langzamer door de leerstof               | -1-   | -2-  | -3-      | -4-     | -5-    |

2 Hoe ging u vorig schooljaar in uw groep bij rekenen om met niveaoverschillen tussen de leerlingen?

	nooit	soms	geregeld	meestal	altijd
a. ik liet alle leerlingen in hun eigen tempo werken	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
b. bij zwakke leerlingen behandelde ik bepaalde leerstofonderdelen niet	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
c. bij snelle leerlingen ging ik vlugger door de leerstof heen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
d. ik gaf alle leerlingen leerstof die was afgestemd op hun eigen niveau	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
e. aan zwakke leerlingen stelde ik minder of lagere eisen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
f. bij snelle leerlingen ging ik dieper in op bepaalde leerstofonderdelen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
g. bij zwakke leerlingen ging ik langzamer door de leerstof	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-

3 Wie bepaalt het onderwijsaanbod aan de leerling met Downs syndroom?

- a de leerkracht d ouders
- b de begeleider e anders, nl. \_\_\_\_\_
- c de leerkracht en de begeleider samen

4 Staat dit onderwijsaanbod beschreven in een plan? ja - nee (door naar vraag 6)

5 Hoe vaak wordt het plan geëvalueerd en bijgesteld?

- a 1 keer per jaar d alleen als blijkt dat het nodig is
- b 1 keer per half jaar e anders, nl. \_\_\_\_\_
- c 1 keer per maand

6 Hoeveel tijd per week volgt de leerling met Downs syndroom hetzelfde programma c.q. dezelfde activiteiten als zijn/haar klasgenootjes?

- a geheel eigen programma d ongeveer 75% van de tijd
- b ongeveer 25% van de tijd e hij/zij draait volledig mee
- c ongeveer 50% van de tijd

7 Hoe vaak werkt de leerling met Downs syndroom individueel?

- a minder vaak dan medeleerlingen
- b even vaak als medeleerlingen
- c vaker dan medeleerlingen

8 Krijgt de leerling met Downs syndroom een deel van de instructie/lessen buiten de klas? nee (door naar vraag 10) - ja, nl. \_\_\_\_\_ uur

9 Krijgt de leerling met Downs syndroom deze lessen alleen?

- a nee, samen met andere leerlingen met problemen
- b soms samen met andere leerlingen met problemen en soms alleen
- c ja

10 Zijn er voor de leerling met het Downs syndroom speciale middelen en/of methoden aangeschaft (evt. geleend)? ja - nee (door naar vraag 12)

11 Welke zijn deze middelen/methoden?

- a Zeggen wat je ziet
- b Lezen moet je doen
- c het rekenmannetje

- d geld: rekenprogramma voor ZML
  - e delen van het Macquarie-programma
  - f delen van Small Steps
  - g het instrumenteel verrijkingsprogramma (Feuerstein)
  - h VIM-gids deel B
  - i anders, nl. \_\_\_\_\_
- 12 Heeft u zelf ook nieuwe middelen/methoden gemaakt of bestaande middelen/methoden aangepast? ja - nee (door naar vraag 14)
  - 13 Hoe heeft u dit gedaan en bij welke vakken? \_\_\_\_\_
  - 14 Hoe vaak werkt de leerling met Downs syndroom met deze speciale middelen/methoden? Ongeveer \_\_\_\_\_ uur per week
  - 15 Worden deze middelen/methoden ook door andere leerlingen met (leer)problemen gebruikt? nee - ja
  - 16 Zou u gedetailleerd willen aangeven waaraan u nog behoefte heeft bij de verschillende onderdelen van het onderwijsaanbod? (dit in verband met het eventueel ontwikkelen van nieuwe middelen/methoden in vervolg onderzoek) \_\_\_\_\_
  - 17 Past u een speciale didactiek toe bij de leerling met Downs syndroom?
    - a nee
    - b ja, ik geef een andere uitleg
    - c ja, ik maak de stapjes kleiner
    - d ja, ik herhaal meer
    - e ja, ik varieer meer in materiaal
    - e ja, ik varieer meer in materiaal
    - f ja, ik maak de stof concreter
    - g ja, anders nl. \_\_\_\_\_
  - 18 Kunt u per item van vraag 17 aangeven of u dit ook bij andere leerlingen met problemen toepast?
    - a niet van toepassing
    - b ja / nee
    - c ja / nee
    - d ja / nee
    - e ja / nee
    - f ja / nee
    - g ja / nee
  - 19 Denkt u dat u voldoende kennis heeft over hoe u de leerling met Downs syndroom iets kunt aanleren? nee - ja
  - 20 Verstoort de leerling met Downs syndroom vaker de orde in de klas dan de overige leerlingen? nee - ja
  - 21 Vraagt de leerling met Downs syndroom vaker de aandacht in de klas dan de overige leerlingen? nee - ja
  - 22 Heeft u de klas voorbereid op de komst van een leerling met Downs syndroom? nee - ja, nl. door \_\_\_\_\_
  - 23 Heeft de aanwezigheid van de leerling met Downs syndroom consequenties voor het onderwijsaanbod aan de overige leerlingen?
    - a nee
    - b ja, de stof wordt vaker uitgelegd
    - c ja, het hele onderwijsaanbod is gedifferentieerder geworden
    - d ja, nl. \_\_\_\_\_
  - 24 Hebben andere leerlingen profijt van de aanwezigheid van de leerling met Downs syndroom?
    - a nee
    - b ja, de extra begeleider helpt (binnen de gegeven formatie) naast de leerling met Downs syndroom ook andere leerlingen met problemen. Bijv. \_\_\_\_\_
    - c ja, de kennis die we hebben opgedaan op studiedagen, bijscholingscursussen en andere



- informatie voor de leerling met Downs syndroom, is ook nuttig voor andere leerlingen.  
 Bijv. \_\_\_\_\_
- d ja, de andere leerlingen leren beter omgaan met een kind met een handicap  
 e ja, nl. \_\_\_\_\_
- 25 Ondervinden andere leerlingen ook nadeel van de aanwezigheid van de leerling met Downs syndroom?  
 a nee  
 b ja, de leerling met Downs syndroom vraagt te veel aandacht van de leerkracht  
 c ja, de leerling met Downs syndroom leidt de andere kinderen af  
 d ja, nl. \_\_\_\_\_
- 26 Hoe vaak gaan medeleerlingen met de leerling met Downs syndroom om (in schooltijd)?  
 meer dan gemiddeld - gemiddeld - minder dan gemiddeld
- 27 Van wie gaat het contact tussen de leerling met Downs syndroom en de overige leerlingen over het algemeen uit?  
 a vooral van de leerling met Downs syndroom  
 b vooral van de medeleerlingen  
 c even vaak van de medeleerlingen als van de leerling met Downs syndroom
- 28 Heeft de leerkracht een sturende rol in de omgang van de leerling met Downs syndroom en de andere leerlingen?  
 a nee, de leerkracht bemoeit zich niet anders dan normaal met de omgang  
 b nee, de andere leerlingen hebben al goed en voldoende contact met de leerling met Downs syndroom  
 c nee, \_\_\_\_\_  
 d ja, om er voor te zorgen dat de medeleerlingen de leerling met Downs syndroom niet te veel 'betuttelen'  
 e ja, omdat de leerling met Downs syndroom anders te veel alleen zou zijn  
 f ja, om er voor te zorgen dat er voldoende rekening met de leerling met Downs syndroom wordt gehouden  
 g ja, omdat de medeleerlingen anders clownesk gedrag uitlokken bij de leerling met Downs syndroom  
 h ja, om negatief gedrag van de medeleerlingen (pesten/uitlachen) te voorkomen  
 i ja, omdat \_\_\_\_\_
- 29 Zijn er verschillen tussen de gedragsregels (bijv. speelgoed opruimen, op stoel blijven zitten) voor de leerling met Downs syndroom en de overige leerlingen?  
 ja - nee (door naar vraag 31)
- 30 Welke verschillen zijn dit? \_\_\_\_\_
- 31 Wie heeft de extra formatie voor de leerling met Downs syndroom gekregen?  
 a de klasseleerkracht van de leerling met Downs syndroom  
 b de remedial teacher  
 c een part-time leerkracht van de school  
 d een nieuw aangestelde leerkracht
- 32 Hoe wordt de verkregen extra formatie ingevuld?  
 a lesgeven aan de leerling met Downs syndroom binnen de klas  
 b lesgeven aan de leerling met Downs syndroom buiten de klas  
 c de klas wordt 1 (halve) dag per week door iemand anders overgenomen zodat de leerkracht de leerling met Downs syndroom buiten de klas individueel les kan geven  
 d in orde maken van materiaal/methoden

- e overleg met de ouders van de leerling met Downs syndroom
  - f zoeken naar informatie, volgen van studiedagen e.d.
  - g overleg tussen leerkracht en begeleider
  - h verkleinen van de klassedeler
  - i anders, nl. \_\_\_\_\_
- 33 Kunt u een schatting geven van het aantal uren dat per week besteed wordt aan de verschillende activiteiten genoemd in vraag 32?
- |           |           |           |
|-----------|-----------|-----------|
| a ___ uur | d ___ uur | g ___ uur |
| b ___ uur | e ___ uur | h ___ uur |
| c ___ uur | f ___ uur | i ___ uur |
- 34 Is er nog meer extra hulp voor de leerling met Downs syndroom?
- a nee
  - b ja, in de vorm van een stagiaire
  - c ja, in de vorm van een vrijwilliger
  - d ja, in de vorm van een banenpooler
  - e ja, in de vorm van een wepper (werk-ervarings-plaats)
  - f ja, nl. \_\_\_\_\_
- 35 Wat vinden uw collega's van het feit dat u een leerling met Downs syndroom in de klas heeft?
- a ze hebben er hun bedenkingen bij
  - b ze hebben er geen uitgesproken mening over
  - c ze staan er positief tegenover
  - d ze hebben er belangstelling voor / ze tonen interesse
  - e ze tonen bewondering
  - f anders, nl. \_\_\_\_\_
- 36 Ondersteunen uw collega's u in praktische zin?
- a nee
  - b ja, allen
  - c ja, vooral de vorige leerkracht van de leerling met Downs syndroom
  - d ja, nl. \_\_\_\_\_
- 37 Van welke van onderstaande instanties krijgt uw school steun/begeleiding?
- |                            |                     |
|----------------------------|---------------------|
| a schoolbegeleidingsdienst | d SDS               |
| b ZML-school in de buurt   | e anders, nl. _____ |
| c VIM                      |                     |
- 38 Waaruit bestaat deze begeleiding?
- a verschaffen van geschikte middelen/methoden
  - b inzicht geven in het leerproces van deze kinderen
  - c anders, nl. \_\_\_\_\_
- 39 Heeft u het gevoel dat u voldoende begeleid wordt? nee - ja (door naar vraag 42)
- 40 Van wie, welke instantie zou u graag meer begeleiding willen krijgen?
- |                            |                     |
|----------------------------|---------------------|
| a schoolbegeleidingsdienst | d SDS               |
| b ZML-school               | e anders, nl. _____ |
| c VIM                      |                     |
- 41 Waarop zou die begeleiding gericht moeten (kunnen) zijn?
- a ondersteuning bij het bepalen van het onderwijsaanbod
  - b inzicht in de mogelijkheden van de leerling met Downs syndroom
  - c anders, nl. \_\_\_\_\_

Begeleider (deze vragen alleen invullen als de extra formatie niet aan de klassieleerkracht is toegekend)

- 42 Heeft u ervaring met het werken met verstandelijk gehandicapte kinderen? nee - ja
- 43 Hoe vaak heeft u overleg met de groepsleerkracht?
- a elke keer als de leerling met Downs syndroom bij mij is geweest
  - b ongeveer 1 keer per week
  - c ongeveer 1 keer per maand
  - d 1 keer per half jaar
  - e zeer onregelmatig, alleen als er problemen zijn
  - f anders, nl. \_\_\_\_\_
- 44 Hoe is de taakverdeling tussen leerkracht en begeleider?
- a begeleider bepaalt het onderwijs aan de leerling met Downs syndroom en voert dit samen met de leerkracht uit
  - b begeleider en leerkracht bepalen in onderling overleg het onderwijsaanbod aan de leerling met Downs syndroom
  - c anders, nl. \_\_\_\_\_
- 45 Kunt u een schatting geven van alle extra tijd (bovenop de gekregen extra formatie tijd) die het kost om een leerling met Downs syndroom op te vangen?  
gemiddeld ongeveer \_\_\_\_\_ per week voor de begeleider en leerkracht samen
- 46 Kunt u aangeven wat u heeft geleerd/opgestoken van de opvang van de leerling met Downs syndroom, aan de hand van enkele voorbeelden? \_\_\_\_\_
- 47 Welk gedrag herkent u bij de leerling met Downs syndroom uit uw klas?
- a hij/zij zoekt veel lichamelijk contact
  - b hij/zij let slecht op eigen uiterlijk en of hygiëne
  - c hij/zij is vaak verkouden en heeft dan problemen met (voldoende) neus snuiten
  - d \_\_\_\_\_
- 48 Hoe ervaart u dit gedrag?
- |   | ik heb hier geen<br>problemen mee | ik vind dit vaak<br>irritant | het hangt van<br>mijn stemming<br>af wat ik er van<br>vind | niet van toepas-<br>sing |
|---|-----------------------------------|------------------------------|--|--------------------------|
| a | -1-                               | -2-                          | -3-  | -4-                      |
| b | -1-                               | -2-                          | -3-  | -4-                      |
| c | -1-                               | -2-                          | -3-  | -4-                      |
| d | -1-                               | -2-                          | -3-  | -4-                      |
- 49 Welk gedrag herkent u bij de leerling met Downs syndroom uit uw klas?
- a hij/zij maakt vaak langdurig eentonige geluiden
  - b hij/zij is erg koppig
  - c hij/zij is erg sfeergevoelig (bijv. als een ander kind verdrietig is, wordt de leerling met Downs syndroom dat ook)
  - d hij/zij is snel angstig
  - e hij/zij heeft een geringe uitsteltolerantie
  - f hij/zij vraagt erg veel aandacht en staat graag in het middelpunt van de belangstelling
  - g hij/zij doet anderen snel na
  - h \_\_\_\_\_

50 In hoeverre ervaart u dit gedrag als lastig voor de orde in de klas?

	niet lastig	een beetje lastig	erg lastig	nvt
a	-1-	-2-	-3-	-4-
b	-1-	-2-	-3-	-4-
c	-1-	-2-	-3-	-4-
d	-1-	-2-	-3-	-4-
e	-1-	-2-	-3-	-4-
f	-1-	-2-	-3-	-4-
g	-1-	-2-	-3-	-4-
h	-1-	-2-	-3-	-4-
i	-1-	-2-	-3-	-4-

Ten slotte twee vragen om uzelf te typeren als leerkracht. Hiertoe dient u op onderstaande schalen het cijfer te omcirkelen dat het meest overeenkomt met uw idee over uzelf als leerkracht.

51 Ik vind mijzelf als leerkracht voor mijn leerlingen:

zeer weinig prestatiegericht -1- -2- -3- -4- -5- zeer prestatiegericht

52 Ik leg in mijn onderwijs voor leerlingen:

zeer weinig nadruk op de basisvaardigheden (taal, lezen, rekenen) -1- -2- -3- -4- -5- zeer veel nadruk op de basisvaardigheden

### Vragenlijst voor schoolleider

- 1 Wat is de geboortedatum van de leerling met Downs syndroom? \_\_\_\_\_
- 2 Vanaf welke datum zit hij/zij bij u op school? \_\_\_\_\_
- 3 De leerling met Downs syndroom is op onze school begonnen in groep \_\_\_\_\_
- 4 Hij/zij leerling zit nu in groep: \_\_\_\_\_
- 5 Zit de leerling met Downs syndroom in een combinatie klas?  
nee - ja, nl. de groepen: \_\_\_\_\_
- 6 Het aantal leerlingen in de klas (bij een combinatieklas het totaal aantal leerlingen in de klas) bedraagt: \_\_\_\_\_
- 7 Het totaal aantal leerlingen op deze school bedraagt: \_\_\_\_\_
- 8 Hoeveel van de volgende leerlingen heeft uw school in totaal:  
1,25 leerlingen (Nederlandse arbeiderskinderen): \_\_\_\_\_  
1,4 leerlingen (schipperkinderen): \_\_\_\_\_  
1,7 leerlingen (woonwagenkinderen): \_\_\_\_\_  
1,9 leerlingen (allochtone leerlingen): \_\_\_\_\_
- 9 Welke signatuur heeft uw school?  
a Openbaar  
b Rooms Katholiek  
c Protestant Christelijk  
d Overig bijzonder (bijvoorbeeld traditionele vernieuwingsschool), nl. \_\_\_\_\_
- 10 Hoeveel personeelsformatie kreeg uw school in het huidige schooljaar in totaal (graag op 1 decimaal nauwkeurig invullen)? \_\_\_\_\_
- 11 Hoeveel leerkrachten van uw school zijn:  
a jonger dan 34 jaar: \_\_\_\_\_ d tussen de 55 en 64 jaar: \_\_\_\_\_  
b tussen de 35 en 44 jaar: \_\_\_\_\_ e 65 jaar of ouder: \_\_\_\_\_  
c tussen de 45 en 54 jaar: \_\_\_\_\_

12 Kunt u omcirkelen over welke van de volgende zaken, afspraken zijn gemaakt met alle ouders (dus niet speciaal de ouders van de leerling met Downs syndroom)?

- a op tijd op school komen door de leerlingen
- b schoolverzuim door leerlingen
- c op tijd naar bed gaan door de leerlingen
- d het lezen van boeken door de leerlingen
- e het bijwonen van ouderavonden door de ouders
- f het bespreken van het rapport van de leerlingen
- g de tijd die besteed wordt aan de verschillende vakken
- h de minimum doelen die uw school bij de leerlingen wil bereiken

13 Hoe vaak voert u onderstaande activiteiten uit op uw school?

	(vrijwel) nooit	enkele keren per jaar	vrijwel elke maand	vaker dan 1x per maand
a. bespreken van de schoolvorderingen van leerlingen met de groepsleerkracht	-1-	-2-	-3-	-4-
b. bespreken van de schoolvorderingen van leerlingen in het team	-1-	-2-	-3-	-4-
c. evalueren van de schoolvorderingen	-1-	-2-	-3-	-4-
d. aanwijzingen geven op basis van klas- se/lesbezoek aan leerkrachten omtrent hun werkwijze in de klas	-1-	-2-	-3-	-4-
e. bijwonen van lessen van leerkrachten om kennis van hun werkwijze/vaar- digheden te verkrijgen	-1-	-2-	-3-	-4-
f. suggesties geven aan leerkrachten om de prestaties van hun leerlingen te verbeteren	-1-	-2-	-3-	-4-
g. suggesties geven aan leerkrachten over het bijhouden van de vorderingen	-1-	-2-	-3-	-4-
h. aanwijzingen geven over hoe leerlin- gen die achterblijven geholpen kun- nen worden	-1-	-2-	-3-	-4-
i. erop toezien dat de leermethoden con- form de aanwijzingen worden toege- past	-1-	-2-	-3-	-4-
j. bespreken van (nieuwe) methoden- /leermiddelen met de groepsleerk- rachten	-1-	-2-	-3-	-4-
k. erop toezien dat leerkrachten met el- kaar afspraken maken over de te be- reiken einddoelen per leerjaar	-1-	-2-	-3-	-4-
l. erop toezien dat de lessen op tijd be- ginnen	-1-	-2-	-3-	-4-

14 Hoe vaak komt het voor dat leerkrachten de volgende activiteiten uitvoeren?

	nooit	1 à 2 x per jaar	tenmin- ste 1x per jaar	tenmin- ste 1x per maand	tenmin- ste 1x per week
a. elkaar helpen bij de voor- bereiding van lessen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
b. elkaar advies vragen en geven voor het verbeteren van leerprestaties	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
c. gezamenlijk instructiema- teriaal ontwikkelen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
d. elkaar helpen bij de uit- voering van lessen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
e. gezamenlijk lesgeven	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
f. bij elkaar lessen observe- ren	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
g. met elkaar lessen bespre- ken	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-

15 Wie werd er bij uw school betrokken bij het besluit tot plaatsing van de leerling met Downs syndroom?

- a de schoolleiding
- b het hele team
- c het schoolbestuur
- d leerkracht bij wie leerling met Downs syndroom eventueel in de klas komt
- e de medezeggenschapsraad
- f de ouderraad
- g anders, nl. \_\_\_\_\_

16 Wie heeft de doorslaggevende stem bij het besluit tot plaatsing?

- a de schoolleiding
- b het hele team
- c het schoolbestuur
- d leerkracht bij wie leerling met Downs syndroom eventueel in de klas komt
- e de medezeggenschapsraad
- f de ouderraad
- g anders, nl. \_\_\_\_\_

17 Heeft u informatie verzameld over de opvang van kinderen met Downs syndroom in het basisonderwijs (voordat het besluit is genomen)? nee - ja, nl. bij:

- a VIM
- b SDS
- c FvO
- d begeleidingsdienst
- e ZML-school
- f ouders
- g steunpuntschool
- h andere basisschool waar leerling met Downs syndroom zit
- i anders, nl. \_\_\_\_\_

18 Zijn er bezwaren naar voren gebracht bij aanmelding van de leerling met Downs syndroom? nee - ja, nl.

- a te weinig kennis op school voor deze leerling

- b niet voldoende tijd om deze leerling goed op te vangen
  - c ZML-onderwijs is beter geschikt voor deze leerling
  - d angst of men dit wel aan kan
  - e zorg dat bij problemen de leerling niet naar het SO verwezen mag worden
  - f anders, nl. \_\_\_\_\_
- 19 Welke argumenten hebben de doorslag gegeven om de leerling met Downs syndroom op school te plaatsen?
- a tegemoet komen aan de wens van de ouders
  - b plaatsing is goed voor de leerling met Downs syndroom
  - c het is goed voor de andere leerlingen om met een gehandicapt kind om te gaan
  - d we zien het als een uitdaging
  - e leerkracht denkt dat de opvang wel zal lukken
  - f kind komt uit de wijk en hoort op onze school
  - g team vindt de opvang van deze leerling tot hun taak behoren
  - h anders, nl. \_\_\_\_\_
- 20 Is de beslissing om het kind met Downs syndroom te plaatsen positief beïnvloed door:
- a de ondersteuning door belangenorganisaties (VIM, FvO, SDS)
  - b het bestaan van bijscholingscursussen
  - c het verkrijgen van extra formatie
  - d ondersteuning vanuit het speciaal onderwijs
  - e het bestaan van steunpuntscholen
  - f ondersteuning door schoolbegeleidingsdiensten
  - g anders, nl. \_\_\_\_\_
- 21 Zijn er tussen u en de ouders afspraken gemaakt bij de plaatsing?
- a nee
  - b ja, eerst een proefperiode van \_\_\_\_\_ maanden
  - c ja, bij elke overgang naar een andere groep wordt opnieuw gekeken of hij/zij op school kan blijven
  - d ja, de leerling mag op school blijven zolang zij/hij zich prettig voelt op school
  - e ja, de leerling mag op school blijven zolang de school haar/hem iets te bieden heeft
  - f ja, de leerling moet voldoende ontwikkeling doormaken
  - g ja, de leerling mag op school blijven zolang het niet ten koste gaat van de aandacht van de leerkracht voor de overige leerlingen
  - h ja, de ouders moeten voor bepaalde zaken op school zelf zorgen, nl. \_\_\_\_\_
  - i ja, nl. \_\_\_\_\_
- 22 Staat er al vast hoelang de leerling met Downs syndroom bij u op school mag blijven?
- nee - ja, nl. \_\_\_\_\_
- 23 Indien er weer ouders komen die hun kind met Downs syndroom op uw school aanmelden, wat doet u dan?
- a we volgen dezelfde procedure en stellen dezelfde eisen als bij de aanmelding van de eerste leerling met Downs syndroom
  - b we zullen deze leerling sneller aannemen, omdat we nu beter weten wat de opvang van een leerling met Downs syndroom inhoud
  - c we zullen deze leerling minder snel aannemen, omdat we nu beter weten wat de opvang van een leerling met Downs syndroom inhoud
  - d anders, nl. \_\_\_\_\_
- 24 Wat doet uw school om verwijzingen naar speciaal onderwijs te voorkomen?

- a hulp in roepen van begeleidingsdiensten
  - b inschakelen remedial teacher
  - c individuele hulp in de klas
  - d aangepast programma in de klas
  - e in de klassen wordt individueel (op eigen niveau en tempo) gewerkt
  - f anders, nl. \_\_\_\_\_
- 25 Verwijst u nu (of zou u in de toekomst) minder snel leerlingen naar het speciaal onderwijs door de ervaringen met de leerling met Downs syndroom?
- a nee
  - b ja, omdat
  - c we beter hebben geleerd met zgn. 'probleemleerlingen' om te gaan
  - d we beter in staat zijn een aangepast programma aan te bieden
  - e anders, nl. \_\_\_\_\_
- 26 Zijn er team-leden die een bijscholingscursus (Bijv. van SDS en seminarium voor Orthopedagogiek) of studiedagen, gericht op de opvang van leerlingen met Downs syndroom in de basisschool hebben gevolgd?
- a nee
  - b ja, nl.
  - c de betrokken leerkracht
  - d de aangestelde begeleider
  - e de schoolleider
  - f anders, nl. \_\_\_\_\_
- 27 Welke andere manier van kennisverzameling heeft uw school?
- a abonnement 'VIMfo'
  - b abonnement 'Down and Up'
  - c bezoeken van andere basisscholen waar leerling met Downs syndroom zit
  - d bezoeken van een steunpuntschool
  - e bezoeken van een ZMLK-school
  - f Vim-gids deel A
  - g VIM-gids deel B
  - h anders, nl. \_\_\_\_\_
- 28 Wat denkt u dat de voordelen zijn van de basisschool t.o.v. het speciaal onderwijs voor de leerling met Downs syndroom?
- a de omgang met de andere leerlingen
  - b overnemen van het gedrag van de andere leerlingen
  - c minder reistijd van en naar school
  - d de leerling met Downs syndroom wordt meer uitgedaagd door de medeleerlingen
  - e anders, nl. \_\_\_\_\_
- 29 Wanneer denkt u dat er sprake is van succesvolle integratie?
- a indien de medeleerlingen de leerling met Downs syndroom accepteren
  - b indien de leerling met Downs syndroom bij alle vakken op zijn eigen niveau mee kan doen
  - c indien de leerling met Downs syndroom de mogelijkheid heeft om te spelen met niet-gehandicapte leeftijdsgenootjes
  - d anders, nl. \_\_\_\_\_
- 30 Heeft u op uw school een (bepaalde mate van) succesvolle integratie m.b.t. de leerling met Downs syndroom bereikt? nee - redelijk - ja
- 31 Heeft u nog verdere op- en/of aanmerkingen? \_\_\_\_\_



## BIJLAGE 2: Vragenlijst deelonderzoek III

### Vragenlijst voor leerkracht

- 1 Wat is de geboortedatum van de leerling met Downs syndroom? \_\_\_\_\_
- 2 Hoeveel leerlingen zitten er in de klas? \_\_\_\_\_ leerlingen
- 3 Geeft u les aan een combinatiegroep? ja - nee  
Zo ja, aan welke groepen? groepen \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_
- 4 Hoelang zit de leerling met Downs syndroom al bij zijn/haar klasgenoten in de groep?  
\_\_\_\_\_ jaar
- 5 Wat is de verhouding jongens - meisjes in de groep? \_\_\_\_\_ meisjes en \_\_\_\_\_ jongens
- 6 Hoe wordt de extra formatie voor de leerling met Downs syndroom gebruikt? (bijvoorbeeld: geheel voor een extra leerkracht die de leerling met Downs syndroom 8 uur per week individueel begeleid) \_\_\_\_\_
- 7 Hoe vaak krijgt de leerling met Downs syndroom les buiten de klas?  
\_\_\_\_\_ uur per week verdeeld over \_\_\_\_\_ lessen
- 8 Hoe vaak heeft de leerling met Downs syndroom lessen verzuimd wegens ziekte?  
sinds de zomervakantie \_\_\_\_\_ dagen
- 9 Heeft de leerling met Downs syndroom lichamelijke problemen, als hartproblemen, gehoorproblemen, slechthoortendheid, motorische problemen, spraakproblemen? \_\_\_\_\_
- 10 Heeft de leerling met Downs syndroom vaste vriendjes/vriendinnetjes?  
nee - ja zo ja, hoeveel? \_\_\_\_\_
- 11 Hoe vaak speelt de leerling met Downs syndroom buiten schooltijd met klasgenootjes?  
minder dan gemiddeld - gemiddeld - meer dan gemiddeld
- 12 Wie maakt de speel afspraken buiten schooltijd meestal?  
a de medeleerlingen c beiden even vaak  
b de leerling met Downs syndroom d de ouders
- 13 De leerling met Downs syndroom speelt op het schoolplein:  
a het grootste deel van de tijd alleen  
b het grootste deel van de tijd met jongere kinderen  
c het grootste deel van de tijd met oudere kinderen  
d het grootste deel van de tijd met leeftijdsgenoten
- 14 Met wie speelt de leerling met Downs syndroom op het schoolplein?  
a meestal alleen  
b steeds met verschillende kinderen  
c bijna altijd met dezelfde kinderen  
indien c) Hoeveel kinderen zijn dit? \_\_\_\_\_ kinderen  
Kunt u deze kinderen kort karakteriseren? (bijv. zorgzaam, wild, avontuurlijk) \_\_\_\_\_
- 15 Welke van de volgende gedragingen komen minstens 1 keer per week voor (u mag geen of juist meerdere alternatieven aankruisen)  
a medeleerlingen bemoederen de leerling met Downs syndroom  
b medeleerlingen proberen de leerling met Downs syndroom iets te leren  
c medeleerlingen spelen op gelijkwaardig niveau met de leerling met Downs syndroom  
d medeleerlingen laten de leerling met Downs syndroom voor 'spek en bonen' meedoen  
e medeleerlingen lokken 'clownesk' gedrag uit bij de leerling met Downs syndroom
- 16 Denkt u dat de leerling met Downs syndroom wordt geaccepteerd door de klasgenoten?  
ja - nee
- 17 Vinden de medeleerlingen het leuk om de leerling met Downs syndroom te helpen in de

- klas?
- a de meeste leerlingen vinden het leuk
  - b ongeveer de helft van de leerlingen vinden het leuk
  - c een klein groepje leerlingen vindt het leuk
  - d leerlingen vinden het niet leuk
- 18 Kunt u kort omschrijven wat volgens u het beeld is dat de medeleerlingen hebben van de leerling met Downs syndroom? (Bijvoorbeeld beschouwen ze hem/haar als anders en zo ja hoe) \_\_\_\_\_
  - 19 De leerling met Downs syndroom heeft een bepaalde positie in de groep. Welk van de onderstaande woorden typeert deze positie het meest?
    - a populair: veel kinderen vinden de leerling met Downs syndroom aardig
    - b genegeerd: veel kinderen negeren de leerling met Downs syndroom
    - c controversieel: kinderen denken heel verschillend over de leerling met Downs syndroom
    - d gemiddeld: veel kinderen denken neutraal over de leerling met Downs syndroom
    - e verworpen: veel kinderen vinden de leerling met Downs syndroom niet aardig
  - 20 Denkt u dat u en de andere leerkrachten invloed hebben op manier waarop de contacten tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen zich in de komende jaren zullen ontwikkelen? ja - nee
  - 21 Hoe denkt u dat de omgang tussen de leerling met Downs syndroom en de klasgenoten zich de komende jaren zal ontwikkelen?
    - a ik denk dat de contacten (te) moeilijk zullen worden door uiteenlopende interesses
    - b ik denk dat de leerlingen het leuk blijven vinden om de leerling met Downs syndroom te helpen, maar niet om met hem/haar te spelen
    - c ik denk dat de klasgenoten het leuk zullen blijven vinden om de leerling met Downs syndroom te helpen en om met hem/haar te blijven spelen
    - d ik kan hier geen voorspelling over doen
  - 22 Welke van de volgende uitspraken zijn in uw geval waar? (u mag geen of juist meerdere alternatieven aankruisen)
    - a ik vind het moeilijk om de tijd en aandacht tussen de leerling met Downs syndroom en de andere leerlingen in de klas goed te verdelen
    - b de contacten tussen de leerling met Downs syndroom en medeleerlingen zijn spontaan en probleemloos en kosten mij geen inspanning
    - c ik moet geregeld ( $\pm$  1x per week of vaker) voorkómen dat medeleerlingen geen 'clownesk' gedrag uitlokken bij de leerling met Downs syndroom
    - d ik moet geregeld ( $\pm$  1x per week of vaker) conflicten tussen de leerling met Downs syndroom en één of meerdere medeleerlingen oplossen
  - 23 Ik vind het onderwijzen van een leerling met Downs syndroom:
 

a leuk	1 - 2 - 3 - 4	niet leuk
b leerzaam	1 - 2 - 3 - 4	niet leerzaam
c makkelijk	1 - 2 - 3 - 4	moeilijk
d een uitdaging	1 - 2 - 3 - 4	een opgave
- Wilt u bij de vragen 24 t/m 32 aangeven hoe vaak u de genoemde activiteit uitvoert.
- 24 U gebruikt coöperatieve leerinstructies, waarbij de leerling met Downs syndroom samenwerkt met één of meerdere medeleerlingen in de klas
 

	dagelijks-wekelijks-maandelijks-
	nooit
  - 25 U traint sociale vaardigheden bij de leerling met Downs syndroom
 

	dagelijks-wekelijks-maandelijks-
	nooit

- |   |  |
|---|--|
| 26 U traint sociale vaardigheden bij de medeleerlingen  | dagelijks-wekelijks-maandelijks-nooit                      |
| 27 U geeft de leerlingen informatie, of praat met ze over handicaps   | dagelijks-wekelijks-maandelijks-nooit                      |
| 28 U toont zelf dat u de leerling met Downs syndroom accepteert   | ja - nee - weet niet                                       |
| 29 U heeft de leerling met Downs syndroom een gunstige plaats (in de ruimte) in de klas gegeven                       | ja - nee - weet niet                                       |
| 30 U zorgt ervoor dat de leerling met Downs syndroom actief betrokken wordt bij het gebeuren in de klas               | dagelijks-wekelijks-maandelijks-nooit                      |
| 31 U beloont sociale contacten van medeleerlingen met de leerling met Downs syndroom                                  | dagelijks-wekelijks-maandelijks-nooit                      |
| 32 U wijst een medeleerling aan die de leerling met Downs syndroom een bepaalde periode moet helpen                   | dagelijks-wekelijks-maandelijks-nooit                      |
| 33 Is het taalgebruik van de leerling met Downs syndroom voor u begrijpelijk?   | altijd - meestal wel - meestal niet - nooit                |
| 34 Is het taalgebruik van de leerling met Downs syndroom voor de medeleerlingen begrijpelijk?                         | altijd - meestal wel - meestal niet - nooit - weet ik niet |
| 35 Begrijpt de leerling met Downs syndroom de opdrachten die u aan hem/haar geeft?                                    | meestal wel - meestal niet - kom ik moeilijk achter        |
| 36 Begrijpt de leerling met Downs syndroom zijn/haar medeleerlingen?  | meestal wel - meestal niet - kom ik moeilijk achter        |
| 37 Wat zijn volgens u de voordelen van plaatsing van een leerling met Downs syndroom in het basisonderwijs? _____     |  |
| 38 Wat zijn volgens u de voordelen van plaatsing van een leerling met Downs syndroom in het speciaal onderwijs? _____ |  |



## **SAMENVATTING**

In Nederland gaat een toenemend aantal kinderen met Downs syndroom naar het reguliere basisonderwijs. In hoofdstuk 1 wordt ingegaan op de achtergronden die een rol hebben gespeeld bij de totstandkoming van deze groei. De goed georganiseerde en actieve groep ouders van kinderen met Downs syndroom hebben de plaatsing van hun kinderen op de basisschool mogelijk gemaakt. Deze plaatsingen passen binnen een internationale ontwikkeling waarbij ernaar gestreefd wordt mensen met een (verstandelijke) handicap zoveel mogelijk te integreren in de maatschappij. Met een leerlinggebonden financiering voor een deel van het speciaal onderwijs probeert de Nederlandse overheid deze ontwikkelingen te ondersteunen.

Omdat de plaatsing van kinderen met Downs syndroom in Nederland nog een nieuwe ontwikkeling is, is er grote behoefte aan informatie over de wijze waarop de opvang van deze kinderen in het reguliere onderwijs het beste kan worden vormgegeven. Er is gekozen voor een beschrijvend onderzoek om deze informatie te verkrijgen. De doelstelling van het onderzoek dat in dit proefschrift beschreven wordt is, om kennis op te doen die bijdraagt aan het zo goed mogelijk kunnen opvangen van kinderen met Downs syndroom in het reguliere basisonderwijs.

In hoofdstuk 2 wordt een overzicht gegeven van onderzoek naar kinderen met een verstandelijke handicap in het reguliere onderwijs. Er wordt eerst ingegaan op onderzoek waarbij plaatsingen in het reguliere onderwijs worden vergeleken met plaatsingen in het speciaal onderwijs. Vervolgens wordt ingegaan op onderzoek waarbij plaatsing in het reguliere onderwijs uitgangspunt is. Bij dit type onderzoek wordt onderzocht hoe plaatsingen in het reguliere onderwijs zo goed mogelijk kunnen plaatsvinden.

Het derde hoofdstuk geeft een overzicht van de aantallen Nederlandse kinderen met Downs syndroom in de basisschoolleeftijd. Met behulp van cijfers van het Ministerie is getracht een schatting te maken van het aantal kinderen dat de afgelopen schooljaren op de basisschool zat. De gegevens van het Ministerie kwamen niet altijd overeen met de gegevens van de basisscholen, waardoor er sprake is van (voorzichtige) schattingen. Het aantal kinderen met Downs syndroom in de schooljaren '93/'94, '94/'95, '95/'96 en '96/'97 wordt geschat op respectievelijk 221, 303, 339 en 398. Aan het eind van schooljaar '93/'94 verlieten naar schatting 26 leerlingen met Downs syndroom de basisschool, voor de twee schooljaren daarop volgend zijn dat respectievelijk 55 en 48 leerlingen.

In hoofdstuk 4 wordt het eerste empirische onderzoek besproken. In dit eerste deelonderzoek is ingegaan op de plaatsing van leerlingen met Downs syndroom op de basisschool. De drie onderzoeksvragen waren: Hoe verloopt de aanmelding en toelating van kinderen met Downs syndroom in de basisschool? Wat is de inhoud van het onderwijs- en vormingsaanbod voor kinderen met Downs syndroom? Is er sprake van een verbreding van de zorg naar andere leerlingen met problemen?

Het ging hierbij om een beschrijving van de situatie. De meningen en ervaringen van de betrokken scholen en ouders speelden een belangrijke rol. Kort samengevat kan de eerste onderzoeksvraag als volgt beantwoord worden. Het motief van ouders met een kind met Downs syndroom om hun kind op de basisschool aan te melden is vooral gelegen in de verwachting dat het goed is voor de sociale ontwikkeling van hun kind om in de eigen omgeving tussen de andere kinderen van de buurt op te groeien. Het is voor ouders niet altijd gemakkelijk om hun kind op een basisschool geplaatst te krijgen. Leerkrachten zijn vaak bang dat ze de opvang van een leerling met Downs syndroom niet aankunnen. Ondanks deze angst neemt toch een groeiend aantal scholen deze leerlingen aan. Hun motief hierbij is dat ze denken dat het goed is voor de leerling met Downs syndroom én voor de andere kinderen in de klas.

Wat betreft het onderwijs- en vormingsaanbod kan vermeld worden dat er geen algemene richtlijnen zijn voor het onderwijs aan kinderen met Downs syndroom in de basisschool. Deze kinderen krijgen een aangepast programma wat ze deels buiten het klaslokaal krijgen aangeboden. In de groepen 1 en 2 krijgen de leerlingen een minder aangepast programma en brengen ze meer tijd door in de klas dan in de groepen 3 en hoger. Leerkrachten geven aan dat de gedragsregels voor de leerling met Downs syndroom gelijk zijn aan die voor de andere leerlingen. De aanwezigheid van de leerling met Downs syndroom heeft invloed op de andere leerlingen. Leerkrachten zien dit in het algemeen als een positieve invloed, namelijk dat het goed is voor de leerlingen dat ze leren omgaan met een gehandicapt kind. Het heeft geen invloed op het onderwijsaanbod aan de andere leerlingen. Ondanks het feit dat de ouders en scholen over het algemeen positief zijn, blijft de leerling met Downs syndroom lang niet altijd de hele basisschoolperiode in het regulier onderwijs. In een aantal gevallen wordt de plaatsing beëindigd omdat de basisschool of de ouders plaatsing in het basisonderwijs niet langer zinvol of haalbaar vinden.

Het tweede deelonderzoek (hoofdstuk 5) gaat in op de redenen waarom kinderen met Downs syndroom van de basisschool naar het speciaal onderwijs worden verwezen. Uit dit onderzoek blijkt dat het overplaatsen naar het speciaal

onderwijs te maken heeft met verschillende combinaties van redenen. Er worden drie categorieën onderscheiden. De in het onderzoek onderscheiden categorieën zijn: het gebrek aan enthousiasme bij de leerkrachten; sociale of sociaal-emotionele problemen; te weinig kunnen bieden in het leerproces. Waardoor de scholen geen oplossing konden vinden om de sociale, cognitieve en organisatorische problemen het hoofd te bieden is niet altijd duidelijk.

In hoofdstuk 6 wordt een theoretisch kader over de sociale integratie van kinderen met Downs syndroom besproken. De sociale contacten van de leerling met Downs syndroom met zijn/haar klasgenoten staan hierbij centraal. Er wordt eerst ingegaan op de contacten tussen kinderen in het algemeen. Contacten tussen een leerling met een handicap en medeleerlingen komen niet altijd spontaan tot stand, maar kunnen wel op allerlei manieren positief beïnvloed worden. Hierbij speelt de leerkracht een belangrijke rol. Samenwerking tussen de leerling met Downs syndroom en (een) medeleerling(en) kan door de leerkracht gestimuleerd worden en lijkt positief uit te werken. Andere factoren die een positieve invloed lijken te hebben op de sociale integratie van kinderen met Downs syndroom zijn bijvoorbeeld het plaatsen van de leerling met Downs syndroom bij leeftijdsgenootjes, peer tutoring en het informatie geven over handicaps aan medeleerlingen.

In hoofdstuk 7 wordt het derde en laatste deelonderzoek besproken. In dit deelonderzoek staan de contacten tussen medeleerlingen en leerlingen met Downs syndroom in groep 3 van de basisschool centraal. De drie onderzoeksvragen waren: 1. Hoe zijn de sociale contacten tussen leerlingen met Downs syndroom en medeleerlingen in het reguliere onderwijs? 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? De observaties geven aan dat de leerling met Downs syndroom minder interacties heeft met medeleerlingen en meer met de leerkracht in vergelijking met een laag en gemiddeld presterende klasgenoot. De kinderen waar de leerling met Downs syndroom het meeste contact mee heeft zijn meestal de zorgzame leerlingen en soms de wat wildere leerlingen. De ouders en de leerkrachten zijn positief over de contacten die de leerling met Downs syndroom met de medeleerlingen heeft. De oordelen over de sociometrische positie van de leerling zijn verschillend beschreven. Volgens de sociometrische schaal komt de categorie 'genegeerd' het meest voor, bij de leerkrachten de categorie 'gemiddeld'. 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. 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. 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. 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. In het laatste hoofdstuk worden kritische kanttekeningen bij de drie deelonderzoeken geplaatst. Een deel van de onderzoeksresultaten is al weer achterhaald door de tijd. Het plaatsing van kinderen met Downs syndroom is veranderd evenals de populatie kinderen met Downs syndroom op de basisschool. Hoewel er op de resultaten van het onderzoek kritiek mogelijk is ziet het er naar uit dat de plaatsing van kinderen met Downs syndroom in het reguliere onderwijs goed mogelijk. Toch zijn er nog vele verbeteringen in de opvang mogelijk en vaak ook nodig. Het lijkt erop dat met behulp van gestructureerde integratieprogramma's de contacten tussen de leerling met Downs syndroom en de medeleerlingen nog verbeterd kunnen worden.



## SUMMARY

In the Netherlands a growing number of Down's syndrome children enter regular schools. Chapter 1 describes the factors that have contributed to this growth. The well organized parents of these children have contributed to making placements in regular primary schools possible. The mainstreaming of these children keeping in with international trends aimed at inclusive education. The Dutch government supports these parents via pupil-bound funding for mentally and physically disabled pupils.

Placing Down's syndrome children in regular schools is a fairly recent Dutch development. Parents and schools need information on how best to educate these children. To obtain this kind of information, we undertook a survey on the best way these children can be educated in regular primary schools.

In chapter 2 integration research is divided in two categories. The first category is research based on comparing children in special and regular settings, while the second relates to research of special needs children in regular settings.

Chapter 3 gives an overview of the number of Down's syndrome pupils in between four and fourteen in recent school years. The number of Down's syndrome pupils in regular primary schools is estimated using figures from the Dutch ministry of education. The data did not always match school data so the estimates are conservative. The number of Down's syndrome pupils in the school years commencing 1993, 1994, 1995, and 1996 is estimated at 221, 303, 339, and 398 respectively. At the end of the 1993-94 school year 26 Down's syndrome pupils left regular education and over the next two school years the figures were 55 and 48.

Chapter 4 describes the first empirical research on Down's syndrome pupils in regular primary schools. The three research questions were: How are Down's syndrome children placed in regular primary education? What are the curricular contents for these children? Is there any provision for other special needs pupils?

In this descriptive study, the opinions and experiences of the schools and parents concerned played an important part in the data collection. A brief answer to the first research question is that parents want to place their Down's syndrome child in a regular school because they think it is good for their child's social development to attend a neighbourhood school. It is not always easy however to place a Down's syndrome child in a regular school. Teachers are afraid they cannot handle such a child's education. Despite this fear a growing number of

schools do accept them as they think it will have a positive effect on both the Down's syndrome pupil and their classmates.

There are no general directives for what a Down's syndrome child is thought in a regular school. These children have an amended program which is partially taught out of the classroom. Infants receive less adaptive programs and spent more time in the classroom than Down's syndrome pupils in the higher grades. Teachers state that the rules for behaviour are the same for Down's syndrome children as for their classmates. The presence of a Down's syndrome pupil has a positive influence on classmates. The presence of the pupil does not affect the education provided for the other pupils.

In spite of the positive opinions of parents and teachers not all Down's syndrome pupils stay in a regular primary school for the entire period. Sometimes, schools or parents do not think regular education is in the best interest of the child. From parents and teachers in the responses there are three main groups of reasons for this. Teachers no longer support integration in regular education; social or emotional problems of the pupil and a lack of progress. These provide a basis to discuss ways of reducing the number of (early) transfers.

Chapter 6 describes a theoretical framework for the social aspects of integrating Down's syndrome children. The central issue here are the social contacts of the Down's syndrome pupil with fellow classmates. The first section discusses the contacts between children in general, subsequently followed by the contacts between children with and without disability. These contacts can be positively influenced by teachers' stimulation of a cooperation between a Down's syndrome pupil and fellow pupils, peer tutoring, giving information on handicaps in general, or placing the pupil with same-aged classmates.

The third and last study described in chapter 7, concerns the social contacts between the Down's syndrome pupil in Grade 1 and his or her classmates. The three research questions are: 1) What are the social contacts like between Down's syndrome pupils and their primary school classmates? 2) Which Down's syndrome characteristics influence contacts with classmates? 3) What role does the teacher play in these contacts? Data showed that Down's syndrome pupils have less contact with classmates when compared with low and average achieving pupils. Classmates that have the most contact with Down's syndrome pupils can be described as 'caring' and sometimes as 'wild'. Parents and teachers are positive about the contacts of the Down's syndrome pupil with fellow classmates. Using sociometric scale the 'neglected' category is most common. Teachers mostly name the category 'average'. A school behaviour list indicated that Down's syndrome pupils have a low working attitude, and an average score

on emotional, extravert and pleasant behaviour. Their language is understandable to both teachers and classmates. Nevertheless most Down's syndrome pupils suffer with speech problems. To encourage contact between the Down's syndrome pupils and fellow classmates, the teachers actively involve them giving them a favourable place in the classroom, practises social skills between these pupils and fellow pupils and uses cooperative learning instructions.

Teachers see educating Down's syndrome pupils as fun and instructive, though a tough challenge. They think primary schools are good for the social development and social contacts of such pupils. Most teachers see the presence of a Down's syndrome pupil as enriching to the education of other pupils. Some teachers think a special school has more to offer in terms of educational resources and special experience.

The last chapter critically assesses the research. A new educational policy regarding the placing of disabled children and the changing of the Down's syndrome population in regular schools makes some results already outdated. Despite criticism, educating Down's syndrome pupils in regular schools seems a good option. By using well structured integration programs, the social contact between Down's syndrome pupils and their classmates can only improve.