

DOWN+up

Een wereld van verschil

*Interventies gericht op de sociale integratie van
basisschoolleerlingen met Downsyndroom*

Gert de Graaf

*Een onderzoek
naar de praktijk*

*Arjan Nieuwenhuis op
basisschool De Regenboog
in Amersfoort
(foto: Erik de Graaf)*



Ten geleide

Eerder, in een Special bij nr. 48 van dit blad, gaf de medewerker onderwijs van de SDS, Gert de Graaf, een uitvoerige beschrijving van de literatuur op het gebied van de sociale integratie van kinderen met Downsyndroom in het reguliere onderwijs. Daarop voortbouwend neemt hij ons in deze Special mee naar twaalf Nederlandse scholen. Zo is het alsof de lezer zelf middenin de praktijk staat. Alles draait dan om de vragen:

- *Op welke manieren proberen ouders en leerkrachten in de praktijk de sociale integratie te ondersteunen van leerlingen met Downsyndroom in het reguliere onderwijs? En:*
- *Hoe verhoudt zich dit tot hetgeen er in de literatuur wordt aanbevolen op dit gebied?*

Daarmee is deze Special een 'must' voor allen die belangstelling hebben voor 'zorgverbreding' in het onderwijs en voor integratie/inclusie van mensen met een verstandelijke belemmering, zoals bijvoorbeeld Downsyndroom, in het bijzonder.

Erik de Graaf



Een wereld van verschil

Speciale uitgave van het kwartaalblad Down+Up van de Stichting Down's Syndroom (SDS). November 2001. Oplage: 5000
Toegezonden aan alle donateurs van de stichting.

Onderzoek en verslag
Gert de Graaf

Redactie
Erik de Graaf
Kees Schoonderwoerd

Vormgeving
Ad van Helmond, Amsterdam

Druk
Drukkerij Salland De Lange, Deventer

Uitgave
Stichting Down's Syndroom (SDS)
Bovenboerseweg 41
7946 AL Wanneperveen
– op werkdagen bereikbaar van
08.30-12.00 en 13.00-17.00 uur
Tel: (0522) 281337
Fax: (0522) 281799
Postbank: 1651723
Bankrek.nr: 36.71.08.445
E-mail: info@downsyndroom.nl
of: sdswannl@knoware.nl
URL: <http://www.downsyndroom.nl>

Het onderzoek dat aan deze publicatie ten grondslag ligt, kon worden uitgevoerd dankzij een bijdrage van de Stichting L. De SDS is de genoemde stichting daarvoor zeer erkentelijk.

De auteur is de kinderen, de ouders en de leerkrachten/ begeleiders die hebben meegedaan in dit onderzoek daarvoor erkentelijk. Tevens wil de auteur hier Erik de Graaf, Marian de Graaf-Posthumus, Hedianne Bosch, prof. dr. Adri Vermeer en prof. dr. Harm 't Hart bedanken voor hun waardevolle suggesties.

© Foto's: Erik de Graaf
behalve die op blz. 78: Emmy Kwant

Inhoud

- 3 Hoofdstuk 1: Inleiding
- 12 Hoofdstuk 2: Sociaal netwerk
- 20 Hoofdstuk 3: Interactie met andere kinderen
- 56 Hoofdstuk 4: Het kind als leerling
- 73 Hoofdstuk 5: Randvoorwaarden
- 81 Hoofdstuk 6: Conclusie en discussie
- 97 Literatuur

Stichting Down's Syndroom

De Stichting Down's Syndroom heeft ten doel, zonder enige binding met welke politieke, levensbeschouwelijke of godsdienstige opvatting dan ook en zonder aanzien van ras of nationaliteit, al datgene te bevorderen wat kan bijdragen aan de ontplooiing en de ontwikkeling van kinderen en volwassenen met Downsyndroom, zowel voor wat betreft hun gezondheid als hun opvoeding, hun onder-richt en hun ontwikkeling om zodoende hun aanpassing aan en integratie in de maatschappij zodanig gunstig te beïnvloeden dat zij in overeenstemming met hun eigen wensen een zo normaal mogelijk leven kunnen leiden – geheel indachtig het feit dat onze Grondwet voor hen geen uitzondering maakt – waarin daadwerkelijk kan worden gerealiseerd wat voorzien is in de verklaring van de Verenigde Naties over de rechten van de gehandicapten.
Donateurs van de SDS betalen minimaal f 55,09 (€ 25,-) per jaar (mits zij in Nederland wonen, anders f 66,11 (€ 30,-). Het streefbedrag bedraagt echter f 77,13 (€ 35,-) resp. f 88,15 (€ 40,-), waarbij extra steun zeer welkom is. (Zie aanmeldingsformulier, hiervoor.)
Het donateurschap wordt automatisch verlengd, tenzij voor 1 december van het lopende jaar op het SDS-bureau een schriftelijke opzegging is ontvangen!

Hoofdstuk 1 Inleiding

De vraag kwam van de ouders of wij een kind met Downsyndroom wilden plaatsen. Wij vonden dus wel al dat kinderen in principe in het dorp naar school moeten kunnen. Nu met 'Weer Samen Naar School' is het streven om zo veel mogelijk kinderen in het gewone onderwijs te houden. We zijn daar erg mee bezig als team. En het ging steeds meer spelen in zijn algemeenheid dat ook kinderen met Downsyndroom op een gewone school zitten. (...) Als je een kind verwijst, dan komt het helemaal buiten de gemeenschap te staan. Ouders vertellen ons dat. Dat kinderen dan echt uit de gemeenschap vallen en inderdaad vriendjes verliezen. Ik vind het ook goed voor de andere kinderen. Door met Gwen om te gaan, leren zij dat niet iedereen hetzelfde is, dat iemand meer hulp nodig kan hebben én dat je daar normaal mee kunt omgaan. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Steeds vaker kiezen ouders van kinderen met Downsyndroom voor integratie op een reguliere basisschool. Deze ontwikkeling is in Nederland op gang gekomen vanaf halverwege de jaren tachtig. Heden ten dage start meer dan de helft van de kinderen met Downsyndroom zijn schoolloopbaan in het reguliere onderwijs (Fekkes, Verrips en Hira-sing, 1998; Pijl en Scheepstra, 1998). Net als in veel andere delen van de wereld ligt ook in ons land het initiatief voor deze ontwikkeling bij de ouders. De ouders van kinderen met Downsyndroom komen met de vraag én (sommige) scholen zijn bereid hierop in te gaan. Een parallelle ontwikkeling betreft de toename van de onderwijsintegratie sinds begin jaren negentig van leerlingen met leerproblemen en/of een lichte verstandelijke belemmering als gevolg van het 'Weer Samen Naar School' - beleid van de overheid. Waarschijnlijk heeft deze ontwikkeling bijgedragen aan een klimaat waarin scholen meer en meer openstaan voor het idee van integratie in zijn algemeenheid.

Motieven voor integratie

Ik ben ervan overtuigd dat Floris van de 'normale' kinderen meer kan leren. Dat is beter dan allemaal in een eigen vakje. De gewone school leert hem om te gaan met 'gewone' kinderen en andersom leren zij om met kinderen met een handicap om te gaan. Het werkt beide kanten op. Waarom wil ik dat hij opgroeit in de nor-

male maatschappij? Mijn belangrijkste reden is: iedereen mag zijn zoals hij is en daar moeten we maar mee leren omgaan. (moeder van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Als hij naar een reguliere school gaat, dan gaat hij in de wijk naar school. Dat vonden wij een goede zaak. En: hij trekt zich op aan andere kinderen. Hij is bovendien best leerbaar. Op de basisschool zijn de eisen die aan hem worden gesteld anders, hoger dan op het speciaal onderwijs, in ieder geval de ZML [school voor Zeer Moeilijk Lerenden]. (moeder van Milan; 8 jaar, groep 3)

Ouders van kinderen met een verstandelijke belemmering/Downsyndroom (en ook de betrokken leerkrachten) hanteren een aantal motieven voor onderwijsintegratie. Het gaat daarbij om:

- 'sociale' motieven, zoals: integratie in de eigen woonomgeving; vriendjes na schooltijd; goede gedragsvoorbeelden.
- 'cognitieve' motieven, zoals: opgroeien in een meer stimulerende én meer taalrijke omgeving; een hoger verwachtingspatroon en meer eisen, ook op het gebied van schoolse vaardigheden; zich optrekken aan andere leerlingen.
- *sociaal-ethische motieven*, dat wil zeggen: niet discrimineren en buitensluiten én de voorbereiding van kinderen met en zonder belemmering op een toekomst waarin mensen met een belemmering in de samenleving wonen en werken. Bovengenoemde argumenten kan men aantreffen in de literatuur over onderwijsintegratie (o.a. De Graaf, G.W., 1996; 1998a, b, c; Scheepstra, 1998; VGN, 1996; Guralnick, Connor en Hammond, 1995) én deze zelfde argumenten komen - zie de citaten hierboven - ook naar voren uit dit huidige onderzoek.

Integratie als proces

Het gaat bij integratie niet alleen om de fysieke aanwezigheid van een kind met een belemmering in een reguliere klas. Integratie moet worden opgevat als een proces, waarbij wordt gestreefd naar participatie aan de activiteiten in de klas. Twee aspecten worden daarbij wel onderscheiden: *sociale integratie* (zo volledig mogelijk opgenomen worden als lid van de groep) en *functionele integratie* (zo veel mogelijk deelnemen aan het onderwijs in de klas) (Katoda en Miron, 1990;



tekening van Annelot, 8 jaar, groep 3/4

Hegarty, 1987; De Graaf, E.A.B., 1993; De Graaf, G.W., 1996; 1999).

Deze aspecten staan overigens niet los van elkaar: functionele integratie kan een positieve invloed hebben op sociale integratie, omdat participatie aan hetzelfde programma gedeelde ervaringen creëert. Om die reden worden er in de Engelstalige literatuur over onderwijsintegratie (zie o.a.: Falvey en Grenot-Scheyer, 1998; Udvari-Solner, 1995a;b; Downing, 1996; Janney en Snell, 2000) richtlijnen gegeven om het onderwijsprogramma toegankelijk te maken voor leerlingen met diverse belemmeringen (zie verder hoofdstuk 4).

Gezien de motieven voor onderwijsintegratie moge het duidelijk zijn dat het proces van sociale integratie door ouders en leerkrachten belangrijk wordt gevonden. Sociale problemen (gedragsproblemen en/of isolement) kunnen bovendien een aanleiding vormen tot voortijdige beëindiging van de geïntegreerde schoolloopbaan van leerlingen met Downsyndroom (Scheepstra, 1998).

Sociale integratie gaat niet vanzelf

In ieder geval in de beginjaren van de onderwijsintegratie in Nederland van leerlingen met Downsyndroom werd er van uitgegaan dat sociale integratie een spontaan proces is (zie De Graaf, 1996). Echter: in de uitgebreide Engelstalige literatuur over de integratie van kinderen met belemmeringen in het reguliere onderwijs wordt algemeen onderschreven dat de sociale integratie van kinderen met diverse belemmeringen in het reguliere onderwijs veelal *niet vanzelf* tot stand komt. Geïntegreerde kinderen met belemmeringen hebben over het algemeen minder sociale interacties met klasgenoten en vaker negatieve interacties dan kinderen zonder belemmeringen. Zij worden minder vaak gekozen als vriend door hun klasgenoten en rapporteren vaker gevoelens van eenzaamheid en sociale angst (zie o.a.: Gresham, 1982; Taylor, Asher en Williams, 1987; Siperstein en Leffert, 1997; Guralnick en Groom, 1987; Guralnick 1993; Guralnick, Connor en Hammond, 1995; Sale en Carey, 1995).

Dit sombere beeld moet overigens worden gerelativeerd om de volgende redenen:

- Kinderen met een verstandelijke belemmering hebben in geïntegreerde (onderwijs)settings nog altijd meer sociale interacties met andere kinderen en interacties van een hogere kwaliteit dan in gesegregeerde settings (Guralnick en Groom, 1987; Guralnick e.a., 1995; Toshner en Ford, 1996; Lipsky en Gartner, 1996; Brinker, 1985; Cole en Meyer, 1991).
- Er zijn wat betreft sociale integratie en acceptatie grote verschillen tussen kinderen met belemmeringen onderling en er is een overlapping tussen hen en andere kinderen (zie o.a.: Guralnick, Connor en Hammond, 1995; Jenkinson, 1983; Siperstein en Leffert, 1997; Odom en Diamond, 1998; Okagaki e.a., 1998).
- De meest gebruikelijke wijze waarop sociale integratie wordt gemeten: sociometrie (waarbij kinderen wordt gevraagd hun voorkeuren voor klasgenoten aan te geven) is te simplistisch en doet geen recht aan de feitelijke interacties (Dunlop, Stoneman en Cantrell, 1980; Marotz Ray, 1985; Odom en Diamond, 1998; Danby en Cullen, 1988).
- Interventies kunnen de sociale integratie van kinderen met belemmeringen in het reguliere onderwijs gunstig beïnvloeden (zie o.a.: Chapman, 1988; Lieber, e.a., 1998; Uditsky, 1993; Johnson en Johnson, 1980; Mittler en Farrell, 1987; Rynders e.a., 1993; De Graaf, 1999; Rynders en Low, 2001).

Vraagstelling van dit onderzoek

In een eerdere special, bij Down+Up 48: *'Sociale integratie gaat niet vanzelf'* (De Graaf, 1999) is verslag gedaan van een uitgebreid literatuuronderzoek naar in-

terventies gericht op het verbeteren van de sociale integratie van leerlingen met een verstandelijke belemmering, in het bijzonder Downsyndroom, in het reguliere onderwijs. Daarbij werd ingegaan op enerzijds maatregelen gericht op het verbeteren van het (sociale) functioneren van het geïntegreerde kind en anderzijds op interventies die gericht zijn op het creëren van een ondersteunende omgeving.

De huidige special is het verslag van een vervolgonderzoek naar de Nederlandse praktijk. De centrale vraagstelling van dit onderzoek luidt: *Op welke manieren proberen ouders en leerkrachten in de Nederlandse praktijk de sociale integratie te ondersteunen van leerlingen met Downsyndroom in het reguliere onderwijs? En: hoe verhoudt zich dit tot hetgeen er in de literatuur wordt aanbevolen op dit gebied?* In een dergelijk onderzoek kan worden nagegaan welke aanbevelingen uit de literatuur wel en welke niet worden toegepast in de huidige praktijk. Dit kan leiden tot aanbevelingen voor verbetering van die praktijk op grond van de literatuur. Anderzijds kunnen er wellicht aanvullingen worden gevonden op de bestaande literatuur: het is mogelijk dat ouders en/of leerkrachten nog andere wegen hebben gevonden om de sociale integratie van de leerling met Downsyndroom te ondersteunen dan uit de literatuur bekend zijn. Door de keuze voor een kwalitatieve onderzoeksmethode wordt bovendien een gedetailleerd beeld geschetst van de wijze waarop leerkrachten en/of ouders te werk gaan. De tamelijk globale aanbevelingen uit de literatuur worden daardoor aangevuld met gedetailleerde praktijkvoorbeelden en ook dat vormt dus een uitbreiding ten opzichte van de bestaande kennis.

Dit heeft ook een didactisch voordeel: dergelijke voorbeelden kunnen mensen die in de praktijk werken (ouders; leerkrachten; begeleiders) ten zeerste helpen bij de vertaling van theoretische uitgangspunten naar concrete situaties. Tot slot: het doel van dit onderzoek is dus niet alleen een beschrijving van de praktijk, maar er wordt tevens geprobeerd op grond van de bevindingen aanbevelingen te doen voor *'good practice'*.

Om de centrale vraagstelling op een zinvolle wijze te kunnen beantwoorden is het niet genoeg alleen te kijken naar sociale interventies, alsof dit op zichzelf staande entiteiten zijn. Interventies worden toegepast in een sociale situatie en moeten worden begrepen in de context hiervan. Ook de ideeën en interpretaties van de betrokkenen zijn daarbij relevant. Er is in dit onderzoek daarom ook gekeken naar de volgende vragen:

- Hoe ziet het sociale netwerk van het geïntegreerde kind eruit?
- Hoe verlopen zijn of haar interacties met andere kinderen?

- Welke factoren zijn (mogelijkerwijs) van invloed op het sociale netwerk en de sociale interacties van het kind?
- Wat zijn volgens de betrokken ouders en leerkrachten aandachtspunten en/of problemen op sociaal gebied?
- Hoe denken de betrokken ouders en leerkrachten over de noodzaak van ondersteuning van de sociale integratie van het kind?

Methode van onderzoek

Er is voor gekozen de bovengenoemde vragen te onderzoeken door middel van een kwalitatieve onderzoeksmethode, waarbij gebruik is gemaakt van twaalf (open) interviews met de ouders van twaalf verschillende geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom, twaalf (open) interviews met de leerkrachten van deze zelfde leerlingen en twaalf (naturalistische) observaties van de betreffende leerlingen in de schoolsituatie. Daarbij is het ruwe materiaal verwerkt door middel van een cyclisch proces van toekennen van trefwoorden.

Een dergelijke kwalitatieve onderzoeksmethode – met alle beperkingen die daaraan kleven – is in het bijzonder geschikt wanneer er grote verschillen te verwachten zijn tussen de onderzochte situaties, wanneer de 'gemiddelde' situatie door deze verscheidenheid geen zinnig construct is én wanneer men erin geïnteresseerd is situaties in hun complexiteit te begrijpen en men belangstelling heeft voor de ideeën van de betrokkenen zelf (zie Bogdan en Biklen, 1998; Merriam, 1988).

In een eerder Amerikaans onderzoek naar interventies gericht op sociale integratie in het reguliere onderwijs van leerlingen met belemmeringen, stellen de onderzoekers (Salisbury, e.a., 1995) dat het essentieel is de direct betrokken reguliere leerkrachten te vragen naar hun perceptie en hun aanpak hiervan. Dit vormt, aldus deze onderzoekers, een onmisbare aanvulling op de kennis en de ideeën van deskundigen vanuit de verschillende gespecialiseerde wetenschappelijke disciplines. Salisbury e.a. stellen dat het bovendien belangrijk is bij het ontwerpen van eventuele interventies rekening te houden met wat er al in de praktijk wordt gedaan en met de ideeën die daar leven. Dat verhoogt de kans op succesvolle interventies.

Het onderzoek van Salisbury e.a. is vergelijkbaar met het hier gepresenteerde onderzoek, wat betreft vraagstelling, maar ook wat betreft methode: ook zij hebben de direct betrokken leerkrachten uitgebreide interviews met open vragen afgenomen en ook zij hebben geobserveerd in de scholen. De verwerking van het ruwe materiaal is ook in hun onderzoek gedaan door een cyclisch proces van toekennen van trefwoorden. In het huidige onderzoek zijn (en dit is



Annelot, 8 jaar, groep 3/4

een uitbreiding ten opzichte van het onderzoek van Salisbury e.a.) ook ouders geïnterviewd. Ook ouders hebben ten slotte hun specifieke kennis van en ideeën over de praktijk én ouders hebben – als degenen die jaar in jaar uit hun kind begeleiden – een onmiskenbaar grote invloed op het leven van hun kind.

Het huidige onderzoek heeft bovendien betrekking op de Nederlandse situatie en deze zal verschillen van de Amerikaanse (waarin onderwijsintegratie een langere geschiedenis heeft én er verschillen zullen zijn in de inrichting hiervan en die van het onderwijs in het algemeen).

Om inzicht te verkrijgen in het proces van sociale integratie zou het ideaal zijn kinderen over een langere periode te volgen. Dat is in dit onderzoek niet gedaan, omdat dit het onderzoek nog veel arbeidsintensiever zou hebben gemaakt. Enig inzicht in het proces in de tijd wordt echter wel verkregen doordat in de interviews aan de respondenten is gevraagd naar veranderingen wat betreft sociale integratie en eventuele sociale problemen. Als gevolg van het feit dat door de respondenten bij de beantwoording van die vragen retrospectief moet worden gekeken is enige vertekening (doordat er een beroep wordt gedaan op het geheugen) wel mogelijk.

Tot slot: inzicht in het proces in de tijd is ook nog verkregen doordat er tijdens de anderhalf jaar van het schrijven van het onderzoeksverslag enkele keren telefonisch contact is geweest met alle geïnterviewde ouders en met enkele van de leerkrachten, waarbij ook gevraagd is naar eventuele veranderingen in de situatie. Relevante informatie uit een aantal van deze gesprekken (met name rondom de situatie van Anne) is verwerkt in de tekst; dit wordt dan expliciet vermeld.

Procedure

Alle interviews en observaties zijn gedaan tussen januari 2000 en juli 2000. De volgende procedure is hierbij gevolgd:

1. Selectie van participanten

Om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de praktijk zijn er geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom van zeer uiteenlopende leeftijden en groepen in dit onderzoek opgenomen. Er zijn daarbij evenveel jongens als meisjes vertegenwoordigd. Verder is er gestreefd naar heterogeniteit wat betreft verstandelijk functioneren en wat betreft de mate waarin ouders actief zijn bij de begeleiding van hun kind.

Er is al eerder op gewezen dat de verschillen tussen kinderen met Downsyndroom (en tussen de aanpak van ouders en scholen) groot zijn en dat een *gemiddelde* situatie daarom geen zinnig construct vormt. Er is om die reden dan ook niet gestreefd naar een ‘representatieve’ steekproef in statistische zin (in de huidige Nederlandse situatie zouden dan voornamelijk kleuters met Downsyndroom in de steekproef hebben moeten zitten), maar naar een ‘sample’ dat een breed scala van verschillende situaties omvat (‘purposeful sampling’, zie Bogdan en Biklen, 1998; Merriam, 1988).

De onderzoeker is van mening dat het bij een dergelijk onderzoek, gegeven de kwetsbaarheid van geïntegreerde situaties, zaak is te beginnen met toestemming te vragen aan de ouders van het kind met Downsyndroom. Deze moeten als eersten de kans krijgen om te bepalen of zij het niet een te grote belasting vinden voor hun kind, voor zichzelf of voor de school. Bovendien zullen scholen eerder geneigd zijn te participeren wanneer zij reeds weten dat het verzoek door de betreffende ouders wordt ondersteund.

De keuze om ouders als eerste te benaderen (en niet de scholen) maakt dat er ook nog een praktische reden is om voor ‘purposeful sampling’ (in tegenstelling tot ‘random sampling’, dat wil zeggen het nemen van een steekproef op grond van toeval) te kiezen: er is nergens in Nederland een database van ouders van geïntegreerde kinderen met Downsyn-

droom waaruit ‘random samples’ zouden kunnen worden getrokken, zelfs niet bij de SDS. Ouders van geïntegreerde kinderen met Downsyndroom in de basisschoolleeftijd zijn dus direct benaderd door de onderzoeker met het verzoek te participeren in het onderzoek.

De onderzoeker werkt al vele jaren in dit veld, met name als onderwijsmedewerker van de Stichting Down’s Syndroom en als redactielid van het eigen magazine van de SDS, Down+Up. Hij kent hierdoor tientallen ouders van geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom. Deze ‘pool’ is aangevuld met ouders van geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom die bekend waren bij ofwel Erik de Graaf, de directeur van de Stichting Down’s Syndroom, ofwel bij Hedianne Bosch, de directeur van de Stichting Scope (een stichting in Amsterdam die ouders van kinderen met Downsyndroom begeleidt bij ontwikkelingsstimulering), zodat uiteindelijk uit ongeveer honderd ouders kon worden gekozen.

Criteria om vervolgens te bepalen welke ouders zouden worden benaderd waren deels praktisch van aard (reistijd én de inschatting van de onderzoeker (of van Erik de Graaf of Hedianne Bosch) dat de betreffende ouders waarschijnlijk wel bereid zouden zijn mee te doen aan een dergelijk onderzoek) en deels inhoudelijk: evenveel meisjes als jongens; een ruime spreiding in leeftijden en groepen; een spreiding in verstandelijk functioneren; ouders die zeer actief zijn bij de begeleiding van hun kind en ouders die meer passief zijn).

Op enkele andere criteria is niet doelbewust geselecteerd, maar achteraf blijkt ook hierin heterogeniteit te zijn bereikt. Dat geldt voor gezinssamenstelling, schooltypen/denominaties en de locatie van de school (dorp, middelgrote stad, grote stad). In de praktijk zijn door de onderzoeker vijftien ouders benaderd. Eén ouder is afgefallen, omdat de betreffende school vreesde dat deelname aan het onderzoek te veel onrust zou veroorzaken. Een andere ouder is afgefallen omdat de betreffende school een aanzienlijk bedrag wilde ontvangen van de onderzoeker als tegemoetkoming voor deelname aan het onderzoek. Een ouder is afgefallen omdat de onderzoeker op een gegeven moment het nagestreefde aantal van twaalf respondenten reeds had bereikt. Het aantal is beperkt tot twaalf om redenen van arbeidsintensiviteit: in hoofdstuk 6.1. wordt ingegaan op de vraag of de keuze voor nog meer respondenten een heel ander beeld zou hebben opgeleverd.

Bij lezing van deze special moge duidelijk worden dat het in dit onderzoek niet alleen succesverhalen betreft, niet uitsluitend gaat over ‘goudhaantjes’ (de in cognitief opzicht best functionerende kinderen met Downsyndroom). Zie voor

een overzicht van het functioneren van de kinderen in dit onderzoek op het gebied van taal, motoriek en schoolse vaardigheden tabel 4.1 in hoofdstuk 4. Tabel 1.1 in hoofdstuk 1 geeft een overzicht van de kinderen: hun naam; hun geslacht; hun leeftijd en de samenstelling van groep ten tijde van het onderzoek (schooljaar 1999-2000); de gezinssamenstelling; de groeps grootte; de schoolsoort en de locatie van de school; en de vervolgeschiedenis in het schooljaar 2000-2001 en een vooruitblik op het schooljaar 2001-2002.

2. Interviewschema's opstellen

Er is door de onderzoeker een tweetal uitgebreide vragenlijsten (één voor de leerkrachten en één voor de ouders) opgesteld, bestaande uit open vragen. De inhoud van deze vragenlijsten is gebaseerd op de thema's die in de eerdere literatuurstudie (De Graaf, 1999) als relevant naar voren zijn gekomen. Er is met name gekeken naar: verschillende aspecten van het sociale gedrag van het kind met Downsyndroom; het functioneren van het kind in een aantal specifieke sociale situaties; het sociale netwerk van het kind; de houding van medeleerlingen; een aantal specifieke interventies (situaties creëren; aanleren van spel-, communicatieve en/of sociale vaardigheden; coöperatief leren; peer-tutoring; voorlichting geven aan klasgenoten; beïnvloeding van het sociale klimaat; verbeteren van functionele integratie en leergedrag). In tabel 1.2 en 1.3 wordt een gedetailleerd overzicht gegeven van de thema's in de vragenlijsten van de interviews.

3. Interviews afnemen

Vervolgens zijn de leerkrachten en daarna de ouders van de twaalf verschillende geïntegreerde basisschoolleerlingen met Downsyndroom door de onderzoeker mondeling geïnterviewd aan de hand van deze vragenlijsten. Op het moment dat de respondenten antwoorden in algemene termen gaven heeft de interviewer zo veel mogelijk ook om concrete voorbeelden daarbij gevraagd. De antwoorden van de respondenten zijn tijdens de interviews door de onderzoeker zo uitgebreid mogelijk genoteerd. Het gaat dus niet om volledig letterlijke citaten, maar om samenvattingen door de onderzoeker, waarbij deze er wel naar heeft gestreefd om zo letterlijk mogelijk te blijven.

De onderzoeker heeft bij de betreffende ouders en scholen van te voren geïnformeerd wie er binnen de school het beste in staat zou zijn om vragen over de sociale integratie van het kind te beantwoorden. In alle gevallen – op één na – is de klassenleerkracht geïnterviewd. In enkele gevallen zijn de klassenleerkracht en een steunleerkracht/remedial teacher

gezamenlijk geïnterviewd. Bij de citaten, waarbij het relevant is of deze afkomstig zijn van de klassenleerkracht of van de steunleerkracht/remedial teacher, wordt dit in de tekst van deze special vermeld. In een geval is een persoonlijk begeleider van de leerling geïnterviewd.

De interviews met de leerkrachten duerden gemiddeld zo'n 1 uur en 50 minuten (met als range 1 uur tot 3 uur), de interviews met de ouders zo'n 2 uur en 10 minuten (met als range 1 uur en 40 minuten tot 2 uur en 45 minuten).

4. Observaties

De betreffende twaalf kinderen zijn geobserveerd op school, zowel in leersituaties als in meer vrije situaties, in de klas en zo mogelijk ook op het schoolplein. Er is gekozen voor een naturalistische observatiemethode, waarbij de onderzoeker continu – en zo concreet mogelijk – heeft genoteerd wat er zich voor zijn ogen afspeelde (zie voor deze methode: Bogdan en Biklen, 1998; Merriam, 1988). De onderzoeker heeft daarbij wel van te voren nagedacht over een aantal aandachtspunten, wederom gebaseerd op de eerdere literatuurstudie (De Graaf, 1999). Zie hierboven bij punt 2 en zie tabel 1.4.

De onderzoeker heeft geprobeerd bij de observaties de normale situatie zo min mogelijk te verstoren: de kinderen is niet verteld dat de observatie betrekking had op hun klasgenoot met Downsyndroom; wanneer zij ernaar vroegen is de kinderen verteld dat de observator in allerlei klassen kijkt hoe het daar toegaat; de observator heeft zo veel mogelijk enige fysieke afstand bewaard tot het kind met Downsyndroom door achter in de klas te gaan zitten ofwel door met de pleinvacht mee te lopen; de observator heeft zo af en toe expres enige minuten kinderen geobserveerd die op een andere plaats zaten dan het kind met Downsyndroom.

De observator heeft bovendien na afloop bij de leerkracht geïnformeerd of en in hoeverre de geobserveerde momenten afwaken van de gebruikelijke gang van zaken. Overigens is men het op de meeste scholen gewend dat er wel eens iemand – bijvoorbeeld een ambulante begeleider of een intern begeleider – in de klas observeert.

De observaties duurden gemiddeld zo'n 3 uur (met als range 1 uur en 15 minuten tot 6 uur en 30 minuten).

5. Toekennen van trefwoorden aan interviews en observaties

De interviews en observaties zijn uitgetypt en vervolgens zijn aan de verschillende passages trefwoorden toegekend. Daarbij kunnen er aan één passage meerdere trefwoorden worden toegekend. De gebruikte trefwoorden zijn grotendeels direct afgeleid van de interviewvragen

en/of van de aandachtspunten van de observaties (zie tabel 1.2, 1.3 en 1.4), waardoor deze 'labeling' meer inzichtelijk is voor anderen dan de onderzoeker. Een klein aantal trefwoorden is later toegevoegd op grond van opvallende thema's in het materiaal: het betreft in de praktijk dan overigens vrijwel altijd onderverdelingen van reeds gebruikte trefwoorden. Bijvoorbeeld: onder een trefwoord als 'ondersteuning school' (het ondersteunen van de sociale interacties van het kind met Downsyndroom met klasgenoten op school) is het trefwoord 'verliefd' (de wijze waarop leerkrachten het kind met Downsyndroom helpen om om te gaan met verliefdheid en/of de klas hiermee leren omgaan) toegevoegd, omdat deze thematiek door enkele leerkrachten en ouders als relevant naar voren werd gebracht. Een zeer klein aantal trefwoorden kan als geheel nieuw worden beschouwd. Dit betreft: 'ouders andere kinderen' (de rol die de ouders van kinderen van klasgenoten spelen in de sociale contacten die het kind met Downsyndroom heeft); 'houding leerkracht' (uitspraken van – of over de – leerkrachten die betrekking hebben op de houding van de leerkrachten ten aanzien van de integratie en/of de leermogelijkheden van het kind met Downsyndroom); 'houding ouders' (uitspraken van – of over de – ouders die betrekking hebben op de houding van de ouders ten aanzien van de integratie en/of de leermogelijkheden van het kind met Downsyndroom); 'rol ouders' (de rol die ouders volgens zichzelf en/of volgens de leerkrachten spelen bij het ondersteunen van de integratie van hun kind). Deze trefwoorden zijn toegevoegd, omdat in het materiaal uitspraken hierover worden gedaan die de respondenten zelf – en vaak ook de onderzoeker – belangrijk vonden.

In een tweede fase van de verwerking werden steeds alle passages waaraan een bepaald trefwoord was toegekend doorgelezen en werd dit materiaal verder onderverdeeld door nieuwe trefwoorden toe te voegen. Eventueel werd dit proces nog een keer herhaald: op deze wijze werden passages bij elkaar gebracht die qua thematiek samenhangen (en die qua hoeveelheid te overzien zijn). Daarbij heeft de onderzoeker bij dit verder onderverdelen van het materiaal geprobeerd trefwoorden toe te kennen die recht doen aan het materiaal. Dat is onvermijdelijk een interpretatief proces (zie: Bogdan en Biklen, 1998; Merriam, 1988).

6. Verdere verwerking

Op grond van de met een bepaald trefwoord gemerkte passages zijn vervolgens de verschillende delen van het onderzoeksverslag geschreven. Ook hier geldt dat dit onvermijdelijk een interpretatief proces is.

Bij de interpretatie van het materiaal is

geprobeerd uit te gaan van de visies van de respondenten. Bij een deel van het materiaal echter, met name wanneer dit betrekking had op het aanleren van sociale vaardigheden en/of het afleren of ombuigen van antisociaal of ongepast gedrag (zie hoofdstuk 3.6.) en/of op een aantal opvallende interactiepatronen (zie hoofdstuk 3.7.) is daarenboven expliciet gebruik gemaakt van concepten uit de leertheorie. Ook de respondenten maken overigens wel gebruik van deze concepten, maar in het algemeen niet op een zo systematische wijze als de onderzoeker.

Mede in verband met het interpretatieve karakter van dit type onderzoek, en het daarmee gepaard gaande risico van een te subjectief gekleurde interpretatie, is ervoor gekozen het ruwe materiaal, in de vorm van citaten uit de interviews en in de vorm van observatiefragmenten, uitgebreid in de tekst te presenteren: zodoende wordt een zeer aanzienlijk deel van het ruwe materiaal gepresenteerd (hetgeen het risico van een te selectieve weergave van het materiaal verkleint) én de lezer kan hierdoor zelf controleren op grond van welke uitspraken/observatiefragmenten de onderzoeker zijn interpretaties en conclusies in die betreffende paragraaf heeft gebaseerd.

Een bijkomend voordeel is dat het onderwerp gaat leven – het is alsof de lezer zelf midden in de praktijk staat. Zoals gezegd, dat heeft ook een didactisch voordeel: praktijkvoorbeelden helpen mensen vaak ten eerste bij de vertaling van theoretische uitgangspunten naar concrete situaties.

Om een te subjectieve interpretatie tegen te gaan is bij het schrijven van dit onderzoeksverslag geprobeerd op het moment dat er een bewering wordt gedaan of een conclusie wordt geformuleerd niet alleen te zoeken in het ruwe materiaal naar voorbeelden die de betreffende bewering of conclusie ondersteunen, maar ook naar tegenvoorbeelden. Op het moment dat deze werden gevonden werd de oorspronkelijke bewering of conclusie bijgesteld, genuanceerd of aangevuld. Ook na voltooiing van het verslag is deze werkwijze nog een keer toegepast (zie hoofdstuk 6.1.). Tot slot: er is gebruik gemaakt van triangulatie. Dat wil zeggen: er is tijdens het schrijven van het verslag gekeken of informatie uit één van de gebruikte informatiebronnen (ouders; leerkrachten; observaties) wordt bevestigd door informatie uit de beide andere informatiebronnen ofwel wordt tegengesproken. Er mag van worden uitgegaan dat informatie waarover overeenstemming bestaat tussen de verschillende bronnen een hogere mate van intersubjectiviteit heeft (zie verder hoofdstuk 6.1.).

Leeswijzer

Hoofdstuk 2 is gebaseerd op de interviews. In dit hoofdstuk zal worden ingegaan op het sociale netwerk van het kind met Downsyndroom: heeft het kind vriendjes/vriendinnetjes waarmee het na schooltijd speelt? Waarvan kent het deze kinderen? In hoeverre heeft het kind daarbij vriendjes/vriendinnetjes via de reguliere school? Welke factoren hebben invloed op het sociale netwerk van het kind? Daarbij zal ook worden ingegaan op de rol van de leeftijd van het kind, een factor die als zeer belangrijk uit de interviews naar voren komt. Ook wordt uiteraard de volgende vraag behandeld: op welke wijze proberen ouders en/of leerkrachten het kind te ondersteunen bij het opbouwen of in stand houden van diens sociale netwerk? Aan het eind van dit hoofdstuk wordt vastgesteld dat er sprake is van een continuüm van sociale integratie, reikend van opgenomen zijn in een sociaal netwerk van bij elkaar spelende kinderen en hun ouders en het hebben van vaste spelkameraadjes en/of 'echte' vriendjes tot aan een tamelijk geïsoleerd buitenschools leven. De verschillende factoren die hierop van invloed zijn worden op een rijtje gezet.

In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op de aard van de interacties van het kind met Downsyndroom met andere kinderen. Dit hoofdstuk is gebaseerd op de interviews en de observaties.

Paragraaf 3.1. handelt over positieve interacties met andere kinderen, zoals die in de observaties kunnen worden aangetroffen en door de respondenten worden beschreven.

In paragraaf 3.2 wordt besproken om welke redenen – in vergelijking met andere kinderen in de klas – een aantal van de kinderen met Downsyndroom op diverse momenten minder aansluiting heeft met klasgenoten.

Paragraaf 3.3. betreft een interventie ter bevordering van sociale interacties: het creëren van geschikte spel- en/of leer-situaties, op school, maar ook thuis.

In paragrafen 3.4, 3.5 en 3.6. wordt vervolgens uitgebreid ingegaan op de wijze waarop leerkrachten en ouders het functioneren van het kind proberen te verbeteren, door het aanleren van spel-, communicatieve en sociale vaardigheden. Ook het afleren van ongewenst gedrag wordt daarbij onder de loep genomen.

In paragraaf 3.7. wordt deze focus op het functioneren van het individuele kind aangevuld met een beschouwing van de rol die de omgeving kan spelen bij het ontstaan en in stand houden van wenselijk en onwenselijk gedrag. Er wordt ingegaan op een aantal opvallende interactiepatronen die tussen het kind met Downsyndroom en diens sociale omgeving (klasgenoten en leerkrachten) kunnen ontstaan.

Paragraaf 3.8. betreft een interventie: het geven van uitleg over de belemmeringen van het kind met Downsyndroom aan klasgenoten.

In paragraaf 3.9. wordt vervolgens uitgebreid ingegaan op het creëren van een goed sociaal klimaat in de klas, een randvoorwaarde voor het slagen van integratie.

In paragraaf 3.10. wordt de vraag besproken hoe het kind met Downsyndroom zelf volgens de respondenten de geïntegreerde situatie ervaart. In hoeverre is het kind zich daarbij bewust van diens belemmeringen én op welke wijze geven ouders hierover uitleg aan hun eigen kind? Hoofdstuk 3 wordt afgesloten met een conclusie met daarin aanbevelingen voor interventies.

Hoofdstuk 4 is gebaseerd op de interviews en observaties. Het thema van dit hoofdstuk is het kind met Downsyndroom als leerling. In paragraaf 4.1. gaat het om functionele integratie: in hoeverre wordt het kind betrokken bij het 'gewone' lesprogramma? Welke aanpassingen worden hiervoor gedaan? Tevens wordt er een overzicht gegeven van het functioneren van de verschillende kinderen op een aantal ontwikkelingsgebieden (taal; motoriek; schoolse vaardigheden). Paragrafen 4.2. en 4.3. handelen achtereenvolgens over het bevorderen van goed leergedrag bij het kind met Downsyndroom in het algemeen en het bevorderen van zelfstandig werken in het bijzonder. Er wordt uitgelegd waarom deze beide zaken van invloed zouden kunnen zijn op de sociale integratie van het kind.

In paragraaf 4.4. wordt kort besproken op welke wijze ouders thuis werken aan schoolse vaardigheden met hun kind.

Paragraaf 4.5. is dan weer de conclusie met daarbij aanbevelingen voor de praktijk.

In hoofdstuk 5, gebaseerd op de interviews, wordt ingegaan op een aantal factoren die door de respondenten in randvoorwaardelijke zin worden genoemd. Achtereenvolgens worden besproken: de samenwerking tussen ouders en school; de rol van de ouders; de rol van de school. Er wordt in paragraaf 5.4. afgesloten met een conclusie en aanbevelingen.

Hoofdstuk 6 tenslotte is de conclusie en discussie.

tabel 1.1

naam	geslacht	leeftijd	broers/zussen	groep tijdens het onderzoek (schooljaar 1999-2000)	groeps-grootte	soort school en locatie	vervolggeschiedenis in het schooljaar 2000-2001
Dorinde	meisje	5	1 jongere zus	1/2	26	openbaar; in middelgrote stad	overstap naar groep 1/2 van een andere reguliere school; volgend schooljaar (2001-2002) nogmaals groep 1/2
Floris Jan	jongen	6	3 oudere zussen	1/2	30-35	Jenaplan; in dorp	nogmaals groep 1/2; volgend schooljaar (2001-2002) naar groep 3
Gwen	meisje	6	1 oudere broer	1/2	24	P.C.; in dorp	nogmaals groep 1/2; volgend schooljaar (2001-2002) naar groep 3
Tom	jongen	7	1 oudere broer	s'ochtends 1/2; 's middags 3	27	P.C.; in middelgrote stad	nogmaals combinatie-groep 1/2 en groep 3; volgend schooljaar (2001-2002) full-time naar groep 3
Annelot	meisje	8	1 jongere zus	3/4	23	Dalton; in grote stad	nogmaals groep 3/4; volgend schooljaar idem
Milan	jongen	8	1 oudere zus	3	25	P.C.; in middelgrote stad	groep 4; volgend schooljaar groep 5
Cornelijne	meisje	9	2 oudere broers	3/4/5	24	Montessori; in grote stad	nogmaals groep 3/4/5; volgend schooljaar idem
Arjan	jongen	9	1 jongere en 3 oudere zussen	4	22	gereformeerd-vrijgemaakt; in middelgrote stad	groep 5; volgend schooljaar groep 6
Anne	meisje	11	1 jongere zus en 1 oudere broer	6	23	P.C.; in middelgrote stad	nogmaals groep 6; volgend schooljaar groep 7
Erik	jongen	11	2 oudere en 1 jongere broer	6	24	openbaar bij zonder; in grote stad	teruggeplaatst naar groep 5 ("noodplaatsing"); volgend schooljaar naar het voortgezet onderwijs voor Zeer Moelijk Lerenden (ZML)
Judith	meisje	14	1 oudere zus	7	22	oecumenisch; in grote stad	regulier voortgezet onderwijs; volgend schooljaar naar de tweede klas
Caspar	jongen	13	2 oudere broers	8	27	openbaar; in dorp	regulier voortgezet onderwijs; volgend schooljaar naar de tweede klas

tabel 1.2

thema's in de vragenlijst van de leerkracht-interviews

soort school; klassegrootte; groep

motieven van de leerkrachten voor integratie van het kind

lange termijn visie (de hele schoolperiode? Onder welke voorwaarden? En wat na de basisschool?)

aard van de interacties met andere kinderen

ondersteuning van de interacties door de leerkracht + noodzaak hiervan?

vriendjes/ vriendinnetjes na schooltijd

het sociale functioneren van het kind + diens functioneren in een aantal specifieke sociale situaties, namelijk bij: conflicten, 'entry' (aansluiting krijgen bij reeds spelende kinderen) en bij samenspel/ fantasiespel

leergedrag van het kind (en: hoe gaat de leerkracht hiermee om?)

eventuele gedragsproblemen (bijv.: clownen; zin doordrijven; anti-sociaal gedrag) of andere sociale problemen (pesten; isolement) op school + de aanpak hiervan

gericht sociaal gedrag aanleren aan het kind met Downsyndroom

hoe wordt de extra begeleiding op school ingezet?

houding van de klasgenoten ten aanzien van het kind

betutteling door andere kinderen (en wat doet de leerkracht eraan?)

hulp door andere kinderen; peertutoring voor het kind met Downsyndroom; coöperatief leren met kind met Downsyndroom erbij

situaties creëren waarin het kind met Downsyndroom kan 'uitblinken'

voorlichting over Downsyndroom/ de belemmeringen van het kind aan de klas

het algehele sociale klimaat in de klas als leerkracht beïnvloeden (gesprek ken over sociale thema's; sociale problemen uitpraten; praten over verschillen tussen mensen; sociaal gedrag aanleren aan kinderen in de klas; het gebruik maken van peer-tutoring en/of coöperatief leren in het algemeen)

functionele integratie (het kind betrekken bij het lesprogramma)

het al dan niet aanpassen van de klasseregels voor het kind

zelfvertrouwen en zelfbeeld van het kind met Downsyndroom

eventuele verschillen in belevingswereld tussen het kind en diens klasgenoten

trefwoorden afgeleid uit de leerkracht-interviews

algemeen

motief

lange-termijn; randvoorwaarden

samenspel; alleen; sociale-uitwisseling; fantasiespel

ondersteuning-school

vriendjes; netwerk

sociaal sterk; assertief; bazig; meegaandheid-van-kind; conflict; 'entry'; samenspel; fantasiespel

leergedrag; zelfstandigwerken; motiveren; dwarsheid-van-kind; meegaandheid-van-kind; faalangst; net-alsof-niet-kunnen

socproblemen-school; clownen; bazig; negatief-aandacht; afwijkend gedrag; pesten; alleen

socvaard-aanleren-k-met-ds

1-op-1; klassenassistent

acceptatie-door klas; zorgzaamheid; bewustzijnklas van belemmering; overbeschermen

betutteling

hulp; peer-tutoring; coöperatief-leren

'highlight'

voorlichting-ds-school

klimaat; sociale-gesprekken; sociale-problemen-bespreken; socvaard-aanleren-alg; peer-tutoring; coöperatief-leren

meedoen; meedoen-aan-kring; adaptief-onderwijs-algemeen

regels; privileges-voor-kind-ds

zelfbeeld; zelfvertrouwen

belevingswereld

tabel 1.3

thema's in de vragenlijst van de ouder-interviews

leeftijd; groep; ontwikkeling (taal-spraakontwikkeling, motoriek, schoolse vaardigheden)

motieven voor integratie van het kind

lange termijn visie (de hele school? Onder welke voorwaarden? En wat daarna?)

geschiedenis (wanneer naar school? zittenblijven?)

hoe wordt de extra begeleiding op school ingezet?

thuis werken aan ontwikkelingsstimulering/ schoolse vaardigheden

acceptatie van het kind door andere kinderen/ klasgenoten

hoe zien interacties met andere kinderen eruit (op school en thuis)? samenspel of isolement? ontwikkeling in de tijd?

eventuele gedragsproblemen (bijv.: clownen; zin doordrijven; anti-sociaal gedrag) of andere sociale problemen (pesten; isolement) op school + de aanpak hiervan

eventuele gedragsproblemen of andere sociale problemen thuis + de aanpak hiervan

het sociale netwerk van het kind (vriendjes)

ondersteuning van sociale interacties door de ouders (uitnodigen van spelgenoten; uitleg geven aan spelgenoten over de belemmeringen van het kind; meespelen als ouder; situaties creëren; gericht sociaal gedrag aanleren aan het kind met Downsyndroom)

ondersteuning van sociale interacties van kind met Downsyndroom met andere kinderen op school (wat denken de ouders hierover?)

zelfvertrouwen en zelfbeeld van het kind met Downsyndroom

eventuele verschillen in belevingswereld tussen het kind en diens klasgenoten/ leeftijdgenoten

voorlichting aan het eigen kind met Downsyndroom over diens belemmeringen

lotgenotencontact van het kind met Downsyndroom met andere kinderen met een belemmering (noodzaak? praktijk?)

hoe beleef je als ouder de situatie; hoe voel je je bij de integratie?

trefwoorden afgeleid uit de ouder-interviews

algemeen; taal-spraak; motoriek; lezen; rekenen; schrijven; zaakvakken

motief

lange-termijn; randvoorwaarden

geschiedenis; zittenblijven

1-op-1; klassenassistent

thuiscognitiefwerken

acceptatie

samenspel; alleen; sociale-uitwisseling; fantasiespel

socproblemen-school; clownen; bazig; negatief-aandacht; afwijkend gedrag; pesten; alleen

socproblemen-thuis; clownen; bazig; negatief-aandacht; afwijkend gedrag; pesten; alleen

netwerk; vriendjes

ondersteuning-thuis; voorlichting-ds-thuis; socvaard-aanleren-k-met-ds-thuis

ondersteuning-school

zelfbeeld; zelfvertrouwen

belevingswereld

uitleg-aan-eigen-kind

lotgenotencontact

beleven-ouders

tabel 1.4

aandachtspunten voor de observaties

interacties met andere kinderen (isolement; samenspel; conflicten; initiatieven van het kind met Downsyndroom in de richting van andere kinderen; sociale (en eventueel talige) uitwisselingen; kijken naar andere kinderen; benaderd worden door andere kinderen; betutteling door andere kinderen; hulp door andere kinderen; peertutoring en/of coöperatief leren)

het sociale gedrag van het kind

leergedrag van het kind

eventueel problematisch gedrag (bijvoorbeeld: clownen; zin doordrijven; zich terugtrekken; aandacht zoeken door negatief gedrag)

betrokkenheid van het kind bij het lesprogramma (en de wijze waarop leerkrachten het kind erbij proberen te betrekken)

al dan niet meedraaien in de gewone routines

interacties van de leerkracht of andere begeleiders met het kind (hoe betrekken de leerkrachten het kind bij het gebeuren in de klas; hoe motiveren zij het kind tot leergedrag/ zelfstandig werken; het begeleiden van het sociale gedrag van het kind; het begeleiden van interacties van het kind met andere kinderen)

de wijze waarop de leerkracht orde in de klas houdt

aandacht van de leerkracht voor het sociale gedrag van andere kinderen

het gebruik maken van peertutoring en/ of coöperatief leren in het algemeen

trefwoorden afgeleid van deze aandachtspunten

alleen; samenspel; fantasiespel; conflicten; initiatieven; sociale uitwisseling; taal; kindkijktwel; toenaderingen; betutteling; hulp; peer-tutoring; coöperatief-leren

sociaal sterk; assertief; bazig; meegaandheid-van-kind; conflict; 'entry'; samenspel; fantasiespel

leergedrag; zelfstandigwerken; motiveren; dwarsheid-van-kind; meegaandheid-van-kind; net-alsof-niet-kunnen

socproblemen-school; clownen; bazig; negatief-aandacht; afwijkend gedrag; pesten; alleen

meedoen; meedoen-aan-kring; adaptief-onderwijs-algemeen

routines; zelfredzaamheid

meedoen; leergedrag; motiveren; zelfstandigwerken; socvaard-aanleren-k-met-ds; ondersteuning-school

orde

socvaard-aanleren-alg; sociale-gesprekken; sociale-problemen-bespreken;

peer-tutoring; coöperatief-leren

Hoofdstuk 2 **Sociaal netwerk**

Integratie, opgroeien in de buurt, opgroeien met kinderen uit de buurt, gewone schooltijden. Het is meer genormaliseerd dan met een busje naar een ZML-school buiten de buurt te gaan. Haar sociale leven wordt rijker als ze naar een gewone school gaat. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Veel van de geïnterviewde ouders zijn het eens met de moeder van Annelot: ook zij hopen en verwachten dat de gang naar de reguliere school het sociale netwerk van hun kind zal verrijken. Voor het merendeel van de kinderen uit dit onderzoek vormt de reguliere school in de praktijk inderdaad een belangrijke bron van vriendjes en vriendinnetjes.

Ik moet bij wijze van spreken zijn 'balboekje' bijhouden. Hij wordt veel gevraagd om te komen eten of te spelen. Veel kinderen uit de klas komen ook bij hem. (moeder van Milan, 8 jaar; groep 3)

Hij heeft een paar vaste vrienden uit zijn klas. Ze gaan naar elkaar toe, ze zwemmen samen en ze houden disco op de eigen kamer of in de garage. Hij wordt gevraagd voor verjaardagen. Ze gaan met zijn allen basketballen of playmobielen. Dat vinden ze allemaal nog leuk. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Meerdere bronnen

Natuurlijk is de school niet de enige bron van vriendjes en vriendinnetjes. In de interviews geven veel ouders aan dat het netwerk van hun kind met Downsyndroom ook wordt gevoed door hun eigen netwerk (vrienden en kennissen van de ouders en de kinderen daarvan) en het netwerk van de broers/zussen van het kind.

Ze speelt heel veel met het zoontje van een vriendin van mij. Die is vier jaar oud en dat is een vast maatje. Ze doen verstopperkje, fantasiespel, bijvoorbeeld 'vader en moedertje' of dat soort dingen. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Hij trekt ook op met de andere kinderen in het gezin. Hij heeft drie zussen, van zestien, veertien en elf. Hij heeft nog een vriendin van negen jaar. Dat is ook een vriendin van mijn dochter van elf. (moeder van Floris, 6 jaar, groep 1/2).

Ook de buurt is voor veel van de kinderen een belangrijke bron van vriendjes/vriendinnetjes. De woonsituatie – het al dan niet wonen in een kinderrijke en kindveilige buurt – is dan ook van zeer grote invloed op het sociale netwerk van de kinderen.

Hij voetbalt in de poort met twee kinderen uit de klas en met een aantal kinderen van andere scholen. Qua kinderen is deze poort heel mooi. Er wonen veel kinderen van zijn leeftijd. Ook grotere kinderen die hem erbij betrekken en die hem leren hoe je 'busje trap' speelt of 'verstopperkje'. Of hij mag met een ander kind de hond uitlaten. Daar wordt hij dan ook voor gevraagd. (moeder van Milan; 8 jaar, groep 3)

De geïnterviewde ouders noemen daarnaast nog – in veel mindere mate overigens: georganiseerde buitenschoolse activiteiten (clubjes) en lotgenotencontact (met andere kinderen met een verstandelijke belemmering/Downsyndroom). Ze heeft ook nog allerlei clubjes. Het voordeel van dat laatste is dat ze dan toch contacten heeft nu de spelafspraken met klasgenoten minder worden. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Ik organiseer wel contacten met andere kinderen met een handicap. Ze speelt regelmatig met Cornelijne, een meisje met Downsyndroom, en af en toe met Mirte, een ander meisje met Downsyndroom. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Compensatie

Wanneer een kind weinig vriendjes/vriendinnetjes te spelen krijgt via de school, dan betekent dat nog niet per se dat dit kind doodeenzaam is. In sommige gevallen compenseren namelijk de andere netwerken (buurt, gezinsnetwerk) hiervoor.

(Cornelijne woont in een dorp maar zit – noodgedwongen – op school in een naburige stad.) Kinderen uit de klas komen alleen af en toe spelen. Dat heeft ook met vervoersproblemen te maken. Cornelijne speelt vooral met de kinderen uit de buurt. Hier is het echt integratie. Cornelijne wil bijvoorbeeld niet alleen zoeken met verstopperkje. Dan zoekt een ander kind met haar mee. Dat accepteren ze en dan kan ze gewoon meedoen. (moeder van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Ze wordt wel geaccepteerd door haar klas. Ze gaat echter buiten school niet om met kinderen

uit de klas op één kind na, een meisje uit haar oude klas, maar dan ligt het initiatief wel vaak bij ons en niet bij Judith. Waar ze wel zelf initiatief neemt is met spelen met een buurmeisje van tien. Die zit ook in groep zeven, van een andere school. Die hebben dezelfde interesses. Die vriendschap vult heel veel van haar sociale leven. En ze heeft een grote cirkel van mensen waar ze van houdt, maar dat zijn mensen uit ons netwerk en de kinderen daarvan. Die vullen heel erg haar leven. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Andersom echter compenseert de school soms ook het ontbreken van een netwerk van kinderen in de directe woonomgeving.

Ze heeft vrijwel alle vriendinnetjes via school. Als ze naar het speciaal onderwijs was gegaan had ze geen vriendjes gehad in de buurt. Er is hier geen pleintje in deze buurt. Je kan hier slecht buiten spelen. Er is veel verkeer en weinig ruimte, en het is ook een enigszins vergrijsde buurt met weinig kinderen. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Het relatieve belang van vriendjes/vriendinnetjes via school voor het sociale netwerk van een kind hangt dus af van de gehele situatie.

De afstand tussen huis en school

Een belangrijke factor die van invloed is op het sociale netwerk van de kinderen is de afstand tussen huis en school. Als het kind naar een school in de eigen buurt gaat, overlappen het netwerk van vriendjes in de buurt en het netwerk van vriendjes via school elkaar uiteraard voor een flink deel. Dit kan grote voordelen hebben. Ten eerste wordt de aansluiting met klasgenoten vergemakkelijkt doordat een deel van deze klasgenoten het kind ook uit de buurt kent.

Ze wonen in dezelfde buurt, ze gaan naar dezelfde kerk. Hij komt in een klas bij kinderen die hij al kent. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Ten tweede wordt de sociale veiligheid van het kind in de buurt bevorderd doordat het kind via de school in een veel wijdere cirkel bekend raakt dan alleen zijn of haar directe woonomgeving.

Het allergrootste voordeel is dat hij de kans gekregen heeft zich te ontwikkelen zonder al te grote schuivers te maken. In het dorp is er een



normaal sociaal vangnet. Hij kan zelfstandig boodschappen doen, naar de bieb, zwemmen, naar vriendjes. En als er dan iets onverwachts gebeurt, dan zijn er zo veel mensen die hem kennen en even helpen. Dus zal hij geen gevaarlijke uitglijders kunnen maken. Door de integratie op school kennen veel meer mensen hem. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

In die situaties waarin de afstand van het huis tot de school groter is vormen de buurt en de school veel meer twee gescheiden werelden. Een evident nadeel hiervan is dat het spelen met klasgenoten na schooltijd dan toch minder vanzelfsprekend is en dat het organiseren van spelcontacten met klasgenoten meer logistieke problemen met zich meebrengt.

Klasgenoten komen wel bij ons spelen, maar niet veel. Omdat het georganiseerd moet worden. Ik woon in een dorp met veertig huizen. Er zijn niet veel kinderen in haar leeftijd. Die kinderen komen elkaar niet buiten tegen. Je moet dat organiseren, ook voor Ruben, haar broer. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Spelcontacten met klasgenoten organiseren

Enkele ouders geven aan dat zij weinig of geen moeite hoeven te doen om klasgenoten van hun kind thuis te spelen te krijgen. Hun kind wordt ook spontaan teruggevraagd.

Ik denk dat we geluk hebben gehad. In tegen-

stelling tot wat ik soms hoor, dat je actie moet ondernemen voor sociale contacten voor je kind, heb ik wel eens het gevoel dat ik het af moet remmen, anders is hij elke middag bij iemand spelen. Een dorp heeft als groot voordeel dat hij zelf overal naartoe kan fietsen. Hij belt zelf op om spelafspraken te regelen en wordt ook gebeld. Bijvoorbeeld: het was mooi weer een paar weken geleden. Dan gaat hij met jongens uit zijn klas zwemmen en laat een briefje achter 'ik ga zwemmen en kom om vijf uur terug'. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

De meeste ouders echter vertellen dat zij welbewust energie investeren in het organiseren van spelcontacten met klasgenoten. Bovendien letten veel van deze ouders erop dat de kinderen het dan ook naar hun zin hebben.

Ik speel een rol bij het ondersteunen van zijn contacten. Ik houd het in de gaten. Als hij een tijdje niemand te spelen heeft dan vraag ik aan een kind 'wil jij niet komen spelen?'. Ik let er ook op of de kinderen het wel naar hun zin hebben. (...) De angst dat ze niet met hem zouden willen spelen, die zit in mijn lichaam. Die raak ik niet kwijt. Het is altijd goed gegaan, maar toch ben ik bang. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Er komen wel veel kinderen bij Annelot thuis spelen. Haar moeder is ook heel open en hartelijk. Kinderen voelen zich daar zeer welkom. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Enkele ouders tenslotte merken op dat zij, door persoonlijke omstandigheden, er niet toe komen aandacht te besteden aan het organiseren van spelcontacten met klasgenoten en dat dit, mede als gevolg daarvan, niet of nauwelijks gebeurt. Ik heb niet veel gedaan om sociale contacten te ondersteunen, zeker niet naar de kinderen van school toe. Wel naar het netwerk om ons heen. Daarin heeft Judith een duidelijke plaats. Tot voor kort werkten wij beiden en was er een oppas in huis. Dat draagt niet bij om het makkelijker te maken voor Judith. Als we meer kinderen na schooltijd hadden uitgenodigd, dan had de situatie er misschien anders uitgezien. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Tom heeft geen vriendjes die bij hem thuis komen spelen. Door het overlijden van mijn man en door de verhuizing daarna heb ik geen energie meer gestopt in spelafspraken met klasgenoten. Eerder nodigde ik wel kinderen uit. Na het overlijden van mijn man had ik veel verdriet. Je draagt dan veel spanning bij je en dat maakt dat mensen je dan ook niet durven te benaderen waardoor je nog meer alleen komt te staan. (moeder van Tom; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Ouders van klasgenoten

De ouders van klasgenoten spelen een cruciale rol in de spelcontacten die het kind met Downsyndroom na schooltijd met zijn of haar klasgenoten heeft. Wanneer de ouders van het kind met Down-

syndroom een goed contact weten op te bouwen met ouders van klasgenoten, dan zullen deze laatste meer geneigd zijn het kind uit te nodigen of hun kind daar te laten spelen. Soms ontstaat er op deze wijze een netwerk van volwassenen en kinderen die zich medeverantwoordelijk voelen voor het kind met Downsyndroom.

Kinderen gaan regelmatig bij hem spelen.

Arjans moeder is daar alert op, maar andere ouders letten er ook op, en de kinderen ook wel. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

De ouders waarvan het kind met Downsyndroom is opgenomen in een dergelijk sociaal netwerk van bij elkaar spelende kinderen (en hun ouders) geven aan dat dit voor hen een bron van vreugde vormt.

Ik voel me prima bij de integratie. Als ik zie hoe zij kletsend met een stel vriendinnen uit school komt dan maakt mijn hart wel een luchtsprongetje. Dan ben ik heel blij. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Ouders van klasgenoten kunnen spelafspraken echter ook afhouden.

Vandaag vroeg een meisje aan Cornelijne: 'mag ik bij jou spelen?' Ik heb het de moeder van dat meisje wel eens gevraagd, maar die houdt het af. Ik weet niet waarom. (moeder van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Ofwel: de ouders van klasgenoten nemen uit zichzelf geen enkel initiatief om het kind uit te nodigen. Een aantal van de ouders van kinderen met Downsyndroom geeft aan dat het organiseren van spelafspraken vrijwel alleen van hun kant komt en dat zij dit als zwaar en pijnlijk ervaren.

Ik vind wel dat je als ouder heel erg veel zelf moet doen, onder andere het onderhouden van sociale contacten voor je kind. En dan voel je je ook wel eens erg eenzaam. Ik moet alles regelen. De contacten moeten van ons uit komen en als je niks doet dan gebeurt er ook weinig. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Emotioneel wisselt het. Soms gaat alles heel gewoon een periode. Soms heb je confrontaties, een golf achter elkaar, een gewaarwording dat het toch echt anders is, dat ze toch een beetje op een eiland staat. Dan merk je bijvoorbeeld dat ze minder teruggevraagd wordt om te komen spelen of nauwelijks uitgenodigd wordt voor verjaardagen. Als je daar niet zelf steeds aan trekt dan gebeurt er niks. Niemand anders zal dat voor je doen. De wereld draait door. Iedereen heeft zijn eigen beslommingen en men staat er niet bij stil. Soms kan ik daar wel mee omgaan. Soms voel ik me daar ook wel eenzaam over. Ik wil niet op mijn knieën gaan liggen en erom smeken. Dat gevoel geeft dat. Ik besef heel goed dat, als ik geen kind met Downsyndroom had gehad, dat ik misschien precies hetzelfde zou zijn geweest, dat ik mijn eigen beslommingen zou hebben gehad en er niet mee bezig zou zijn geweest. (...) Ik voel het

wel zo, dat je ook nog eens een keer de maatschappij moet veranderen. Dat vind ik af en toe zwaar. Je bent in je achterhoofd wel altijd met haar bezig. En dan ook nog de maatschappij op moeten voeren 'Neem haar nou eens mee. Het lijkt wel erg, maar dat is het niet'. Dat ze haar niet per definitie als anders zien, dat ze alles koppelen aan haar handicap. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Sommige van de geïnterviewde ouders vertellen op welke wijze zij rekening houden met de drempels die ouders van klasgenoten eventueel kunnen ervaren.

In het begin zorgde ik ervoor dat kinderen kwamen spelen, dan sprak ik even de ouders aan, zodat ze niet die schroom voelden. Als ze voor de eerste keer bij een ander kind gaat spelen dan ga ik ook mee, even over de drempel heen helpen. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Ik doe meestal één uur spelen bij andere kinderen, dan blijft het voor beide kanten leuk. Dat is ook goed naar andere moeders: één uur, dat is te overzien. Hij is toch anders, je moet hem wat vaker richting geven. En je kunt hem bij anderen niet alleen buiten laten spelen. Hij zou met Jan en Alleman meelopen. Dus dat is niet veilig. Je moet hem meer in de gaten houden. (moeder van Milan; 8 jaar, groep 3)

Ouders van klasgenoten zijn niet alleen cruciaal vanwege de noodzaak van hun medewerking bij het organiseren van spelcontacten na schooltijd. Hun houding ten opzichte van het kind met Downsyndroom kan ook de houding van hun kind ten opzichte van dit kind beïnvloeden. In negatieve zin:

Sommige ouders van klasgenoten zeggen dan over dat betuttelen: 'ze bedoelen het zo goed'. Die ouders bedoelen 'laat ze maar, ze willen zo lief helpen.' Sommige kinderen blijven er mee doorgaan (...) Of: er is een jongetje met zijn hand voor Toms ogen heen en weer aan het zwaaien. Die kinderen hebben geen idee hoe ze hem moeten benaderen. Die handelingsverlegenheid zie je bij veel mensen: kinderen en volwassenen. (moeder van Tom; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Maar ook in positieve zin:

Patricia (gastouder, waar Tom luncht) vindt het leuk als Tom bij haar komt. Zij geniet van hem. Patricia heeft haar kinderen geleerd hoe ze contact met Tom kunnen maken. Die trekken eerst zijn aandacht en die benaderen hem op een respectvolle fysieke manier. Kijk, over zijn wang aaien, dat doet hem geen recht. Maar zij stoeien met hem of slaan een arm om hem heen. (moeder van Tom; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

(Anne heeft één vaste vriendin: Manon, een meisje uit de parallel-klas.) Manon staat open voor Anne, maar ze laat niet over zich heen lopen. Dus ze vinden wel iets dat ze alle twee leuk vinden. Ik denk dat Manon uit een gezin komt die haar hebben meegegeven dat anders zijn niet minder is. Ze komt uit een christelijk

gezin. Ze zegt: 'Waarom pesten ze haar. De Here God heeft haar toch zo gemaakt.' (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Tot slot: ouders van geïntegreerde kinderen met Downsyndroom zullen veelal energie moeten investeren in het organiseren van spelcontacten voor hun kind en in de opbouw van hun eigen contacten met ouders van klasgenoten. Men moet zich daarbij echter wel het volgende realiseren: wanneer een kind naar een school voor speciaal onderwijs gaat geldt dit ook, met daarbij het grote nadeel dat je – door het vervoer met busjes – als ouder de andere ouders veel minder zal tegenkomen.

Ondersteuning vanuit de school

Leerkrachten kunnen de ouders van een kind met Downsyndroom ondersteunen bij het opbouwen van een sociaal netwerk van vriendjes en vriendinnetjes na schooltijd. Ten eerste kunnen zij de ouders aangeven met welke klasgenoten het klikt.

De juf in de kleuterbouw maakte mij erop attent met wie Annelot goed kon samenspelen. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Ten tweede kan een school haar verantwoordelijkheid nemen in de richting van de ouders van andere kinderen. Het geven van informatie kan belangrijk zijn om handelingsverlegenheid bij de ouders van klasgenoten weg te nemen, waardoor het voor hen gemakkelijker wordt het kind thuis uit te nodigen.

Je gaat met kinderen in gesprek erover. Net als met de ouders van de kinderen in de klas. Voor de zomervakantie hebben we een brief laten uitgaan waarin we hem introduceren als één van de kinderen die nieuw op school komen. Dus: 'Piet, Karel en Floris komen nieuw bij ons op school. Floris heeft Downsyndroom. Op de groepjesavond – de ouderavond voor de klas – vertellen we hier wat over.' Op de groepjesavond, de eerste week na de vakantie, hebben we, leerkrachten en zijn moeder, er iets over verteld. De reacties waren heel positief. Ouders stelden vragen, bijvoorbeeld: 'als hij komt spelen, waarmee moet je dan rekening houden?' (leerkracht van Floris, 6 jaar, groep 1/2).

Informatie kan de ouders van klasgenoten (en de klasgenoten zelf) richtlijnen geven over de manier waarop ze met het kind moeten omgaan.

Begin groep drie is er uitleg gegeven aan de klas over kinderen met Downsyndroom, aan de hand van 'Iedereen is anders' (zie: Terlouw, 1999), een lespakket over leerlingen met Downsyndroom. De leerkracht heeft dat ook meegegeven aan de ouders van klasgenoten. Want aan uitleg was wel behoefte. Annelot werd te veel gepamperd, te veel in de watten gelegd. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Tot slot: ouders van klasgenoten kunnen zich zorgen maken of de integratie

niet ten koste gaat van de aandacht voor hun kind. Een reguliere school krijgt voor een leerling met Downsyndroom echter overheids gelden voor extra begeleiding. Deze gelden worden dus niet onttrokken aan de middelen voor klasgenoten. In sommige gevallen profiteren andere kinderen zelfs indirect of direct van deze extra begeleiding, omdat er – mede in het belang van het kind met Downsyndroom – extra handen in de klas worden ingezet of omdat de extra begeleiding aan een groepje kinderen wordt gegeven. Wanneer de school dergelijke zaken niet duidelijk uitlegt dan kan dit aanleiding zijn voor scheve gezichten. Eén ouder had gezegd: 'Ik wou dat mijn kind een mongool was. Hij krijgt zo veel extra aandacht.' (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Scholen kunnen ook wat betreft dit punt hun verantwoordelijkheid nemen.

Sommige ouders zijn ook wel kritisch. Uit het roddelcircuit hoor ik dat er een paar ouders zijn – niet veel – die bang zijn dat hun kind eronder zal lijden. We hebben van te voren met het team afgesproken dat als zoiets aanhoudt dat dan de directeur er achteraan gaat. (leerkracht van Floris, 6 jaar, groep 1/2).

Sociale vaardigheden

Hoe graag andere kinderen met een kind willen spelen – en daarmee ook de beschikbaarheid van vriendjes/vriendinnetjes na schooltijd – wordt mede beïnvloed door diens sociale vaardigheden. Van een aantal van de kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek wordt door ouders en leerkrachten expliciet gezegd dat zij sociaal sterk zijn en dat hen dat tot aantrekkelijke spelpartners maakt. Hierdoor kan een positieve spiraal ontstaan.

Hij is griezelig goed geïntegreerd, op een heel natuurlijke wijze, zonder poespas. Dat is een wisselwerking. Hij gedraagt zich sociaal en daardoor reageren de andere kinderen ook sociaal. Hij stoort niet. Hij laat zich uitnodigen om mee te doen. (moeder van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Zijn zelfredzaamheid en zijn sociale vaardigheden zijn uitzonderlijk. Hij is beleefd en netjes. Hij is wat dat betreft een voorbeeld voor andere kinderen. Hij wordt door de kinderen geaccepteerd en hij kan ook goed met ze opschieten. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

De volgende karakteristieken worden in dit verband in de interviews genoemd als positief: zelfvertrouwen; flexibiliteit; evenwicht tussen zelf initiatieven nemen en ingaan op de initiatieven van anderen; compromissen kunnen sluiten; communicatief ingesteld zijn (en je verstaanbaar kunnen maken); geïnteresseerd zijn in contacten met anderen; medegevoel tonen met anderen; gevoel voor humor.

Annelot heeft veel zelfvertrouwen en ze is assertief. Ze voelt zich niet minder dan een ander kind. (...) Annelot is een meisje met pit. Ze is



Arjan, 9 jaar, groep 4

wel flexibel, maar ze is geen doetje en dat maakt het leuk om met haar te spelen. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Milan is altijd heel vrolijk en lief voor een ander, zeker op school. (...) Hij is heel sociaal. Zijn allereerste tekening van een poppetje die hij helemaal uit zichzelf had gemaakt was voor een meisje dat was gevallen. Dat was begin dit jaar. Het poppetje stelde het meisje voor. (...) Hij is communicatief sterk. Moeders en klasgenoten kunnen hem vaak verstaan. Als ze hem niet verstaan dan herhaalt hij het drie keer of hij beeldt het uit. Hij geeft het niet snel op. (moeder van Milan, 8 jaar; groep 3)

Hij heeft gevoel voor humor. De manier waarop hij reageert: één van de leerkrachten speelde de Sint. Caspar zegt tegen de Sint: 'je bent een watje'. Hij kan leuk uit de hoek komen. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

In negatieve zin wordt ook een aantal tekorten in sociale vaardigheden genoemd. Enkele kinderen worden als weinig flexibel en tamelijk bazig omschreven.

Dave (een klasgenoot): 'Erik kijkt steeds naar dezelfde videoband. En dan vraag ik of we playstation kunnen spelen en dan zegt hij 'nee, nee'. En dan zeg ik 'na de band dan' en dan zegt hij 'ja'. Maar als de band dan klaar is wil hij hem nog een keer zien.' (observatie van een kringgesprek in de klas van Erik; 11 jaar, groep 6)

In alle algemeenheid is er lang niet altijd sprake van samenspel. Hij wil vaak dat de spelkameraad doet wat hij wil. En dat willen ze niet altijd. Vaak gaan ze dan ieder hun eigen ding doen. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Het is daarbij niet onaannemelijk dat bij een dergelijk gebrek aan flexibiliteit de spraak-/taalproblemen die veel kinde-

ren met Downsyndroom hebben een rol spelen (met name: een vertraagde ontwikkeling van de expressieve taal en daarmee ook van de innerlijke spraak; moeite hebben met het deelnemen aan een dialoog, door woordvindproblemen, vertraagde reacties en vaak ook articulatieproblemen).

In ieder geval zullen spraak-/taalproblemen de communicatie en het contact tussen het kind en andere kinderen ook direct kunnen belemmeren.

Doordat ze moeilijker praat is er weinig wisselwerking. Als andere kinderen, de oudste kleuters, met elkaar communiceren gaat dat voor haar te snel. Ze heeft een handicap en ondanks dat je daaraan kunt werken gaat die niet weg. (...) Ik denk soms dat ze iets heel graag wil en dan voelt dat ze het niet kan, bijvoorbeeld bij dingen zeggen. Af en toe gaat ze stotteren. Ik denk dat ze meer wil zeggen dan ze kan en daar ook wel onzeker van wordt. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Van enkele kinderen tenslotte wordt verteld dat zij geneigd zijn zich terug te trekken uit sociale situaties, dat zij weinig initiatief nemen in het leggen van contacten met andere kinderen en dat zij vaak niet reageren op toenaderingen van andere kinderen. Dit kan ertoe leiden dat andere kinderen hun toenaderingspogingen opgeven.

Ik probeer wel eens een kind erbij te betrekken. Bijvoorbeeld een kind vroeg hem 'wat heb je voor je verjaardag gehad?' Hij reageerde niet, zelfs geen oogcontact. Toen heb ik het volgende geprobeerd. Ik ben met Tom bij dat kind gaan zitten en heb tegen Tom gezegd 'jij was jarig'. Maar toen reageerde hij ook niet. Je ziet dat kinderen dan afhaken op een gegeven moment, omdat er van hem uit zo weinig komt. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Van een aantal van de kinderen met Downsyndroom worden dus tekorten in sociale vaardigheden genoemd die hun sociale contacten negatief kunnen beïnvloeden. Dat betekent echter niet dat daarmee de betreffende kinderen in het geheel niet over positieve sociale vaardigheden zouden beschikken. Deze worden ook vaak genoemd.

Hij werd geaccepteerd, ondanks dat hij anders is. Hij is heel sociaal, naar andere kinderen gericht. Hij vertelde bijvoorbeeld dat de fietsen van Martin en Tim gestolen waren. Dan moet ik van hem even naar Martin toe en iets vragen over de fiets. Hij leeft met anderen mee. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Leerkracht: 'Hoe vinden jullie het dat Erik in jullie klas zit?' Myra (een klasgenoot): 'Ik vind het wel leuk.' Leerkracht: 'Waarom vind je het leuk?' Myra: 'Hij maakt grapjes en daar moet ik om lachen.' (observatie van een kringgesprek in de klas van Erik; 11 jaar, groep 6)

Bovendien kunnen ouders en leerkrachten kinderen met Downsyndroom die sociaal minder sterk zijn ondersteunen in hun sociale contacten: door hun gericht sociale vaardigheden aan te leren; door andere kinderen te informeren over de wijze waarop zij met het kind kunnen omgaan; door situaties te creëren waarin in vaardigheden een rol spelen waarin het kind juist wel goed is (zie verder hoofdstuk 3).

Invloed van leeftijd

Over de kinderen met Downsyndroom in de onder- en middenbouw melden veel van de geïnterviewde ouders en leerkrachten dat het contact met andere kinderen verbetert in de loop van de tijd. In de eerste plaats leren de kinderen met Downsyndroom beter praten en dit heeft een positief effect op de communicatie en het contact met andere kinderen.

Gwen is ook meer gaan praten. Daardoor heeft ze meer contact met de kinderen. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Cornelijne is zo gegroeid. Ze is veel meer erbij gaan horen in de klas. Ik denk dat zij dat ook zo voelt. Ze is ook beter gaan praten, meer verstaanbaar en met langere zinnen. Ze communiceert meer. Ze komt zelf naar je toe en vertelt spontaan. Er komt ook meer chronologie in haar verhalen. (leerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Daarnaast leren de klasgenoten het kind beter kennen in de loop van de jaren. Ze bouwen een band op (en bovendien – op sommige kinderen met Downsyndroom van toepassing – de klasgenoten wenen aan de articulatieproblemen van het betreffende kind).

Ik vind dat de integratie beter wordt in de klas. Hij wordt vaker gevraagd dan in de kleuterjaren, omdat ze hem beter kennen. Hij zit nu voor het tweede jaar in dezelfde groep en dit is

een heel sociale groep. Ik denk dat zijn spraak ook meespeelt. Hij is beter gaan praten. (moeder van Milan; 8 jaar; groep 3)

Ook zijn de klasgenoten in de middenbouw zelf verder in hun ontwikkeling, minder egocentrisch dan kleuters, en daardoor wellicht beter in staat hun gedrag aan te passen aan de mogelijkheden van het kind met Downsyndroom.

Ik vind dat het beter gaat dan in de kleuterjaren, omdat de kinderen verstandiger zijn en beter met hem omgaan. Hij heeft nooit hetzelfde spelniveau gehad als zijn klasgenoten en dan zie je dat oudere kinderen daar beter mee om kunnen gaan. Die bedenken hoe ze hem erbij kunnen betrekken en een kleuter zal dat meestal niet kunnen. Een voorbeeld: knikkeren. Hij kan het niet, maar toch halen ze hem erbij. Met voetballen halen ze hem er ook bij. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

De ervaringen van de vier kinderen met Downsyndroom in de bovenbouw lopen uiteen. Met betrekking tot twee van deze kinderen, Judith en Anne, constateren de respondenten dat in de bovenbouw het aantal contacten met klasgenoten buiten schooltijd is verminderd.

Ze is beter geïntegreerd geweest. Het is een glijdende schaal. Het uitgenodigd worden op partijtjes en het spelen na schooltijd is langzamerhand minder geworden. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

De klas groeit van haar weg. Contacten worden minder, minder spelafspraken, nauwelijks verjaardagspartijtjes. (...) Ze heeft in de buurt veel speelkameraadjes, maar die zijn veel jonger. Maar haar leeftijdgenoten daar speelt ze wel tussen, maar niet echt mee. Er is een verschil in ontwikkelingsniveau. (...) Die kinderen gaan een beetje puberen met van die groepjes van giebelende meisjes bij elkaar. Die meiden hangen op het hekje en kijken naar jongens en kletsen daarover en Anne speelt liever. Ze worden ineens een stuk groter. En dan zie je het verschil meer. Zij staat er nu meer buiten. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

In het geval van Erik is niet zo zeer het aantal contacten verminderd – Erik regelt zelf spelafspraken met klasgenoten – maar is de aard van de contacten wel veranderd, volgens de respondenten een gevolg van een toenemend verschil in ontwikkelingsniveau.

Het verandert wel in de tijd. De communicatie wordt anders. De afstand wordt groter, waardoor het moeilijker wordt voor hem om mee te praten. Het gaat sneller. Ik denk dat de jongens nu eerder denken 'daar heb je hem weer'. Vroeger waren de verschillen minder groot. Hij mag wel meedoen, ze houden wel rekening met hem, maar niet altijd. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Bij Caspar tenslotte is de sociale integratie juist verbeterd in de loop van de bovenbouwjaren. De leerkracht vermoedt

dat dit samenhangt met een verbetering van de sfeer in de klas als gevolg van een project over sociaal gedrag.

Hij heeft vriendjes na schooltijd. Dat gaat heel gewoon. Hij krijgt ook wel op zijn kop van een ander kind als dat kind iets niet bevalt. Geen zieligheid, beslist niet. Het contact op het schoolplein met andere kinderen is heel normaal. Vaak met dezelfde vriendjes, veel met Ton en Jaap. Een aantal jaar geleden was hij meer alleen, nu speelt hij meer samen. Dat is spontaan veranderd. Maar we hebben het in de groep tijdens een project wel gehad over samen spelen, samen delen en niet uitsluiten. Dat was in het kader van een project over sociaal gedrag en pesten 'opkomen voor jezelf'. Ik denk dat dat onbewust invloed heeft gehad op de hele groep, op de sfeer in de klas. Maar dat was niet speciaal op hem gericht. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Uit het verhaal van Caspar kan worden geconcludeerd dat leeftijd niet de enige factor van belang is. Dit wordt bevestigd door de ervaringen van die kinderen waarvan de sociale contacten wel zijn verminderd met het ouder worden. Er worden daarbij door de respondenten namelijk ook andere factoren dan alleen leeftijd (en toenemend niveauverschil) genoemd.

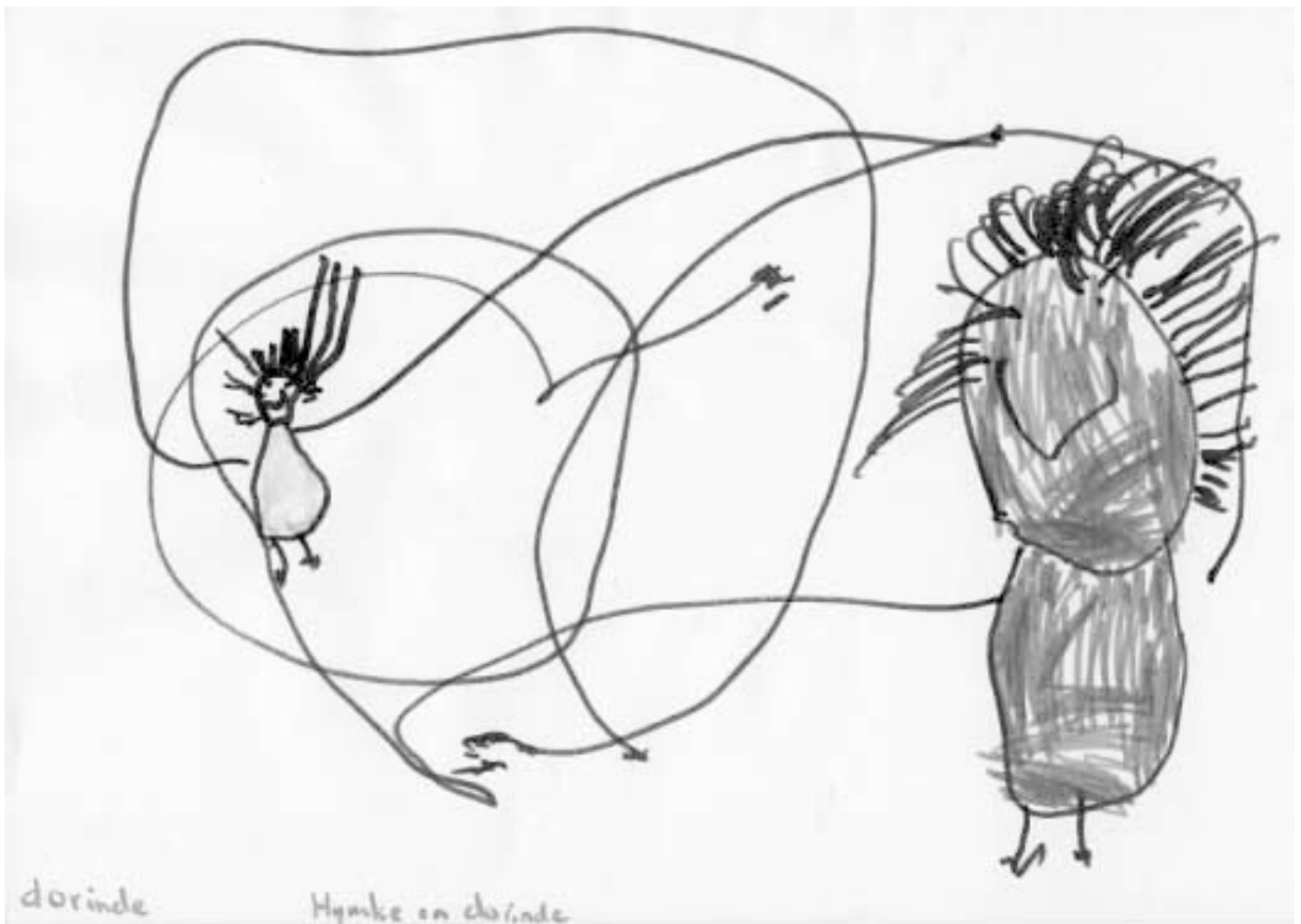
Anne is nu wat geïsoleerd geraakt. Dat was in groep vijf veel minder. Het komt ook doordat er op de dependance alleen kinderen van groep zes tot en met acht zitten. Al die kinderen gaan er zelfstandig naar toe. Dus ik zie die ouders niet meer en die ouders zien haar niet meer. Het was eerder gemakkelijker om afspraken te maken. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Ze is twee keer van groep gewisseld en dat heeft met name de tweede keer aangevoeld als blijven zitten. De eerste keer in groep zes had ze meer sociale contacten. Toen hoorde ze bij een groepje van vier meiden die veel met elkaar optrokken. Ze is nog heel lang in de pauze met die meiden blijven spelen. Eén is er nu van school af, de anderen gaat ze nu ook nog mee om. Dat meisje groet Judith hartelijk als ze op school aankomt. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Belang van continuïteit

In het bovenstaande citaat wordt vermeld dat zittenblijven voor Judith als gevolg had dat ze buiten haar in de loop van jaren opgebouwde sociale netwerk van klasgenoten kwam te staan. Zittenblijven heeft – tenzij er sprake is van een combinatieklas – dit nadeel, vooral verderop in de schoolloopbaan van een kind. Meerdere ouders geven aan dat het doorbreken van de continuïteit van de groep (door zittenblijven of anderszins) het opbouwen en/of in stand houden van een sociaal netwerk van vriendjes/vriendinnetjes uit de klas niet gemakkelijker maakt.

Ze mengen de kleuterklassen, dus volgend jaar zit ze weer in een andere klas. Dat maakt vaste



tekening van Dorinde, 5 jaar, groep 1/2

contacten opbouwen moeilijker. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

En: in positieve zin geeft een aantal ouders en leerkrachten aan dat continuïteit grote voordelen heeft. Door gedurende vele jaren samen in een klas te zitten leren de klasgenoten het kind met Downsyndroom goed kennen en hebben de ouders van het kind de gelegenheid hun contacten met ouders van klasgenoten op te bouwen.

Ik weet wel zeker dat zijn klasgenoten dat menen als ze zeggen dat ze geen klas zonder Erik zouden willen zijn. Ze zitten al vier jaar bij elkaar. Ze zijn met hem vergroeid. (leerkracht van Erik, 11 jaar, groep 6)

Tot slot: Buckley en Bird (2000) voegen hieraan toe dat het bij een eventuele overgang naar het voortgezet regulier onderwijs een groot voordeel is wanneer in ieder geval een aantal kinderen op die grote nieuwe scholengemeenschap het kind met Downsyndroom reeds goed heeft leren kennen. Zij kunnen het kind dan helpen zich daar te oriënteren.

'Echte' vriendjes

Continuïteit – elkaar in de loop van jaren goed leren kennen – is belangrijk om een wederzijdse emotionele band op te bouwen. Kleuters maken weliswaar nog geen duidelijk onderscheid tussen spel-

kameraadjes en 'echte' vrienden, maar kleuters ontwikkelen met vaste spelkameraadjes wel langduriger en rijker spel dan met incidentele spelkameraadjes. In de loop van de basisschoolperiode beginnen kinderen veelal een duidelijker onderscheid te maken tussen spelkameraadjes en 'echte' vrienden, waarbij vrienden zich in sterkere mate tot elkaar aangetrokken voelen, meer met elkaar optrekken en voor elkaar zullen opkomen (Erwin, 1993; Ramsey, 1991).

De meeste van de kinderen met Downsyndroom uit dit onderzoek hebben wel een aantal vaste spelkameraadjes, soms via de school, soms ook via de buurt of het netwerk van hun ouders.

Het is wel anders dan bij de andere kinderen, niet gelijkwaardig. Maar er zijn kinderen, bijvoorbeeld Ton, die graag bij hem spelen. Ton is jong in zijn gedrag, meer speels. Ton vindt het, denk ik, ook leuk dat hij eens een keer taakjes kan uitdelen, net als bij een jonger broertje. (leerkracht Arjan; 9 jaar, groep 4)

Hij heeft vaste vriendjes, dat wil zeggen een diffuus netwerk van wisselende jongens waarmee hij omgaat. Er zitten twee jongens in zijn klas die dichtbij hem staan en er zijn nog twee jongens waar hij af en toe wat mee heeft. (...) Het zijn niet echt 'echte' vriendjes, maar dat geldt op dit moment ook voor zijn oudste broer. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Daarbij hebben, zo vertellen de respondenten, vrijwel alle kinderen in de midden- en bovenbouw ook één of meer 'echte' vrienden.

Ze heeft een vaste vriendin, Johanna, ook 9 jaar oud. Die komt veel bij ons. Dat is echt haar vriendinnetje. Als andere kinderen Johanna of Cornelijne proberen buiten te sluiten dan komen ze voor elkaar op. Johanna komt uit een groot gezin. Ze heeft zelf een broertje met een zware handicap. Ik weet niet of het daaraan ligt, maar ze kan veel van Cornelijne hebben. (moeder van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Hij is dikke maatjes met Elle, een meisje met Downsyndroom, die in een andere klas zit bij hem op school. Die spelen wel bij elkaar. Erik en Elle zijn wel meer echte vriendjes. Die begrijpen elkaar goed. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Niet alleen leeftijdgenoten

Voor het netwerk van vriendjes/vriendinnetjes zijn niet alleen leeftijdgenoten belangrijk. Op school worden kinderen (min of meer) gegroepeerd volgens leeftijd. In hun woonbuurt trekken kinderen zich hiervan echter veel minder aan.

De leeftijden van de kinderen hier in de buurt variëren van twee tot veertien en zij speelt met alle leeftijden. (moeder van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)



Annelot, 8 jaar, groep 3-4

Het netwerk van vriendjes/vriendinnetjes van de kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek bestaat in de praktijk uit leeftijdgenoten, jongere kinderen, maar ook oudere kinderen.

Dorinde speelt ook nog met een meisje uit groep acht. Dat meisje vindt het leuk om de oudere zus te spelen en dat doet ze op een leuke manier. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Kinderen van zeer uiteenlopende leeftijden kunnen het aantrekkelijk vinden om met elkaar om te gaan. Dit impliceert dat wij ons niet moeten blind staren op symmetrische relaties, waarbij de kinderen hetzelfde ontwikkelingsniveau hebben, als de enige relaties die waardevol zijn.

Een continuüm van sociale integratie

Het sociale netwerk van de kinderen in dit onderzoek wordt beïnvloed door verschillende factoren. Van het merendeel van deze factoren is het aannemelijk dat deze niet uniek zijn voor kinderen met Downsyndroom, maar net zo goed van toepassing zijn op andere kinderen. Wanneer een aantal van deze factoren in positieve zin werkt dan kan er een opwaartse spiraal ontstaan.

Voor sommige kinderen in dit onderzoek geldt dat zij zijn opgenomen in een sociaal netwerk van bij elkaar spelende kinderen en hun ouders en dat zij vaste spelkameraadjes en/of 'echte' vriendjes hebben. Als positieve factoren worden daarbij onder andere genoemd:

- de directe woonomgeving is kindvriendelijk en kindveilig;
 - de ouders van het kind hebben zelf een netwerk van vrienden/kennissen met kinderen;
 - er komen vriendjes/vriendinnetjes spelen via broertjes/zusjes;
 - het kind gaat in de buurt naar school;
 - zijn of haar ouders spelen een actieve rol in het organiseren van spelcontacten;
 - zijn of haar ouders hebben goed contact met de ouders van klasgenoten;
 - de leerkrachten hebben de ouders van klasgenoten (en eventueel de klasgenoten zelf) adequaat geïnformeerd;
 - het kind met Downsyndroom beschikt over een aantal positieve communicatieve en sociale vaardigheden;
 - er heerst een goed sociaal klimaat in de klas;
 - het kind is jarenlang met dezelfde groep meegestroomd.
- Niet al deze factoren hoeven per se aanwezig te zijn om een bevredigend sociaal netwerk op te bouwen. Wanneer

echter te veel factoren negatief uitwerken dan kan het kind in meer of mindere mate geïsoleerd raken. Wat dat betreft is er sprake van een continuüm van sociale integratie.

Men moet zich verder realiseren dat het sociale netwerk van een kind niet bevroren is, maar zich ontwikkelt in de tijd:

- Bij veel kinderen in dit onderzoek blijkt de sociale integratie (in de zin van vriendjes/vriendinnetjes na schooltijd) te verbeteren tijdens de kleuter- en middenbouwjaren. Twee verklaringen worden hiervoor gegeven: de spraakvaardigheden van het kind gaan vooruit; de klasgenoten leren het kind beter kennen (en raken gewend aan diens eventuele articulatieproblemen).
- De ouders en leerkrachten van de kinderen met Downsyndroom in de bovenbouw rapporteren een toenemend verschil in ontwikkelingsniveau met klasgenoten. Dit gaat in een aantal gevallen samen met minder spelcontacten met de klasgenoten na schooltijd. In die gevallen blijken er in de praktijk echter ook andere factoren (bijvoorbeeld: zittenblijven; naar een dependance in een andere buurt moeten) mee te spelen dan alleen dit verschil in ontwikkelingsniveau. Het verhaal van Caspar laat daar-

bij zien dat dit verminderen van spelcontacten in de bovenbouwjaren niet altijd gebeurt en dus geen wet is.

Toch voordelen

Een klein aantal respondenten, met name enkele leerkrachten, noemt een aantal mogelijke nadelen van geïntegreerd onderwijs ('sociaal-emotioneel op de tenen lopen'; gebeuren in de klas gaat over het hoofd van het kind heen; een te weinig praktisch curriculum op de reguliere school). Het merendeel van de respondenten echter – ook in die situaties waarin er weinig of geen klasgenoten komen spelen na schooltijd – ziet meer voordelen van de integratie in het reguliere onderwijs dan nadelen. De volgende voordelen worden genoemd.

Ten eerste: de kinderen met Downsyndroom zijn gehecht aan hun klas en gaan veelal met plezier naar school.

Ze trekt zich er niet veel van aan dat ze minder aansluiting heeft. Ze gaat graag naar school. Toen Anne hoorde dat ze een jaar zou gaan overdoen moest ze even huilen, vertelde de juf. Ze heeft wel binding met de klas. Ze zit al heel lang in die klas. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Ten tweede: klasgenoten zijn vaak wel zorgzaam.

Ze is geaccepteerd in de klas. Ze zijn aardig voor haar en ze komen voor haar op. Ze nemen ook verantwoordelijkheid voor haar. Judith was een keer op het verkeerde metrostation uitgestapt met twee andere jongens mee die daar wel moesten uitstappen. Die twee jongens hebben haar toen naar school gebracht. Dat zijn dan van die branieschoppers. De juf was heel trots op die jongens, dat ze dat hadden gedaan. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Ten derde: de bekendheid in de eigen buurt – en daarmee de sociale veiligheid voor het kind – wordt vergroot via de school.

Het effect van de gewone school op haar sociale netwerk is nog groot. Bijvoorbeeld: de meiden van jazz- dans kennen haar ook van school. Vriendjes via school, dat was in eerdere jaren meer, maar iedereen kent haar wel via school. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Ten vierde: op lange termijn kunnen door onderwijsintegratie mensen met en zonder belemmeringen leren om met elkaar om te gaan.

Ik vind het geen normale maatschappelijke situatie om kinderen met een handicap tussen alleen maar kinderen met een handicap te zetten. Ik wil hem voorbereiden op leven in een maatschappij waarin diversiteit normaal is. Dat is goed voor Tom zelf en ook voor mensen zonder handicap. (moeder van Tom; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Onderwijsintegratie kan bijdragen aan het ontstaan van een nieuwe generatie volwassenen voor wie mensen met een belemmering niet totaal vreemd zijn. Zo gaf de auteur enkele maanden geleden een gastcollege op een Pabo in het noorden van het land. Daarbij vertelde één van de studenten dat zij het prima zou vinden om een leerling met Downsyndroom in haar toekomstige reguliere schoolklas te integreren. Immers: tijdens haar eigen basisschoolperiode had zij zelf een klasgenote met Downsyndroom gehad.

Ten vijfde: het kind met Downsyndroom wordt gestimuleerd in sociaal gedrag, door de eisen die hieraan worden gesteld, door de voorbeelden van andere kinderen, en door de toenaderingen van andere kinderen.

Ik denk dat Anne gedrag overneemt van andere kinderen, wat gunstig is voor haar. Ze pikt hier meer op, van kinderen zonder handicap. Zij leert zich ook aanpassen aan wat er gebeurt in een groep. Ik denk dat dat toch anders ligt in het speciaal onderwijs. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Een ander voordeel is toch ook het contact met andere kinderen, ook al maakt hij niet veel contact. Mijn eigen dochter is leerling op een ZML-school en ik denk dat kinderen op een ZML-school nog minder contact met Tom zouden hebben. Die zijn ook niet zo sociaal. En ik denk dat er op zo'n school minder eisen aan hem zouden worden gesteld dan in de huidige situatie. (Persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Ten zesde: de gedragsvoorbeelden van andere kinderen kunnen het kind ook stimuleren bij het leren van schoolse vaardigheden. Sommige respondenten voegen hieraan toe dat er volgens hen op dit gebied bovendien meer wordt verwacht van een kind met Downsyndroom op een reguliere school dan op een ZML-school.

Ik denk dat hij cognitief meer leert vanwege de voorbeelden van andere kinderen en die imiteert hij. En ik denk dat er aan cognitieve ontwikkeling meer aandacht besteed wordt op de reguliere school. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Hoofdstuk 3 Interacties met andere kinderen

Ik heb gekozen voor een gewone school omdat ik wil dat ze gewoon, tussen aanhalingstekentjes, gedrag gaat kopiëren en niet het passieve gedrag van veel kinderen met een ontwikkelingsachterstand. (...) Het is belangrijk dat ze tussen sprekende kinderen zit. Haar zusje hielp haar al op weg en nu doen de kinderen op school dat ook. (...) De kinderen op een reguliere school verwachten het 'gewone' gedrag. Ze gaan ervan uit dat ze gaat glijden en gaat fietsen en in de zandbak gaat spelen. Ze nemen haar daar in mee. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Veel ouders uit dit onderzoek geven aan dat zij verwachten dat hun kind op de reguliere school zal worden geactiveerd door zijn of haar klasgenoten en dat het bij hun spel en onderlinge interacties zal worden betrokken. Hoe verloopt dit nu in de praktijk? En: wat doen leerkrachten en ouders om hierop invloed uit te oefenen?

3.1. Positieve interacties

In onderstaande zal worden ingegaan op de positieve interacties die er kunnen worden waargenomen tussen het kind met Downsyndroom en zijn of haar klasgenoten.

Fantasiespel

Bij een aantal kinderen is er sprake van uitgebreid en gevarieerd fantasiespel met klasgenoten. Hieronder volgt een voorbeeld uit de observatie van Annelot.

Annelot (combinatiegroep 3/4), Natasja (klasgenote uit groep 3) en Merel (klasgenote uit groep 4) zijn net aangekomen in de poppenhoek in de gang.

Merel: 'Ik wil de moeder zijn? Wat wil jij Annelot?'

Annelot: 'Ik mama'

Natasja: 'Dan zal ik wel het kind zijn'

Annelot tegen Merel: 'Dan moet jij patat halen'

Merel: 'Ik moet patat voor haar halen. Hoe heet Natasja?'

Annelot: 'Kind. Isebeta.'

Merel: 'Dat is een mooie naam.'

Natasja: 'Ik wil Lisette heten.'

Annelot wijst naar een pop en zegt: 'Neem je ook een baby mee?'

Merel: 'Ja, anders gaat de baby huilen. Ga jij de tafel mooi maken?'

Annelot: 'Ja.'

Annelot, de pop aan Merel gevend: 'Even uitkleden.'

Merel kleedt de pop uit.

Annelot loopt naar het speelgoed-fornuis toe en zegt: 'Even eten maken.'

Natasja: 'Patat hè?'

Annelot: 'Ja.'

Merel: 'Nee, wij moeten patat halen.'

Annelot dekt de tafel met bordjes en kopjes.

Annelot: 'Even thee koken.'

Merel: 'Moet ik eten halen?'

Annelot: 'Eerst Chinees en dan patat.'

Merel: 'Zal ik melk meenemen?'

Annelot: 'Ja.'

Merel: 'Ik ga even patat halen.'

Annelot: 'En kroket.'

Natasja: 'Ik ook.'

Merel: 'Oké, twee kroketten.'

Natasja pakt de verkleeddoos en doet een hemd om.

Annelot pakt een helm en zegt: 'Wil je deze ook nog op?'

Natasja: 'Oké.'

Annelot: 'Oké. Kom even in de spiegel kijken.'

Annelot leidt Natasja met een zetje in de richting van de spiegel. Merel helpt Natasja met het aandoen van de verkleedkleden.

Annelot: 'Ook nog zonnebril, dan gaan de mensen lachen.'

Merel: 'Nee, dat hoeft niet.'

Annelot legt de bril weg.

Annelot: 'Lekker luchtje.' Ze doet net alsof ze parfum op Natasja spuit.

Natasja en Merel lopen nu samen naar de plaats waar de net-alsof-friettent zich bevindt, kopen patat en kroketten en lopen terug naar de gedekte tafel.

Merel: 'Annelot, kom je eten? We moeten snel eten, want ik moet zo weg. Thee drinken?'

Annelot: 'Ja, thee.'

Natasja: 'Ik ook.'

Alle drie de kinderen proosten nu met de bekers.

Merel: 'Zo, nu afwassen.'

(observatie van Annelot; 8 jaar, groep 3/4).

Bovenstaande is een voorbeeld van coöperatief fantasiespel (echt samenspel). Voor jonge kinderen is coöperatief fantasiespel een zeer belangrijke ontwikkelingstaak, waarbij zij leren hun eigen perspectief en dat van hun spelpartners op elkaar af te stemmen.

Guralnick (1993) wijst erop dat kinderen met Downsyndroom relatief sterk zijn in symbolisch spel (fantasiespel), terwijl hun belemmeringen vooral liggen op het gebied van de spraak-/taalontwikkeling (zinsbouw; articulatie; belemmeringen in de dialoog door woordvindproblemen en vertraagde reacties; moeite met het goed begrijpen van langere zinnen). Over vrijwel alle kinderen in dit onderzoek wordt inderdaad gerapporteerd dat zij – veelal uitgebreid – fantasiespel laten zien. Daarbij worden bij veel van deze kinderen ook de genoemde belemmeringen in de expressieve taal geconstateerd.

Zijn spel is net als dat van andere kinderen in de klas. Wat er leeft in de klas wordt door de kinderen nagespeeld, ook door hem. In de poppenhoek speelt hij met een ander kind bijvoorbeeld 'dokterje'. Hij praat daarbij in drie-vier woordzinnen, soms ook langere zinnen. (...) Als je hem iets vraagt dan krijg je meestal een kort antwoord. Uit zichzelf maakt hij wel langere zinnen. (leerkracht van Milan; 8 jaar; groep 3)

Ze spelen vaak met playmobiel op zijn kamer. Het is wel samenspel, maar niet heel lang. Arjan heeft veel fantasie en praat veel bij zijn spel. Het is jammer dat hij daarbij vaak nog onduidelijker gaat praten. Hij heeft een mooi kasteel en een piratenschip met poppetjes beneden. Daarmee kunnen ze heel goed met elkaar spelen. Dan zetten ze een heel spel op en reageren daarbij op elkaar. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

In het eerdere voorbeeld van de observatie van Annelot valt op hoe gelijkwaardig de inbreng is van Annelot en van de beide andere kinderen. Alle drie de kinderen doen spelsuggesties en deze worden door hun spelpartners soms wel en soms niet opgepakt. Annelot wordt dan ook door de respondenten omschreven als sociaal zeer sterk: ze neemt initiatieven, maar gaat ook in op de initiatieven van de andere kinderen; ze is flexibel en bijvoorbeeld in staat ad hoc van plan te veranderen als één van haar suggesties niet wordt overgenomen door haar klasgenoten. Ongetwijfeld hangt dit samen met haar goede talige ontwikkeling. Overigens wil dat nu ook weer niet zeggen dat deze even ver ontwikkeld is als die

van het merendeel van haar klasgenoten.

Over het algemeen zijn haar contacten met andere kinderen aardig harmonieus. Met een stuk of vijf kinderen speelt ze uit zichzelf. Het is doorgaans wel contact van een ander niveau dan de contacten van andere kinderen onderling. Wel spelen, maar niet zo zeer praten over zus en zo. Gesprekken over knikkeren van minuten lang, dat zie ik Annelot niet doen. Dat is wel een verschil met leeftijdgenoten. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Annelots spraak-/taalontwikkeling is echter wel zo goed dat zij gevarieerd en uitgebreid coöperatief fantasiespel ontwikkelt met spelgenoten, waarbij alle partijen een gelijkwaardige inbreng hebben.

Voor veel van de kleuters en middenbouw kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek geldt dit laatste in veel mindere mate. Veelvuldig wordt door de respondenten gemeld dat de spelgenoten van het kind met Downsyndroom functioneren als spelverdeler, als degenen die de leiding hebben en het fantasiespel op gang houden.

Op zijn kamer wordt er gespeeld met een boerderij met beesten, een weggennet en playmobiel. Meestal bouwt Milan of groepeert hij playmobiel op instructie van anderen. Andere kinderen kunnen een heel verhaal uitspelen. Milan nog niet. Maar hij kan wel de muur kapot maken van een playmobielkasteel op het moment dat dat in hun verhaal past. Hij kijkt heel goed wat de andere kinderen doen. (moeder van Milan; 8 jaar; groep 3)

Hij heeft fantasiespel, bijvoorbeeld met de poppenkast. Hij speelt dan zijn leven na: 'pop naar bed brengen' of 'de ruzies van mijn pubermeiden nabootsen'. Hij speelt ook wel met andere kinderen poppenkast. Je ziet ze ook op elkaar reageren. Het andere kind heeft de leiding en hij gaat daar in mee (moeder van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Hij doet mee als de kinderen hem een duidelijke rol geven. Zo van 'Arjan geef me nu dit'. Dan doet hij dat vaak wel. Daarmee in de pauze speelden ze bijvoorbeeld 'politiebureau'. Arjan was de politieagent. Dat was een idee van die twee meisjes. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

De structurerende rol van de spelgenoten moet naar het inzien van de auteur – en de respondenten beamen dit – als zeer positief worden geïnterpreteerd: de spelgenoten helpen het kind op deze wijze in zijn of haar spelontwikkeling. Het kind wordt geprikkeld om van parallelspel tot echt (coöperatief) samenspel te komen en het kind leert hierbij allerlei nieuwe spelscripts.

Bewegingsspel en regelspel

Bij het buitenspelen in de pauzes kun je verschillende soorten spel waarnemen

waarbij kinderen met elkaar interacteren: uiteraard fantasiespel, maar ook bewegingsspel en – bij oudere kinderen – regelspel. Verschillende kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek doen goed mee met het bewegingsspel waaraan ook andere kinderen zich in de pauzes overgeven.

Pauze op het plein. De kinderen van vier verschillende klassen rennen rond over het plein. Er wordt door veel kinderen, vooral jongetjes net alsof gevochten en elkaar achtervolgd. De kinderen doen hierbij 'gevaarlijke' dieren na. Milan doet hieraan mee. Drie kinderen rennen achter hem aan. Als ze in zijn buurt komen maakt hij geluiden/ gebaren alsof hij een tijger is. Ook de andere kinderen doen alsof zij wilde dieren zijn. Af en toe worden er ook schijngevechten gehouden, ook met Milan. Dan wordt er in de lucht geschopt en geslagen naar elkaar. Af en toe wordt Milan 'gevangen genomen'. Hij rent zelf ook achter andere kinderen aan. Hij is de gehele pauze actief betrokken bij dit type spel. (observatie van Milan; 8 jaar; groep 3)

Waar het kleuters vooral gaat om het plezier van het bewegen op zich, komt daar voor kinderen in de midden- en bovenbouw de uitdaging bij van het je aan regels houden en het samen regels bedenken. In de observaties en interviews kunnen vele voorbeelden worden gevonden van participatie aan regelspel bij de midden- en bovenbouw kinderen met Downsyndroom.

Cornelijne doet mee aan overloopspelletjes, waarbij de kinderen steeds allerlei nieuwe regeltjes verzinnen: 'je mag alleen overlopen als je...'. Ze loopt rond met de club meiden over het plein. Ze doet mee met hinkelen, niet perfect, maar ze krijgt gewoon de beurt en ze kent het hinkelrijm. (leerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Het is ochtendpauze. Annelot en Olivia pakken ieder een kant van een springtouw. Ze draaien

het touw (zoals bij echt touwtjespringen). Aan dat draaien voegen ze verschillende zelfbedachte springspelletjes toe. Bijvoorbeeld al draaiend vier keer naar links springen en dan weer vier keer naar rechts. Of: draaien en om beurten in de lucht springen. Beide kinderen brengen hierbij ideeën in en ze gaan in op elkaars variaties.

Na een paar minuten komt er een derde kind bij. Dat probeert in het midden touwtje te springen. Dat lukt niet want het touw is veel te kort. Ze blijft het toch minutenlang steeds weer proberen. Dan is het tijd en worden de kinderen door de leerkrachten naar binnen geroepen. De drie meiden lopen giechelend en touwtrekkend naar de deur. (observatie van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Ook met betrekking tot regelspel (op het plein in de pauze, maar ook bij de gymnastiekles) vermelden verschillende respondenten dat klasgenoten het kind met Downsyndroom op sleeptouw nemen. Vaak helpen ze het kind de regels te leren en soms maken zij ook spontaan aanpassingen waardoor het kind mee kan doen.

In het begin met gym kon Cornelijne de regels van een bepaald tikspelletje, muizenvangertje, niet toepassen. Ze werd meegetrokken door de andere kinderen. Nu kent ze de regels wel. Laatst had Elke haar voet in het verband, zodat ze niet mee kon doen met gym. Elke zei toen tegen mij: 'Cornelijne doet goed mee.' Ze letten op haar, ze nemen haar aan de hand met rennen. De kinderen zijn veel harder naar 'normale' kinderen. Dan is het eerder 'stom dat je dat niet kan'. Naar Cornelijne toe zijn ze veel geduldiger. (leerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Arjan wil bijvoorbeeld meedoen met voetballen. Hij kent de spelregels niet en hij heeft geen overzicht. Ze lossen dat op door hem in het doel te zetten. De kinderen gaan er goed mee om. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)



Coöperatief leren: Annelot (8 jaar, groep 3-4) rapporteert de bevindingen van haar groepje bij andere groepjes.

Samen leren

Vaak zijn onderwijssituaties zo georganiseerd dat kinderen na een klassikale instructie individueel aan het werk gaan. Het is echter ook mogelijk onderwijssituaties zo te organiseren dat kinderen direct met elkaar interacteren. Dat gebeurt zowel bij coöperatief onderwijs, waarbij kinderen moeten samenwerken aan een gemeenschappelijke taak, als bij peer-tutoring, waarbij meer bekwame kinderen een kind helpen zich een vaardigheid eigen te maken.

Coöperatief onderwijs wordt op de scholen in dit onderzoek niet veel gebruikt, eigenlijk alleen op projectbasis of bij bepaalde vakken. Van meerdere leerlingen met Downsyndroom wordt wel gerapporteerd dat zij hierin meedraaien.

We doen twee keer per jaar een project van twee weken waaraan de kinderen dan één keer per dag gezamenlijk werken, op allerlei manieren. We hebben bijvoorbeeld een project bouwen gehad waarbij we met de hele groep paalwoningen hebben gemaakt. Ik heb als leerkracht een taakverdeling gemaakt. Annelot zat ook gewoon in een groepje, waarbij de kinderen individueel bootjes hebben gemaakt, maar die waren dan wel weer nodig voor het eindproduct. (...) Samenwerken doen de kinderen bijvoorbeeld ook bij wereldoriëntatie. De kinderen uit groep drie/vier moesten samen takjes bestuderen en ze kregen maar één loep per twee kinderen. Door kinderen uit groep drie en vier te laten samenwerken zorg je ervoor dat ze kennis met elkaar delen. Ze doen samen hetzelfde werkblad. Het kind van groep vier leest beter en helpt op die manier het kind uit groep drie. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Bijvoorbeeld de weeghoek doen de kinderen in groepjes. Hij zit ook in een groepje en doet dan goed mee. Of bijvoorbeeld het beroepenproject. Zijn vader is kok en is toen komen koken op school. Milan deed heel goed mee met het koken in een groepje. Wij willen meer van dergelijke thematische projecten gaan doen. (leerkracht van Milan; 8 jaar; groep 3)

Helaas blijft bij veel scholen ook de toepassing van peer-tutoring beperkt tot een klein aantal activiteiten, zoals bijvoorbeeld duo-lezen of de tamelijk ongestructureerde situaties waarin kinderen elkaar even mogen helpen met rekenen of met de computer. Op sommige scholen wordt ook wel meer structureel gebruik gemaakt van peer-tutoring (bijvoorbeeld binnen het Montessori-systeem). In de observaties kunnen verschillende voorbeelden worden gevonden van peer-tutoring bij kinderen met Downsyndroom. **Peer-tutoring kan onderwijskundige voordelen hebben: het kind krijgt op deze wijze extra instructie en oefening.**

Donovan en Erik lezen een boek 'Snatch', een boek met zo'n 15-20 regels tekst per pagina, met woorden als 'vissenkom' erin. De andere kinderen lezen stil. Erik leest hardop een pagina voor, terwijl Donovan meekijkt. Af en toe

vraagt Erik: 'goed?' Daarna leest Donovan een pagina voor, vervolgens Erik weer. Erik leest in een behoorlijk tempo (zeker zo snel als Donovan), maar hij raffelt af en toe wel woorden af. Zo'n drie keer per pagina vult Donovan een woord hardop in voor Erik. (observatie van Erik; 11 jaar, groep 6)

Peer-tutoring kan daarenboven sociale voordelen hebben: het is veelal een interactief en taalrijk gebeuren.

Cornelijne en een ander meisje zitten achter de computer. Het meisje vraagt: 'tot en met tien?' Cornelijne antwoordt: 'ja'. Het meisje wijst op het scherm en zegt: 'hier'. Cornelijne drukt op de muis.

Het is een programma waarbij een plaatje met een hoeveelheid dieren verschijnt. Vervolgens moet je dan op een plaatje daarnaast met de muis kiezen uit negen ongeordende cijfers. Cornelijne en het meisje doen dit steeds om de beurt. Ze praten erbij hardop tegen elkaar ('hoeveel?', hardop tellen, 'goed' e.d.). Af en toe komen er andere kinderen meekijken. Cornelijne herkent kleine aantallen (één tot en met vier) regelmatig direct, zonder eerst te tellen. De aantallen tot en met zes telt Cornelijne prima hardop. Bij grotere aantallen is ze echter soms slordig en telt ze een dier dubbel. Het meisje corrigeert op die momenten: 'je telt dubbel'. Ze wijst dan één voor één de dieren aan en Cornelijne telt hardop mee.

Cornelijne bedient tijdens haar beurt zelf de muis. Af en toe lukt het haar niet om de muispijl op de goede plek te krijgen (die loopt bijvoorbeeld het scherm af). Het meisje helpt op die momenten om de muispijl weer te voorschijn te krijgen door even de muis bij te schuiven. Ze laat Cornelijne vervolgens wel zelf klikken op de muis. (observatie van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Terloopse sociale uitwisselingen

Interacties tussen kinderen zijn niet beperkt tot spelen en werken. Door de dag heen hebben kinderen velerlei terloopse contacten. Bij alle kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek kunnen hiervan voorbeelden worden gevonden in de observaties, hoewel dit bij het ene kind wel veel frequenter voorkomt dan bij het andere. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om korte gesprekjes.

Caspar tekent een huis, dat wil zeggen een vierkant met ramen en een deur. Hij benoemt daarbij hardop wat hij op dat moment aan het tekenen is. Caspar gaat nu met zijn vinger over zijn tekening heen rondom het decor in het midden en maakt daarbij broemgeluiden.

Coen: 'Even pannenkoeken halen in het restaurant.'

Caspar: 'Ja.'

Coen: 'Heb je zin in de musical?'

Caspar: 'Ja. Daar rijdt de motor weer.' Caspar beweegt zijn vinger weer over de tekening

Caspar: '[:onverstaanbaar:]'

Coen: 'Wat zeg je?' 'Wat moet ik voor je tekenen?'

Caspar: 'Een motorrijder.'

(observatie van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Hierbij blijken sommige van de jonge kinderen met Downsyndroom ook zonder veel woorden hun boodschap over te kunnen brengen.

Gwen staat op en loopt in de richting van een jongen. Ze brengt haar hand in de richting van zijn pakje drinken. De jongen lacht en draait weg. Gwen roept hard 'ha'. Ze pakt haar tas uit. Ze haalt er een pakje drinken uit. Dit is precies hetzelfde merk pakje als de jongen heeft. Gwen laat haar pakje aan de jongen zien. Ze wijzen naar elkaars pakje.

(observatie van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Andere uitwisselingen zijn, bijvoorbeeld, elkaar werk of tekeningen laten zien:

Cornelijne laat haar tekening zien aan een groepje van drie meisjes.

Iris: 'Wat is het?'

Cornelijne: 'Hand'

Anne: 'Mooi zeg.'

(observatie van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Elkaar vragen om materiaal:

Een meisje komt naar Anne toe en vraagt: 'Ga je dit stuk gouddraad aan je masker plakken?'

Anne: 'Nee.'

Meisje: 'Mag ik het dan hebben?'

Anne: 'Goed.'

(observatie van Anne; 11 jaar, groep 6)

Of elkaars haar vlechten:

Annelot gebaart naar een meisje om naast haar te komen zitten. Het meisje komt naar Annelot toe en vraagt Annelot of ze haar haar mag doen. Ze haalt Annelots vlecht los, staat achter Annelot, slaat haar armen om Annelot heen. Ze vlecht de staart. (observatie van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Opgenomen in een vast vriendengroepje

Voor een goede integratie in een klas is het niet nodig dat alle klasgenoten even graag met een kind omgaan. Kinderen in een klas hebben nu eenmaal hun eigen voorkeuren en daar is op zich niets mis mee. Het is voldoende als sommige kinderen graag met het kind optrekken. Vrijwel alle leerkrachten rapporteren dat er altijd wel een paar klasgenoten zijn die ook een voorkeur hebben voor het kind met Downsyndroom.

Daarbij wordt verschillende keren opgemerkt dat wanneer een klasgenoot ook buiten de schooltijden met het kind met Downsyndroom speelt dit een goed effect heeft op de contacten tijdens de schooluren. Ten eerste voelt het kind met Downsyndroom zich vrijer naar zo'n klasgenoot. Ten tweede zal zo'n klasgenoot ook in de schoolsituatie eerder geneigd zijn het kind met Downsyndroom te benaderen en heeft het daarbij waarschijnlijk de 'gebruiksaanwijzing' van het betreffende kind in de thuissituatie beter leren kennen.

Met Lana is hij veel vrijer dan met andere kinderen. Lana is de dochter van zijn begeleider. Daar speelt hij veel mee, ook buiten school. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)



Arjan, 7 jaar, groep 3/4

Er is een aantal kinderen waar ze wel mee speelt. Laurens en Sanne, een meisje waarmee ze ook buiten school speelt, die vragen haar wel om mee te doen. (leerkracht van Judith; 14 jaar, groep 7)

Het organiseren van spelcontacten thuis kan dus ook de contacten met klasgenoten tijdens de schooluren positief beïnvloeden. In de meest ideale situatie – bij enkele kinderen in dit onderzoek daadwerkelijk gerealiseerd – wordt het kind opgenomen in een vast groepje van kinderen die veel met en bij elkaar spelen.

3.2. Minder aansluiting

Er zijn niet alleen maar momenten met rijke interacties tussen het kind met Downsyndroom en andere kinderen. Bij veel van de kinderen met Downsyndroom zie je in de observaties ook momenten waarin deze niet of veel minder interacteren met andere kinderen dan hun klasgenoten. Wat dit betreft kun je weer een continuüm voorstellen: lopend van kinderen die opgenomen zijn in een vast groepje van met elkaar optrekkende klasgenoten die frequente en langdurige interacties hebben met klas-

genoten tot kinderen die veel alleen zijn en over een dag genomen maar heel weinig en korte interacties hebben met klasgenoten.

De respondenten geven verschillende verklaringen voor die momenten waarop het kind maar weinig interacteert, waarbij moet worden opgemerkt dat deze verklaringen elkaar niet per se uitsluiten.

1. De jongste kinderen met Downsyndroom spelen vaak nog niet echt samen, maar eerder alleen of soms parallel. Wanneer we ervan uitgaan dat kinderen met Downsyndroom een vertraagde 'normale' ontwikkeling doorlopen dan is dit te verwachten. *De kinderen laten het gebruikelijke spelniveau van een iets jonger kind zien.*

Dorinde speelt erg leuk met het poppenhuis. Ze zet popjes op de stoelen. Het is een rollenspel, denk ik, een imitatie van het dagelijkse leven. Ze praat bij dit spel, maar voor mij niet verstaanbaar. Dorinde heeft daarbij liever niet dat er andere kinderen meedoen. Volwassenen mogen wel. Misschien is dat bekender voor haar. Dat geldt wel vaker voor vierjarigen. Ze reageert wel op volwassenen: 'Dorinde mag ik ook een kopje thee' of 'Dorinde, geef maar aan

Linda (klasgenoot)'. Maar als je je omdraait dan gaat ze weer alleen of parallel spelen. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Deze verklaring wordt bevestigd door het feit dat er bij de kinderen met Downsyndroom in de middenbouw – terugkijkend – vaak kan worden vastgesteld dat zij zich in de loop van de jaren meer op andere kinderen zijn gaan richten.

In zijn zelfbeeld zit wel ontwikkeling, vergeleken met twee jaar geleden. Toen was hij erg op zichzelf gericht. Nu is hij zich meer bewust van de andere kinderen. Dan probeert hij ook wel grappig te doen. Toen hij jonger was zwierf hij meer rond zonder contact te maken. Nu zoekt hij meer contacten met andere kinderen. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

2. Aan de andere kant is het ook duidelijk – er is hier al vaker op gewezen – dat bij kinderen met Downsyndroom het samenspel en de interacties met klasgenoten verregaand kunnen worden beïnvloed door de veel voorkomende *spraak-/taalbelemmeringen*. In hoofdstuk 2 hebben we reeds gezien dat Gwen (6 jaar, groep 1/2) minder goed mee kan komen in het samenspel van andere kinderen, omdat hun communicatie voor haar te snel gaat.

In het citaat met betrekking tot Dorinde in de vorige alinea geeft de leerkracht aan dat zij in ieder geval Dorinde lang niet altijd kan verstaan. Dat geldt ook – hoewel vaak in mindere mate – voor klasgenoten. De communicatiepogingen van het kind met Downsyndroom zullen hierdoor eerder worden genegeerd. Twee voorbeelden uit de observaties:

Dorinde maakt een puzzel. Het is tijd om deze op te ruimen. Op verzoek van de juf zijn er drie klasgenoten bijgekomen om samen met Dorinde de puzzel af te maken. De kinderen puzzelen en Dorinde zit erbij. Ze praat af en toe, maar zo zacht, dat de kinderen niet reageren op wat ze zegt. (observatie van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Floris (tamelijk zacht): 'Lana kijk'. Hij wijst op de verkleedkist. Lana reageert niet. (observatie van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

En: er is reeds op gewezen dat de kinderen met Downsyndroom over het algemeen in de loop der jaren duidelijker en beter gaan praten en dat dit een positief effect heeft op de communicatie en het contact met andere kinderen.

3. Van een aantal van de kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek (in het bijzonder Tom (7 jaar) en Judith (14 jaar)) wordt gerapporteerd dat deze de neiging hebben zich te *onttrekken aan interacties met andere kinderen en/of niet te reageren op de toenaderingspogingen van klasgenoten*.

Het is pauze. Judith staat op het plein in een hoek gevormd door de muren van twee loka-

len. Een groep jongens voetbalt op die plek. Judith staat ineengedoken, misschien ook om te voorkomen dat ze de bal tegen haar hoofd krijgt. Ze staat minuten lang op die plek temidden van de voetballers. Dan loopt ze naar een bankje, zit daar een paar minuten, staat op en blijft naast het bankje staan. Ze maakt geen contact met de kinderen en de kinderen ook niet met haar. Een paar keer gaat Judith even bij een groepje kinderen staan kijken, maar er is daarbij geen contact. De meeste tijd is ze helemaal alleen. (observatie van Judith; 14 jaar, groep 7)

Ze is wel altijd erg op zichzelf geweest. Heel af en toe vertelt ze iets, meestal naar aanleiding van een vraag, zeer zelden helemaal uit zichzelf. De kinderen proberen haar wel te betrekken bij dingen, maar ze kan daarop heel onaardig reageren. Dat hoor ik van de kinderen, daar ben ik zelf meestal niet bij. Sommige dingen wil ze ook per se alleen doen, bijvoorbeeld 'mens-erger-je-niet'. Dan zeg ik wel eens dat ze het samen met een ander kind zou moeten spelen. Ze kijkt me dan aan met een gezicht van 'waar bemoei jij je mee?'. (leerkracht van Judith; 14 jaar, groep 7)

De leerkrachten (en soms ook de ouders) van deze kinderen geven enerzijds aan dat zij – de volwassenen – wel eens moeite hebben met het feit dat het kind vaak alleen is, maar dat anderzijds het kind zelf er niet onder lijkt te lijden. De respondenten stellen veelal dat deze kinderen zelf ook minder behoefte aan contact lijken te hebben.

Ik had daar zelf eerst wel moeite mee als ze zo alleen rondloopt. Je bent dan bang dat ze eenzaam is. Maar dan zie ik haar zo alleen rondlopen en dan vraag ik of ze wil binnenkomen bij de andere kinderen die overblijven en dan zegt ze 'nee'. Ik heb er met haar moeder over gepraat. Die zegt dat Judith het naar haar zin heeft. Ze vertelt thuis wel enthousiast over school. Je accepteert dat ze die pret op school niet zo laat zien, maar het zou wel leuk zijn. Je krijgt wel af en toe een vette grijns, als er bijvoorbeeld een lolletje wordt gemaakt. Het is een eigenheimer, maar dat is minder erg als je weet dat ze zich daar goed bij voelt. Ik ben ervan overtuigd dat ze zich veilig voelt op school. (leerkracht van Judith; 14 jaar, groep 7)

Arjan heeft niet altijd behoefte aan meespelen. Hij vindt kijken ook prachtig. Hij heeft Downsyndroom en je moet hem niet altijd willen vergelijken met 'gewone' kinderen. Nu ja, wat is eigenlijk gewoon? (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Daarenboven geeft een aantal respondenten aan dat het kind weliswaar niet altijd actief participeert in het spel van andere kinderen, maar wel ervan leert door dit te observeren.

De juf is tevreden over hoe het in de klas gaat. Op het schoolplein staat ze wel wat vaker apart, dan staat ze te kijken. Cornelijne vindt dat zelf geen probleem en dan ga ik het ook

geen probleem vinden. Lichamelijk doet ze mee, dat wil zeggen: ze kijkt actief en ze springt als het ware met haar lijf mee, maar zonder echt te springen. Je ziet dat ze erin opgaat. Toen ze klein was, peuter en kleuter, toen observeerde ze andere kinderen op haar hurken zittend. Al deed ze niet mee, ze genoot er wel van. Ik zei: 'ze leert'. Dus ik herken het huidige gedrag op het schoolplein wel. (...) Thuis spelen ze verstoppertje. Als ze dan niet wordt gevonden dan roept ze: '1,2,3, ik kap ermee'. Op een toontje waarvan ik denk 'dat doe je na'. Dus dat heeft ze dan op school opgepikt. En ze kent wel alle springtouwliedjes. Die heeft ze ook op school geleerd. Ze draait trouwens wel op school. (moeder van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Hieraan wordt toegevoegd dat klasgenoten, ondanks het feit dat het kind zich terugtrekt of weinig reageert, vaak wel blijven proberen het kind te benaderen en dat er hierdoor toch interactiemomenten zijn.

Gisteren deed ze trouwens plots wel mee met spelen op het schoolplein. Dat komt niet uit haarzelf. Dan is er toch een kind geweest dat haar heeft gevraagd. (leerkracht van Judith; 14 jaar, groep 7)

Hij blijft erg geïsoleerd in de klas, maar hij wordt wel geaccepteerd. Er is wel enige uitwisseling. Als ik naar de klas kijk dan zie ik dat ze, naarmate ze hem beter kennen, meer initiatieven nemen. Ze doen wel spel-voorstellen. Ze proberen dat wel. Ze maken wel het uitnodigende gebaar. Ze doen wel eens tikkertje met hem bijvoorbeeld en dan gaan ze vlak voor hem rennen zodat hij kan tikken. Als ik hem naar de gymzaal breng – dat is één keer per week – staan daar kinderen te wachten uit zijn klas en in de loop van het jaar zie ik toch meer uitwisseling: tikkertje, duw- en trekspelletjes, gebaren voordoen, hem aankijken en tegen hem praten. (moeder van Tom; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Ook zoekt het kind zelf soms contact. Het is wat dat betreft niet alles of niets.

Hij zoekt een enkele keer uit zichzelf contact met andere kinderen. Hij gaat erbij staan als ze pokemonkaartjes ruilen of hij gaat wel eens staan kijken naar een tekening of een prulletje van een kind. Dat is toch een manier van contact zoeken. Anders was hij wel naar zijn plek gegaan. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Tot slot: het is zeer wel mogelijk dat de neiging om zich te onttrekken aan interacties samenhangt met de specifieke spraak-/taalbelemmeringen van veel kinderen met Downsyndroom. In een recent onderzoek naar kinderen met een normale intelligentie en een specifieke taalstoornis concludeert Coster (2001) namelijk dat de helft van deze kinderen zich veelvuldig terugtrekt uit of angstig reageert op contact met anderen en dat dit gedrag direct

samenhangt met hun taalstoornis.

Kinderen met een specifieke taalstoornis hebben zowel moeite met het onder woorden brengen van hun gedachten in goede zinnen als met het begrijpen van gesproken taal. Zoals eerder vermeld kun je deze beide kenmerken ook aantreffen bij een groot deel van de kinderen met Downsyndroom (Guralnick, 1993; Buckley, 1992; Rondal, 1996).

4. De behoefte aan contact kan bij kinderen (overigens met en zonder Downsyndroom) van kind tot kind verschillen. In het voorafgaande ging het om kinderen die volgens de respondenten zelf minder behoefte aan interacties lijken te hebben. Bij een klein aantal van de oudere kinderen met Downsyndroom (in de loop van de middenbouw en bovenbouw) wordt door de respondenten aangegeven dat er echter ook situaties voorkomen waarin het kind wel degelijk zou willen participeren in de interacties en het spel van de andere kinderen en zich daarbij gefrustreerd voelt over het eigen onvermogen.

Hij wordt ook wel eens boos als hij iets niet kan. Bijvoorbeeld met gym. Hij snapt één-op-één tikken. Maar als er een tikkerwissel is dan mist hij die en dan weet hij niet wie er dan de tikkers zijn. De snelheid is ook te groot en het is overdonderend. Dan kan hij niet echt meedoen en dat merkt hij en dan doet hij ook niet meer mee. Dan gaat hij op de bank liggen en daar lijkt hij wel boos over. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Overigens is frustratie over 'niet mee kunnen doen' in het geval van Arjan een incidenteel probleem. Zoals we eerder hebben gezien maken kinderen vaak spontaan aanpassingen voor hem en accepteert hij deze. Bij twee van de kinderen uit de bovenbouw, Anne en Erik (beiden 11 jaar), echter is dit probleem volgens de respondenten niet beperkt tot af en toe een incident. De respondenten stellen dat deze beide kinderen zeer wel in de gaten hebben dat zij vaak niet echt goed mee kunnen komen in het steeds snellere regelspel van hun klasgenoten (en in hun steeds ingewikkelder wordende communicatie) en dat zij dit als onprettig ervaren.

Anne loopt over het veld. De bal gaat heel snel, er wordt keihard geschopt. Eén keer komt de bal toevallig in haar buurt. Anne schopt tegen de bal. De juf: 'goed geschopt'. Anne loopt tussen de voetballers door. Een minuut later zegt een klasgenote: 'Anne, je staat in de weg. Ga eens weg daar.' Anne loopt naar de juf en zegt: 'Ik mag niet meedoen' (observatie van Anne; 11 jaar, groep 6)

Het meespelen is heel wisselend, heel weinig, vind ik. Het ligt er een beetje aan wat die meiden aan het doen zijn. Er zijn wel situaties dat een paar meiden haar mee laten spelen, vaak verstoppertje. Maar vaak loopt ze alleen rond.

Ze komt dan wel bij mij. Dan zeg ik: 'Ga maar vragen of je mee mag doen.' Soms speelt ze dan de hele pauze. Het hangt ervan af wat ze doet. Of ze er echt bij betrokken wordt, daar hangt het vanaf of ze erbij blijft. Dat voelt ze wel, als ze er alleen maar bij hangt. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Deze kinderen reageren op dit 'niet mee kunnen (of mogen) doen' door ofwel zich terug te trekken (Erik en Anne) ofwel te proberen de situatie naar hun hand te zetten en hun klasgenoten ertoe te bewegen het spel aan te passen (Erik). Vaak doet Erik dit laatste op een nogal 'manipulatieve' wijze, compleet met tranen.

Erik kan heel boos zijn als iets niet gebeurt zoals hij het wil. Bijvoorbeeld toen hij de bal niet had gekregen met voetbal. Hij kwam vrijdag naar mij toe, bijna huilend 'juf, je moet met de kinderen praten'. Ik wilde dat dan op maandag bespreken, maar dat gaat niet bij hem. Hij kan niet zo lang wachten. Dus toen heb ik het toch vrijdagmiddag besproken.

De kinderen waren verontwaardigd: 'hij had de bal wel gehad' En: 'dan moet hij ook niet blijven hangen bij het hek'. Gisteren hebben de kinderen aan het eind van de pauze nog tien minuten alleen met hem gevoetbald, dat ze de bal voor hem neerlegden en dat hij hem dan in het doel mocht schoppen. Maar dat kan niet elke dag, de pauze tien minuten langer maken. En in de pauze willen de kinderen meestal een echt partijtje spelen. Soms hebben ze wel geduld om rekening te houden met Erik, maar soms willen ze gewoon goed spelen. (leerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

Hij voetbalt wel mee en dan moeten ze hem accepteren als 'kruk'. Dan krijgt hij op een gegeven moment in zijn ogen niet genoeg de bal en dan wordt hij een beetje boos. Hij mag wel meedoen, ze houden wel rekening met hem, maar niet altijd. Lereren omgaan met teleurstellingen - dat je niet altijd je zin kan krijgen, dat het wel eens anders gaat dan jij wil - is een leerpunt voor Erik. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Bij Anne zie je in de observaties dat zij vaak al anticipeert op de situatie dat zij wellicht niet mee zal mogen doen. Dergelijke negatieve verwachtingen (gebrek aan zelfvertrouwen op dit gebied) zijn bekend uit onderzoek naar kinderen die weinig aansluiting vinden met klasgenoten en maken zichzelf maar al te snel waar (Putallaz en Wasserman, 1990; Dodge, 1985; Ramsey, 1991).

Anne loopt weg van de voetballende kinderen. Ze verdwijnt om de hoek naar een zijplein en komt dan even later weer naar de juf toelopen en zegt: 'Ze willen niet met me spelen.' Leerkracht: 'Laten we kijken of er nog een ander groepje is.'

Een groepje meiden zit met barby-paardjes te spelen.

Leerkracht: 'Heb je dat groepje al gevraagd?' Anne: 'Nee'

(observatie van Anne; 11 jaar, groep 6)

Een toenemend verschil in ontwikkelingsniveau uit zich niet alleen in het (regel)spel, maar eigenlijk in alle onderlinge interacties tussen de kinderen. De ouders en leerkrachten van Erik en Anne stellen dat de *sociaal-emotionele afstand met klasgenoten groter wordt*. Het spel en de onderlinge interacties worden complexer en het gaat allemaal sneller. Het wordt voor Erik en Anne moeilijker om mee te kunnen spelen en mee te kunnen praten. Van beide kinderen vermelden de respondenten dat deze dit zelf ook zo ervaren en zich beginnen te realiseren dat zij een handicap hebben.

Hij begrijpt dat hij een handicap heeft. Ik merk dat hij er ook wel verdriet om heeft, zich onmachtig voelt. Dat gebeurt in situaties waarin hij merkt dat hij niet mee kan doen of niet begrijpt wat er wordt gezegd of de emoties van de ander niet begrijpt. (...)

In die boosheid, daar zie ik wel frustratie. Het is ook boosheid naar zichzelf toe. Als je ernaar vraagt dan weet hij vaak ook niet waarom. Ik denk wel eens dat dat toch ook voortkomt uit frustratie over zijn handicap, dat hij bezig is met het leren accepteren van zijn handicap. Dat is mijn gevoel erover. De laatste tijd begint hij wel meer te weten waarom hij boos is en kan hij dat beter uiten. Daar groeit hij in. Op deze leeftijd gaat zo'n kind beseffen dat hij anders is en moet hij daar een weg in vinden. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

In het geval van Anne komt hier nog het volgende bij: de sociaal-emotionele afstand met haar klasgenoten is ook groter geworden omdat bij veel van de meiden uit haar klas de puberteit is begonnen, terwijl dit bij Anne nog niet het geval is. In hoofdstuk 2 werd erop gewezen dat terwijl de klasgenoten van Anne giebelend op het hek over jongens kletsten Anne op dat moment die interesse nog niet had.

Tot slot: het verhaal van Caspar laat zien dat kinderen met Downsyndroom in de bovenbouw niet per se minder aansluiting krijgen met klasgenoten. Daarbij kan nog het volgende worden opgemerkt: ook in het geval van Erik en Anne is het niet een kwestie van alles of niets. Ondanks het gegeven dat beide kinderen in de bovenbouw minder contacten met klasgenoten hebben zijn er toch ook momenten waarop er wel bevredigende interacties plaatsvinden.

Bij het overblijven gaat ze soms erg haar eigen gang, maar soms heeft ze ook weer leuk aansluiting. Bijvoorbeeld: ze speelden schooltje met zes kinderen en Anne was de juf. En dat vinden die kinderen nog leuk om te doen. Maar dan sluiten ze zich meer bij Anne's beleving aan. Uit zichzelf zie ik ze geen schooltje meer spelen. Zij is nu de jongste qua beleving. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

3.3. Situaties creëren

Of een kind wel of geen aansluiting vindt met klasgenoten hangt ook af van de

aard van de sociale situatie. Eén en hetzelfde kind kan in de ene situatie langs de kant staan, terwijl het in een andere situatie wel participeert in het spel of de interacties van klasgenoten. Sociale situaties verschillen onder andere in:

- de locatie (bijvoorbeeld een schoolplein is een heel andere situatie dan een poppenhoek);
- het materiaal (kan in meer of mindere mate uitnodigen tot interacties);
- de activiteit en daarmee de vereiste vaardigheden (bijvoorbeeld bewegingspel stelt andere eisen dan regelspel);
- de mate waarin spraak-/taalvaardigheden een voorwaarde zijn voor de betreffende activiteit;
- de mate waarin de activiteit coöperatief is georganiseerd (het gaat vooral om meedoen) of competitief is georganiseerd (het gaat om winnen en verliezen);
- het aantal kinderen dat participeert;
- welke andere kinderen er participeren (met het ene kind kan het beter klikken dan met het andere);
- de mate van begeleiding of toezicht door een volwassene.

Over verschillende kinderen in dit onderzoek wordt gerapporteerd dat zij in de ene situatie meer aansluiting vinden dan in de andere. Zo wordt over zowel Tom als Dorinde gemeld dat zij op het schoolplein meer contacten met andere kinderen hebben als zij zich in het glijbaanhuisje bevinden. Door de beperkte ruimte aldaar zijn interacties met andere kinderen welhaast onvermijdelijk.

Soms wil ze ook zelf contact, bijvoorbeeld in het glijbaanhuisje. Dan zit ze bovenaan en duwt kinderen van de glijbaan naar beneden. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Het voordeel van daarboven in het glijbaanhuisje zitten is dat hij in die situatie snel contact krijgt. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Tom loopt naar het glijbaanhuisje en klimt het trapje op. Hij staat nu tussen een aantal kinderen op de hangbrug tussen het glijbaanhuisje en een ander platform. De loopbrug schudt heftig heen en weer omdat een aantal kinderen er hard op springt. Tom houdt zich vast aan de reling. Hij valt bijna. Zijn bril zakt van zijn hoofd. Zijn sjaal valt bijna van zijn schouder. Tom zet zijn bril weer recht. Een meisje uit zijn klas legt zijn sjaal weer goed om zijn schouder en zegt daarbij iets tegen hem. Even later springt een ander meisje een seconde of tien samen met hem, hand in hand, op de loopbrug. Tom probeert nu verder te lopen naar de overkant van de loopbrug. Het laatste stuk van de brug helt omhoog. Tom glijdt terug. Hij probeert het opnieuw. Een meisje helpt Tom hierbij door hem omhoog te duwen. (observatie van Tom; 7 jaar, groep 3 's middags)

Ook het beschikbare materiaal kan een

verschil maken. Zo faciliteert de aanwezigheid van een poppenhoek in de gang bij de groep 3/4 van Annelot het uitgebreide fantasiespel van Annelot met een tweetal klasgenoten, zoals dit in hoofdstuk 3.1 werd beschreven. Zo stimuleert de aanwezigheid van materiaal als karren, tweepersoons-fietsjes, autobanden of touwen de participatie aan interactief bewegingsspel op het schoolplein.

Gwen fietst rond. Gwen spreekt zo nu en dan een kind aan en wordt zelf af en toe aangesproken. Gwen stapt even van de fiets af. Er is een jongen die een autoband omhoog duwt op de glijbaan. Gwen helpt hem met duwen. Even later wordt Gwen uitgenodigd door een groot meisje om achterop haar fiets te stappen. Gwen klimt erop. Ze zitten nu samen op de fiets. Het lukt ze niet om de fiets in beweging te krijgen. Ze lachen erbij. (observatie van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

In hoeverre een kind aansluiting vindt hangt uiteraard af van de match (of mismatch) tussen de eisen die een bepaalde activiteit stelt en de vaardigheden van het betreffende kind.

Hij kan heel goed skelteren. Als hij dat doet, dan is hij niet gehandicapt. Daaraan kan hij gewoon meedoen. Skelteren, daarbij hoeft hij niet te praten, dat is alleen maar achter elkaar aan racen. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Tom gaat vaak zijn eigen gang, maar hij kan wel contact maken in zaken als dansen, stoeien, hutten bouwen, verven of piano spelen. (moeder van Tom; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Tot slot vermelden verschillende respondenten dat het kind veelal meer contact maakt in intieme (en/of vertrouwde) situaties, dan in situaties met veel andere kinderen.

De leerkracht heeft de indruk dat ze in de klas meer ingehouden is dan in een één-op-één-situatie. Daar kletst ze wel en krijgt ze bijvoorbeeld de slappe lach. Thuis en op feestjes is ze ook minder ingehouden. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Een intieme situatie is overzichtelijker voor het betreffende kind met Downsyndroom. (Dat voordeel is natuurlijk niet specifiek voor alleen kinderen met Downsyndroom.) En: een kind zal in een spelsituatie met maar één of twee andere kinderen natuurlijk ook eerder erbij worden betrokken door zijn of haar spelgenoten.

Hij gaat wel tussen de middag drie keer per week naar een gastouder. In dat gezin wordt hij goed geaccepteerd. Die komen hier ook af en toe eten. Er wordt dan trampoline gesprongen of gebouwd met speelkussens. Dat gaat allemaal heel relaxed. Die kinderen betrekken Tom erbij. (moeder van Tom; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Intieme situaties zijn overigens niet afhankelijk van de groepsgrootte. Ook in een grote klas kunnen meer intieme situaties, met maar enkele participanten tegelijkertijd, worden gecreëerd.

Interacties ondersteunen op school?

In hoeverre leerkrachten een leerling met Downsyndroom bewust ondersteunen in zijn of haar interacties met medeleerlingen loopt in de praktijk uiteen. Dit hangt af van hun visie op een drietal zaken. Ten eerste: hoe belangrijk vindt de leerkracht het in zijn algemeenheid om kinderen te ondersteunen in hun samenspel? Hierover kan verschillend worden gedacht.

Als leerkracht kom je weinig in aanraking met de cultuur van andere klassen. Maar vorig jaar hebben we een uitwisselingsproject gehad, gekeken bij een aantal andere scholen. Dat is heel stimulerend. Als bijvoorbeeld een kind bij zijn spel steeds in herhaling valt, dan moet je dat kind ook stimuleren wat anders te doen. Dat vind ik. Maar dat doen niet alle leerkrachten, zelfs niet alle kleuterleerkrachten. Er zijn er ook bij die langs de kant zitten toe te kijken. (...) Ik geef als leerkracht wel spelsuggesties of ik doe wel eens mee en dan trek ik me na een tijdje weer terug. Dat doe ik bij Annelot, en ook bij andere kinderen. Bijvoorbeeld dan begin ik met een bordspel met een kind en dan willen er andere kinderen meedoen. Ook met buitenspel doe ik dat wel eens. Dat is één van de manieren om kinderen tot spelen te krijgen. Dat hoort bij mijn werk, vind ik. Je helpt ze met rekenen, dus ook met spelen. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Ten tweede: in hoeverre is het nodig het betreffende kind met Downsyndroom te ondersteunen in zijn of haar interacties met andere kinderen? Dit – en daar is in de vorige paragrafen reeds uitgebreid aandacht aan besteed – kan van kind tot kind variëren. Men vergelijkte de volgende twee citaten.

Hij is erg in zichzelf gekeerd op dit moment en dan moet je er erg veel energie in stoppen. Hij fladdert weer veel, loopt veel rondjes, moeilijk om contact met hem te krijgen, zelfs oogcontact. Dat wisselt erg per periode. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

We hebben bij Caspar nooit specifiek actie ondernomen om samenspel op gang te brengen. Dat ging vanzelf. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Ten derde: in hoeverre is het in de praktijk haalbaar – gezien ook andere doelstellingen – om daadwerkelijk veel aandacht te besteden aan het ondersteunen van interacties?

Floris helpen met samenspelen, daar komen we te weinig toe. Ik help ze wel eens op weg, bijvoorbeeld met het samendoen met een puzzel. Maar we besteden niet heel veel aandacht aan samenspelen. Er zijn zo veel punten waaraan je

wilt werken, met hem, maar ook met de klas. Je komt niet tot al die punten. Dat moet je kunnen accepteren. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Situaties creëren op school

Eerder hebben we gezien dat de aard van de sociale situatie van invloed kan zijn op het al dan niet aansluiting vinden met klasgenoten. Het creëren van geschikte situaties (situaties waarin het kind gemakkelijker contact krijgt) is dus een mogelijke manier om het kind te ondersteunen.

Ten eerste: er kunnen hiervan in de observaties voorbeelden worden gevonden waarover door de respondenten zelf niet bewust is nagedacht. In het onderstaande voorbeeld laat een overblijfmoeder Annelot kiezen wat zij in de pauze wil doen. Ze doet een suggestie. Het ligt voor de hand dat Annelot deze activiteit zal kiezen, als die haar aanspreekt en als ze daarin enige vaardigheid heeft. Het materiaal (stoepkrijt) blijkt zeer geschikt om een situatie te creëren waarin andere kinderen mee willen doen en waarin al snel sprake is van parallelspeel met enige onderlinge uitwisseling.

Overblijfmoeder: 'Wat wil je doen? Krijten?'

Annelot: 'Ja, krijten.'

Met een bak krijt in de hand loopt de overblijfmoeder met Annelot naar buiten.

Overblijfmoeder: 'Welke kleur wil je?'

Annelot pakt een paars krijtje. Een vijftal andere kinderen komt erbij staan. Deze mogen ook een krijtje kiezen. Het ene kind schrijft woorden, een ander tekent een huisje, weer een ander maakt parallelle lijnen, weer een ander doet 'boter, kaas en eieren'. Annelot kleurt een hele stoeptegels paars. Daarna haalt ze een andere kleur en kleurt daarmee over een deel van het vlak heen. (...) Annelot begint aan weer een andere tegel en maakt daarop een traliepatroon na (parallelle lijnen) dat een ander kind naast haar aan het maken is. Even later tekent ze de kruisjes na van het 'boter, kaas en eieren-spel' van weer een ander kind. Dan vraagt ze aan een ander kind of ze op diens tegel mag kleuren. Het kind antwoordt: 'Ja, dat is goed'. (observatie van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Ten tweede: een klein aantal respondenten geeft aan bewust na te hebben gedacht over het creëren van zogenaamde 'set-ups', dat wil zeggen situaties waarin de kans groter is dat er waardevolle interacties optreden tussen het kind en zijn of haar klasgenoten. De persoonlijk assistent van Tom geeft hieronder een tweetal voorbeelden met betrekking tot de pauze op het plein en met betrekking tot de gymles.

In de pauze trek ik mij terug. Ik wil niet in de pauze bovenop hem zitten, want dat doe ik de hele ochtend al. Alleen als ik zie dat hij zich helemaal terugtrekt dan probeer ik hem te motiveren om iets te gaan doen. (...) Er stonden vandaag wat tafels met wat materiaal op het schoolplein, kommen met water en wat speel-

goed. Daar was op dat moment niemand mee bezig. Toen heb ik Tom gevraagd daarheen te gaan. Hij ging toen uit zichzelf daarmee spelen en toen kwamen er andere kinderen bij die ook met die spullen bezig gingen. Ik had dit zo gedaan om een aantal redenen: hij zat in de weg waar hij zat en ik weet dat hij dat speelgoed leuk vindt en ik hoopte dat er andere kinderen mee zouden gaan doen. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Wat hij bijvoorbeeld leuk vindt is met een bal spelen. Dan laat ik ze tijdens de gymles overgooien, al dan niet met een stuit, of om de beurt ergens ingooien. Ik zoek dan een kind uit dat wat socialer is, dat bijvoorbeeld ook uit zichzelf contact met Tom zoekt. Er zijn kinderen die het vragen 'mag ik nu met Tom?' (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Ook in het geval van Dorinde wordt er door de onderwijsassistent geprobeerd meer samenspel op gang te brengen door het begeleiden van spelsituaties met één of twee andere kinderen.

De onderwijsassistent probeert wel spel van Dorinde met andere kinderen te stimuleren. Bijvoorbeeld ze doet iets met Dorinde en vraagt er dan één of twee andere kinderen bij. Ze probeert de kinderen te laten samenspielen. Dorinde speelt nu nog naast andere kinderen. Of de onderwijsassistent varieert een gezelschapsspelletje, bijvoorbeeld kleurentorentje. Er zijn kinderen die dat op hetzelfde niveau spelen als Dorinde. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Daarnaast is de klassenleerkracht van Dorinde zich bewust van het belang van meer overzichtelijke en intieme situaties voor Dorinde. Zij creëert deze door Dorinde bij bepaalde spelactiviteiten te koppelen aan een maatje. Dit wordt overigens door meerdere leerkrachten gedaan. Ik bepaal wie er die dag bij het spelen op het plein als eerste spel materiaal mag kiezen. Maar Dorinde kun je niet goed laten kiezen uit al die materialen. Dat is te vrij voor haar. Daarom had ik het in de klas met haar voorbesproken. Ze had gezegd dat ze de bal wilde. Toen heb ik gezegd: 'De bal is voor Dorinde en Kimberley'. Ik vind niet dat iedereen altijd overal aan mee mag doen. Dat kan Dorinde niet aan. Daarom bepaal ik dat er op dat moment één ander kind met haar mag spelen. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

In het begin heb ik Gwen gekoppeld aan Paula, een verlegen meisje. Want Gwen gaf zelf aan dat ze Paula leuk vond. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Niet alleen bij spelactiviteiten, maar ook bij leeractiviteiten kan een kind worden gekoppeld aan een medeleerling. (Zie in dit verband de eerdere paragraaf over leersituaties in hoofdstuk 3.1 met daarin voorbeelden van peer-tutoring). Daarbij

stellen de respondenten dat peer-tutoring ook voordelen heeft voor het betreffende maatje.

Ik koppel wel eens bepaalde leerlingen aan haar, goede leerlingen die wel wat tijd kunnen missen en waarvan ik denk 'die kunnen wel met haar overweg'. Meestal werkt ze met meisjes. Maar als ik haar koppel aan een andere leerling dan gaat het ook goed met jongens. Gisteren heeft Joshua haar geholpen, heel goed, met heel veel geduld. (...) Joshua helpt ook zichzelf ermee. Het geeft hem rust. Hij kan daarin zijn goede kanten kwijt, geduld en zachtheid, terwijl hij die anders veel minder laat zien. Andere kinderen worden er rijker van. (leerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Bij het creëren van sociale situaties met klasgenoten kan men daarnaast nog denken aan de wijze waarop de extra formatie wordt ingezet: louter en alleen voor één-op-één-begeleiding of ook voor begeleiding in een groepje kinderen. Het laatste heeft als voordeel dat op die wijze een meer intieme situatie met klasgenoten wordt gecreëerd waarin het kind met Downsyndroom en de deelnemende klasgenoten elkaar beter kunnen leren kennen.

De begeleidster werkt wel met hem in een groepje, een groepje met wisselende kinderen. Ze helpen hem daardoor in het sociale. Hij leert op die manier met andere kinderen omgaan. Daar letten ze op. Want hij had de neiging om zich te veel op één bepaald kind te richten. (moeder van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Tot slot: er kunnen in de interviews voorbeelden worden gevonden van het creëren van situaties op school waarin de leerling met Downsyndroom gemakkelijker aansluiting krijgt met andere kinderen. Dat betekent echter nog niet dat hierover door alle leerkrachten systematisch wordt nagedacht. Dat lijkt slechts voor enkele respondenten in enige mate het geval te zijn. Ongetwijfeld liggen er op dit gebied dus nog vele onbenutte kansen om de sociale integratie van leerlingen met Downsyndroom te verbeteren.

Situaties creëren thuis

Het uitnodigen van klasgenoten om thuis te komen spelen is een heel belangrijke manier om de sociale integratie in de klas in gunstige zin te beïnvloeden. Het is al eerder vermeld: met de klasgenoten die thuis komen spelen heeft het kind met Downsyndroom ook op school vaak meer contact.

Ze zoekt uit zichzelf contacten met andere kinderen. Ze loopt erop af, zegt wat, maakt iets duidelijk. Het meest met Sjanna. Daar wil ze naast zitten en mee spelen. Maar die spelen ook na schooltijd bij elkaar thuis. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Tom staat op het voetbalveldje temidden van voetballende kinderen. De dochter van de gast-

ouder waar Tom drie keer per week luncht probeert hem fysiek weg te leiden van het veldje. Tom lacht en rent weg. Zij rent achter hem aan. Ze grijpt zijn sjaal en vangt hem daarmee door deze om zijn middel heen te slaan. Ze laat Tom weer gaan, rent achter hem aan en vangt hem dan weer. Dit wordt zo een paar keer herhaald. Het spelletje duurt zo'n drie minuten. (observatie van Tom, 7 jaar, groep 3 's middags)

Thuis is bij uitstek geschikt om intieme situaties te creëren met maar weinig andere kinderen.

Ze gaan vaak even op zijn kamer spelen. Dat stimuleer ik ook: even met zijn tweeën naar boven. Het is een klein kamertje, zodat je eigenlijk wel moet samenspielen. Daarom hebben we hem ook expres een kleine kamer gegeven. Ze spelen dan vaak met playmobiel. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Een kind met Downsyndroom zal in een dergelijke intieme, overzichtelijke en bekende situatie vaak meer van zijn kunnen tonen. Zo vertelt de leerkracht dat Dorinde op school parallel spel laat zien, terwijl haar moeder rapporteert dat zij thuis in staat is tot echt samenspel.

Er wordt getekend of met duplo gespeeld of boekjes gelezen of met het speelhuis met poppetjes gespeeld. 'Die moeten omhoog.' Met handeling en spraak samen kom je een aardig eind. Het is echt samenspel waarbij beide kinderen inbreng hebben. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Sommige ouders geven aan dat het zelden nodig is om het spel van hun kind met andere kinderen verder te begeleiden of op gang te brengen.

Het samenspielen loopt vanzelf. Het is niet nodig dat ik meespeel. Dus dat doe ik niet. Hij vermaakt zichzelf goed. Alleen als hij niet lekker in zijn vel zit, dan help ik hem wel eens op gang. (moeder van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Ik hoef niet mee te spelen. Ik geef wel eens spelsuggesties als het gaat wringen, omdat het te saai wordt of te druk. Haar jongere zusje heeft natuurlijk ook de rol van samenspel op gang brengen. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Enkele ouders geven aan dat zij de interacties van hun kind met andere kinderen ondersteunen door ervoor te zorgen dat er voldoende en aantrekkelijk speelgoed aanwezig is.

Ik bemoei mij niet met het spel, maar ik zorg wel voor leuk attractief speelgoed. Ik zorg er ook voor dat er meerdere dingen van één soort zijn, bijvoorbeeld meerdere waterpistolen, zodat ze met meer kinderen kunnen spelen. Anders heb je sneller gezeur en dan delft hij eerder het onderspit. Hoewel dat nu wel beter gaat. (moeder van Milan; 8 jaar, groep 3)

Sommige ouders vertellen dat zij daarnaast de interacties van hun kind met

andere kinderen ondersteunen of in het verleden hebben ondersteund door samenspel te helpen opstarten en ook wel door daarbij een activiteit uit te kiezen waarin hun kind redelijk bedreven is (en – bij kinderen met meer aanzienlijke spraak-/taalbelemmeringen – waarbij weinig spraak nodig is).

In het begin bracht ik kinderen op spel waar Annelot goed in is, bijvoorbeeld fantasiespel, door de verkleedkist te pakken, zodat Annelot goed in haar spel kan komen. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Je kunt een kind als Arjan helpen om aansluiting te krijgen door te zoeken naar activiteiten waarin hij goed is, zoals skelteren. Op dat moment, in die situatie, is hij niet gehandicapt. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Als volwassene even meespelen wordt daarbij genoemd als een manier om samenspel op gang te brengen en/of het spel aantrekkelijker te maken voor andere kinderen.

In de kleuterklassen speelde ik ook wel eens mee. Ik hield het spel toen in de gaten. Als het niet liep dan sprong ik in, gaf suggesties of speelde even mee. Nu is dat niet meer zo nodig. Annelot is verbaal zo veel beter geworden. Ze kan nu zelf aangeven wat ze leuk vindt. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Meespelen heb ik wel gedaan toen ze jonger was, van de peuterleeftijd tot een jaar of zeven. Vanaf een jaar of acht kon ze alleen buitenspelen zonder toezicht. Meespelen met bordspelen, dat doe ik nog wel eens. Het hangt van de activiteit af of je meespeelt. Het moet ook leuk zijn voor het andere kind. Daarom speelde ik ook wel eens mee, om het spel leuker te maken. Je hebt wel meer een wakend oor erbij. Je houdt meer in de gaten of het goed loopt. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Verschillende ouders stellen overigens dat zij bij hun andere kinderen zonder Downsyndroom in principe deze zelfde strategieën toepassen.

Sociale contacten ondersteunen, ja wel, maar net als bij je andere kinderen, een leuke middag ervan maken, naar het bos, samen knutselen, suggesties geven, zelf laten kiezen. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

In het begin organiseerde ik bijvoorbeeld iets heel leuk als er een kind voor het eerst kwam spelen, bijvoorbeeld popcorn maken. Om de focus af te halen van 'wat gaan we met Dorinde doen?' Om ze aan elkaar te laten wennen. Je doet dat voor haar zusje ook als die een nieuw kind te spelen krijgt. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Wel merken veel ouders op dat zij meer toezicht moeten houden dan bij hun andere kinderen.

Ik speelde niet mee, maar ik zat er wel bij. Ik houd veel meer toezicht, veel meer dan bij zijn

zus. Hij is toch anders, je moet hem wat vaker richting geven en je moet ook in de gaten houden wat andere kinderen met hem doen. (moeder van Milan; 8 jaar, groep 3)

Ik houd in de gaten of de kinderen het wel naar hun zin hebben. Ik zit er niet bovenop, maar ik houd het wel in de gaten. Als Arjan moe is dan trek ik hem eruit door iets anders leuk te organiseren, bijvoorbeeld samen een ijsje te gaan eten in het winkelcentrum. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Tot slot: zoals eerder vermeld hebben enkele van de kinderen met Downsyndroom de neiging zich te onttrekken aan samenspel. Verschillende ouders geven aan dat zij in dat geval hun kind proberen terug te leiden naar het spel.

Ze tekenen samen of kleien of glijden, schommelen, of spelen croquet in de tuin, of gaan fietsen, maar ik moet ze dan op gang helpen. En Gwen is er sneller mee klaar. Ik haal haar er wel weer bij als ze dan een boek pakt, zo van 'als ze komen spelen dan moet je ook meespelen'. Ik vind dat vervelend. Op die manier komt er niet leuk iemand spelen. Hij wil graag spelen en zij onttrekt zich. Dan moet ik haar er steeds weer bij halen. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Judith kan soms als er iemand komt spelen gewoon haar eigen gang blijven gaan in haar een-tje. Soms bedenkt ik dan iets dat ze leuk met z'n tweeën kunnen doen, bijvoorbeeld schilderen. Als een kind hier een hele dag is dan laat ik dat alleen spelen ook wel eens een tijd toe, maar als het te lang duurt dan stuur ik het bij. Ik probeer haar meer over te halen dan te dwingen, want dat laatste werkt niet goed en dat verpest de sfeer. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

3.4. Spelvaardigheden aanleren

Het bijbrengen van spelvaardigheden aan het kind met Downsyndroom vergroot diens mogelijkheden om te kunnen participeren in een grotere diversiteit van spelsituaties. Toch blijkt er in de observaties en interviews slechts een zeer beperkt aantal voorbeelden te vinden van aandacht hiervoor in de schoolsituatie. Zo probeert de persoonlijk assistent van Tom hem de regels te leren van een eenvoudige memory en laat de kleuterleerkracht van diezelfde Tom hem zien hoe je zandtaarten kunt bakken, spelvaardigheden die in principe ook een plaats zouden kunnen krijgen in spel met andere kinderen.

Leerkracht: 'Nu leren taarten bakken'

De leerkracht keert de emmer op zijn kop.

Tom tilt de emmer er vanaf. De zandtaart komt tevoorschijn. Tom lacht. Dan duwt hij de taart omver.

Leerkracht: 'Weg taart.'

Tom: 'Weg.'

De leerkracht telt hardop terwijl Tom de emmer schep voor schep vult: 'Eén, twee, drie, vier, vijf, zes, zeven, a....'

Tom: 'Acht'

De leerkracht en Tom gaan zeker tien minuten door met dit 'vul-de-emmer'-, 'keer-de-emmer-om'-, 'maak-de-zandtaart-stuk'-spel. Op een gegeven moment vraagt de leerkracht Tom ook te helpen met het omkeren van de gevulde emmer. Ze houdt daarbij rekening met zijn vertraagde reacties en wacht rustig twintig seconden op zijn reactie. Dan helpt Tom mee met omkeren. (observatie van Tom; 7 jaar, 's ochtends groep 1/2)

In de praktijk zijn het echter meer de ouders dan de leerkrachten die werk maken van het gericht aanleren van spelvaardigheden – in het bijzonder bij kinderen in de peuter- en kleuterleeftijd.

Ik heb hem bijvoorbeeld aangeleerd dat je bij overtrappen om de beurt naar de ander toetrap. Nu hoeft ik me niet meer met het spel te bemoeien, maar ik heb hem toen hij jonger was een aantal spelletjes geleerd: met de bal en fietsen en steppen, zodat het voor andere kinderen ook leuk is als hij meedoet. (moeder van Milan; 8 jaar, groep 3)

De regels van het spel: aanleren en aanpassen

Het lijkt erop dat de meeste leerkrachten pauzes opvatten als vrije situaties waarin kinderen zelf moeten bepalen wat ze doen. De leerkracht houdt wel een oogje in het zeil, en soms ook dat niet eens, maar hij of zij speelt nauwelijks een actieve rol in de begeleiding van het spel. Een situatie waarin op school wel vaker gericht aandacht wordt besteed aan het aanleren van spelvaardigheden echter is het aanleren van regelspel tijdens de gymles.

Bij slagbal met gymnastiek heeft hij nu de regels ook geleerd. Met slagbal slaat hij keihard, maar het lopen lukte eerst niet. Hij stopte niet en dan was hij uit. Dan is de vraag: 'Telt zijn punt?' Als je hem alleen voor spek en bonen mee laat doen, wie wil hem dan in zijn team? De klas roept nu keihard 'stop', als hij moet stoppen met rennen. Dat doen ze bij andere kinderen ook, maar bij hem moet je het nog wat harder doen. En nu leert hij dat ook. (leerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

Bij oudere kinderen wordt 'spelen om te winnen' steeds belangrijker. Omdat het kind met Downsyndroom, ook als het de regels van het spel wel goed kent, veelal minder bedreven zal zijn in het steeds snellere regelspel, maken leerkrachten – in overleg met het kind met Downsyndroom en in overleg met de klas – soms wel enige aanpassingen in de regels.

De leerkrachten ondersteunen hem wel op subtiële wijze. Bijvoorbeeld in groep zes wordt bij gym het spel steeds sneller en meer op prestatie, op winnen, gericht. De juf heeft toen met Caspar overlegd: 'Jij bent wat minder snel en minder vaardig met de bal'. Zij heeft toen voorgesteld dat wie Caspar kiest er nog één bij mag kiezen, want dan zijn ze samen een goed kop-pel. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

3.5. Communicatieve vaardigheden aanleren

Voor de overgrote meerderheid van de kinderen met Downsyndroom geldt dat hun meest uitgesproken belemmeringen op het gebied van de spraak-/taalontwikkeling (zinsbouw; articulatie; belemmeringen in de dialoog door woordvindproblemen en vertraagde reacties; moeite met het goed begrijpen van langere zinnen) liggen.

Spraak-/taalbelemmeringen kunnen de interacties met andere kinderen direct beïnvloeden. Kinderen met Downsyndroom zullen de precieze inhoud van de communicatieboodschappen van andere kinderen verkeerd kunnen begrijpen, met name wanneer deze kinderen langere zinnen gebruiken. Kinderen met Downsyndroom zullen vaker niet worden verstaan en eerder te traag reageren op de communicatie van hun spelgenoten. Hierdoor zullen hun eigen communicatiepogingen sneller worden genegeerd.

Sommige kinderen met Downsyndroom zijn communicatief ingesteld en zullen hierop reageren door hun boodschap te herhalen, andere zullen zich terugtrekken en niet meer de moeite nemen het te proberen; weer andere reageren wellicht met frustratie. Spraak-/taalbelemmeringen kunnen het verder moeilijker maken om (op een gepaste manier) voor jezelf op te komen.

Ze heeft in het begin wel kinderen geduwd en getrokken. Ze deed dat als ze 'nee' zei op haar manier en dan niet werd begrepen. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Ook is het moeilijker om anderen duidelijk te maken wat je dwars zit of om uit te leggen wat er is gebeurd tijdens een conflict met een ander kind.

Als andere kinderen iets doen dat haar irriteert, dan kan ze hard schreeuwen en een hele boze lichaamstaal laten zien, 'ha'gillen en haar tong uitsteken. Ze heeft wel eens een dag dat ze bozig is. Ze kan dan niet uitleggen wat er aan de hand is. Ze spuugt dan wel of steekt haar tong uit en is dan dwarsig. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Spraak-/taalbelemmeringen kunnen daarnaast indirect van invloed zijn op de interacties met andere kinderen. Ten eerste: omdat ook de innerlijke spraak minder goed zal zijn ontwikkeld. Dat betekent onder andere dat kinderen minder speloverzicht zullen hebben en dat het reguleren van de eigen emoties en het eigen gedrag moeilijker kan zijn. Flexibiliteit in het spel kan hierdoor een grotere opgave zijn. Ten tweede: omdat de omgeving een kind dat moeilijk praat kan gaan onderschatten in zijn taalbegrip, waardoor het kind niet meer adequaat wordt aangesproken.

De spraak-/taalontwikkeling van de kinderen in dit onderzoek varieert overi-

gens zeer, ook tussen kinderen van (vrijwel) dezelfde leeftijd. Men vergelijkte de volgende twee kinderen.

Arjan praat in drie-woordzinnen. Zijn articulatie is slecht, lang niet altijd verstaanbaar. Maar hij kan toch wel duidelijk maken wat hij bedoelt. Maar de één is beter in het hem begrijpen dan de ander. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Milan praat in vijf- à zes-woordzinnen, soms met bijzinnen. Zijn articulatie is goed. Hij is prima verstaanbaar. (moeder van Milan; 8 jaar, groep 3)

Alle respondenten geven aan dat met de leeftijd de expressieve taal van het betreffende kind met Downsyndroom verbetert. Veelal wordt daarbij vermeld dat dit een gunstig effect heeft op de contacten met andere kinderen: meer uitwisseling, meer samenspel en minder 'betutteling'.

In het licht van het bovenstaande mag worden geconcludeerd dat het aanleren van communicatieve vaardigheden een positieve uitwerking kan hebben op de interacties met andere kinderen. Enkele leerkrachten besteden hieraan bewust aandacht. Zij laten het kind met Downsyndroom niet weggomen met alleen maar wijzen of grijpen als het in die situatie eigenlijk best zou kunnen praten. Ik probeer hem te leren dat je eerst moet vragen en niet zomaar moet pakken. Dat is belangrijk

om hem te leren. Ik denk dat hij dat iets meer kan dan dat hij dat doet. Of je zegt 'vraag maar aan Alex of hij mee wil gaan. Zeg maar "mee?"' Je wilt hem leren "mee" te zeggen in plaats van aan een ander kind te trekken. Vaak doe je dat soort dingen als je zoiets ziet gebeuren. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

De meest uitgesproken interventies op het gebied van communicatieve vaardigheden kunnen worden gevonden in de interviews met de leerkrachten van Floris. Ten eerste hebben deze leerkrachten besloten om Floris systematisch en gericht de woorden aan te leren die bij bepaalde situaties horen. Daarbij hebben zij de klasgenoten nauw betrokken. In het begin duwde hij wel eens andere kinderen weg, want hij praatte toen nog helemaal niet. Hij zei niks, ook geen 'ja' of 'nee'. Daar schrokken de kinderen dan wel van. Daarover hebben we met de klas gepraat, dat hij niet de woorden had en dat we hem dat samen konden leren.

Bijvoorbeeld een kind zei: 'Floris duwde mij'. Dan vroegen wij aan dat kind: 'Waarom zou hij dat doen?' Het kind: 'Omdat ik te dicht bij hem zat.' Dan gingen we samen naar Floris toe en vertelden hem dat hij 'weg' kan zeggen of 'nee'. Hierdoor kan hij leren dat duwen niet hoeft, dat je dat anders kunt doen. Bij die gesprekjes hebben we hem ook geleerd om 'ja' of 'nee' te zeggen. Hij kan niet zeggen wat er aan de hand is, zoals een ander kind. Maar hij grijpt wel veel.



Globaal woorden leren lezen: dagboekje van Dorinde (5 jaar, groep 1/2) met door haar moeder geschreven zin erbij.

Op een gegeven moment zag je andere kinderen zeggen: 'Wil je met me spelen? Ja hè, zeg maar "ja"'. Als hij dan niet wil dan zegt hij wel 'nee'. Bij andere kinderen reik ik ook voorbeeldzinnen aan, leer ik ze hoe je iets kunt vragen of zeggen, dat deed ik al. Bij hem doe je eigenlijk hetzelfde, maar dan met losse woorden of hele korte zinnen zoals bijvoorbeeld: 'ja', 'nee', 'open', 'aandoen', 'rits dicht.' (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Ten tweede zijn deze leerkrachten gebaren als ondersteuning van spraak gaan gebruiken.

We hebben een cursus gedaan 'ondersteunende communicatie'. We hoopten dat Floris door gebaren ook meer zou gaan praten. Dat leek wel te helpen. Hij is meer gaan praten. Maar hij gebruikt ook wel eens alleen een gebaar in plaats van een woord. Wij vragen dan: 'Wil je wat zeggen?' (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Het gebruiken van gebaren ter ondersteuning van de spraak (nota bene: géén klankgebaren die de klank van een letter uitbeelden maar betekenisvolle gebaren die een woord uitbeelden!) wordt in de literatuur aanbevolen voor jonge kinderen met Downsyndroom (Gunn, 1988; Buckley, 1988; De Graaf, G.W., 1996; 1999). Daarnaast wordt in dezelfde literatuur als interventie 'leren lezen om te leren praten' aangeraden (in de peuters en kleuterleeftijd, startend met een globaalwoord-methode).

Ondanks de nadruk die dit vanuit de SDS al jaren krijgt is dit bij de kinderen in dit onderzoek overigens nauwelijks bewust toegepast. Bij de midden- en bovenbouw kinderen met Downsyndroom wordt weliswaar aan lezen gewerkt, maar niet met het expliciete doel daarmee de gesproken taal te verbeteren. Slechts enkele respondenten melden dat zij het lezen bewust gebruiken om het praten te verbeteren.

Al een paar jaar geleden ben ik begonnen met matchen van woordkaartjes. Die leerde ze snel herkennen. Sinds enkele maanden zijn we intensief met haar aan het lezen. Ze leest zelfleesverhaaltjes van Jip en Janneke, dat zijn versimpelde versies van de verhalen uit het voorleesboek. Alle woorden die ze kan zeggen leest ze ook. Ze kent een paar honderd woorden. Ze kan nog geen nieuwe leeswoorden ontcijferen. Ze kent inmiddels wel de letters en de klanken. Het lezen heeft in die zin effect op haar praten dat ze hardop leest en daardoor oefent. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Hij spreekt in één-woordzinnen, soms een enkele keer 'hond waf'. Ik probeer wel hem tweewoordzinnig te laten zeggen, bijvoorbeeld zinnigjes als 'Tom bus', door hem die zinnigjes te laten lezen en door ze hem in de goede volgorde te laten leggen. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Tot slot: hoe de interacties met andere kinderen verlopen hangt niet alleen af van de vaardigheden van het kind met Downsyndroom, maar uiteraard ook van de spelgenoten. In hoeverre houden deze rekening met de specifieke spraak-/taalbelemmeringen van het kind met Downsyndroom? Leerkrachten en ouders kunnen hierop invloed uitoefenen door klasgenoten goed te informeren. In hoofdstuk 3.8 zal dit nog verder aan de orde komen.

3.6. Sociale vaardigheden aanleren

Guralnick en Weinhouse (1984) en Guralnick (1993; 1995; 1996) concluderen op grond van hun onderzoeken naar peuters en kleuters met verstandelijke belemmeringen (inclusief kinderen met Downsyndroom) dat de 'peer-related' sociale competentie van deze kinderen (sociale vaardigheden die direct betrekking hebben op de omgang met andere kinderen) veelal achterblijft bij hun verstandelijke ontwikkeling.

Guralnick (1993) adviseert voor kinderen met Downsyndroom dan ook expliciete aandacht voor het gericht aanleren van 'peer-related' sociale vaardigheden en sociaal begrip. Dit zou een gunstig effect kunnen hebben op de interacties met andere kinderen. We hebben in hoofdstuk 2 gezien dat ook de respondenten in dit onderzoek het belang van goede sociale vaardigheden onderkennen: van verschillende kinderen werd gerapporteerd dat zij aantrekkelijke spelpartners zijn vanwege hun positieve sociale vaardigheden.

In de nu volgende paragrafen zal worden ingegaan op de wijze waarop leerkrachten en/of ouders aandacht besteden aan het aanleren van een aantal sociale vaardigheden. Omdat sociale vaardigheden zo nauw verweven zijn met het gebruik van taal is er in praktijk overigens een grote overlapping met het onderwerp van hoofdstuk 3.5.

Vragen of je mee mag doen

In de literatuur over sociale vaardigheden wordt het vinden van aansluiting met een aantal reeds spelende kinderen gezien als een belangrijke en moeilijke sociale taak voor ieder kind (Putallaz en Wasserman, 1990; Dodge, 1985; Ramsey, 1991). Sommige kinderen in dit onderzoek hebben hiermee overigens weinig moeite.

Vragen of hij mee kan spelen, dat doet hij als hij zin heeft wel. Of andere kinderen benaderen hem. Dat loopt heel spontaan. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

De leerkrachten van enkele kinderen echter stellen dat zij expliciet aandacht hieraan moeten besteden, omdat het betreffende kind uit zichzelf er vaak niet toe komt om te vragen of hij of zij mag meespeelen.

Soms geeft hij het zelf aan: 'Wie wil er met mij...?' of 'Mag ik met iemand...?' Hij zoekt contacten met de kinderen, bijvoorbeeld met de meisjes uit groep zeven, of met verstoppertje met zijn eigen klas. Maar hij vraagt vaak ook niet zelf of hij mee mag doen. Soms vraagt hij het dan wel via de juf. Hij zegt tegen mij: 'Ik wil meedoen' en dan zeg ik het tegen de kinderen. (leerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

De leerkracht van Erik vraagt het voor hem, de leerkracht van Anne gaat een stap verder en moedigt haar aan het zelf te vragen.

Vaak loopt ze alleen rond. Ze komt dan wel bij mij. Dan zeg ik: 'Ga maar vragen of je mee mag doen'. Soms doet ze dat dan. Ik wil dat ze het zelf vraagt. Als ze niet mee mag doen, dan zeg ik: 'Kijk of er nog een ander groepje is'. Soms ga ik mee, blijf ik in de buurt, soms niet. Dat wissel ik af.

Ik weet dat als ik toekijk van een afstandje andere kinderen eerder 'ja' zullen zeggen. Maar ik wil dat ze het niet altijd alleen voor mij doet. Daarom blijf ik soms expres op afstand. Dan mag ze soms ook meedoen. Het zijn meestal wel dezelfde kinderen waar ze mee wil doen of mee mag doen. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Er zit een groepje meiden op het plein met Barbie-paardjes te spelen.

Leerkracht: 'Anne, ga maar vragen of je mee mag doen.'

De juf blijft op een meter of zeven staan kijken. Anne zegt iets tegen het groepje. De meisjes zeggen iets terug en maken wat plaats zodat Anne ertussen kan gaan zitten.

Tien minuten later komt Anne naar de leerkracht toe. Ze heeft een boomtakje. Op dit takje zit een Barbie-paardenzadel geklemd en er zijn teugels aan het takje vastgemaakt.

Anne zegt lachend: 'Kijk mijn paard.'

Eén van de meiden heeft dit met haar in elkaar geknutseld.

(observatie van Anne; 11 jaar, groep 6)

De leerkracht van Cornelijne kiest voor nog een andere benadering. Zij oefent met Cornelijne het 'vragen om mee te mogen spelen' in een rollenspel.

Op het schoolplein viel het ons op dat ze soms apart staat. Dat ziet er wel zielig uit, maar andere kinderen staan ook wel eens alleen. Eens in de zoveel tijd drink ik thee met haar in de remedial-teachingtijd, één keer per maand, om te kletsen. Zij zit er dan net zo bij als een buurvrouw die op de thee komt. Dan vraag ik of ze het naar haar zin heeft in de klas en hoe ze het op de speelplaats vindt.

Dan vraag ik bijvoorbeeld of ze meespeelt op de speelplaats. Cornelijne zegt: 'Ik doe niet altijd mee. Ik ben soms ook moe, dan wil ik niet.' Ik heb gevraagd of het ook wel eens zo is dat ze mee wil doen maar dat het niet lukt.

Cornelijne zegt: 'Ik weet niet hoe ik het moet vragen.' Dan oefenen we dat in een rollenspel. Dan ben ik zogenaamd een kind en dan komt ze naar mij toe lopen en moet dan vragen: 'Mag ik meespeelen?'. Ze wordt vaak gevraagd door

andere kinderen om mee te spelen, maar ze moet het ook zelf leren vragen. (leerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Leren onderhandelen

Wanneer een aantal kinderen samen speelt dan zullen er vanzelf situaties ontstaan waarin de één iets anders wil dan de ander. Om samenspel op gang te houden is dan ook flexibiliteit nodig, een evenwicht vinden tussen je zin krijgen en de ander zijn zin geven en de vaardigheid om compromissen te bedenken of te accepteren. Een aantal van de kinderen in dit onderzoek is in dit opzicht behoorlijk competent.

Hij is flexibel. Hij kan meegaan in het spel van andere kinderen en hij kan overleggen. Hij doet niet altijd wat de ander wil. Het gaat niet altijd over rozen, er zijn ook wel eens conflicten, maar dat is niet anders dan bij mijn andere kinderen. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Ze kan langdurig met andere kinderen spelen. Ze gaat in op hun suggesties en heeft zelf ook ideeën. Als Isabel, haar zusje, er iets tegenin brengt dan gaat Annelot daar vaak wel in mee. Soms ook niet, als ze er geen zin heeft. Annelot sluit ook wel compromissen of stelt zelf een compromis voor. Bijvoorbeeld: Isabel wil winkeltje spelen en Annelot wil tekenen. Dan zegt Annelot: 'Dan tekenen we eerst het geld en dan gaan we daarmee winkeltje spelen.' (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Een aantal ouders vertelt hoe zijzelf omgaan met situaties waarin hun kind een conflict heeft met zijn of haar spel-partner(s). Enerzijds geven ouders de kinderen vaak eerst de kans het conflict zelf op te lossen.

Het escaleert ook wel eens, als ze bijvoorbeeld alle twee hetzelfde poppetje willen hebben. In principe laat ik ze het zelf oplossen, tenzij het te erg wordt. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Anderzijds kiezen ouders er ook wel voor om in te grijpen. Door een compromis voor te stellen leren zij hun kind dat dit een manier is om met een dergelijke 'conflict'-situatie om te gaan.

Ze is soms boos als ze haar zin niet krijgt, maar dan draait ze wel weer bij. Bijvoorbeeld: Cornelijne wil boven spelen en het andere kind wil beneden. Dan zeg ik: 'Dan gaat hij toch beneden spelen. Hij hoeft niet te doen wat jij wilt.' Of ik zeg: 'Ga even mee naar boven en dan samen beneden' of andersom. Vaak stel ik zo'n soort compromis voor. (moeder van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Waarschijnlijk doen ouders hier niet zo veel anders dan ze zouden doen met hun andere kinderen. Voor alle kinderen is het belangrijk te leren dat je niet altijd je zin kunt krijgen en dat je ook een compromis kunt sluiten. Hoe belangrijk dit is, zie je in het geval van Erik, een

kind waarvan de respondenten aangeven dat gebrek aan flexibiliteit, te bazig zijn en ook wel bij gelegenheid te manipulatief zijn een duidelijk probleem vormt. Ik breng de volgende citaten in herinnering.

In alle algemeenheid is het niet altijd samenspel. Hij wil vaak dat de spelkameraad doet wat hij wil. (...) Leren omgaan met teleurstellingen - dat je niet altijd je zin kan krijgen, dat het wel eens anders gaat dan jij wil - is een leerpunt. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Eriks ouders proberen hem hierin te begeleiden door te werken aan het hem leren omgaan met compromissen en ook door hem in onverwachte situaties te laten zien dat er andere oplossingen zijn dan boos worden.

Ik heb het met het schoolkamp meegemaakt. Hij zit een boterham te eten en op een gegeven moment wordt hij heel boos. Hij loopt boos weg en hij schreeuwt. Toen heb ik erover gepraat met hem. Hij was zo boos geworden omdat het laatste plakje salami voor zijn neus was weggepakt. Hij doet langer over het opeten van een boterham dan andere kinderen. Hij heeft al die tijd in zijn hoofd dat hij daarna nog een boterham met salami wil. Op het moment dat hij klaar is met zijn boterham blijkt de salami al op te zijn.

Dan leg ik hem uit dat je kan vragen: 'Is er nog meer salami?' Zo leert hij dat de wereld niet vergeeft, maar dat je een oplossing kunt zoeken. Hij groeit daar ook wel in. Laatst had ik mij verslapen. Toen is hij naar beneden gelopen en belde hij mijn werk op, dat ik later kwam. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Eriks leerkrachten proberen Erik te leren in situaties waarin het anders loopt dan hij zou willen langs de kant te gaan staan met een boos gezicht, maar erover te praten met de leerkracht.

Als hij boos is, bijvoorbeeld mee wil spelen en het gaat niet op zijn manier, dan gaat hij mokken en dan komt hij ook niet naar de kinderen of naar je toe om te vertellen wat er aan de hand is. Dan gaat hij mokken in een hoekje. Ik zeg nu: 'Nee, dan moet je naar mij toekomen.' Na Kerst ben ik daarmee begonnen, dat ik tegen hem zeg dat hij moet vertellen wat er aan de hand is. (leerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

In het geval van Erik hebben klasgenoten, volgens de respondenten, wel de neiging hem in te veel dingen zijn zin te geven. Dit werkt manipulatief gedrag van zijn kant natuurlijk alleen maar in de hand. De leerkrachten praten hierover met de klas en proberen klasgenoten daarbij te stimuleren tot een minder beschermende houding. In een latere paragraaf over 'overbescherming' in hoofdstuk 3.7 wordt hierop nog teruggeko-

men. Tot slot: over enkele andere kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek wordt juist gerapporteerd dat deze on-

voldoende voor zichzelf opkomen (zie ook de paragrafen over te dominante klasgenoten en over 'betutteling'). Ouders proberen dan hun kind hierin aan te moedigen.

Ze is naar andere kinderen niet bazig. Het is eerder zo dat ze zich laat overdonderen. Ze kan niet altijd voor zichzelf opkomen. Door beter te gaan praten gaat dat wel steeds beter. Ik leg vaak de situatie aan haar uit en vertel haar wat ze wel kan doen. Dan doe je eventueel een alternatief voor. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Ik heb hem wel gestimuleerd om voor zichzelf op te komen als hij dat onvoldoende deed, bijvoorbeeld hem verteld dat hij om een stepje kan vragen. Ik laat het hem dan eerst zelf uitzoeken. Als hij het dan probeert dan prijs ik hem daarvoor en dan begrijpen die andere kinderen het ook wel. (moeder van Milan; 8 jaar, groep 3)

Tegen je verlies kunnen

Bij oudere kinderen gaat regelspel in toenemende mate draaien om 'winnen of verliezen'. Jonge kinderen zijn daar vaak nog niet zo mee bezig.

Dat hij iets minder goed kan, dat heeft hij niet door. Hij is niet op winnen gericht, meer op meedoen. Voetbal om te winnen, dat heeft Floris nog niet door. (moeder van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

In de middenbouw-jaren wordt het echter belangrijk om te leren tegen je verlies te kunnen, iets dat ouders en leerkrachten met het kind kunnen oefenen.

Hij wil winnen met letterbingo. Dat speel ik met hem. Hij kan niet goed tegen zijn verlies. Ik wil hem dat leren, maar dat vindt hij wel heel moeilijk. (steunleerkracht van Milan; 8 jaar, groep 3)

Overigens zijn vals spelen en smokkelen daarbij zaken die alle kinderen (met of zonder Downsyndroom) bij gelegenheid doen. Kinderen zullen elkaar hierin ook corrigeren. Als het goed is doen klasgenoten dit ook bij het kind met Downsyndroom.

Hij doet mee met tikkertje, met verstopperje, met het overgooien van ballen, met zo'n spel waarbij de jongens proberen de meiden te vangen. Hij begrijpt de spelregels en anders wordt hij er wel op gewezen 'dan doe je niet mee'. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Het is pauze. Anne en Sharon doen samen tafelvoetbal. Anne kan dit behoorlijk goed, maar Sharon scoort iets vaker. Anne laat merken dat ze het verliezen niet leuk vindt. Ze zegt 'nou hoor' en probeert een paar keer de stand van Sharon terug te schuiven. Dat laat Sharon niet toe. Wel mag Anne van Sharon een aantal keer een 'penalty' nemen - van dichtbij op het goal schieten - waardoor Anne uiteindelijk toch wint.

Een jongetje wil ook meespelen. Hij mag van Anne aan haar kant spelen. Anne speelt de spits

en het middenveld, hij de keeper en de verdedigers. Als ze achter staan vraagt het jongetje aan Anne of zij het goed vindt om te ruilen. Anne zegt 'oke' en ze wisselen van plaats. Sharon wint dit spel. Anne roept wel 'nou hoor', maar verder blijft ze daar rustig onder. Een paar keer neemt ze tijdens het spel zonder overleg een 'penalty'. Sharon lost deze 'oneerlijkheid' op door dit zelf ook te doen. (observatie van Anne; 11 jaar, groep 6)

Tot slot: in het geval van Erik hebben klasgenoten ook in dit opzicht de neiging te veel van hem te accepteren. Ook over dit onderwerp wordt met de klas gesproken – zie verder de paragraaf over 'overbescherming' in hoofdstuk 3.7.

Goede manieren

De meeste ouders in dit onderzoek verstaan onder het aanleren van sociale vaardigheden aan hun kind vooral ook het aanleren van goede manieren.

Natuurlijk probeer ik haar sociale vaardigheden aan te leren. Maar ze heeft van zichzelf innerlijke beschaving. Ik hoef niet te interveniëren vanwege negatief gedrag. Maar ik leer haar wel omgangsnormen: je netjes voorstellen, een hand geven; 'dank je wel' zeggen, leren delen. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Ik leer haar bijvoorbeeld netjes iets te vragen, ook naar andere kinderen toe. Of als ze lelijk praat of snauwt, dan zeg ik er wat van. (moeder van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Veel ouders vinden het aanleren van dergelijk pro-sociaal gedrag belangrijk. Goede manieren hebben immers een positief effect op anderen.

Je stimuleert haar in gedrag dat positief effect heeft naar anderen, bijvoorbeeld gedag zeggen, bedanken, iets aangeven 'wil je dat even geven?', opruimen, helpen met tafel dekken. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Veel ouders geven aan dat deze aandacht voor het aanleren van omgangsnormen in het leven van alledag is ingebakken.

Veel dingen gaan ook spelenderwijs, bijvoorbeeld hem leren op zijn beurt te wachten of opdrachtes uit te voeren of 'sorry' te zeggen. (moeder van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Enkele leerkrachten merken op dat het bij het aanleren van pro-sociaal en gepast gedrag de ouders zijn die de hoofdrol spelen en dat leerkrachten en ouders op dit punt moeten samenwerken.

De meeste sociale vaardigheden beheerste hij reeds. Hij weet dat je 's morgens als je de klas binnenkomt moet gaan zitten. Hij kent de routines. Hij weet dat je eerst aanklopt voordat je ergens binnenloopt. Negentig procent van zijn sociale vaardigheden heeft hij van huis uit meegekregen. Hij is bevoorrecht door die goede thuissituatie. En: er is van het begin af aan een goed samenspel geweest met de school. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Tot slot: verschillende ouders stellen dat het bij het aanleren van de sociale regels (thuis en op school) aan het betreffende kind met Downsyndroom nodig is om ook duidelijke grenzen te trekken en daarbij in hoge mate consequent te zijn. Wij zijn heel consequent in de opvoeding. Als bepaalde dingen niet mogen dan mogen ze ook nooit. 'Nee' is 'nee'. Dat is geen natuurlijke gang van zaken voor mij. Ik vind het moeilijker om 'nee' tegen hem te zeggen dan tegen mijn andere kinderen. Ik ben gek op hem. Maar hij heeft wel 'nee' nodig. Dat weet ik, uit eigen ervaring. (moeder van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Hij gedraagt zich prima als de verwachtingen en eisen adequaat zijn. Maar als dat niet het geval is dan gaat hij toch knuffelen of lijntrekken of rommelen. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

De regels van de klas

Ook leerkrachten besteden wel aandacht aan het bijbrengen van omgangsnormen aan het kind met Downsyndroom. In de eerdere paragraaf over het aanleren van communicatieve vaardigheden werd hiervan een aantal voorbeelden gegeven. Daarnaast kun je denken aan het aanleren van de in de klas geldende regels en routines (op je stoel blijven zitten in de kring; luisteren naar de leerkracht; naar binnen gaan als de bel gaat e.d.).

Verscheidene leerkrachten stellen dat het belangrijk is op dit gebied van het zich houden aan regels voldoende eisen aan het kind te stellen en consequent te zijn. Begin vorig jaar had Caspar een tijd lang een remedial teacher die alles goed vond en dat werkt niet bij hem. Die remedial teacher moesten we leren dat je consequent moet zijn. Daarna ging Caspars gedrag weer een stuk beter. Caspar is thuis ook zo opgevoed. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Ik ga de strijd meer aan dan mijn collega. Soms moet ik ook boos worden 'je kunt het ook zelf'. Of bijvoorbeeld als ze aan het heen en weer rennen is bij de deur en ik zeg 'stop daarmee en ga zitten'. Ik denk dat ze wel eens denkt 'bekijk jij het maar'. Ik zeg dan wel 'ik tel tot drie. Als je het dan nog niet doet dan ben ik boos.' Dan zet ik haar stoeltje bij mij en dan trekt zij een pruillip.

Ik raak ook wel eens geïrriteerd. Dat mag eigenlijk niet. Aan het begin van het jaar ben ik wat te lief geweest. Nu ik strenger ben luistert ze veel beter. Het is een 'tante Bep'. Ze is eigenwijs. Maar soms heb je ook wel eens de tijd niet om de strijd aan te gaan. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Wel zul je als leerkracht moeten kunnen accepteren dat bij verandering van situatie (voor het eerst naar de kleuterschool; of voor het eerst naar groep drie) het aanleren van de nieuwe regels voor het kind met Downsyndroom meer tijd kan kosten dan voor de meeste andere kinderen. Geduld en relativeringsvermo-

gen – het kunnen loslaten wanneer hetgeen je wilt bereiken niet één, twee, drie lukt – zijn belangrijk.

Voor hem gelden dezelfde regels als voor andere kinderen. Aan het begin van dit jaar hield hij zich niet aan die regels, maar ze golden wel voor hem. In het begin zeiden we wel: 'je moet iets meer toelaten, ook voor jezelf.' Toen het contact met de nieuwe juf beter werd, toen werd dat zich houden aan de regels beter. Hij moest natuurlijk ook wennen aan de nieuwe situatie. Hij zat niet meer bij de kleuters, maar in groep drie en ook nog eens in een ander gebouw. Ik denk dat hij dezelfde wenfase doorliep als andere kinderen. Alleen was zijn gedrag opvallender en duurde het wat langer. Hij had wat langer nodig om zich aan te passen. In het begin moet je wel accepteren dat er momenten zijn dat hij niet betekenisvol bezig is. In dat opzicht moet je niet te perfectionistisch zijn. Je moet soms accepteren, ook in één-op-éénsituaties, dat het niet lukt. Je moet dat kunnen loslaten. (leerkracht van Milan; 8 jaar, groep 3)

Bij gym moeten bijvoorbeeld alle kinderen langs de gele lijn lopen. Hij wil er dan vanaf. Dan ga ik naar hem toe en wijs ik hem erop dat de andere kinderen ook op de gele lijn lopen. Als hij dan weer met de andere meeloopt dan trek ik me weer terug. Nu hoef ik vaak niet eens meer naar hem toe te lopen, maar kijk ik naar hem, of zeg ik 'Tom met de anderen meelopen' en dat is meestal genoeg. Hij weet dat ik het niet opgeef. Het is wel eens nodig het te blijven herhalen, steeds opnieuw te sturen, maar ik ga gewoon door. Ik word niet boos in zo'n situatie. Ik denk dat hij in zo'n situatie even het overzicht verliest. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Daarbij kan het goed zijn de regels stap voor stap expliciet aan te leren. Dat is een geleidelijk proces, waarbij hetgeen van het kind wordt geëist een steeds betere benadering is van de regels zoals deze voor andere kinderen gelden.

Er is de regel 'als je een fietsje loslaat of ermee botst dan ben je je fietsje kwijt'. De juf heeft een paar keer expliciet die regel met Dorinde besproken. In het begin zei ze wel tegen een ander kind 'het is Dorinde. Die snapt het nog niet helemaal, dus geef haar die fiets maar terug.' Maar nu heeft Dorinde de regel geleerd en wordt ze er ook aan gehouden. (moeder van Dorinde; groep 1/2)

De regels in de klas gelden ook voor haar. Zij moet ook stil zitten in de kring. Als ze heel erg zit te draaien dan zet ik haar in mijn buurt. Zo gewoon mogelijk meedoen is ook de nadrukkelijke wens van de ouders. Het gaat ook met Gwen. Dat moest natuurlijk eerst wel worden opgebouwd. Vorig jaar gaf ik haar tijdens de kring een eigen doos met popjes. Dan hoefde ze niet te draaien, maar dan kon ze daarmee spelen. Op een gegeven moment was dat niet meer nodig. Maar Gwen is wel een rustig kind. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Bij het aanleren van de regels moet het kind vaak ook erbij horende praktische vaardigheden onder de knie krijgen. Bij het aanleren hiervan kan het effectief zijn te starten met veel ondersteuning om die dan vervolgens geleidelijk af te bouwen (bijvoorbeeld bij het aanleren van een motorische handeling: van hand-over-handbegeleiding, naar alleen een zetje geven om te beginnen, naar alleen aanwijzingen geven, naar volledig zelfstandig laten handelen). Op het moment dat je weet dat het kind de betreffende vaardigheid begint te beheersen kun je deze werkwijze omdraaien, dat wil zeggen: je begint dan met te proberen of het kind zonder enige hulp de handeling uitvoert. Pas op het moment dat dat niet gebeurt ga je ondersteuning geven, waarbij je steeds probeert het kind de handeling met zo min mogelijk hulp te laten doen.

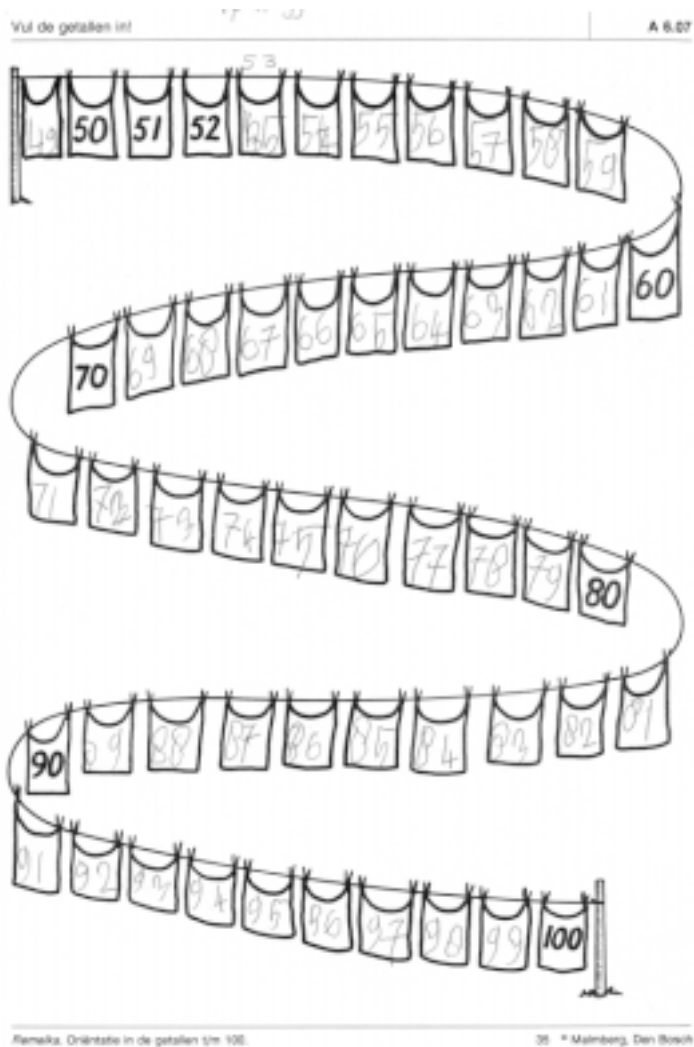
De kring is klaar. De kinderen staan op en beginnen hun stoelen terug te sjuwen naar hun tafels. Een meisje zegt tegen Tom: 'Ga maar naar je plaats.' Het meisje laat haar knuffel aan Tom zien. Tom blijft zitten. De persoonlijk assistent loopt nu naar Tom toe en zegt: 'Kom maar op je plaats.' Ze loopt weer weg. (Tom krijgt daarmee de kans het zelf te doen zonder fysieke aansporingen). Tom tilt zijn stoel op, maar zet die dan weer neer en gaat erop zitten. De persoonlijk assistent loopt er weer heen en zegt: 'Kom naar je plaats'. Ze geeft even een zacht zetje tegen Toms achterhoofd. Tom staat op, pakt de stoel op, zet hem dan weer neer en gaat weer erop zitten. De persoonlijk assistent loopt weer naar hem toe en herhaalt de opdracht. Tom staat op en tilt de stoel weer op. De persoonlijk assistent duwt hem nu met stoel en al een klein stukje in de richting van zijn tafel. Ze laat hem weer los. Nu loopt Tom door en zet zijn stoel bij zijn tafel. (observatie van Tom; 7 jaar, groep 3, 's middags)

Je kunt andere kinderen bij het aanleren van de regels als model gebruiken.

Je herhaalt de regels, je doet ze voor, eventueel met andere kinderen erbij. Andere kinderen als model gebruiken werkt vaak goed. 'Kijk, Martin laat zien hoe je je schort ophangt.' (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Bij kinderen met Downsyndroom is – in vergelijking met de auditieve informatieverwerking en het auditieve kortetermijngeheugen – de visuele informatieverwerking en het visuele kortetermijngeheugen een relatief sterk punt (Bird en Buckley, 1997; Pueschel en Sestrova, 1997). Het visueel maken van de regels en routines kan dan ook een bruikbare strategie zijn.

Hij begrijpt veel. Daarom gebruiken we ook dagstructuurkaarten met afbeeldingen voor de verschillende activiteiten. In het begin zei hij steeds 'mama'. Door die kaarten weet hij wat er nog komt, dat er eerst nog wordt gewerkt en dan een hapje wordt gegeten en dan nog buiten wordt gespeeld en dat mama dan pas komt.



Rekenwerk van Caspar, 13 jaar, groep 8

Daar heeft hij veel steun aan. Het is ook goed voor sommige andere kinderen. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Amicaliteit en lichamenlijk contact

Een voorbeeld van het aanleren van omgangsnormen (en het inperken van niet gepast gedrag) betreft amicaliteit en lichamenlijk contact. Kinderen moeten leren wat er op dit punt wel en niet hoort.

Hij is wel wat te amicaal. Dat is wel een probleem, iedereen begroeten die hij tegenkomt. Het is heel acceptabel als hij iemand een hand geeft bij een feestje, maar niet bij de bakker. Als ze het bij zo'n bakker leuk vinden dan blijft hij het natuurlijk doen. En dat is wel hartverwarmend en leuk als hij jong is, maar storend als hij ouder is. Ik probeer hem dat nu wel af te leren 'nee, dat doen we niet'. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

De ouders van Caspar geven aan dat het verstandig is hiermee niet te wachten tot bijvoorbeeld 'knuffelen' een echt probleem is geworden, maar om de regels op dit gebied op jonge leeftijd reeds duidelijk te gaan maken. Zowel in het bovenstaande citaat over Erik, als in dat hieronder over Caspar, komt duidelijk naar voren dat de opvoeder hierin kan worden tegengewerkt door een overbeschermende omgeving.

Hij is nog al kusserig aangelegd. Toen hij een jaar of zes was, dacht ik: 'dit wil ik niet meer'. Over dat knuffelen heb ik toentertijd wel een conflict gehad met familieleden. Sommigen zeiden 'ach, laat hem toch'. Ik heb toen gezegd 'ja, nu is het nog leuk. Maar als hij straks achtien is en hij doet dit nog steeds, dan krijgt hij het op z'n bordje'. Daarin hebben we toen duidelijk grenzen getrokken. We hebben hem verteld dat hij de jarige een kus mag geven en dat is het. Je moet die sociale regels heel duidelijk maken en direct op het moment zelf ingrijpen als hij zich er niet aan houdt. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Verliefdheid

Bij drie van de vier bovenbouw kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek beginnen er gevoelens van verliefdheid op anderen te ontluiken. Ook op dit gebied is het belangrijk het kind te leren wat er qua gedrag wel en niet gepast is (en wellicht moeten de kinderen in dit opzicht 'roomser dan de paus' zijn).

Judith is permanent heftig verliefd op allerlei jonge mannen, bijvoorbeeld soapsterren, neefjes, voetballhelden, trainers van badminton en klasgenoten. Ze schrijft liefdesbriefjes: 'Als ik dood ga, red mij dan' of 'Ik hou zielsveel van jou'. Vorig jaar gaf ze ook wel van die briefjes aan een klasgenoot. Die ging naar zijn moeder en die moeder naar de juf. De juf heeft het toen

met ons en met Judith besproken. Ze heeft uitgelegd aan Judith dat ze wel verliefd mag zijn, maar dat zo'n briefje zo'n jongen in verlegenheid brengt. Wij hebben haar daarover ook onderhouden, dat ze wel een briefje mag schrijven maar het niet mag geven. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Caspar begint te puberen. Nu moet hij leren wat er op dat gebied wel en niet kan. We hebben hem wel verteld dat als iemand aan je wil zitten en je vindt dat niet prettig dat je dat niet moet toelaten. Om hem weerbaarder te maken. Maar dat betekent dus ook dat jij niet een ander mag aanraken of kussen als die dat niet wil. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

In het geval van Erik is er een situatie ontstaan waarin hij zo nu en dan ongewenst handtastelijk is. De ouders en leerkrachten van Erik proberen hem dit af te leren. Daarnaast maken de leerkrachten aan de andere kinderen duidelijk dat zij van Erik geen ongewenste handtastelijkheden moeten toelaten. Kinderen hebben namelijk de neiging hem ook hierbij te veel te beschermen.

Hij is verliefd op verschillende meisjes, ook meiden uit groep zeven. Die vinden dat niet altijd leuk. Hij zit aan je haar en dan gaan zijn handen langzaam naar beneden. En die meiden willen geen 'nee' zeggen, want dat vinden ze dan zielig voor hem. Dat hebben we met die meiden besproken: 'Je moet het zeggen als je iets van Erik niet wilt hebben'. Dat hebben we ook met Erik besproken en uitgelegd dat hij niet op die manier handtastelijk mag zijn. En we hebben hem gezegd dat hij moet weten dat als iemand 'nee' zegt dat het dan ook 'nee' is. (leerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

Afleren of ombuigen van minder wenselijk gedrag

Eenzijds besteden ouders en leerkrachten aandacht aan het aanleren van sociaal en gepast gedrag, anderzijds proberen zij antisociaal en ongepast gedrag in te perken. We hebben van dit laatste reeds een aantal voorbeelden gezien in de vorige paragrafen. Je kunt hierbij verder denken aan gedragingen als krabben, slaan, in andermans kleren knippen, krassen op andermans werk of expres harde boeren laten. Ouders en leerkrachten beschrijven een aantal manieren om minder wenselijke gedragingen af te leren. Deze strategieën zijn overigens geenszins specifiek voor kinderen met Downsyndroom, maar kunnen worden toegepast bij alle kinderen.

Ten eerste: ouders en leerkrachten kunnen een kind duidelijk maken welke consequenties negatief gedrag heeft. Bijvoorbeeld: negatieve gedragingen leiden tot negatieve reacties van andere kinderen. Dorinde begrijpt steeds beter dat negatief gedrag negatieve reacties opwekt. Daar wijs ik haar op. Bijvoorbeeld: 'Jij mept de zandtaartjes

in elkaar, zij wil dat niet, als je doorgaat wil ze niet met jou spelen'. Vaak draait ze nu bij. Vandaag heeft ze ruim een uur buiten gespeeld en heb ik maar één keer iets hoeven zeggen. Eerder ging ze huilen of zich makkend terugtrekken. Ze wist wel dat ze niet mocht slaan, want dan stop ik haar. Dan legde ik uit dat dat niet mag. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Ten tweede: ouders en leerkrachten kunnen een kind gericht een positief of een meer gepast alternatief aanleren. In de eerdere paragraaf over het aanleren van communicatieve vaardigheden in hoofdstuk 3.5 is hiervan een voorbeeld te vinden: de leerkrachten van Floris leren hem 'nee' of 'weg' te zeggen als alternatief voor het wegduwen van kinderen. Hieronder volgen nog enkele voorbeelden.

Als ze mept, bijvoorbeeld de zandtaarten, dan leg ik haar niet alleen uit waarom dat niet werkt, dan geef ik haar ook een alternatief. Bijvoorbeeld: je kan zelf een zandtaart maken en die mag je wel platmeppen. Of: je kan helpen met het vullen van de vormpjes, want daarbij mag je wel op het zand meppen. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Tom heeft een tijd aan de haren van andere kinderen getrokken. Patricia, de oppasmoeder, heeft dat weten om te buigen. Haar meiden hebben heel lang haar. Ik vond het zo erg dat Tom aan hun haar trok. Patricia heeft Tom geleerd dat je in plaats van trekken kunt aaien. Zo heeft ze het negatieve contactmoment omgebouwd tot een positief moment. (moeder van Tom; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Zeker bij jonge kinderen zal het veelal effectiever zijn om niet alleen verbaal een alternatief voor te stellen, maar het kind ook even fysiek te begeleiden. De leerkracht van Dorinde vertelt in onderstaande voorbeeld hoe zij fysieke begeleiding gebruikt en hoe zij dit bij dezelfde gelegenheid ook weer probeert af te bouwen.

Dorinde duwt andere kinderen van de glijbaan naar beneden. Die beginnen dat vervelend te vinden. Ze duwt erg hard. Dus nu probeer ik Dorinde het weer af te leren. Ik ga bij haar in het huisje zitten en stop haar bij het eerste kind fysiek door haar hand vast te houden. Bij het tweede kind houd ik haar hand alleen even tegen. Als ze dan bij een volgend kind haar hand zelf weghoudt dan zeg ik 'goed zo, drie kinderen niet geduwd.' (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Ten derde: soms zal het mogelijk zijn minder wenselijk gedrag in te perken door het kind te activeren tot ander gedrag dat ermee niet goed verenigbaar is. Het volgende voorbeeld laat zien hoe de leerkracht van Dorinde niet alleen Dorinde stopt en de regels nogmaals verduidelijkt, maar hoe zij daarbij ervoor zorgt dat Dorinde het betreffende negatieve gedrag niet direct weer kan herhalen

door haar met fysieke begeleiding op een ander spoor te zetten.

Dorinde botst met de driewieler tegen de stoel van de juf.

De leerkracht: 'Je bent aan het botsen. Mag dat?' Dorinde: 'Nee mag niet.'

Dorinde botst direct daarna nog een keer tegen de stoel van de juf.

De leerkracht: 'Eraf als je nog eens botst.' Terwijl zij dit zegt draait de juf het stuur van de driewieler in een andere richting, zodat Dorinde vanzelf wegrijdt van de stoel van de juf. (observatie van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Ik verbied duidelijk, maar ik geef Dorinde een uitweg, door haar af te leiden. Anders heb je alleen steeds confrontaties en dat is zonde. Van de case-manager van de Stichting Gewoon Anders (een stichting die de onderwijsintegratie in Almere begeleidt) heb ik geleerd dat je niet alleen consequent moet reageren op overtredingen, maar dat het helpt als je het kind meteen daarachter aan iets positiefs laat doen. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Een ander voorbeeld: het viel de auteur tijdens de observatie op dat Tom in vrije situaties veel meer zelfstimulerend gedrag (rondjes om zijn as draaien; fladderen; met zijn hand in zijn mond voelen) vertoonde dan in situaties waarin één-op-éénbegeleiding werd gegeven. Naar schatting: in vrije situaties vaak één keer per minuut, in één-op-één begeleide situaties één keer per vijf à tien minuten. Het werken aan schoolse taken of aan spelvaardigheden onder leiding van een volwassene houdt Tom dus in hoge mate af van zelfstimulerend gedrag.

Dat fladderen en rondjes lopen wisselt erg per periode. Het is nu vrij veel. Hij heeft net een week vrij gehad. Op school krijgt hij veel structuur en regelmaat en dat heeft hij erg nodig. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Ten vierde: er zijn situaties waarin het negeren van ongewenst gedrag effectief kan zijn, met name wanneer dit een vorm van (negatieve) aandacht vragen is.

De klassenleerkracht in groep vier was tactisch bij het de kinderen leren met haar om te gaan. Bijvoorbeeld: Anne pakt een gum af. De leerkracht zegt 'reageer niet, ze geeft het wel terug.' En dat ging dan ook zo. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Ten vijfde: soms zullen echter ook duidelijke sancties nodig zijn om gedrag af te leren.

Ze heeft bepaalde manies. Begin dit jaar was dat continu boeren laten. Later was het snot afvegen aan een ander of tong uitsteken of op haar voorhoofd tikken. Ik zeg tegen haar dat ik dat niet wil, dat ik het vies of vervelend vind en dat ze daarmee moet ophouden. Meestal waarschuw ik eerst één keer. De tweede waarschuwing is: 'Als je het nog een keer doet dan moet je voor straf bij meester Erik in de klas gaan staan.'

Die straf duurt hooguit vijf minuten. Maar ze ervaart dat als voldoende straf om het te laten. Als ze bij meester Erik heeft gestaan, een paar minuten, dan haal ik haar op. Dan zegt ze vaak uit zichzelf 'sorry juf'. Je ziet aan haar dat ze er echt mee zit. En als ik dan zeg 'het is oké', dan weet ze dat het goed is. Ze vraagt ook om die bevestiging. En dan gedraagt ze zich daarna wel goed. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Het is dan – in ieder geval bij sommige kinderen – belangrijk om uitermate consequent te zijn.

Je moet wel heel consequent zijn met gedragsregels: wat ik goed vind, vind ik goed en wat ik niet goed vind dat mag ook echt niet. Ik ben bang dat ze het niet begrijpt als de regels niet heel duidelijk zijn en dat ik haar daar niet mee help. Nu weet ze wat er wel en niet mag. Dat werkt bij haar. Het is anders dan bij andere kinderen. Daar zie ik wel eens iets door de vingers, dan denk ik 'laat maar even'. Maar bij Anne moet je bij bepaalde dingen consequent zijn, bij die dingen die je echt niet wilt. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Ten zesde: leerkrachten en ouders doen er goed aan op het gebied van gedragsregulatie samen te werken. Wanneer een kind weet dat de leerkracht zijn of haar ouders op de hoogte houdt, dan kan het dit kind een extra reden geven om zich goed te gedragen.

In het begin van groep drie moest hij zelfstandig naar de remedial teacher toe lopen en weer terug. Dan ging hij vaak dralen en treuzelen. Op die manier probeerde hij de juf uit. Dat ging zo tot ik dat op school zag en hem heb verteld dat hij gewoon terug naar zijn klas moet. Ik heb een gesprek erover gehad met hem thuis. Ik heb hem verteld dat wij dat van hem verwachten en dat hij daar groot genoeg voor is. Dan moet je vervolgens in de gaten houden wat er gebeurt, hem prijzen als hij het wel doet en hem erop aanspreken als hij het niet doet. Hij wist dat ik het bij de leerkracht navroeg en het controleerde. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Echter: het is bij dit alles cruciaal om als leerkracht en als ouder niet gefixeerd te raken op het sanctioneren van negatief gedrag alleen, maar vooral ook veel positieve aandacht te besteden aan die momenten waarop het kind zich wel goed gedraagt (o.a.: Coie, 1985; Coie en Koepfl, 1990; Erwin, 1993; Scruggs en Mastropieri, 1992; De Graaf, G.W., 1999). Zo kan het een groot effect hebben op het gedrag van een kind wanneer het merkt dat positief gedrag op school leidt tot een flinke dosis positieve aandacht van zijn of haar ouders.

Begin dit jaar heeft hij andere kinderen gekrabbd. Ik heb zijn nagels toen kort geknipt en iedere ochtend heb ik het duidelijk tegen hem gezegd, waarbij ik hem dan strak aankijk: 'Denk erom, geen kinderen pijn doen en dus niet krabben'. En dan zei ik tegen hem: 'Mama vraagt het straks aan de juf'. Dan ging ik na af-

loop van een dagdeel naar de juf toe en dan vroeg ik: 'Heeft hij gekrabbd?'. Dan zei de juf: 'Nee'. En dan zei ik tegen Arjan: 'Geweldig, wat knap, wat een grote vent van mama'. En daarna heeft hij het niet meer gedaan. Dat heb ik een aantal weken volgehouden en dan af en toe een dag niet en nu doe ik het niet meer. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Enkele respondenten bevestigen dit belang van positieve aandacht ook in de volgende zin: 'warmte' en 'persoonlijke aandacht' worden gezien als een belangrijke eigenschap voor een goede leerkracht.

De leerkracht straalde warmte uit naar Anne en ook naar andere kinderen. Ze liet merken dat iedereen erbij hoort, bijvoorbeeld door even een arm om iemand heen te slaan. Dat is belangrijk dat een juf dat doet. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Een leerkracht moet eisen stellen en persoonlijke aandacht hebben voor kinderen. Dat is belangrijk voor Caspar, maar dat is ook belangrijk voor alle kinderen. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Tot slot: op het moment dat een kind midden in een periode zit waarin het zich bepaald niet optimaal gedraagt kan dit de betrokkenen tot wanhoop brengen: 'dit moet ophouden!' De ouders van kinderen met Downsyndroom vrezen dan al snel voor de plaats van hun kind op de reguliere school. In een telefoongesprek met de moeder van Arjan enkele maanden voor het officiële interview stelde deze het zo:

Arjan heeft de afgelopen week drie keer een kind gekrabbd, ook een kind van groep acht. Ik weet niet waarom hij dat doet. Ik ben van slag ervan. Hoe gaat dat verder? Ik ben bang dat hij van school af moet als dit zo doorzet. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

In allerlei gevallen zie je echter dat die gedragsmatige problemen in de loop van de tijd weer verdwijnen. Terugkijkend stellen veel van de ouders en leerkrachten in dit onderzoek vast dat er in de loop van de schoolgeschiedenis van het kind gedragsmatige problemen zijn gekomen en gegaan.

Judith heeft wel een tijd lang in schriften van burens gekrast. Dat dat niet mag is vaker herhaald. Het is overgegaan. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

De clown uithangen is nu veel minder dan in de kleutertijd. Hij kiest er nu soms voor om in een drukke klas zelf rustig door te werken. (leerkracht van Milan; 8 jaar, groep 3)

Hieruit kun je concluderen dat het verstandig is om op dit gebied een langetermijnperspectief te nemen en niet te panieken als het een kortere of langere periode moeizaam loopt.

3.7. De rol van de omgeving: interactiepatronen

In hoofdstuk 3.6 is gekeken naar het aan- of afleren van gedrag aan het kind met Downsyndroom. Deze focus op het individuele kind geeft nuttige richtlijnen, maar moet aangevuld worden met een nauwkeurige beschouwing van de rol van de omgeving. Gedrag vindt namelijk nooit plaats in een vacuüm, maar in een sociale omgeving, gevormd door andere leerling en door leerkrachten, begeleiders en ouders. Deze omgeving kan een rol spelen in het ontstaan en instandhouden van zowel wenselijk als onwenselijk gedrag. In het bijzonder bij langdurige en/of ernstige gedragsproblemen zouden daarom altijd de volgende vragen moeten worden gesteld:

– In welke situaties komt dit gedrag voor?

– Hoe reageert de omgeving op dit gedrag? Zou het kunnen dat het kind de reacties van de omgeving als een bekrachtiging ('beloning') ervaart voor het betreffende gedrag?

– Wat zou de (communicatieve) functie van dit gedrag voor het kind kunnen zijn (bijvoorbeeld 'ik wil aandacht'; 'ik voel me bedreigd'; 'ik vind dit niet leuk')? Minder wenselijk gedrag kan een reactie zijn op een inadequate benadering door anderen en minder wenselijk gedrag wordt vaak in stand gehouden (bekrachtigd) door de reacties hierop van anderen. Je zou wat dat betreft beter kunnen spreken van wenselijke of onwenselijke interactiepatronen. In het onderstaande wordt de rol van de omgeving nader uitgewerkt.

Acceptatie en zorgzaamheid

Vrijwel alle respondenten beantwoorden de vraag of het kind met Downsyndroom wordt geaccepteerd door zijn of haar klasgenoten met een volmondig 'ja'.

Hij hoort er echt bij. Hij wordt op feestjes gevraagd en niet omdat dat van hun moeders moet. Je ziet het ook hieraan: ik vergeet hem wel eens, als ze bijvoorbeeld naar de gym gaan, en dan is er altijd wel een leerling die zegt 'waar is Arjan?'. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Door samen op te groeien, zo stellen enkele respondenten, leren de kinderen op de reguliere school het kind met Downsyndroom kennen als persoon en zien ze het niet meer als 'de vreemde gehandicapte'.

Arjan is ook geen mongool voor hen, Arjan is Arjan, daar speel je gewoon mee. Bijvoorbeeld op de camping, daar kijken de kinderen wel naar hem als een gehandicapt kind en daar moet ik die kinderen weer opvoeden. 'Ah, wat doet ie gek'. 'Jij doet ook wel eens gek.' 'O ja.' Of: 'Hij praat niet goed'. 'Ja, hij is wat anders, maar je kunt hem begrijpen en hij jou ook'. Of: 'Hij ziet er gek uit.' 'Niet gek, alleen anders, dat is nog niet gek'. Dat doet mij op zo'n moment

wel zeer, want dat ben ik niet meer gewend. Dan realiseer ik me weer hoe heerlijk het is dat hij in onze buurt en op school en in de kerk zo goed geaccepteerd wordt. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Eén van de leerkrachten van de school voor voortgezet onderwijs had aan de zestienjarige daar gevraagd: 'Hoe zouden jullie het vinden als er een "mongooltje" bij jullie in de klas zou zitten?' De kinderen zeiden 'best, als hij maar niet gek doet. Wie is het eigenlijk?' De leerkracht vertelde dat het om Caspar ging. Toen zeiden die kinderen 'O, die kan gewoon komen, die is heel gewoon, dat is oké.' Omdat ze hem uit het dorp kennen hebben ze geen vooroordelen. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

We hebben eerder gezien dat er verschillen zijn in sociaal gedrag tussen de verschillende kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek. Echter: ook de kinderen met Downsyndroom met minder goed sociaal gedrag – ofwel kinderen die zich veelvuldig afsluiten voor contact ofwel kinderen die veel antisociaal gedrag vertonen – worden volgens de respondenten desondanks in behoorlijke mate geaccepteerd.

Er zijn, denk ik, wel een paar kinderen die hem gek vinden. Maar hij hoort voor mijn gevoel wel bij de groep. Hij wordt geaccepteerd door de klas. Vandaag was er bijvoorbeeld een meisje dat nog nooit eerder met Tom had gelopen. Ik vroeg haar 'wil jij met Tom in de rij lopen?' En dat was geen probleem. Terwijl hij vaak met zijn hand in zijn mond zit en veel kinderen dat vies vinden en hem liever geen hand willen geven. Maar zij deed er niet moeilijk over. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Ze wordt wel geaccepteerd. Ze vinden haar niet altijd een leuk kind. Ze is niet altijd even aardig, dus dat begrijp ik. Er wordt door sommige kinderen wel eens gezegd 'kan ze niet naar een andere groep?' Maar er is ook een aantal meiden die wel naar haar toetrekken, die het toch zien als ze verdrietig is, die dan naar haar toe gaan en vragen: 'Wat is er aan de hand?' en die proberen haar te troosten. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Onderzoek van Laws e.a. (1996) bevestigt deze speciale status van geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom: de (sociometrisch bepaalde) populariteit van de zestien onderzochte leerlingen met Downsyndroom in dat betreffende onderzoek werd niet beïnvloed door hun gedrag of door hun expressieve taalvaardigheden. Dat is bij leerlingen zonder verstandelijke belemmering/Downsyndroom uitdrukkelijk wel het geval. Buckley (2000) concludeert hieruit dat klasgenoten waarschijnlijk op een speciale manier rekening houden met kinderen met Downsyndroom. Dit kan, aldus Buckley, zowel positief worden geduid - het kind wordt geaccepteerd ondanks

zijn belemmeringen - als negatief worden geduid - klasgenoten corrigeren het kind met Downsyndroom wellicht onvoldoende in zijn of haar gedrag. Veel respondenten stellen dat het kind met Downsyndroom inderdaad een status aparte heeft, waarbij dit bij de meeste kinderen in dit onderzoek door de respondenten als overwegend positief wordt gezien.

De kinderen letten op haar. De kinderen zien zelf dat Cornelijne vooruit gaat. Van twee meisjes die veel met haar optrekken kreeg ik zo'n blik terug van 'goed hè' toen ik zei dat Cornelijne vandaag zo veel verteld had tijdens de kring. (...) Het is hun Cornelijne. Als ik met Cornelijne naar het remedial-teachingkamertje ga, dan moeten we de hele school door lopen. Iedereen zegt dan 'ha Cornelijne, hoe is het?' Ze wordt bijna als een koningin behandeld. Daarin is ze eerder een uitzondering dan in het negatieve. (leerkracht van Cornelijne 9 jaar, groep 3/4/5)

Er zijn in deze klas veel conflicten tussen kinderen, maar niet met Caspar. Dat is not done. De kinderen kunnen vaak weinig van elkaar hebben, maar wel van Caspar. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Verskillende leerkrachten melden in aanvulling hierop dat het kind met Downsyndroom zachte kanten – zorgzaamheid – oproept bij klasgenoten en dat de aanwezigheid van het kind daardoor ook een gunstig effect heeft op het klimaat in de klas.

Annelot in de klas brengt ook wel leuke dingen in de kinderen naar boven. Kinderen voelen zich wel geroepen rekening te houden met haar. Haar aanwezigheid heeft een effect op de klas. Bepaalde kinderen weten: 'ik ben hier niet zo goed in', maar ten opzichte van Annelot voelen ze zich meer gelijk of erboven staan. Dat geeft die kinderen ook veiligheid. Het brengt ook bij sommige rauwdouwers een andere kant omhoog, meer begrip. Als ze iets met Annelot moeten doen dan zijn ze voorzichtiger, dan doen ze niet wild. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

De juf vertelde ook een voorbeeld van een heel egocentrisch meisje, die alleen aan 'ik, ik en ik' dacht, maar die naar Judith toe wel behulpzaam was. Dat is ook een voordeel van integratie, dat dat zoiets bij die kinderen oproept. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

In de interviews en observaties zijn er inderdaad vele voorbeelden te vinden van zorgzaamheid in positieve zin: klasgenoten die uit zichzelf verantwoordelijkheid nemen voor het kind;

De kinderen hebben wel verantwoordelijkheidsgevoel naar haar toe. Ze zijn bezorgd om haar. Ze houden haar in de gaten, meer dan je zou verwachten. Bijvoorbeeld vanmorgen toen ze temidden van een groep voetballende jongens was gaan staan, dan is er toch een kind dat haar daar weghaalt. De kinderen houden reke-

ning met haar. Bijvoorbeeld met trefbal vliegen de ballen haar echt niet om de oren. Of als ze verdrietig is dan komt er altijd wel een kind uit de klas dat aan mij vertellen. Of ze waarschuwen mij als Judith niet de goede opdracht doet. Kinderen letten wel op haar, kijken of ze hulp nodig heeft. Judith accepteert dat wel, bijvoorbeeld als ze haar de goede pagina aanwijzen. (leerkracht van Judith; 14 jaar, groep 7)

klasgenoten die het kind bij hun activiteiten betrekken als het alleen staat; Annelot loopt naar het hek rondom het schoolplein. Daar gaat ze staan. Ze kijkt ongeveer een minuut naar een aantal touwtje springende kinderen. Dan loopt een kind met een springtouw naar Annelot toe en geeft haar dit Annelot lacht en begint met het springtouw rondjes te draaien. (observatie van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

klasgenoten die rekening houden met de belemmeringen van het kind (bijvoorbeeld door hun taal aan te passen);

De remedial teacher leert hem werkstukken te maken over onderwerpen die hem interesseren. Hoe gebruik je de bie? Hoe deel je zoiets in? Hoe presenteer je het aan de klas? Hij is daar heel trots op, ook dat hij vragen uit de klas erover kan beantwoorden. Die vragen zijn wel op een ander niveau dan groep acht, maar dat pakken die kinderen prima op. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

en klasgenoten die spontaan adequate hulp geven.

Caspar wordt wel geholpen door andere kinderen, bijvoorbeeld met handenarbeid vanwege zijn fijne motoriek. In de groepen zeven en acht delen we de klas op in groepjes die iedere keer een andere techniek leren, bijvoorbeeld één groepje leert de vouwtechniek. Caspar wordt daarbij af en toe spontaan geholpen door anderen. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

De kinderen maken rekenwerk en mogen elkaar daarbij helpen. Erik telt hardop '1, 2, 3, 4, 5, 6'. Het kind naast Erik wijst nu met zijn potlood op Eriks werkblad en zegt daarbij 'het is min, niet plus' (observatie van Erik; 11 jaar, groep 6)

Te dominante klasgenoten

Klasgenoten houden rekening met het kind met Downsyndroom. In positieve zin betekent dit ook dat zij het kind in hun spel meenemen en soms aanpassingen maken waardoor het kind mee kan doen. In hoofdstuk 3.1, in de paragrafen over fantasiespel en bewegings- en regelspel, is reeds nadrukkelijk gewezen op de voordelen voor het kind met Downsyndroom van deze structurende rol van spelgenoten: zij helpen het kind op deze wijze in diens spelontwikkeling. Echter: het bovenstaande neemt niet weg dat klasgenoten op bepaalde momenten ook te dominant kunnen zijn. In het onderstaande voorbeeld uit de observatie van Floris zie je enerzijds hoe goed hij

zich door zijn twee klasgenoten laat meenemen in hun spel, maar anderzijds dat zijn spelgenoten op bepaalde momenten inderdaad erg dominant zijn en Floris' spelinitiatieven negeren of niet serieus nemen.

Twee meter boven de klas is een speelplateau met een hekje eromheen. Daar staat een wieg en er liggen verkleedspullen. Onder die verhoging is de poppenhoek.

Floris zit bovenaan de trap met een wandelstok in zijn handen.

Lana klimt de trap op en vraagt: 'Zullen we verkleeden?'

Ze zitten nu samen boven.

Floris zwaait met een wit koord en zegt: 'Tok, tok.'

Lana: 'Dat is toch geen kip.'

Lana pakt een konijnenpak en zegt: 'Doe maar aan, die in die.'

Floris: 'Konijn.'

Lana: 'Ja, konijn.'

Lana probeert het pak aan de benen van Floris te hijsen.

Floris: 'Lana, kijk'. Hij wijst op de verkleedkist.

Lana reageert niet.

Even later is het konijnenpak aangetrokken.

Lana en Floris gaan naar beneden naar de poppenhoek. Floris heeft een mandje gepakt met plastic nep-eten.

Lana, wijzend op nog meer nep-eten: 'Doe maar in de mand.'

Lana en Floris stoppen allerlei spulletjes in de mand.

Lana: 'Kom, nu naar boven.'

Floris: 'Ja'. Hij loopt mee met Lana naar de trap. Bas, een klasgenoot, tegen Floris: 'Mag ik een ei van jou?'

Floris: 'Ja.'

Hij geeft het jongetje een ei. Vervolgens loopt hij terug naar de poppenhoek en legt het mandje weg.

Lana: 'Nu naar boven Floris.'

Floris klimt naar boven.

Even later zitten Lana, Floris en Bas op het podium.

Lana heeft een doktersset gepakt. Bas ligt op de grond. Lana luistert naar Bas' hart met een speelgoed-stethoscoop. Floris ligt half over Bas heen en geeft hem met een plastic injectiespuitje een net-alsofprik. Nu wisselen Lana en Bas van rol.

Bas tegen Lana: 'Hier is je hart.' Hij luistert met de stethoscoop. Floris pakt een orenkijker en klopt daarmee op Lana's arm. Bas en Lana lachen.

Lana: 'Nu was Bas ziek.'

Floris pakt ondertussen een grote babypop en doet een verbandje om zijn arm.

Bas wijst op Floris en zegt tegen Lana: 'Moet je zien.'

Lana, overdreven duidelijk woord voor woord pratend tegen Floris: 'Babypop is niet ziek. Bas is ziek.'

Floris: 'Ja.' Hij gaat door met het verbandje om de arm van de babypop te doen.

(observatie van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Hieronder volgt uit de observatie van Gwen nog een ander voorbeeld van te

dominant gedrag door een klasgenoot.

De leerkracht: 'De meisjes sluipen nu naar de gang.' De meisjes staan op en lopen naar de gang. Gwen staat ook op, maar is wat langzamer dan de andere meisjes.

De leerkracht: 'Gwen, ga ook je tas halen.'

Gwen loopt sluipend op haar tenen naar de gang.

De leerkracht: 'Goed zo, mooi zachtjes.'

Gwen heeft haar tas gepakt en komt nu vanaf de gang terug lopen. Ze sluipt nog steeds op haar tenen. Een groot meisje begint haar te duwen, probeert haar mee te sjoeren. Gwen probeert het meisje van zich weg te duwen. Het meisje begint opnieuw aan Gwen te trekken.

De juf ziet het en schudt 'nee' naar het meisje. Het meisje laat Gwen nu los en loopt naar haar stoel. Gwen sluipt op haar tenen terug naar haar stoel. (observatie van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Het is al eerder gezegd: kinderen met Downsyndroom communiceren onduidelijker, reageren vaak met tijdvertraging op de uitingen van anderen, en zullen door klasgenoten bovendien veelal als 'kleiner' worden ervaren, door hun lengte en door hun – in vergelijking met klasgenoten – minder goed ontwikkelde motoriek, zelfredzaamheid en spraak. Het ligt voor de hand dat deze kinderen hierdoor – in vergelijking met de meeste andere kinderen – een grotere kans lopen in situaties terecht te komen, waarin klasgenoten eigenlijk te dominant zijn. Overigens is deze problematiek zeker niet uniek voor kinderen met Downsyndroom. En: in de praktijk betreft het lang niet alle kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek. Het geldt voornamelijk voor de jongere – nog niet zo zelfredzame en nog niet zo taalvaardige – kinderen in de kleuterjaren en het begin van de middenbouw.

'Betuttelende' klasgenoten

Een te dominante houding in combinatie met zorgzaamheid wordt al snel 'betutteling': klasgenoten benaderen het kind dan op een te kinderachtige manier, omringen het kind met een overmaat aan hulp, helpen het kind bij zaken die het zelf kan, en gaan door met helpen, zelfs als het kind het helemaal niet wil. Ook 'betutteling' is overigens niet uniek voor kinderen met Downsyndroom.

Dorinde maakt het liefste wakker in kinderen. Dat is mooi, maar heeft ook wel een moeilijke kant. Het is moeilijk als ze haar als een popje gaan beschouwen. Dat deden de kinderen ook met een ander meisje, een nieuw Vietnamees meisje, Ling. In het begin was dat wel fijn voor Ling, maar het is niet de bedoeling. Ze gingen haar optillen, op een fiets zetten, haar beker voor haar mond houden. Toen heb ik op een rommelmarkt een popje gekocht dat er net zo uit zag als dat meisje. 'Kijk, deze pop lijkt op Ling, dit is een pop, maar Ling is geen pop.' (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

En ook hier geldt: in de praktijk betreft het lang niet alle kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek, maar voornamelijk de jongere – nog niet zo zelfredzame en nog niet zo taalvaardige – kinderen. (De vier kinderen in de bovenbouw worden nauwelijks 'betutteld', maar die zijn dan ook in hoge mate zelfredzaam en kunnen zich verbaal behoorlijk goed uitdrukken.)

In de kleuterjaren was ze wankel en sprak ze minder goed. De juf zei tegen de kinderen 'pas op, loop haar niet omver.' Daarvan hebben die kinderen overgehouden dat je voorzichtig moet zijn met Annelot en daaruit ontstond ook dat overdreven aardig zijn tegen haar. Het is nu niet meer nodig om zo voorzichtig met haar te zijn. Soms zakken de kinderen door de knieën en praten ze op een kinderachtig toontje tegen haar. Ze zien haar dan als een klein zusje en Annelot vindt dat soort aandacht niet leuk. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Het eerste jaar was ze nog niet 100 procent zindelijk. Daarom droeg ze een pamber en ze was natuurlijk ook kleiner. Ze werd toen als een klein meisje behandeld door de andere kinderen. Dat is nu beter. Dat eerste jaar behandelden ze haar echt als pop. De juffen hebben duidelijk gemaakt 'ze is net zo oud als jul-lie, ze kan het zelf.' (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Het komt natuurlijk voor dat een kind met Downsyndroom inderdaad hulp nodig heeft in een bepaalde situatie of bij een bepaalde handeling. Door een combinatie van onrijpe fijne motoriek en slappere spieren kan bijvoorbeeld het zelf dicht maken van een rits of het zelf open-draaien van een beker een onmogelijkheid zijn. Er is natuurlijk niets mis mee wanneer dan een klasgenoot even helpt. Echter: zelfs voor de volwassenen is het soms al moeilijk in te schatten waarbij het kind wel of geen hulp nodig heeft. Kinderen met Downsyndroom blijken vaak veel bekwaamer te zijn dan zij op het eerste gezicht lijken. De eerste indruk is al snel dat een kind een bepaalde handeling niet zal kunnen, terwijl het feitelijk alleen maar wat meer tijd nodig heeft om zichzelf op te starten (reactievertraging/ omschakelingstijd) en wat meer tijd nodig heeft om de handeling uit te voeren (tempo). De omgeving komt hier lang niet altijd direct achter, zeker wanneer het betreffende kind de geboden (over)hulp zonder morren accepteert en het eigenlijk wel best vindt.

In het begin deden wij ook zijn jas aan en zijn rits dicht, terwijl hij dat best zelf kan. Ik ontdekte dat per toeval. Hij bleek zonder hulp zijn jas te hebben aangedaan. Hij is een boef. Hij moet bijvoorbeeld wat opruimen. Dan draai ik mij om en dan doet hij het niet. Hij kijkt of wij kijken. En als wij niet kijken dan ruimt hij niet op. Hij is best wel makkelijk in die dingen. Hij heeft een kortere spanningsboog, maar hij probeert ook uit. Wij vragen veel van hem en dat

kan hij aan en dat is goed voor hem. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Soms ben ik zo lang met Dorinde bezig, bijvoorbeeld met haar helpen haar jas aan te trekken, daar ben ik dan vijf minuten mee bezig. Dan ben ik niet beschikbaar voor andere kinderen. Daarin moet ik een evenwicht zoeken. Dan zeg ik wel 'nu ga ik weg, je doet het zelf maar.' Dan doet ze dat vaak ook. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

De grens tussen hulp en overhulp is dus voor de leerkracht al niet altijd evident, laat staan voor klasgenoten. Immers: er zijn ook allerlei momenten waarop er wel een beroep op hun hulpvaardigheid wordt gedaan.

Vorig jaar was er een groep meiden die haar heel erg bemoederden. Nu is het een andere klas. Zij is ook een jaar ouder en was beter opgewassen tegen die kleintjes. Het is ook wel moeilijk voor de kinderen, want soms maak je juist wel gebruik van hun hulp. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

In de observaties – voornamelijk bij de kleuters – zie je dan ook regelmatig situaties waarin klasgenoten het kind met Downsyndroom helpen, terwijl het die hulp helemaal niet nodig heeft.

De leerkracht heeft zojuist de kinderen verteld dat ze hun werkjes moeten gaan opruimen. De leerkracht loopt even naar Gwen toe, raakt haar gezicht aan met haar hand en zegt dan: 'Even je boekjes opruimen.'

Gwen: 'Ja'.

Gwen leest verder.

Een halve minuut later (reactievertraging / omschakelingstijd) begint ze met opruimen, dat wil zeggen ze begint de boekjes terug te zetten in de kast. Een kind komt naar haar toe lopen, pakt de boeken die Gwen al in haar handen heeft uit haar handen en legt ze in de kast. Vervolgens neemt ze Gwen bij de hand en neemt haar mee naar haar stoel. Gwen laat het lachend toe. (observatie van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

De kinderen staan buiten in de rij om naar binnen te gaan. Er wordt onder leiding van de leerkracht met de voeten gestampt en de mouwen en broekspijpen worden afgeklopt. Floris doet goed mee. Even later tillen twee kinderen hem op van de grond en beginnen te stampen met zijn lijf. (observatie van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

De kinderen met Downsyndroom reageren verschillend op dergelijke 'betutteling'. Zoals we hierboven hebben gezien vinden sommigen het wel best. Leerkrachten en ouders zouden het echter ook dan niet moeten toelaten: aangeleerde hulpeloosheid kan namelijk het lange-termijneffect zijn.

Als ik (in vorige jaren) zag dat kinderen Caspar te veel hielpen dan zei ik 'hé Caspar, dat kan je zelf.' Bijvoorbeeld als Helen te veel hielp, hem echt bemoederde. Caspar vond dat vaak wel leuk. Als ik dan zei 'dat kan je zelf', dan hielp



tekening van Cornelijne, 9 jaar, groep 3/4/5

dat wel. De doelstelling van Caspars ouders is ook zo groot mogelijke zelfredzaamheid, zodat hij straks zelfstandig in een woongroep kan wonen en zelf boodschappen kan doen, kan koken en ergens kan werken. Hij zegt zelf nu ook wel 'dat kan ik zelf.' (leerkracht van Caspar; groep 8, 13 jaar)

Sommige andere kinderen met Downsyndroom laten 'betutteling' niet toe en zijn in staat dit op een adequate wijze duidelijk te maken. Veel respondenten rapporteren dat met het ouder worden het kind hierin groeit.

Meisjes betuttelden hem wel eens. Ik denk tot en met groep vijf. Het was niet heel erg. Nu gebeurt dat niet meer zo. Hij liet dat op een gegeven moment niet meer toe. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Op de vorige school waren er wel betuttelende kinderen. Nu is hij ouder geworden en komt hij meer op voor zichzelf. Hij maakt duidelijker waar zijn grenzen liggen. (moeder van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Weer andere kinderen met Downsyndroom ten slotte proberen zich 'betutteling' van het lijf te houden door te slaan, te duwen, te bijten of te krabben. Het is eerder gesteld: dergelijke 'gedragsproblemen' kunnen dus een reactie (van een taalzwak kind!) zijn op een inadequate bejegening door anderen. Uit onderstaande voorbeelden komt naar voren dat leerkrachten dit niet altijd direct onderkennen en soms zelfs klasgenoten feitelijk aanmoedigen in hun 'betuttelende' gedrag.

Tom heeft ook af en toe kinderen gebeten. Dat gebeurde in situaties dat hij klem zat, als kinderen te dicht op hem zaten, te veel aan hem zaten, hem betuttelden, hem als een baby behandelden. In het begin stimuleerde de leerkracht te veel dat kinderen hem hielpen. Er zijn nog steeds kinderen die voortdurend aan zijn gezicht zitten, over zijn wangen aaien. Dat ge-

beurt in groep twee. In groep drie gebeurt dat niet, maar dan is de persoonlijke begeleider erbij. (moeder van Tom; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Voor de Kerstvakantie was er een jongetje die hem nogal op de huid zat, die hem graag wilde helpen. Telkens bij dat jongetje waren er incidenten, dat Arjan hem duwde of sloeg of krabde. Ik heb tegen dat jongetje gezegd: 'Je mag wel boos worden als Arjan zo iets doet. Dan mag je boos zeggen 'Arjan, dat mag niet'. Dat jongetje zei ook: 'Ik wil alleen helpen.' (...) Ik heb dat jongetje op een gegeven moment ook aan een andere tafel gezet, dus niet bij Arjan aan tafel. Je hebt niet meteen door wat er gebeurt, je krijgt dat pas later door. Pas nadat ik ben gaan observeren wat er precies gebeurde, zag ik dat dat jongetje hem te veel op de huid zat. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Leerkrachten (en ouders) kunnen – omdat zij het niet in de gaten hebben of omdat zij zich niet bewust zijn van de gevolgen – 'betutteling' aanmoedigen, maar ze kunnen ook helpen het te voorkomen of af te remmen.

Ten eerste: veel leerkrachten grijpen in op het moment dat zij zien dat het kind te veel wordt geholpen.

Dorinde probeert haar wanten aan te doen. Kimberley wil helpen en probeert Dorinde's hand te pakken. Dorinde draait weg. Kimberley probeert haar hand toch weer te pakken. De leerkracht zegt: 'Laat het haar zelf doen, Kimberley. Jij wil ook wel eens iets zelf doen.' (observatie van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Iris mag Cornelijne helpen om een werkje te doen. Iris wijst op een letter in de letterdoos. Cornelijne benoemt die letter en pakt deze. Nu pakt Iris een letter voor Cornelijne. De leerkracht zegt: 'Iris, wie is het werkje aan het doen?'

Cornelijne leest op het papier een woord en ziet blijkbaar dat de volgende letter de 'o' moet zijn.

Cornelijne zegt: 'o'.

De leerkracht tegen Iris: 'Laat haar het zelf zoeken'.

Iris: 'Okee'.

(observatie van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Ten tweede: leerkrachten (en ouders) kunnen uitleg geven aan klasgenoten over de wijze waarop ze wel en niet mogen helpen door er met hen over te praten.

Aan Annelot kan je het zien. Daarom houden kinderen er meer rekening mee. Soms is dat helemaal niet nodig. Soms willen ze te veel helpen. In het begin kwam het wel voor dat drie of vier kinderen haar tegelijk wilden helpen. Dan zei ik: 'Nee, dat is niet nodig. Annelot moet het zelf leren doen. Jullie hebben het ook zelf moeten leren. Dat komt bij Annelot wat langzamer, maar zij moet het ook zelf leren doen. Jij kan meer dan Annelot en daarom kun je haar helpen, het is lief van je, maar het is de bedoeling dat ze het zelf doet.' Ik veroordeel de

kinderen niet, maar ik geef ze uitleg. Ik heb ze ook uitgelegd dat dat gekke toontje en daarbij een eindje door je knieën zakken echt niet hoeft. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Ze mogen hem wel helpen, bijvoorbeeld met zijn jas aandoen of met knippen, maar te veel hulp gebeurt wel als je niet oppast. Ze vinden het heerlijk om kinderen die zwakker zijn te bemoederen, niet alleen bij Floris. Wij vertellen de kinderen dat je hem daar niet mee helpt. Ik heb de kinderen aangegeven dat er verschil is tussen 'helpen' en 'help mij het zelf te kunnen'. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Wanneer klasgenoten zich gedragen als opdringerige hulpverleners, dan zouden zij eigenlijk als gulden regel moeten leren dat zij pas mogen helpen als zij eerst het kind hebben gevraagd of het dat eigenlijk wel wil.

Eerder dit jaar, in januari, februari, toen Arjan af en toe andere kinderen krabde, heb ik een gesprek gehad met een paar kinderen uit zijn klas, tijdens de lunchpauze. Ik woon dicht bij school. Toen heb ik die kinderen gezegd: 'Prima, dat je Arjan wilt helpen, maar je moet het eerst aan hem vragen. Als hij 'nee' zegt dan help je hem niet. Als hij 'ja' zegt, dan is het prima.' Ik heb daarna niet meer van dat krabben gehoord. Die jongen wordt daar toch gek van als iedereen zich steeds met hem bemoeit. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Ten derde: leerkrachten (en ouders) kunnen zelf het goede voorbeeld geven door het kind niet te kinderachtig te behandelen en te laten zien op welke wijze je het kind kunt 'helpen het zelf te kunnen'.

Ik vind dat je als leerkracht wat dat betreft het goede voorbeeld moet geven. Ik praat niet op een pieptoonje met verkleinwoordjes tegen de kinderen in mijn klas, dus ook niet tegen Annelot. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Met lezen werken er wel andere kinderen met hem, bijvoorbeeld samen een boek lezen of samen leesspelletjes doen. De kinderen helpen hem dan op een goede manier. Ze zien hoe ik met hem omga en dat nemen ze over. Ik stel hem ook vragen en zeg niet alles voor. Dus zij doen dat ook. (leerkracht van Milan; 8 jaar, groep 3)

Ten vierde: in hoofdstuk 3.5 over het aanleren van communicatieve vaardigheden en in de paragraaf over het leren onderhandelen in hoofdstuk 3.6 hebben we gezien dat leerkrachten en ouders het kind kunnen aanmoedigen om meer voor zichzelf op te komen. Je ziet ouders en leerkrachten daarbij vaak een beroep doen op de bekwaamheidsgevoelens van het kind met Downsyndroom: 'Dat kun je zelf, daar ben je groot genoeg voor.' Soms zal het ook nodig zijn het kind passende taaluitingen aan te leren. Zo leerden de leerkrachten van Floris hem 'nee' of 'weg' te zeggen als alternatief

voor het wegduwen van kinderen.

Ten vijfde: ouders en leerkrachten kunnen het kind helpen door het vaardigheden aan te leren op het gebied van de zelfredzaamheid. Als het kind minder hulp nodig heeft, dan zal het ook minder snel te veel worden geholpen. En: het zal als 'groter' worden ervaren, zowel door de omgeving als door zichzelf. Hieronder volgt een voorbeeld waarin de leerkracht (in plaats van de moeilijke handeling helemaal van het kind over te nemen) gericht probeert het kind (door hand-over-hand hulp) een bepaalde vaardigheid aan te leren.

Gwen loopt met haar pakje drinken naar de leerkracht toe. De leerkracht helpt haar met het rietje in het pakje te doen. Ze doet dit door het samen te doen, dat wil zeggen door Gwens hand te leiden. (observatie van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Voor een deel kunnen situaties waarin het kind hulp nodig heeft ook worden omzeild door rekening te houden met de motorische belemmeringen van veel kinderen met Downsyndroom: door kleding uit te zoeken met sluitingen die het kind zelf kan bedienen, bijvoorbeeld een broek met een elastieken band in plaats van een knoop; door een lunchtrommel en een drinkbeker mee te geven die je met weinig kracht open en dicht kunt doen.

Ten zesde: het is aan te raden zo mogelijk (spel- en/of leer-) situaties te creëren waarin het kind meer gelijkwaardig kan meedoen, omdat het de benodigde vaardigheden redelijk goed beheerst. Op die momenten zal het kind door zijn of haar klasgenoten (status) en door zichzelf (zelfbeeld) eerder als bekwaam worden ervaren en niet als 'klein en hulpbehoevend'. Ik breng u het citaat van de moeder van Arjan (zie de paragraaf over thuis situaties creëren in hoofdstuk 3.3) in herinnering:

'Arjan kan heel goed skelteren. Als hij dat doet, dan is hij niet gehandicapt. Daaraan kan hij gewoon meedoen.' (moeder van Arjan, 9 jaar, groep 4)

Om dezelfde redenen (status en zelfbeeld) kan het goed zijn situaties te zoeken waarin het kind kan uitblinken en om dit dan ook als leerkracht te laten merken aan het kind en de klas.

Ik heb alle kinderen duidelijk gemaakt dat ieder talenten heeft en tekortkomingen en dat iemand daarom niet meer of minder waard is. Niemand is perfect. Je hoeft niet overal goed in te zijn. Je wordt geaccepteerd met je leuke en niet leuke kanten. Iemand kan het ene niet goed maar iets anders misschien juist weer wel. Dat zit ook in het pestprogramma. Caspar kan bijvoorbeeld heel goed een playbackshow opvoeren. Hij heeft een keer geplaybackt op Acda en de Munnik met het decor van de cd. Hij deed dat heel goed na. Hij kan ook heel goed poppenkast spelen samen met Tom. Caspar en Tom

bereidden samen een stuk voor. Tom bedacht dat dan, maar ze gingen dat dan samen uitspeelen. (leerkracht van Caspar; groep 8, 13 jaar)

Anne is heel goed in topo. Ze heeft dan een 10 en de klas geeft haar dan een spontaan applaus. Als ze iets goed doet, dan zeg ik dat hardop. Dat doe ik bij andere kinderen ook. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Ze kan goed jazz-gym doen. Op school heeft ze lef: bij de weekafsluiting danste ze alleen op ABBA. Daar waren de kinderen ook echt van onder de indruk. Dat is de waarde van jazz-gym, dat ze iets durft wat die anderen niet durven. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Overbeschermende klasgenoten

Wanneer klasgenoten het kind als 'kleiner' en 'onbekwamer' inschatten dan feitelijk het geval is dan kan acceptatie en zorgzaamheid ook ontaarden in overbescherming: klasgenoten houden dan te veel rekening met het kind en laten het kind wegvallen met gedrag dat zij van een andere klasgenoot niet zouden tolereren. (Dit is het mogelijke nadeel van de status aparte van het kind met Downsyndroom – zie hiervoor ook Buckley (2000).) Net als te dominant behandeld worden of 'betutteling' is ook overbescherming op lang niet alle kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek van toepassing. Het is echter wel een interactiepatroon waarop men bedacht moet zijn. Er kunnen hiervan in de interviews en observaties bij een aantal van de kinderen voorbeelden worden gevonden.

Als er een conflict is tussen Annelot en een ander kind, dan duurt dat kort, dan is het gauw over. Het zou kunnen dat dat soms is omdat de kinderen te veel rekening met haar houden, dat ze denken 'laat haar maar.' (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Annelot (combinatiegroep 3/4), Natasja (klasgenote uit groep 3) en Merel (klasgenote uit groep 4) hebben gespeeld in de poppenhoek in de gang.

De meester komt uit de klas en loopt naar de poppenhoek. Hij zegt: 'Opruimen, bijna tijd.' Natasja: 'Annelot, we gaan opruimen.'

Annelot loopt naar de klas.

Merel roept: 'Annelot.'

Natasja: 'Laat haar maar, ze helpt toch niet.'

Merel: 'Dat weet ik. Dan doen wij het maar.'

(observatie van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Bij alle kinderen – op één na – wordt deze overbescherming overigens niet als excessief gezien door de respondenten. Conflicten zijn er wel eens. Deze week had hij bijvoorbeeld iemand geknepen. Hij zei: 'Maar zij heeft dit gedaan.' Toen zei zij: 'Laat maar juf, het viel wel mee.' Ik vind dat andere kinderen het dan snel laten zitten, zo van 'Milan kan dat niet helpen'. Kleine dingetjes laten ze eerder zitten. Maar niet te veel, vind ik. Als er echt iets aan de hand is, dan gaan ze er wel op door. (leerkracht van Milan; 8 jaar, groep 3)

Overbescherming is echter wel een thema dat zodanig belangrijk kan zijn dat het door een aantal van de leerkrachten met de klas is besproken.

Annelot werd te veel gepamperd, te veel in de watten gelegd: 'o, dat mag Annelot wel', bijvoorbeeld als ze iets afpakte van een ander. Bij een ander kind zouden ze zeggen 'blijf af'. Dus de leerkracht heeft bij die uitleg over Downsyndroom ook verteld: 'Het is gewoon een meisje. Er zijn wel wat dingen anders, maar doe maar gewoon. Dus ook gewoon "nee" zeggen.' Ik denk dat dat heel goed was. De kinderen zijn nog steeds heel aardig, maar het is wel wat gewoner geworden, niet te lief. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Het is moeilijk voor de kinderen om op een gelijke manier boos te worden op Arjan als op een ander kind. Het is toch wel goed als ze dat wel kunnen. Ik heb gezegd 'als hij je bijvoorbeeld slaat, niet terugslaan, maar wel duidelijk laten merken dat je dat niet wilt en dat zeggen met een boos gezicht.' (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Er is in eerdere paragrafen al een paar keer op gewezen: bij één van de kinderen, Erik, is overbescherming door klasgenoten wel een uitgesproken probleem geworden. Uit de onderstaande observatie van een kringgesprek komt naar voren dat Eriks klasgenoten het moeilijk vinden om 'nee' tegen hem te zeggen of hem anderszins teleur te stellen, maar ook dat Erik hiervan op een tamelijk 'manipulatieve' wijze gebruik is gaan maken. De leerkracht van Erik probeert in dit kringgesprek klasgenoten te stimuleren om Erik niet te overbeschermen en om hem niet altijd zijn zin te geven uit vrees dat hij anders gaat huilen.

Er wordt een kringgesprek gehouden, waarbij (in zijn afwezigheid) over Erik wordt gesproken. Sandra: 'Ik vind het soms niet leuk. Hij doet wel eens rare dingen. Maar hij is soms ook erg aardig.'

Leerkracht: 'Het is extra moeilijk voor Sandra, want Erik is een beetje verliefd op haar en zij niet op hem.'

Sandra: 'Soms word ik boos, maar dat vind ik dan ook weer zielig voor hem. Hij kan dan zo verdrietig zijn.'

Leerkracht: 'Het is moeilijk waar je wel en niet rekening mee moet houden, hoe komt dat?' (...)

Donovan: 'Ik vind het vervelend, als hij vraagt: "Kom je bij mij spelen?" en als ik dan niet kan. Dan kijkt hij zo raar.'

Leerkracht: 'Kan je niet of wil je niet?'

Donovan: 'Ik wil wel bij hem spelen, maar soms kan ik niet.'

Leerkracht: 'Kan je niet of wil je niet?'

Donovan: 'Ik wil soms ook niet.'

Leerkracht: 'Waarom is het gemakkelijker om dat tegen een ander vriendje wel te zeggen.'

Anna: 'Hij kijkt er zo zielig bij.'

Jan: 'Hij huilde, omdat hij bij voetbal de bal niet had gekregen.'

Georgio: 'Een trucje.'

Leerkracht: 'Niet altijd. Waarom kun je moeilijker tegen Erik zeggen dat je niet wil spelen.'

Mara: 'Omdat hij anders is.'

Joris: 'Dan gaat hij het meteen tegen zijn moeder zeggen.'

Steffie: 'Ik kan moeilijk "nee" zeggen, niet alleen tegen Erik.'

Leerkracht: 'Het is wel eens moeilijk. Erik is hier om gewone dingen te doen, maar hij is toch een beetje anders. Ik kan moeilijk tegen hem zeggen: "Ga je aardrijkskunde-toets doen". Dat bedoelen we niet met gewone dingen doen. Maar Erik moet wel leren om met teleurstellingen om te gaan. Het kan voor ons moeilijk zijn, zeker als hij gaat huilen, maar Erik kan niet altijd zijn zin krijgen.'

Donovan: 'Ik geef hem meestal wel zijn zin.'

Jan: 'Dan staat hij bij het voetballen op het hekje te hangen en dan huilt hij.'

Sandra: 'Hij loopt ook niet.'

Leerkracht: 'Hij moet leren zich aan de regels van voetballen te houden.'

Sandra: 'Als Erik bij mij komt eten dan laten we hem winnen met rennen en dan is hij heel blij.' (observatie van Erik; 11 jaar, groep 6)

Handelingsverlegenheid van de volwassenen

Niet alleen klasgenoten, ook de volwassenen kunnen het moeilijk vinden om aan het kind met Downsyndroom eisen te stellen. Leerkrachten (en ouders) zouden moeten letten op het voorbeeld dat zij zelf in dit opzicht geven: klasgenoten zullen immers hierdoor worden beïnvloed in hun houding en gedrag ten opzichte van het kind met Downsyndroom. In het geval van Erik bijvoorbeeld kun je in de observaties enerzijds situaties vinden waarin de leerkracht eisen aan Eriks gedrag stelt, maar anderzijds ook situaties waarin Erik zijn zin bij de leerkracht weet door te drijven.

Er wordt een kring gevormd. Erik zit nog buiten de kring aan zijn tafel te werken.

Leerkracht: Peter, schuif eens iets aan, dan is er precies een plekje voor Erik.

Enkele kinderen: 'Erik.'

Leerkracht: 'Erik, dat maak je straks af. Nu komen.'

Erik reageert niet.

Leerkracht: 'Erik, nu moet je maken dat je in de kring komt.'

Erik zit te draaien op zijn stoel, wrijft met zijn handen in zijn ogen en doet alsof hij huilt.

Leerkracht: 'Ik vind het niet leuk, je zit je aan te stellen.'

Erik blijft met zijn handen in zijn ogen wrijven en huilgeluiden maken.

Leerkracht: 'Wil je graag naast mij zitten? Met wie wil je ruilen?'

Erik ruilt met een kind dat naast de leerkracht zit.

Leerkracht: 'Je hebt het weer voor elkaar.'

(observatie van Erik; 11 jaar, groep 6)

De leerkracht heeft hier in de bovenbeschreven situatie de overweging gemaakt dat het tot een grotere verstoring van het klasgebeuren zou hebben geleid,

wanneer zij Erik op dat moment zijn zin niet had gegeven. Over deze situatie merkte zij op: 'Je hebt niet altijd de tijd om het goed op te lossen, en je moet ook geen drama maken'. Wanneer een leerkracht echter te vaak voor een dergelijke handelwijze kiest dan leert zij een kind daarmee dat 'manipulatief' gedrag loont. Eriks vader stelt dat Eriks (aangeleerde) 'manipulatieve' gedrag zijn grootste probleem is en dat de leerkrachten – mede vanuit hun eigen handelingsverlegenheid – dit onvoldoende hebben weten te doorbreken. Dit is een belangrijke reden geweest waardoor Eriks integratie in het reguliere onderwijs uiteindelijk schipbreuk heeft geleden.

Een handicap van hem is dat hij mensen kan bespelen, door toneel te spelen. Hij overziet niet de lange-termijnconsequenties daarvan. De nieuwe juf had daar wel moeite mee: 'Hoe ga ik met hem om? Mag ik wel "nee" zeggen?' Dat 'zijn zin willen krijgen' is de grootste reden dat het niet meer goed loopt met zijn gedrag. Hij moet zich leren aanpassen, leren rekening te houden met de groep, leren om niet de hele dag een lolletje ervan te maken. Hij hoeft ook weer niet als een grijze muis in een hoekje te zitten. Maar toch: het is te moeilijk gebleken om hem daarin voldoende eisen te stellen. Als hij zijn zin niet krijgt dan haalt hij alles uit de kast 'Ach voor één keertje. Ik mag ook nooit wat.' (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Daarnaast heeft Erik ook bepaalde 'privileges' op school. Je kunt je afvragen of de leerkrachten met een dergelijke voorkeursbehandeling niet het voorbeeld geven aan klasgenoten om Erik meer dan nodig speciaal te bejegenen (te overbeschermen; hem te veel zijn zin te geven). Op school heeft hij niet altijd zin in wat hij moet doen. Dan wil hij bijvoorbeeld liever de conciërge helpen met de melk rondbrengen. Dat mocht hij dan vaak. Ik vind eigenlijk dat dat hem te veel in een uitzonderingspositie zet. Eigenlijk is dat niet integratief. De bedoeling is juist hem niet bijzonder te maken. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

De boodschap om Erik speciaal te behandelen zit ook vervat in de onderstaande observatie van het kringgesprek: de leerkracht roept klasgenoten op om rekening te houden met Eriks beperkingen – op zich niets mis mee. Echter: zij zet daarbij Erik naar het inzicht van de auteur wel erg als 'zielig' neer.

Er wordt een kringgesprek gehouden, waarbij (in zijn afwezigheid) over Erik wordt gesproken. Mike: 'Ik vind het niet eerlijk als wij een moeilijke taak krijgen en dat hij dan wat anders mag.' Leerkracht: 'Ja, dat gebeurt wel eens, dat hij een keer extra mag buitenspelen. Herinneren jullie de kleurplatenwedstrijd. Hij had (van een jury bestaande uit ouders van de school) de derde prijs gekregen. En dan kun je wel zeggen 'die van mij is mooier', maar Erik heeft het syndroom van Down en, als je dat weet, dan verdient hij die derde prijs. Nu kan hij nog prijzen

winnen bij ons. Maar als hij straks achttien is dan kan hij niet meer zoals wij prijzen winnen, dan is hij nergens zo goed in. Dus misschien moeten we het hem nu maar een beetje gunnen.'

Sandra: 'Erik kwam bij mij spelen en toen heb ik hem laten winnen. Toen was hij heel blij. Maar toen dacht hij dat hij een prijs zou krijgen.'

Donovan: 'Ik heb mijn broertje helemaal in elkaar geslagen. Want Erik had hem een tekening gegeven en toen had mijn broertje gezegd: "Wat lelijk".'

Leerkracht: 'Als mensen niet weten dat hij Downsyndroom heeft en dat je daar rekening mee moet houden kunnen ze zoiets zeggen.'

Lara: 'Kijk, ik heb ook een tekening van Erik gekregen.'

Leerkracht: 'Als je eerlijk bent en je weet niet dat hij het Syndroom van Down heeft dan is het gekras.'

Lara: 'Maar ik vind hem best mooi.'

Leerkracht: 'Stel dat jij hem had gemaakt, dan hadden we gezegd 'dat is niet mooi, dat is gekras.' Maar als je weet dat Erik Downsyndroom heeft is dat anders.'

(observatie van Erik; 11 jaar, groep 6)

De leerkracht van Erik is niet de enige die worstelt met de grens tussen rekening houden met en overbescherming. Ook andere respondenten (leerkrachten en ouders) geven aan dat zij het niet altijd gemakkelijk vinden om te bepalen welke verwachtingen adequaat zijn en welke eisen zij wel en niet aan het kind kunnen stellen. Deze handelingsverlegenheid hangt samen met het feit dat het gebruikelijke referentiekader 'van een kind van die en die leeftijd kun je dit en dit verwachten' niet zonder meer kan worden toegepast.

Je begint ergens aan, maar je weet niet wat je kunt verwachten. Bij 'normale' kinderen verwacht je een bepaald patroon. Bij kinderen met Downsyndroom heb je niet dat verwachtingspatroon. Ik heb er geen ervaring mee. Ik heb alleen mensen met Downsyndroom in de bus gezien, maar nog nooit een dergelijk kind in de klas meegemaakt. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Wel of niet dezelfde regels?

De vraag welke eisen je wel en niet kunt stellen aan het kind met Downsyndroom zal hier worden toegespitst op de vraag in hoeverre voor de verschillende kinderen in dit onderzoek de 'normale' regels van de klas gelden. De meeste respondenten (ook de leerkrachten van Erik) geven aan dat zij het belangrijk vinden dat het kind zo veel mogelijk leert zich aan de in de klas gebruikelijke regels en routines te houden. Het kind is dan minder een uitzondering en zal ook door klasgenoten minder als 'anders' worden ervaren. Dat kan de acceptatie van het kind ten goede komen (en het verkleint waarschijnlijk de kans op 'betutteling' of overbescherming).

In principe gelden voor hem dezelfde regels als voor de rest van de klas. Als zij stil moeten zijn, dan moet hij dat ook. Dat vind ik belangrijk.

Dat is toch meedoen met de groep. Als hij zich niet aan de regels hoefde te houden, dan staat hij nog meer buiten de groep. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2

's ochtends, groep 3 's middags)

Waar je een kind gewoon kan laten doen, doe dat dan, dan is er daarover tenminste geen discussie met de klas. Dan is Cornelijne minder een uitzondering. (moeder van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Aan de andere kant geven leerkrachten aan dat het belangrijk is om rekening te houden met de verschillen tussen kinderen. Soms passen leerkrachten de regels en eisen aan voor bepaalde kinderen, overigens niet alleen bij kinderen met Downsyndroom.

Wat we bij Floris gedaan hebben doen we ook bij andere kinderen. We passen het wel iets aan voor hem. Bijvoorbeeld met opruimen hoeft hij niet een heel spel op te ruimen, maar wel een deel. Of bijvoorbeeld bij het schoonmaken van geknoei. Hij hoeft het niet helemaal zelf op te ruimen. Daar heeft hij ook de kracht niet voor. Bij andere kinderen pas je de regels ook wel eens iets anders toe. Elk kind moet zich aan de regels houden, maar elk kind wel op zijn eigen niveau. Van sommige kinderen accepteer ik bijvoorbeeld dat ze nu eenmaal minder lang stil kunnen zitten in de kring. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Een aantal regels gelden ook voor haar. Maar in de klas is het zo dat elk kind anders is. Dat is ons uitgangspunt. Het is ook goed dat ieder kind anders is, anders zou het saai zijn. Bijvoorbeeld, de regel met betrekking tot het fietsen, het niet mogen botsen tegen een ander, geldt voor Harry ook anders. Hij is scheel en ziet alles dubbel, dus daar houd je rekening mee. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Bij kinderen met Downsyndroom kan het nodig zijn rekening te houden met bijvoorbeeld hun motorische belemmeringen (zoals minder kracht in de handen – zie hierboven bij het citaat over Floris), met hun tempo en met de omschakelingstijd die zij vaak nodig hebben bij verandering van activiteit.

Je moet wel rekening houden met zijn werktempo. Maar andere kinderen hoeven ook minder rijtjes te maken als hun tempo lager is. (...) Hij kan ook koppig zijn: 'Dat doe ik niet'. Als hij gaat bokken, dan wijs ik op de wijzers van de klok en zeg: 'Als je over tien minuten niet aan het werk bent dan moet je om half vier nablijven.' Als hij die tien minuten de tijd krijgt dan trekt hij meestal wel bij. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Over de kleuters met Downsyndroom (en over één van de middenbouw kinderen) wordt verder nog gerapporteerd dat opdrachten aan de klas het kind veelal

ontgaan en dat het kind even persoonlijk moet worden aangesproken.

Als je de klas een opdracht geeft dan mist Gwen dat vaak. Je moet haar even apart aanspreken. Dat moet eigenlijk altijd. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Tot slot: In de praktijk kan er een smalle marge zijn tussen enerzijds tolerantie – terecht rekening houden met de verschillen tussen kinderen – en anderzijds overbescherming – te veel toelaten van een kind.

Ik ben vaak iets schappelijker naar haar toe.

Dat is niet helemaal de bedoeling, dat weet ik wel. Bijvoorbeeld zij gooit haar lege broodzakje of drinkpakje weg tijdens het voorlezen. Dat is tegen de regel. Dan zie ik dat bij haar eerder door de vingers. Misschien houd ik toch iets te veel rekening met haar: 'Laat haar maar even'. Maar, ook voor sommige andere kinderen ben ik wel iets schappelijker. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Waar precies grenzen worden getrokken is niet eenduidig, maar hangt af van de interpretatie door de leerkracht van de capaciteiten van het betreffende kind om een bepaalde regel te leren. Bij kinderen met Downsyndroom bestaat het risico dat deze capaciteiten – mede als gevolg van de veel voorkomende belemmeringen op het gebied van de spraak – worden onderschat.

De begeleider heeft een aantal strepen aan de grens van het schoolplein geveerd om aan te geven aan Dorinde dat ze niet daarover heen mag. Ze houdt zich aan die grenzen. Hij heeft dat lieflijk met haar ingeoeffend. Dus samen over de grens stappen en dan meteen terug: 'Nee, binnen de lijn blijven'. Een paar dagen later zagen we dat Dorinde dat in haar eentje helemaal naspeelde, weliswaar met een onverstaaenbaar commentaar erbij, maar het was duidelijk dat ze het naspeelde. Ze weet meer dan dat wij denken. Dat is voor mij ook leren. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Aandacht krijgen voor negatief gedrag

In het geval van overbescherming wordt negatief (of ongepast) gedrag al snel bekrachtigd doordat het kind merkt dat het daarmee zijn zin kan krijgen, ofwel zich kan onttrekken aan eisen. Negatief (of ongepast) gedrag kan echter ook worden bekrachtigd op een andere manier: dat is wanneer dit gedrag (positieve of negatieve) aandacht oplevert van de omgeving. Bij enkele kinderen in dit onderzoek kunnen we dit interactiepatroon zo af en toe waarnemen.

Arjan loopt over het schoolplein. Hij komt bij de zandbak. Hij pakt een handvol zand en gooit die naar twee kinderen. Die praten nu tegen hem, daarbij heftig gebarend. Arjan rent lachend weg. (observatie van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Arjan zoekt wel contact. Met name door aandacht te trekken. Bijvoorbeeld net in de pauze. Hij gooit een handvol zand naar twee kinde-

ren. Dat is uitdagen: 'Hé, ik ben er ook nog'. Hij maakt ook grapjes. Terwijl hij naar de gang loopt met de hulpjuf mee bijvoorbeeld even met zijn billen schudden. De kinderen lachen daar om. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Dorinde gaat af en toe met haar hoofd op de stoel van een ander kind liggen, zodat die niet kan gaan zitten. Het is een uitdaagspelletje, net als andersom op haar stoel gaan zitten. Ze maakt een lolletje en dat is ook een manier van contact maken. Ook tijdens tekenen maakt ze wel contact door een beetje te pesten, even gauw te krassen op de tekening van een kind naast haar. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Lang niet alle kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek 'clownen of klieren' om aandacht te krijgen. Als het al gebeurt dan is het vaak mild en redelijk gemakkelijk te doorbreken.

Hij heeft wel eens de neiging tot clownen. Dan zeg ik 'doe even gewoon' en dat is vrijwel altijd afdoende. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Van verschillende kinderen wordt bovendien gerapporteerd dat dit gedrag van tijdelijke aard is geweest en dat zij eroverheen zijn gegroeid. Met het toemen van hun communicatieve vaardigheden hebben deze kinderen waarschijnlijk meer gepaste manieren geleerd om aandacht te krijgen.

Clownen heeft hij wel gedaan. Ik denk dat ze op school hem dan soms even wat ruimte geven en het dan weer afkappen. Hij is daar toch wel overheen gegroeid. Hij doet het nu meer in gepaste vorm, bijvoorbeeld door aandacht te krijgen voor een playbacketreden op het moment dat hij die aandacht daarvoor ook mag krijgen. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Bij één van de kinderen, Anne, is dit interactiepatroon – aandacht trekken door negatief gedrag – echter wel een uitgesproken en hardnekkig sociaal probleem. (Vanuit mijn consultatieve werk bij de Stichting Down's Syndroom weet ik dat dit niet uniek is voor de situatie van Anne, maar dat er rondom sommige andere kinderen met Downsyndroom een vergelijkbare situatie is ontstaan.) In het geval van Anne gaat het ten eerste om ongepast en provocatief gedrag, bijvoorbeeld: boeren laten, snot afvegen aan een ander, krassen met stiften op ander mans tafel of kleren, tong uitsteken, expres knoeien met materiaal.

Ze heeft bepaalde manies. Begin dit jaar was dat continu boeren laten. Later was het snot afvegen aan een ander of tong uitsteken of op haar voorhoofd tikken. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

De kinderen in de klas zijn een masker aan het maken. Daarbij wordt lijm gebruikt. Anne smeert haar handen vol met lijm. Ze klapt in haar handen en trekt lijmdraden tussen haar

handen. De leerkracht ziet het niet, want deze is een kast aan het opruimen en zit met haar rug naar de klas toe.

Anne: 'Bas, kijk.'

Bas reageert niet.

Anne: 'Nog een keer.' Anne smeert haar handen weer in met lijm

Sofie (meisje dat naast Anne zit): 'Je handen worden vies.'

Anne: 'Leuk.'

Anne: 'Leslie, Leslie!'

Leslie kijkt even.

Anne gaat door met lijmdraden trekken tussen haar handen en roept nog een paar andere kinderen aan om ernaar te kijken. Enkele kinderen komen erbij staan. Eén meisje doet even mee. (...)

Anne gaat naar de wastafel. Het lukt haar niet om alle lijm eraf te wassen.

Anne: 'Ik ga het straks thuis schoonmaken. Kijk, je kan het er ook aftrekken.'

Anne trekt een velletje lijm los van haar hand, maakt er een propje van en gooit dit in mijn koffiekopje.

Ik: 'Niet doen, gooi het maar in de wasbak.'

Anne trekt direct nog een velletje lijm los en gooit dat in mijn kopje.

Anne smeert opnieuw haar handen in met lijm en gaat zeker tien minuten door met het draden trekken met lijm en het maken van lijmpropjes.

Dan zegt een klasgenoot: 'Juf, Anne maakt lijmballetjes.'

Leerkracht: 'Anne, hou daarmee op.'

Anne maakt nog snel een paar lijmballetjes en gooit die in mijn koffiekopje.

(observatie van Anne; 11 jaar, groep 6)

Ten tweede heeft Anne – in ieder geval tijdens de dag dat ik heb geobserveerd – frequent kleine conflicten met klasgenoten, veelal naar aanleiding van gedrag van hun kant (geroezemoes; wippen met een stoel; kleine inbreuken in Anne's persoonlijke ruimte) waaraan Anne zich blijkbaar ergert.

Sofie begint met haar stoel te wippen. Anne duwt Sofie's stoel op de grond. Sofie begint onmiddellijk weer te wippen. Anne duwt Sofie's stoel nu met kracht recht.

Sofie, met een boos gezicht: 'Anne, niet doen.'

Anne: 'Sorry.'

(observatie van Anne; 11 jaar, groep 6)

Anne, op luide toon: 'Ralf!'

Ralf zit een plaats voor haar, maar zit op dit moment omgedraaid op zijn stoel een boek te lezen.

Anne, tegen de leerkracht: 'Ralf. Waarom zit hij mijn kant op met zijn gezicht?'

Leerkracht: 'Anne, ga gewoon door met je werk.'

Anne trekt haar tafel een halve meter naar achteren.

Een minuut later schuift Anne haar tafel weer terug naar voren en schopt naar de voet van Ralf. Die kijkt even boos op, maar blijft verder zitten zoals hij zit - omgekeerd dus.

Anne: 'Juf, hij wil niet schoenen weg.'

De juf reageert niet.

Anne schuift haar tafel weer naar achteren en

zegt: 'Dan blijf ik hier zitten.'

Anne tegen Sofie (meisje dat naast Anne zit): 'Kijk, zijn schoenen.'

(observatie van Anne; 11 jaar, groep 6)

De leerkracht vertelt daarbij dat conflicten met klasgenoten ook wel leiden tot 'mepwerk'.

Conflicten zijn er wel. Dat is toch wel mepwerk. Beide partijen doen dat. Zij is wel vaak één van de eersten die daarmee begint. (...) Ik weet lang niet altijd wat er aan dat meppen vooraf is gegaan. Misschien is het een vorm van aandacht vragen van de andere kinderen, of een kind heeft eerder iets gezegd waarop zij dan reageert. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Wat zouden nu de achterliggende oorzaken voor Anne's problematische sociale gedrag kunnen zijn?

1. De leerkracht vraagt zich af of bovenbeschreven conflicten (en het ongepaste provocerende gedrag) wellicht een vorm van *negatief aandacht vragen* door Anne is. Dat is naar het inzicht van de auteur waarschijnlijk wel het geval.

2. Het is echter ook mogelijk – zoals de leerkracht veronderstelt – dat Anne soms een conflict start omdat zij 'op naontsteking' reageert op iets wat eerder is voorgevallen. Haar ouders rapporteren dat Anne zelf thuis vertelt dat zij door sommige kinderen wordt gepest en wordt uitgescholden voor 'getikt' en 'gehandicapt'.

De leerkrachten horen nu van ons via het hoofd dat ze gepest wordt en het is de bedoeling de klas daarop aan te spreken. Ik wil het niet de leerkracht verwijten. Het was een moeilijke klas. En Anne verandert de laatste maanden ook naar ons toe. Ze wordt sneller boos. Achteraf denken wij dat dat te maken kan hebben met de situatie op school. (ouders van Anne; 11 jaar, groep 6)

Anne roept iets (voor mij onverstaaanbaar) door de klas naar Bas (waarschijnlijk iets plagerigs, gezien wat er daarna gebeurt). Een jongetje in de buurt van Bas draait zich om, lacht en zegt iets (onverstaaanbaar voor mij). Bas draait zich nu ook om, trekt een boos gezicht, kijkt daarbij naar Anne en zegt: 'Weet je wat jij bent? Hartstikke getikt gehandicapt.' (observatie van Anne; 11 jaar, groep 6)

Uit de literatuur (o.a.: Hymel, Wagner en Butler, 1990) over kinderen die 'afgevoelen' worden door klasgenoten komt naar voren dat er vaak sprake is van *een negatieve spiraal*: het kind gedraagt zich on aardig of agressief naar andere kinderen; andere kinderen gaan het kind daarvoor als negatief ervaren en beginnen het on aardig te behandelen of buiten te sluiten; het kind reageert hierop door deze vijandigheid en buitensluiting van andere kinderen te gaan verwachten en gedraagt zich als gevolg van deze perceptie al snel on aardig of agressief. Het

startpunt van een dergelijke negatieve spiraal kan zowel bij de percepties en het gedrag van het kind als bij de percepties en het gedrag van de groep liggen. Op zich maakt dat niet zo veel uit, want op het moment dat deze negatieve spiraal op gang is gekomen worden de verschillende componenten zowel oorzaak als gevolg.

In het geval van Anne zou er heel wel sprake kunnen zijn van een dergelijke negatieve spiraal (in ieder geval in haar verhouding met een deel van de klas; de leerkracht stelt namelijk – zie de paragraaf over acceptatie en zorgzaamheid – dat Anne ondanks haar gedrag toch door veel kinderen in de klas wel wordt geaccepteerd). Het moment dat haar problematische gedrag duidelijk in frequentie is toegenomen, valt volgens haar ouders en de leerkracht die haar enkele uren per week individueel begeleidt, samen met de overgang naar groep zes, in een dependance verder van haar huis met alleen groep zes tot en met acht. Dat is – zoals we in hoofdstuk 2 hebben gezien – ook het moment geweest waarop zij *de aansluiting met klasgenoten meer en meer verloren heeft*.

Wellicht is dit relatieve isolement ook een van de redenen geweest om dan maar aandacht te vragen via negatief gedrag. (Daarmee is niet gezegd dat een kind in het speciaal onderwijs niet ook geïsoleerd kan raken!)

3. De observatie viel op een dag in de laatste week voor de zomervakantie. Er was meer onrust in de klas dan gewoonlijk. De leerkracht stelt dat Anne met meer probleemgedrag *reageert op onrust*.

4. Het is mogelijk dat er ook een *lichamelijk probleem* heeft meegespeeld. Zowel de leerkracht die Anne individueel begeleidt als haar ouders vertelden mij (een jaar na het officiële interview) dat Anne's gedrag en werkhouding verbeteren enkele weken nadat gestart was (een half jaar daarvoor) met een behandeling met schildklierhormoon. Mensen met Downsyndroom hebben op iedere leeftijd een verhoogde kans op schildklierafwijkingen, veelal hypothyreoïdie, een tekort aan schildklierhormoon (vrije T4). Gebrek aan energie is een van de meest genoemde klinische verschijnselen (Pueschel en Sustrová, 1997; Rasore-Quartino, 1998; Rogers en Coleman, 1992).

Welke interventies zijn er gedaan?

1. In hoofdstuk 3.6. werd reeds beschreven dat de leerkracht duidelijke sancties gebruikt voor gedrag dat zij echt niet wil hebben en dat zij daarin zeer consequent is.

2. De leerkracht heeft met de klas besproken op welke wijze zij met agressie van Anne's kant moeten omgaan.

Er is een tijd geweest dat de kinderen uit de klas terugmepten. Zij sloeg dan ook weer, dus dat loste verder niks op. Toen heb ik een afspraak

met de klas gemaakt: 'Als Anne mept, dan meppen jullie niet terug, maar dan kom je naar mij toe. Dat terugslaan lost niks op.' Dat werkte wel, die afspraak. Ik besprak het dan met beide kinderen erbij en dan kwam er wel uit dat zij vaak was begonnen met slaan. Daar probeert ze vaak onderuit te komen: 'Hij deed dit'. En dat was dan vaak niet waar. Ze verraadt zichzelf ook door haar lichaamstaal. Uiteindelijk geeft ze wel toe. Dan zegt ze ook wel 'sorry'. Ze vertelt dan wel wat er echt gebeurd is. Kinderen die er omheen stonden bevestigden dat dan. Het is ook wel eens andersom, dat een ander kind is begonnen met slaan. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

3. Om de negatieve spiraal waarin Anne terecht is gekomen te doorbreken is besloten om haar een jaar te laten doubleten, zodat zij een nieuwe kans krijgt om op een positieve manier aansluiting met klasgenoten te krijgen.

Ze mist op dit moment de aansluiting met de groep. We hopen dat ze die met een groep jongere kinderen wel weer krijgt. Daarbij komt dat een aantal kinderen in deze groep haar als negatief ervaren. Als ze blijft zitten dan kan ze een nieuwe start maken. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

4. Aan het begin van het nieuwe schooljaar is er voorlichting gegeven over 'verschillen tussen kinderen' en over Downsyndroom (uit een telefoongesprek met de ouders – drie maanden na het officiële interview)

De school heeft er begin dit jaar een weekthema van gemaakt: 'Ook al zie je er anders uit, dan ben je nog gewoon.' Dan kunnen de kinderen erover napraten zonder dat het direct over één bepaald kind gaat. De eerste weken heeft de leerkracht die haar individueel begeleidt als invaller voor Anne's klas gestaan. Die heeft ook het boekje 'Iedereen is anders' gebruikt met de klas en het de kinderen mee naar huis gegeven. (ouders van Anne; 11 jaar, groep 6)

5. Er is dus (een half jaar na het officiële interview) gestart met schildklierhormoonsuppletie.

Tot slot: In aanvulling hierop zou je nog aan de volgende punten kunnen denken:

1. Positieve aandacht voor positief gedrag systematisch uitvergroten. In hoofdstuk 3.6. werd beschreven hoe de moeder van Arjan hem de hemel in prees als de leerkracht haar vertelde dat het voorafgaande dagdeel zonder problematisch gedrag (slaan, knijpen e.d.) was verlopen. Deze strategie bleek hier heel effectief te zijn.

2. Situaties die meer probleemgedrag oproepen eventueel beperken of extra begeleiding hierbij organiseren. Dat betreft vaak vrije situaties, als overblijven en pauzes op het plein.

3. Systematisch positieve sociale vaardigheden aanleren als alternatief voor

antisociaal of onvriendelijk gedrag. Bijvoorbeeld: Je kunt Anne aanleren dat zij in een situatie dat een ander kind iets doet wat haar hindert (bijvoorbeeld wippen met een stoeltje of een papier laten uitsteken op Anne's tafel) op een vriendelijke toon kan zeggen dat zij het hinderlijk vindt. Dat kun je in een rollenspel inoefenen.

4. Positieve relaties met klasgenoten bevorderen:

– door klasgenoten thuis te spelen te vragen;

– door Anne op school samen met één of twee klasgenoten – in eerste instantie met enige begeleiding door een volwassene – aan een gemeenschappelijk werkstuk of project te laten werken;

– door een 'circle of friends' te organiseren, dat wil zeggen door klasgenoten te vragen (op basis van vrijwilligheid) activiteiten met Anne te ondernemen (op school en in de vrije tijd) en door met enige regelmaat met dit groepje klasgenoten en Anne hierover te overleggen. (Zie o.a. Downing, 1996; Falvey e.a., 1995; Stone en Campbell, 1991.)

5. Anne's zelfvertrouwen vergroten en een positief zelfbeeld bevorderen:

– door situaties te creëren waarin Anne op een positieve manier aandacht kan krijgen van klasgenoten (dat wordt ook wel gedaan bij Anne – zie de eerdere paragraaf over 'betutteling');

– door er als leerkracht/ één-op-één begeleidende leerkracht/ ouders op te letten dat er momenten van persoonlijke aandacht voor Anne zijn (even met haar praten over wat zij heeft meegemaakt in het weekend bijvoorbeeld);

– door Anne zelf adequate informatie te geven over haar belemmeringen (en haar capaciteiten) en haar te helpen dit in haar zelfbeeld te integreren.

Uitdagen en misbruik maken door klasgenoten

Wanneer kinderen aandacht trekken door negatief gedrag is er nog een interactiepatroon waarop men bedacht zou moeten zijn: klasgenoten die het kind bewust uitlokken tot negatief of ongepast gedrag. Bij een klein aantal van de kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek geven de respondenten aan dat dit uitdagen of misbruik maken van het kind door andere kinderen zo af en toe gebeurt. Het is belangrijk om in een dergelijk geval met de klas hierover te praten en klasgenoten duidelijk te maken dat het bewust uitlokken van negatief gedrag onacceptabel is.

Er zijn ook kinderen die hem uitdagen, die proberen om hem gek te laten doen. Ik word vreselijk boos op die kinderen. Ik heb erover gepraat met de klas: 'Je moet niet hem iets laten doen omdat jij dat grappig vindt.' Als er zoiets gebeurt dan bespreek ik dat met de klas. Ik heb kinderen ook wel eens straf gegeven, bijvoorbeeld binnen moeten blijven in een pauze. Dat

uitdagen geeft wel eens moeilijke situaties. Het keert ook wel terug. Het zijn vaak een beetje klierige typetjes die dat ook bij anderen wel doen. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Er wordt een kringgesprek gehouden, waarbij (in zijn afwezigheid) over Erik wordt gesproken. Sandra (klasgenoot): 'Als andere kinderen uit een andere groep zeggen "Erik, trek je broek eens naar beneden" dan is het voor hem moeilijk om "nee" te zeggen.'

Leerkracht: 'Daar hebben we het toen over gehad, dat jullie er wat van mogen zeggen, als je ziet dat andere kinderen zoiets doen.'

Sandra: 'Als meidengroep, van groep zes, zeggen wij nu, als we dat zien: "Hou ermee op".'

(observatie van Erik, 11 jaar, groep 6)

Wanneer een dergelijk interactiepatroon optreedt doen leerkrachten er goed aan om de klasgenoten duidelijke richtlijnen te geven voor hun gedrag ten opzichte van het kind met Downsyndroom en uit te leggen waarom deze richtlijnen gelden. Daarnaast kun je natuurlijk ook het kind zelf richtlijnen voor gepast gedrag geven.

Ze laat zich wel eens door kinderen voor hun karretje spannen. Een paar meiden vroegen haar zontjes te geven aan een jongen en zij doet dat dan. Dan vielen er klappen, want die jongens hebben daar geen zin in. Toen heb ik daar een stokje voor gestoken. Ik heb tegen Anne gezegd dat ze niet zomaar zontjes kan geven. En tegen die meiden dat ze dat niet aan Anne mogen vragen. Ik heb ook uitgelegd waarom. Zie je: Anne heeft succes. Die meiden lachen. Anne denkt dan dat die meiden haar leuk vinden. Ik heb ze uitgelegd dat ze op die manier Anne belachelijk aan het maken zijn. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

3.8. Voorlichting over het kind met Downsyndroom aan klasgenoten
Sommige leerkrachten ervaren het als een dilemma of zij met de klas moeten praten over het kind met Downsyndroom. Zij vrezen dat zij het kind hierdoor meer dan nodig 'speciaal' maken.

Ik zit er ook wel eens mee dat je dingen moet bespreken. Je wilt met Arjan toch dat hij een zo gewoon mogelijk kind is. Maar dan moet je toch tegen kinderen zeggen dat ze hem niet moeten uitdagen om gekke dingen na te doen. Je benadrukt door te bespreken dat hij anders is. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Echter: de meeste respondenten zijn het erover eens dat net doen alsof er niets bijzonders aan de hand is met het kind met Downsyndroom niet werkt. De kinderen in een klas zijn zich in de meeste gevallen – en zeker vanaf groep drie – bewust van het feit dat hun klasgenoot met Downsyndroom in een aantal opzichten bijzonder is. Dat is niet verwonderlijk: het kind heeft nu eenmaal Downsyndroom. Als gevolg daarvan is het meestal kleiner van stuk en heeft het een aantal opvallende uiterlijke kenmerken,

een in meer of mindere mate vertraagde ontwikkeling en vaak opvallende spraak-/taalbelemmeringen. En: als het klasgenoten uit zichzelf al niet opvalt, dan horen zij het wel van hun ouders.

In de kleuterklas is het wel eens spontaan ter sprake gekomen in de kring. Een jongetje zei 'Gwen is gehandicapt'. Misschien had hij dat gehoord van zijn ouders. Of het kwam aan de orde via Carola, een ander meisje met Downsyndroom bij ons op school. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)



Arjan, 9 jaar, groep 4

Ze hadden haar als kleuter al gezien. Ze hadden gezien dat haar uiterlijk wat anders is, een iets andere lichaamsbouw, een brede rug. (leerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Als het klasgenoten opvalt dat het kind in een aantal opzichten bijzonder is, wat alleen al gegeven de uiterlijke kenmerken van kinderen met Downsyndroom voor de hand ligt, dan kan deze onbekendheid ook tot een grotere afstand leiden. Uitleg maakt dat klasgenoten de 'bijzonderheid' van het kind kunnen plaatsen.

Olivia, een klasgenoot van Annelot, zei tegen mij: 'Eerst vond ik Annelot vreemd'. Ik zei 'O ja, joh?' Toen zei Olivia: 'Ja, maar toen heeft meester Jan uitgelegd dat ze wat anders is en nu vind ik haar heel leuk.' (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Wanneer klasgenoten geen uitleg krijgen, bestaat er bovendien het risico dat zij op grond van fragmentarische informatie tot onjuiste conclusies komen. Dergelijke misverstanden kunnen worden opgelost door met de klas te praten.

Eén jongetje zei dat hij het echt niet prettig zou vinden om Cornelijne in de klas te hebben. Hij vond haar een beetje eng. Hij bleek te denken dat het besmettelijk was. Daarover hebben we gepraat. Dat het geen ziekte is als griep of kanker die je kunt krijgen, dat je ermee wordt geboren. (leerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Daar komt nog het volgende bij: leerkrachten zullen in meer of mindere mate aanpassingen moeten maken voor het kind met Downsyndroom. Klasgenoten zullen deze eerder als fair zien, als zij begrijpen waarom deze aanpassingen nodig zijn.

Hij doet met alles mee op zijn niveau. Hij heeft niet het gevoel dat hij anders is. Andere kinderen zien het wel, bijvoorbeeld als ik bij gym iets aanpas voor hem. Dan zeggen kinderen: 'Dat doe je zeker voor Floris, zodat hij ook mee kan doen.' Kinderen vinden dat geen probleem, met name als je hebt uitgelegd waarom. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Het nut van voorlichting komt ook uit de literatuur naar voren: adequate (niet stereotyperende of 'zielige') informatie geven over wat een verstandelijke belemmering/Downsyndroom inhoudt leidt tot een meer positieve attitude van klasgenoten ten aanzien van kinderen met een belemmering (Gottlieb, 1980; Odom en Diamond, 1998; Lorenz, 1998). In de praktijk hebben vrijwel alle leerkrachten in dit onderzoek uitleg aan de klas gegeven, ofwel, dit is in voorgaande jaren gebeurd. Soms geven leerkrachten deze voorlichting vóórdat het kind in de klas zit, als voorbereiding.

Het is voorbereid voordat ze hier in de middenbouw kwam. Ik praat met de kinderen over alles, dus ook hierover. 'Hoe zouden jullie het vinden als Cornelijne in de klas komt? Heb je iets bijzonders aan haar gezien? Hoe is ze anders?' Sommige kinderen vonden het moeilijk met haar om te gaan. Dan praat je erover waarom ze blokkeren. Woorden als Downsyndroom en verstandelijke handicap gebruiken we. (leerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Soms wachten leerkrachten ook totdat het kind enige tijd in de klas zit. Het voordeel hiervan is dat je dan kunt verwijzen naar concrete gebeurtenissen.

Toen ze twee maanden in mijn klas zat heb ik er een keer in een kringgesprek aandacht aan besteed. Ik heb dat bewust niet meteen gedaan, maar ermee gewacht. Het is beter als de kinderen eerst wat ervaring hebben opgedaan, dan kun je verwijzen naar concrete zaken. We hebben gesproken over wat de kinderen ervan vinden. Waar lopen ze tegenaan? Eén jongetje zei tijdens de kring 'Annelot is een ongelukkig kind'. Dat heb ik niet meteen als leerkracht veroordeeld. Datzelfde jongetje zegt trouwens ook dat Annelot het leuk vindt op school. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Voorlichting geven aan de klas beperkt zich overigens niet tot een eenmalige uitleg over wat Downsyndroom/verstandelijke belemmering inhoudt en enige informatie over de specifieke karakteristieken van het betreffende kind. Het is om te beginnen geen eenrichtingsverkeer. Leerkrachten geven niet alleen informatie, maar vragen klasgenoten veel-

al ook naar hun ervaringen. Ten tweede is een dergelijk gesprek vaak niet eenmalig: leerkrachten blijven met de klas in gesprek gaan als daar aanleiding voor is.

Vanaf groep drie is er altijd met de groep over gepraat. Je legt dingen uit. Bijvoorbeeld dat hij het moeilijk vindt om te stoppen en dat ze om bepaalde dingen niet moeten lachen. (leerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

In het vorige hoofdstuk 3.7 is er een aantal keer op gewezen dat het in ieder geval belangrijk is om met de klas te praten in die gevallen dat er onwenselijke interactiepatronen ontstaan ('betutteling'; overbescherming; aandacht krijgen voor negatief gedrag; uitdagen en misbruik maken door klasgenoten). Klasgenoten moeten dan duidelijke richtlijnen voor hun gedrag krijgen en uitleg daarbij waarom deze richtlijnen gelden (en leerkrachten moeten zelf het goede voorbeeld geven). Maar ook als er geen sprake is van dergelijke opvallende sociale problemen kan het zinvol zijn met de klas te praten. Leerkrachten kunnen onder andere ingaan op de wijze waarop klasgenoten:

– rekening kunnen houden met het kind met Downsyndroom, met name in de zin van rekening houden met diens eventuele spraak-/taalbelemmeringen;

Toen Dorinde er niet bij was heb ik met de klas besproken dat Dorinde anders is, dat ze wel goed kan denken, maar dat het moeilijk voor haar is om iets te vertellen. Dat ze daarom soms ook boos wordt en 'nee, nee, nee' roept. Ik heb ze een toneelstuk laten spelen. Eén kind speelt bijvoorbeeld de vader en die zegt 'naar bed'. En het andere kind wil dan aan die vader vertellen dat ze wil fietsen, maar ze kan niet praten. Dan voelen de kinderen hoe het is om niet goed te kunnen praten. Daardoor gaan ze aanvoelen dat dat Dorinde's manco is. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Annelot kan duidelijk minder makkelijk communiceren en het kost haar meer tijd om iets tot zich door te laten dringen en om te praten. Ik heb dat wel in de kring besproken. Bijvoorbeeld dat Annelot soms ergens langer over moet nadenken voor ze met een antwoord komt. Dat herkennen de kinderen wel, als je het uitlegt aan de hand van het feit dat zij als een vraag moeilijk is ook wel eens langer moeten denken (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

– het kind op een adequate wijze kunnen helpen (zie hoofdstuk 3.7);

– en het kind in hun interacties en spel kunnen betrekken (zie hoofdstuk 3.4 over het aanpassen van spelregels).

Het is mogelijk om dergelijke klassengesprekken te doen waar het kind met Downsyndroom zelf bij aanwezig is. Echter, met name wanneer het gaat om een situatie waarin onwenselijke interactiepatronen zijn ontstaan, kunnen er ook

goede redenen zijn om een klassengesprek te houden in afwezigheid van het kind: het kan belangrijk zijn dat klasgenoten het gevoel hebben vrijuit te kunnen spreken. En het is mogelijk dat het gesprek te veel over het hoofd heen zou gaan van het betreffende kind zelf.

Ik vind het wel eens moeilijk en raar dat we over hem spreken als hij er niet bij is. Met een andere leerling doe je dat ook niet. Maar je moet wel. Ik ben bang dat als Erik erbij zou zitten dat hij het niet goed begrijpt maar wel de hele tijd hoort 'Erik doet dit en Erik doet dat'. (leerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

Voorlichting of klassengesprekken over de omgang met het kind met Downsyndroom zijn overigens niet altijd nodig. Wanneer het kind met Downsyndroom jaar in jaar uit is meegestroomd met dezelfde groep hebben klasgenoten het kind door en door leren kennen – en er spelen natuurlijk niet altijd sociale problemen.

Tot slot: net doen alsof er niets bijzonders aan de hand is met het kind met Downsyndroom zal vaak niet werken. Er is echter een andere optie waarmee het kind niet meer dan nodig 'speciaal' wordt gemaakt, terwijl er wel met de klas kan worden gesproken over de omgang met het kind met Downsyndroom: leerkrachten kunnen dit inkaderen in gesprekken over het gegeven dat alle kinderen van elkaar verschillen.

Wij proberen aan de kinderen te leren dat iedereen is zoals hij is en zo mag zijn. De één heeft scheve ogen, de ander een haakneus. Floris is een mongooltje en mag er zijn. Ik hoop dat de kinderen hierdoor integratie in de samenleving ook normaler gaan vinden. Dat iedereen anders is, daar hebben we het vaker over gehad, bijvoorbeeld naar aanleiding van een kind met wild vlees en een jongen zonder vingers in de klas. Anders, maar toch hetzelfde. Dus dat wisten ze heel goed. Floris was niet schokkend voor hen. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Op soortgelijke manier zou je ook de 'betutteling' van een kind met Downsyndroom aan de orde kunnen stellen in het kader van een klassengesprek over helpen in het algemeen: waarbij en op welke wijze vind jij hulp krijgen prettig of juist niet?

Dergelijke gesprekken kunnen een positieve uitwerking hebben op het sociale klimaat in de klas. In het volgende hoofdstuk 3.9 wordt dieper ingegaan op dit onderwerp.

Thuis uitleg geven

Als klasgenoten thuis bij het kind met Downsyndroom komen spelen dan is dit – omdat het een meer intieme situatie is – een goede gelegenheid om de 'gebruiksaanwijzing' van het betreffende kind beter te leren kennen. Voor de ouders van het kind met Downsyndroom

kan het bovendien een gelegenheid zijn om zo nodig enige uitleg aan klasgenoten te geven. Om te beginnen komen klasgenoten vaak uit zichzelf met vragen.

Ik geef wel eens wat uitleg aan kinderen die hier komen spelen naar aanleiding van hun vragen. Ik leg bijvoorbeeld uit dat Gwen langzamer groeit, anders praat en dat sommige dingen langzamer gaan. Kinderen zeggen wel eens: 'Ze is al zes, hoe kan dat?' Aan haar broer heb ik uitgelegd dat ze Downsyndroom heeft en dat ze daarom meer moet oefenen. Het gaat nog langs die jongere kinderen heen. Er zijn wel kinderen die weten dat ze gehandicapt is. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Kleuters kunnen zich erover verbazen dat het kind met Downsyndroom klein van stuk is en minder goed praat, terwijl het toch bijvoorbeeld al zes jaar oud is. Van volwassenen of van oudere kinderen kunnen zij woorden als 'gehandicapt' of 'Downsyndroom' hebben geleerd. Inhoudelijk zijn dergelijke concepten op die leeftijd echter nog niet zo heel precies ingevuld. Vanaf de middenbouw gaan kinderen dergelijke concepten meer uitwerken. De ouders in dit onderzoek rapporteren dat klasgenoten op die leeftijd meer vragen hierover beginnen te stellen.

De laatste jaren komen kinderen wel naar mij toe met vragen, zoals 'Waarom is Annelot zo klein, of waarom zit ze nog in groep drie?'. Dat soort dingen. Ik leg dan uit dat ze Downsyndroom heeft en wat dat inhoudt. Ik leg er altijd de nadruk op dat ze alles kan leren maar dat het langzamer gaat. Bo vroeg: 'Is Annelot gehandicapt?' Toen zei ik: 'Wat vind jij?' Bo zei: 'Nee.' (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4/5)

Pas vanaf een jaar of zeven gaan kinderen zien dat ze anders is. Dan gaan ze vragen stellen. Dus, je legt uit dat ze iets anders is. Ik heb die uitleg wel altijd positief gehouden, dat ze veel kan, maar dat het langer duurt en meer moeite kost. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Ouders kunnen enige uitleg geven over wat Downsyndroom inhoudt. Daarnaast kunnen zij klasgenoten zo nodig concrete aanwijzingen geven voor de omgang met het kind.

Ik leg wel eens uit hoe je beter met hem kunt omgaan, bijvoorbeeld als Lana heel veel tegen hem probeert te zeggen en te snel praat. Dan zeg ik wel eens 'langzamer praten, dan begrijpt hij het beter.' (moeder van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Ik geef kinderen die komen spelen wel eens wat uitleg. Bijvoorbeeld met lopen, dat Dorinde niet direct kan starten met rennen, dat ze haar even de tijd moeten geven, zodat ze ook mee kan doen. Dat ze haar moeten aankijken met praten, anders heeft Dorinde niet door dat het tegen haar is. Dat ze haar niet moeten behandelen als een pop. En ik leg wel uit wat Dorinde bedoelt, als dat niet overkwam. Maar dat is

steeds minder nodig. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Ook hier geldt weer dat uitleg steeds minder nodig zal zijn als het kind met Downsyndroom jaar in jaar uit is meegestroomd met dezelfde groep.

In het begin vertelde ik wel eens dat ze wat langer moeten wachten op een reactie als ze hem iets vragen. Maar uitleg is verder niet echt nodig; ze hebben vanaf groep drie in dezelfde klas gezeten. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

3.9. Een goed sociaal klimaat creëren

Het sociale klimaat in de klas – de wijze waarop de klasgenoten met elkaar omgaan – is ongetwijfeld van invloed op de sociale integratie van het kind met Downsyndroom. Op welke manieren proberen leerkrachten nu het sociale klimaat in de klas in positieve zin te beïnvloeden?

Praten over verschillen

Meerdere leerkrachten geven aan dat zij het belangrijk vinden om met de klas te praten over verschillen tussen kinderen.

We praten er in de klas vaker over dat iedereen anders is. Er zit bijvoorbeeld een jongen in de klas zonder haar, door een ziekte. Die jongen had er veel moeite mee toe hij zijn haar verloor. Dat is een aanleiding om erover te praten. We hebben kringgesprekken over 'Wat heb jij voor leuks of wat vind jij leuk aan jezelf?' Alle kinderen vertellen iets positiefs over zichzelf en dan iets positiefs over hun buurman.

Een logopediste van een ander kind zei dat zij er verbaasd over was dat dat kind niet gepest werd met het feit dat hij de 'r' niet kon zeggen. In onze klas wordt er over dat soort dingen wel gepraat, vooral over positieve kanten, maar soms ook over 'Wat vind je moeilijk van jezelf?' Iedereen heeft ook wel iets dat hij moeilijk vindt. Dat kunnen heel filosofische gesprekken zijn. Bijvoorbeeld een meisje vertelde dat ze het zo lastig vond dat zij lange haren heeft, omdat haar moeder iedere ochtend de klitten eruit moet trekken en dat doet pijn. Waarop John, die jongen die zijn haren is verloren, zegt: 'Daar heb ik nou nooit last van.' Aan elk negatief ding zit ook een positief ding, dat leg ik dan uit. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Deze leerkrachten stellen dat dergelijke gesprekken het sociale klimaat in de klas ten goede komen. Kinderen houden meer rekening met elkaar. Dit kan ook gunstig zijn voor de acceptatie van het kind met Downsyndroom.

Kinderen kijken mij wel eens aan: 'Ach ja, dat is onze Dorinde'. Zo gaat dat ook bij andere kinderen die iets moeilijks hebben. We praten erover, dat je rekening moet houden met elkaar. Je moet een goede sfeer scheppen, dan kan je veel meer met elkaar. Dan is er minder ruzie. Als juf heb je daar veel invloed op, door iedere keer weer erover te praten. Ik ben degene die daarvoor zorgt. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Praten over sociale thema's

Leerkrachten vertellen dat zij daarnaast in klassengesprekken aandacht besteden aan allerlei andere sociale thema's. Er wordt bijvoorbeeld gepraat over vriendschap, over gevoelens en over de omgang met elkaar.

We hebben gesprekjejes over allerlei onderwerpen: bijvoorbeeld over 'Wat is een vriend, of hoe voel je je als je verdwaald bent of als je vogel dood is?' Ik vind het belangrijk dat kinderen leren gevoelens te verwoorden en leren een ander daar ruimte in te geven, dat iemand het kan vertellen als hij iets heeft meegemaakt. Dan krijg je een betere sfeer in de klas en minder ruzie. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

In kringgesprekken besteed ik ook aandacht aan de omgang met elkaar, naar aanleiding van dingen die er zijn gebeurd of naar aanleiding van bijbelverhalen. Dat is voor de kleuters een goede ingang. Wat ik ook wel doe is een bepaald gedrag bespreken aan de hand van een verhaal over iets dat twee kinderen meemaken, bijvoorbeeld ergens bang voor zijn of geplaagd worden. Dan vraag ik de kleuters wat zij daarvan vinden. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Zoals al eerder is vermeld in hoofdstuk 2 veronderstelt de leerkracht van Caspar dat diens sociale contacten met klasgenoten zijn verbeterd als een indirect gevolg van een project met de klas over sociaal gedrag. In het kader van dit project werden klassengesprekken gehouden over de omgang met elkaar. Het volgende citaat is deels een herhaling van een citaat uit hoofdstuk 2.

Een aantal jaar geleden was hij meer alleen, nu speelt hij meer samen. Dat is spontaan veranderd. Maar we hebben het in de groep tijdens een project wel gehad over samenspelen, samen delen en niet uitsluiten. Dat was in het kader van een project over sociaal gedrag en pesten: 'opkomen voor jezelf'. Ik denk dat dat onbewust invloed heeft gehad op de hele groep, op de sfeer in de klas. Maar dat was niet speciaal op hem gericht. De aanleiding voor dit project was dat er een aantal kinderen werd gepest. Aan de hand van verhalen maakte je dan duidelijk dat het veel leuker is om samen te doen. En er waren verhalen over het goedmaken na een ruzie en over muurbloempjes – 'Hoe zou die zich voelen?' (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Een niet competitief klimaat bevorderen
Wanneer je kinderen begrip wilt bijbrengen voor verschillen tussen mensen dan is het ook belangrijk als leerkracht een niet (al te) competitieve sfeer te bevorderen.

Niemand neemt er aanstoot aan als Caspar bij slagbal niet scoort. Dat heeft ook te maken met de normen die we op deze school proberen over te brengen: Winnen of verliezen is niet het belangrijkste. Het gaat erom samen plezier te hebben in sport. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

In de literatuur over integratie wordt aangegeven dat coöperatief onderwijs – leerlingen in kleine groepjes laten samenwerken aan gemeenschappelijke projecten – bijdraagt aan een minder competitief klimaat, een klimaat waarin kinderen met verschillende achtergronden (qua ras, cultuur, geslacht of begaafdheid) elkaar meer gaan waarderen (Slavin, 1985a; 1995a; b; Johnson en Johnson, 1980; 1981; 1986; Putnam, 1993; Lipsky en Gartner, 1997). Coöperatief onderwijs is bovendien een werkwijze waarbij leerlingen expliciet sociale vaardigheden worden bijgebracht, hetgeen goed is voor het sociale klimaat in de klas. Op enkele van de scholen in dit onderzoek wordt, zoals vermeld in hoofdstuk 3.1, in enige mate gebruik gemaakt van coöperatief onderwijs.

Sociaal gedrag bevorderen

Leerkrachten kunnen het sociale klimaat in hun klas gunstig beïnvloeden door prosociaal gedrag van leerlingen te benoemen en te prijzen en door antisociaal gedrag in te perken (Ramsey, 1991; Putnam en Spenciner, 1993). Enkele van de leerkrachten in dit onderzoek vermelden expliciet dat zij leerlingen prijzen voor goed sociaal gedrag.

Ik geef natuurlijk regelmatig complimenten voor goed gedrag, zowel voor leergedrag als voor bijvoorbeeld zorg voor het lokaal, de klas vegen, de kapstok opruimen. Het is goed kinderen te leren verantwoordelijkheid te dragen voor hun omgeving. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Ook vertellen de leerkrachten dat zij ingrijpen bij conflicten tussen kinderen of bij situaties waarin kinderen zich antisociaal gedragen. Daarbij merken verschillende leerkrachten wel op dat het belangrijk is om kinderen ook zelf de kans te geven sociale problemen op te lossen. Bovendien is het onmogelijk als leerkracht ieder voorval te begeleiden.

Ik probeer eerst of de kinderen het zelf kunnen oplossen. Als dat niet lukt dan grijp ik wel in. Soms neem ik een kind dan in bescherming, soms trek ik grenzen. In het begin wilde ik alles zelf reguleren. Maar dat kan niet. Daar word je gek van. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 6)

Als de kinderen ruzie hebben dan probeer ik ze het eerst zelf op te laten lossen. Als dat niet lukt dan hoor ik de twee kanten om erachter te komen wat er is gebeurd. Ik probeer uit te zoeken wat de aanleiding was. Soms vraag ik ze ook: 'Hoe zou je dat nu anders kunnen oplossen?' (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Soms zullen leerkrachten echter wel ingrijpen. Het komt voor dat leerkrachten een incident zien aankomen en er voor kiezen om vooraf te interveniëren.

Je probeert het af te remmen voordat er iets gebeurt. Bijvoorbeeld: een druk kind leidt je

even af of neem je even apart zodat het niet uitdraait op een confrontatie. Als je ziet dat er wat gaat gebeuren - je ziet bijvoorbeeld dat hij met een schep wil slaan - dan haal je het kind eruit en dan praat je even met het kind. Dan kan zo'n kind de situatie weer positief benaderen. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Vaak zullen leerkrachten incidenten ook met de betrokken kinderen achteraf nabespreken. Daarbij kunnen leerkrachten de betreffende kinderen richtlijnen geven hoe zij met een dergelijke situatie om zouden moeten gaan ofwel de kinderen vragen zelf alternatieven te bedenken.

Juf Amanda bespreekt met twee leerlingen een conflict na. Ze vraagt wat er is gebeurd. Een kind heeft per ongeluk zand gegooid. Het andere kind heeft boos teruggegooid. De juf vertelt dat je niet moet teruggooien, maar moet zeggen dat je het niet leuk vindt. (observatie van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Als kinderen zich niet sociaal gedragen, bijvoorbeeld iets nemen van een ander zonder het te vragen, dan laat ik ze het opnieuw doen. Dan vraag ik ze eerst: 'Hoe moet je dat doen?' Het is goed om ze eerst de kans te geven dat zelf te bedenken. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Verschillende leerkrachten geven aan dat zij sociale incidenten, zeker als het om terugkerende problemen gaat, ook wel in de kring nabespreken.

Als er sociale conflicten spelen dan handel je dat natuurlijk ook wel eens met één kind af, zonder dat in de kring te gaan bespreken. Maar bij terugkerende problemen dan bespreken we dat wel in de kring. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Als kinderen uit mijn groep bijvoorbeeld stompen of elkaar aan de jas trekken dan wordt dat aan mij gemeld door de pleinvacht. Dat is een van de leerkrachten. Dan bespreek ik dat direct na de pauze. Ik herinner ze aan de regel 'respect hebben voor elkaar'. En eventueel bespreek ik hoe ze een situatie anders zouden kunnen oplossen. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Er wordt een kringgesprek gehouden. De leerkracht: 'We moeten het nog hebben over een voorval vandaag. Daar was een andere oplossing geweest. Peter, wil jij vertellen wat er gebeurde vóór het vechten.'
Peter: 'Ik was aan het rennen en ik was gevallen over een stoepje. En toen begon Rick hard te lachen.'
Leerkracht: 'Wat voor gevoel geeft dat?'
Een meisje: 'Niet leuk.'
Leerkracht: 'Waar komt dat gevoel vandaan?'
Een meisje: 'Het doet pijn van binnen.'
Leerkracht: 'Ja, omdat je dan het gevoel hebt dat je wordt uitgelachen. Nu is Peter gaan vechten. Wie wil daar iets over zeggen.'
Een jongen: 'Je kunt het anders oplossen door te zeggen: "Andersom zou jij het ook niet leuk

vinden als ik zou lachen als jij was gevallen".'
Leerkracht: 'Ja, maar als een kind dan toch doorgaat met lachen.'
Zelfde jongen: 'Dan zou ik er niet op reageren.'
Leerkracht: 'Het ene oor in, het andere uit. Maar dat is voor sommige kinderen moeilijk. Wat moet je dan doen?'
Cornelijne: 'Je mag niet plagen.'
Leerkracht: 'Nee, uitlachen is plagen en dat mag niet. Maar wat moet je doen als je kookt van boosheid?'
Een meisje: 'Naar de juf gaan.'
Ander meisje: 'Dat is moeilijk. Soms ben ik zo kwaad op mijn zus. Dan heb ik geen tijd meer om naar mijn moeder te gaan.'
Leerkracht: 'Vandaag had het anders opgelost moeten worden, want het was geen spelletje.'
Peter: 'Nee, het was geen spelletje. Het was echt.'
Een meisje: 'Je kunt het beter uitpraten.'
Leerkracht: 'Ja, dat is beter, maar moeilijk als je je zelfbeheersing hebt verloren.'
Leerkracht: 'Wat wil je zeggen, Cornelijne?'
Cornelijne: 'Als iemand gaat knijpen, dan moet je het aan de juf vragen "Ze mogen niet knijpen".'
Een meisje: 'Als ik iemand zie vechten dan denk ik: "Er is al genoeg oorlog in de wereld".'
(observatie van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Daarnaast stellen verschillende leerkrachten dat zij met de klas in preventieve zin over sociale problemen praten (zie ook de eerdere paragraaf over 'praten over sociale thema's').

Ik doe veel preventief bij de gesprekken in de kring, maar ook wel naar aanleiding van voorvallen. We hebben het er bijvoorbeeld over dat ze niet met iedereen vrienden hoeven te zijn, maar dat ze wel respect moeten hebben. Of dat als een kind je niet ligt dat je dan beter uit diens buurt kunt blijven in plaats van dat kind de hele tijd op te zoeken. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Ik probeer verder ook veel preventief te doen, door juist zonder de directe aanleiding van een conflict bepaalde zaken te bespreken. Het is daarbij belangrijk om dicht bij de beleving van de kinderen te blijven. Bijvoorbeeld over knikkeren. Op een gegeven moment wordt dat weer eens een rage. En ik weet dat knikkeren een bron is van conflicten. Ik geef de kinderen dan de gelegenheid om over het knikkeren te praten en dan komen zaken als bijvoorbeeld 'eerlijkheid' bij het knikkeren vanzelf naar boven. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Tot slot merkt één van de leerkrachten op dat je als leerkracht zelf ook het goede voorbeeld moet geven.

Ik vind dat je op het gebied van sociale omgang met elkaar zelf het goede voorbeeld moet geven. Dat is een zeer belangrijk aspect van je beroep. Je geeft als leerkracht de hele dag een voorbeeld. Als een leerkracht bijvoorbeeld vaak tiert tegen kinderen, dan gaan leerlingen ook eerder ruziën op het schoolplein. Ik kende een leerkracht die zo met zijn klas omging en die verzuchtte: 'Waarom kunnen ze nooit iets

normaal oplossen?' Het punt is dat hij zelf het voorbeeld geeft. (...) Humor is ook belangrijk, voor jezelf, maar ook voor de kinderen. Je geeft het voorbeeld. Luchtig zijn werkt vaak beter, ook bij het reguleren van gedrag. Tegen een rondlopend kind zeg ik bijvoorbeeld 'Zit er een punaise op je stoel?'. Als je als leerkracht de kinderen met humor benadert dan gaan kinderen elkaar ook zo bejegenen. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Regels: flexibiliteit én structuur
Meerdere leerkrachten geven aan dat het belangrijk is om niet te rigide om te gaan met de regels en routines. Flexibiliteit is belangrijk: een leerkracht moet kunnen inspringen op de situatie; en een leerkracht moet in staat zijn rekening te houden met verschillen tussen kinderen.

Flexibiliteit vind ik belangrijk voor een leerkracht. Soms heb je iets in je hoofd, maar dan is het beter om het niet te doen, omdat het te veel is op dat moment. Ik bedoel niet dat je niet zou moeten plannen, je moet wel een bepaald plan in je hoofd hebben. Je moet ook niet iedere dag de structuur doorbreken, alleen al om kinderen te laten voelen dat er wel regelmaat is. De klas bestaat uit 24 leerlingen, 24 individuen; de één heeft meer structuur nodig dan de ander. Sommigen geef je wat meer ruimte, bij anderen moet je juist meer controleren of ze werken. Die kunnen die vrijheid niet aan. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Aan de andere kant kan te weinig structuur leiden tot onrust in een klas en tot een minder goed sociaal klimaat.

We hebben een paar jaar geleden een tropenjaar gehad. Caspar had toen een leerkracht die alles goed vond. Dat werkte niet bij Caspar, maar ook niet bij de andere kinderen. Het volgende schooljaar kreeg hij een andere leerkracht. Die was wel streng. Er kwam weer rust in de klas. De kinderen voelden zich prettiger, de sfeer was beter en Caspar ging ook weer goed vooruit. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Verschillende leerkrachten stellen dat duidelijke grenzen belangrijk zijn. Kinderen voelen zich veiliger wanneer zij weten wat er van hen wordt verwacht en wanneer zij zich beschermd voelen tegen wangedrag van anderen.

Ik vind dat duidelijke afspraken en duidelijke consequenties veiligheid geven aan kinderen. Ik vind dat je niet te veel verantwoordelijkheid bij de kinderen moet leggen. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

De eerste regel is dat iedereen zich veilig en prettig moet voelen op school. Je moet duidelijk zijn over wat er wel en niet mag én je moet het gezellig maken. Je bent lief voor de kinderen. Je leert ze aardig te zijn voor elkaar. Je let op dat er niet kinderen worden geïntimideerd. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Over één ding zijn de leerkrachten het zeker eens: het moet voor de kinderen

duidelijk zijn dat pestgedrag niet toelaatbaar is.

Als er gepest wordt dan krijgen ze met mij te maken. Dat weten de kinderen heel goed. Als er een kind wordt geplaagd, om het even wie, dan pak ik dat aan. Dat is een regel: je plaagt iemand niet om zijn uiterlijk of om wat voor kleren hij of zij aan heeft. Als er geplaagd wordt dan maak ik duidelijk dat je dat niet doet en dan gaan we er meteen over praten, dat je er iemand pijn mee kunt doen. (leerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

De uitersten van enerzijds een 'laissez-faire'-stijl en anderzijds een autoritaire stijl van leiding geven zijn niet gunstig voor het sociale klimaat in een klas (Ramsey, 1991). Leerkrachten moeten dan ook een middenweg vinden. Waar zij precies dit evenwicht leggen verschilt van leerkracht tot leerkracht.

Ik vind dat de regels duidelijk moeten zijn. Mijn collega (duo-baan) wil meer dat het gezellig is in de klas. Ik vind meer dat de kinderen zich aan mijn regels moeten houden. Ik ben strenger. Mijn collega laat het langer gaan. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Om als leerkrachten meer op één lijn te komen is er op verschillende scholen met het gehele team gepraat over de omgangsregels die er voor de kinderen zouden moeten gelden.

We hebben als team heel goed nagedacht over de regels. Ze hangen ook op een papier in de klas: 'Beoordeel iemand niet op zijn uiterlijk; sluit niemand buiten; blijf van elkaars spullen af; lach niemand uit; scheld niemand uit; roddel niet over anderen; mishandel niemand lichamelijk of geestelijk; bemoei je niet met andermans zaken; kies geen partij als twee kinderen ruzie maken; vertel het aan de leerkracht als jijzelf of iemand anders wordt gepest (dat is geen klikken).' (leerkracht van Judith; 14 jaar, groep 7)

Er geldt binnen onze school als geheel eigenlijk maar één regel: 'niemand doet iets wat storend is voor een ander'. We verdrongen namelijk op een gegeven moment in de regels. En we konden het niet eens worden over welke regels wel en niet zouden moeten gelden. Het is een te grote school daarvoor. Maar in deze ene regel kan iedereen zich vinden. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Soms worden de regels ook met de klas besproken: het is voor kinderen belangrijk dat zij de regels als eerlijk en zinvol ervaren en hierop enige invloed kunnen uitoefenen (Ramsey, 1991).

Ik heb de regels aan het begin van het jaar wel samen met de kinderen doorgesproken en erover gepraat waarom deze regels gelden en hun gevraagd hoe zij erover dachten. Ik kan nu rustig de klas uitlopen. Er wordt dan wat gefluisterd, meer niet. Ze hebben die regels ook geaccepteerd als hun regels. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Op één van de scholen in dit onderzoek gaat men nog een stap verder: in het kader van een pestproject worden de omgangsregels met de kinderen samen opgesteld.

Aan het begin van het schooljaar hebben we een paar regels opgeschreven, op een groot vel papier op de deur. De kinderen voegen zelf regels toe in de loop van het jaar. Dat is een onderdeel van het pestprotocol. Het komt uit een landelijk project 'pesten over en uit'. Bij kleuters gaat het dan meer om regeltjes, want die maken nog niet zo'n duidelijk onderscheid tussen regels voor de omgang en andere gedragsregels. Kinderen zeggen nu zelf: 'We moeten het opschrijven.' En: 'wij komen erop terug als de gelegenheid zich voordoet'. Kinderen weten wat er staat, ook al kunnen ze niet lezen. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Orde houden

De ene leerkracht laat meer toe dan de andere – en dit kan ook per situatie verschillen – maar iedere leerkracht houdt wel enige orde. In de vorige paragraaf werd er reeds op gewezen dat te weinig orde in een klas niet bevorderlijk is voor het sociale klimaat. Als zodanig kun je voldoende orde beschouwen als een randvoorwaarde voor de sociale integratie van leerlingen met belemmeringen. Uit de observaties komen verschillende manieren naar voren waarop leerkrachten orde houden:

1. Om te beginnen laten leerkrachten aan hun klas merken dat zij de kinderen in de gaten houden, dat zij zien wat er gebeurt. Leerkrachten laten dit merken door opmerkingen als: 'Ik zie een paar kinderen die nog niet aan het werk zijn.'; 'Ik heb gezien wie er goed heeft gewerkt.'. Soms is een blik in de richting van een kind al voldoende om dit te laten ophouden met onwenselijk gedrag.

2. Daarnaast spreken leerkrachten kinderen die in 'overtreding' zijn daarop vaak persoonlijk aan: 'Marc, ga op je eigen stoel zitten.'; 'Leslie, hou daarmee op.' Volgens de literatuur kan het nadeel hiervan zijn dat steeds dezelfde namen worden genoemd en dat de betreffende kinderen hierdoor in een negatieve spiraal terecht komen, waarbij zij leren dat zij aandacht krijgen voor negatief gedrag en waarbij iedereen dat ook van hen gaat verwachten (Scruggs en Mastropieri, 1992; Leyser en Gottlieb, 1981).

3. Ook dreigen leerkrachten wel met sancties of leggen zij deze op: 'Ik heb nu drie keer gewaarschuwd. Wie er nu nog van zijn plaats komt moet in de pauze binnen blijven.'

4. Volgens de literatuur moeten leerkrachten ervoor waken om te veel alleen gebruik te maken van negatieve feedback (corrigeren; straffen). Voor het sociaal klimaat en het werkklimaat is het beter om voornamelijk positieve feedback (de leerlingen complimenteren voor wat zij goed doen) te geven (Scruggs en

Mastropieri, 1992). Ook de leerkrachten in dit onderzoek maken uiteraard gebruik van positieve feedback: 'Wat hebben jullie goed opgeruimd.'; 'Ik zie dat Peter en Leslie al lezen, heel goed.' Sommige van de leerkrachten in dit onderzoek doen dit echter zeer mondjesmaat in vergelijking met de negatieve feedback die zij geven.

5. Leerkrachten geven er af en toe blijk van dat zij weliswaar corrigerend optreden, maar dat zij zich wel kunnen inleven in het kind: 'Ik begrijp dat je zenuwachtig bent, omdat je straks een spreekbeurt moet houden, maar ga nu gewoon aan je werk.'

6. Leerkrachten corrigeren niet alleen, maar geven daarbij soms ook uitleg waarom het kind wordt gecorrigeerd: 'Niet er doorheen praten, want dan weet je straks niet wat je moet doen.'; 'De computer is een duur apparaat, dus ik wil dat je daar goed mee omgaat.' Er wordt in de literatuur (Ramsey, 1991) aangeraden om niet alleen te corrigeren, maar ook aan de kinderen uit te leggen waarom regels gelden.

7. Leerkrachten geven ook positieve richtlijnen voor gedrag en/of spreken hun verwachtingen op dit gebied hardop uit. Leerkrachten doen dit door opmerkingen als: 'Zet je tas maar onder je stoel, Tim.' (in plaats van: 'Hou op met wiebelen.').; 'Probeer tussen één en twee uur zo veel mogelijk werkjes te doen. Het zou prettig zijn wanneer je je dagtaak afmaakt.'

8. Tot slot creëren leerkrachten orde in hun klas door structuur aan te brengen in hetgeen de leerlingen moeten doen. Structuur in de organisatie: 'Nu haalt eerst de groep van Tim zijn tas.' Structuur in de tijd: 'Het stoplicht van de leerkracht staat op rood, dat betekent dat je zelfstandig moet werken op dit moment.'

3.10. Het zelfbeeld van het kind met Downsyndroom

Er wordt wel verondersteld dat een kind met een verstandelijke belemmering in een reguliere klas te zeer geconfronteerd zou worden met het feit dat het 'anders' is. Het kind zou hierdoor een negatief zelfbeeld kunnen ontwikkelen: het zou zichzelf kunnen gaan zien als degene die altijd het minst capabel is.

Zelfvertrouwen

Vrijwel alle respondenten rapporteren echter dat de kinderen in dit onderzoek voldoende zelfvertrouwen hebben.

Als een kind door krijgt dat het minder kan, dan kan het daarvan erg ongelukkig worden, als het kind het zich erg aantrekt. Maar dat is niet het geval bij Annelot. (...) 'Dat is makkelijk' is een stopwoord van Annelot. Dat zegt wel iets over haar houding, over haar zelfvertrouwen. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Ze heeft volgens mij behoorlijk wat zelfvertrouwen. Dat ze dat durft, midden in het schooljaar, drie dagen op proef op een school voor regulier voortgezet onderwijs. Wel wat gespannen, maar ook vrolijk en mondig, stapt ze daar op af. Ze stuurt ons naar huis 'gaan jullie maar' (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Wel vertellen meerdere respondenten dat het voorkomt dat het kind bij bepaalde activiteiten of in bepaalde situaties merkt dat het deze moeilijk vindt of dat het niet goed kan meedoen. Deze frustratie blijft bij de meeste van deze kinderen echter gerelateerd aan een beperkt aantal situaties of activiteiten. Het betekent nog niet dat het kind over de hele linie geen zelfvertrouwen zou hebben.

Aan de ene kant heeft Milan veel zelfvertrouwen. Maar bij het lezen is hij wel faalangstig. Hij merkt dat dat heel moeizaam gaat. (leerkracht van Milan; 8 jaar, groep 3)

Ze heeft, denk ik, wel door dat ze bepaalde dingen minder goed kan, bijvoorbeeld rennen. Ik leg haar dat uit, niet als iets negatiefs, maar meer dat als ze oefent dat ze het dan steeds beter leert. Winnen interesseert haar nog niet, maar ze wil wel meedoen. Bijvoorbeeld: ze maakt een soort rare handstand en dat vindt ze ook prima. Als ze maar mee kan doen. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Echter: zoals we gezien hebben in hoofdstuk 3.2 komt het bij twee van de oudere kinderen met Downsyndroom, Erik en Anne, vaker voor dat zij willen participeren in de interacties en het spel van de andere kinderen en zich daarbij gefrustreerd voelen over het eigen onvermogen of zelfs al bij voorbaat ervan uit lijken te gaan dat zij toch niet mee mogen doen. Het primaire probleem daarbij is, naar het inzicht van de auteur, niet zo zeer dat deze kinderen zichzelf als minder vaardig in vergelijking met andere kinderen ervaren, maar veeleer dat zij merken dat zij niet kunnen participeren aan de interacties met andere kinderen, terwijl zij wel die behoefte hebben. Interventies (zie ook hoofdstuk 3.7) zouden in een dergelijke situatie dan ook in ieder geval gericht moeten zijn op het bevorderen van positieve relaties met klasgenoten (klasgenoten thuis te spelen vragen; het kind laten samenwerken met één of twee klasgenoten aan een gemeenschappelijk werkstuk/project; het organiseren van een 'circle of friends'). Daarnaast zou direct kunnen worden gewerkt aan het bevorderen van zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld bij het betreffende kind met Downsyndroom (situaties creëren waarin het kind positieve aandacht krijgt van andere kinderen; momenten creëren van persoonlijke aandacht voor het kind door ouders/leerkrachten/begeleiders; het kind adequate informatie geven over zijn/haar belemmeringen (en capaciteiten) en het

kind helpen dit in zijn/haar zelfbeeld te integreren).

Besef van de eigen belemmeringen/handicap

De jongere kinderen met Downsyndroom – de kleuters en een deel van de middenbouw kinderen – zijn zich volgens de respondenten nog niet bewust van het feit dat zij Downsyndroom of een verstandelijke belemmering/handicap hebben en in dat opzicht 'anders' zijn dan andere kinderen.

Hij weet niet dat hij een handicap heeft of Downsyndroom. Dat hij iets minder goed kan, dat heeft hij ook niet door. Hij is niet op winnen gericht, meer op meedoen. (moeder van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Ik weet niet of hij weet dat hij een handicap heeft. Ik denk van niet. We hebben het wel eens over Downsyndroom. Dat herhaalt hij dan, maar ik denk niet dat hij beseft dat hij anders is. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Bij een aantal van de kinderen met Downsyndroom in de middenbouw begint een eerste besef te komen.

Cornelijne zei laatst: 'Ik ben gehandicapt omdat ik snottebellen heb.' Je ziet ontwikkeling ook op persoonlijkheidsgebied. Het is verheugend dat ze erover nadenkt. Dat is goed. Dat hoort in het proces. Haar moeder heeft er met haar over gepraat, dat ze minder goed kan leren. Wij hebben wel aangegeven dat dit een punt van aandacht is waar we met z'n drieën, de leerkracht, de remedial teacher en Cornelijne's moeder, over moeten praten: 'Hoe gaan we hiermee om?' (leerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

De vier kinderen in de bovenbouw weten dat zij Downsyndroom en/of een verstandelijke belemmering/handicap hebben en wat dit in grote lijnen inhoudt. Hij weet dat hij wat anders is, dat hij minder makkelijk leert. Ik heb hem wel uitleg gegeven over zijn tempo van leren en denken. Hij weet wel dat het Downsyndroom heet, maar wij hebben die term nooit zo benadrukt. Hij weet dat hij een handicap heeft, die term hebben wij meer gebruikt. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Enkele ouders vertellen dat het kind ook wel moeite hiermee heeft (of heeft gehad).

Ze heeft best wel zelfvertrouwen, maar ze heeft nu wel door dat ze een handicap heeft. Dan staat ze voor de spiegel en dan zegt ze: 'Ik wil niet gehandicapt zijn.' (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Ze weet wat ze heeft in termen van Downsyndroom. Er zijn wel momenten dat ze dat vervelend heeft gevonden. Dat ze zei: 'Ik wil ook gewoon zijn.' (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Uitleg aan het eigen kind

De ouders van de jongere kinderen met Downsyndroom – de kleuters en een deel van de middenbouw kinderen – stellen

over het algemeen dat zij het nog niet nodig vinden om het kind te informeren over diens belemmeringen. Zij verwachten dat het kind deze informatie nog onvoldoende kan begrijpen.

Ik heb nog nooit met haar over Downsyndroom of over handicap gesproken. Ik ga dat nog wel doen, maar nu is dat nog erg vroeg. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Ik heb hem nog niets uitgelegd over Downsyndroom of handicap. Dat heeft nu nog geen zin, denk ik. Downsyndroom is gewone gespreksstof in ons gezin en daar reageert hij niet echt op. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Toch gaan alle ouders er vroeg of laat toe over om hun kind hierover te informeren, vaak ook zonder dat zij weten of het kind het zal begrijpen.

Wij hebben haar jaren geleden voor het eerst verteld dat ze Downsyndroom heeft, ik denk naar aanleiding van een SDS-weekend in Drenthe of naar aanleiding van foto's in Down+Up. Toen wisten we nog niet of ze er iets van zou begrijpen. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Lotgenotencontact, waarbij de ouders en kinderen met Downsyndroom elkaar ontmoeten, of foto's in Down+Up, het magazine van de SDS, kunnen een aanleiding zijn om met het kind erover te praten. De aanwezigheid van andere kinderen in het gezin die vragen stellen kan soms ook de aanleiding vormen om het kind met Downsyndroom zelf te informeren.

Een tijdje geleden hebben we ook aan Hymke, Dorinde's jongere zusje, uitgelegd dat Dorinde Downsyndroom heeft en wat dat is. Daar zat Dorinde ook bij. Ik heb uitgelegd waarom zij naar het ziekenhuis moest. En dat het een soort ziekte in je hoofd is, dat er geen medicijnen voor zijn, dat je het niet van haar kan krijgen, dat ze slappere spieren heeft en minder goed kan lopen en nog niet goed voelt wanneer ze moet poepen of plassen en dat ze ook minder goede ogen heeft. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

De voorlichting die ouders aan hun kind geven is niet alleen maar een zakelijke uitleg over Downsyndroom of belemmering/handicap, maar bevat ook gevoelsmatige boodschappen. Ouders vertellen hun kind dat zij het accepteren.

Een tijdje geleden hebben we hem verteld dat hij een handicap heeft, dat bepaalde dingen moeilijker zijn voor hem, dat hij moeilijker leert. En dat wij het niet erg vinden. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Ouders benadrukken dat het kind niet alleen belemmeringen heeft maar ook capaciteiten, net als ieder ander mens: het kind mag zichzelf waarderen.

We hebben uitgelegd dat iedereen dingen heeft waar hij goed of minder goed in is en dat hij bijvoorbeeld wel heel goed met mensen kan omgaan. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Ten aanzien van het leren willen ouders enerzijds uitleggen aan het kind dat het moeilijker leert, maar anderzijds het kind ook weer niet ontmoedigen.

Ik heb haar uitgelegd dat ze wel kan leren, maar dat het soms moeilijk is. En dan zegt zij: 'Ik kan heel goed rekenen, ik heb al een rekenschrift.' Het dubbele is natuurlijk dat ze op school de hemel in wordt geprezen voor wat ze kan. (moeder van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Ik heb haar wel verteld dat ze anders is als andere kinderen, net als Mirte en Cornelijne, dat ze daardoor wat langzamer leert, dat ze meer haar best moet doen, bijvoorbeeld met lezen om dat te leren. Maar ik vertel haar ook dat ik denk dat ze alles kan leren wat ze wil. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Tot slot: enkele van de kinderen hebben op een gegeven moment laten blijken moeite te hebben met het woord 'gehandicapt'. Zij willen 'gewoon' zijn. Een aantal ouders heeft hierop gereageerd door het woord 'gehandicapt' dan maar niet meer te gebruiken. De auteur meent dat het echter verstandiger is om dit woord niet resoluut te vermijden – de rest van de wereld gebruikt dit woord nu eenmaal wel – maar om de negatieve gevoelswaarde weg te nemen door het kind uit te leggen dat het in velerlei opzichten 'gewoon' is én dat het niet de enige is met een handicap.

Toen Judith zei 'Ik wil ook gewoon zijn', hebben we haar gezegd dat ze in heel veel dingen gewoon is, dat ze met Downsyndroom is geboren en daardoor voor sommige dingen wat meer haar best moet doen. Nu hoor ik haar er niet meer over. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Je probeert aan haar uit te leggen wat een handicap is en wat Downsyndroom is. Dat ze niet de enige is. We proberen haar nu ook te laten spelen met een ander kind met Downsyndroom. Lotgenotencontact vind ik nu belangrijker worden. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Lotgenotencontact

Geen van de ouders in dit onderzoek vindt lotgenotencontact zodanig belangrijk dat zij om die reden gekozen hebben voor een ZML-school. De kinderen in dit onderzoek groeien op in een geïntegreerde situatie. Men zou zich echter kunnen voorstellen dat het goed zou kunnen zijn om in aanvulling hierop ook enige contacten met andere kinderen met Downsyndroom en/of een verstandelijke belemmering voor het kind te organiseren. Veel van de ouders in dit onderzoek geloven inderdaad dat een dergelijk lotgenotencontact voor hun kind op den duur belangrijk zou kunnen worden.

Lotgenotencontact vind ik belangrijk. Ik vind het goed dat ze straks andere kinderen kent die hetzelfde hebben als zij, dat ze een referentiepunt heeft: 'Ik ben niet de enige die het heeft'. Op dit moment is dat nog niet belangrijk voor haar. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Het zou het kind een referentiekader kunnen geven. Daarnaast stellen verschillende ouders dat het kind in de puberteit en volwassenheid voor gelijkwaardige vriendschappen – en zeker voor een partner – zal zijn aangewezen op lotgenoten.

Lotgenotencontact voor haar vind ik heel belangrijk. Want ik denk, als ze groter wordt, dan wordt de kans op vereenzaming groter. Met name in de puberjaren kan de beleving van haar en andere kinderen uit elkaar gaan lopen. Als zij verliefd wordt in groep acht dan zal ze worden afgewezen. Een vriendje zal ze daar niet moeten zoeken. En, voor echte gelijkwaardige vriendschappen zal ze daar niet moeten zijn. Er zullen best wel mensen zonder handicap zijn die graag met haar omgaan, die in die zin vrienden van haar zijn, maar voor gelijkwaardige vriendschappen zal ze andere mensen met een handicap nodig hebben. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Enkele ouders voegen hieraan toe dat zij verwachten dat hun kind als volwassene zal wonen met andere mensen met een handicap. Deze ouders stellen dat het kind zowel moet leren te functioneren in de 'gewone' wereld als in de wereld van mensen met een belemmering/handicap.

Maar op de lange duur is lotgenotencontact wel belangrijk, dat hij ook die wereld leert kennen. Want hij komt daar toch terecht, bijvoorbeeld als hij zelfstandig gaat wonen. Niet helemaal, hij moet ook in de gewone wereld leren functioneren. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Sommige van de ouders hebben daadwerkelijk contact met andere kinderen met een verstandelijke belemmering/Downsyndroom voor hun kind georganiseerd. Enkele ouders hebben hier goede ervaringen mee.

Lotgenotencontact vind ik wel belangrijk. Je kunt daardoor goed uitleggen wat Downsyndroom is. Op de lange termijn wordt het ook belangrijk voor meer gelijkwaardige contacten. Dat is belangrijk voor later. En: het gaat gewoon heel leuk met Annelot, een meisje met Downsyndroom dat ze heel vaak ziet, en met Mirte, een ander meisje met Downsyndroom dat ze af en toe ziet. (moeder van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

In de praktijk kan het echter ook tegenvallen.

Ik nodig wel eens een andere jongen met Downsyndroom uit van Arjans leeftijd. Die twee kinderen speelden helemaal niet met elkaar. Dat waren twee eilanden. Dus op dit moment is dat nog niet zo zinvol. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Het is ook niet zo dat een kind met Downsyndroom zich per se verbonden zal voelen met andere kinderen met Downsyndroom.

Ik wijs hem wel eens op een kind in Down+Up en zeg dan: 'Jij hebt ook Downsyndroom'. Dan

zegt hij: 'Dat ben ik niet'. Hij identificeert zich er niet mee. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Noch worden het automatisch vrienden omdat ze allebei Downsyndroom hebben. Er moet wel een zekere match zijn in ontwikkeling, ervaringen en belangstellingen.

Op een gegeven moment hebben wij gedacht 'geïntegreerd, dan komt ze nooit lotgenoten tegen'. Toen hebben wij wat contacten georganiseerd met een ander kind met Downsyndroom. Dat was een jonger kind en Judith vond dat ook echt een jonger kind. Misschien wordt die afstand kleiner als ze ouder zijn. Dat contact hebben we een tijdje actief onderhouden, maar Judith is daar nu niet echt enthousiast in. [...] Zelf weet je dat ze anders is. Pubers hebben een spiegel nodig. Het is goed als Judith zou kunnen optrekken met één of meer meiden die hetzelfde meemaken als zij. Ze moeten wel ook geïntegreerd zijn, het moet qua ervaring bij elkaar passen. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

3.11. Conclusie

In dit hoofdstuk is ingegaan op de interacties tussen het kind met Downsyndroom en andere kinderen: hoe verlopen deze in de praktijk, welke factoren zijn hierbij van belang en op welke wijze proberen leerkrachten en ouders hierop invloed uit te oefenen?

Een continuüm van sociale integratie

In hoofdstuk 2 is geconcludeerd dat er, als je het sociale netwerk van de kinderen in dit onderzoek beziet, verschillen zijn in de mate van sociale integratie. In dit hoofdstuk 3 is gekeken naar de aard van de interacties van de verschillende kinderen. De sociale integratie van de kinderen met Downsyndroom kan ook in dit opzicht (overigens niet anders dan bij kinderen zonder Downsyndroom) worden opgevat als een continuüm: lopend van kinderen die opgenomen zijn in een vast groepje van met elkaar optrekkende klasgenoten en die frequente en langdurige (en overwegend positieve) interacties hebben met klasgenoten tot kinderen die veel alleen zijn en over een dag genomen maar heel weinig en korte interacties hebben met klasgenoten (ofwel veel negatieve interacties hebben).

Overigens kunnen er bij alle kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek, ook bij de kinderen aan de onderkant van het continuüm, situaties worden gevonden met positieve interacties met klasgenoten (hoofdstuk 3.1.). Er kunnen velerlei factoren worden aangevoerd die van invloed kunnen zijn op de sociale integratie van het kind met Downsyndroom. Dat kunnen kindfactoren zijn, zoals de sociale gerichtheid, sociale vaardigheden, sociaal gedrag en spraak-/taalvaardigheden van het betreffende kind. Dat kunnen omgevingsfactoren



Annelot, 8 jaar, groep 3/4

zijn, zoals het sociale klimaat in de klas, al dan niet adequate voorlichting over de belemmeringen van het kind aan klasgenoten, ouders die in meer of mindere mate een actieve rol spelen in het organiseren van spelcontacten na schooltijd, de houding van de leerkracht ten aanzien van het kind met Downsyndroom en de mate waarin en de wijze waarop leerkrachten en ouders eisen stellen aan het gedrag van het kind.

Rol van spraak-/taalbelemmeringen

Bij de jongste kinderen met Downsyndroom kan het feit dat zij vaak niet echt samenspelen, maar eerder alleen of parallel, nog wel worden opgevat als het gebruikelijk spelniveau van een iets jonger kind. Echter: er is bij kinderen met Downsyndroom (zie o.a.: Guralnick, 1993; Buckley, 1992) niet alleen sprake van een vertraagde ontwikkeling, maar ook van specifieke spraak-/taalbelemmeringen (zinsbouw; articulatie; belemmeringen in de dialoog door woordvindproblemen en vertraagde reacties; moeite met het goed begrijpen van langere zinnen). Veel van de bevindingen in dit hoofdstuk kunnen beter worden begrepen wanneer zij mede in verband worden gebracht met deze specifieke spraak-/taalbelemmeringen:

1. Voor één van de middenbouwkinderen met Downsyndroom in dit onderzoek geldt dat zij een zodanig goede talige (en sociale) ontwikkeling heeft dat

zij in het fantasiespel met klasgenoten een gelijkwaardige inbreng heeft. Bij de meeste kleuters en middenbouwkinderen met Downsyndroom in dit onderzoek echter *functioneren de spelgenoten als spelverdelers*, als degenen die fantasiespel op gang houden. Ook met betrekking tot regelspel vermelden leerkrachten dat klasgenoten het kind met Downsyndroom op sleeptouw nemen, het helpen de regels te leren ofwel spontaan aanpassingen doen waardoor het kind mee kan doen (hoofdstuk 3.1.).

2. Door de specifieke spraak-/taalbelemmeringen kan de *communicatie van andere kinderen te snel gaan voor het kind met Downsyndroom én diens eigen (vaak moeilijk verstaanbare) communicatiepogingen zullen eerder worden genegeerd* (hoofdstuk 3.2.).

3. Sommige kinderen met Downsyndroom hebben de neiging *zich te onttrekken aan interacties met klasgenoten*. Overigens wordt dit door de respondenten niet als een groot probleem gezien. Zij stellen dat de betreffende kinderen zelf ook minder behoefte lijken te hebben aan sociale interacties met andere kinderen. Uiteraard kunnen kinderen hierin verschillen. Toch is het heel goed mogelijk dat *deze neiging om zich te onttrekken aan interacties met andere kinderen ook weer samenhangt met de specifieke spraak-/taalbelemmeringen* van veel kinderen met Downsyndroom. In ieder geval werd dit zelfde fenomeen gevonden in een recent

onderzoek naar kinderen met een normale intelligentie en een specifieke taalstoornis (Coster, 2001) (hoofdstuk 3.2.).

4. Er doen zich ook *situaties voor waarin het kind wel degelijk zou willen participeren in de interacties van andere kinderen* en zich daarbij *gefrustreerd voelt over het eigen onvermogen*. Bij twee van de bovenbouwkinderen in dit onderzoek, Erik en Anne, is dit een structureel probleem. De ouders en leerkrachten van beide kinderen stellen dat de sociaal-emotionele afstand met klasgenoten groter wordt. Het spel en de onderlinge interacties worden complexer en het gaat allemaal sneller. Het wordt voor Erik en Anne moeilijker om mee te kunnen spelen *en mee te kunnen praten* (hoofdstuk 3.2.) (Er mag overigens worden aangenomen dat zij voor wat betreft hun spraakontwikkeling wel voordeel hebben gehad van de geïntegreerde situatie – zie Buckley, 2000).

5. In hoeverre een kind met Downsyndroom in een bepaalde situatie kan participeren in het spel of de interacties met klasgenoten kan mede afhangen van *de mate waarin spraak-/taalvaardigheden een voorwaarde zijn voor de betreffende activiteit* (hoofdstuk 3.3.).

6. Spraak-/taalvaardigheden spelen een grote rol in de *sociale competentie* van een kind. Wanneer een kind moeilijker kan formuleren, vaak met enige tijdvertraging reageert en minder goed verstaanbaar is kan het moeilijker onderhande-

len met andere kinderen en op een gepaste wijze voor zichzelf opkomen. Omdat ook de innerlijke spraak veelal minder goed zal zijn ontwikkeld, zal een kind bovendien minder speloverzicht hebben en meer moeite hebben met het reguleren van de eigen emoties en het eigen gedrag. Flexibiliteit in spel en andere interacties kan hierdoor een grotere opgave zijn. (hoofdstuk 3.5. en 3.6.).

7. Omdat de omgeving een kind dat moeilijk praat kan gaan *onderschatten* in zijn of haar taalbegrip, wordt een dergelijk kind al snel *niet meer adequaat aangesproken*. Klasgenoten kunnen het kind bijvoorbeeld te dominant benaderen, 'betuttelen', en/of te veel in bescherming nemen bij ongepast gedrag. Ook leerkrachten vinden het overigens vaak moeilijk om te bepalen welke eisen adequaat zijn (hoofdstuk 3.7.).

De spraak-/taalontwikkeling van de kinderen in dit onderzoek varieert zeer van kind tot kind (ook tussen kinderen van dezelfde leeftijd) én ieder kind gaat hierin in de loop van de jaren vooruit ten opzichte van zichzelf. De spraak-/taalontwikkeling is een belangrijke, maar niet de enige factor die van invloed kan zijn op de sociale integratie van een kind met Downsyndroom.

De rol van leeftijd

De aard van de interacties met klasgenoten is geen onveranderlijk gegeven, maar moet ook in relatie met de leeftijd van het kind worden beschouwd.

1. De respondenten geven aan dat het kind met Downsyndroom veelal meer aansluiting krijgt met klasgenoten in de loop van de kleuter- en middenbouwjaren. Het kind met Downsyndroom groeit in zijn of haar gerichtheid op andere kinderen en de spraak-/taalvaardigheden van het kind nemen toe. En: klasgenoten leren het kind beter kennen (en raken gewend aan diens eventuele articulatieproblemen) (hoofdstuk 3.2. en hoofdstuk 2).

2. Het kind met Downsyndroom wordt in de loop van de kleuter- en middenbouwjaren zelfredzamer en het zal door betere spraakvaardigheden eerder in staat zijn voor zichzelf op te komen. De problemen van 'te dominante klasgenoten', 'betutteling en overhulp' komen dan ook voorname-lijk – of in ieder geval in zijn meest uitgesproken vorm – voor in de kleuterjaren. Waarschijnlijk zijn de klasgenoten in de middenbouw – omdat middenbouwkin-deren minder egocentrisch zijn dan kleu-ters – ook beter in staat hun gedrag op een adequate wijze aan te passen aan de mogelijkheden van het kind met Downsyndroom (hoofdstuk 3.7. en hoofdstuk 2).

3. De ouders en leerkrachten van de kinderen met Downsyndroom in de bovenbouw rapporteren een toenemend verschil in ontwikkelingsniveau met

klasgenoten. Over twee van de kinde- ren, Anne en Erik, wordt gerapporteerd dat deze het zeer wel in de gaten hebben dat zij vaak niet echt goed mee kunnen komen in het *steeds snellere regelspel* van hun klasgenoten (*en in hun steeds ingewikkelder wordende communicatie*) en dat zij dit als onprettig ervaren (hoofdstuk 3.2.).

Het is daarbij overigens *niet een kwestie van alles of niets*. Ondanks het gegeven dat beide kinderen in de bovenbouw minder contacten met klasgenoten hebben zijn er toch ook momenten waarop er wel bevredigende interacties plaatsvinden. En: het is *niet zo dat kinderen met Downsyndroom in de bovenbouw per se minder aansluiting met klasgenoten krijgen*: in het geval van Caspar is diens sociale integratie volgens de respondenten juist verbeterd in de bovenbouw. In hoofdstuk 2 hebben we gezien dat de leerkracht vermoedt dat dit samenhangt met een verbetering van de sfeer in de klas als gevolg van een project over sociaal gedrag.

Aard van eventuele sociale problemen

Bij veel van de kinderen in dit onderzoek zijn de respondenten in hoge mate tevreden over de aansluiting met klasgenoten en over het sociale gedrag van het betreffende kind. In sommige gevallen ontstonden er echter wel uitgesproken sociale problemen. In andere gevallen hadden deze wellicht kunnen ontstaan, maar is het de betrokkenen gelukt dit te voorkomen of deze in een beginnend stadium in goede banen te leiden. Wat is de aard van de sociale problemen die er kunnen spelen? 1. Een geïntegreerd kind met Downsyndroom kan in meerdere of mindere mate *geïsoleerd* raken (hoofdstuk 3.2.). Dit kan samenhangen met kindfactoren (bijvoorbeeld: de neiging zich terug te trekken; weinig spraak-/taalvaardigheden; anti-sociaal gedrag) en met omgevingsfactoren (sociale klimaat in de klas; (al dan niet voldoende) bereidheid van klasgenoten om het kind bij hun spel te betrekken; informatie aan de klas; houding van de leerkracht). *Interventies kunnen dus enerzijds gericht zijn op het functioneren van het kind en anderzijds op de wijze waarop de klasgenoten het kind bij hun interacties proberen te betrekken.* Nota bene: *het is niet gezegd dat een kind in het speciaal onderwijs niet ook geïsoleerd kan raken!*

2. De combinatie van het feit dat het kind uiterlijk herkenbaar is als een kind met Downsyndroom, veelal kleiner van stuk is, over het algemeen een onrijpere motoriek heeft en veelal spraak-/taalbelemmeringen heeft kan leiden tot de *status aparte* (Laws e.a., 1996; Buckley, 2000) die veel geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom hebben. Klasgenoten ervaren het kind vaak als 'kleiner' dan zichzelf. *In positieve zin* kan deze status aparte ertoe leiden dat klasgenoten zich

zorgzaam gedragen, dat wil zeggen: het kind bij hun activiteiten betrekken, rekening houden met de belemmeringen van het kind (bijvoorbeeld door hun taal aan te passen) en spontaan adequate hulp geven. *In negatieve zin* kunnen klasgenoten het kind als 'kleiner' en 'onbekwamer' inschatten dan feitelijk het geval is, wat kan leiden tot 'scheve' *interactiepatronen als 'te dominante klasgenoten', 'betutteling en overhulp' en 'overbescherming'* (hoofdstuk 3.7.). *Voorlichting aan de klas – én zelf als leerkracht/begeleider of ouder het goede voorbeeld geven – is dan essentieel.*

3. *Aandacht trekken door negatief of ongepast gedrag door het kind met Downsyndroom – en soms ook het uitlokken van dergelijk gedrag door klasgenoten – is een interactiepatroon* waarop men bedacht moet zijn (hoofdstuk 3.7.). Bij de meeste kinderen in dit onderzoek is dit interactiepatroon geen of niet een groot probleem, maar als het in ernstige mate ontstaat, dan kan het een zeer negatieve uitwerking hebben op de sociale integratie van het betreffende kind. Er ontstaat dan namelijk al snel een negatieve spiraal (zie o.a.: Hymel, Wagner en Butler, 1990), waarbij negatief gedrag leidt tot buitensluiting en buitensluiting leidt tot negatief gedrag. Bij één van de kinderen in dit onderzoek heeft dit waarschijnlijk gespeeld.

Op grond van het eerdere literatuuronderzoek (De Graaf, 1999) moet worden aanbevolen in zo'n geval een grondige analyse te maken van de situaties waarin dergelijk gedrag optreedt en de wijze waarop het wordt bekrachtigd. Interventies moeten dan enerzijds gericht zijn op het *aanleren en bekrachtigen van positief sociaal gedrag van het kind én het negeren of sanctioneren van negatief gedrag.* (Sanctioneren als negeren niet mogelijk is of niet blijkt te werken na verloop van tijd. Nota bene: de sanctie moet door het kind niet worden ervaren als een vorm van 'heerlijke' negatieve aandacht!). Anderzijds moet worden geprobeerd *positieve relaties met klasgenoten te bevorderen* (voorlichting aan klasgenoten; uitnodigen van klasgenoten thuis; het kind met één of twee klasgenoten – in eerste instantie met enige begeleiding – aan een gemeenschappelijk werkstuk of project laten werken; een 'circle of friends' organiseren, dat wil zeggen klasgenoten vragen (op basis van vrijwilligheid) activiteiten met het kind te ondernemen (op school en in de vrije tijd) en met enige regelmaat met dit groepje klasgenoten en het kind hierover te overleggen (zie o.a. Downing, 1996; Falvey e.a., 1995; Stone en Campbell, 1991).

Situationele bepaaldheid

In hoofdstuk 3.3. is vastgesteld dat het al dan niet aansluiting krijgen met andere kinderen mede afhankelijk is van de aard van de sociale situatie (locatie; materi-

aal; match tussen de vereiste vaardigheden en de vaardigheden van het betreffende kind; spraakvaardigheden nodig?; competitief of coöperatief; aantal spelgenoten; welke spelgenoten?; mate van begeleiding door een volwassene).

1. *Leerkrachten (en ouders) zouden dan ook kunnen beginnen met te observeren in welke situaties het kind met Downsyndroom meer aansluiting heeft.* Immers: met die kennis gewapend kunnen er meer geschikte situaties worden gecreëerd. In de praktijk blijkt dat *het kind met Downsyndroom veelal meer contact maakt in intieme (en/of vertrouwde) situaties*, dan in situaties met veel andere kinderen. Intieme situaties zijn overigens niet afhankelijk van de groepsgrootte. *Ook in een grote klas kunnen meer intieme situaties, met maar enkele participanten tegelijkertijd, worden gecreëerd.*

2. Er kunnen in de observaties praktijkvoorbeelden worden gevonden van het creëren van geschikte spelsituaties op school voor het kind met Downsyndroom. Soms is hierover overigens niet bewust nagedacht. Slechts een klein aantal respondenten geeft aan bewust na te hebben gedacht over het creëren van zogenaamde 'set-ups', dat wil zeggen spelsituaties waarin de kans groter is dat er waardevolle interacties optreden tussen het kind en zijn of haar klasgenoten.

Er wordt dan vaak gestart met enige begeleiding door een volwassene, die zich vervolgens – zo mogelijk – weer terugtrekt. Leerkrachten creëren verder meer intieme sociale situaties met andere kinderen door het koppelen van een maatje aan het kind met Downsyndroom voor bepaalde spel- en/of leersituaties (peer-tutoring), en ook wel door het inzetten van de extra formatie voor de begeleiding van een groepje kinderen (in plaats van één-op-één).

3. Er zijn in de observaties enige voorbeelden te vinden van zowel coöperatief onderwijs (samenwerken aan een gemeenschappelijke taak) als peer-tutoring (een meer bekwaam kind helpt een kind zich een vaardigheid eigen te maken). Dit blijkt dan voor het betreffende kind met Downsyndroom een interactief en taalrijk gebeuren te zijn. *Deze werkvormen worden op de meeste scholen in dit onderzoek overigens (te) weinig gebruikt.*

4. *Wanneer bepaalde klasgenoten ook thuis komen spelen dan heeft dit vaak een positief effect op de contacten met die betreffende klasgenoten tijdens de schooluren. De thuis-situatie is bij uitstek geschikt voor het creëren van meer intieme situaties.* Vaak zullen kinderen met Downsyndroom in een dergelijke overzichtelijke en bekende situatie meer van hun kunnen tonen. Bij sommige kinderen is er weinig of geen begeleiding van het samenspel thuis nodig, bij andere kinderen meer. Ouders gebruiken daarbij een aantal strategieën, die zij overigens ook wel – maar vaak minder bewust en intensief – toepassen

bij hun andere kinderen: *aantrekkelijk en voldoende spelmateriaal verschaffen; het even opstarten van een spelactiviteit waarin hun kind redelijk bedreven is en wat het leuk vindt; even meespelen om het spel aantrekkelijker te maken voor andere kinderen; af en toe checken of het spel nog wel goed verloopt; het kind terugleiden naar het spel wanneer het zich te veel daaraan onttrekt.*

5. Ook in verband met het doorbreken van 'scheve' interactiepatronen als 'te dominante klasgenoten', 'betutteling en overhulp' en 'overbescherming' (hoofdstuk 3.7.) kan het belangrijk zijn bewust (spel- en/of leer-) situaties te creëren. Het gaat daarbij om het creëren van situaties waarin het kind meer gelijkwaardig kan meedoen, omdat het de benodigde vaardigheden redelijk goed beheerst (denk hierbij in het geval van moeizaam sprekende kinderen bijvoorbeeld aan activiteiten waarbij spraak een niet zo belangrijke rol speelt). Op die momenten zal het kind door zijn of haar klasgenoten (status) en door zichzelf (zelfbeeld) eerder als bekwaam worden ervaren en niet als 'klein en hulpbehoevend'. Om dezelfde redenen (status en zelfbeeld) kan het goed zijn situaties te zoeken waarin het kind kan uitblinken en om dit dan ook als leerkracht te laten merken aan het kind en de klas.

6. Er is al eerder op gewezen dat het in het geval van gedragsproblemen (met name in de zin van aandacht krijgen voor negatief gedrag) cruciaal is een analyse te maken van de situaties waarin dergelijk gedrag optreedt en de wijze waarop het wordt bekrachtigd.

Interventies gericht op het functioneren van het kind met Downsyndroom

1. Het aanleren van spelvaardigheden aan het kind met Downsyndroom is het onderwerp van hoofdstuk 3.4. Hierdoor kan een kind participeren in een grotere diversiteit van spelsituaties. Het zijn vooral de ouders van de kinderen met Downsyndroom, in het bijzonder in de peuter- en kleuterleeftijd, die hieraan aandacht besteden. Het lijkt erop dat leerkrachten pauzes toch vooral opvatten als vrije situaties waarin kinderen zelf moeten bepalen wat ze doen. Een situatie waarin op school wel vaker gericht aandacht wordt besteed aan het aanleren van spelvaardigheden – ook aan het kind met Downsyndroom – echter is het aanleren van regelspel tijdens de gymles. Omdat het kind met Downsyndroom veelal minder bedreven zal zijn in het steeds snellere regelspel, maken leerkrachten daarbij – in overleg met het kind met Downsyndroom en in overleg met de klas – soms ook wel enige aanpassingen in de regels.

2. In hoofdstuk 3.5. is ingegaan op het leren van communicatieve vaardigheden aan het kind met Downsyndroom. Leerkrachten en ouders noemen een aantal interventies op dit gebied: *spraak eisen van het kind in die situaties waarin het kind*

dit best kan; het kind de woorden leren zeggen die bij bepaalde situaties horen; betekenisvolle gebaren (gebaren die staan voor een woordbetekenis) als ondersteuning van spraak gebruiken; 'leren lezen om te leren praten' (in de peuter- en kleuterleeftijd, startend met een globaalwoord-methode). Daarnaast is het belangrijk klasgenoten te leren hoe zij rekening kunnen houden met de spraak-/taalbelemmeringen van het kind met Downsyndroom (bijvoorbeeld: langer wachten op een antwoord). Tot slot: ook wat betreft het aanleren van communicatieve vaardigheden geldt weer dat slechts weinig respondenten daarbij systematisch te werk gaan.

3. Het onderwerp van hoofdstuk 3.6. is het aanleren van sociale vaardigheden. Volgens onderzoek van Guralnick (1993; 1995; 1996) blijft de 'peer-related' sociale competentie (sociale vaardigheden die direct betrekking hebben op de omgang met andere kinderen) van kinderen met een verstandelijke belemmering/Downsyndroom veelal achter bij hun verstandelijke ontwikkeling. Het gericht aanleren van sociale vaardigheden wordt door Guralnick dan ook aanbevolen.

Hoewel ook dit in zijn algemeenheid niet erg systematisch wordt aangepakt door de leerkrachten en de ouders, kunnen er in de interviews en de observaties toch zeer veel voorbeelden worden gevonden van het aanleren van sociale vaardigheden. Dit is nu eenmaal in hoge mate ingebakken in het leven van alledag. Voorbeelden:

– sommige leerkrachten *moedigen het kind aan om aan andere kinderen te vragen of het mee mag spelen of oefenen dit zelfs in een rollenspel;*

– ouders leren hun kind *compromissen te bedenken of te accepteren* in situaties waarin een spelgenoot iets anders wil dan het kind (dit is een zeer belangrijke vaardigheid!);

– ouders moedigen hun kind (zo nodig) *aan op een adequate wijze voor zichzelf op te komen;* ouders besteden aandacht aan het *leren van goede manieren* aan hun kind;

– leerkrachten leren het kind *stap voor stap de in de klas geldende regels en routines* aan;

– ouders en leerkrachten geven het kind *richtlijnen voor wat wel en niet gepast is* onder andere op het gebied van *amicableiteit, lichamelijk contact en verliefdheid;*

– ouders en leerkrachten proberen eventueel *antisociaal gedrag en ongepast gedrag in te perken of om te buigen.*

Ter afsluiting nog enkele opmerkingen. Ten eerste: de precieze inhoud van de aan te leren sociale vaardigheden is leeftijdsgerelateerd. Voor een kleuter is het bijvoorbeeld nog gepast wanneer hij of zij een klasgenoot kust of knuffelt, terwijl een ouder kind daar niet meer mee moet aankomen. In de praktijk kan het overigens verstandig zijn om reeds op jonge leeftijd

regels op het gebied van bijvoorbeeld 'knuffelen' duidelijk te gaan maken aan het kind met Downsyndroom, dit om te voorkomen dat te amicaal gedrag (zonder onderscheid te maken tussen situaties waarin dit wel en niet gepast is) in latere jaren een diepgeworteld gedragspatroon blijkt te zijn geworden.

Ten tweede: ouders (en leerkrachten) kunnen bij het aanleren van gepast gedrag aan het kind met Downsyndroom te maken krijgen met *tegenwerking van een overbeschermende omgeving* ('ach, laat zo'n kind toch').

Ten derde: in het geval van *gedragsproblemen* is het cruciaal een *analyse te maken van de situaties waarin dit optreedt en de wijze waarop het wordt bekrachtigd*.

Ten vierde: *ouders en leerkrachten zouden moeten samenwerken* op het gebied van het aanleren van sociaal gedrag én zeker op het gebied van het afleren van antisociaal en ongepast gedrag.

Ten vijfde: het is belangrijk op het gebied van sociaal gedrag *eisen aan het kind te stellen en consequent te zijn*. Tegelijkertijd moeten opvoeders echter wel beschikken over *geduld en relativierungsvermogen*.

Tot slot: bij het aanleren van sociale vaardigheden én bij het afleren of ombuigen van antisociaal of ongepast gedrag is het belangrijk *een lange-termijnperspectief* te nemen en niet in paniek te raken als het een kortere of langere periode moeizaam loopt.

Weinig systematische aanpak

Het is in het voorafgaande reeds een aantal keer genoemd: in zijn algemeenheid gaan leerkrachten (en ouders) *weinig systematisch te werk bij het direct ondersteunen van de sociale integratie* van het kind met Downsyndroom. Dit zowel wat betreft het creëren van geschikte sociale situaties waarin het betreffende kind gemakkelijker aansluiting met andere kinderen kan krijgen als wat betreft het aanleren van spel-, communicatieve en sociale vaardigheden. Een aantal opmerkingen hierbij:

1. Het is blijkbaar lang *niet altijd nodig dat de betrokken leerkrachten en ouders experts zijn op het gebied van de ondersteuning van sociale integratie*. Immers: zij slagen erin – ook met een weinig systematische aanpak – bij een aantal van de kinderen met Downsyndroom een behoorlijke mate van sociale integratie te bereiken.

2. Desalniettemin mag men concluderen dat er, gezien de weinig systematische aandacht hiervoor, waarschijnlijk nog vele *onbenutte kansen* liggen om de sociale integratie van leerlingen met Downsyndroom te verbeteren.

3. Een *meer systematische benadering is in het bijzonder belangrijk wanneer het betreffende kind met Downsyndroom weinig interacties heeft met andere kinderen ofwel*

wanneer het veel negatieve interacties heeft. Leerkrachten zouden dan *meer systematisch en analytisch moeten kijken naar de situaties waarin het kind al dan niet aansluiting heeft* (met welke kinderen? met hoeveel kinderen? bij welke activiteit?) *en/of al dan niet 'problematisch' gedrag vertoont* (aanleidingen voor het gedrag; mogelijke functies van het gedrag; bekrachtigingen van het gedrag). Dat vereist grondig observeren. Maar deze kennis maakt het beter mogelijk om: meer geschikte situaties te creëren; te bepalen welke spel-, communicatieve en sociale vaardigheden het kind heeft en welke het zou moeten leren; te bepalen welk alternatief gedrag het kind zou kunnen leren voor 'problematisch' gedrag; bekrachtigingen van gedrag te veranderen.

4. Wellicht hangt de weinig systematische aandacht voor de directe ondersteuning van de sociale integratie van het kind met Downsyndroom deels samen met het feit dat *alleen sommige klassenleerkrachten het begeleiden van individuele leerlingen – in zijn algemeenheid – bij hun spel met andere kinderen als een belangrijke taak van de klassenleerkracht zien*. Pauzes worden vaak opgevat als vrije situaties waarin kinderen zelf moeten bepalen wat zij doen.

Leerkrachten voelen zich wel verantwoordelijk voor de onderlinge interacties van kinderen in die zin dat zij in klassengesprekken ingaan op sociale omgang, ingrijpen bij incidenten en incidenten na bespreken, maar dergelijke *interventies zijn meer gericht op het creëren van een goed sociaal klimaat dan op de begeleiding van individuele kinderen*.

Deze gerichtheid van klassenleerkrachten op de groep is begrijpelijk: vanuit het perspectief van een klassenleerkracht is het begeleiden van de groep als geheel natuurlijk prioriteit één en komt de begeleiding van individuele leerlingen pas aan de orde wanneer daar tijd voor overschiet.

5. Vanwege het gegeven dat een klassenleerkracht in de eerste plaats gericht zal zijn op het begeleiden van de groep is het *aan te bevelen dat degene die op de reguliere school verantwoordelijk is voor de individuele begeleiding van het kind met Downsyndroom dit niet alleen opvat als 'remedial teaching', maar het ook als zijn of haar taak ziet om het kind – zo nodig – direct te ondersteunen bij diens sociale interacties met klasgenoten*. Op sommige scholen in dit onderzoek was dit overigens het geval.

Voorlichting aan klasgenoten

1. Sommige leerkrachten vrezen dat zij het kind met Downsyndroom meer dan nodig speciaal maken wanneer zij de klas uitleg geven over de belemmeringen van het betreffende kind. Echter: de kinderen in een klas zijn zich, in ieder geval vanaf de middenbouw en soms al eer-

der, toch wel bewust van het feit dat hun klasgenoot met Downsyndroom in een aantal opzichten bijzonder is. *Uitleg maakt dat klasgenoten de 'bijzonderheid' van het kind kunnen plaatsen*. *Uitleg kan ook voorkomen dat de kinderen op grond van fragmentarische informatie zelf tot onjuiste conclusies komen*.

In de praktijk hebben vrijwel alle leerkrachten in dit onderzoek dan ook uitleg aan de klas gegeven, ofwel, dit is in voorgaande jaren gebeurd. Een dergelijke uitleg is veelal niet eenmalig en het is geen eenrichtingsverkeer: leerkrachten geven niet alleen informatie maar vragen klasgenoten vaak ook naar hun ervaringen.

2. *In die gevallen dat er onwenselijke interactiepatronen ontstaan ('betutteling'; overbescherming; aandacht krijgen voor negatief gedrag; uitdagen en misbruik maken door klasgenoten) is het cruciaal om met de klas te praten*. *Klasgenoten moeten dan duidelijke richtlijnen voor hun gedrag krijgen en uitleg daarbij waarom deze richtlijnen gelden (en leerkrachten moeten zelf het goede voorbeeld geven)*.

3. *Ook als er geen uitgesproken sociale problemen spelen kan uitleg zinvol zijn*. Leerkrachten kunnen ingaan op: hoe klasgenoten rekening kunnen houden met het kind met Downsyndroom (met name met diens spraak-/taalbelemmeringen); hoe zij op adequate wijze het kind kunnen helpen; en hoe zij het kind in hun interacties kunnen betrekken.

4. Voorlichting of klassengesprekken over de omgang met het kind met Downsyndroom zullen niet meer zo nodig zijn wanneer het betreffende kind jaar in jaar uit is meegestroomd met een bepaalde klas én er geen sociale problemen spelen.

5. Leerkrachten kunnen een gesprek over de omgang met het kind met Downsyndroom *inkaderen in meer algemene gesprekken, bijvoorbeeld over het gegeven dat alle kinderen van elkaar verschillen of over de onderlinge omgang in de klas in zijn algemeenheid*. Dit maakt het kind met Downsyndroom niet meer dan nodig speciaal. Bovendien sluit een dergelijke inkadering wellicht ook beter aan bij de oriëntatie van klassenleerkrachten op de begeleiding van de groep als geheel. Een gesprek over de omgang met het kind met Downsyndroom wordt door de leerkracht dan misschien minder snel ervaren als een aparte extra taak.

6. *Ouders geven, wanneer klasgenoten thuis bij het kind met Downsyndroom komen spelen, soms ook wel enige uitleg, met name over de 'gebruiksaanwijzing' van hun kind*.

Het creëren van een goed sociaal klimaat Er is in het voorafgaande gepleit voor meer systematische aandacht voor de directe begeleiding van de sociale integratie van kinderen met Downsyndroom. Hier wil de auteur onderstrepen dat leer-

krachten deze sociale integratie indirect ondersteunen wanneer zij werken aan het creëren van een goed sociaal klimaat in hun klas. Deze indirecte ondersteuning is essentieel.

In een goed sociaal klimaat zullen kinderen zich minder bedreigd voelen en elkaar eerder ondersteunen. En: interventies gericht op het sociale functioneren van individuele leerlingen hebben alleen kans van slagen wanneer er een ondersteunende groep medeleerlingen is (Hymel, Wagner en Butler, 1990; Price en Dodge, 1989; Merrell en Gimpel, 1998; Erwin, 1993; Ladd, Price en Hart, 1990; De Graaf, 1999).

Ook Salisbury e.a. (1995) benadrukken – in hun met het hier gepresenteerde te vergelijken onderzoek – dat het klinische, op begeleiding van het individuele kind, gerichte perspectief aangevuld moet worden met het meer op begeleiding van de groep gerichte perspectief van een klassenleerkracht. Tot slot breng ik u in herinnering dat de geslaagde sociale integratie van Caspar in de bovenbouw door de respondenten voor een flink deel wordt toegeschreven aan een verbetering van de algehele sfeer in de klas als gevolg van een project over sociaal gedrag.

Leerkrachten kunnen een beter sociaal klimaat stimuleren door (hoofdstuk 3.9.):

1. *klassengesprekken over het feit dat alle kinderen van elkaar verschillen;*
2. *klassengesprekken over sociale thema's (vriendschap; gevoelens; omgang);*
3. *een niet al te competitief klimaat te stimuleren;*
4. *sociaal gedrag te bevorderen, door in te grijpen bij antisociaal gedrag, kinderen richtlijnen voor prosociaal gedrag te geven, kinderen zelf alternatieven voor gedrag te laten bedenken, incidenten na te bespreken met de betreffende kinderen of met de klas, zelf het goede voorbeeld te geven (respect voor anderen, humor en relativeringsvermogen);*
5. *wat betreft de regels een evenwicht te vinden tussen structuur bieden en flexibel zijn;*
6. *de regels met de klas te bespreken of zelfs in samenspraak met de klas op te stellen;*
7. *in voldoende mate orde te houden (waarbij ruim gebruik zou moeten worden gemaakt van positieve methodes als prijzen voor goed gedrag en uitleg geven waarom regels gelden).*

Zelfvertrouwen en zelfbeeld

1. De meeste kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek hebben volgens de respondenten ruim voldoende zelfvertrouwen (hoofdstuk 3.10.). Het is niet zo dat deze kinderen zich de 'mindere' voelen ten opzichte van hun klasgenoten. Echter: *bij twee van de oudere kinderen met Downsyndroom, Erik en Anne, komt het wel regelmatig voor dat zij willen participeren in de interacties en het spel van de andere kinderen en zich daarbij gefrustreerd voelen over*

het eigen onvermogen of zelfs al bij voorbaat ervan uit lijken te gaan dat zij toch niet mee mogen doen (hoofdstuk 3.2. en 3.10).

Het probleem is hier naar het inzicht van de auteur echter niet zo zeer het feit dat deze twee kinderen zichzelf als minder vaardig beschouwen in vergelijking met klasgenoten, maar dat zij zich buitengesloten voelen. Interventies zouden in een dergelijk geval dan ook voornamelijk gericht moeten zijn op het *bevorderen van positieve relaties met klasgenoten* (bijvoorbeeld door: voorlichting aan klasgenoten; klasgenoten thuis uitnodigen; coöperatieve projecten met enkele klasgenoten; klassengesprekken over sociale thema's als vriendschap en buitensluiting) en natuurlijk ook op *het ombuigen van het 'problematiese' gedrag* (manipuleren (Erik) en aandacht trekken door negatief gedrag (Anne)) dat deze beide kinderen – mede in reactie op de gehele situatie – hebben ontwikkeld (zie hoofdstuk 3.6. en 3.7.).

2. *Zelfvertrouwen* heeft volgens de literatuur (zie bijvoorbeeld Erwin, 1993; Merrell en Gimpel, 1998) een grote *invloed op de sociale competentie* van kinderen en daarmee op de kwaliteit van hun sociale interacties. Interventies zouden dan ook direct gericht kunnen zijn op het *bevorderen van zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld* bij het betreffende kind met Downsyndroom. Sommige respondenten proberen ook om die reden *situaties te creëren waarin het kind met Downsyndroom meer gelijkwaardig mee kan doen*, omdat het de benodigde vaardigheden redelijk goed beheerst, en *situaties te zoeken waarin het kind kan uitblinken en waarin de leerkracht dit dan openlijk kan benoemen*.

Immers: in dergelijke situaties zal het kind door zijn of haar klasgenoten (status) en door zichzelf (zelfbeeld) eerder als bekwaam worden ervaren en niet als 'klein en hulpbehoevend'. (Dat laatste is tenslotte een risico wanneer het kind uitsluitend asymmetrische interacties zou hebben waarin het steeds de minst bekwame partner is.)

3. In dit onderzoek wordt het niet genoemd, maar in de literatuur (Harper, e.a., 1994; Scruggs en Mastropieri, 1992; Allen en Schwartz, 1996; Berres, 1996) wordt gesteld dat het *voor het zelfvertrouwen van een kind met een verstandelijke belemmering heel goed kan zijn wanneer het bij tijden een leiderschapsrol krijgt*. Dit kan worden bereikt door het kind met Downsyndroom zo af en toe ook te laten *spelen met een jonger kind of door het, bij bepaalde leeractiviteiten, nu eens in de rol van 'tutor' te plaatsen ten opzichte van zo'n jonger kind*. Bij mijn eigen dochter met Downsyndroom werd dit laatste in groep zes door haar begeleider op school georganiseerd door haar één keer per week te laten lezen met een groepje kinderen uit groep vier. In die situatie was mijn dochter het kind dat de andere kinderen kon laten

zien hoe je met een goede intonatie en met stemmetjes voor verschillende personen in het boek kan voorlezen.

4. Enkele respondenten stellen dat het voor het bevorderen van een positief zelfbeeld belangrijk kan zijn *momenten te creëren van persoonlijke aandacht voor het kind door ouders/leerkrachten/begeleiders* (even met het kind praten over wat het heeft meegemaakt in het weekend bijvoorbeeld).

5. Bij de oudere kinderen met Downsyndroom (in de loop van de middenbouw en in de bovenbouw) wordt het belangrijk *het kind met Downsyndroom zelf adequate informatie te geven over zijn/haar belemmeringen (en capaciteiten)* en het kind te helpen dit in zijn/haar zelfbeeld te integreren. Dit is een taak van de ouders. Het betreft hier niet alleen een 'zakelijke' uitleg, maar deze uitleg bevat ook gevoelsmatige boodschappen. Onder andere: de ouders houden van het kind; het kind heeft belemmeringen én capaciteiten; het kind mag zichzelf waarderen; alle mensen verschillen van elkaar; het leren is moeilijker, maar het kind kan wel leren; het kind is niet de enige met een belemmering/ handicap.

6. Geen van de ouders in dit onderzoek vindt lotgenotencontact voor hun kind – contacten met andere kinderen met Downsyndroom en/of een verstandelijke belemmering – zodanig belangrijk dat zij om die reden gekozen hebben voor een ZML-school. Veel ouders menen dat lotgenotencontact voor hun kind – in aanvulling op de geïntegreerde situatie – op zijn vroegst in de bovenbouw van de basisschool belangrijk zou kunnen worden.

Lotgenotencontact kan het kind met Downsyndroom dan een referentiekader geven en biedt soms mogelijkheden voor meer symmetrische interacties en vriendschapsrelaties. Een voorwaarde is dan wel dat er in voldoende mate een match is in ontwikkeling, ervaringen en belangstellingen. Dat zal – gezien de grote onderlinge verschillen tussen mensen met een verstandelijke belemmering/Downsyndroom – vaak niet het geval zijn. Als een blind paard mensen met dezelfde belemmering of hetzelfde syndroom bij elkaar plaatsen is wat dat betreft geen effectieve strategie. Als dit een zinvolle interventie wil zijn, dan moet het meer een kwestie zijn van het *zorgvuldig zoeken van bij elkaar passende kameraden*.

Hoofdstuk 4 **Het kind als leerling**

In dit hoofdstuk zal worden ingegaan op verschillende aspecten die te maken hebben met het kind met Downsyndroom als leerling. Een aantal van deze aspecten kan ook van invloed zijn op de sociale integratie van het kind.

4.1. Functionele integratie

Ons idee is een eigen programma voor Gwen en daarnaast hopelijk zo veel mogelijk mee laten doen met het programma van de klas. Zo gewoon mogelijk meedoen is ook de nadrukkelijke wens van de ouders. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Functionele integratie, zo veel mogelijk meedoen aan het 'gewone' programma van de klas, kan een positief effect hebben op de sociale integratie van kinderen met belemmeringen. Participatie aan hetzelfde programma creëert gedeelde ervaringen. Wellicht zal hierdoor het kind door zichzelf en door zijn of haar klasgenoten eerder als een lid van de groep worden gezien. Om die reden wordt in de Engelstalige literatuur over inclusief onderwijs aangeraden voor alle leerlingen, inclusief leerlingen met belemmeringen, te streven naar participatie in het 'gewone' programma van de klas en worden daarbij richtlijnen gegeven om het onderwijsprogramma ook voor hen toegankelijk te maken (zie o.a.: Falvey en Grenot-Scheyer, 1998; Udvari-Solner, 1995a; b; Downing, 1996; Janney en Snell, 2000). Ook verschillende respondenten geven aan dat zij om bovengenoemde reden een zekere mate van functionele integratie nastreven.

Ik laat hem zijn eigen werk doen, maar wel op hetzelfde vakgebied als de andere kinderen. Omdat hij dan nog een beetje betrokken is bij het klasgebeuren, ook in de ogen van de andere kinderen. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Sommige van de kinderen met Downsyndroom laten bovendien ook zelf merken dat zij hetzelfde soort activiteit willen doen als de andere kinderen.

Caspar heeft wel een apart programma gevolgd. Maar hij wilde schrijven als de anderen schreven en lezen als de anderen lasen. Dus dat hebben we zo gedaan. (Leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Enkele leerkrachten stellen dat participeren in het klasgebeuren, ook op momenten dat de stof deels over het hoofd van het kind heen gaat, toch zinvol kan zijn. Op zijn minst leert het kind met Downsyndroom meedraaien in de structuur van de schooldag. Soms blijkt het kind ook meer betrokken te zijn dan het geval lijkt, en soms blijkt het achteraf toch het een en ander te hebben opgepikt.

Ik laat Annelot wel meedoen met bijvoorbeeld wereldverkenning. Ik vind: alles wat ze bij zoiets oppikt is mooi. En: ze leert op die manier in ieder geval mee te draaien in een structuur van 'nu doen we dit en dan doen we dat'. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

De kring, zoals vandaag (waarbij de kinderen een krantenartikel bespraken), gaat wel over zijn hoofd, maar ik geloof dat hij er toch onbewust van leert, ondanks dat de inhoud op dit moment langs hem heen lijkt te gaan. (leerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

Arjan zit achter de computer met zijn rug naar de klas toe.

De leerkracht zegt tegen de klas: 'Nog vijf tellen en dan is het klaar.' De leerkracht begint hardop te tellen. Arjan begint hardop mee te tellen.

De steunleerkracht fluistert tegen mij: 'Je denkt soms dat hij niet geïnteresseerd is, dat hij niet oplet op wat er gebeurt, en dan zie je, zoals nu, dat hij wel degelijk op zit te letten. Hij zit met zijn rug naar de juf toe, maar hij heeft door dat zij telt.' (observatie van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Nastreven van functionele integratie betekent overigens niet dat iedere vorm van extra begeleiding buiten de klas wordt afgewezen: korte periodes met één-op-één-begeleiding kunnen uitermate effectief zijn. Daarnaast kan extra begeleiding natuurlijk ook aan een groepje leerlingen worden gegeven in plaats van puur één-op-één, met als sociaal voordeel dat hierdoor meer overzichtelijke en intieme situaties worden gecreëerd met medeleerlingen (zie hoofdstuk 3.3).

Per situatie kijken

De mate waarin functionele integratie kan worden gerealiseerd is afhankelijk van de match tussen enerzijds de eisen die in een bepaalde situatie worden gesteld en anderzijds het functioneren van het kind. Daarbij moet men zich een aantal dingen realiseren:

1. Kinderen met Downsyndroom zijn niet allemaal hetzelfde, maar hebben (als gevolg van verschillen in aanleg, als gevolg van hun onderling sterk verschillende medische problematiek én als gevolg van verschillen in geboden kansen) als individu een eigen profiel van sterke en zwakke punten, onder andere wat betreft: niveau per vakgebied; spraak; motoriek; sociaal functioneren; zelfredzaamheid; mate waarin het kind zelfstandig werkt. Een dergelijk profiel is niet statisch. Ten eerste is het functioneren van een kind mede afhankelijk van diens energie en die kan fluctueren per periode, per dag en zelfs per moment van de dag.

Soms is het op, dan moet je ook niet meer willen. Hij zit dan bijvoorbeeld op het eind van de middag met een autootje te rijden. Laat hem dan. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Daarnaast verandert het functioneren van een kind natuurlijk ook in de loop der jaren als gevolg van de ontwikkeling die het kind doormaakt. Om de lezer enig idee te geven van het functioneren van de kinderen in dit onderzoek ten tijde van de observaties en interviews wordt er met betrekking tot de eerste drie zaken (niveau per vakgebied; spraak; motoriek) in tabel 4.1 een overzicht per kind gegeven. Dit overzicht is gebaseerd op de informatie uit de interviews en observaties.

2. Kinderen participeren over een schooldag bekeken in verschillende soorten activiteiten, wat betreft inhoud (rekenen; lezen; zingen; zaakvakken; eten in de pauze) en wat betreft werkvorm (klassieke instructie; kringgesprek; individuele verwerking; overhoring; groepjeswerk; vrij spel; enz.). Verschillende activiteiten stellen verschillende eisen.

3. De mate waarin in zijn algemeenheid het onderwijs wordt geïndividualiseerd kan verschillen van school tot school (maar ook binnen scholen, bijvoorbeeld tussen de kleuterbouw en de hogere ja-

ren). Meerdere scholen in dit onderzoek geven hierbij aan dat zij – los van de integratie van de leerling met Downsyndroom – überhaupt rekening houden met de verschillen tussen leerlingen.

In zijn algemeenheid houden we rekening met verschillen tussen kinderen. We gebruiken het GIP-model. Dat is een direct-instructiemodel waarbij de kinderen daarna zelfstandig werken. Je loopt dan eerst een rondje om te kijken of de kinderen het wel hebben begrepen. Door het stoplichtsysteem maak je voor de leerkracht tijd vrij om bepaalde kinderen extra te helpen. Elk kind heeft ook een eigen stoplicht. Als een kind een vraag heeft dan zet het zijn stoplicht op rood, dan weet de leerkracht dat dat kind hulp nodig heeft. Het kan dan gewoon doorgaan met wat het wel weet. Het hoeft niet te zitten wachten met zijn vinger omhoog. Binnen dit systeem kun je heel goed bepaalde kinderen een apart programma laten draaien. (leerkracht van Milan; 8 jaar, groep 3)

4. Het kind met Downsyndroom kan worden ondersteund om te participeren aan een activiteit: door de eisen aan te passen; door het kind voor te bereiden in een één-op-één-situatie; of door extra begeleiding in te zetten tijdens de betreffende activiteit.

5. Participeren aan een activiteit is niet een alles-of-niets-zaak. Soms is participatie met dezelfde leerdoelen mogelijk; vaak zal het gaan om participatie met aangepaste leerdoelen – maar wel in hetzelfde leerstofgebied (zo oefent Anne bijvoorbeeld in groep zes de spellingspakketten van groep vijf); soms zal het gaan om curriculum-overlap – het kind doet wel mee aan de activiteit, maar de leerdoelen voor het kind liggen op een ander gebied (bijvoorbeeld: de klasgenoten leren inhoudelijk te discussiëren over een bepaald onderwerp én het kind leert te kijken naar degene die aan het woord is).

Routines

Het is in hoofdstuk 3.6 (en 3.7) reeds vermeld: op het moment dat een kind met Downsyndroom als jongste kleuter de basisschool betreedt is het voor de leerkrachten een eerste prioriteit om het kind te leren mee te draaien in de routines van de klas. In de observaties kunnen ook al bij de kleuters vele momenten worden geconstateerd waarop de kinderen met Downsyndroom inderdaad uit zichzelf meedraaien in dergelijke routines. Ze gaan veelal uit zichzelf in de rij staan, hebben geleerd op hun stoeltje te blijven zitten tijdens de kring, eten gewoon een boterham in de pauze, gooien hun rommel in de vuilnisbak, doen zelf hun jas aan en uit; en zijn reeds zindelijk of worden gedurende de kleuterjaren zindelijk.

Wel komt het bij de kleuters (en bij één van de kinderen in de middenbouw, nl. Tom) vaak voor dat overgangen van de ene naar de andere activiteit en/of opdrachten aan de klas het kind ontgaan en dat het op zo'n moment even persoonlijk moet worden aangesproken. Ook moet het kind wat vaker eraan worden herinnerd dat het verantwoordelijkheid moet nemen voor de persoonlijke verzorging (naar de wc gaan; de neus snuiten) en voor de omgeving (opruiemen). Daarnaast kunnen motorische belemmeringen (kracht; coördinatie; tempo) maken dat sommige kinderen bij bepaalde handelingen (bijvoorbeeld: een beker opendraaien; kleding sluiten; met voldoende kracht de handen wassen) hulp nodig hebben. Dat geldt echter ook voor sommige jongste kleuters zonder Downsyndroom.

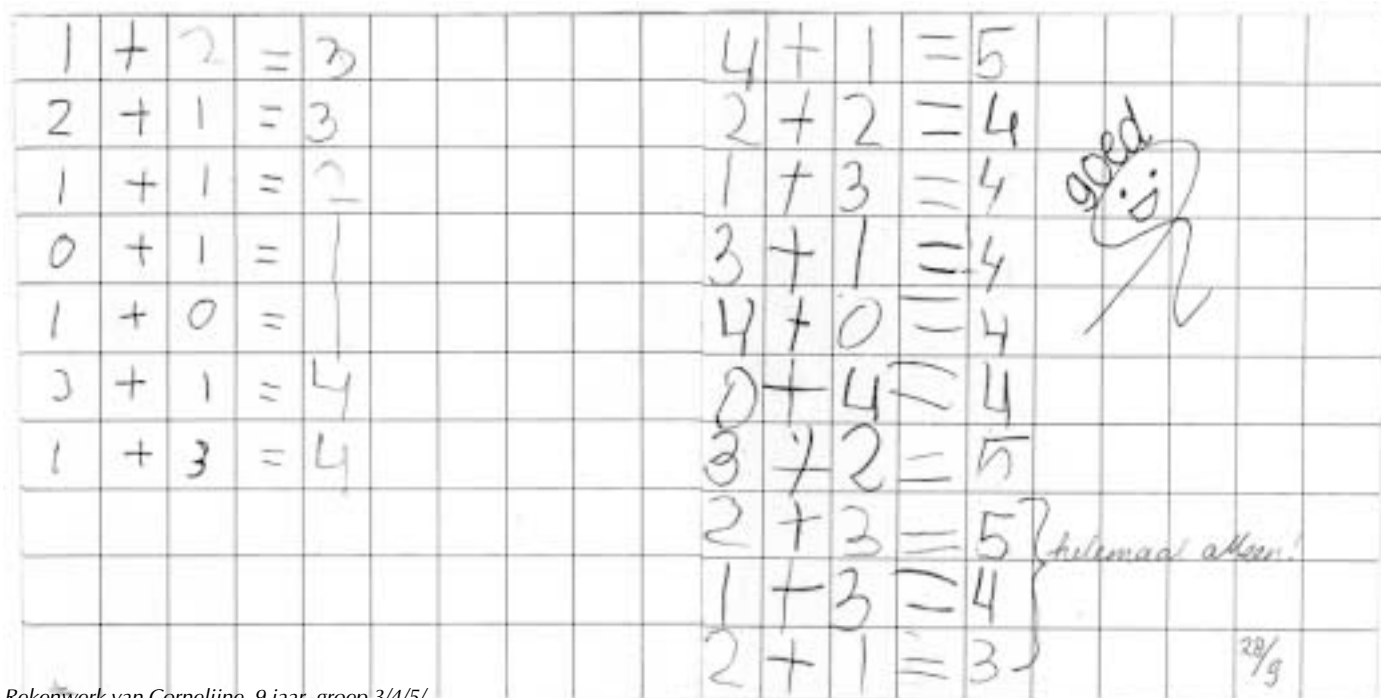
Kennis van de routines, zelfsturing, zelfredzaamheid en motorische vaardigheden nemen toe met het opgroeien, bij alle kinderen en dus ook bij die met

Downsyndroom. Als gevolg hiervan draaien de oudere kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek over het algemeen redelijk tot zeer goed mee in de gewone routines. Het enige opvallende is dat praktische handelingen in een wat lager tempo worden uitgevoerd én dat het kind soms wat meer tijd nodig heeft om over te schakelen van de ene naar de volgende activiteit.

Klassikale instructie/activiteiten

De meeste kinderen met Downsyndroom (maar ook sommige klasgenoten zonder Downsyndroom) volgen in de midden- en bovenbouw in meer of mindere mate een eigen programma, soms bij vrijwel alle vakken, soms bij enkele vakken. Daarbij zijn de onderlinge verschillen in vaardigheden tussen de kinderen met Downsyndroom, ook tussen kinderen van dezelfde leeftijd, groot (zie tabel 4.1). Op het moment dat een kind een eigen programma volgt is de klassikale instructie die betrekking heeft op dat vakgebied niet meer bestemd voor dat kind. In de praktijk werkt het op die momenten meestal – zo blijkt uit de observaties – al dan niet met extra begeleiding aan een eigen programma.

Klassikale instructie is overigens in zijn algemeenheid niet de meest effectieve manier om het kind met Downsyndroom te instrueren: het is vaak zeer verbaal, het tempo is hoog en er is minder gelegenheid om kleine stapjes in te bouwen dan bij een één-op-ééninstructie. Het is hierdoor moeilijker voor kinderen met evidente spraak-/taalbelemmeringen, zoals de meeste kinderen met Downsyndroom, om hierbij de aandacht vast te houden. Maar ook bij andere klassikale activiteiten (bijvoorbeeld: voorlezen door de leerkracht; dictee; kringgesprekken; een klassikale gymnastiekles) is het kind



Rekenwerk van Cornelijne, 9 jaar, groep 3/4/5/

met Downsyndroom, als gevolg van spraak-/taalbelemmeringen (begrip; woordvindproblemen; vertraagde reacties) en/of motorische belemmeringen (tempo; timing; kracht; coördinatie) niet zonder meer betrokken bij het gebeuren. Uit de observaties en interviews komt een aantal manieren naar voren waarop leerkrachten kunnen proberen het kind – als dit nodig is – meer te betrekken bij klassikale instructie/activiteiten:

1. Het kind kan meer bij de les worden gehouden door het dichterbij de leerkracht te laten zitten, zodat deze het kind ‘terug kan halen’ als het niet meer oplet.

Ze doet bij klassikale activiteiten in de kring beter mee als ze in de buurt van de juf zit. Als ze verder weg zit dan dwaalt ze eerder af. Als ze dichterbij mij zit dan kan ik haar er meer bijhouden als ze te veel afdwaalt. Bijvoorbeeld als ze met haar handen de haren van andere meisjes wil kammen. Ook met liedjes doet ze beter mee als ze bij mij in de buurt zit. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

2. Enkele leerkrachten maken bewust gebruik van een gevarieerde intonatie, gezichtsexpressie en lichaamstaal om de aandacht van de kinderen, inclusief het kind met Downsyndroom, vast te houden tijdens klassikale activiteiten. Ook het gebruik maken van visuele presentatie van materiaal (video; platen; voorwerpen e.d.) kan hierbij helpen.

De leerkracht leest voor uit een boek over een ‘ijdele kip’. Ze doet tijdens het voorlezen af en toe een tokkende kip of een kukelende haan na. De leerkracht laat de platen zien en ze gebruikt stemmetjes voor de verschillende karakters in het boek. Ze bedient zich daarbij van een grote variatie in stem, gezichtsexpressie en lichaamstaal (gebaren). De kinderen, ook Floris, reageren duidelijk op haar expressieve stemgebruik door naar haar gezicht te kijken op die momenten dat de leerkracht een nieuwe variatie in haar stem aanbrengt. (observatie van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Het gebruiken van gebaren is ook goed voor andere taalzwakke kinderen en voor kinderen die zich moeilijk concentreren. Kinderen vinden het ook leuker. Ze onthouden bijvoorbeeld liedjes zo ook gemakkelijker en ze zijn er meer bij betrokken. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

3. Het kind met Downsyndroom kan meer actief worden betrokken bij een klassikale les door het ergens in die les een taak te geven (bijvoorbeeld: een stukje voorlezen of iets aanwijzen).

De kinderen hebben Toporama voor zich, een aardrijkskundeboek. De leerkracht: ‘Op bladzijde 30 staat een hoogtekort. Er staan bergen op de kaart, dat is anders dan bij ons.’

Judith leest in het boek en wijst af en toe iets aan met haar pen in het boek.

De leerkracht: ‘Judith wil jij voorlezen?’

Judith leest een tekst voor over de Alpen. Ze

leest in een vlot tempo, maar met zachte stem. De juf verbetert het woord ‘tandradbaan’.

Judith leest een hele pagina voor in ongeveer twee minuten.

De leerkracht: ‘goed zo’.

De leerkracht geeft vervolgens een uitleg over wat een haarspeldbocht is en vraagt aan de klas of zij weten waarom wegen zo worden aangelegd in de bergen. (observatie van Judith; 14 jaar, groep 7)

Soms kun je hem even betrekken bij een klassikale les. Bijvoorbeeld met biologie. Maar ik moet dan de vraag zo stellen dat hij alleen ‘ja’ of ‘nee’ hoeft te antwoorden. We gebruiken bij biologie vaak ook concreet materiaal, over onderwerpen als kleur of hard en zacht of geluiden van dieren. Kinderen vinden het soms heel normaal dat Arjan bepaalde dingen weet. Soms is het ook van ‘Arjan weet dat ook! Goed Arjan’. Hij heeft een bijzondere positie in de klas, dat merk je dan wel. Of bij les over het verkeer hadden we een fiets in de klas. Ik noemde onderdelen van de fiets en Arjan wees ze dan aan. Hij weet al die onderdelen perfect. Hij kan het alleen niet duidelijk uitspreken. (...) Het betrokken zijn bij het klasgebeuren valt tegen. Je kunt alleen af en toe op iets inspringen en hem erbij betrekken. Misschien zouden we iets meer van te voren hierover na moeten denken bij het voorbereiden van lessen. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

4. Het kan zijn dat volledig participeren in de betreffende klassikale activiteit niet haalbaar is. Het is dan vaak nog wel mogelijk om het kind partiëel te betrekken bij het gebeuren. Onder partiële participatie wordt verstaan dat een kind *in enige mate* actief betrokken is bij een activiteit (Udvari-Solner, 1995a; b). Uit het bovenstaande citaat over Arjan komt naar voren dat het de leerkrachten lukt om op ad-hocbasis Arjan partieel te betrekken bij klassikale lessen, waarbij zij gebruik maakt van de volgende aanpassingen om zijn taal-/spraakbelemmeringen te omzeilen: vragen stellen waarop een ‘ja’ of ‘nee’ volstaat; Arjan iets laten aanwijzen als alternatief voor iets moeten zeggen. Bij partiële participatie kunnen de leerdoelen voor het kind eventueel ook op een ander gebied liggen (curriculum-overlap). In het onderstaande voorbeeld zijn de leerdoelen voor de kinderen in de klas: het luisteren naar geluiden en hierover praten en vervolgens het uitbeelden van dieren. Tom doet mee, maar het leerdoel voor hem is meer: het meegaan in een groepsgebeuren en het reageren op en imiteren van de andere kinderen.

[Een stagiaire van de PABO geeft les aan de kleuterklas.] De stagiaire vraagt de kinderen op hun billen op de grond in een kring te gaan zitten. Tom gaat uit zichzelf tussen de kinderen in de kring zitten.

Stagiaire: ‘Alle kinderen ogen dicht en heel goed luisteren.’

Tom: ‘Ssstt.’ Tom maakt daarbij het ‘sstt-ge-

baar’ met een wijsvinger voor de mond.

De meeste kinderen zitten met de ogen dicht. Tom zit met zijn ogen open. Hij maakt een paar keer een geluid. Het spel dat de kinderen moeten doen is luisteren welke geluiden er allemaal te horen zijn als je allemaal heel stil bent en er daarna over napspraken.

Vervolgens laat de stagiaire de kinderen een fantasiespel doen. De kinderen worden gevraagd dieren in de diertuin uit te beelden. Ieder kind mag voor zichzelf een dier bedenken om uit te beelden. Ze mogen er geen geluiden bij maken. Sommige kinderen lopen, de meeste kruipen. Tom loopt rondjes door het lokaal. De stagiaire raadt een paar dieren: ‘Jij bent een vogel’. Een paar kinderen liggen op de grond, die spelen bijvoorbeeld slang. Tom gaat ook op de grond liggen.

Stagiaire: ‘Nu weer in de kring.’

Hierna mogen de kinderen om de beurt een dier nadoen en de andere kinderen moeten raden.

De stagiaire laat klappen voor twee kinderen die het heel goed hebben voorgedaan. Tom klapt even mee. (observatie van Tom; 7 jaar, groep 1/2 ‘s ochtends)

5. Persoonlijke begeleiding kan worden ingezet om een kind in een één-op-één-situatie bepaalde vaardigheden bij te brengen, maar het kan ook worden gebruikt om een kind zo te ondersteunen dat het meer kan meedoen aan dezelfde activiteit als de andere kinderen.

Met gym gaat hij bijvoorbeeld zijn eigen rondjes er doorheen lopen. Daar stuur ik hem dan in bij, dat hij ook in de rij moet blijven en het circuit moet doen. En dan doet hij op zijn manier mee. Ik probeer het hem met zo min mogelijk hulp te laten doen. Ik sla wel eens een onderdeel over of ik help hem er even opklimmen of ik vereenvoudig het, bijvoorbeeld dat hij niet helemaal naar boven hoeft te klimmen in het klimrek. Gym is het enige vak waar ik wat meer mogelijkheden heb hem bij de andere kinderen te betrekken. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 ‘s ochtends, groep 3 ‘s middags)

[De klas doet dictee]

De leerkracht: ‘Het eerste woord is “deur” van “hij doet de deur open”.’

De kinderen schrijven.

Een klassenassistente en Milan zitten met een letterdoos met magnetische letters voor zich op tafel. Het hele alfabet ligt daarin klaar. Milan zoekt op verzoek van de klassenassistente de letter ‘d’ (van deur). Hij doet dat vlot. Dan moet hij de ‘e’ pakken. Dat duurt lang. Hij pakt eerst een aantal andere letters - lacht daarbij - en pakt dan pas de ‘e’. De ‘u’ pakt hij weer snel. De ‘r’ duurt weer langer. (...)

Op het moment dat het eerste woord is gelegd, gaan de klassenassistente en Milan verder met het woord dat de leerkracht op dat moment aan de klas opgeeft. Voor Milan is dat het tweede woord, voor de klas het tiende. (observatie van Milan; 8 jaar, groep 3)

Tot slot: in een eerder onderzoek (De Graaf, 1996) vermeldden twee ouders van geïntegreerde leerlingen met een verstandelijke belemmering/Downsyndroom nog een andere strategie om het kind meer te betrekken bij klassikale instructie, namelijk 'pre-teaching'. Door 'vooruit te werken' in een één-op-éénsituatie (op school of thuis) is het kind al enigszins bekend met bepaalde leerstof en gaat deze minder langs het kind heen op het moment dat deze in de klas wordt behandeld. Deze strategie kan effectief zijn in die gevallen waarin de discrepantie tussen de kennis en vaardigheden van het kind met Downsyndroom en de klasgenoten niet te groot is.

Kringgesprek

Veel kinderen met Downsyndroom hebben spraak-/taalbelemmeringen (waarbij over het algemeen de spraak achterloopt bij het begrip). Het kringgesprek is dan ook typisch een situatie waarin participatie voor veel van deze kinderen moeilijk is. De betrokkenheid hierbij varieert in de praktijk tussen: erbij zitten zonder zichtbare betrokkenheid; kijken naar degene die aan het woord is en lachen als anderen lachen; korte antwoorden geven op eenvoudige vragen; uit zichzelf iets vertellen – dat niets te maken heeft met het onderwerp van het kringgesprek, dat er zijdelings mee te maken heeft, dat direct eraan gerelateerd is. Uiteraard hangt de mate van betrokkenheid bij kringgesprekken samen met de spraak-/taalvaardigheden van het betreffende kind én met diens communicatieve gerichtheid in een groepssituatie. Verschillen tussen de kinderen zijn daarbij groot.

Anne wil een enkele keer in de kring vertellen wat ze heeft beleefd. Dat vindt ze moeilijk, het onder woorden brengen. Ik weet dan wel wat ze wil zeggen, door het heen- en weerschrift. Ze trekt zich tijdens de kring vaak terug in zichzelf. Het lijkt langs haar heen te gaan. Ik vraag me wel eens af of dat voor haarzelf wel zo leuk is. Ik heb een keer aan haar gevraagd: 'Wat vind je niet zo leuk op school?' Zij zei toen: 'De kring'. Dat bevestigt wat ik al dacht. Knap van haar dat ze dan toch rustig blijft zitten tijdens de kring. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Je moet Caspar wel eens afremmen met praten in de kring. Dan moet je duidelijk zeggen dat er nu een ander kind aan de beurt is. Hij is bovendien wel eens moeilijk te verstaan als hij te snel en te enthousiast praat. Je kunt Caspar vragen stellen, niet te lange en niet te ingewikkelde vragen, en dan krijg je keurig antwoord. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

In de interviews wordt een aantal manieren genoemd om het kind met Downsyndroom meer te betrekken bij het kringgesprek. Het kan helpen om in een communicatieschrift tussen ouders en leerkrachten op te schrijven wat het kind



Dictee van Annelot, 8 jaar, groep 3/4

buiten schooltijd heeft meegemaakt. Met deze informatie kan de leerkracht via gerichte vragen het kind helpen om hierover iets te vertellen.

De laatste tijd doet ze nu ook actief mee als we liedjes zingen in de kring. Maar praten over wat ze het weekend heeft gedaan, dat doet ze niet. Behalve als ik een aanknopingspunt heb via het heen-en-weer-schrift. Dan kan ik vragen waar ze met vakantie is geweest. En hoe? Ze was met het vliegtuig geweest. En dat zei ze toen wel. Ze kan vragen met één woord beantwoorden. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Ook kan het helpen om het kind zelf iets mee te geven aan de hand waarvan het kan vertellen. (Als het kind een aantal visuele globaalwoorden kan lezen, zou je daarvan ook gebruik kunnen maken – het kind kan zijn of haar verhaal dan oplezen.)

Hij neemt vaak iets mee van huis. Zijn moeder geeft dat mee. Dat laat hij dan zien aan de kinderen. Daardoor heeft hij dan contact. Hij neemt elke ochtend wat mee. Ik besteed er soms aandacht aan, soms niet. We starten elke ochtend met een gesprekje en andere kinderen krijgen ook niet driemaal achter elkaar de beurt. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Tot slot: op het moment dat het kind iets te berde brengt dat zijdelings met het

onderwerp van gesprek te maken heeft kan de leerkracht de bijdrage van het kind expliciet verbinden met de rest van het gesprek en het kind aanmoedigen hierop door te gaan.

In de kring zit Annelot er wel bij. Ik heb geen last van haar. Ze wil ook wel eens een keer hardop iets zeggen, dat heeft dan vaak maar zijdelings of helemaal niet te maken met het onderwerp waarover op dat moment wordt gesproken. Bijvoorbeeld de kinderen vertellen iets over knikkeren en Annelot wil haar knuffel laten zien. Dat vind ik wel eens moeilijk. Een ander kind zou je op zo'n moment afkappen of erop wijzen dat het gesprek over een ander onderwerp gaat. Maar als ik bij Annelot zou zeggen 'we hebben het nu over knikkeren', dan werkt dat niet, dan klappt ze dicht. En ik vind het wel goed dat ze iets zegt.

Soms heeft wat zij zegt wel zijdelings te maken met het gesprek en dan kan je daar op insprijgen. Bijvoorbeeld: laatst waren we in de kring aan het praten over helpen. Toen begon Annelot over haar konijn. Als je een konijn hebt dan moet je natuurlijk ook helpen met het hok schoonmaken en met eten geven. Ze vertelde toen wat langer door en het was goed te verstaan. Dat is niet altijd het geval. Je moet niet te overdreven reageren als Annelot iets vertelt, want dan klappt ze dicht, maar je moet natuurlijk wel laten merken dat je het waardeert. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Zaakvakken

Vanaf halverwege de middenbouw, en zeker in de bovenbouw, worden zaakvakken een substantieel onderdeel van het curriculum. Deze vakken worden vaak overwegend klassikaal aangeboden. Bij drie van de vier bovenbouwleerlingen met Downsyndroom in dit onderzoek is het mogelijk gebleken bij (een deel van) de zaakvakken met aanpassingen in ieder geval enige aansluiting met het klassikale curriculum te realiseren.

Aanpassingen betreffen met name de toetsen (minder stof; de vragen als voorbereiding meegeven naar huis). Daarbij is het belangrijk te beseffen dat geschikte aanpassingen van kind tot kind kunnen verschillen. (Het is bijvoorbeeld niet zo dat dé oplossing voor topo altijd het verminderen van het aantal plaatsen tot tien is – er zijn kinderen met Downsyndroom waarbij topo überhaupt niet zal worden gedaan, omdat andere vaardigheden meer prioriteit behoeven, maar de auteur kent buiten dit onderzoek ook enkele kinderen met Downsyndroom die wel tientallen plaatsen voor een topo-toets kunnen leren.)

'Nieuws uit de natuur' van de schooltelevisie volgt hij. (...) Het is verbazend hoeveel hij daar dan toch van oppikt. Je hoort heel veel later terug. (...) Bij aardrijkskunde zit hij erbij. De aardrijkskunde over Nederland heeft hij nog wel gevolgd. Dat was in groep zes. Hij kon dat toen ook wel begrijpen. Topografie van Nederland heeft hij ook nog wel gedaan. Daarna

heeft hij bijna geen topo meer gedaan. Geschiedenis, toen de onderwerpen dichtbij huis waren, kreeg hij het wel mee. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Topo doet ze mee. Tijdens de topotoets moet de klas bij dertig nummers de goede plaats schrijven en Anne bij tien nummers. Haar ouders vergroten de betreffende kaart uit. Haar ouders zoeken dan uit welke associaties ze heeft, zodat ze een stad kunnen koppelen aan een bepaalde ervaring, bijvoorbeeld aan een tante die daar woont. Geschiedenis, ze zit er wel bij, of ze gaat aan de computer werken of ze doet wat ander werk.

Volgend jaar, als ze groep zes doubleert, willen we bij aardrijkskunde ook inhoudelijk iets eruit lichten voor haar, bijvoorbeeld als het over landbouw gaat dat zij dan ook iets doet rond het thema 'boer'. Het is de bedoeling dat ze dan een eigen werkblad krijgt, maar qua onderwerp wel gerelateerd aan de rest van de klas. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Het groepje waarin Judith zit is nu bezig met het maken van een werkstuk over Egypte. De andere kinderen lezen teksten en moeten die dan in hun eigen woorden omzetten. Dat hoeft Judith niet per se. (...) Judith schrijft stukken over Egypte over. Ze onthoudt wel wat ze heeft overgeschreven. Ze is zeer geïnteresseerd in geschiedenis, aardrijkskunde, biologie en wereldoriëntatie. Ze doet met die vakken mee met de klas.

Wel krijgt ze een eigen toets. Kinderen moeten bijvoorbeeld van Spanje en Portugal tientallen plaatsen weten en Judith moet er tien kennen. Ik verminder voor haar het aantal plaatsen dat ze hoeft te leren. Of ter voorbereiding van repetities krijgen de kinderen een uittreksel mee. In groep zes kregen ze dan ook de vragen voor de repetitie mee. Nu niet meer, nu moeten ze zelf bedenken welke vragen ik zou kunnen stellen. Maar Judith geef ik nog wel de vragen mee. Dan kan zij ook slagen. Zij wil ook een tien halen. (leerkracht van Judith; 14 jaar, groep 7)

Soms wordt er ook voor gekozen om tijdens bepaalde zaakvakken een alternatief curriculum aan te bieden in een één-op-één-situatie.

Vanaf groep zes zijn ze ertoe over gegaan tijdens een deel van de zaakvakken iets anders met hem te doen buiten de klas, één-op-één met de remedial teacher te werken aan lezen, schrijven en klokkijken. Het laatste jaar is daarbij het maken van een werkstuk gekomen. De remedial teacher leert hem werkstukken te maken over onderwerpen die hem interesseren. Hoe gebruik je de bie? Hoe deel je zoiets in? Hoe presenteer je het aan de klas? Hij is daar heel trots op, ook dat hij vragen uit de klas erover kan beantwoorden. (...) Hij vindt het leuk om voor de klas te staan. Daar is hij best vrij in. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

De leerkrachten van de bovenbouwkinderen met Downsyndroom in dit onderzoek vertellen dat de betreffende kinderen, net als hun klasgenoten, een



Werkstuk over Italië van Judith, 14 jaar, groep 7

werkstuk moeten maken en een spreekbeurt moeten houden over een onderwerp naar keuze. Ook dit is uiteraard een manier om het kind in enige mate bij de zaakvakken te betrekken. Een werkstuk of spreekbeurt is als individueel project bovendien goed aan te passen aan de vaardigheden van het kind.

Judith gaat ook een boekbespreking doen. Ze moet ook een spreekbeurt houden en een werkstuk presenteren. Judith vindt dat wel moeilijk. Ze is verlegen. Ze vindt het vervelend om zo in het middelpunt van alle aandacht te staan. Ze heeft een spreekbeurt gehouden over 'Goede Tijden Slechte Tijden'. Ze heeft eerst een stuk band laten zien en er daarna iets over verteld. Dat mag ze dan voorlezen van papier. (leerkracht van Judith; 14 jaar, groep 7)

Hij heeft vorig jaar ook een spreekbeurt gehouden, over zijn fiets. Toen had hij zijn driewieler op een tafel gezet en dan wees hij alle onderdelen aan en vertelde hoe die heetten. Dat was best moeilijk nog. Hij had dat samen met zijn broer voorbereid. De klas moedigde hem echt

aan bij die spreekbeurt. (leerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

Individuele verwerking

Naast klassikale instructie en klassikale activiteiten neemt individuele verwerking van leerstof in het Nederlandse onderwijs een zeer grote plaats in. In hoeverre van leerlingen wordt verwacht dat zij daarbij allemaal op dezelfde tijd met hetzelfde materiaal of aan dezelfde werkbladen werken verschilt van school tot school. Sommige leerkrachten in dit onderzoek geven aan dat – ook los van de aanwezigheid van de leerling met Downsyndroom – het op hun school heel gewoon is dat niet alle kinderen op verwerkingsmomenten precies hetzelfde programma doen. Dat gegeven maakt natuurlijk ook een leerling met Downsyndroom die aan een eigen programma werkt in die situatie minder een uitzondering.

Er zijn zo veel kinderen in de klas die een eigen programma hebben of die bijvoorbeeld maar

de helft hoeven te doen. (leerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

Momenten van individuele verwerking van leerstof zijn gemakkelijker aan te passen aan de vaardigheden van een kind dan klassikale instructie of klassikale activiteiten. Het kind kan op die momenten zelfstandig werken aan een taak op maat. In de praktijk kan dit variëren van: dezelfde taak als die van de klasgenoten; een enigszins aangepaste taak; een andere taak op hetzelfde leerstofgebied; en soms een taak op een ander leerstofgebied.

Echter: voor veel kinderen met Downsyndroom blijkt zelfstandig werken goed te moeten worden begeleid en stap voor stap te moeten worden opgebouwd. Sommige bovenbouw-kinderen in dit onderzoek hebben in de loop van de jaren een goede werkhouding en concentratie ontwikkeld en kunnen inmiddels prima zelfstandig werken. Bij de andere kinderen is (enige tot veel) extra begeleiding van en toezicht door een volwassene noodzakelijk om hen aan het werk te krijgen en te houden. Wel proberen veel leerkrachten deze afhankelijkheid van extra sturing door een volwassene af te bouwen (van volledige één-op-één-begeleiding – naar het samen opstarten van een korte taak en het kind dit zelf laten afmaken – naar een langere taak zelfstandig doen en alleen af en toe checken of het kind nog werkt – naar verantwoordelijkheid leren dragen voor het afmaken van een dagprogramma met meerdere taken). De verschillen tussen de kinderen met Downsyndroom zijn hierbij groot, maar vrijwel alle kinderen boeken vooruitgang in zelfstandig werken. Gezien het belang van dit onderwerp zal hierop in meer detail worden teruggekomen in hoofdstuk 4.3.

Peer-tutoring en coöperatief leren

In een peer-tutoring-situatie wordt een kind bij zijn leren geholpen door een meer vaardige medeleerling. Bij coöperatief leren werken kinderen samen aan een gemeenschappelijk project. In de literatuur wordt over peer-tutoring (Harper e.a., 1994; Scruggs en Mastropieri, 1992; Allen en Schwartz, 1996) en over coöperatief leren (Johnson en Johnson, 1980; 1981; 1986; Slavin 1995a; b) gesteld dat deze vormen van onderwijs voordelen hebben voor de integratie van leerlingen met belemmeringen. Er worden taalrijke en interactieve situaties gecreëerd waarbij kinderen elkaar in een positieve sfeer leren kennen en waarbij het kind met een belemmering door andere kinderen (in plaats van door een volwassene) wordt gestimuleerd om te werken. Wel zal het in eerste instantie veelal nodig zijn dat er enige begeleiding door een volwassene wordt gegeven, ook om ervoor te zorgen dat het

kind met een belemmering niet ondergesneeuwd raakt door zijn of haar (te dominante) medeleerlingen. Ondanks de potentiële voordelen worden beide vormen van onderwijs op de scholen in dit onderzoek overigens slechts in beperkte mate gebruikt. Zie verder hoofdstuk 3.1. (en 3.3.).

Spelen en sociale uitwisseling met klasgenoten

Hierop is reeds uitgebreid ingegaan in hoofdstuk 3.

4.2. Leergedrag verbeteren

Aangepast schools gedrag en succes in schoolse vaardigheden draagt voor leerlingen met en zonder (lichte) verstandelijke belemmering bij aan hun acceptatie door klasgenoten (Roberts en Zubrick, 1992). Het is niet onderzocht of deze bevinding ook geldt voor leerlingen met Downsyndroom. Wellicht is dit in mindere mate het geval omdat deze leerlingen, waarschijnlijk mede door de uiterlijke herkenbaarheid van hun syndroom, een 'status aparte' hebben in de ogen van klasgenoten. In ieder geval vonden Laws e.a. (1996) dat storend gedrag geen invloed had op de populariteit van leerlingen met Downsyndroom, terwijl dit bij andere leerlingen uitdrukkelijk wel het geval is. Het is dus niet zeker of het leergedrag van kinderen met Downsyndroom invloed heeft op hun acceptatie door klasgenoten. Mogelijkerwijs is dit echter wel het geval. Interventies gericht op het verbeteren van leergedrag zouden dan zinvol kunnen zijn, ook vanuit het oogpunt van sociale integratie.

Het leergedrag van kinderen met Downsyndroom wordt in de literatuur (Pieterse en Center, 1984; Scheepstra, 1998; Wishart (1988; 1993; 1994; 1996) omschreven als niet optimaal: kinderen met Downsyndroom hebben in vergelijking met andere kinderen veelal een minder goede werkhouding, zijn sneller afgeleid en doen minder vaak wat er van hen wordt gevraagd op het gebied van schoolwerk. Onderzoek van Wishart laat zien dat kinderen met Downsyndroom enerzijds moeite hebben met de consolidatie en generalisatie van nieuwe vaardigheden en anderzijds bij leertaken geneigd zijn veel energie te investeren in vermijdingsstrategieën, soms door een directe weigering om mee te werken, maar vaak ook door misbruik te maken van hun sociale vaardigheden (bijvoorbeeld: een gek gezicht te trekken of een act op te voeren). Wishart stelt dat het erop lijkt dat de kinderen koste wat kost falen proberen te vermijden.

Ook sommige ouders en leerkrachten in dit onderzoek herkennen een aantal van deze in de literatuur beschreven motivationele problemen (het is al vaker opgemerkt: de verschillen tussen de kinderen met Downsyndroom zijn groot – ook in

dit opzicht). Van sommige kinderen wordt verteld dat zij direct afhaken als zij merken dat zij niet kunnen voldoen aan de eisen van een taak.

Vorig jaar heeft ze goed meegedaan aan de CITO-toets voor de jongste kleuters. Dit jaar hebben we haar de toets voor de oudste kleuters mee laten doen. Die was te moeilijk. Dan haakt ze af en doet ze helemaal niks meer. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Over meerdere kinderen wordt gerapporteerd dat zij veel bevestiging zoeken als zij een nieuwe onbekende taak moeten doen.

Ze wil het graag goed doen. Ze wil op safe spelen. Daarom vraagt ze meer om bevestiging. De opdracht van vanmorgen, het leggen van woorden uit losse letters, was een erg nieuwe taak. Dan zoekt ze vaker bevestiging. (leerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Enkele kinderen vertonen bij tijden ook duidelijk leervermijdingsgedrag en proberen daarbij de grenzen uit.

We hebben ook een periode een remedial teacher gehad die alles goed vond en geen eisen stelde. Dat werkt niet bij Caspar. Hij kan alles uit de kast trekken om iets niet te hoeven. Dat herken ik wel. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Leervermijdingsgedrag wordt ook wel verpakt in clownesk gedrag, in het expres fout doen van een taak, of in het doen alsof je de taak niet kunt. Het kan daarbij lastig zijn te bepalen of een kind een taak te moeilijk vindt of juist te gemakkelijk en te saai, want in beide gevallen kan het kind hetzelfde vermijdingsgedrag vertonen.

Met de kleuren doet hij wel alsof hij er niets van begrijpt. Hij weet het wel, maar heeft er niet zo'n zin meer in. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

[De klas doet een dictee. Milan doet mee door een deel van de woorden, onder begeleiding van een klassenassistent, te leggen met magneetletters]

De leerkracht: 'Het volgende woord is 'tijd' van 'het is bijna tijd.'

Milan: 'Het is tijd.' Hij gaat met zijn armen over elkaar zitten.

Klassenassistent: 'Het is nog geen tijd.'

Milan: 'Wel.' Hij lacht erbij.

(...)

Klassenassistent: 'Waar is de 'h'?'

Milan reageert niet. De klassenassistent herhaalt de vraag.

Milan frustelt aan een op zijn hand geplakte sticker.

De klassenassistent vraagt nogmaals: 'Waar is de 'h'?' Ze herhaalt die vraag wel een keer of tien.

De klassenassistent pakt dan zelf de letter 'h' en vraagt aan Milan: 'Is dit de 'h'?'

Milan: 'ja.'

Klassenassistent: 'Kom Milan, plak hem maar op.'

Milan doet dat.

Klassenassistente: 'Waar is de 'aa'?'

Milan wijst de letter 'b' aan en zegt daarbij 'fout'.
(observatie van Milan; 8 jaar, groep 3)

Arjan loopt naar mij toe en laat zijn werkje zien. Hij zegt 'roos' en wijst naar de pagina met de woorden 'roos' en zegt 'boom' en wijst naar de pagina met de woorden 'boom'. Ik vraag hem, terwijl ik naar de bladzijde met daarop vier keer het woord 'roos' wijs: 'Hoeveel zijn dat er?'

Arjan begint te tellen: '1, 3.'

De steunleerkracht: '2.'

Arjan begint opnieuw: '1, 2, 3, 5.' Hij lacht erbij.

Ik zeg: 'Jij maakt een grapje.'

Arjan: '4.'

Ik vraag: 'Hoeveel zijn het er nu samen?'

Arjan: '4.'

(observatie van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Tot slot: ook consolidatieproblemen – het duurt langer voor een vaardigheid 'zit' en soms kan het kind een reeds verworven vaardigheid even niet oproepen – worden vermeld.

Sommen rondom de twintig, plus en min, beheerst ze goed. Sommen onder de honderd zijn minder. Soms lukt dat haar wel. Het is ook de ervaring van de taakleerkracht dat ze soms kwijt is hoe het werkt. Dan maakt zij bijvoorbeeld fouten door omdraaiingen. (leerkracht van Judith; 14 jaar, groep 7)

Motivatie is situatie-afhankelijk

De motivatie om te leren is niet een vaste onveranderlijke eigenschap van een kind, maar is afhankelijk van de situatie. Over veel kinderen in dit onderzoek wordt gerapporteerd dat hun leergedrag sterk kan wisselen. Ten eerste: motivatie wordt beïnvloed door de energietoestand van een kind.

Haar schoolgedrag is wisselend. Je moet haar wel vrij veel aan het werk zetten. De ene keer lukt dat wel, de andere keer niet, nog met geen tien paarden. Als ik merk dat ze echt moe is dan laat ik haar. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Zijn schoolgedrag wisselt. Hij is niet werkschuw, vaak wil hij graag werken. Soms heeft hij een bui, dan kan hij heel gek doen. De klas reageert daar soms lachend op. Dan zeg je daar wat van: 'Niet lachen, dit is niet leuk.' Hij was vanmorgen dwarsder dan normaal. Als hij niet wil werken, dan is er vaak iets aan de hand, dan heeft hij bijvoorbeeld iets onder de leden. Of er is iets bijzonders, zoals nu dat er iemand naar hem kijkt. (leerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

Er zijn soms dagen, dan weigert hij iets te doen, hangt hij op zijn bank en doet niets of alles expres fout. Ook als je hem helpt. Dan is hij vaak lichamelijk niet fit, blijkt dan vaak later. (...) Zo'n dag moet je het loslaten. De volgende dag kun je het vaak weer goed oppakken. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)



Werk van Caspar, 13 jaar, groep 8

Ten tweede: onrust in de klas – en daarvoor veel afleiding – kan de werkhouding van een kind (en niet alleen van het kind met Downsyndroom) negatief beïnvloeden.

Dat steeds 'ju!' roepen en bevestiging vragen, dat doet ze normaal niet. Dat komt omdat het nu rommelig is in verband met de laatste week school. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Ten derde: motivatie wordt ook beïnvloed door de aard van de taak: hoe moeilijk vindt het kind de taak; hoe interessant vindt het kind de taak; hoe competent is het bij de betreffende taak?

Hij heeft bijvoorbeeld moeite met rekenen. Dat zegt hij zelf ook. Als je vraagt wat hij leuk vindt op school dan antwoordt hij 'werken', als je vraagt wat hij minder leuk vindt dan antwoordt hij 'rekenen.' Bij rekenen gaat hij eerder 'boken'. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Met de computer is hij bijvoorbeeld bezig met 'Toy-stories'. Hij is zo handig met het toetsenbord. Als het niet lukt zegt hij 'kut'. Aan dat computeren zie je dat hij leerbaar is, als iets hem interesseert. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Motiveren

Leerkrachten en ouders gebruiken verschillende manieren om het kind met Downsyndroom te motiveren op die momenten dat het afhaakt of dreigt af te haken. Deze 'trukendoos' is overigens niet specifiek voor kinderen met Down-

syndroom.

1. Soms kan het helpen om het kind te activeren, alleen al door het te vragen een meer actieve lichaamshouding aan te nemen.

Er ligt een rijtje plaatjes op tafel met dobbelsteenpatronen. Tom krijgt van de persoonlijke assistent het dobbelsteenpatroon 5. De bedoeling is dit onder het andere dobbelsteenpatroon 5 te matchen. Tom doet dat niet, maar wil zijn patroon naast het rijtje leggen. Daarbij zit hij niet meer rechtop, maar hangt hij half over de tafel.

Persoonlijk assistent: 'Tom, ga eens rechtop zitten!'

De persoonlijk assistent wacht twintig seconden en herhaalt dit. Na het tweede verzoek gaat Tom rechtop zitten. De persoonlijk assistent schuift het 5-patroon nu onder het andere 5-patroon en zegt daarbij: 'Onder, je moet het eronder leggen.' Ze geeft Tom het 4-patroon. Dit legt hij direct onder het 4-patroon.

(observatie van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

2. Het enthousiasme waarmee een taak wordt aangeboden door een leerkracht of begeleider kan invloed hebben op de motivatie van het kind.

Om hem te motiveren is enthousiasme en afwisseling nodig. Daar houdt hij van. Hij is heel gevoelig voor de manier waarop je hem iets aanbiedt. Soms ben ik niet origineel genoeg, dan vindt hij het te saai. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

3. Soms kan het kind worden opgewarmd om een moeilijkere taak te gaan doen, door eerst te starten met een meer eenvoudige taak. Afwisseling van moeilijkere met meer eenvoudige taken is sowieso een manier om de aandacht van een kind langer vast te houden.

Het kan helpen om hem eerst een andere opdracht te laten doen die hij wel graag wil doen en dan terug te keren naar een opdracht die hij lastiger vindt. (leerkracht van Milan; 8 jaar, groep 3)

4. Het kan helpen een beroep te doen op het competentiegevoel, het 'groot willen zijn', van het kind.

De leerkracht komt bij de tafel van Anne staan en zegt: 'Anne, leg die spullen in je kastje. Pak een pen.' Anne zegt iets [voor mij onverstaaibaars] terug. De leerkracht: 'Laat eens zien hoe dat gaat. Volgens mij kun je dit [woordpakket van spelling] als een trein. Maak die, dan kom ik zo bij je kijken.'

(observatie van Anne; 11 jaar, groep 6)

Lezen blijf ik met hem doen. Als het moeilijk is dan gebruik ik de volgende truc. Dan zeg ik 'dit is eigenlijk een verhaal voor mij, het is nog te moeilijk voor jou.' En dan wil hij het na een paar zinnen overnemen en leest zo een paar bladzijden. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

5. Het 'erbij willen horen' kan ook een reden zijn voor een kind om te werken.

Ik merk dat het belangrijk voor haar is, dat als de andere kinderen rekenen dat zij dat dan ook doet. Ze moet het idee hebben dat het geldt voor alle kinderen. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Arjan heeft niet zo die drang van 'Ik wil het kunnen'. Hij werkt meer voor een pluim of een krul, of omdat de andere kinderen het ook doen. (leerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

6. Een 'saai' of moeilijke taak kan meer aantrekkelijk worden gemaakt door deze te contextualiseren in een andere activiteit die het kind aanspreekt.

Wat bij hem ook goed werkt is hem de dingen die je hem wilt leren laten beleven of ervaren. Bijvoorbeeld: het woord 'op' leren lezen als globaal woord is voor hem veel interessanter als we dan ergens bovenop gaan staan. (steunleerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Ze wil dingen regelen. Ik maak daar gebruik van bij de remedial teaching. Zij mag dan de vijf spelen die werk aan het doen is. Ik mag dan pas kijken als ze klaar is. Cornelijne zegt dan: 'Jij mag niet kijken, ik zeg wanneer ik klaar ben.' Door dat spelletje is ook de tijd dat ze zelfstandig werkt opgerekt. (steunleerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Ik heb liedjes gebruikt bij het aanleren van tellen, zoals 'één, twee, drie, vier, hoedje van papier' en de 'zevensprong'. Dan tellen we al zingend voorwerpen af. Zo heeft Annelot de

zeven geleerd. (steunleerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

7. Sommige kinderen kunnen meer gemotiveerd raken voor een taak wanneer zij dit samen met een ander mogen doen.

Wat ook wel werkt is de opdracht samen te doen bij mijn bureau, dat vindt ze leuk. Of het haar samen met een ander kind laten doen. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

8. Soms zal een leerkracht, ouder of begeleider moeten onderhandelen met het kind door een beloning (een sticker of een andere activiteit) in het vooruitzicht te stellen.

Hij is deze week iets dwarser. Hij wil niet wat ik wil. Je moet dan met hem onderhandelen. Soms geef je hem een klein beetje zijn zin, maar ik kan ook heel dwars zijn. Hij wil bijvoorbeeld niet rekenen. Dan zeg ik wel eens: 'Dan ga ik het doen, en dan mag jij niet, en dan mag je straks ook niet met mij lezen.' Dan gaat hij meestal wel aan het werk. (steunleerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

Vaak is Annelot best gemotiveerd om te werken en sporadisch is er geen land mee te bezeilen. Het is vaak niet duidelijk waarom dat zo gaat. Als ze minder gemotiveerd is dan moet je trucs uit de kast halen, bijvoorbeeld iets anders in het vooruitzicht stellen. Dat kan een andere activiteit zijn of een sticker. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Enkele leerkrachten stellen hierbij dat zij concrete beloningen liever niet te vaak, alleen als het echt nodig is, willen gebruiken.

Arjan heeft wat vaker bevestiging nodig. Bijvoorbeeld dat ik even mijn duim omhoog houd. Bij nieuwe dingen is hij onzeker. En dan beloon ik hem ook wel met dingen als een plaatje of een koekje. Maar ik wil dat alleen doen als dat echt nodig is. Zijn moeder vindt, geloof ik, dat ik dat meer zou moeten doen. Maar ik vind het beter om te prijzen of mijn duim omhoog te draaien of een aai over zijn bol te geven, dan koekjes of stickers te geven. Op zijn tijd wil ik dat laatste ook wel doen, maar het moet geen vaste gewoonte zijn. Ik wil die beloningen alleen gebruiken als hij een keer iets heel goed gedaan heeft of als hij iets heel erg moeilijk vindt of soms als hij een moeilijke dag heeft. (steunleerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Beloning werkt ook goed: een sticker of een snoepje in het vooruitzicht stellen. Ik maak wat meer gebruik van beloningen als hij moe is, bijvoorbeeld op het einde van de week. Er zijn ook periodes dat dat niet nodig is. (steunleerkracht van Milan; 8 jaar, groep 3)

9. Voor kinderen kan het gemakkelijker zijn zich aan het werk te zetten als zij weten waar zij aan toe zijn wat betreft de hoeveelheid werk die er van hen wordt verwacht. Op enkele van de scholen in dit onderzoek geven de leerkrach-

ten ook om die reden het kind een duidelijk overzicht van zijn of haar dagtaak.

Je moet een dagtaak voor hem klaar leggen. Die structuur is belangrijk. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

10. Kinderen zijn vaak meer gemotiveerd om te werken, wanneer zij het gevoel hebben dat zij enige zeggenschap hebben over de inhoud van hun werk. Een leerkracht, ouder of begeleider kan een kind op verschillende manieren keuzes geven. Je kunt een kind laten kiezen welke taak het gaat doen, of in welke volgorde het een aantal taken zal uitvoeren.

Er was een periode dat hij faalangst ontwikkelde bij het lezen. Hij wilde het niet meer. Sinds kort werk ik met de ELLO-benadering bij het leren lezen. Dat is een methode waarbij wordt gewerkt vanuit keuzes van het kind zelf. Hij mag zelf kiezen uit een aantal activiteiten en dat verhoogt zijn motivatie zeer. Ik hoor al een paar weken niet meer: 'Ik vind het moeilijk'. Daarvoor was er een periode dat hij dat wel vaak zei. Hij wil bijvoorbeeld nu uit zichzelf wisselrijtjes doen. Vieze woorden leggen, dat vond hij prachtig. Het hoort ook bij deze methode een kind zelf te laten bedenken wat het wil leren lezen. Sinds ik op deze manier werk is zijn motivatie voor het lezen erg omhoog gegaan. (leerkracht van Milan; 8 jaar, groep 3)

Je kunt een kind ook binnen een gegeven taak een keuze geven, bijvoorbeeld: met welke kleur pen wil je schrijven? Zelfs dergelijke beperkte keuzes kunnen motivatieverhogend werken (zie bijvoorbeeld: Cordova en Lepper, 1996).

[De steunleerkracht werkt achterin de klas met Annelot aan rekenwerk.]

De steunleerkracht heeft een werkblad gepakt met een bus erop met twee verdiepingen. Er staat het getal '4' bij geschreven.

Steunleerkracht: 'Er moeten vier mensen in de bus.'

Annelot: 'Kinderen'

Steunleerkracht: 'Ja goed, kinderen. Kijk twee kinderen onder in de bus, hoeveel nog boven?' (...)

Steunleerkracht: 'Nu gaan we deze oefening doen.'

Annelot: 'Jippie, makkelijk'

Het betreft nog meer bussommen, maar hier staan nog geen getallen bij geschreven.

Steunleerkracht: 'Hoeveel wil je erboven, je mag het zelf weten'

Annelot: 'vier'

De steunleerkracht zet vier poppetjes op de bovenste verdieping van de eerste bus.

Steunleerkracht: 'En hoeveel hier?'

Annelot: 'drie.'

De steunleerkracht zet de drie poppetjes neer. Annelot schrijft nu onder leiding van de steunleerkracht de getallen '4', '3' en '7' erbij.

(observatie van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

De persoonlijk assistent laat Tom eerst een schrijf-overtrekwerkje doen, bestaande uit een gestippelde vlag en de groot geschreven woor-

den 'vlag' en 'Tom'. Tom trekt de letters van deze woorden zonder hulp goed over. Nu mag hij van de persoonlijk assistent kiezen in welke kleur hij de vlag wil overtrekken. Het overtrekken van de stok lukt Tom niet goed en de persoonlijk assistent geeft vervolgens hand-over-handhulp.

De persoonlijk assistent: 'Wil je schrijven of knippen?'

Tom: 'Knippen'. Hij pakt de schaar.

(observatie van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

11. Meer keuzemogelijkheden inbouwen is niet hetzelfde als het kind onbeperkte vrijheid geven. Leerkrachten merken op dat het ook belangrijk is eisen te stellen en duidelijke grenzen aan te geven.

Sinds ik met een keuzesysteem werk is hij helemaal goed gemotiveerd. Je moet daarbij soms wel grenzen trekken: als je voor iets gekozen hebt dan moet je het eerst afmaken. Dat weet hij ook. Daar ben ik heel duidelijk in. Duidelijke afspraken zijn voor hem heel belangrijk. (leerkracht van Milan; 8 jaar, groep 3)

Verschillende leerkrachten stellen dat boos worden daarbij niet erg effectief is. Duidelijke consequenties zijn wel belangrijk.

Ik ga niet boos worden. Dat werkt niet. Soms probeert ze onder werk uit te komen. Dan zeg ik bijvoorbeeld: 'Dan kan je ook niet buitenspelen in de pauze.' Dan pakt ze het meestal wel op. Een ander kind moet ook in de pauze werk afmaken, dus dat geldt ook voor haar. Of ik zeg bijvoorbeeld: 'Nu heb je voor de pauze niet gerekend, dan moet je het na de pauze doen.' Dan pakt ze het later wel vaak op en dan zit ze na de pauze uit zichzelf te rekenen. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Daarbij proberen leerkrachten in hun eisen wel rekening te houden met wat het kind op dat moment aankan. Dit is uiteraard een gevoelsmatige inschatting.

Als ze echt niet tot werken te bewegen is, omdat ze moe is, dan laat ik haar natuurlijk niet binnen blijven. In het begin vond ik het lastig wanneer je wat kon eisen en wanneer niet, om dat aan te voelen. Dat voel ik nu wel beter aan. (leerkracht van Anne; 11 jaar, groep 6)

Tot slot: sommige kinderen met Downsyndroom hebben enige omschakelings-tijd nodig bij het starten van een nieuwe activiteit. In plaats van te eisen dat het kind direct op dat moment aan het werk gaat – met als resultaat veelal een weigering –, werkt het vaak beter om een dergelijk kind een bepaalde hoeveelheid tijd te geven om zichzelf op te starten. De auteur brengt u het volgende citaat in herinnering.

Als hij gaat bokken, dan wijs ik op de wijzers van de klok en zeg 'als je over tien minuten niet aan het werk bent, dan moet je om half vier nablijven.' Als hij die tien minuten de tijd krijgt dan trekt hij meestal wel bij. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

12. Verschillende respondenten geven aan dat er wel eisen moeten worden gesteld aan het kind, maar dat te veel druk om te presteren ertoe kan leiden dat het kind blokkeert.

Ik denk dat hij soms geblokkeerd wordt door faalangst. Je hoeft niet boos op hem te worden. In een ontspannen sfeer kan hij meer. Hem onder druk zetten werkt niet. (moeder van Milan; 8 jaar, groep 3)

Ik denk dat ik haar te vaak in een situatie plaats waarin ze aan mij moet laten zien dat ze iets kan, omdat ik gezien heb dat ze het een keer kon, en dat het op dat moment niet lukt. En dan haakt ze af. Ik moet op zo'n moment meer hulp geven of het iets makkelijker maken. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Een manier om om te gaan met de situatie waarin een kind afhaakt is – zoals de moeder van Annelot hierboven aangeeft – het variëren van de hoeveelheid hulp die je het kind geeft tijdens de taak: meer eisen als het betrokken is bij de taak, meer hulp als het kind dreigt af te hakken.

[Er ligt een rijtje plaatjes op tafel met dobbelsteenpatronen.]

De persoonlijk assistent geeft Tom een 1-patroon. Tom benoemt dit goed: '1'. Hij legt het vervolgens op de verkeerde plaats, dat wil zeggen niet onder het al op tafel liggende 1-patroon.

De persoonlijk assistent perkt de keus nu in – door bij te wijzen – tot twee plaatjes: 'Is het die of is het die?' Tom kiest nu direct de juiste.

De persoonlijk assistent geeft Tom een 6-patroon en benoemt dit: '6'. Tom telt uit zichzelf de stippen. Hij telt goed, benoemt dan '6'. Hij legt het vervolgens op de verkeerde plaats.

De persoonlijk assistent perkt wederom de keuze in – door bij te wijzen – tot twee kaartjes. Tom legt het 6-patroon nu wel direct onder het 6-patroon.

Als alle kaartjes paarsgewijs onder elkaar liggen, wijst de persoonlijk assistent deze één voor één aan, waarbij ze steeds het aantal noemt. Ze werkt van links naar rechts. De laatste is het 6-patroon.

De persoonlijk assistent vraagt dan: 'Geef mij de 6.' (de meeste rechtse)

Tom pakt echter de 3 (de meest linkse).

De persoonlijk assistent: 'Dat is de 3. Geef maar de 3.' Tom geeft deze.

De persoonlijk assistent: 'Goed zo. Geef nu de 2.'

De persoonlijk assistent wacht een aantal seconden, maar Tom pakt niets. De persoonlijk assistent tikt nu op het juiste kaartje en zegt: 'Mag ik de 2 van jou?'

Tom doet weer niets. De persoonlijk assistent geeft hem zeker tien seconden tijd. Dan schuift zij het juiste kaartje naar hem toe. Tom pakt het en geeft het aan haar.

De persoonlijk assistent gaat met haar verzoeken nu het rijtje af van links naar rechts. Tom voldoet nu weer snel aan haar verzoeken, dat wil zeggen: hij pakt gewoon steeds het meest linkse kaartje en geeft dat. De persoonlijk assis-

tent benoemt steeds het aantal en Tom zegt dit goed na. (observatie van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Tom heeft voorafgaand aan deze taak reeds drie kwartier intensief gewerkt met de persoonlijk assistent. De persoonlijk assistent weet zijn aandacht toch nog vast te houden door te variëren met de eisen. Ze haalt de druk van de ketel door een moeilijke 'testsituatie' – een situatie waarin wordt gekeken of het kind een bepaalde vaardigheid reeds beheerst – te veranderen in een 'leersituatie' – een situatie waarin een begeleider het kind hulp geeft om zich een vaardigheid eigen te maken. Zo hoeft Tom op het einde van de taak niet echt na te denken welk kaartje het juiste is – hij kan gewoon het rijtje afwerken van links naar rechts –, maar ondertussen worden de dobbelsteenpatronen wel duidelijk voor hem benoemd.

13. Kinderen kunnen gevoelig zijn voor de wijze waarop een leerkracht of begeleider 'fouten' corrigeert. Het is belangrijk dit op zodanige wijze te doen dat de sfeer prettig blijft en het kind zich gewaardeerd voelt. In onderstaande observatiefragmenten worden de kinderen gecorrigeerd, terwijl zij tegelijkertijd ook worden geprezen.

Anne: 'Juffrouw!' Anne houdt haar schriftje omhoog.

Leerkracht: 'Ik kom zo.'

Anne werkt door, af en toe praat ze hardop tegen zichzelf, vermoedelijk leest ze de woorden uit het spellingspakket voor.

Een minuut later komt de leerkracht erbij. Ze kijkt naar het schriftje en zegt: 'Heel goed, keurig.'

De leerkracht loopt weg. Anne fluistert even later: 'Klaar'. De leerkracht komt weer naar haar toe. De leerkracht wijst enkele woordjes aan en zegt daarbij: 'Die nog even opnieuw. Je hebt het hartstikke goed gedaan.' Ze aait Anne even over haar haar.

(observatie van Anne; 11 jaar, groep 6)

[De steunleerkracht en Annelot werken achter in de klas. Ze hebben een taakje gedaan met een aantal losse cijfers]

Annelot legt uit zichzelf de gebruikte cijfers terug in de telrij. Alleen legt ze de 3 na de 7. Steunleerkracht: 'Heel goed dat je ze goed wilt leggen. Maar dit is de 3. Waar hoort die? Dat weet je wel.'

Annelot pakt de 3 en legt deze tussen de 2 en de 4.

(...)

Het volgende taakje behelst het maken van aantallen op een kralenrek.

Steunleerkracht: 'Annelot, maak de 3.'

Annelot telt drie kralen af.

Steunleerkracht: 'Hoeveel is 1 erbij? Dan heb je...'

Annelot: '4.'

Annelot begint de kralen nu willekeurig heen en weer te schuiven. De steunleerkracht houdt de kralen met haar hand tegen, zodat ze niet

meer kunnen bewegen.

Steunleerkracht: 'Kijk, nu zijn het er 5, haal er eens één weg.'

Annelot: 'Het is 5.'

Steunleerkracht: 'Heel goed, kijk, ik haal er 1 weg.'

Annelot telt de overgebleven vier kralen.

(observatie van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Ook de wijze waarop de steunleerkracht in bovenstaande voorbeeld 'het rommelen met de kralen' corrigeert, door dit even fysiek te blokkeren, zonder er verder negatieve aandacht aan te besteden, draagt ertoe bij dat de sfeer prettig blijft. 14. Uiteraard prijzen leerkrachten de kinderen sowieso veelvuldig tijdens en na afloop van een taak voor goed werkgedrag.

Ik prijs hem niet op een overdreven manier.

Maar wel even wat vaker de duim in de lucht, wat vaker bevestiging geven. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

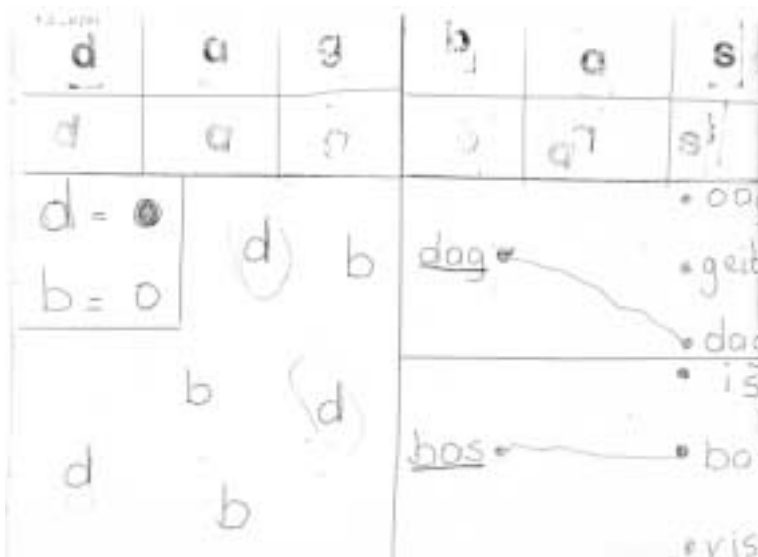
Hierbij moet het volgende worden aangekend: het is raadzaam om daarbij de lat voor goed werkgedrag geleidelijk aan hoger te leggen. Het risico bestaat anders dat het kind leert dat een minimale inspanning en prestatie al wordt geprezen, terwijl het eigenlijk wel meer zou kunnen. Het kind leert dan niet kritisch te zijn op de eigen verrichtingen en het kan op de lange termijn een houding ontwikkelen waarin het zijn of haar werk wel erg gauw goed vindt.

15. Tot slot: het kan de moeite lonen door te zetten. Op het moment dat een kind merkt dat het een taak begint te beheersen, kan aanvankelijke weerstand tegen die moeilijke taak veranderen in een gevoel van competentie. Voor ieder mens geldt dat bekwaamheidsgevoelens op zich een bron van motivatie vormen. Het komt wel eens voor dat Gwen niet wil werken met mij, bijvoorbeeld met een werkblad dat haar interesse niet heeft, zoals over 'meer en minder'. Maar dan zoek ik naar een andere manier: hoe kan ik het leuker maken of begrijpelijker? Ik kan het niet opgeven. Het is te leren, dus we gaan het gewoon proberen. Ik geloof in haar leermogelijkheden. Je kunt haar heel veel leren, maar het duurt langer. Als je doorzet dan valt uiteindelijk het kwartje en dan merk je dat zij er ook plezier aan beleeft en dat geeft mij dan weer motivatie om door te zetten. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

4.3. Leren zelfstandig te werken

De combinatie van zelfstandigheid en goed sociaal gedrag, dat heeft het mogelijk gemaakt voor Caspar om tot groep acht te komen. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 6)

In hoofdstuk 4.1. is er reeds op gewezen dat zelfstandige verwerking van leerstof een belangrijke plaats inneemt in ons onderwijs – zeker vanaf groep drie – en dat dit bij veel kinderen met Downsyndroom stap voor stap moet worden opgebouwd.



Gestructureerde taken voor het zelfstandig werken van Tom, 7 jaar, groep 3

Zelfstandig leren werken is op zich waardevol: het helemaal zelf een taak kunnen uitvoeren kan een bron zijn van competentiegevoel en zelfvertrouwen. Het is echter ook belangrijk om nog een andere reden: de hoeveelheid extra begeleiding die kan worden ingezet voor het kind met Downsyndroom is in veel gevallen beperkt. Als een kind niet leert – op momenten zonder extra begeleiding – zelfstandig te werken, neemt de effectieve leertijd voor dat kind af ('verloren' momenten) en bestaat zelfs het risico dat het kind storend wordt.

Hij is niet zo legergericht, althans niet voor schoolse vakken. Zijn spanningsboog daarvoor is gering: een kwartiertje of een halfuurtje en dan is het op. Zelfstandig werken is dan ook een probleem op school. Hij moet een ander programma volgen dan zijn klasgenoten en je moet erbij zitten om hem op gang te krijgen. Dan kan hij ineens zeggen: 'Mijn potlood is gebroken'. En dat stoort de les. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Van kleuters – in zijn algemeenheid – wordt minder taakgerichtheid verwacht dan van kinderen in de midden- en bovenbouw. In de kleuterbouw zijn er veel meer vrije momenten waarin kinderen spelen en zelf exploreren. Alleen op bepaalde momenten – bijvoorbeeld tijdens een korte werkles in de ochtend – wordt wat meer taakgerichtheid gevraagd. De leerkrachten van de kleuters met Downsyndroom geven aan dat er op die momenten eigenlijk extra begeleiding zou moeten zijn.

Ze doet niet echt mee aan de werkles, maar de rest van de dag doet ze mee. Met gymmen en met spelen doet ze mee, en in de kring, en met eten en drinken. Met de werkles zit ze in de klas. Er is dan geen extra hulp. Ik kan dus maar een beetje extra aandacht op haar richten. Ik zet haar aan het werk. Dan doet ze dat even en daarna gaat ze iets anders doen, bijvoorbeeld haar jurk onderkladden. Ze maakt niet haar werkje af zoals andere kinderen. Ik geef haar groepje wel een eenvoudige opdracht, iets

knippen of iets inkleuren of iets plakken. Het gaat toch het beste als er iemand naast zit. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Werken gaat goed als er iemand in zijn buurt zit om hem aan de gang te houden. Hij haakt snel af. Dan gaat hij dwalen en bij andere kinderen kijken. Ik probeer hem zo lang mogelijk wel te begeleiden. En dan zeg ik: 'Jij gaat nu verder'. Dan help ik een ander kind, wel aan dezelfde tafel. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

In de middenbouw neemt – voor alle kinderen – het aantal momenten dat er zelfstandig én taakgericht gewerkt moet worden toe. Dat is één van de redenen waarom scholen vaak besluiten een leerling met Downsyndroom een jaar extra te laten kleuteren. Zo'n extra jaar zou – naar het inzicht van de auteur én volgens enkele respondenten – wel degelijk meer moeten inhouden dan alleen maar afwachten. Het zou moeten worden gebruikt om het kind gericht voor te bereiden op groep drie, zowel wat betreft leerstof (lezen/rekenen) als wat betreft het opbouwen van taakgerichtheid.

We laten haar nog een keer kleuteren volgend jaar, maar wel met een aangepast programma in die zin dat ze gericht wordt voorbereid op groep drie. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Het kind met Downsyndroom zelfstandig leren werken is één van de grote uitdagingen van de middenbouw. Er zijn hierbij overigens aanzienlijke verschillen tussen de kinderen. Sommige kinderen hebben taakgericht gedrag geleerd vanuit een situatie met slechts een beperkte mate van extra begeleiding (drie tot vijf keer een half uur à één uur per week).

Ik heb de acht uur formatie voor Cornelijne. Op dinsdag, woensdag en donderdag werk ik een uurtje met haar, soms iets langer. Ze gaat enorm vooruit. Ze staat open voor steeds meer dingen. Ze wordt zelfstandiger, dat ze zelf aan

een werkje blijft. Ze heeft nu ook meer interesse in de groep. Eerst observeerde ze alleen maar, nu wil ze meer doen wat de anderen doen. Het is een gewoon schoolkind geworden. Ze kan nu een taak afmaken, in de één op één, maar inmiddels ook in de klas. Ze zit met veilig leren lezen nu op het niveau tweede helft groep drie. Tellen gaat ook steeds beter. (steunleerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Bij enkele van de kinderen constateren de respondenten echter dat het noodzakelijk was/is te starten met een hoge mate van één-op-één-begeleiding – veel meer dan de acht uur extra formatie die de overheid ter beschikking stelt – om vervolgens te streven naar een geleidelijk afbouw hiervan.

Eén-op-één-begeleiding heeft hij echt nodig voor zijn rust en concentratie en voor de rust van de juf en de klas. (moeder van Milan; 8 jaar, groep 3)

Hij werkt veel met begeleiding erbij, want dat gaat beter. Ik heb veel hulp. De ene week is de stagiaire (stage voor klassenassistent) er drie dagen per week, de andere week vijf dagen. Die werkt veel met hem. (leerkracht van Milan; 8 jaar, groep 3)

Ik denk dat hij op de gewone basisschool meer leert dan in het ZML-onderwijs, maar dat is ook zo omdat ik er vijf ochtenden per week bij ben en met hem werk. Zonder dat zou hij, zeker in het begin, niet veel gedaan hebben. Nu zou je hem misschien ook zelf een werkje in opdracht van de leerkracht kunnen laten doen. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Bij de twee minst zelfstandige kinderen in dit onderzoek, Tom en Arjan, wordt op een zeer systematische wijze geprobeerd hen zelfstandig taken te leren doen. Binnen deze aanpak kunnen de volgende elementen worden onderscheiden:

- kies overzichtelijke en duidelijk gestructureerde taken;
- bereid het kind goed voor op de taak, door deze eerst één of meer keren samen te doen;
- geef het kind bij het samendoen van de taak ook af en toe de kans om, op het moment dat het een fout maakt, deze zelf te zien en te verbeteren;
- bekijk, voorafgaand aan het zelfstandig maken van de taak, samen met het kind nog even het materiaal en instrueer het kind nogmaals duidelijk;
- probeer de hoeveelheid toezicht af te bouwen: van de andere kant op kijken terwijl het kind de taak doet, naar op enkele meters afstand gaan staan, naar even een ander kind helpen, naar (als één-op-één begeleider) de klas uitgaan;
- rek de tijd van zelfstandig werken op, startend met korte taken.

Ik probeer hem zelfstandig te leren werken. Ik probeer nu de tijd op te rekken. Ik maak zeer overzichtelijke en visueel duidelijke werk-

bladen, maar ik probeer wel de indeling van het werkblad of de structuur van de opdracht te variëren, bijvoorbeeld het plaatje moet achter het woord worden geplakt in plaats van het woord achter het plaatje, of niet alleen alles allemaal netjes onder elkaar. Anders ben ik bang dat hij in één stramen gaat zitten. Voordat ik hem zelfstandig laat werken bekijken we even het materiaal, zodat ik weet dat hij de globaalwoorden en de plaatjes herkent. En dan legt hij het weer naast het blad en daarna gaat hij het zelf op de goede plek plakken. Hij corrigeert ook steeds vaker zichzelf, als hij het fout dreigt te doen. In het begin zei ik als hij het fout legde: 'Kijk nog eens een keer goed'. Nu houd ik m'n mond en dan blijkt hij het steeds vaker zelf te ontdekken. Dus als ik erbij zit dan corrigeer ik niet meteen. (persoonlijk assistent van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Tom legt binnen een minuut zonder enige hulp van de persoonlijk assistent de vijf woordkaartjes naast de vijf bijbehorende plaatjes op een A4-tje. De assistent zit er alleen maar naast. De assistent haalt de woordkaartjes weer weg en legt ze op een stapeltje. Ze zegt: 'Ga ze er maar achter plakken, goed kijken.' De assistent geeft Tom lijm en een kwast en loopt de klas uit. Wij observeren Tom nu ongemerkt door het raam. Tom smeert de achterkant van het eerste woordkaartje goed in met lijm. Hij is heel precies en doet er meer dan een minuut over. Dan trekt hij het kaartje los van de lijmmat. Hij brengt het kaartje met daarop 'aap' bij het plaatje van een oog, bemerkt dan zelf dat dat niet klopt, verbetert zichzelf en plakt 'aap' bij het plaatje van een aap. (observatie van Tom in groep 3; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Eerst moet hij de woorden 'roos' omcirkelen en dan 'boom' in een andere kleur. Daarna moet hij ze uitknippen en op twee verschillende bladzijden opplakken. Ik vind het belangrijk dat hij zelfstandig leert werken. Het omcirkelen en het uitknippen doet hij helemaal zelf. We maken er een boekje van. Ik doe zo'n opdracht één keer met hem samen, en dan help ik hem bij de overgang van de ene deelstap naar de andere. Dan weet hij welke stappen er achter elkaar komen en dan doet hij het de volgende keer helemaal zelfstandig in de klas. (steunleerkracht van Arjan; 9 jaar, groep 4)

[Er wordt door de kinderen in de klas in stilte gewerkt aan werkbladen.]

De steunleerkracht komt de klas binnen met Arjan. Arjan doet een boek in zijn la en gaat aan zijn tafel zitten. De steunleerkracht wijst op een vel papier met daarop een aantal willekeurig gerangschikte groot geschreven woorden 'roos' en 'boom'. Ze fluistert een instructie tegen Arjan.

Arjan pakt een pen en omcirkelt een woord. De steunleerkracht gaat de klas uit. Ze komt na enkele minuten terug. Ze wijst op het papier. Arjan pakt zijn pen weer op en omcirkelt weer een woord. De steunleerkracht draait weg van Arjan. Ze kijkt de andere kant op. Arjan brengt zijn pen naar zijn hoofd, steunt op zijn hand,

en gaat dan weer verder met het omcirkelen van de woorden 'boom'. De steunleerkracht geeft hem nu een pen in een andere kleur. Hij omcirkelt de woorden 'roos'. De steunleerkracht geeft Arjan even later een schaar. Hij knipt de woorden 'boom' uit. De steunleerkracht kijkt toe van twee meter afstand. De steunleerkracht loopt weer naar Arjan toe, zegt iets tegen hem en loopt dan weer weg. Arjan knipt verder. De steunleerkracht loopt de klas uit. Na een minuut komt ze weer binnen. Ze praat met een meisje naast Arjan. Ze helpt kort een ander kind in het groepje van Arjan. De steunleerkracht kijkt toe van twee meter afstand. Arjan kijkt naar haar en zij steekt haar duim omhoog. Arjan ook. Ze loopt naar hem toe en strijkt even over zijn haar en trekt zich dan weer terug op twee meter afstand. Even later wappert Arjan met zijn vel. Hij heeft alle vier de woordjes 'boom' uitgeknipt. De steunleerkracht zegt 'ja' en legt een rood vel papier op Arjans tafel. Ze geeft hem lijm en een lijmkwast. (observatie van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Een zo systematische – stap voor stap – aanpak van zelfstandig leren werken is niet noodzakelijk bij alle kinderen met Downsyndroom. Echter, veel respondenten vertellen wel dat het, meer dan bij de meeste andere kinderen in de klas, nodig is het kind met Downsyndroom duidelijk op te starten en vervolgens wat vaker te checken of het wel werkt.

Annelot pakt nu wel al 's ochtends zelf werkbladen en doet die dan. Het hangt wel af van haar bui. Soms banjert ze alleen maar door de klas heen. Daar moet ik wel op letten. (leerkracht van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Op momenten dat er geen extra begeleiding is leg ik eerst de klas uit wat ze moeten doen en ga ik daarna naar Milan toe. Ik vraag hem op die momenten bijvoorbeeld een letter te schrijven of een tekening te maken of te lezen, vaak een zelfde activiteit als de rest van de klas doet. Dan loop ik mijn rondje door de klas en kom weer terug om Milan aan de volgende opdracht te zetten. (leerkracht van Milan; 8 jaar, groep 3)

Zoals in hoofdstuk 4.2. al werd vermeld is de werkhouding van een kind daarbij niet een vast gegeven, maar is ze afhankelijk van factoren als: de energietoestand van het kind; rust of onrust in de klas; de aard van de taak. Bij moeilijke taken en erg nieuwe taken zal het kind eerder afhaken, terwijl het bij taken die het goed beheerst eerder een goede concentratie zal opbrengen.

Dit is een nieuw werkje voor Cornelijne, gisteren pas voor het eerst aangeboden. Ook voor de andere groep-drie-leerlingen is dit heel nieuw, zo'n woordpakket voor dictee oefenen. Voorbereidende schrijfoefeningen doet Cornelijne wel helemaal zelfstandig zonder dat ze steeds om hulp vraagt. (leerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Voor het zelfstandig werken maakt het ook uit hoe moeilijk een werkje is. Plussommen be-

grijpt hij goed, maar minssommen begrijpt hij minder. Lezen gaat weer heel goed, maar dat is zijn oogappeltje. (leerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

Een manier om een kind ook zelfstandig moeilijker en nieuwe taken te kunnen laten doen in de klas is het samen met een kind voorbereiden van het betreffende werk in een één-op-éénsituatie. De zeer systematische toepassing van deze strategie in het geval van Tom en Arjan is hierboven reeds beschreven, maar ook bij sommige andere kinderen wordt hier van gebruik gemaakt.

Caspar krijgt iedere dag drie kwartier één-op-één-begeleiding, donderdag door zijn moeder, de andere dagen door de remedial teacher. Op maandag zelfs twee keer drie kwartier. De remedial teacher doet werk samen met hem en dan doet Caspar dat werk nog een keer in de klas. Bijvoorbeeld met begrijpend lezen vullen ze één keer samen de werkbladen in met meerkeuzevragen. En later doet Caspar hetzelfde nog een keer helemaal zelf in de klas. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Tot slot: hoewel er grote verschillen zijn tussen kinderen met Downsyndroom, ook tussen kinderen van dezelfde leeftijd, rapporteren alle respondenten dat het kind in vergelijking met zichzelf vooruitgang boekt in zelfstandig werken in de loop der jaren. Twee van de bovenbouw kinderen met Downsyndroom hebben zelfs een zeer goede werkhouding ontwikkeld. Daarbij draagt met name het op een gegeven moment goed hebben leren lezen en schrijven eraan bij dat kinderen een grotere variatie aan taken zelfstandig kunnen doen.

Ze heeft een goede werkhouding. Ze verveelt zich geen seconde. Bijvoorbeeld als ze klaar is met rekenwerk, dan gaat ze rustig opruimen en dan pakt ze iets anders en gaat ze rustig werken. (...) Ik ken haar vanaf de kleuterbouw. Ik heb gezien hoe dat opbouwt. Ze gaat haar eigen gang. Als ze werkt kun je een kanon afschieten naast haar; ze zou het nog niet merken. (...) Judith heeft altijd wel een goede werkhouding gehad, maar ze kan nu natuurlijk ook meer zelfstandig omdat ze goed kan lezen en schrijven. (leerkracht van Judith; 14 jaar, groep 7)

4.4. Thuis werken aan schoolse vaardigheden

Met betrekking tot de mate waarin ouders thuis werken aan het aanleren van schoolse vaardigheden aan hun kind kan men zich een continuüm voorstellen. Aan de ene kant van het continuüm bevindt zich een aantal ouders die hun kind als baby en peuter intensief hebben begeleid met het door de SDS in Nederland geïntroduceerde early-intervention-programma 'Kleine Stapjes' (of met de voorganger daarvan, het 'Macquarie Program') en die deze actieve benadering hebben voortgezet toen hun kind naar groep één van de basisschool ging. 'Klei-

ne Stapjes' bevat een supplement voor het aanleren van schoolse vaardigheden en deze ouders hebben hun kind in de peuter- en/of kleuterjaren ook daarmee begeleid. In een aantal gevallen heeft dit vooruitwerken op de schoolse vaardigheden van groep drie geholpen om de leerkrachten te overtuigen van de haalbaarheid van continuering van de integratie na de kleuterjaren.

Early intervention was toen ook via de SDS net bekend in Nederland. Dat soort spelletjes uit het programma zijn we met Judith gaan doen, matchen van plaatjes en van vormen en kleuren en dan op een gegeven moment ook matchen met woordkaarten. Met dat laatste zijn we gestart toen Judith een jaar of vier was. Ze zat net op school. Met name in het derde kleuterjaar hebben we hierin energie gestopt. Judith kende zo'n honderd globaal leeswoorden toen ze naar groep drie ging en daar heeft ze verder leren lezen met 'Veilig leren lezen'. Later heb ik thuis ook wel veel met mkm-boekjes geoefend. Op school vonden ze al heel gauw dat ze goed meedeed op school en dus vonden de leerkrachten het niet nodig dat ze thuis ook nog ging werken. Wel kreeg ze vanaf groep vier huiswerk mee, hetzelfde als de andere kinderen, bijvoorbeeld woordpakketten voor spelling. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Al een paar jaar geleden ben ik begonnen met het matchen van woordkaartjes. Sinds enkele maanden zijn we intensief met haar aan het lezen. Ze kent al een paar honderd leeswoorden. Ik doe ook schrijfoefeningen met haar. Ze werkt met invulletters. Ze kan ze wel overtrekken, maar nog niet zelf schrijven. Lezen doe ik bijna iedere dag voordat zij naar bed toe gaat. We lezen dan om de beurt een stuk. Je bent dan snel twintig minuten bezig. Ook maak ik na het eten vaak even wat werkbladen met haar, bijvoorbeeld 'zoek alle woorden met een "v"'. Ik ben erg blij met de werkbladen die ik via Stichting Scope (een stichting in Amsterdam die begeleiding geeft bij ontwikkelingsstimulering) krijg. Ik ben ook veel met rekenen bezig geweest: dobbelsteenpatronen herkennen; de cijfers herkennen; begrippen als 'meer' en 'minder' of 'veel' en 'weinig'. Rekenen heeft wel minder haar belangstelling. Ze kan de telrij tot en met 20 bijna zonder fouten opzeggen. Synchroon tellen, voorwerpen tellen terwijl je deze één voor één aanwijst, tot een aantal van tien, gaat steeds beter. Kleine aantallen tot drie herkent ze direct. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Overigens vermelden verschillende van deze ouders dat zij wel minder tijd zijn gaan besteden aan het aanleren van schoolse vaardigheden thuis, sinds hun kind naar groep drie is gegaan. Kinderen – in zijn algemeenheid – moeten vanaf groep drie ook op school meer inspanning leveren op dit gebied en deze ouders hebben een school getroffen waar dit ook wordt gevraagd van hun kind met Downsyndroom.

Ik oefen thuis wel schoolse vaardigheden. Ik

doe dat wel iets minder sinds ze in groep drie zit, want Annelot is na schooltijd vaak moe en moet dan eerst bijkomen. Om een uur of vijf doe ik dan nog even een half uurtje werken met haar. In de kleuterbouw deed ik veel meer. Maar toen was ze ook vaker een middag thuis. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Ik oefen de topo met haar. En we lezen met haar. Rekenen, daar doe ik ook wel wat aan thuis, vooral achter de computer, bijvoorbeeld klok kijken op de computer. We hebben altijd wel thuis met haar gewerkt aan schoolse vaardigheden. Maar je bent beperkt, want de school kost haar ook al een hoop energie. Ze zit hele dagen op school en als ze thuiskomt dan mag ze eerst buiten spelen. Ze heeft ook nog allerlei clubjes. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Aan de andere kant van het continuüm staan ouders die thuis zeer weinig werken aan het aanleren van schoolse vaardigheden aan hun kind.

We oefenen wel eens schoolse vaardigheden, wel wat lezen. En uit zichzelf doet hij wel eens wat huiswerk dat hij meeneemt van school. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Voor deze ouders heeft in zijn algemeenheid het gericht aanleren van schoolse vaardigheden aan hun kind met Downsyndroom minder prioriteit. Echter: enkele van deze ouders hebben in het verleden wel een korte periode harder gewerkt aan het aanleren van schoolse vaardigheden, maar dat was dan onder druk van de omstandigheden, om de school überhaupt te overtuigen van de leer mogelijkheden van hun kind op dit gebied.

Ik werk nauwelijks thuis aan schoolse vaardigheden met Arjan. Misschien doe ik dat te weinig. Maar ik vind: hij zit al de hele dag op school en moet daar al op zijn tenen lopen. Als hij dan thuiskomt dan vind ik het belangrijk dat hij kan spelen. Toen hij jonger was, voor de tweede keer in groep twee zat, vond de school dat hij nog niet voldeed aan de leesvoorwaarden. Toen zei Erik de Graaf, de directeur van de SDS: "Dan ga je hem nu zelf leren lezen. Maak zelf een boekje voor hem en leer hem een aantal woorden te herkennen." Hij leerde zo dat hele boekje met tien woorden te herkennen en toen zijn de leerkrachten er mee doorgegaan. In groep drie had hij er geen zin meer in om thuis te lezen. Hij was moe van school. En ik vind spelen ook heel belangrijk. Hij zit er wel bij als zijn zusje uit zichzelf telt of hakt en plakt met lezen. Daar leert hij ook van. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

En: enkele van deze ouders geven aan dat zij op zich wel hebben geprobeerd met hun kind te werken aan het aanleren van schoolse vaardigheden, maar dat het hen niet lukt om hun kind te motiveren met hen te werken.

Ik werk thuis niet aan schoolse vaardigheden. Dat hebben we wel gedaan, echt oefenen van woordjes lezen uit 'maan, roos, vis'. Maar hij

gaat ontwijken. Hij wil niet. Ik wil hem wel helpen, maar het moet wel op een leuke manier. (moeder van Milan; 8 jaar, groep 3)

4.5. Conclusie

In onderstaande worden de belangrijkste punten uit dit hoofdstuk samengevat en in verband gebracht met een aantal bevindingen uit de literatuur.

Functionele integratie

1. In de literatuur over inclusief onderwijs (zie o.a.: Falvey en Grenot-Scheyer, 1998; Udvari-Solner, 1995a;b; Downing, 1996; Janney en Snell, 2000) wordt aangeraden voor alle leerlingen te streven naar een *zo groot mogelijke participatie in het 'gewone' programma* van de klas (functionele integratie). Immers: *gedeelde ervaringen dragen ertoe bij dat een kind door zichzelf en door zijn of haar klasgenoten als lid van de groep wordt gezien*. Verschillende respondenten geven aan dat zij om die reden een zekere mate van functionele integratie nastreven. Dat betekent overigens *niet dat één-op-éénbegeleiding buiten de klas volledig moet worden afgewezen*: korte periodes met één-op-éénbegeleiding kunnen uitermate effectief zijn én eventueel kan deze extra begeleiding ook aan een groepje leerlingen worden gegeven, met als sociaal voordeel dat hierdoor meer overzichtelijke en intieme situaties worden gecreëerd met medeleerlingen (zie hoofdstuk 3.3).

2. De mate waarin functionele integratie kan worden gerealiseerd is *afhankelijk van de match tussen enerzijds de eisen die in een bepaalde situatie gesteld worden en anderzijds het functioneren van het kind*. Verschillen in functioneren tussen kinderen met Downsyndroom kunnen groot zijn en – wat betreft de vereiste vaardigheden – is de ene activiteit de andere niet. Wanneer er sprake is van een mismatch

tussen functioneren enerzijds en eisen anderzijds kunnen in die situatie *curriculaire aanpassingen* worden gedaan: het kind met Downsyndroom kan worden ondersteund om te participeren *door de eisen aan te passen; door het kind voor te bereiden in een één-op-éénsituatie; of door extra begeleiding in te zetten tijdens de betreffende activiteit*. Dergelijke curriculaire aanpassingen, op zich ongewoon, zijn vaak nodig om een kind met Downsyndroom zo gewoon mogelijk mee te laten doen. Bij veel van deze aanpassingen gaat het om wat meer *persoonlijke aandacht door een volwassene*: het kind moet worden aangespoord om mee te draaien in de routines, moet actief worden betrokken bij klassikale activiteiten en heeft meer begeleiding en toezicht nodig bij individuele verwerking van leerstof. Verschillen tussen kinderen met Downsyndroom – ook van dezelfde leeftijd – zijn daarbij aanzienlijk. En: over vrijwel alle kinderen wordt gerapporteerd dat hun zelfstandigheid toeneemt met de jaren.

3. Er zijn geen 'standaard'-aanpassingen die voor ieder kind met Downsyndroom gelden. De onderlinge verschillen tussen de vaardigheden van deze kinderen zijn groot en verschillende situaties stellen verschillende eisen. *Maatwerk voor dit kind in deze situatie is vereist*. In de Amerikaanse literatuur over inclusief onderwijs (zie bijvoorbeeld: Falvey en Grenot-Scheyer, 1998; Janney en Snell, 2000) wordt daarom aangeraden een gedetailleerde *matrix* te maken van een schooldag met daarin de activiteiten en de leerdoelen voor de klas enerzijds en de eventuele aanpassingen in ondersteuning, eisen of leerdoelen voor die specifieke leerling met een belemmering anderzijds. *Op de scholen in dit onderzoek wordt niet op een dergelijke systematische wijze gewerkt*. Er worden wel aanpassin-

gen gedaan, maar dit gebeurt veelal op ad-hocbasis. Bij sommige kinderen volstaat deze aanpak. Echter: *de auteur meent dat er winst te behalen is door hierover meer bewust na te denken en meer te plannen*.

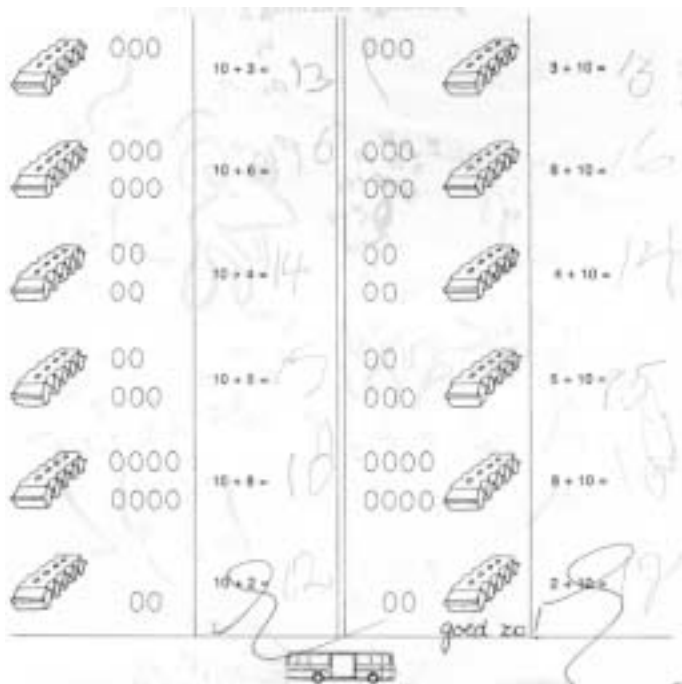
4. Participatie is *geen alles-of-nietszaak*. Soms is participatie met dezelfde leerdoelen mogelijk; vaak zal het gaan om participatie met aangepaste leerdoelen – maar wel in hetzelfde leerstofgebied; soms zal het gaan om curriculumoverlappend – het kind doet wel mee aan de activiteit maar de leerdoelen voor het kind liggen op een ander gebied. En: uiteindelijk moet een leerkracht ook kunnen accepteren dat er – ondanks alles – 'verloren' momenten kunnen ontstaan waarin het niet lukt het kind met Downsyndroom te betrekken bij het klasgebeuren en waarin het kind wellicht niet eens zinvol bezig is. Ter relativering: ook bij andere kinderen in een klas komen dergelijke momenten voor.

Ik heb wel moeten wennen aan momenten dat je er niet bij kan zitten. Daarmee moeten wij het doen. En hij ook. Maar er moest wel een knop om bij mij. Een voorbeeld van zo'n moment is toen hij boven op het platform zat. Dan weet ik echt niet of dat erg functioneel is wat hij daar doet. Het geldt ook wel voor andere kinderen dat je niet altijd voldoende kan begeleiden. Maar die kun je gemakkelijker even aanspreken. Bij hem komt het dan vaak niet binnen. Dan moet je toch even naar hem toe. (...) Het is ook wel goed dat wij niet constant boven op hem zitten. Dat is voor geen enkel kind goed. Hij moet ook gewoon stout kunnen zijn en zo. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Schoolse prestaties van de kinderen

1. In tabel 4.1 is een overzicht gegeven van het functioneren van de kinderen in dit onderzoek ten tijde van de observaties en interviews met betrekking tot schoolse vaardigheden, spraak en motoriek. De spreiding blijkt groot. *Er mag echter niet worden geconcludeerd dat hiermee het gehele spectrum van functioneren van kinderen met Downsyndroom is vertegenwoordigd*. Er zijn kinderen met Downsyndroom met minder vaardigheden dan de kinderen in dit onderzoek. Er zijn echter ook kinderen met Downsyndroom met meer vaardigheden. *Met het overzicht is dus uitdrukkelijk niet een bovengrens neergezet*.

2. *Bij alle kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek* (ook bij de kleuters - zij het in mindere mate) *wordt gewerkt aan het aanleren van schoolse vaardigheden* (lezen; rekenen; schrijven) en *deze - zeker lezen - krijgen een hoge prioriteit*. Wanneer we de bereikte resultaten van de kinderen in dit onderzoek op het gebied van lezen vergelijken met de leesvaardigheden van leerlingen met Downsyndroom op een ZML-school (De Graaf, E.A.B., 2001a; b) of het Engelse equivalent daarvan (De Graaf, E.A.B., 2001a) dan valt een enorm verschil op: slechts een klein deel van de



Rekenwerk van Milan, 8 jaar, groep 3

leerlingen met Downsyndroom op de ZML-school leert lezen, de meeste daarvan pas als tiener. Een onderzoek naar de telvaardigheden van zestien leerlingen met Downsyndroom in de leeftijd van zeven tot en met dertien jaar op het Engelse equivalent van een ZML-school (Porter, 2000) laat een soortgelijk beeld zien wat betreft rekenen: de meeste van deze leerlingen bleken niet in staat tot het foutloos uitvoeren van een eenvoudige teltaak (hoeveel blokjes liggen hier?). De zes leerlingen in dit Engelse onderzoek die dit wel konden waren – op één uitzondering na – reeds tieners. Uit tabel 4.1 komt naar voren dat *veel van de leerlingen met Downsyndroom in het hier gepresenteerde onderzoek dus aanzienlijk vaardiger zijn, zowel wat betreft lezen als wat betreft rekenen, dan leerlingen met Downsyndroom in het speciaal onderwijs*. Als we ervan uitgaan dat de leerlingen in dit onderzoek min of meer representatief zijn voor geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom in de Nederlandse situatie – hetgeen gezien de wijze waarop de steekgroep tot stand is gekomen overigens niet met 100 procent zekerheid kan worden gesteld – dan roept dit direct de volgende vraag op: zijn deze kinderen vaardiger als gevolg van het feit dat zij geïntegreerd zijn, ofwel zijn deze kinderen geïntegreerd omdat zij vaardiger zijn? Waarschijnlijk werken beide mechanismen. Er zal enerzijds zeker sprake zijn van *selectieve integratie* in de Nederlandse situatie: meer vaardige leerlingen met Downsyndroom hebben meer kans op de basisschool te worden toegelaten en er te mogen blijven. *Anderzijds wijst recent onderzoek van Buckley (2000) erop dat leerlingen met Downsyndroom op reguliere scholen gemiddeld gesproken inderdaad zeer veel betere resultaten behalen op het gebied van lezen, rekenen en schrijven dan op speciale scholen*. Daarbij was er in dit onderzoek van Buckley geen sprake van selectieve integratie: het al dan niet geïntegreerd zijn hing niet af van de aanvankelijke vaardigheden van de leerling, maar werd bepaald door de toevallige woonplaats van het betreffende kind (en de per woonplaats verschillende politiek op het gebied van integratie). Buckley schrijft de betere resultaten op het gebied van schoolse vaardigheden (én spraakvaardigheden) van leerlingen met Downsyndroom in het reguliere onderwijs toe aan de volgende factoren: hogere verwachtingen ten aanzien van de leermogelijkheden van de betreffende leerlingen; meer prioriteit voor schoolse vaardigheden; gedragsvoorbeelden van andere kinderen; meer één-op-één-instructie. Deze zelfde factoren zullen waarschijnlijk ook een rol spelen in de Nederlandse situatie.

Leergedrag

Het is niet zeker of het leergedrag van

kinderen met Downsyndroom invloed heeft op hun acceptatie door klasgenoten (Laws e.a., 1996). Mogelijkerwijs is dit echter wel het geval (Roberts en Zubrick, 1992). *Interventies gericht op het verbeteren van leergedrag zouden dan zinvol kunnen zijn, ook vanuit het oogpunt van sociale integratie*.

Het leervermijdingsgedrag van kinderen met Downsyndroom, zoals dit in de literatuur wordt beschreven (Wishart, 1988; 1993; 1994; 1996), wordt – tot op zekere hoogte – herkend door verschillende respondenten. De respondenten stellen echter dat een gebrekkige leermotivatie niet een vast kenmerk is van het betreffende kind, maar zeer kan wisselen per situatie en per moment: de kinderen kunnen dus ook heel coöperatief en geïnteresseerd zijn. Leerkrachten en ouders beschikken bovendien over een *'trukendoos'* – overigens niet specifiek voor kinderen met Downsyndroom – om het kind te motiveren op die momenten dat het afhaakt of dreigt af te haken, onder andere: *het afwisselen van moeilijke en gemakkelijke taken; het contextualiseren van een 'saai' taak in een activiteit die het kind aanspreekt; onderhandelen met het kind over een beloning; enige keuzevrijheid geven tussen taken of binnen een taak; duidelijke eisen stellen; meer hulp geven bij de uitvoering van een moeilijke taak; het kind prijzen voor goed werkgedrag (en daarbij de lat geleidelijk aan hoger leggen); het kind een duidelijk overzicht geven van het werk dat er van hem of haar wordt verwacht*.

Zelfstandig leren werken

Zelfstandige verwerking van leerstof neemt in ons onderwijs – zeker vanaf groep drie – een belangrijke plaats in. Bij veel kinderen met Downsyndroom moet dit *stap voor stap worden opgebouwd*. Als een kind niet leert om – op momenten zonder extra begeleiding – zelfstandig te werken, neemt de effectieve leertijd voor dat kind af ('verloren' momenten) en bestaat zelfs het risico dat het kind storend wordt. Dit laatste zou invloed kunnen hebben op de acceptatie van het kind door klasgenoten. Bij twee van de leerlingen met Downsyndroom in dit onderzoek is het zelfstandig leren werken zeer systematisch aangepakt, met de volgende strategie:

- *kies overzichtelijke en duidelijk gestructureerde taken;*
- *bereid het kind goed voor op de taak, door deze eerst één of meer keren samen te doen;*
- *geef het kind bij het samendoen van de taak ook af en toe de kans om, op het moment dat het een fout maakt, deze zelf te zien en te verbeteren;*
- *bekijk, voorafgaand aan het zelfstandig maken van de taak, samen met het kind nog even het materiaal en instrueer het kind nogmaals duidelijk;*
- *probeer de hoeveelheid toezicht af te bouwen: van de andere kant op kijken terwijl*

het kind de taak doet, naar op enkele meters afstand gaan staan, naar even een ander kind helpen, naar (als één-op-één-begeleider) de klas uitgaan;

– *rek de tijd van zelfstandig werken op, startend met korte taken.*

Een zo systematische – stap voor stap – aanpak van zelfstandig leren werken is niet noodzakelijk bij alle kinderen met Downsyndroom. Echter, veel respondenten vertellen wel dat het, meer dan bij de meeste andere kinderen in de klas, *nodig is om het kind met Downsyndroom duidelijk op te starten en vervolgens wat vaker te checken of het wel werkt*. Alle kinderen boeken in vergelijking met zichzelf in de loop der jaren vooruitgang bij het zelfstandig werken. Daarbij draagt met name het op een gegeven moment goed hebben leren lezen en schrijven eraan bij dat kinderen een grotere variatie aan taken zelfstandig kunnen doen.

Thuis werken aan schoolse vaardigheden

De mate waarin ouders thuis met hun kind werken aan het aanleren van schoolse vaardigheden varieert. Daarbij zijn er zeker *verschillen in attitude* ten aanzien hiervan: de ene ouder geeft aan het aanleren van schoolse vaardigheden een hogere prioriteit dan de andere. Sommige ouders hebben in de eerste levensjaren met behulp van een early-intervention-programma als 'Kleine Stapjes' hun kind systematisch begeleid en zetten deze *actieve kindontwikkende benadering* voort in de schooljaren. Andere ouders hebben een meer *afwachtende kindvolgende houding*. Naast attitude spelen echter *ook andere overwegingen* mee: hoeveel energie kan de ouder zelf opbrengen op dit gebied in het licht van andere besloomingen; hoeveel kan het kind aan op dit gebied (mede afhankelijk van wat er op school al van het kind is geëist); zit het kind op de 'schopstoel' (de school wil het kind verwijderen) en moeten de ouders eigenlijk bewijzen dat het kind wel enige leermogelijkheden heeft op het gebied van schoolse vaardigheden (dit kan met name spelen bij de overgang naar groep drie); is de betreffende ouder in staat zijn of haar kind te motiveren voor het aanleren van schoolse vaardigheden thuis? Daarbij moet worden aangekend dat in Nederland in de meeste plaatsen ouders bij ontwikkelingsstimulering nauwelijks regelmatige en langdurige (i.t.t. incidentele) professionele begeleiding krijgen, dit in schril contrast met de situatie in bijvoorbeeld Engeland waar dergelijke professionele begeleiding van ouders al tientallen jaren de gebruikelijke gang van zaken is (vanaf de geboorte van het kind met Downsyndroom, doorgaand tot in de schooljaren, met regelmatige thuisbezoeken door een professional).

Tabel 4.1

naam kind	leeftijd en groep	motoriek	spraak	lezen / taal	schrijven/spellen	rekenen	zaakvakken
Dorinde	5 jaar; groep 1/2	lopen; rennen; op 1 been staan; fietsen met zijwielen; moeite met oog-hand-coördinatie; knippen; tekenen van gezicht of poppetje	3-5 woordzinnen; niet altijd verstaanbaar; expressieve taal loopt achter op receptieve taal	lezen (direct herkennen) van enkele globaalwoorden; enige letterkennis	enkele letters uit het hoofd schrijven	tellen tot 10; synchroon (en resultatief) tellen van voorwerpen ("hoeveel staan er?") en op verzoek aftellen van voorwerpen ("geef mij er 3") tot 5	
Floris	6 jaar; groep 1/2	lopen; rennen; springen; glijden van glijbaan; bal vangen; terugschoppen van rollende bal; fysiotherapie i.v.m. spierslapt; knippen; tekenen van gezicht of poppetje; kleuren binnen de lijnjies	2-3 woordzinnen thuis, 1-woordzinnen op school; goed verstaanbaar; expressieve taal loopt achter op receptieve taal	enige letterkennis	net gestart met het leren overtrekken/naschrijven van letters	tellen tot 10; synchroon (en resultatief) voorwerpen tellen tot 5; aftellen van aantal voorwerpen tot 5 ("geef mij er 4")	
Gwen	6 jaar; groep 1/2	lopen; rennen; springen; klimmen; bal vangen en gooien; rennend schoppen; over een lijn lopen; fietsen met zijwielen	3-4 woordzinnen; redelijk verstaanbaar; expressieve taal loopt achter op receptieve taal	lezen (direct herkennen) van een paar honderd globaal woorden; boekjes met deze woorden lezen voor plezier; volledige letterkennis	letters overtrekken	dobbelsteenpatronen direct herkennen; cijferkennis tot 10; begrip van veel/weinig, meer/minder; tellen tot 20; synchroon (en resultatief) tellen van voorwerpen tot 10; kleine aantallen (tot 3) direct herkennen	
Tom	7 jaar; 's ochtends groep 1/2; 's middags groep 3	rennen; over bank lopen met gym; fietsen een paar slagen; gooien en mikken met een bal; glijden op glijbaan; bal vangen (als van te voren alert erop gemaakt); bal schoppen; knippen met hand-over-hand hulp	1-woordzinnen; sporadisch 2-woordzinnen; actieve woordenschat van 82 woorden; niet altijd verstaanbaar; expressieve taal loopt achter op receptieve taal; vaak in zichzelf gekeerd	lezen (direct herkennen) van zo'n 30 globaalwoorden; vrijwel volledige letterkennis; begin van visuele analyse en auditieve synthese van korte woorden (spellend lezen)	grote letters overtrekken; naleggen van woorden met losse letter kaartjes door deze onder een voorbeeld te leggen	dobbelsteenpatronen herkennen; matchen van kaartjes met stippen (1,2,3); tellen tot 10; enkele cijfers benoemen; samen voorwerpen tellen en aftellen; getalbegrip is nog nauwelijks aanwezig	
Annelot	8 jaar; groep 3/4	rennen; touw draaien met touwtje springen; springen; fietsen met zijwielen; huppelen; hinkelen; schoolslag zwemmen (maar geen diploma)	zinnen met bijzinnen; goed verstaanbaar; opvallend goed in dialoog (fantasiespel)	lezen (direct herkennen) van zo'n 30 globaalwoorden; volledige letterkennis; visuele analyse en auditieve synthese van korte woorden (spellend lezen), maar nog met moeite.	letters naschrijven; 10 letters uit het hoofd schrijven; enkele woorden uit het hoofd kunnen schrijven	tellen tot 30; terugtellen vanaf 20; synchroon voorwerpen tellen tot 10; voorwerpen aftellen (tot 10) op verzoek ("geef mij 6 blokjes"); cijferkennis tot 10; optellen tot 10 met concreet materiaal; 1-erbij-sommen en 1-eraf-sommen op rekenrek; splitsen tot 6 uit het hoofd kennen; optellen uit het hoofd tot 5	doet mee bij biologie en wereldoriëntatie

naam kind	leeftijd en groep	motoriek	spraak	lezen / taal	schrijven/spellen	rekenen	zaakvakken
Cornelijne	9 jaar; groep 3/4/5	touwvje springen; bal vangen; los fietsen zonder zijwielen (maar hulp bij op- en afstappen); poppetjes met kleine details tekenen; muis van computer bedienen.	zinnen met bijzinnen; goed verstaanbaar	spellend lezen van mmkmm-woorden, met enige moeite; boekjes op avi-2 lezen voor plezier; leerkracht wil haar leren om van spellend lezen in de richting van het direct herkennen van woorden te gaan	letters uit het hoofd schrijven (soms nog spiegelen van d en b); uit het hoofd spellen van korte woorden met losse letter-kaartjes	tellen tot 20; synchroon tellen tot 10; aftellen van voorwerpen op verzoek tot 10 ("geef mij er 7"); cijferkennis tot 10; hele en halve uren op de klok	
Milan	9 jaar; groep 3	rennen; springen; fietsen zonder zijwielen; poppetjes met details tekenen	5-6 woordzinnen; niet altijd verstaanbaar; communicatief ingesteld	volledige letterkennis; visuele analyse en auditieve synthese van korte woorden (spellend lezen); moeizame automatisering in de richting van woorden direct (zonder spellen) herkennen; mogelijk familiaire dyslexie	overtrekken van letters en woorden; enkele letters (n, m, l, o, i); uit het hoofd spellen van korte woorden met losse letterkaartjes	tellen tot 20; goed synchroon tellen van voorwerpen; op verzoek een aantal voorwerpen aftellen; cijferkennis tot 20; plus- en minsommetjes tot 20 met telraam; begrip van meer en minder; splitsen begrijpen met materiaal, maar niet uit het hoofd kennen; verdwijnsommen (8-8), 1-erbij- sommen en 1-eraf-sommen tot 20 uit het hoofd.	
Arjan	9 jaar; groep 4	rennen; skelteren; bal schoppen; fietsen met zijwielen; bijna zwemdiploma; poppetjes met details tekenen; toetsenbord van computer bedienen	3-woordzinnen; articulatie zwak, maar voor bekenden verstaanbaar; communicatief ingesteld	lezen (direct herkennen) van enkele trentallen globaal woorden; vrijwel volledige letterkennis; visuele analyse en auditieve synthese van korte woorden (spellend lezen), maar nog met moeite	overtrekken van letters en woorden	tellen tot 10; cijferkennis tot 10; voorwerpen synchroon tellen tot 5; aftellen tot 5 op verzoek ("geef mij 4 blokjes")	incidenteel betrokken bij de zaakvakken
Anne	11 jaar; groep 6	los fietsen; zwemdiploma c; jazzgym (ook complexe dansen); knippen; muize-trappetje maken met scherpe vrouwen	zinnen met bijzinnen; articulatie goed als ze niet te snel probeert te praten	lezen van boekjes op avi 5/6; kan bij teksten op avi 3/4 navertellen wat ze heeft gelezen en kan meerkeuze-vragen bij zo'n tekst beantwoorden	doorlopend schrift (lus-letters); spellingspakketten van groep 5	vrijwel alle plussommen tot 20 uit het hoofd; minssommen zijn lastiger; plus-en minssommen tot 100 met rekenrek of honderdveld; tafels van 1, 2, 5 en 10 door elkaar; tafel van 3 en 4 op dreun	topografie (per provincie) van Nederland

naam kind	leeftijd en groep	motoriek	spraak	lezen / taal	schrijven/spellen	rekenen	zaakvakken
Erik	11 jaar; groep 6	rennen; bal schoppen; fietsen op driewieler; zwemmen	10-woordzinnen; redelijk verstaanbaar, maar soms slordig en binnensmonds; taalbegrip is (in tegenstelling tot wat er over de meeste kinderen met Downsyndroom wordt gerapporteerd) minder dan de expressieve taal; gebruikt ook tal van woorden waarvan hij de betekenis niet kent.	technisch vaardige lezer; begrijpt volgens de respondenten wel concrete details, maar overziet niet een geheel verhaal.	lusletters, maar niet doorlopend schrift; uit het hoofd spellen van korte woorden	plussommen tot 10 zonder materiaal; minssommen zijn lastiger; gebruikt soms tellen op de vingers als hulpmiddel bij sommen; goed tellen, synchroon tellen en aftellen van aantal voorwerpen op verzoek; aantallen tot 5 direct herkennen.	spreekbeurt houden over geschicht onderwerp
Caspar	13 jaar; groep 8	rennen; klimmen; fietsen met één hand; kleuren binnen lijntjes; tekenen van bijvoorbeeld een huis met details	zinnen met bijzinnen; voegwoorden en lidwoorden sinds twee jaar geleden; communicatief ingesteld; voor vreemden niet altijd verstaanbaar; niet altijd nauwkeurig in woordkeuze (terwijl hij het eigenlijk wel weet)	lezen van boeken op avi 5/6 voor plezier; kan navertellen wat hij heeft gelezen en kan meerkeuze-vragen bij zo'n tekst beantwoorden	goed schrijven met blokletters; ook lange woorden uit het hoofd spellen	plus- en minssommen tot 20 zonder materiaal; getal+1, tiental +5, en getal+10-sommen zonder materiaal (tot 100); sommen tot 100 op rekenrek; hele, halve uren en kwartieren op de klok kennen; vanaf groep 7 meer praktijktoepassingen van rekenen oefenen (klok; geld)	meekijken naar "Nieuws uit de Natuur"; topografie en aardrijkskunde van Nederland en begin van geschiedenis tot groep 6 gevolgd; nu: o.l.v. de steunleerkracht werkstukken maken
Judith	14 jaar; groep 7	rennen; klimmen; springen; los fietsen; goede fijne motoriek (zie schrijven)	zinnen met bijzinnen; soms kleine grammaticale foutjes; goed verstaanbaar; in groepssituaties verlegen; dialoogproblemen (niet altijd direct de informatie kunnen oproepen); expressieve taal loopt achter op receptieve taal	boven avi; boeken en tijdschriften lezen voor plezier; kan navertellen wat ze heeft gelezen; doet zelfstandig werkwoordsvervoegingen op de computer	regelmatig en mooi handschrift met doorlopend schrift (lusletters); ook lange woorden uit het hoofd spellen	plus-en minssommen tot 20 zonder materiaal; plus- en minssommen tot 100, soms met rekenrek, soms zonder materiaal; meeste tafels tot 10 uit het hoofd kennen.	zeer geïnteresseerd in geschiedenis; aardrijkskunde, topografie en biologie; volgt de klassikale les van groep 7, maar krijgt aangepaste toetsen (minder stof en/of vragen van tevoren thuis mogen bekijken)

Hoofdstuk 5 **Randvoorwaarden**

In de interviews worden door de respondenten factoren in randvoorwaardelijke zin genoemd die kunnen bijdragen aan het al dan niet slagen van de integratie. Hierop zal in dit hoofdstuk worden ingegaan.

5.1. Samenwerking tussen ouders en school

Het klikte tussen alle betrokkenen. Het moet een samenspel zijn tussen de drie poten: de remedial teacher, de klassenleerkracht en de ouders. Zijn programma hebben we met die drie poten samen samengesteld. Zijn ouders staan er 200 procent achter. Dat is belangrijk. Het is ook belangrijk dat zij hem hebben begeleid op school, bijvoorbeeld met begrijpend lezen. En ze doen soms voor ons het kopieerwerk van de werkbladen voor Caspar. Zonder hun inzet was het ons niet gelukt. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Om de integratie van een kind met Downsyndroom zo goed mogelijk te laten slagen is samenwerking vereist tussen de verschillende mensen die betrokken zijn bij het kind. Dat zijn in ieder geval de ouders, de klassenleerkracht(en) en degene(n) die op school extra begeleiding geeft (geven) aan het kind (een steunleerkracht/remedial teacher of assistent). Integratie brengt veelal meer overleg en contact tussen ouders en leerkrachten met zich mee dan in het onderwijs gebruikelijk is. Het is intensiever, maar verschillende respondenten, ouders en leerkrachten, geven aan dat zij dit ook als een leuke en bijzondere ervaring hebben beleefd.

Ik heb de integratie altijd heel leuk gevonden. Ik heb steeds meer het gevoel gekregen dat het de goede keuze is geweest. Wij zijn ook begonnen met twijfels. Ik heb niet het gevoel er alleen voor te staan. Wij hebben ook altijd heel goed contact gehad met de school. Wat bijzonder is zijn de intensieve contacten met een aantal leerkrachten. Je deelt meer zorgen. Het is niet vergelijkbaar met mijn andere kind. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Men mag veronderstellen dat de samenwerking beter verloopt wanneer de ouders en de leerkrachten op één lijn zitten wat betreft een aantal belangrijke uitgangspunten (dat geldt natuurlijk niet alleen in een geïntegreerde onderwijssituatie, maar even zo goed in het speciaal onderwijs):

– Wat is de motivatie voor de onder-

wijsintegratie? Gaat het alleen of vooral om ‘erbij horen’ en vriendjes en vriendinnetjes na schooltijd of gaat het ook om ontwikkelingsstimulering en om het schoolse leren?

– Wat zijn de leermogelijkheden van dit kind en hoe kunnen deze het beste worden aangesproken? Wat moet en kan je eisen van dit kind?

– Welk gedrag wil je per se niet accepteren?

– Wat is de rol en inbreng van de ouders bij de integratie van het kind? Wordt er van hen verwacht dat zij zich niet bemoeien met de inhoud van het onderwijsprogramma voor hun kind, of wordt hun bemoeienis juist op prijs gesteld of zelfs verwacht?

Veel ouders en leerkrachten in dit onderzoek lijken wat betreft deze uitgangspunten wel op één lijn te zitten. In ieder geval spreken zij expliciet waardering uit voor elkaars visie en aanpak.

Het is heel goed dat er thuis eisen aan hem worden gesteld, heel goed om hem te pushen, anders was hij nooit zo ver gekomen. (leerkracht van Caspar; 14 jaar, groep 8)

Het is goed gegaan, niet alleen door ons. Het is altijd een wisselwerking. Deze school is heel open. Ik ken wel andere scholen waar ouders niet welkom zijn. Dat vind ik eng. (moeder van Caspar; 14 jaar, groep 8)

Wanneer ouders en leerkrachten echter niet op één lijn zitten wat betreft bovengenoemde uitgangspunten dan kan dit veel frictie geven en dat kost energie van de betrokkenen (zie ook De Graaf, 1996). Vanuit zijn consultatieve werk bij de Stichting Down's Syndroom heeft de auteur de ervaring dat het daarbij kan gaan om situaties waarin de leerkrachten vinden dat de ouders te weinig bijdragen aan de ontwikkeling van hun kind met Downsyndroom – het kind op de reguliere school ‘droppen’ – maar vaker nog om situaties waarin de ouders juist hogere verwachtingen hebben van de leermogelijkheden van hun kind dan de school én meer inbreng willen hebben

bij het onderwijs aan hun kind. Leerkrachten vinden dan vaak dat de betreffende ouders van hun ‘raaf’ een ‘uil’ willen maken (een verwijt dat ongetwijfeld niet alleen ouders van een kind met Downsyndroom te horen kunnen krijgen), terwijl de ouders vinden dat het kind onder zijn of haar niveau wordt aangesproken. Ook een aantal van de ouders in dit onderzoek geeft aan zich over dit laatste zorgen te maken, dan wel – ergens in de schoolloopbaan van hun kind – in die situatie te hebben verkeerd.

Je moet de vinger aan de pols houden: ‘Gaat het wel goed met haar? Gaan ze wel goed met haar om? Laten ze haar niet lanterfanten onder haar niveau? Wat denken ze dat ze kan?’ (...) Je hebt die onzekerheid ieder jaar, of ze wel verder mag en wat ze volgend jaar voor eisen aan haar zullen stellen. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Dat hebben we al een keer een aantal maanden meegemaakt. Die leerkracht ging toen ‘meer’ en ‘minder’ oefenen, terwijl de leerkrachten in voorafgaande jaren dat al jaren gedaan hadden en zij al veel verder was met rekenen. Ze deed al sommetjes met het honderdveld. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Als ouders en leerkrachten wel op één lijn zitten wat betreft de bovengenoemde uitgangspunten – of in ieder geval niet recht tegenover elkaar staan – dan is het opbouwen van een vertrouwensrelatie gemakkelijker. Dat is belangrijk. Ten eerste worden binnen een vertrouwensrelatie problemen eerder aangekaart.

We hebben met alle partijen – ouders, leerkracht en remedial teacher – afgesproken dat als er iets niet goed gaat dat er dan meteen aan de bel wordt getrokken. Die vertrouwensrelatie was er. (leerkracht van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Ten tweede zullen de ouders en leerkrachten dan eerder tot een gemeenschappelijke en consistente aanpak van de betreffende problemen komen. Met name in het geval van gedragsproblematiek is dit cruciaal (zie hoofdstuk 3.6.). Het opbouwen van een vertrouwensrelatie heeft meer kans van slagen als de betrokkenen niet gefixeerd raken op alleen maar die zaken die niet goed verlopen. Positieve feedback geven is belangrijk voor het verbeteren van de relatie.

Ik heb geleerd de kleuterleerkracht meer te belonen. Dat maakt heel veel uit. Ik ben er op een gegeven moment toe overgegaan om in plaats van te kijken naar wat ze fout doet te gaan kijken naar wat ze goed doet. Ik denk dat ik anders ben gaan kijken, omdat ik zelf veel heb meegemaakt. (moeder van Tom; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Tot slot: ten einde een goede samenwerking te krijgen en te houden is het belangrijk duidelijke afspraken te maken over regelmatig overleg. Eventueel kan daarnaast nog een communicatieschrift worden gebruikt.

We hebben met de ouders afgesproken reëel te zijn en elkaar goed op de hoogte te houden. Tot januari hebben we iedere vrijdag overleg gehad met de ouders. Tot een paar weken terug schreven wij iedere dag in een heen-en-weerschrift. Nu hebben we ongeveer één keer per maand overleg. En de map met werk dat hij doet gaat ook mee naar zijn ouders (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

5.2. Wat vraagt het van de ouders? Integratie van een kind met Downsyndroom vraagt in de eerste plaats dat diens ouders erin geloven. Hoewel sommige scholen als gevolg van 'Weer Samen Naar School', een beleid gericht op leerlingen met leerproblemen of een lichte verstandelijke belemmering, al enigszins ingesteld zijn op integratie, ligt het initiatief voor de integratie van een leerling met Downsyndroom immers bij diens ouders en niet zo zeer bij de scholen.

'Weer Samen Naar School', wij staan daar open voor. Er zitten bij ons meer kinderen die tien of vijftien jaar geleden doorverwezen zouden zijn naar het speciaal onderwijs, bijvoorbeeld kinderen met gedragsproblemen of kinderen met een IQ onder de 80. Ook voor Cornelijne staan we open. (...) Wij weten niet of regulier onderwijs voor Cornelijne het beste is. Het is ook een keuze van de ouders. (steunleerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Ouders zullen een school moeten overtuigen om hun kind te plaatsen en vaak zullen zij zich gedurende de schoolloopbaan van hun kind sterk moeten blijven maken voor de continuering van de integratie. Als de ouders er zelf niet meer in geloven, dan zal de integratie niet lang meer duren.

De leerkrachten en de ambulant begeleider vinden dat ze Erik meer praktijkgericht onderwijs zouden moeten bieden. Mijn vrouw vindt dat hij op zijn tenen loopt en daarom beter af is op de ZML. Pijnlijk, ik voel me in de steek gelaten. Maar ik leg me erbij neer. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

In hoofdstuk 5.1. is al vastgesteld dat ouders sowieso meer energie zullen moeten investeren in het overleggen met de school. Daarnaast kan het integreren van een kind met Downsyndroom ook in praktische zin extra werk met zich meebrengen.

Het is gigantisch veel meer geregeld om een kind met een handicap op te voeden. Je moet meer plannen, meer erover nadenken. Bijvoorbeeld: als ik haar naar een gewone school laat gaan, dan trekt ze qua energie op dit moment nog niet het overblijven. Dus dan moet ik thuis zijn of zorgen voor iemand die haar opvangt. (moeder van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Bovendien investeren sommige ouders veel energie in het gericht stimuleren van de ontwikkeling van hun kind.

Het is hard werken voor mij als ouder, dat je toch, als je wilt dat ze meedraait, vaardigheden thuis gaat oefenen. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Ook het helpen opbouwen van een sociaal netwerk voor hun kind met Downsyndroom (zie hoofdstuk 2) kan extra aandacht van de ouders vragen. Een geïntegreerde schoolloopbaan voor een kind met Downsyndroom vraagt dus vaak een behoorlijk grote inzet van diens ouders. De ouders zullen dit eerder kunnen opbrengen als zij geloven in de meerwaarde van integratie.

Omgaan met de eigen gevoelens Los van integratie in het onderwijs vraagt het krijgen van een kind met Downsyndroom van ouders dat zij de emoties die dit bij hen zelf oproept een plaats geven. Hoewel er natuurlijk verschillen zijn tussen mensen in de beleving van deze situatie, is voor veel ouders de geboorte van een kind met Downsyndroom een behoorlijke schok.

Toen Annelot geboren werd, het eerste jaar, heb ik het erg moeilijk ermee gehad. Dat had alles te maken met een negatief beeld dat ik had. Ik had een nicht met Downsyndroom en die moeder liep altijd te zuchten en te steunen, alles aan die moeder was zielig. Ik was toen zes jaar, en voor een meisje van zes is het vreemd om een meisje van acht te zien die bezig was met gekke dingen, met kwijlen, slaan en gillen. Dat was het beeld dat ik van Downsyndroom had. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Het krijgen van een kind met Downsyndroom is een confronterende ervaring, in die zin dat mensen hun eigen – vaak heftige – emoties onder ogen zullen moeten zien. Eén van de ouders merkt op dat zij heel lang haar eigen emotionele moeite met het feit dat haar zoon Downsyndroom heeft, heeft ontkend, terwijl deze erkenning haars inziens wel noodzakelijk is om goed met de situatie te kunnen omgaan.

Ik vind het moeilijk om de handicap van Tom te accepteren. Ik heb er lang tegenaan zitten hikken om te erkennen dat ik het er moeilijk mee heb. Niet in de thuissituatie, maar vooral buitenshuis, dat je je zorgen maakt over hoe Tom zich zal gedragen en of ik dat kan hanteren en die druk emotioneel aan kan. En je bekeken voelen, dat heb je sterker bij een kind met een handicap.

Daarbij komt nog die discussie: 'Waarom heb je hem niet laten aborteren?' Ik stond altijd voor het perspectief: Tom heeft wel Downsyndroom, maar we gaan hem wel gewoon benaderen. Daardoor ga je voor een deel over je eigen gevoelens heen wat betreft de moeite die je ermee hebt. Je ontkent niet de handicap, maar wel de moeite die je er zelf mee hebt.



Tekening van Dorinde, 5 jaar, groep 1/2

Het lijkt wel of je het niet meer als lastig mag ervaren. Het is wel lastig en moeilijk. Je krijgt er een heel stuk bij en dat heb ik lang terzijde geschoven. Ik heb te lang de extra zorg die hij nodig heeft onderschat. Ik heb bijvoorbeeld ook relatief weinig aan early intervention gedaan. Voor een deel ben ik buitenshuis gevlucht. Daar loop ik nu tegenaan. Met dat ik dat gevoel weer een plaats geef is het voor Tom ook beter. (moeder van Tom; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Voor veel ouders geldt dat zij direct na de diagnose door een turbulente periode van pijn, verdriet, schaamte, en/of woede heen zijn gegaan. Achteraf echter – na meer of minder tijd – ervaren veel ouders het gegeven dat zij een kind met Downsyndroom hebben niet alleen maar als negatief of zwaar, vaak zelfs als overwegend positief. Verschillende ouders rapporteren dat zij zelf door deze ervaring als mens zijn gegroeid.

Toen overleefde Annelot de hartoperatie. Toen was het voor mij: 'Oké, ze blijft bij mij'. Toen ben ik me gaan hechten. Ik zou haar nu absoluut niet voor een ander willen ruilen. En ik ben het Macquarie Program (early-intervention-programma, voorloper van Kleine Stapjes) gaan gebruiken en dan zie je dat ze de normale ontwikkeling volgt, alleen wat trager. (...) Door de geboorte van Annelot, en wat dat dan bij je oproept, leer je jezelf kennen.

Ik lag als een bouwpakketje op de grond. Ik heb mezelf weer opgebouwd en ik ben daarmee sterker geworden met meer zelfvertrouwen en meer levenservaring. Ik ben socialer geworden door Annelot. Ik ben anders naar mensen gaan kijken, meer naar hun sterke kanten gaan kijken, wat ze wel kunnen, in plaats van naar hun zwakke kanten. Ik heb meer begrip voor mensen gekregen. Ik denk door Annelot. Ik dacht dat ze allerlei dingen never nooit zou leren en dan leert ze die toch, misschien niet alles, maar wat ze wel kan ga je zo waarderen. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Meerdere ouders vertellen dat het hen heeft geleerd 'de kleine dingen van het leven' meer te gaan waarderen.

We hebben een zware periode gehad. Hij bleek het syndroom van West te hebben, dat is een vorm van epilepsie. Goddank is hij daar goed uitgekomen. We zien hem als een verrijking. Je gaat de dingen zo waarderen. Dat elk stapje niet vanzelfsprekend is. Je gaat in het algemeen meer waardering hebben. Gezondheid is niet vanzelfsprekend, hoe mensen met elkaar omgaan, hoe mensen met hem omgaan, het is allemaal niet vanzelfsprekend. (moeder van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Sommige ouders stellen dat het hun horizon heeft verruimd.

Ik ben blij dat we deze knul hebben gekregen. Anders had ik heel veel gemist: het makkelijk om leren gaan met mensen met een handicap en het iets kunnen betekenen voor mensen met Downsyndroom door het beeld bij de onwetenden bij te stellen. Er zijn mensen met dat ver-

ouderde beeld van: 'Woont die dan nog bij jou thuis?' Die mensen denken dat je een kind met Downsyndroom niet kunt thuishouden. Het idee alleen al. Of mensen hebben van die stereotypen als: 'Ze zijn zo lief'. Het heeft mij ook een taak gegeven en daar ben ik heel blij mee. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Het hebben van een kind met Downsyndroom wordt door verschillende ouders in dit onderzoek dus beschreven als een confronterende, maar ook als een transformatieve ervaring. (Dit komt overeen met de bevindingen uit een recente studie naar de ervaringen van ouders met diverse belemmeringen: Scorgie en Sobsey, 2000.)

Integratie vraagt emotionele draagkracht. Omdat onderwijsintegratie in ons land door het onderwijsveld en door de overheid voornamelijk niet als een vanzelfsprekend recht wordt beschouwd, bevestigen ouders van een kind met Downsyndroom die voor onderwijsintegratie kiezen zich in een situatie waarin zij in hoge mate afhankelijk zijn van de goodwill van de school. De keuze voor integratie eist dus van de ouders de emotionele draagkracht om met deze onzekerheid te kunnen leven. Verschillende ouders geven aan dat dit een zware last kan zijn.

De integratie van Tom op school is vreselijk zwaar geweest voor mij. Ik heb het gevoel gehad dat ik er vreselijk veel voor moest doen, veel in moest investeren. In het begin heb ik veel gesprekken met de directeur gehad en een goed contact met hem. De directeur had het probleem om dat over te brengen aan de docenten. Iedere keer het zoeken van mensen, de onzekerheid over de toekomst: 'Mag hij blijven?' Ik had de neiging van te voren een vechthouding aan te nemen: 'Dit moet gaan lukken tot en met groep acht.' Dan leg je een hele claim op het geheel. Je bent een eenling op een eilandje. Je bent erg afhankelijk van een stuk goodwill. Je staat erg alleen in wat je wilt. Dat heb ik toch vaak zo ervaren. (moeder van Tom; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Het is voor ouders niet gemakkelijk wanneer er voortdurend een zwaard van Damocles boven de schoolplaatsing van hun kind hangt. Meerdere ouders beschrijven dat er veel spanning van hen af viel op het moment dat duidelijk werd dat er werkende weg binnen de school een breed draagvlak voor de integratie van hun kind was ontstaan.

Nu ik merk dat het op school wel goed gaat – nu ik vertrouwen heb in deze school – merk ik dat ik weer rust heb en weer kan gaan werken. In de periode dat het niet goed ging op de vorige school en toen ze in het begin op deze school het niet naar haar zin had, dan zit dat diep. Dat geeft een onderhuids gevoel van spanning. Niet dat ik er onder leed, maar ik heb nu wel weer meer rust. Het wordt steeds breder gedragen door de school. Bijvoorbeeld: dat een

andere leerkracht op school tegen mij zegt dat het goed is dat kinderen als Cornelijne vaker naar de reguliere school gaan. Ik denk dat bijna alle leerkrachten vinden dat ze erbij hoort en dat geeft mij ook rust. (moeder van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Toen is er op een gegeven moment in een gesprek afgesproken dat de school een bepaalde verplichting is aangegaan. Vanaf dat moment is er met de school afgesproken: ze mag doorgaan tenzij er grote problemen zijn. (...) De eerste jaren hebben we ons wel afhankelijk gevoeld, tot na die afspraak. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Als duidelijk is dat er commitment bij de leerkrachten is voor de integratie van het kind én als het kind zich goed voelt en goed ontwikkelt, dan kan integratie ook een heel leuke ervaring zijn voor de ouders (en voor het kind).

Ik heb me ingegraven in de school. Ik ben voorzitter van de ouderraad. Ze weten wie je bent en wie je dochter is. Ze weten wie ze verdriet doen als ze niet goed met Annelot zouden omgaan. En Annelot heeft inmiddels bewezen dat ze een sociaal dier is, dat ze leerbaar is en dat ze mee kan draaien in een klas. Ik heb er inmiddels vertrouwen in dat de school haar niet om iets kleins weg zal sturen. En ik weet dat ze mijn inbreng serieus nemen, bijvoorbeeld de remedial teacher zit daar op mijn voorstel. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Met groep acht is hij meegegaan op schoolreis. Dat dat gewoon goed loopt dat vind ik tof voor hem, dan ben je trots op hem dat dat zo gaat. Ik heb geen problemen met hem. Met de school zijn we altijd in gesprek geweest. Dat scheelt. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Lotgenotencontact als ondersteuning voor jezelf

Ouders van een kind met Downsyndroom bevinden zich in zekere zin in een uitzonderingspositie: ouders van andere kinderen hebben niet deze zelfde ervaring én kunnen zich hierin ook lang niet altijd inleven. Ook zal het idee om een kind met Downsyndroom te integreren op een reguliere school niet zonder meer door andere mensen worden gedeeld. Enkele ouders stellen dat zij als gevolg hiervan hun eigen positie als eenzaam ervaren.

Inherent aan de situatie is een zekere eenzaamheid. Ik ben er niet ongelukkig van, maar je kan het niet bij veel mensen kwijt. De mensen denken snel: 'Je hebt toch voor die integratie gekozen?' Het is best eenzaam. Ouders die niet zo'n kind hebben begrijpen je situatie niet echt. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Verschillende ouders geven aan dat zij ondersteuning voor zichzelf realiseren door middel van contacten met lotgenoten, dat wil zeggen andere ouders van geïntegreerde kinderen met Downsyndroom.

Ik voel me niet eenzaam. Ik ken andere mensen die hier ook mee bezig zijn. Daar voel ik me door gesteund. (moeder van Annelot; 8 jaar, groep 3/4)

Ik heb natuurlijk een school waarmee ik goed overweg kan, goed mee kan praten. En ik voel me gesteund door mijn familie en door contacten binnen de kern van de Stichting Down's Syndroom (SDS) en met andere kerncoördinatoren. Ik heb uitwisselingsgesprekken met mensen uit de SDS, ik krijg tips, hoe kan ik me dan eenzaam voelen? Zonder de SDS zou het heel anders zijn geweest. Dan had hij ook niet op die school gezeten. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

5.3. Wat vraagt het van de school? Integratie vraagt op zijn minst de openheid van de leerkrachten om met verschillen om te willen gaan.

Je moet wel rekening willen houden met het kind. Een leerkracht van een andere school waar een kleuter met Downsyndroom was aangemeld vroeg bijvoorbeeld: 'Kunnen ze stil op een stoeltje blijven zitten?' Nou dat kunnen ze niet, dat moet je ze aanleren. Maar die leerkracht had zoiets van: 'Nou, dan kan het niet bij mij.' (leerkracht van Erik; 11 jaar, groep 6)

Ik zie het bij Gwen net als bij andere kinderen. Wij houden een kind net zo lang totdat wij niet meer kunnen, of totdat wij denken dat het kind beter af is op een speciale plek, als het echt niet meer mogelijk is voor ons om een kind te helpen. In de afgelopen tien jaar hebben we niemand meer verwezen naar het speciaal onderwijs. (leerkracht van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Integratie heeft meer kans van slagen wanneer de betrokken leerkrachten dit aangaan als een positieve uitdaging.

Je vraagt waarom wij hem hebben toegelaten? Dan zeg ik: 'Waarom niet?' Ik heb al een hoop onderwijservaring en ik vond het leuk om de kans te krijgen om een kind met Downsyndroom te begeleiden. Dat wilde ik al langer. Wel onder bepaalde voorwaarden: het moet geen zoethouden worden. Maar dat geldt ook bij andere kinderen. Ik wil hem wat kunnen bijbrengen, maar dat hoeft niet precies hetzelfde te zijn als bij de andere kinderen. (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep 1/2)

Dat wil niet zeggen dat leerkrachten zich niet onzeker erover zouden mogen voelen – het is voor de meeste immers een nieuwe ervaring. Echter: soms kan angst maken dat leerkrachten er überhaupt niet aan willen beginnen ofwel dat zij overdreven 'beren en tijgers' zien. Het volgende citaat kan worden gezien als een illustratie hiervan.

Ik moet een contract tekenen met de Stichting Gewoon Anders (een stichting die in Almere begeleiding geeft bij integratie). Dan wil ik ook mijn verantwoordelijkheid inbouwen. Wij kunnen als school moeilijk de volledige verantwoordelijkheid nemen voor dingen die er mis kunnen gaan. Dorinde stopt bijvoorbeeld din-

gen in haar mond. Laatst heeft ze een bakje punaises gevonden en haar mond volgestopt met punaises. Ze heeft ze gelukkig niet doorgeslikt. (...) Dorinde is zo anders. Zij is anders in het contact. Ik wil niet die aansprakelijkheid. Ze zou bijvoorbeeld een ander kind in de ogen kunnen prikken met een potlood, in haar onschuld. Met andere kinderen praat je daarover. Ik kan van alles tegen Dorinde zeggen. Maar ik kan niet zeggen: 'Je moet de schaar anders vasthouden.' Want dat komt niet door. Ze kan niet haar eigen gedachten verwoorden. En er zijn zoveel dingen mogelijk die mis kunnen gaan. Op mijn bureau staat een scherpe schaar, die zou ze kunnen pakken. Ze heeft duidelijk ander gedrag. Laatst zat ze in de poppenhoek een plastic hamburger in haar mond te stoppen. Ze zou die wel kunnen opeten. Dat houdt echte plaatsingsafspraken nog tegen. (leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep 1/2)

Vertrouwen in de leermogelijkheden van het kind

Naar het inzicht van de auteur komt uit het bovenstaande citaat in het bijzonder naar voren dat de betreffende leerkracht bar weinig vertrouwen heeft in de leermogelijkheden van het betreffende kind – zo gaat de leerkracht er al bij voorbaat vanuit dat zij Dorinde niet zal kunnen aanleren een schaar op een veilige manier vast te houden. Nu lopen kinderen met Downsyndroom – zeker de kinderen met weinig spraakvaardigheid – sowieso het risico door hun omgeving ernstig te worden onderschat.

Mijn buurvrouw is handbaltrainer. Zij zei: 'Tom maakt de indruk niet veel te kunnen, maar als hij dan aan de gang gaat, dan blijkt hij wel te kunnen ballen en te kunnen scoren, zelfs iemand te kunnen passeren met schijnbewegingen.' De indruk die hij maakt is vaak minder dan wat hij kan, denk ik. Daardoor krijgt hij minder adequate reacties naar zich toe, omdat mensen hem verkeerd inschatten. (moeder van Tom; 7 jaar, groep 1/2 's ochtends, groep 3 's middags)

Dit betekent dat de attitude van de leerkrachten (en ouders), hun vertrouwen in de leermogelijkheden van het kind, een wereld van verschil kan maken. Het gaat daarbij om een subjectieve beleving en interpretatie. En: de ene leerkracht is wat dat betreft de andere niet.

Met ruim vier is ze naar de school in het dorp gegaan. Ze heeft daar twee jaar in groep één gezeten. Toen mocht ze niet naar groep twee en ze mocht op termijn ook niet naar groep drie. (...) De leerkrachten daar wilden haar de gestructureerde dingen van groep twee niet echt aanbieden, want ze zou volgens hen alleen kunnen spelen. (moeder van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

Leerkracht 1: 'Soms lijkt ze voor mijn gevoel stil te staan of zelfs een stap terug te maken'

Leerkracht 2: 'Dat geloof ik niet zo. Het heeft meer met Gwens houding van dat moment te maken. Soms zit ze niet lekker in haar vel en

dan wil ze niet meewerken.' (leerkrachten van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)

Naarmate een leerkracht meer gelooft in de leermogelijkheden van het kind zal hij of zij ook meer geneigd zijn te zoeken naar wegen en niet alleen afgaan op wat het kind op dat moment laat zien. Het onderstaande citaat illustreert dit mechanisme op korte termijn: de leerkracht van Judith gelooft dat Judith verslag kan doen van een bepaalde gebeurtenis, de leerkracht kijkt verder dan Judiths directe gedrag van dat moment en heeft daardoor een andere weg gevonden om Judith haar relaas te kunnen laten vertellen.

Ze begrijpt meer dan wij denken, maar ze kan het vaak beter schriftelijk dan mondeling vertellen. Zo heeft ze onlangs een dag meegedraaid op een school voor regulier voortgezet onderwijs. Toen vroeg ik de volgende dag hoe het geweest was. Dan krijg je geen antwoord, niet meer dan 'moi' of 'ja' en 'nee'. Daarna heb ik haar gevraagd om op papier te zetten hoe het geweest was. En toen kreeg ik een heel verhaal. Ze had wiskunde en geschiedenisles meegegaan en de wiskundeleraar was aardig en haar vader had haar gebracht en opgehaald en na schooltijd had ze gegeten met een vriendin. Dan krijg je dus toch te horen hoe het gegaan is. Het duurt langer bij haar om informatie door te laten komen. Dat lukt dan niet direct op het moment van de vraag. Als ik haar de tijd geef door zo'n blaadje te geven dan schrijft ze rustig een vel vol. (leerkracht van Judith; 14 jaar, groep 7)

Ook op de langere termijn kunnen dergelijke mechanismen ('zichzelf waarmakende voorspellingen') een rol spelen: als leerkrachten niet geloven dat een kind een bepaalde vaardigheid zal kunnen leren, dan zullen zij nu eenmaal ook minder geneigd zijn energie te stoppen in het aanleren van de betreffende vaardigheid.

Oplossingsgeoriënteerd versus stereotyperend

Het volgende punt ligt in het verlengde van hetgeen hierboven is gesteld: het maakt een wereld van verschil of leerkrachten problemen benaderen vanuit een optimistische en oplossingsgeoriënteerde houding dan wel vanuit een pessimistische en stereotyperende houding. Zo lang je zaken kunt bespreken met de school is er niet een echt probleem. Ze hebben Downsyndroom ook niet gebruikt om alles op te schuiven. Als er een probleem is dan bespreken ze het en gooien ze het niet op Downsyndroom. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Arjan is geen hoogvlieger. Het is goed dat hij in je onderzoek zit als voorbeeld. Dat is prettig voor andere ouders, want het is zo makkelijk praten als een kind een hoogvlieger is. (...) Met vier jaar is hij naar school gegaan, met een luiertan. (...) Ik woon vlakbij de school en ze bel-

den me op bij ongelukjes. Alles is oplosbaar als de school positief is. Ik heb het voorbeeld daarvan in huis wonen. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Het is daarbij belangrijk dat leerkrachten in staat zijn hun eigen frustratie te hanteren op die momenten dat zaken niet direct naar wens verlopen (bijvoorbeeld: het kind zit niet lekker in zijn vel; het kind maakt geen contact; het kind doet niet wat je vraagt; het kind gedraagt zich gewoonweg vreselijk). Het aanleren van vaardigheden en gedrag – en zeker het afleren van ongewenst gedrag – vraagt nu eenmaal vaak een lange adem.

Het is al eerder gezegd: geduld en relativeringsvermogen – het emotioneel kunnen loslaten wanneer hetgeen je wilt bereiken niet één, twee, drie lukt – zijn cruciaal. (Zie hoofdstuk 3.6 en 4.1.) Ook is het belangrijk om als leerkracht negatief gedrag van een kind niet persoonlijk op te vatten.

Tot slot: bij een oplossingsgeörienteerde houding hoort ook de bereidheid informatie te zoeken en de bereidheid om met alle betrokkenen voorkomende problemen open te bespreken (zie hoofdstuk 5.1)

Draagvlak in het team

Het is belangrijk dat er voldoende draagvlak in een team wordt gecreëerd voor de integratie van het kind met Downsyndroom, alleen al omdat het kind zou moeten kunnen doorstromen naar volgende groepen. Daarnaast is het prettig voor de direct betrokken leerkrachten wanneer zij weten dat andere leerkrachten hen steunen. Dit betekent niet dat per se alle leerkrachten erachter moeten staan, maar het draagvlak moet ook weer niet te smal zijn.

Ik stond er indertijd op dat het hele team ervoor was. Dan moet je natuurlijk nog een juf vinden die hem één-op-één wil begeleiden. Toen dat gelukt was kon het. Ik vind het nu overdreven dat het hele team erachter moet staan, want een team kan tenslotte van samenstelling veranderen. Maar het is wel prettig als het in een teamvergadering door iedereen wordt gedragen. (moeder van Arjan; 9 jaar, groep 4)

Als een groot deel van het team achter de integratie van het kind staat dan zal er ook eerder worden gezocht naar oplossingen binnen de school wanneer er bijvoorbeeld meer begeleiding moet worden ingezet.

Zijn klas is de enige klas met een assistent (stagiaire). De school zorgt voor extra handen voor Milan. Er was een periode geen klassenassistent. Toen heeft de school een moeder geregeld die graag met hem wilde werken. Als die klassenassistent ziek is of als die terugkomdagen heeft dan zorgen ze dat die moeder er is. Die moeder wordt heel goed geïnstrueerd. De school regelt zoiets. Ik heb wel eens het gevoel

‘dat ze dat allemaal voor hem doen.’ (moeder van Milan; 8 jaar, groep 3)

Soms zullen ouders – noodgedwongen – starten vanuit een situatie waarin slechts enkele leerkrachten de integratie ondersteunen. Het kan dan op een schipbreuk uitlopen, maar het komt ook voor dat in een later stadium alsnog een breed draagvlak ontstaat.

De eerste jaren is het nooit een democratische beslissing van het team geweest. De directeur vond het een goed idee en op individuele basis werden leerkrachten gevraagd om het te doen. (...) Een aantal jaar later is er wel een gesprek geweest met een groot deel van het team. Er waren ook twijfelaars – ‘de school is niet deskundig; speciale scholen zijn er niet zomaar; daar doe je zo’n kind geen lol mee’ –, maar er was voldoende draagvlak. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

De directeur kan een belangrijke rol spelen bij het creëren van draagvlak.

Judith is net toegelaten tot een school voor regulier voortgezet onderwijs en kan daar volgend schooljaar starten. Er zit zelfs iemand in dat team met een oudere zoon met Downsyndroom, ergens in de twintig. Die was zeer kritisch, maar hij heeft uiteindelijk wel vóór gestemd.

Met name de directeur heeft veel krediet bij de staf. Die indruk heb ik. En dat heeft ook geholpen. Dat is vergelijkbaar met de situatie op de basisschool waar de directeur ook zeer serieus werd genomen door het team. Je moet niet onderschatten hoe belangrijk de invloed is van een goede leiding en een hecht team. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

In het ideale geval zou integratie een door de hele school gedragen beleid moeten zijn – inclusief bijscholing en deskundigheidsbevordering. Feitelijk is er in Nederland eerder sprake van ad-hoc-situaties, in ieder geval met betrekking tot de integratie van leerlingen met Downsyndroom. De continuïteit van deskundigheid is hierdoor kwetsbaar.

Een groot gevaar bij integratie is dat de kennis te veel bij één of twee leerkrachten zit en als die dan wegvallen dan kan de hele integratie gaan wankelen en dat geeft onzekerheid bij de leerkrachten. (moeder van Anne; 11 jaar, groep 6)

Ambulante begeleiding

Ambulante begeleiding zou kunnen zorgen voor overdracht van deskundigheid en bevorderlijk kunnen zijn voor integratie. Dat is echter alleen het geval als de ambulante begeleider kennis van zaken heeft, als deze een oplossingsgeörienteerde (en kindontwikkellende) houding heeft en als deze in voldoende mate achter het idee van integratie staat. **In Nederland wordt ambulante begeleiding voor geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom steeds meer – en volgens toekomstig overheidsbeleid zelfs verplicht – gegeven vanuit het speciaal onderwijs voor Zeer Moeilijk Lerenden.**

Het risico bestaat dat dergelijke ambulante begeleiders, vanuit hun specifieke achtergrond, niet de benodigde kennis hebben van geïntegreerd onderwijs, noch veel geloof zullen hebben in de mogelijkheden van integratie. Zoals het citaat hieronder illustreert is dit – in ieder geval in de perceptie van de betreffende vader – niet alleen maar denkbeeldig.

De ambulante begeleider had wel goede bedoelingen, maar haar inbreng heeft volgens mij wel bijgedragen aan het beëindigen van zijn integratie. Het is een goed mens, maar ze staat niet helemaal achter integratie. Die ambulante begeleider had veel contact met mijn vrouw. Die ambulante begeleider heeft ook de leerkrachten begeleid, naar hun zeggen met goede tips, maar ik denk dat zij hen ook heeft beïnvloed in hun denken over de integratie van Erik. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Voldoende n-op-nbegeleiding

Bij drie van de kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek is volgens de respondenten een hoge mate van één-op-éénbegeleiding in de klas noodzakelijk (zie hoofdstuk 4.3.). Het gaat hierbij om veel meer tijd dan de (vier of acht uur) extra formatie die de overheid ter beschikking stelt.

Scholen en/of ouders hebben in deze drie gevallen creatieve oplossingen gevonden, bijvoorbeeld in de vorm van de inzet van een stagiaire voor klassenassistent. Naar het inzicht van de auteur zou het overheidsbeleid echter ook structureel moeten worden ingericht op deze situaties. In Engeland, in het project in de omgeving van Portsmouth (beschreven in Buckley, 2000), is het vanzelfsprekend dat de overheid een hoge mate van persoonlijke assistentie voor geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom betaalt. Waarom zou dit in het toch bepaald niet arme Nederland dan niet kunnen?

De draagkracht van de school

Een laatste randvoorwaarde die door respondenten wordt genoemd is de draagkracht van de school. Ingrijpende veranderingen in scholen, bijvoorbeeld fusies of grote wisselingen in het team, kunnen veel onrust geven en daardoor de draagkracht van een school verminderen. Het integreren van een kind met Downsyndroom zal dan al snel worden ervaren als een zware last die er ook nog bijkomt, in plaats van als een positieve uitdaging.

Het is allemaal erg snel gegaan. Mijn analyse is dat dat voor een flink deel komt door de rommeligheid op school het afgelopen jaar: twee docenten in een duobaan; de intern begeleidster die normaliter met hem werkt stond, in verband met ziektes van collega's, voor de klas van oktober tot januari; de directeur kondigde aan dat hij een andere betrekking zou krijgen. Er was veel onrust binnen de school. (vader van Erik; 11 jaar, groep 6)

Maar: los van dergelijke ingrijpende veranderingen zijn er natuurlijk sowieso verschillen in draagkracht tussen scholen.

De Knotwilg is een school waar veel kan en waar ze trots zijn op het feit dat ze uit de voeten kunnen met kinderen van verschillende achtergronden. Het is een zwarte school met een bovengemiddelde CITO-score. Het is ook een school met heel veel ruimte voor projecten en leuke dingen, met bijvoorbeeld een uitgebreid programma van buitenschoolse activiteiten als dans en muziek. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

5.4. Conclusie

In dit hoofdstuk is ingegaan op een aantal factoren die in randvoorwaardelijke zin kunnen bijdragen aan het al dan niet slagen van de integratie.

Samenwerking

1. Integratie heeft meer kans van slagen als er een goede samenwerking bestaat tussen alle betrokkenen. Dat zijn in ieder geval de ouders, de klassenleerkracht(en) en degene(n) die op school extra begeleiding geeft (geven) aan het kind (een steunleerkracht/remedial teacher of assistent). Samenwerking zal beter verlopen wanneer de ouders en de leerkrachten op één lijn zitten wat betreft een aantal uitgangspunten: de motivatie voor onderwijsintegratie (sociaal en/of cognitief); de leermogelijkheden van het kind en de houding ten aanzien van het leren van het kind (kindvolgend versus kindontwikkellend); de gedragseisen aan het kind; de rol en inbreng van de ouders.

Veel ouders en leerkrachten in dit onderzoek lijken wat betreft deze uitgangspunten wel op één lijn te zitten. Als dit niet het geval is dan kan dit veel frictie geven (zie De Graaf, 1996). Vanuit zijn consultatieve werk bij de Stichting Down's Syndroom heeft de auteur de ervaring dat het daarbij voor kan komen dat de leerkrachten vinden dat de ouders een te weinig kindontwikkellende houding hebben, maar vaker nog dat de ouders juist hogere verwachtingen hebben van de leermogelijkheden van hun kind dan de school én meer inbreng willen hebben bij het onderwijs aan hun kind. Ook een aantal van de ouders in dit onderzoek geeft aan zich nu of eerder in de schoolloopbaan van hun kind zorgen te hebben gemaakt of hun kind op school niet onder zijn of haar niveau wordt/werd aangesproken.

2. Het opbouwen van een vertrouwensrelatie tussen de ouders en de leerkrachten – cruciaal voor een consistente aanpak van eventuele problemen – is gemakkelijker wanneer de betrokkenen qua uitgangspunten enigszins op één lijn zitten. Verder helpt het als de betrokkenen niet gefixeerd raken op alleen maar die zaken die niet goed verlopen en elkaar positieve feedback geven. Tot slot: het



*Jk heb de punten van het spel opgeschreven
j=judith B= bart E= emmy*

Toegepaste rekenvaardigheden: Judith (14 jaar, groep 7) houdt de stand bij.

is belangrijk om duidelijke afspraken te maken over regelmatig overleg.

Wat vraagt het van de ouders?

Integratie van een kind met Downsyndroom is in hoge mate afhankelijk van het geloof hierin van de betreffende ouders: ouders zullen de school ervan moeten overtuigen, bij aanvang en vaak ook nog verderop in de schoolloopbaan van hun kind; ouders zullen er veelal energie in moeten stoppen (overleg, ontwikkelingsstimulering, ondersteuning van sociale integratie); ouders zullen (ook los van integratie overigens) hun eigen emoties ten aanzien van het feit dat hun kind een belemmering heeft een plaats moeten geven; ouders zullen moeten leven met de onzekerheid of hun kind op de reguliere school mag blijven. Dit laatste vraagt soms veel van de emotionele draagkracht van de ouders. Verschillende ouders geven aan dat zij ondersteuning voor zichzelf organiseren door middel van contacten met lotgenoten, dat wil zeggen andere ouders van geïntegreerde kinderen met Downsyndroom.

Wat vraagt het van de school?

1. Integratie vraagt de openheid van leerkrachten om met verschillen om te willen

gaan. Het heeft meer kans van slagen wanneer leerkrachten het als een positieve uitdaging zien. Onzekerheid is legitiem, maar een te grote mate van angst kan verlamrend werken.

2. Kinderen met Downsyndroom – zeker de kinderen met weinig spraakvaardigheid – lopen een grote kans te worden onderschat. Dit betekent dat de attitude van de leerkrachten (en ouders), hun vertrouwen in de leermogelijkheden van het kind, een wereld van verschil kan maken. De bereidheid om verder te kijken dan het directe gedrag van het kind is cruciaal. In het verlengde van deze tegenstelling tussen een kindvolgende en een kindontwikkellende houding ligt de tegenstelling tussen enerzijds optimistisch en oplossingsgeïntereerd naar problemen kijken ofwel anderzijds pessimistische en stereotyperend.

3. Het is daarbij belangrijk dat leerkrachten (en ouders) in staat zijn om hun eigen frustratie te hanteren op die momenten dat zaken niet direct naar wens verlopen. Dat vraagt geduld en relativeringsvermogen, met name het emotioneel kunnen loslaten wanneer hetgeen je wilt bereiken niet één, twee, drie lukt. Ook is het belangrijk als leerkracht negatief gedrag van een kind niet persoonlijk op te vatten.

4. Bij een oplossingsgerichte houding hoort ook de bereidheid informatie te zoeken en de bereidheid problemen met alle betrokkenen open te bespreken.

5. De directie kan een belangrijke rol spelen bij het creëren van een breed draagvlak binnen de school voor de integratie van het kind met Downsyndroom. Een breed draagvlak is belangrijk voor de continuïteit van de integratie. Ook maakt dit dat de direct betrokken leerkrachten zich gesteund zullen voelen door hun collega's.

Soms zullen ouders – noodgedwongen – starten vanuit een situatie waarin slechts enkele leerkrachten de integratie ondersteunen. Het kan dan op een schipbreuk uitlopen, maar het komt ook voor dat in een later stadium alsnog een breed draagvlak ontstaat. In het ideale geval zou integratie een door de hele school gedragen beleid moeten zijn – inclusief bijscholing en deskundigheidsbevordering. Feitelijk is er in Nederland eerder sprake van ad-hoc-situaties.

6. Ambulante begeleiding zou bevorderlijk kunnen zijn voor integratie, als de ambulante begeleider kennis van zaken heeft, als deze een oplossingsgeïntende (en kindontwikkende) houding heeft en als deze in voldoende mate achter het idee van integratie staat. Het risico is reëel dat ambulante begeleiders vanuit het onderwijs voor Zeer Moeilijk Lerenden, vanuit hun specifieke achtergrond, niet de benodigde kennis hebben van geïntegreerd onderwijs, noch veel geloof zullen hebben in de mogelijkheden van integratie. In ieder geval heeft volgens één van de respondenten de houding van de ambulante begeleider ten aanzien van integratie bijgedragen aan de beëindiging van de geïntegreerde schoolloopbaan van zijn kind.

7. Voldoende individuele begeleiding is belangrijk (zowel voor de directe begeleiding van het kind als voor de planning en voorbereiding van eventuele curriculaire aanpassingen, zoals in meer of mindere mate aangepast werk). Soms is er meer nodig dan de (vier of acht uur) extra formatie die de overheid ter beschikking stelt. Enkele scholen hebben hiervoor creatieve oplossingen gevonden (bijvoorbeeld de inzet van een stagiaire voor klassenassistent). Het zou echter logischer zijn het overheidsbeleid ook structureel op dergelijke situaties in te richten, zoals dit bijvoorbeeld gebeurt in het project in Portsmouth (Engeland), zoals beschreven in Buckley (2000).

8. Fusies of grote wisselingen in het team kunnen veel onrust geven en de draagkracht van een school verminderen. Los van dergelijke veranderingen zijn er natuurlijk sowieso verschillen in draagkracht tussen scholen. Ouders kan worden aangeraden te proberen bij hun schoolkeuze hiermee rekening te houden (bijvoorbeeld door eens navraag te

doen bij de ouders van andere kinderen op die school). In de praktijk kan het echter moeilijk blijken als ouder van te voren een beeld te krijgen van het reilen en zeilen van een school én bovendien: niemand kan in de toekomst zien.

Positieve of negatieve spiralen

Velerlei factoren kunnen van invloed zijn op het verloop van de integratie van een kind. Het ligt voor de hand dat deze factoren niet op zichzelf staan, maar met elkaar in wisselwerking treden. Op deze wijze kunnen er positieve of negatieve spiralen ontstaan. Dit kwam al eerder naar voren in de vorige hoofdstukken (2 en 3). Het wordt door sommige respondenten ook expliciet zo benoemd.

Het is ook belangrijk dat ze zich lekker voelt bij de juf. Dat helpt. Je krijgt een wisselwerking, een positieve spiraal. Zij vindt de juf leuk en dat vindt de juf weer leuk. (steunleerkracht van Cornelijne; 9 jaar, groep 3/4/5)

De leerkrachten zeiden dat jaren geleden al: het is een wisselwerking. Als Judith zich open opstelt dan reageren andere kinderen daar ook positief op en dat werkt dan weer op Judith. (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Het verloop van de integratie wordt bepaald door veel factoren en lang niet al deze factoren kunnen worden 'gekozen' door de betrokkenen. Dat maakt dat integratie niet volledig 'maakbaar' is en dat, zoals de moeder van Judith hieronder stelt, toeval een grote rol kan spelen.

Het hangt van de toevalligheden aan elkaar. Bijvoorbeeld bij Judith hebben we een jaar verloren doordat de leerkracht steeds ziek was. Wie er voor de klas staat, de toevallige samenstelling van de klas, dat kan net het verschil maken (moeder van Judith; 14 jaar, groep 7)

Echter: de onderlinge wisselwerking tussen factoren impliceert ook dat het verstandig is in problematische situaties interventies niet eenzijdig te richten op slechts één factor (bijvoorbeeld alleen het gedrag van het kind), maar te proberen een negatieve spiraal te veranderen in positieve spiraal door meerdere mogelijk relevante factoren aan te pakken (bijvoorbeeld: het gedrag van het kind én diens zelfvertrouwen én de houding van medeleerlingen ten aanzien van het kind, de houding van de leerkracht én het algemene klimaat in de klas). Het geloof van de betrokkenen in de mogelijkheden om invloed uit te oefenen op de integratie van het kind bepaalt, naar het inzicht van de auteur, daarbij in hoge mate de inzet van de betrokkenen. Met een optimistische attitude is een geslaagde integratie nog niet gegarandeerd, maar de kans erop wordt wel groter.

Leven met minder dan ideale oplossingen
De integratie van een kind vindt plaats in het echte leven, en niet in een boek

over idealen. De weerbarstigste praktijk van alledag zal leerkrachten (en ouders) soms het gevoel kunnen geven dat zij tekortschieten. Lipsky en Gartner (1997) merken in dit verband op dat binnen de 'disability rights movement' (mensenrechtenbeweging voor en door mensen met een belemmering) wordt uitgegaan van de acceptatie van verschillen tussen mensen, maar daarmee ook van de acceptatie van menselijke kwetsbaarheid en van de noodzaak te kunnen leven met onzekerheid en minder dan ideale oplossingen. Bij integratie is het dus belangrijk te kunnen leven met minder dan ideale oplossingen (waarbij uitdrukkelijk niet wordt bedoeld dat het doorverwijzen van het kind naar een speciale school dan wel een ideale oplossing is! – ook daar beschikt men niet over tovermiddelen).

Voor sommige ouders gaat het bij integratie vooral om het verbeteren van de ontwikkeling van hun kind – deze ouders zullen het succes van integratie voornamelijk of alleen hieraan afmeten –, voor sommige ouders wegen echter ook sociaal-ethische motieven – zoals het creëren van een minder discriminerende samenleving – zwaar. Dat maakt dat deze ouders ook hiernaar zullen kijken wanneer zij de integratie evalueren.

Ikzelf vind het krom om een kind met twee-en-een-half jaar in een speciaal KDC te plaatsen, dan tot achttien jaar in het speciaal onderwijs te houden en dan te verwachten dat de samenleving hem kent en accepteert. Dat werkt niet. De omgeving krijgt zo geen kans hem te leren kennen. (moeder van Caspar; 13 jaar, groep 8)

Zo lang je mensen met een handicap in een hokje duwt, dan blijft het een onderwerp waar mensen niet over na hoeven te denken, niets mee hoeven te doen. Dat is ook een reden om haar te integreren. (moeder van Gwen; 6 jaar, groep 1/2)



*Annelot zoekt en vindt aansluiting
bij een groepje knikkerende kinderen.*

eerst: toekijken van een afstand



dan: bij het groepje gaan zitten



tenslotte: meedoen

Hoofdstuk 6 Conclusie en discussie

De centrale vraagstelling van dit onderzoek is: *Op welke manieren proberen ouders en leerkrachten in de Nederlandse praktijk de sociale integratie te ondersteunen van leerlingen met Downsyndroom in het reguliere onderwijs? En: hoe verhoudt zich dit tot hetgeen er in de literatuur wordt aanbevolen op dit gebied?* Omdat interventies alleen kunnen worden begrepen in de context van de gehele sociale situatie van de betreffende kinderen is ook de beschrijving hiervan een doel van dit onderzoek. In dit laatste afsluitende hoofdstuk zullen de belangrijkste bevindingen worden samengevat. Daarbij zullen er aanbevelingen worden gedaan voor de praktijk, zeg maar voor de geïntegreerde schoolklas van morgen.

6.1. Methodologische beperkingen
Eerst zal echter worden ingegaan op een aantal methodologische beperkingen van dit onderzoek.

Geen vergelijkend onderzoek
In dit onderzoek zijn ouders en leerkrachten geïnterviewd van geïntegreerde kinderen met Downsyndroom en er is geobserveerd in geïntegreerde situaties. Dit onderzoek geeft dus geen inzicht in de ideeën en ervaringen van ouders en/of leerkrachten van leerlingen met Downsyndroom in het speciaal onderwijs, noch in de gang van zaken op een speciale school.

Dit onderzoek is niet opgezet om een vergelijking te maken tussen het regulier en het speciaal onderwijs. Het doel van dit onderzoek is inzicht verkrijgen in de wijze waarop ouders en leerkrachten sociale integratie van leerlingen met Downsyndroom in het reguliere onderwijs proberen te ondersteunen én om deze bevindingen te relateren aan wat er in de literatuur wordt aanbevolen op dit gebied.

In zoverre er in de tekst toch directe vergelijkingen worden getrokken tussen het reguliere en het speciale onderwijs is dit ofwel de weergave van een mening van één of meer van de respondenten ofwel wordt dit gedaan op grond van bevindingen uit de integratieliteratuur ofwel betreft dit een visie van de auteur. (In dat geval wordt dit expliciet erbij vermeld.)

Geen effectonderzoek

Dit onderzoek is geen effectonderzoek naar 'harde' resultaten die bereikt worden door de geïnventariseerde interventies. De beschreven interventies worden toegepast door ouders en/of leerkrachten en deze geloven – op grond van hun

ervaringen – dat zij daarmee invloed kunnen uitoefenen op de sociale integratie van het kind met Downsyndroom. De vraag of hetgeen leerkrachten en/of ouders proberen te doen bij de ondersteuning van de sociale integratie van de kinderen met Downsyndroom ook werkelijk een 'objectief meetbaar' effect heeft – of hoe groot een eventueel effect is – kan op grond van dit onderzoek niet worden beantwoord.

Beperkte onderzoeksperiode

Zoals in hoofdstuk 1 reeds vermeld: om inzicht te verkrijgen in het proces van sociale integratie zou het ideaal zijn kinderen over een langere periode te volgen. Om redenen van arbeidsintensiviteit is dit niet gedaan. Enig inzicht in het proces in de tijd wordt echter wel verkregen doordat er in de interviews ook retrospectieve vragen zijn gesteld (helaas met het risico op vertekening door het geheugen) en doordat er tijdens de anderhalf jaar van het schrijven van het onderzoeksverslag nog enkele keren telefonisch contact is geweest met alle geïnterviewde ouders en met enkele van de leerkrachten. Relevante informatie uit een aantal van deze gesprekken (met name rondom de situatie van Anne) is verwerkt in de tekst; dit is dan expliciet vermeld.

Conclusies zijn tentatief

Dit onderzoek is kwalitatief van aard. Het opstellen van de interviews en van de aandachtspunten voor de observaties, het uitvoeren van de interviews en de observaties, het toekennen van trefwoorden, de uiteindelijke selectie van teksten observatiefragmenten en het leggen van verbanden tussen verschillende bevindingen is het werk van één persoon. Conclusies moeten dan ook als tentatief

worden beschouwd.

Het is in principe mogelijk dat een andere onderzoeker aandacht zou hebben besteed aan andere aspecten, andere accenten zou hebben gelegd of op grond van hetzelfde materiaal tot enigszins andere conclusies zou zijn gekomen. Echter: op een aantal manieren is geprobeerd subjectiviteit in de interpretatie tegen te gaan – zie hieronder.

Interviewvragen en aandachtspunten voor observatie

Teneinde de gevolgde werkwijze minder subjectief en meer inzichtelijk voor anderen te maken is in hoofdstuk 1 een overzicht gegeven van de thema's in de interviews en de aandachtspunten bij de observaties. Er is verduidelijkt dat deze vragen en aandachtspunten zijn gebaseerd op hetgeen volgens de integratieliteratuur relevant zou kunnen zijn voor de sociale integratie van leerlingen met belemmeringen (De Graaf, 1999). Er is bij het opstellen van de interviewschema's en van de aandachtspunten bij de observaties naar gestreefd om alle thema's uit de literatuur volledig te verwerken.

Trefwoorden

Vervolgens is aangegeven dat de toegekende trefwoorden grotendeels direct zijn afgeleid van deze interviewvragen en/of van de aandachtspunten bij de observaties. Hierdoor is deze labelling meer inzichtelijk.

Presentatie van het ruwe materiaal

Zoals in hoofdstuk 1 reeds is gesteld: mede in verband met het interpretatieve karakter van dit type onderzoek, en het daarmee gepaard gaande risico van een te subjectief gekleurde interpretatie, is ervoor gekozen het ruwe materiaal, in de vorm van citaten uit de interviews en in de vorm van observatiefragmenten, uitgebreid in de tekst te presenteren. Er is zodoende een zeer aanzienlijk deel van het ruwe materiaal gepresenteerd (hetgeen het risico van een te selectieve weergave van het materiaal verkleint). De lezer kan hierdoor zelf controleren op grond van welke uitspraken/observatiefragmenten de onderzoeker zijn interpretaties en conclusies in de betreffende paragraaf heeft gebaseerd. Een bijkom-

mend voordeel is dat het onderwerp gaat leven – het is alsof de lezer zelf midden in de praktijk staat.

Ruwe materiaal opvraagbaar

Andere specifiek geïnteresseerde onderzoekers kunnen op verzoek bij de auteur (of bij de SDS) een 'band' verkrijgen met de ruwe gegevens (uitgetypte interviews en observaties) zodat zij zelf nog meer in de gelegenheid zijn te controleren of in dit artikel inderdaad recht is gedaan aan het materiaal.

Tegenvoorbeelden zoeken

Bij het schrijven van dit onderzoeksverslag is geprobeerd op het moment dat er een bewering wordt gedaan of een conclusie wordt geformuleerd niet alleen te zoeken in het ruwe materiaal naar voorbeelden die de betreffende bewering of conclusie ondersteunen, maar ook naar tegenvoorbeelden. Op het moment dat deze werden gevonden werd de oorspronkelijke bewering of conclusie bijgesteld, genuanceerd of aangevuld. Door deze werkwijze is ook geprobeerd te voorkomen dat het verslag te veel alleen de mening van de onderzoeker zou weergeven: er is dus geprobeerd een verslag te schrijven dat recht doet aan de mening van de respondenten en/of aan de observaties.

Nu, aan het eind van dit onderzoek, heeft de onderzoeker nogmaals kritisch geprobeerd te kijken in hoeverre de tekst inderdaad recht doet aan het ruwe materiaal. De vraag die hij zich gesteld heeft is of er bepaalde beweringen worden gedaan of conclusies worden getrokken die door delen van het ruwe materiaal worden weersproken. Deze inventarisatie levert het volgende op:

- De tekst doet recht aan het feit dat er grote verschillen zijn in de mate van sociale integratie tussen de verschillende kinderen. Het feit dat sommige kinderen zeer goed zijn geïntegreerd wordt bevestigd door de interviews met de betreffende leerkrachten en met de betreffende ouders en door de observaties. Het feit dat er bij een deel van de kinderen sociale problemen spelen (bij enkele kinderen zelfs aanzienlijke) wordt niet verdoezeld of te mooi voorgespiegeld. Ook de aard van de sociale problemen (isolement, 'scheve' interacties en/of gedragsproblemen) wordt adequaat weergegeven. Er wordt daarbij in de tekst echter opgemerkt dat de meeste respondenten, ook als er problemen spelen, toch nog voordelen zien in geïntegreerd boven speciaal onderwijs (hetgeen door de literatuur – zie hoofdstuk 1 – wordt bevestigd).

Deze mening geldt inderdaad voor het merendeel van de respondenten – overigens niet vreemd, gezien het feit dat hier gaat om mensen die bewust hebben gekozen voor integratie en hierin veel heb-

ben geïnvesteerd – maar er zijn ook enkele tegenvoorbeelden, vooral van leerkrachten. Twee leerkrachten geven aan niet te weten of geïntegreerd onderwijs voordelen heeft voor het kind, maar deze afweging aan de ouders over te laten. Eén leerkracht (van Arjan) ziet wel sociale voordelen (opgenomen worden in de buurt), maar meent dat het betreffende kind meer zou leren op het gebied van praktische vaardigheden op een ZML-school.

Eén van de leerkrachten van Anne ziet wel een aantal voordelen van integratie, maar vraagt zich wel af of Anne niet gelukkiger zou zijn op een speciale school, omdat het sociale gebeuren in de reguliere klas voor een deel over haar hoofd heengaat. De persoonlijk begeleider van Tom en diens moeder vermelden dat – in tegenstelling tot hun eigen mening hierover – de klassenleerkrachten vinden dat Tom beter in het speciaal onderwijs zou kunnen worden geplaatst, omdat de betreffende klassenleerkrachten geloven dat hij daar meer aansluiting zou hebben met andere kinderen en dat het lesprogramma meer aangepast zou zijn aan zijn handicap.

De vader van Erik, tenslotte, geeft aan dat hij de sociale problemen van Erik ziet als een tijdelijk dal, maar dat Eriks moeder, de ambulante begeleider en de leerkrachten vinden dat Erik de aansluiting met klasgenoten mist door een te grote sociaal-emotionele afstand en daarom beter af zou zijn op het ZML-onderwijs en daar bovendien meer praktische vaardigheden zou kunnen leren.

- Nauw gerelateerd aan het vorige punt is de vraag in hoeverre het kind een positief ofwel een negatief zelfbeeld ontwikkelt in reactie op de integratie. Ook hier geldt dat het merendeel van de respondenten stelt dat het kind een positief zelfbeeld ontwikkelt en zichzelf niet voortdurend als de mindere ervaart. Echter: enkele respondenten (een van de leerkrachten van Anne en de leerkrachten, de ambulante begeleider en de moeder van Erik) menen dat het kind geïsoleerd aan het raken is en dat dit kan leiden tot een negatief zelfbeeld. Overigens is de auteur in hoofdstuk 3 uitgebreid ingegaan op deze problematiek. Hij gaat er echter van uit dat de situatie van dat moment van Anne en van Erik op de reguliere school zou kunnen worden verbeterd en dat plaatsing op een speciale school zeker niet automatisch leidt tot een betere situatie. Deze visie van de auteur wordt gedeeld door de ouders en de remedial teacher van Anne en door de vader van Erik, maar dus niet door alle betrokkenen.

- De auteur van dit stuk gaat zelf uit van het idee dat sociaal gedrag aangeleerd gedrag is en dus – in ieder geval in zekere mate – veranderbaar. Daarbij is het belangrijk nauwkeurig te kijken naar de

situaties waarin bepaald gedrag wordt opgeroepen/bekrachtigd. De auteur heeft bij het verklaren van sociale problematiek geprobeerd te kijken naar de onderlinge wisselwerking tussen het gedrag van het kind met Downsyndroom en de omgeving.

Deze in wezen optimistische én analytische benadering wordt dus door sommige respondenten, niet door alle, gedeeld. Enkele respondenten doen expliciete uitspraken waarin zij duidelijk maken dat zij bepaalde gedragingen beschouwen als direct voortkomend uit het syndroom/de belemmeringen van het kind. Eén van de leerkrachten: 'Ik zeg ook wel tegen de kinderen dat sommige dingen erbij horen. Jullie kennen hem, dat zijn mongolenstreken.'

En: sommige respondenten zijn het er weliswaar mee eens dat de omgeving invloed heeft op gedrag, maar ze laten na hiernaar analytisch te kijken. Zij volstaan met algemene uitspraken als 'hij/zij moet sociaal-emotioneel op zijn tenen lopen' in plaats van een nauwkeurige beschouwing van feitelijke situaties. Dit geldt uitdrukkelijk niet voor alle respondenten: er zijn ook ouders en leerkrachten die net als de auteur proberen meer analytisch naar gedrag te kijken.

- Het uit de literatuur bekende gegeven dat kinderen met Downsyndroom veelal spraak-/taalbelemmeringen hebben en dat dit invloed heeft op hun sociale functioneren en op de reacties van de omgeving, wordt bevestigd door veel van de respondenten en door de observaties. Veel respondenten bevestigen daarbij het idee dat het kind door de omgeving mede als gevolg van spraak-/taalbelemmeringen (met name het achterblijven van de expressieve ten opzichte van de receptieve taal) kan worden onderschat.

Een uitzondering vormt het materiaal uit de interviews met betrekking tot Erik. De respondenten stellen namelijk dat Erik vaak overschat wordt in zijn begrip, omdat hij allerlei woorden gebruikt waarvan hij eigenlijk de inhoud niet goed begrijpt, terwijl anderen daar dan geen rekening mee houden.

- De auteur stelt, op grond van de literatuur en op grond van de uitspraken van sommige respondenten, dat het algemene sociale klimaat in de klas invloed heeft op de sociale integratie van het kind met Downsyndroom. Veel respondenten zijn het inderdaad eens met het idee dat het sociale klimaat een belangrijke factor is, ook bij het ontstaan van sociale problemen. Enkele respondenten blijken in de praktijk sociale problemen echter veel meer toe te schrijven aan het directe sociale gedrag van het betreffende kind met Downsyndroom en wegen dan in hun overwegingen het sociale klimaat nauwelijks mee.

- De auteur constateert op grond van de observaties dat enkele leerkrachten (in

kaarten kopen

Je koopt een kaartje bij het loket of
bij de automaat?

Je zit waar je moet en wat.
Op het kaartje staat de plaats
waar je naartoe gaat.
Je moet je bestje goed bewaaren.



Opstel van Anne, 11 jaar, groep 6

verhouding tot andere leerkrachten in dit onderzoek) bij het orde houden opvallend veel gebruik maken van negatieve feedback (corrigeren en straffen). De auteur stelt op grond van literatuur dat dit niet effectief is en niet goed is voor het sociaal klimaat. Het is heel wel mogelijk dat de betreffende leerkrachten dit zelf anders ervaren.

• De auteur stelt dat een optimistische, oplossings-geïntereerde en kindontwikkelende houding gunstig is voor het slagen van integratie. Deze stelling wordt door een deel van de respondenten onderschreven, maar er zijn ook respondenten die uitgaan van een meer kindvriendelijke houding. Dit wordt overigens in de tekst ook aangegeven.

Samenvattend: de auteur gaat, mede op grond van de literatuur, uit van een aantal ideeën (voordelen van integratie; beïnvloedbaarheid van (sociaal) gedrag en de noodzaak hiernaar analytisch te kijken; onderschatting van kinderen met Downs syndroom, omdat de expressieve taal achterloopt bij de receptieve taal; belang van het algehele sociale klimaat; belang van orde houden door positieve

feedback; belang van een optimistische, oplossings-geïntereerde en kindontwikkelende houding). Deze ideeën worden door veel respondenten gedeeld, maar er zijn ook voorbeelden van respondenten die andere uitgangspunten hanteren. Overigens vindt de auteur dat dit in zijn algemeenheid afdoende is vermeld in de tekst van de verschillende hoofdstukken.

Triangulatie

Er is gebruik gemaakt van triangulatie. Dat wil zeggen: er is tijdens het schrijven van het verslag gekeken of informatie uit één van de gebruikte informatiebronnen (ouders; leerkrachten; observaties) wordt bevestigd door informatie uit de beide andere informatiebronnen, ofwel wordt tegengesproken. Er mag van worden uitgegaan dat informatie waarover overeenstemming bestaat tussen de verschillende bronnen een hogere mate van intersubjectiviteit heeft. Verschillen in informatie tussen de verschillende bronnen kunnen anderzijds ook inhoudelijk interessant zijn, omdat hierdoor verschillen in perspectief aan het licht kunnen komen.

1. Met betrekking tot veel thema's bleek het in de praktijk mogelijk beweringen en conclusies te onderbouwen op grond van materiaal uit meerdere bronnen: de lezer zal in de verschillende paragrafen zeer veel voorbeelden kunnen vinden waarin bij een bewering of conclusie zowel een citaat van een ouder als een citaat van een leerkracht wordt gegeven ofwel een interviewcitaat in combinatie met een observatiefragment.

Zo stellen zowel veel ouders als veel leerkrachten dat de sociale en communicatieve eigenschappen van het betreffende kind een belangrijk effect kunnen hebben op diens sociale integratie; dat de sociale integratie wordt ondersteund wanneer ouders een actieve rol spelen bij het uitnodigen van vriendjes/vriendinnetjes; dat de houding van de ouders van klasgenoten een rol speelt; dat het sociaal klimaat in de klas van belang is; dat de meeste klasgenoten zorgzaam zijn en dat dit zowel positieve als negatieve kanten kan hebben; dat de sociale integratie veelal verbetert in de loop van de kleuter- en middenbouwjaren; enz.

Zo komen interviews en observaties overeen wat betreft bijvoorbeeld: de mate waarin het kind contact heeft met klasgenoten; de aanwezigheid van eventuele 'scheve' interacties; de aanwezigheid van eventuele gedragsproblemen; de wijze waarop leerkrachten proberen taal te eisen van het kind; de wijze waarop leerkrachten proberen het kind te motiveren tot leren; enz.

2. In zoverre er verschillen zijn tussen de informatie uit de verschillende bronnen kunnen deze deels worden verklaard uit het feit dat sommige vragen/observaties betrekking hadden op zaken die niet alle betrokkenen kunnen waarnemen. Aan de ouders is bijvoorbeeld gevraagd naar de sociale contacten en het sociale gedrag van hun kind en naar de wijze waarop de ouders de sociale integratie ondersteunen in de thuissituatie. De thuissituatie onttrekt zich uiteraard aan het oog van de leerkrachten en is ook niet in de observaties meegenomen.

Een ander voorbeeld: de onderzoeker heeft vrije spelsituaties geobserveerd die zich voor een deel bleken te onttrekken aan de blik van de klassenleerkracht. Tenzij een leerkracht besluit af en toe gericht te observeren in een aantal vrije situaties (plein; poppenhoek op de gang) ontgaat hem of haar een deel van de sociale interacties (dat geldt in mindere mate voor kleuterleerkrachten, die vaak sowieso meer gericht zijn op spel observeren en eventueel ondersteunen). Uit bovenstaande voorbeelden blijkt dat het zinvol kan zijn meerdere bronnen van informatie te gebruiken, omdat deze geen van alle een volledig beeld geven en elkaar ook kunnen aanvullen.

3. Voor een ander deel is er ook sprake van werkelijke verschillen in interpreta-

tie tussen sommige ouders en sommige leerkrachten (maar soms ook tussen de vader van een kind en diens moeder of tussen de ene leerkracht van een kind en de andere). Het gaat daarbij dan grotendeels om de zaken die bij het vorige punt (tegenspraak zoeken) ook al werden genoemd: enkele leerkrachten zien meer nadelen aan integratie dan de betreffende ouders; enkele leerkrachten hebben een minder hoge inschatting van het niveau en de leerbaarheid van het betreffende kind dan diens ouders; enkele leerkrachten schrijven de sociale problemen van het kind (toenemend isolement) vooral toe aan het directe sociale gedrag van het kind, terwijl de betreffende ouders geneigd zijn de oorzaak meer te zoeken in de wijze waarop het kind wordt bejegend.

Verschillen in interpretatie zijn waarschijnlijk deels terug te voeren tot verschillen in attitude ten aanzien van de leermogelijkheden van het kind (een optimistisch en kindontwikkellende houding versus een pessimistische afwachtende houding). Het is echter ook mogelijk dat er psychologische zelfbescherming meespeelt. Sommige ouders vinden het wellicht moeilijk de leerproblemen en/of gedragsproblemen van hun kind in voldoende mate te erkennen (ze wijten de problemen dan liever aan de omgeving), terwijl sommige leerkrachten het wellicht moeilijk vinden hun eigen rol bij het ontstaan van sociale problemen te onderkennen (zij leggen de problemen dan liever geheel bij het kind). Overigens is er slechts bij enkele van de kinderen sprake van dergelijke duidelijke interpretatieverschillen tussen ouders en leerkrachten – veelal in situaties dat er uitgesproken sociale problemen spelen. Bij het merendeel van de kinderen echter zitten de ouders en leerkrachten in dit onderzoek ook wat deze punten betreft (voordelen/nadelen integratie; leerbaarheid en niveau van het kind; oorzaak sociale problemen) op één lijn (zie hoofdstuk 5).

Daarnaast impliceert het feit dat de verschillende betrokkenen met name de oorzaken van sociale problemen, het niveau en de leerbaarheid van het kind en het toekomstperspectief bij sociale problemen verschillend kunnen interpreteren dat onderzoekers, maar ook practici (bijvoorbeeld ambulante begeleiders), in zo'n situatie niet moeten afgaan op slechts het verhaal van één van de partijen.

4. Een laatste punt betreft de eventuele tegenspraak tussen interpretaties van de onderzoeker op grond van de observaties enerzijds en de informatie uit de interviews anderzijds. Zoals eerder gesteld: de auteur heeft bij het verklaren van sociale problematiek geprobeerd te kijken naar de onderlinge wisselwerking tussen het gedrag van het kind met Downsyndroom en de omgeving en heeft im-

plicitet vanuit dit theoretische perspectief geobserveerd. De observator heeft dus gekeken naar: de situatie waarin gedrag optreedt; eventuele aanleidingen van het gedrag; inhoud van het gedrag; reacties op het gedrag. De respondenten kijken veelal minder analytisch (en minder nauwkeurig) naar sociale situaties en hun uitspraken zijn hierdoor vaak meer globaal.

Enkele respondenten neigen bovendien ertoe bepaalde gedragingen te beschouwen als direct voortkomend uit het syndroom/de belemmeringen van het kind. Ten tweede: soms verklaart de auteur bepaalde gedragingen in de observaties uit de spraak-/taalbelemmeringen van het kind met Downsyndroom (met name reactievertraging en omschakelingsproblemen van de ene activiteit naar de andere). Sommige respondenten bekijken dit ook zo, maar het komt ook voor dat respondenten hetzelfde gedrag bijvoorbeeld interpreteren als 'dwarshheid'. Ten derde: in hoofdstuk 3.7. stelt de onderzoeker dat de leerkracht tijdens een kringgesprek Erik als 'zielig' neerzet. Zoals in de tekst aldaar ook expliciet wordt vermeld is dit een interpretatie van de onderzoeker en niet van de respondent.

Effect van de observator op het gebeuren
De onderzoeker heeft geprobeerd bij de observaties de normale situatie zo min mogelijk te verstoren (zie hoofdstuk 1 voor details). De observator heeft bovendien na afloop bij de leerkracht geïnterviewd of en in hoeverre de geobserveerde momenten afweken van de gebruikelijke gang van zaken. Dat levert de volgende informatie op.

Sommige leerkrachten stellen dat de kinderen er wel aan gewend zijn dat er iemand – bijvoorbeeld een ambulante begeleider of een intern begeleider – in de klas observeert en dat de aanwezigheid van de onderzoeker weinig invloed had op de gang van zaken. De leerkrachten van Erik en die van Caspar geven aan dat deze beide kinderen in reactie op de observatie iets drukker (en in het geval van Erik iets 'dwarser') waren dan gewoonlijk.

De leerkracht van Erik stelt dat sommige klasgenoten hulpvaardiger waren dan normaliter, vanaf het moment dat zij begrepen dat de auteur kwam om Erik te observeren (na het kringgesprek over Erik, halverwege de observatie). De moeder van Caspar merkt op dat enkele klasgenoten overdreven hulpvaardig deden in de richting van Caspar (althans op bepaalde momenten), omdat de leerkracht had laten merken dat de onderzoeker kwam om Caspar te observeren. De leerkracht van Milan stelt dat de klas drukker was dan gewoonlijk als reactie op de observatie.

Tot slot: enkele kinderen (Gwen; Cas-

par) deden beter mee aan een bepaalde activiteit (zingen) dan – volgens de leerkrachten – normaal het geval is, wellicht omdat zij door hadden dat zij werden bekeken. Al met al is het aannemelijk dat de gebruikelijke gang van zaken niet zodanig verstoord is door de observaties dat conclusies op grond van de observaties niet meer valide zouden zijn.

Aard van de steekproef en generaliseerbaarheid

Een methodologische beperking vormt nog de wijze waarop de steekproef tot stand is gekomen. Er is – zie hoofdstuk 1 voor de motivatie hiervan – gekozen voor *purposeful sampling* (zie Bogdan en Biklen, 1998; Merriam, 1988). Dit heeft als voordeel dat er zeer uiteenlopende situaties zijn meegenomen in het onderzoek, hetgeen recht doet aan het feit dat er in de praktijk grote verschillen zijn tussen kinderen met Downsyndroom (en tussen de aanpak van ouders en scholen). Het nadeel van deze werkwijze is echter dat er geen sprake is van representativiteit in statistische zin. Dit maakt dat er niet met zekerheid uitspraken kunnen worden gedaan over de geldigheid van de bevindingen in dit onderzoek voor de bredere groep van alle geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom. Ook in dit opzicht moeten de conclusies dus als tentatief worden beschouwd. Zeker in getalsmatig opzicht ('zoveel procent van de ouders...') mogen er op grond van deze steekproef geen algemene uitspraken worden gedaan.

Een vraag die hier nog moet worden beantwoord is of de keuze voor nog meer respondenten dan twaalf een heel ander beeld zou hebben opgeleverd, of er sprake is van voldoende heterogeniteit en daarmee van verzadiging (meer situaties leveren niet veel nieuwe informatie meer op). Op het niveau van de algemene en meer abstracte conclusies is naar het inzicht van de onderzoeker sprake van verzadiging (continuüm van sociale integratie; aard van de sociale problemen; interventies), op het niveau van details (bijvoorbeeld de meer gespecificeerde inhoud van eventueel problematisch gedrag) is het voorstelbaar dat nieuwe casussen wel enige aanvullingen kunnen geven.

Een ander punt betreft de consequenties van het feit dat de ouders zijn gekozen uit de 'pool' van ouders die direct bekend waren bij de onderzoeker en/of bij de Stichting Down's Syndroom en/of bij de Stichting Scope. Hoewel er is geprobeerd wat betreft de mate waarin ouders actief zijn bij de begeleiding van hun kind te streven naar heterogeniteit is het mogelijk dat er toch, als gevolg van deze 'pool', sprake is van in dit opzicht meer dan gemiddeld actieve ouders. Overigens zou dit de beschreven situaties minder representatief maken, maar vanuit

het oogpunt van één van de hoofddoelen van dit onderzoek, namelijk de speurtocht naar good practice, heeft dit natuurlijk alleen maar voordelen. Immers: het doel is om te weten te komen wat er kan worden gedaan om sociale integratie te ondersteunen.

Tot slot: de twaalf kinderen zaten ten tijde van het onderzoek in het reguliere onderwijs. Zeker voor de oudere kinderen betekent dit dat het hier gaat om survivors, om die kinderen die het 'gered' hebben in het reguliere onderwijs. Deze kinderen hebben wellicht een hoop factoren (kindfactoren en omgevingsfactoren) mee gehad (overigens kan ook dit vanuit het oogpunt van good practice juist interessant zijn).

Ook schatten de respondenten de voordelen van integratie voor kinderen met Downsyndroom (als gevolg van het relatieve succes in hun situatie) wellicht hoger in dan ouders/leerkrachten die een negatieve ervaring hiermee hebben opgedaan ofwel ouders/leerkrachten die helemaal geen ervaring hiermee hebben opgedaan. Aan de andere kant moet worden benadrukt dat er in dit onderzoek kinderen zitten die qua cognitief functioneren beslist geen hoogvliegers zijn (maar in cognitief opzicht zeker aan de 'onderkant' zitten, althans van geïntegreerde kinderen met Downsyndroom in Nederland): het zijn dus niet alleen maar 'goudhaantjes'.

Ook bleek tijdens het onderzoek dat er niet alleen sprake was van 'succesverhalen' in sociaal opzicht. Men kan vermoeden – en dit wordt bevestigd door Scheepstra (1998) – dat de daarbij beschreven problemen ook zouden kunnen leiden tot beëindiging van de integratie. In één geval (Erik) is dit, kort na de interviews en de observatie, ook daadwerkelijk gebeurd.

Niet gestelde vragen

Als onderzoeker moet men zich afvragen in hoeverre een onderzoek meer had kunnen opleveren wanneer er nog andere vragen waren gesteld. Wat betreft hoofdstuk 2, 3 en 4 constateert de auteur dat er ruim voldoende ruw materiaal voorhanden was om de thema's uit deze hoofdstukken in detail te kunnen uitwerken. Bij hoofdstuk 5 echter heeft hij zich moeten baseren op relatief weinig materiaal. Toch is een aantal thema's uit dit hoofdstuk zeer relevant voor het verloop van de integratie: de attitude van de betrokkenen (kindontwikkelen versus kindvolgend); hun ideeën over de voor- en nadelen van integratie; hun uitgangspunten ten aanzien van het niveau en de leerbaarheid van het kind; hun ideeën over de oorzaken van sociale problemen en de beïnvloedbaarheid daarvan; en de mate waarin ouders en leerkrachten over dergelijke punten overeenstemming weten te bereiken. Achter-

af vindt de auteur dat er in de interviews over deze thema's systematischer en meer gedetailleerd informatie had moeten worden verzameld.

Tot slot: een andere niet – in ieder geval niet rechtstreeks – gestelde vraag is de volgende: welke ondersteuning zouden ouders en leerkrachten zelf graag willen hebben voor hun eigen functioneren? Vanuit praktisch opzicht (de vormgeving van dienstverlening aan ouders en van ambulante begeleiding aan scholen) is dit een zeer relevante vraag.

6.2. Belangrijkste bevindingen en praktische aanbevelingen

Bij verscheidene hoofdstukken (3, 4 en 5) zijn uitgebreide samenvattingen gegeven. De lezer wordt voor meer details naar de hoofdstukken zelf en naar deze samenvattende paragrafen verwezen. Hieronder zullen de belangrijkste bevindingen in meer gecompliceerde vorm worden besproken en zullen in kaders aanbevelingen voor de praktijk worden gegeven.

Sociaal netwerk

Het sociale netwerk van de kinderen bestaat niet alleen uit vriendjes/vriendinnetjes via de school. Het wordt ook gevoed door het netwerk van de ouders (vrienden en kennissen van de ouders en de kinderen daarvan), het netwerk van de broers/zussen van het kind, spelkameraden uit de directe woonomgeving, en – in mindere mate – georganiseerde buitenschoolse activiteiten (clubjes) en lotgenotencontact (met andere kinderen met een verstandelijke belemmering/Downsyndroom). Het relatieve belang van vriendjes/vriendinnetjes via school voor het sociale netwerk van een kind hangt dus af van de gehele situatie.

Aanbeveling voor ouders

De school kan een belangrijke bron vormen voor het krijgen van vriendjes/vriendinnetjes. De school is echter niet de enige bron. Gebruik ook andere mogelijke wegen: kinderen van vrienden/kennissen van de ouders; spelkameraden van broers/zussen; buurt; clubjes; en eventueel lotgenotencontact.

Het netwerk van vriendjes/vriendinnetjes van de kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek bestaat in de praktijk uit leeftijdgenoten, jongere kinderen, maar ook oudere kinderen.

Aanbeveling voor ouders

Symmetrische relaties, waarbij kinderen min of meer hetzelfde ontwikkelingsniveau hebben, zijn niet de enige relaties die waardevol zijn. Kinderen van zeer uiteenlopende leeftijden en vaardigheden kunnen het aantrekkelijk vinden om met elkaar om te gaan. Investeer in een gevarieerd netwerk.

Als je het sociale netwerk van de kinderen in dit onderzoek bezieet, zijn er verschillen in de mate van sociale integratie, lopend van nauwelijks contacten met andere kinderen buiten schooltijd tot volledig opgenomen zijn in een netwerk van met elkaar optrekkende vrienden.

Een aantal factoren wordt door de respondenten genoemd als bevorderlijk voor het opbouwen van een sociaal netwerk voor het kind:

- de directe woonomgeving is kinderrijk en kindveilig;
- de ouders van het kind hebben zelf een netwerk van vrienden/kennissen met kinderen;
- er komen vriendjes/vriendinnetjes spelen via broertjes/zusjes;
- het kind gaat in de buurt naar school;
- zijn of haar ouders spelen een actieve rol in het organiseren van spelcontacten;
- zijn of haar ouders hebben goed contact met de ouders van klasgenoten;
- de leerkrachten hebben de ouders van klasgenoten (en eventueel de klasgenoten zelf) adequaat geïnformeerd;
- het kind met Downsyndroom beschikt over een aantal positieve communicatieve en sociale vaardigheden;
- er heerst een goed sociaal klimaat in de klas;
- het kind is jarenlang met dezelfde groep meegestroomd.

Aanbevelingen voor ouders

- Probeer bij voorkeur een school te vinden in de directe woonomgeving.
- Wees als ouder actief in het organiseren van spelcontacten met andere kinderen.
- Probeer een goed contact op te bouwen met de ouders van klasgenoten.
- Investeer in het stimuleren van de sociale en communicatieve vaardigheden van uw kind.
- Neem bij beslissingen over al dan niet zittenblijven de mogelijke effecten op het sociale netwerk van uw kind mee in uw overwegingen.

Aanbevelingen voor leerkrachten

- Houd de ouders van het kind met Downsyndroom op de hoogte met welke klasgenoten het 'klikt'.
- Geef adequate informatie aan de ouders van andere kinderen op school: Waarom doet de school dit? Hoe is het georganiseerd? Hoe wordt de extra begeleiding ingezet en welke overheidsmiddelen krijgt de school hiervoor? Duidelijke informatie kan handelingsverlegenheid bij de ouders van andere kinderen verminderen en kan helpen om onvrede te voorkomen.
- Geef de ouders van het kind met Downsyndroom eventueel de gelegenheid hun verhaal te doen op een klasavond. Zij kunnen dan tevens vragen van andere ouders beantwoorden. Ook dit kan handelingsverlegenheid bij de ouders van klasgenoten verminderen.
- Geef adequate informatie over het kind met Downsyndroom aan klasgenoten.
- Investeer in het stimuleren van de sociale en communicatieve vaardigheden van het kind met Downsyndroom.

- Investeer in een goed sociaal klimaat.
- Neem bij beslissingen over al dan niet zitten-blijven van het kind met Downsyndroom de mogelijke effecten op het sociale netwerk van het betreffende kind mee in uw overwegingen.

Niet alle genoemde factoren hoeven per se aanwezig te zijn om een bevredigend sociaal netwerk op te bouwen. Wanneer echter te veel factoren negatief uitwerken, dan kan het kind in meer of mindere mate geïsoleerd raken. (Waarmee overigens niet gezegd is dat dan plaatsing in het speciaal onderwijs tot een meer bevredigende sociale situatie zou leiden.) Op de rol van de leeftijd van het kind wordt nog teruggekomen.

Ook in die situaties waarin er weinig of geen klasgenoten komen spelen na schooltijd noemen de meeste respondenten overigens een aantal andere voordelen van de integratie in het reguliere onderwijs: het kind gaat met plezier naar school; klasgenoten zijn zorgzaam; de bekendheid in de buurt (en dus de sociale veiligheid) wordt vergroot; op lange termijn kunnen door onderwijsintegratie mensen met en zonder belemmeringen leren met elkaar om te gaan; het kind wordt gestimuleerd in het aanleren van schoolse vaardigheden (eisen; voorbeeldgedrag van andere kinderen).

Door een klein aantal respondenten, met name enkele leerkrachten, wordt ook een aantal mogelijke nadelen van geïntegreerd onderwijs genoemd, met name: 'sociaal-emotioneel op de tenen lopen'; geen symmetrische relaties met klasgenoten; gebeuren in de klas gaat over het hoofd van het kind heen; een te weinig praktisch curriculum op de reguliere school.

Sociaal netwerk en sociale interacties: een continuüm

Zowel wat betreft het sociaal netwerk (vriendjes na schooltijd) als wat betreft de aard van de interacties van de kinderen kan sociale integratie worden opgevat als een continuüm: lopend van kinderen die opgenomen zijn in een vast groepje van met elkaar optrekkende klasgenoten en die frequente en langdurige (en overwegend positieve) interacties hebben met klasgenoten tot kinderen die veel alleen zijn en over een dag genomen maar heel weinig en korte interacties hebben met klasgenoten (ofwel veel negatieve interacties hebben).

Velerlei factoren kunnen invloed hebben op de sociale integratie, zowel kindfactoren (sociale gerichtheid; sociale vaardigheden; sociaal gedrag; spraak-/taalvaardigheden; zelfvertrouwen) als omgevingsfactoren (o.a.: sociale klimaat in de klas; voorlichting aan klasgenoten; rol van de ouders bij het organiseren

van spelcontacten na schooltijd; houding van de leerkracht ten aanzien van het kind met Downsyndroom; de mate waarin en de wijze waarop leerkrachten en ouders eisen stellen aan het gedrag van het kind).

Rol van spraak-/taalbelemmeringen

Bij kinderen met Downsyndroom (zie o.a.: Guralnick, 1993; Buckley, 1992) is er niet alleen sprake van een vertraagde ontwikkeling, maar ook van specifieke spraak-/taalbelemmeringen (zinsbouw; articulatie; belemmeringen in de dialoog door woordvindproblemen en vertraagde reacties; moeite met het goed begrijpen van langere zinnen). Veel van de bevindingen in dit onderzoek kunnen beter worden begrepen wanneer zij mede in verband worden gebracht met deze specifieke spraak-/taalbelemmeringen, onder andere:

1. Bij de meeste kleuters en middenbouw-kinderen met Downsyndroom functioneren de spelgenoten – als gevolg van hun betere spraak – als spelverdelers.

2. De communicatie van andere kinderen kan te snel gaan voor het kind met Downsyndroom en diens eigen (vaak moeilijk verstaanbare) communicatiepogingen zullen eerder worden genegeerd. En: kinderen met Downsyndroom zullen de precieze inhoud van de communicatieboodschappen van andere kinderen (en van de leerkracht) verkeerd kunnen begrijpen, met name wanneer deze kinderen (leerkracht) langere zinnen gebruiken.

3. Sommige kinderen met Downsyndroom hebben de neiging zich te onttrekken aan interacties met klasgenoten – ditzelfde fenomeen wordt gevonden in een recent onderzoek naar kinderen met een normale intelligentie en een specifieke taalstoornis (Coster, 2001)

4. Bij twee bovenbouw-kinderen in dit onderzoek is sprake van frustratie over het eigen onvermogen om te kunnen participeren in de interacties van andere kinderen. Het spel en de onderlinge interacties worden complexer en het gaat allemaal sneller. Het wordt voor beide kinderen moeilijker mee te kunnen spelen en mee te kunnen praten. (Er mag overigens worden aangenomen dat zij voor wat betreft hun spraakontwikkeling wel voordeel hebben gehad van de geïntegreerde situatie – zie Buckley, 2000).

5. In hoeverre een kind met Downsyndroom in een bepaalde situatie kan participeren in het spel of de interacties met klasgenoten kan mede afhangen van de mate waarin spraak-/taalvaardigheden een voorwaarde zijn voor de betreffende activiteit.

6. Spraak-/taalvaardigheden spelen een grote rol in de sociale competentie van een kind. Spraak-/taalvaardigheden hebben zowel direct invloed op de commu-

nicatie als indirect invloed via de innerlijke spraak. Een minder goed ontwikkelde innerlijke spraak kan als gevolg hebben: minder speloverzicht; minder goed reguleren van eigen gedrag en emoties; minder flexibiliteit.

7. Minder goede spraak kan leiden tot onderschatting door de omgeving van het (taal)begrip. Hierdoor kan het ontstaan van 'scheve' gedragspatronen ('betutteling'; overbescherming; e.d.) in de hand worden gewerkt. Ook leerkrachten vinden het overigens vaak moeilijk te bepalen welke eisen adequaat zijn.

De spraak-/taalontwikkeling van de kinderen in dit onderzoek varieert zeer van kind tot kind (ook tussen kinderen van dezelfde leeftijd) én ieder kind gaat hierin in de loop van de jaren vooruit ten opzichte van zichzelf. De spraak-/taalontwikkeling is een belangrijke, maar niet de enige factor die van invloed kan zijn op de sociale integratie van een kind met Downsyndroom.

Aanbevelingen voor leerkrachten

- Houd er rekening mee dat de spraakontwikkeling van kinderen met Downsyndroom vaak achterloopt bij de ontwikkeling van hun taalbegrip. Ga bij het inschatten van wat het kind zou kunnen begrijpen dus niet uit van hoe het praat!
- Vaak hebben kinderen met Downsyndroom moeite met het verwerken van langere zinnen. Het kan helpen om de informatie uit een lange zin in een aantal kortere zinnen te vatten.
- Bij sommige kinderen met Downsyndroom duurt het verwerken van gesproken informatie, en het oproepen van de benodigde informatie uit het geheugen om een antwoord te formuleren of anderszins te reageren, wat langer dan wij gewend zijn van kinderen zonder Downsyndroom. Concludeer dus niet meteen dat het kind het wel niet zal hebben begrepen als het niet onmiddellijk antwoord geeft of reageert, maar geef het kind wat meer tijd.
- Soms hebben kinderen met Downsyndroom, waarschijnlijk in samenhang met bovengenoemde informatie-oproepproblemen (deze gelden ook voor de innerlijke spraak), meer omschakelingstijd nodig bij verandering van activiteit. Houd hier rekening mee. Het van tevoren aankondigen van veranderingen van activiteit en/of het visueel maken van een dagschema kan hierbij behulpzaam zijn.
- Als de leerkracht opdrachten geeft aan de klas als geheel kunnen deze het kind met Downsyndroom ontgaan. De leerkracht zal wat vaker het kind even persoonlijk moeten aanspreken.
- Geef de klasgenoten uitleg over de specifieke spraak-/taalbelemmeringen van het kind met Downsyndroom en richtlijnen voor de omgang met het kind. Bijvoorbeeld: bij sommige kinderen met Downsyndroom werkt het beter wanneer je erop let dat het kind je aankijkt voordat je iets tegen hem of haar zegt; geef het kind meer tijd om te reageren; gebruik zo nodig wat kortere zinnen; behandel het kind niet als te 'klein'.

Rol van leeftijd

Zowel het sociale netwerk van het kind als de aard van de interacties met klasgenoten is geen onveranderlijk gegeven, maar moet ook in relatie met de leeftijd van het kind worden beschouwd.

1. De kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek krijgen veelal meer aansluiting met klasgenoten in de loop van de kleuter- en middenbouwjaren, waarschijnlijk als gevolg van het toenemen van de sociale gerichtheid en van de spraak-/taalvaardigheden van het betreffende kind en als gevolg van het feit dat klasgenoten het kind beter leren kennen (en gewend raken aan diens articulatie).

2. Toename van zelfredzaamheid en van spraak-/taalvaardigheden maakt dat de kinderen met Downsyndroom in de loop van de kleuter- en middenbouwjaren beter in staat zijn voor zichzelf op te komen. De problemen van 'betutteling en overhulp' nemen hierdoor af. Waarschijnlijk zijn klasgenoten in de middenbouw, omdat zij minder egocentrisch zijn dan kleuters, ook beter in staat zich op een adequate wijze aan de mogelijkheden van het kind met Downsyndroom aan te passen.

3. Bij de kinderen met Downsyndroom in de bovenbouw rapporteren de respondenten een toenemend verschil in ontwikkelingsniveau met klasgenoten. Bij twee van deze kinderen gaat dit gepaard met frustratie over het niet mee kunnen komen in het steeds snellere regelspel en in de steeds ingewikkelder wordende communicatie van klasgenoten. Het is daarbij overigens niet een kwestie van alles of niets.

En: het is niet zo dat kinderen met Downsyndroom in de bovenbouw per se minder aansluiting krijgen. In het geval van Caspar is de sociale integratie zelfs verbeterd. Volgens de leerkrachten hangt dit samen met een verbetering van de sfeer in de klas als gevolg van een project over sociaal gedrag.

Aard van eventuele sociale problemen

Bij veel van de kinderen in dit onderzoek zijn de respondenten in hoge mate tevreden over de aansluiting met klasgenoten en over het sociale gedrag van het betreffende kind. In sommige gevallen ontstonden er echter wel uitgesproken sociale problemen, of konden sociale problemen in een beginnend stadium worden omgebogen.

Drie soorten van problemen kunnen worden onderscheiden:

1. Een geïntegreerd kind met Downsyndroom kan in meer of mindere mate geïsoleerd raken. (Hetgeen overigens natuurlijk evenzeer kan gebeuren in het speciaal onderwijs!).

Aanbeveling voor leerkrachten en ouders

- Wanneer het kind geïsoleerd raakt of dreigt te raken zouden interventies gericht moeten worden op zowel kindfactoren (sociaal gedrag; spelvaardigheden; spraak-/taalvaardigheden; zelfvertrouwen) als op omgevingsfactoren (o.a.: voorlichting aan klasgenoten; geschikte spellen leersituaties creëren; het algehele sociale klimaat verbeteren; klasgenoten thuis uitnodigen).

2. De kinderen met Downsyndroom hebben als gevolg van uiterlijke herkenbaarheid, lichaamslengte, onrijpe motoriek en spraak-/taalbelemmeringen vaak een status aparte (zie ook Laws e.a., 1996; Buckley, 2000). In positieve zin betekent dit dat klasgenoten zich zorgzaam gedragen en proberen het kind bij hun interacties te betrekken. In negatieve zin kunnen klasgenoten het kind echter als 'kleiner' en 'onbekwamer' inschatten dan feitelijk het geval is. Er kunnen dan 'scheve' interactiepatronen ontstaan: 'te dominante klasgenoten', 'betutteling en overhulp' of 'overbescherming'.

Aanbevelingen voor leerkrachten en ouders

- In het geval van 'scheve' interactiepatronen ('te dominante klasgenoten', 'betutteling en overhulp' of 'overbescherming') is voorlichting aan klasgenoten essentieel. Het is daarbij ook belangrijk zelf het goede voorbeeld te geven in de bejegening van het kind met Downsyndroom.

- Investeer in het aanleren van vaardigheden op het gebied van de zelfredzaamheid. Als het kind minder hulp nodig heeft, dan zal het ook minder snel te veel worden geholpen. En: het zal als 'groter' worden ervaren, zowel door de omgeving als door zichzelf.

- Soms is het mogelijk om situaties waarin het kind hulp nodig heeft te omzeilen door rekening te houden met diens motorische belemmeringen (bijvoorbeeld door kleding uit te zoeken met sluitingen die het kind zelf kan bedienen, zoals een broek met een elastieken band in plaats van een knoop; door een lunchtrommel en een drinkbeker mee te geven die je met weinig kracht open en dicht kunt doen).

- Probeer (spel- en/of leer-)situaties te creëren waarin het kind meer gelijkwaardig kan meedoen, omdat het de benodigde vaardigheden redelijk goed beheerst. Zoek ook naar situaties waarin het kind kan uitblinken.

3. Enkele van de kinderen met Downsyndroom trekken negatieve aandacht door antisociaal of ongepast gedrag en soms lokken klasgenoten dit gedrag ook expres uit. Een dergelijk patroon kan (en dit was bij één van de kinderen waarschijnlijk ook het geval) als het niet tijdig wordt doorbroken leiden tot een negatieve spiraal waarbij negatief gedrag leidt tot buitensluiting en buitensluiting tot negatief gedrag (zie o.a.: Hymel, Wagner en Butler, 1990).

Aanbeveling voor leerkrachten en ouders

- Op grond van het eerdere literatuuronderzoek (De Graaf, 1999) moet worden aanbevolen in het geval van gedragsproblemen een grondige analyse te maken van de situaties waarin dergelijk gedrag optreedt, de precieze inhoud van het gedrag en de eventuele functie van dit gedrag voor het kind én de wijze waarop het wordt bekrachtigd.

- Interventies moeten enerzijds gericht zijn op het aanleren en bekrachtigen van positief sociaal gedrag van het kind én het negeren of sanctioneren van negatief gedrag (sanctioneren als negeren niet mogelijk is of niet blijkt te werken na verloop van tijd; nota bene: de sanctie moet door het kind niet worden ervaren als een vorm van 'heerlijke' negatieve aandacht!).

- Anderzijds moet worden geprobeerd positieve relaties met klasgenoten te bevorderen: voorlichting aan klasgenoten; uitnodigen van klasgenoten thuis; het kind met één of twee klasgenoten – in eerste instantie met enige begeleiding – aan een gemeenschappelijk werkstuk of project laten werken; het organiseren van een circle of friends, dat wil zeggen klasgenoten vragen (op basis van vrijwilligheid) activiteiten met het kind te ondernemen (op school en in de vrije tijd) en met enige regelmaat met dit groepje klasgenoten en het kind hierover te overleggen (zie o.a. Downing, 1996; Falvey e.a., 1995; Stone en Campbell, 1991).

Situationele bepaaldheid

1. Hierboven werd er op gewezen dat het in het geval van gedragsproblemen (aandacht krijgen voor negatief gedrag) belangrijk is te observeren in welke situaties deze optreden. Dezelfde aanbeveling moet ook worden gedaan wat betreft het al dan niet aansluiting krijgen met andere kinderen, als wat betreft 'scheve' interactiepatronen. De aard van verschillende sociale situaties maakt namelijk uit. En, met die kennis gewapend kunnen er meer geschikte situaties worden gecreëerd: situaties waarin het kind meer aansluiting heeft en/of situaties waarin het kind meer gelijkwaardig kan meedoen en/of eventueel situaties waarin een kind kan uitblinken.

2. In de praktijk blijken de kinderen met Downsyndroom veelal meer contact te maken in intieme (en/of vertrouwde) situaties, dan in situaties met veel andere kinderen. Ook in een grote klas kunnen meer intieme situaties, met maar enkele participanten tegelijkertijd, worden gecreëerd.

3. Er kunnen in de observaties praktijkvoorbeelden worden gevonden van het creëren van geschikte spelsituaties op school voor het kind met Downsyndroom. Soms is hierover overigens niet bewust nagedacht. Slechts een klein aantal respondenten geeft aan bewust na te hebben gedacht over het creëren van set-ups – zie verder de aanbevelingen hieronder.

Leerkrachten creëren verder meer intieme sociale situaties met andere kinde-

ren door het koppelen van een maatje aan het kind met Downsyndroom voor bepaalde spel- en/of leersituaties (peer-tutoring), en ook wel door het inzetten van de extra formatie voor de begeleiding van een groepje kinderen (in plaats van één-op-één).

Aanbevelingen voor leerkrachten

- Observeer in welke situaties het kind meer aansluiting heeft met klasgenoten. Wat zijn de kenmerken van die situaties? Denk hierbij aan: de aard van de activiteit; de mate waarin spraak een belangrijke rol speelt; het aantal kinderen dat meespeelt; welke kinderen er meespelen; materiaal en locatie; de mate van begeleiding door een volwassene. Kijk vervolgens of u meer van dergelijke geschikte situaties zou kunnen creëren.

- In de praktijk blijken de kinderen met Downsyndroom veelal meer contact te maken in intieme (en/of vertrouwde) situaties dan in situaties met veel andere kinderen. Ook in een grote klas kunnen meer intieme situaties, met maar enkele participanten tegelijkertijd, worden gecreëerd.

- Probeer tevens situaties te zoeken waarin het kind kan uitblinken en laat dit dan ook als leerkracht merken aan het kind (zelfbeeld) en de klas (status).

- Creëer zo nodig een set-up, dat wil zeggen een spelsituatie waarin de kans groter is dat er waardevolle interacties optreden tussen het kind en zijn of haar klasgenoten. Kies een activiteit waar het kind redelijk bedreven in is, ofwel leer het kind gericht een bepaald spel aan. Betrek vervolgens andere kinderen bij de betreffende activiteit. Start met enige begeleiding door een volwassene, die zich vervolgens – zo mogelijk – weer terugtrekt.

- Koppel een maatje aan het kind met Downsyndroom voor bepaalde spel- en/of leersituaties (peer-tutoring)

- Zet de extra formatie eventueel in voor de begeleiding van een groepje kinderen (in plaats van één-op-één).

4. Wanneer bepaalde klasgenoten ook thuis komen spelen dan heeft dit vaak een positief effect op de contacten met die betreffende klasgenoten tijdens de schooluren. De thuissituatie is bij uitstek geschikt voor het creëren van meer intieme situaties. Bij sommige kinderen met Downsyndroom is er weinig of geen begeleiding van het samenspel thuis nodig, bij andere kinderen meer. Ouders gebruiken daarbij een aantal strategieën, die zij overigens ook wel – maar vaak minder bewust en intensief – toepassen bij hun andere kinderen. Zie verder de aanbevelingen hieronder.

Aanbevelingen voor ouders

- Nodig klasgenoten thuis uit om te komen spelen. Dit heeft vaak een positief effect op de contacten met die betreffende klasgenoten tijdens de schooluren.

- Soms zal er nauwelijks begeleiding van het samenspel thuis nodig zijn. In de gevallen dat

het samenspel niet vanzelf goed loopt, gebruiken ouders één of meer van de volgende strategieën: aantrekkelijk en voldoende spel-materiaal verschaffen; het even opstarten van een spelactiviteit waarin hun kind redelijk bedreven is en die het leuk vindt; even meespelen om het spel aantrekkelijker te maken voor andere kinderen; af en toe checken of het spel nog wel goed verloopt; het kind terugleiden naar het spel wanneer het zich te veel daaraan onttrekt.

Interventies gericht op het functioneren van het kind met Downsyndroom

1. Door het aanleren van spelvaardigheden kan een kind participeren in een grotere diversiteit van spelsituaties. Het zijn vooral de ouders van kinderen met Downsyndroom, in het bijzonder in de peuter- en kleuterleeftijd, die hieraan aandacht besteden. Het lijkt erop dat leerkrachten pauzes toch vooral opvatten als vrije situaties waarin kinderen zelf moeten bepalen wat ze doen. Wel besteden leerkrachten aandacht aan het aanleren van regelspel tijdens de gymles. Daarbij maken zij – in overleg met het kind met Downsyndroom en in overleg met de klas – soms ook wel enige aanpassingen in de regels.

Aanbevelingen voor leerkrachten en ouders

- Zie het aanleren van spelvaardigheden als een leerdoel. Ga na welke spelen klasgenoten doen tijdens de pauze of op andere vrije momenten en probeer het kind met Downsyndroom de regels van enkele van deze spelen en de benodigde spelvaardigheden bij te brengen. Vraag andere kinderen op school of uit de buurt of zij het kind de kinderspelen die zij doen willen helpen aanleren. Er zijn vaak kinderen (denk daarbij niet alleen aan leeftijdgenoten, maar ook aan oudere kinderen) die dit leuk zullen vinden om te doen.

- Wanneer het kind niet goed mee kan doen aan bepaalde spelen, bijvoorbeeld vanwege motorische problemen (tempo; handigheid; kracht), dan kunnen spelregels worden aangepast in overleg met het kind en in overleg met klasgenoten. Klasgenoten blijken soms heel goed in staat, wanneer hun zo'n probleem wordt voorgelegd, hiervoor oplossingen te verzinnen.

2. Gezien wat in het voorafgaande is gesteld over de betekenis van spraak-/taalbelemmeringen bij kinderen met Downsyndroom zou het systematisch aanleren van communicatieve vaardigheden een hoge prioriteit moeten hebben. Leerkrachten en ouders noemen inderdaad een aantal interventies op dit gebied – zie de aanbevelingen hieronder. Toch geldt slechts voor weinig respondenten dat zij bij het aanleren van communicatieve vaardigheden aan het kind met Downsyndroom systematisch te werk gaan.

Aanbevelingen voor leerkrachten en ouders

- Eis spraak van het kind in die situaties waarin het kind dit best kan.

- Leer het kind de woorden te zeggen die bij bepaalde situaties horen. Gebruik daarbij eventueel andere kinderen als rolmodel.

- Gebruik bij jonge kinderen met Downsyndroom (en bij oudere kinderen met Downsyndroom met meer aanzienlijk spraakbelemmeringen) betekenisvolle gebaren (gebaren die staan voor een woordbetekenis) als ondersteuning van spraak.

- Maak gebruik van het 'leren lezen om te leren praten' (vanaf de peuter- en kleuterleeftijd, startend met een globaalwoord-methode en uitgaande van woorden uit de eigen belevingswereld van het kind).

- En nogmaals: geef de klasgenoten uitleg over de specifieke spraak-/taalbelemmeringen van het kind met Downsyndroom en richtlijnen voor de omgang.

3. Omdat de 'peer-related' sociale competentie (sociale vaardigheden die direct betrekking hebben op de omgang met andere kinderen) van kinderen met een verstandelijke belemmering/Downsyndroom veelal achterloopt bij hun verstandelijke ontwikkeling, wordt in de literatuur aanbevolen sociale vaardigheden gericht aan te leren (Guralnick, 1993; 1995; 1996).

Leerkrachten en ouders gaan ook hierbij niet erg systematisch te werk, maar omdat dit nu eenmaal in hoge mate is ingebakken in het leven van alledag, kunnen er in de interviews en observaties toch veel voorbeelden worden gevonden van het aanleren van sociale vaardigheden. Zie verder de aanbevelingen hieronder.

Aanbevelingen voor leerkrachten en ouders

- Moedig het kind – zo nodig – aan om aan andere kinderen te vragen of het mee mag spelen of oefen dit zelfs in in een rollenspel.

- Leer het kind compromissen te bedenken of te accepteren in situaties waarin een spelgenoot iets anders wil dan het kind. Dit is een zeer belangrijke vaardigheid!

- Moedig het kind – zo nodig – aan op een adequate wijze voor zichzelf op te komen.

- Besteed aandacht aan het aanleren van goede manieren (groeten; vragen in plaats van afpakken; bedanken; e.d.). Goede manieren hebben een positief effect op hoe anderen op iemand zullen reageren.

- Leer het kind stap voor stap de in de klas geldende regels en routines aan. Gebruik andere kinderen daarbij eventueel als rolmodel. Soms kan het helpen om regels en routines visueel te maken (dagstructuurkaarten).

- Geef het kind expliciet richtlijnen voor wat wel en niet gepast is onder andere op het gebied van amicaliteit, lichamelijk contact en verliefdheid. De precieze inhoud hiervan is uiteraard leeftijdsgerelateerd. Voor een kleuter is het bijvoorbeeld nog gepast wanneer hij of zij een klasgenoot kust of knuffelt. Toch kan het

verstandig zijn om reeds op jonge leeftijd regels op het gebied van bijvoorbeeld 'knuffelen' (zoals deze voor oudere kinderen gelden) duidelijk te gaan maken aan het kind met Downsyndroom, dit om te voorkomen dat te amicaal gedrag (zonder onderscheid te maken tussen situaties waarin dit wel en niet gepast is) in latere jaren een diepgeworteld gedragspatroon blijkt te zijn geworden.

- Wees erop voorbereid dat u bij het aanleren van gepast gedrag aan een kind met Downsyndroom kan worden tegengewerkt door overbeschermende reacties van anderen ('ach, laat zo'n kind toch').
- Probeer eventueel reeds aanwezig antisociaal gedrag en/of ongepast gedrag in te perken of om te buigen. Maak daarbij – zo nodig – een analyse van de situaties waarin het gedrag optreedt, de precieze inhoud van het gedrag en de eventuele functie van het gedrag voor het kind én de wijze waarop dit wordt bekrachtigd.
- Werk als ouders en leerkrachten samen bij het aanleren van sociaal gedrag en zeker op het gebied van het afleren van antisociaal en ongepast gedrag.
- Stel op het gebied van sociaal gedrag eisen aan het kind en wees consequent. U zult daarbij echter ook geduld en relativiseringsvermogen nodig hebben. Ga uit van een lange-termijnperspectief. Het aanleren van gedrag, en zeker het afleren of ombuigen van ongewenst gedrag, kost nu eenmaal tijd.

Weinig systematische aanpak

In zijn algemeenheid gaan leerkrachten (en ouders) weinig systematisch te werk bij het direct ondersteunen van de sociale integratie van het kind met Downsyndroom. Enerzijds is dit blijkbaar ook niet altijd nodig – bij een aantal van de kinderen is immers een behoorlijke mate van sociale integratie gerealiseerd. Anderzijds betekent dit dat er waarschijnlijk nog vele onbenutte kansen liggen om de sociale integratie van leerlingen met Downsyndroom te verbeteren. Een meer systematische aanpak is met name belangrijk in situaties waarin het betreffende kind met Downsyndroom weinig interacties heeft met andere kinderen ofwel wanneer het veel negatieve interacties heeft.

Aanbevelingen voor leerkrachten

- Op het moment dat er sociale problemen spelen, bijvoorbeeld isolement of gedragsproblemen van het kind met Downsyndroom, is het belangrijk systematisch te observeren in welke situaties het kind al dan niet aansluiting heeft (met welke kinderen? met hoeveel kinderen? bij welke activiteit?) en/of al dan niet 'problematisch' gedrag vertoont (aanleidingen voor het gedrag; mogelijke functies van het gedrag; bekrachtigingen van het gedrag). Dat vraagt grondig observeren.

Maar deze kennis maakt het beter mogelijk om meer geschikte situaties te creëren; te bepalen welke spel-, communicatieve en sociale vaardigheden het kind heeft en welke het zou moeten leren; te bepalen welk alternatief gedrag het

kind zou kunnen leren voor 'problematisch' gedrag; bekrachtigingen van gedrag te veranderen.

- Omdat u als klassenleerkracht nu eenmaal vaak de handen vol zult hebben aan uw gewone onderwijstaken zou u ook aan een ander (een intern begeleider; een collega; een ambulante begeleider; een coach) kunnen vragen een keer te observeren. Een voordeel hiervan is bovendien dat een ander persoon ook met meer afstand zal kunnen kijken naar uw eigen invloed als leerkracht op het sociale gebeuren in de klas.

Tot slot: wellicht hangt de weinig systematische aandacht voor de directe ondersteuning van de sociale integratie van het kind met Downsyndroom deels samen met het feit dat klassenleerkrachten zich sowieso vaak meer richten op de begeleiding van de groep als geheel (het creëren van een goed sociaal klimaat door bijvoorbeeld klassengesprekken) dan op de directe begeleiding van (de sociale interacties van) individuele kinderen. Vanuit het perspectief van een klassenleerkracht is het begeleiden van de groep als geheel natuurlijk ook prioriteit één en komt de begeleiding van individuele leerlingen pas aan de orde wanneer daar tijd voor overschiet.

Aanbeveling voor leerkrachten

- Vanwege het gegeven dat een klassenleerkracht in de eerste plaats gericht zal zijn op het begeleiden van de groep, is het aan te bevelen

dat degene die op de reguliere school verantwoordelijk is voor de individuele begeleiding van het kind met Downsyndroom dit niet alleen opvat als 'remedial teaching', maar het ook als zijn of haar taak ziet om het kind – zo nodig – direct te ondersteunen bij diens sociale interacties met klasgenoten.

Voorlichting aan klasgenoten

Sommige leerkrachten vrezen dat zij het kind met Downsyndroom meer dan nodig speciaal maken wanneer zij de klas uitleg zouden geven over de belemmeringen van het betreffende kind. Echter: de kinderen in een klas zijn zich, in ieder geval vanaf de middenbouw en soms al eerder, toch wel bewust van het feit dat hun klasgenoot met Downsyndroom in een aantal opzichten bijzonder is. In de praktijk hebben vrijwel alle leerkrachten in dit onderzoek dan ook uitleg aan de klas gegeven, ofwel dit is in voorgaande jaren gebeurd (zie verder de aanbevelingen hieronder). Voorlichting of klassengesprekken over de omgang met het kind met Downsyndroom zullen niet meer zo nodig zijn wanneer het betreffende kind jaar in jaar uit is meegeestroomd met een bepaalde klas én er geen sociale problemen spelen.

Aanbevelingen voor leerkrachten

- Klasgenoten zijn zich meestal toch wel bewust van de 'bijzonderheid' van hun klasgenoot met Downsyndroom. Uitleg over Down-



Rekenwerk van Anne, 11 jaar, groep 6

syndroom maakt dat zij deze 'bijzonderheid' kunnen plaatsen. Het kan ook voorkomen dat de kinderen op grond van fragmentarische informatie zelf tot onjuiste conclusies komen. Zeer geschikt Nederlandstalig voorlichtingsmateriaal over Downsyndroom en over de integratie van deze kinderen in het onderwijs is 'Iedereen is anders' (Terlouw, 1999), gratis verkrijgbaar bij de Zorn Uitgeverij (tel. 071-541 91 41 / fax 071-512 02 78).

- Uitleg is niet per se eenmalig en het zou geen eenrichtingsverkeer moeten zijn. Vraag klasgenoten ook naar hun ervaringen.
- Voorlichting is cruciaal in die gevallen dat er onwenselijke interactiepatronen ontstaan, zoals: 'betutteling'; overbescherming; aandacht krijgen voor negatief gedrag; uitdagen en misbruik maken door klasgenoten. Klasgenoten moeten dan duidelijke richtlijnen krijgen voor hun gedrag en uitleg daarbij waarom deze richtlijnen gelden (én leerkrachten moeten zelf het goede voorbeeld geven).
- Ook als er geen uitgesproken sociale problemen spelen kan een klassengesprek over de omgang met het kind met Downsyndroom zinvol zijn. Er kan dan worden ingegaan op: hoe klasgenoten rekening kunnen houden met het kind met Downsyndroom (met name met diens spraak-/taalbelemmeringen); hoe zij op adequate wijze het kind kunnen helpen; en hoe zij het kind in hun interacties kunnen betrekken.
- Het is mogelijk om een klassengesprek over de omgang met het kind met Downsyndroom te doen waar het kind met Downsyndroom zelf bij aanwezig is. Echter, met name wanneer het gaat om een situatie waarin onwenselijke interactiepatronen zijn ontstaan, kunnen er ook goede redenen zijn om een klassengesprek te houden in afwezigheid van het kind: het kan belangrijk zijn dat klasgenoten het gevoel hebben vrijuit te kunnen spreken; en het is mogelijk dat het gesprek te veel over het hoofd heen zou gaan van het betreffende kind zelf.
- Kader een gesprek over de omgang met het kind met Downsyndroom eventueel in in meer algemene gesprekken, bijvoorbeeld over het gegeven dat alle kinderen van elkaar verschillen of over de onderlinge omgang in de klas in zijn algemeenheid. Dit maakt het kind met Downsyndroom niet meer dan nodig speciaal én dergelijke algemene gesprekken over sociale thema's kunnen een goede invloed hebben op het sociale klimaat in de klas. Een dergelijke benadering past wellicht ook beter bij de oriëntatie van klassenleerkrachten op de begeleiding van de groep als geheel.

Aanbeveling voor ouders

- In de thuissituatie, wanneer er klasgenoten komen spelen, kunt u – zo nodig – deze klasgenoten enige uitleg geven over de 'gebruiksaanwijzing' van uw kind.

Het creëren van een goed sociaal klimaat. Er is in het voorafgaande gepleit voor meer systematische aandacht voor de directe begeleiding van de sociale integratie van kinderen met Downsyndroom. Leerkrachten kunnen deze sociale integratie indirect ondersteunen door te wer-

ken aan het creëren van een goed sociaal klimaat in hun klas.

Deze indirecte ondersteuning is essentieel. In een goed sociaal klimaat zullen kinderen zich minder bedreigd voelen en elkaar eerder ondersteunen. En: interventies gericht op het sociale functioneren van individuele leerlingen hebben alleen kans van slagen wanneer er een ondersteunende groep medeleerlingen is (Hymel, Wagner en Butler, 1990; Price en Dodge, 1989; Merrell en Gimpel, 1998; Erwin, 1993; Ladd, Price en Hart, 1990; De Graaf, 1999). Ook Salisbury e.a. (1995) benadrukken – in hun met het hier gepresenteerde vergelijkbare onderzoek – dat het klinische, op begeleiding van het individuele kind gerichte, perspectief aangevuld moet worden met het meer op begeleiding van de groep gerichte perspectief van een klassenleerkracht. Tot slot brengt de auteur u in herinnering dat de geslaagde sociale integratie van Caspar in de bovenbouw door de respondenten voor een flink deel wordt toegeschreven aan een verbetering van de algehele sfeer in de klas als gevolg van een project over sociaal gedrag. Zie verder de aanbeveling hieronder.

Aanbeveling voor leerkrachten

- Voor de ondersteuning van de sociale integratie van een kind met Downsyndroom is het creëren van een goed sociaal klimaat essentieel. Een beter sociaal klimaat wordt bevorderd door onder andere:
 1. klassengesprekken over het feit dat alle kinderen van elkaar verschillen;
 2. klassengesprekken over sociale thema's (vriendschap; gevoelens; omgang);
 3. het stimuleren van een niet al te competitief klimaat;
 4. het bevorderen van sociaal gedrag, door in te grijpen bij antisociaal gedrag, kinderen richtlijnen voor pro-sociaal gedrag te geven, kinderen zelf alternatieven voor gedrag te laten bedenken, incidenten na te bespreken met de betreffende kinderen of met de klas; zelf het goede voorbeeld te geven (respect voor anderen; humor en relativeringsvermogen);
 5. wat betreft de regels een evenwicht te vinden tussen structuur bieden en flexibel zijn;
 6. de regels met de klas te bespreken of zelfs in samenspraak met de klas op te stellen;
 7. in voldoende mate orde te houden (waarbij ruim gebruik zou moeten worden gemaakt van positieve methodes als prijzen voor goed gedrag en uitleg geven waarom regels gelden).

Zelfvertrouwen en zelfbeeld

1. De meeste kinderen met Downsyndroom in dit onderzoek hebben volgens de respondenten ruim voldoende zelfvertrouwen. Het is niet zo dat deze kinderen zich de 'mindere' voelen ten opzichte van hun klasgenoten. Echter: bij twee van de oudere kinderen met Downsyndroom, Erik en Anne, komt het wel regelmatig voor dat zij willen participeren in de interacties en het spel van de

andere kinderen en zich daarbij gefrustreerd voelen over het eigen onvermogen of zelfs al bij voorbaat ervan uit lijken te gaan dat zij toch niet mee mogen doen.

Het probleem is hier naar auteurs mening echter niet zo zeer het feit dat deze twee kinderen zichzelf als minder vaardig beschouwen in vergelijking met klasgenoten, maar dat zij zich buitengesloten voelen. Interventies zouden in een dergelijk geval dan ook voornamelijk gericht moeten zijn op het bevorderen van positieve relaties met klasgenoten en natuurlijk ook op het ombuigen van het 'problematische' gedrag (manipuleren (Erik) en aandacht trekken door negatief gedrag (Anne)) dat deze beide kinderen – mede in reactie op de gehele situatie – hebben ontwikkeld.

2. Zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld heeft volgens de literatuur (zie bijvoorbeeld Erwin, 1993; Merrell en Gimpel, 1998) een grote invloed op de sociale competentie van kinderen en daarmee op de kwaliteit van hun sociale interacties. Interventies zouden dan ook direct gericht kunnen zijn op het bevorderen van zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld bij het betreffende kind met Downsyndroom. Leerkrachten en ouders geven hiervan een aantal voorbeelden. Zie verder de aanbevelingen hieronder.

Aanbevelingen voor leerkrachten en ouders

- Creëer situaties waarin het kind met Downsyndroom meer gelijkwaardig mee kan doen, omdat het de benodigde vaardigheden redelijk goed beheerst en zoek ook naar situaties waarin het kind kan uitblinken (en waarin de leerkracht dit dan openlijk kan benoemen). In dergelijke situaties zal het kind door zijn of haar klasgenoten (status) en door zichzelf (zelfbeeld) eerder als bekwaam worden ervaren en niet als 'klein en hulpbehoevend'.
- Voor het opbouwen van zelfvertrouwen hoeft niet alleen gedacht te worden aan activiteiten op school, maar ook aan het investeren in bijvoorbeeld een hobby.
- Op grond van de literatuur (Harper, e.a., 1994; Scruggs en Mastropieri, 1992; Allen en Schwartz, 1996; Berres, 1996) kan worden gesteld dat het voor het zelfvertrouwen van een kind met een verstandelijke belemmering heel goed kan zijn wanneer het bij tijden een leiderschapsrol krijgt. Dit kan bijvoorbeeld worden bereikt door het kind met Downsyndroom zo af en toe ook te laten spelen met een jonger kind of door het, bij bepaalde leeractiviteiten, nu eens in de rol van 'tutor' te plaatsen ten opzichte van zo'n jonger kind.
- Voor het bevorderen van een positief zelfbeeld kan het belangrijk zijn om momenten te creëren van persoonlijke aandacht voor het kind door ouders/ leerkrachten/ begeleiders (even met het kind praten over wat het heeft meegemaakt in het weekend bijvoorbeeld; interesse tonen in diens hobby's).

3. Bij de oudere kinderen met Downsyndroom (in de loop van de middenbouw en in de bovenbouw) wordt het belangrijk om het kind met Downsyndroom zelf adequate informatie te geven over zijn/ haar belemmeringen (en capaciteiten) en het kind te helpen dit in zijn/ haar zelfbeeld te integreren. Dit is een taak van de ouders. Zie verder de aanbeveling hieronder.

Aanbeveling voor ouders

- Geef uw kind met Downsyndroom – in ieder geval in de loop van de middenbouw en de bovenbouw – adequate informatie over zijn/ haar belemmeringen (en capaciteiten) en help het kind dit in zijn/haar zelfbeeld te integreren. Het betreft hier niet alleen een ‘zakelijke’ uitleg, maar deze uitleg bevat ook gevoelsmatige boodschappen, onder andere: de ouders houden van het kind; het kind heeft belemmeringen én capaciteiten; het kind mag zichzelf waarderen; alle mensen verschillen van elkaar; het leren is moeilijker, maar het kind kan wel leren; het kind is niet de enige met een belemmering/ handicap.

4. Geen van de ouders in dit onderzoek vindt lotgenotencontact voor hun kind – contacten met andere kinderen met Downsyndroom en/of een verstandelijke belemmering – zodanig belangrijk dat zij om die reden gekozen hebben voor een ZML-school. Veel ouders menen dat lotgenotencontact voor hun kind – in aanvulling op de geïntegreerde situatie – op zijn vroegst in de bovenbouw van de basisschool belangrijk zou kunnen worden. Sommige ouders hebben daadwerkelijk lotgenotencontact voor hun kind georganiseerd. Enkele ouders hebben hier goede ervaringen mee opgedaan. Soms is het echter ook als weinig zinvol ervaren. Zie verder de aanbevelingen hieronder.

Aanbeveling voor ouders

- In aanvulling op de integratie zou lotgenotencontact – contacten met andere kinderen met Downsyndroom/ verstandelijke belemmering – een kind met Downsyndroom (met name vanaf de bovenbouw) een referentiekader kunnen geven. Lotgenotencontact biedt soms ook mogelijkheden voor meer symmetrische interacties en vriendschapsrelaties. Een voorwaarde is dan wel dat er in voldoende mate een match is in ontwikkeling, ervaringen en belangstellingen. Het is niet effectief om als een blind paard mensen met dezelfde belemmering of hetzelfde syndroom bij elkaar te plaatsen. Het zou veel meer een kwestie moeten zijn van het zorgvuldig zoeken van bij elkaar passende kameraden.

Intermezzo: symmetrische vriendschappen

Op deze plaats is een reflectie op enkele bevindingen uit de literatuur op zijn plaats.

1. Buckley (2000) heeft een vergelijkend onderzoek gedaan naar de leerresulta-

ten van tieners met Downsyndroom in de omgeving van Portsmouth (naar alle waarschijnlijkheid vergelijkbaar qua functioneren bij aanvang van hun onderwijsloopbaan) die ofwel hun onderwijs op reguliere scholen hadden gehad ofwel op speciale scholen. Zij concludeert dat het reguliere onderwijs gelijke of (aanzienlijk) betere resultaten gaf op het gebied van schoolse vaardigheden, spraak-/ taalvaardigheden, praktische vaardigheden en persoonlijke en sociale vaardigheden.

Een uitzondering was één maatstaf voor vriendschapsvaardigheden. Tieners in het speciaal onderwijs scoorden hoger hierop (maar dat gold wel alleen voor de groep tieners van 15 jaar en ouder en weer niet voor de jongere groep). Buckley brengt deze bevinding in relatie met een onderzoek van Laws e.a. (1996). Laws e.a. deden onderzoek naar de populariteit van kinderen van 8-11 jaar met Downsyndroom op de reguliere school. De kinderen met Downsyndroom waren gemiddeld net zo populair als klasgenoten en werden even vaak als vriend gekozen, maar minder vaak als ‘beste vriend’.

Buckley concludeert dat tieners met Downsyndroom sociaal geïsoleerd kunnen raken in het regulier voortgezet onderwijs (maar voortekenen hiervan kunnen dus al zichtbaar zijn in de bovenbouw van het basisonderwijs), niet omdat tieners zonder belemmeringen hen er niet bij zouden betrekken, maar omdat ze niet altijd de gelegenheid hebben de speciale, nauwe, ondersteunende vriendschappen te ontwikkelen die gebaseerd zijn op wederzijds begrip, vergelijkbare vaardigheden en interesses, die belangrijk worden gedurende de adolescentie. Buckley raadt om die reden aan niet alleen kinderen met Downsyndroom, maar alle kinderen met een verstandelijke belemmering te integreren in het reguliere onderwijs. Dat betekent voor de geïntegreerde kinderen namelijk meer mogelijkheden voor symmetrische vriendschapsrelaties met kinderen met overeenkomstige vermogens en vaardigheden.

2. Het risico van onvoldoende mogelijkheden voor symmetrische relaties in geïntegreerde situaties wordt ook genoemd in de literatuur uit een aantal andere landen. In Denemarken heeft volgens Zoer (1995) de ervaring met onderwijsintegratie geleerd dat leerlingen met een verstandelijke belemmering vanaf de voortgezet-onderwijsleeftijd vaak behoefte krijgen aan lotgenotencontact. In sommige delen van Denemarken pleit men daarom voor speciaal voortgezet onderwijs, in andere delen wordt gestreefd naar regulier voortgezet onderwijs in combinatie met lotgenotencontact in de vrije tijd voor hen die dit graag zelf willen.

In de Amerikaanse literatuur (zie o.a. Falvey en Rosenberg, 1998) wordt gesteld dat er in de beginjaren van onderwijsintegratie veel nadruk lag op het bevorderen van relaties van kinderen met een belemmering met andere kinderen zonder een dergelijk label, maar dat dit in de loop der jaren is aangevuld met het besef dat ieder mens behoefte heeft aan diverse relaties. Ook lotgenotencontact en vriendschappen met anderen met een gelijksoortige belemmering moeten derhalve mogelijk worden gemaakt voor mensen met een belemmering. Maar: Falvey en Rosenberg benadrukken dat óók asymmetrische relaties – tussen mensen met zeer verschillende vermogens en vaardigheden – vriendschapsrelaties kunnen zijn.

3. De meeste van de kinderen met Downsyndroom uit het hier gepresenteerde onderzoek hebben wel een aantal vaste spelkameraadjes, soms via de school, soms ook via de buurt of het netwerk van hun ouders. Daarbij hebben, zo vertellen de respondenten, vrijwel alle kinderen in de midden- en bovenbouw (de leeftijd waarop kinderen beginnen een duidelijker onderscheid tussen spelkameraadjes en ‘echte’ vrienden te maken) ook één of meer ‘echte’ vrienden.

Soms gaat het daarbij om ‘gewone’ klasgenoten; in enkele gevallen blijkt een ander kind met leerproblemen in dezelfde klas of op dezelfde school een goed maatje te zijn (dat bevestigt de suggestie van Buckley om meer kinderen met belemmeringen te integreren); soms gaat het om een vriend of vriendin uit een andere bron dan de school (netwerk van ouders; buurt; lotgenotencontact).

Aanbevelingen voor ouders

- In de loop van de bovenbouw – en in de periode van het voortgezet onderwijs – zou een symmetrische vriendschapsrelatie belangrijker kunnen worden voor de ontwikkeling van uw kind en voor de kwaliteit van diens leven (Buckley, 2000). Probeer een dergelijke relatie mogelijk te maken en kijk daarbij verder dan alleen de school.

- Echter nogmaals: symmetrische relaties, waarbij kinderen min of meer hetzelfde ontwikkelingsniveau hebben, zijn niet de enige relaties die waardevol zijn. Kinderen van zeer uiteenlopende leeftijden en vaardigheden kunnen het aantrekkelijk vinden om met elkaar om te gaan. Investeer dus in een gevarieerd netwerk.

- En: in het geval van een kind met meer aanzienlijke belemmeringen zal lotgenotencontact en het zoeken naar symmetrische vriendschapsrelaties minder zinvol zijn. Dergelijke kinderen kunnen niet compenseren voor elkaars communicatieve belemmeringen en er is dan feitelijk nauwelijks sprake van enige uitwisseling wanneer deze kinderen bij elkaar worden geplaatst (Brinker en Thorpe, 1986; Brinker, 1985).

Functionele integratie

1. In de literatuur over inclusief onderwijs (zie o.a.: Falvey en Grenot-Scheyer, 1998; Udvari-Solner, 1995a; b; Downing, 1996; Janney en Snell, 2000) wordt aangeraden voor alle leerlingen te streven naar een zo groot mogelijke participatie in het 'gewone' programma van de klas (functionele integratie). Immers: gedeelde ervaringen dragen ertoe bij dat een kind door zichzelf en door zijn of haar klasgenoten als lid van de groep wordt gezien. Verschillende respondenten geven aan dat zij om die reden een zekere mate van functionele integratie nastreven.

2. De mate waarin functionele integratie kan worden gerealiseerd is afhankelijk van de match tussen enerzijds de eisen die in een bepaalde situatie gesteld worden en anderzijds het functioneren van het kind. Wanneer er sprake is van een mismatch tussen functioneren enerzijds en eisen anderzijds kunnen in die situatie curriculaire aanpassingen worden gedaan – zie verder de aanbevelingen hieronder.

3. Er zijn geen 'standaard'-aanspassingen die voor ieder kind met Downsyndroom gelden. De onderlinge verschillen tussen de vaardigheden van deze kinderen zijn groot en verschillende situaties stellen verschillende eisen. Maatwerk voor dit kind in deze situatie is vereist. In de Amerikaanse literatuur over inclusief onderwijs (zie bijvoorbeeld: Falvey en Grenot-Scheyer, 1998; Janney en Snell, 2000) wordt daarom aangeraden een gedetailleerde matrix te maken van een schooldag met daarin de activiteiten en de leerdoelen voor de klas enerzijds en de eventuele aanpassingen in ondersteuning, eisen of leerdoelen voor die specifieke leerling met een belemmering anderzijds.

Op de scholen in dit onderzoek wordt niet op een dergelijke systematische wijze gewerkt. Er worden wel aanpassingen gedaan, maar dit gebeurt veelal op ad-hocbasis. Bij sommige kinderen volstaat deze aanpak. Echter: er is naar de mening van de auteur winst te behalen door hierover meer bewust na te denken en meer te plannen.

Aanbevelingen voor leerkrachten

- Streef voor het kind met Downsyndroom naar zo veel mogelijk participatie in het 'gewone' programma. Zo nodig kan het kind worden ondersteund om te participeren in een activiteit: door de eisen aan te passen; door het kind voor te bereiden in een één-op-éénsituatie; of door extra begeleiding in te zetten tijdens de betreffende activiteit. Soms is participatie met dezelfde leerdoelen mogelijk; vaak zal het gaan om participatie met aangepaste leerdoelen – maar wel in hetzelfde leerstofgebied; soms zal het gaan om curriculum-overlapping – het kind doet wel mee aan de activiteit, maar de leerdoelen voor het kind liggen op een ander gebied.

- Uiteindelijk moet een leerkracht ook kunnen accepteren dat er – ondanks alles – 'verloren' momenten kunnen ontstaan. Ter relativering: ook bij andere kinderen in een klas komen dergelijke momenten voor.

- Bij veel van de aanpassingen gaat het om wat meer persoonlijke aandacht door een volwassene: het kind moet worden aangespoord mee te draaien in de routines, moet actief worden betrokken bij klassikale activiteiten en heeft meer begeleiding en toezicht nodig bij individuele verwerking van leerstof. Verschillen tussen kinderen met Downsyndroom – ook van dezelfde leeftijd – zijn daarbij aanzienlijk.

- Maak eventueel een matrix van een schooldag met daarin de activiteiten en de leerdoelen voor de klas enerzijds en de eventuele aanpassingen in ondersteuning, eisen of leerdoelen voor de specifieke leerling met Downsyndroom anderzijds. Een dergelijke werkwijze maakt dat u meer systematisch zult nadenken over mogelijkheden om participatie te vergroten.

- Het streven naar functionele integratie betekent niet dat één-op-éénbegeleiding buiten de klas volledig moet worden afgewezen: korte periodes met één-op-éénbegeleiding kunnen uitermate effectief zijn en eventueel kan deze extra begeleiding ook aan een groepje leerlingen worden gegeven, met als sociaal voordeel dat hierdoor meer overzichtelijke en intieme situaties worden gecreëerd met medeleerlingen.

- Op een aantal manieren kan worden geprobeerd een kind met Downsyndroom meer te betrekken bij klassikale instructie/activiteiten: zet het kind dichterbij de leerkracht, zodat deze het 'terug kan halen' als het niet meer oplet; maak als leerkracht gebruik van een gevarieerde intonatie, gezichtsexpressie en lichaamstaal; gebruik – waar mogelijk – visuele presentatie van materiaal (video; platen; voorwerpen); geef het kind ergens in de klassikale les een taak (bijvoorbeeld een stukje voorlezen of iets aanwijzen); omzeil eventueel spraakproblemen door het kind 'ja'- 'nee'-vragen te stellen of iets te laten aanwijzen in plaats van te moeten praten; maak gebruik van persoonlijke begeleiding (door een assistent of door een leerkracht) om het kind te ondersteunen meer mee te doen aan de klassikale activiteit; gebruik eventueel 'pre-teaching' (vooruit lopen op de klassikale stof in een één-op-éénsituatie).

- Op grond van de literatuur moet worden aangeraden meer gebruik te maken van peertutoring (een kind wordt bij zijn leren geholpen door een meer vaardige medeleerling) en van coöperatief leren (kinderen werken samen aan een gemeenschappelijk project) (Harper e.a., 1994; Scruggs en Mastropieri, 1992; Allen en Schwartz, 1996; Johnson en Johnson, 1980; 1981; 1986; Slavin 1995a;b). Deze werkwijzen vergroten de participatiemogelijkheden voor kinderen met belemmeringen. Er worden taalrijke en interactieve situaties gecreëerd waarbij kinderen elkaar in een positieve sfeer leren kennen en waarbij het kind met een belemmering door andere kinderen (in plaats van door een volwassene) wordt gestimuleerd om te werken. Wel zal het in eerste instantie veelal nodig zijn dat er hierbij enige begeleiding door een vol-

wassene wordt gegeven, ook om ervoor te zorgen dat het kind met een belemmering niet ondergesneeuwd raakt door zijn of haar (te dominante) medeleerlingen.

Schoolse prestaties van de kinderen

1. In tabel 4.1 in hoofdstuk 4 is een overzicht gegeven van het functioneren van de kinderen in dit onderzoek ten tijde van de observaties en interviews met betrekking tot schoolse vaardigheden, spraak en motoriek. Hoewel de spreiding groot is, mag niet worden geconcludeerd dat het gehele spectrum van functioneren van kinderen met Downsyndroom is vertegenwoordigd. Er is met het overzicht nadrukkelijk geen onder- of bovengrens neergezet.

2. Een vergelijking met de literatuur (De Graaf, E.A.B., 2001a; b; Porter, 2000) laat zien dat veel van de leerlingen met Downsyndroom in het hier gepresenteerde onderzoek aanzienlijk vaardiger zijn, zowel wat betreft lezen als wat betreft rekenen, dan leerlingen met Downsyndroom in het speciaal onderwijs. Vermoedelijk is enerzijds sprake van selectieve integratie in de Nederlandse situatie – meer vaardige leerlingen met Downsyndroom hebben meer kans op de basisschool te worden toegelaten en er te mogen blijven – en anderzijds van een positief effect van de integratie op leerresultaten.

In ieder geval werd dit laatste aange- toond in de systematische vergelijkende studie van Buckley (2000). Buckley schrijft de betere resultaten op het gebied van schoolse vaardigheden (en spraakvaardigheden) van leerlingen met Downsyndroom in het reguliere onderwijs toe aan de volgende factoren: hogere verwachtingen ten aanzien van de leer- mogelijkheden van de betreffende leerlingen; meer prioriteit voor schoolse vaardigheden; gedragsvoorbeelden van andere kinderen; meer één-op-ééninstructie. Deze zelfde factoren zullen waarschijnlijk ook een rol spelen in de Nederlandse situatie.

Leergedrag

Het is niet zeker dat het leergedrag van kinderen met Downsyndroom invloed heeft op hun acceptatie door klasgenoten (Laws e.a., 1996). Mogelijkerwijs is dit echter wel het geval (Roberts en Zurbick, 1992). Interventies gericht op het verbeteren van leergedrag zouden dan zinvol kunnen zijn, ook vanuit het oogpunt van sociale integratie.

Het leervermijdingsgedrag van kinderen met Downsyndroom, zoals dit in de literatuur wordt beschreven (Wishart, 1988; 1993; 1994; 1996), wordt – tot op zekere hoogte – herkend door verschillende respondenten. De respondenten stellen echter dat een gebrekkige leermotivatie niet een vast kenmerk is van het betreffende kind, maar zeer kan wis-

selen per situatie en per moment: de kinderen kunnen dus ook heel coöperatief en geïnteresseerd zijn. Leerkrachten en ouders beschikken bovendien over een ‘trukendoos – overigens niet specifiek voor kinderen met Downsyndroom – om het kind te motiveren op die momenten dat het afhaakt of dreigt af te haken (zie verder de aanbevelingen hieronder).

Aanbeveling voor leerkrachten en ouders

- De sociale integratie van het kind met Downsyndroom wordt wellicht indirect verbeterd wanneer het kind goed leergedrag vertoont (en dus niet storend is en meer een ‘gewone’ leerling). Leerkrachten en ouders geven onder andere de volgende tips:

1. moeilijke en gemakkelijke taken afwisselen;
2. een ‘saai’ taak contextualiseren in een activiteit die het kind aanspreekt;
3. onderhandelen met het kind over een beloning;
4. enige keuzevrijheid geven tussen taken of binnen een taak;
5. duidelijke eisen stellen;
6. meer hulp geven bij de uitvoering van een moeilijke taak;
7. het kind prijzen voor goed werkgedrag (en daarbij de lat geleidelijk aan hoger leggen).
8. Voor sommige kinderen kan het gemakkelijker zijn om zich aan het werk te zetten als zij weten waar zij aan toe zijn wat betreft de hoeveelheid werk die er van hen wordt verwacht. Geef het kind eventueel een duidelijk overzicht van zijn of haar dagtaak.

Zelfstandig leren werken

Zelfstandige verwerking van leerstof neemt in ons onderwijs – zeker vanaf groep drie – een belangrijke plaats in. Bij veel kinderen met Downsyndroom moet dit stap voor stap worden opgebouwd. Als een kind niet leert – op momenten zonder extra begeleiding – zelfstandig te werken, neemt de effectieve leertijd voor dat kind af (‘verloren’ momenten) en bestaat zelfs het risico dat het kind storend wordt. Dit laatste zou invloed kunnen hebben op de acceptatie van het kind door klasgenoten.

Bij twee van de leerlingen met Downsyndroom in dit onderzoek is het zelfstandig leren werken zeer systematisch aangepakt (zie de aanbevelingen hieronder). Bij veel leerlingen is een minder systematische – stap voor stap – benadering ook afdoende gebleken. Veel respondenten vertellen wel dat het, meer dan bij de meeste andere kinderen in de klas, nodig is het kind met Downsyndroom duidelijk op te starten en vervolgens wat vaker te checken of het wel werkt. Alle kinderen boeken in vergelijking met zichzelf in de loop der jaren vooruitgang bij het zelfstandig werken.

Aanbevelingen voor leerkrachten en ouders

- Soms is een zeer systematische aanpak van het aanleren van zelfstandig werken noodzake-

lijk. De volgende strategie kan dan worden gebruikt:

1. gebruik zeer duidelijk gestructureerde taken (dus: ook niet te veel informatie op één werkblad of erg kleine en priegelige werkbladen);
 2. doe eerst de taak een of meer keren samen met het kind;
 3. geef het kind tijdens dit samendoen af en toe de kans, op het moment dat het een fout maakt, zelf deze te zien en te verbeteren;
 4. instrueer het kind voorafgaand aan het zelfstandig werken nog een keer duidelijk;
 5. bouw het toezicht af (van de andere kant op kijken, naar op enkele meters afstand gaan zitten, naar (als één-op-éénbegeleider) de klas uitgaan);
 6. start met korte taken en rek de tijd voor zelfstandig werken op.
- Bij de meeste kinderen met Downsyndroom is een zodanige systematische aanpak niet nodig, maar het is vaak wel nodig om hen duidelijk op te starten en wat vaker te checken of het kind inderdaad wel werkt.
 - Houd er rekening mee dat het kind bij moeilijke taken én erg nieuwe taken eerder zal afhaken, terwijl het bij taken die het goed beheerst eerder een goede concentratie zal opbrengen. Kies dus voor het zelfstandig werken taken die het kind beheerst (en let erop dat de taken overzichtelijk zijn).

- Een manier om een kind ook zelfstandig moeilijker en nieuwe taken te kunnen laten doen in de klas is het betreffende werk in een één-op-éénsituatie samen met een kind voorbereiden.
- Maak eventueel gebruik van een duidelijk dagschema voor het kind met daarop de taken voor die dag (die dan afgestreept kunnen worden).
- Investeer in het leren lezen en schrijven. Beheersing van deze vaardigheden maakt uiteindelijk dat kinderen een veel grotere variatie aan taken zelfstandig kunnen doen.

Thuis werken aan schoolse vaardigheden. De mate waarin ouders thuis met hun kind werken aan het aanleren van schoolse vaardigheden varieert. De ene ouder geeft aan het aanleren van schoolse vaardigheden een hogere prioriteit dan de andere. Naast dergelijke verschillen in attitude spelen echter ook andere overwegingen mee: hoeveel energie kan de ouder zelf opbrengen; hoeveel kan het kind aan op dit gebied (mede afhankelijk van wat er op school al van het kind is geëist); zit het kind op de ‘schopstoel’ (de school wil het kind verwijderen) en moeten de ouders eigenlijk bewijzen dat het kind wel enige leermogelijkheden heeft op het gebied van schoolse vaardigheden (dit kan met name spelen bij de overgang naar groep drie); is de betreffende ouder in staat zijn of haar kind te motiveren voor het aanleren van schoolse vaardigheden thuis?

Daarbij moet worden aangetekend dat in Nederland in de meeste plaatsen ouders bij ontwikkelingsstimulering (zowel in de baby- en peuterjaren als in de schooljaren) nauwelijks regelmatig en

langdurige (i.t.t. incidentele) professionele begeleiding krijgen; dit in schril contrast met de situatie in bijvoorbeeld Engeland waar dergelijke professionele begeleiding van ouders al tientallen jaren de gebruikelijke gang van zaken is (vanaf de geboorte van het kind met Downsyndroom, doorgaand tot in de schooljaren, met regelmatig thuisbezoeken door een professional).

Randvoorwaarden

In hoofdstuk 5 is ingegaan op een aantal factoren die in randvoorwaardelijke zin kunnen bijdragen aan het al dan niet slagen van integratie. Een aantal bevindingen uit dit hoofdstuk worden hieronder in de vorm van aanbevelingen gepresenteerd.

Aanbevelingen voor ouders en leerkrachten

- Integratie heeft meer kans van slagen als er een goede samenwerking bestaat tussen alle betrokkenen. Dat zijn in ieder geval de ouders, de klassenleerkracht(en) en degene(n) die op school extra begeleiding geeft (geven) aan het kind (een steunleerkracht/remedial teacher of assistent).
- Samenwerking zal beter verlopen wanneer de ouders en de leerkrachten op een lijn zitten wat betreft een aantal uitgangspunten: de motivatie voor onderwijsintegratie (sociaal en/of ook cognitief); de leermogelijkheden van het kind en de houding ten aanzien van het leren van het kind (kindvolgend versus kindontwikkellend); de gedragseisen aan het kind; de rol en inbreng van de ouders. Praat met elkaar over deze uitgangspunten.
- Een vertrouwensrelatie tussen ouders en leerkrachten is cruciaal voor een gezamenlijke en consistente aanpak van eventuele problemen. Het helpt daarbij als de betrokkenen niet gefixeerd raken op alleen maar die zaken die niet goed verlopen. Geef elkaar vooral ook positieve feedback. Integratie is mensenwerk en hoeft niet perfect te zijn.
- Het is belangrijk om duidelijke afspraken te maken over regelmatig overleg.

Aanbevelingen voor ouders

- Integratie van een kind met Downsyndroom is in hoge mate afhankelijk van uw geloof hierin: u zult de school ervan moeten overtuigen, bij aanvang en vaak ook nog verderop in de schoolloopbaan van uw kind; u zult er energie in moeten stoppen (overleg; ontwikkelingsstimulering; ondersteuning van sociale integratie).
- U zult (ook los van integratie overigens) uw eigen emoties ten aanzien van het feit dat uw kind een belemmering heeft, een plaats moeten geven. Als u kiest voor integratie in het reguliere onderwijs dan zult u bovendien moeten kunnen leven met de onzekerheid of uw kind op de reguliere school mag blijven. Dit kan veel vragen van uw emotionele draagkracht.
- Lotgenotencontact, dat wil zeggen uitwisseling met andere ouders van geïntegreerde kinderen met Downsyndroom, kan ondersteunend werken (herkenning; tips).

- Probeer bij een eventuele keuze tussen verschillende reguliere scholen u een beeld te vormen van de draagkracht van deze verschillende scholen (bijvoorbeeld door eens navraag te doen bij de ouders van andere kinderen op die school). In de praktijk kan het echter moeilijk blijken als ouder van te voren een beeld te krijgen van het reilen en zeilen van een school en bovendien: niemand kan in de toekomst zien.
- Probeer een school te vinden met een breed draagvlak binnen het team (maar dat hoeft niet 100 procent van het team te zijn) voor de integratie. Soms zal – noodgedwongen – moeten worden gestart vanuit een situatie waarin slechts enkele leerkrachten de integratie van het kind met Downsyndroom ondersteunen. Het kan dan op een schipbreuk uitlopen, maar het komt ook voor dat in een later stadium, werkende weg, alsnog een breed draagvlak ontstaat.

Aanbevelingen voor leerkrachten (en directie)

- Integratie vraagt van leerkrachten de openheid om met verschillen om te willen gaan. Het heeft meer kans van slagen wanneer leerkrachten het als een positieve uitdaging zien. Onzekerheid is legitiem, maar een te grote mate van angst kan verlamdend werken.
- Kinderen met Downsyndroom – zeker de kinderen met weinig spraakvaardigheid – lopen een grote kans te worden onderschat. Dit betekent dat de attitude van de leerkrachten (en ouders), hun vertrouwen in de leermogelijkheden van het kind, een wereld van verschil kan maken. Een kindontwikkende houding, de bereidheid om verder te kijken dan het directe gedrag van het kind, is cruciaal. En: bij problemen heeft een optimistische en oplossingsgeïntereerde benadering meer kans van slagen dan een pessimistische en stereotype houding.
- Het is voor leerkrachten (en ouders) belangrijk hun eigen frustratie te hanteren op die momenten dat zaken niet direct naar wens verlopen. Dat vraagt geduld en relativiteitsvermogen, met name het emotioneel kunnen loslaten wanneer hetgeen je wilt bereiken niet een, twee, drie lukt. Ook is het belangrijk om als leerkracht negatief gedrag van een kind niet persoonlijk op te vatten.
- Bij een oplossingsgeïntereerde houding hoort ook de bereidheid informatie te zoeken en de bereidheid problemen met alle betrokkenen open te bespreken.
- De directie zou het als haar verantwoordelijkheid moeten beschouwen een breed draagvlak voor integratie te creëren binnen het team (met name door het team goed te informeren). Een breed draagvlak (maar dat hoeft niet iedere leerkracht te zijn) is belangrijk voor de continuïteit van de integratie én voor de ondersteuning van de direct betrokken leerkrachten door de rest van het team. In het ideale geval zou integratie een door de hele school gedragen beleid moeten zijn – inclusief bijscholing en deskundigheidsbevordering.
- Van een eventuele ambulante begeleider zou u moeten vragen dat deze helpt te zoeken naar oplossingen binnen de geïntegreerde situatie, in

plaats van te proberen het kind ‘weg te praten’ naar het speciaal onderwijs.

- Zorg voor voldoende individuele begeleiding (dit is belangrijk, zowel voor de directe begeleiding van het kind als voor de planning en voorbereiding van eventuele curriculaire aanpassingen, zoals in meer of mindere mate aangepast werk). Soms is er meer nodig dan de (vier of acht uur) extra formatie die de overheid ter beschikking stelt. Zoek dan naar creatieve oplossingen, bijvoorbeeld in de vorm van: een stagiaire voor klassenassistent; een Melkertbaan; de inzet van een Persoonsgebonden Budget (ouders kunnen gelden voor begeleiding/zorg van een kind met een verstandelijke belemmering aanvragen in de vorm van een Persoonsgebonden Budget).
- Wanneer er meer persoonlijke begeleiding wordt gegeven moet wel worden gewaakt voor een aantal uit de buitenlandse literatuur bekende valkuilen. De klassenleerkracht moet zich verantwoordelijk blijven voelen voor alle leerlingen in haar klas, en de verantwoordelijkheid voor de leerling met een belemmering mag dus niet uitsluitend bij een persoonlijk begeleider worden gelegd. En: een persoonlijke begeleider moet niet een barrière gaan vormen tussen het kind en klasgenoten, maar juist ook contacten met klasgenoten faciliteren en zich dus ook kunnen terugtrekken op momenten dat er zinvolle interacties met andere kinderen plaatsvinden.

Positieve of negatieve spiralen

Velerlei factoren kunnen in onderlinge wisselwerking van invloed zijn op het verloop van de integratie. Er kunnen daarbij negatieve of positieve spiralen ontstaan. Omdat lang niet al deze factoren kunnen worden ‘gekozen’ door de betrokkenen betekent dit dat integratie niet volledig ‘maakbaar’ is. Aan de andere kant impliceert het gegeven dat verschillende factoren in onderlinge wisselwerking van invloed kunnen zijn op de integratie dat het verstandig is om interventies niet eenzijdig te richten op slechts één factor (bijvoorbeeld alleen het gedrag van het kind, of alleen de attitude van medeleerlingen), maar te proberen een eventuele negatieve spiraal te veranderen in een positieve spiraal door meerdere mogelijk relevante factoren aan te pakken.

Een recent onderzoek van Favazza, Philippen en Kumar (2000) bevestigt deze stelling. In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van drie soorten van interventies om de attitude van kleuters ten aanzien van kinderen met belemmeringen positief te beïnvloeden: verhalen en geleide discussies op school over kinderen met belemmeringen; gestructureerde spelsessies van de betreffende kleuters met kinderen met een belemmering; verhalen en geleide discussies thuis met een familielid over kinderen met belemmeringen.

Elke afzonderlijke interventie leidde tot kortdurende verbeteringen in attitude,

maar alleen bij de kleuters uit de klas die had geparticipeerd in alle drie de interventies was de toegenomen acceptatie vijf maanden na de interventies nog steeds aanwezig. De onderzoekers adviseren dan ook bij de verbetering van acceptatie en integratie van kinderen met belemmeringen meerdere strategieën naast elkaar toe te passen.

Aanbeveling voor ouders en leerkrachten

- Interventies ter bevordering van de sociale integratie van het kind met Downsyndroom hebben meer kans van slagen wanneer er wordt geprobeerd meerdere factoren tegelijkertijd te beïnvloeden: kindfactoren (sociaal gedrag; spraak; spelvaardigheden; zelfvertrouwen) en omgevingsfactoren (houding van medeleerlingen; houding van de leerkracht; algehele sociale klimaat; voorlichting aan klasgenoten; voorlichting aan ouders van klasgenoten; klasgenoten thuis uitnodigen om te komen spelen; geschikte spel- en leersituaties creëren).
- Het geloof van de betrokkenen in de mogelijkheden om invloed uit te oefenen op de integratie van het kind bepaalt, naar de mening van de auteur, daarbij in hoge mate de inzet van de betrokkenen. Met een optimistische attitude is een geslaagde integratie nog niet gegarandeerd, maar de kans erop wordt wel groter.

Leven met minder dan ideale oplossingen. De integratie van een kind vindt plaats in het echte leven, en niet in een boek over idealen. Het is belangrijk te kunnen leven met minder dan ideale oplossingen (Lipsky en Gartner, 1997). Daarbij wordt overigens uitdrukkelijk niet bedoeld dat het doorverwijzen van het kind naar een speciale school dan wel een ideale oplossing is! Ook daar beschikt men niet over tovermiddelen.

Tot slot: bij het evalueren van integratie zullen sommige ouders het succes puur afmeten aan de ontwikkeling van hun kind, terwijl andere ouders ook sociaal-ethische motieven – zoals het creëren van een minder discriminerende samenleving – zullen meewegen.

Aanbeveling voor ouders en leerkrachten

- Integratie is mensenwerk. Het is een leerproces voor alle betrokkenen. Integratie hoeft niet perfect te zijn om goed genoeg te zijn.
- Bij het evalueren van integratie zou naar auteurs mening niet eenzijdig moeten worden gekeken naar alleen de directe effecten op de ontwikkeling van het kind, maar ook naar de effecten op: diens sociale netwerk; de acceptatie van het kind en diens sociale veiligheid in de woonbuurt; de houding van klasgenoten ten aanzien van mensen met een belemmering; én de acceptatie van mensen met een belemmering in onze samenleving.

6.3. Hoe verhouden de bevindingen zich tot de literatuur?

Terugkoppeling van de bevindingen naar hetgeen er uit de literatuur bekend is leidt tot de volgende twee conclusies:

1. De Nederlandse praktijk kan zeker nog worden verbeterd op grond van aanbevelingen uit de literatuur.

- Verschillende aanbevelingen voor de verbetering van sociale integratie uit de literatuur kunnen weliswaar worden teruggevonden in de casussen, maar er is veelal nauwelijks sprake van een systematische toepassing van interventies. Enerzijds is dit blijkbaar niet altijd nodig – bij sommige kinderen is immers ook nu al een behoorlijke mate van sociale integratie gerealiseerd. Anderzijds liggen hier waarschijnlijk nog onbenutte kansen voor verbetering, zeker in die situaties dat kinderen geïsoleerd raken en/of dat er negatieve 'scheve' interactiepatronen ontstaan en/of gedragsproblemen zijn.

- In de aanbevelingen in hoofdstuk 6.3. is meerdere malen benadrukt dat er bij sociale problemen meer systematisch en analytisch zou moeten worden gekeken naar de situaties waarin deze zich voordoen. Deze kennis maakt het mogelijk meer geschikte situaties te creëren; te bepalen welke spel-, communicatieve en sociale vaardigheden het kind heeft en welke het zou moeten leren; te bepalen welk alternatief gedrag het kind zou kunnen leren voor 'problematisch' gedrag; bekrachtigingen van gedrag te veranderen.

- Ook naar mogelijkheden om de functionele integratie te vergroten (zo veel mogelijk participeren in het 'gewone' programma) wordt door leerkrachten nauwelijks systematisch gekeken. Ook hier liggen onbenutte kansen. Een mogelijke werkwijze is het maken van een gedetailleerde matrix van een schooldag met daarin de activiteiten en de leerdoelen voor de klas enerzijds en de eventuele aanpassingen in ondersteuning, eisen of leerdoelen voor die specifieke leerling met een belemmering anderzijds (zie bijvoorbeeld: Falvey en Grenot-Scheyer, 1998; Janney en Snell, 2000).

- Er wordt slechts in beperkte mate gebruik gemaakt van peer-tutoring en van coöperatief leren. Ook hier liggen kansen om de participatie-mogelijkheden voor kinderen met belemmeringen te vergroten. (zie: Harper e.a., 1994; Scruggs en Mastropieri, 1992; Allen en Schwartz, 1996; Johnson en Johnson, 1980; 1981; 1986; Slavin 1995a,b).

2. Aan de andere kant levert dit onderzoek ook een aantal aanvullingen op ten opzichte van de literatuur.

- Veel van het onderzoek naar onderwijsintegratie beperkt zich tot de situatie op school. Uit het huidige onderzoek

komt echter naar voren dat de sociale integratie van het kind met Downsyndroom – ook de interacties in de schoolsituatie – mede wordt beïnvloed door het sociale leven van het kind na schooltijd. De mate waarin de ouders van het betreffende kind actief zijn bij het uitnodigen van klasgenoten om thuis te komen spelen, hun eventuele begeleiding van het samenspel thuis (als dit nodig is), de mate waarin de ouders goede contacten weten op te bouwen met ouders van klasgenoten zijn factoren die waarschijnlijk invloed hebben op de sociale integratie van het kind.

- In bestaand onderzoek wordt vaak alleen gekeken naar vriendjes/vriendinnetjes via de school en te weinig het gehele sociale netwerk van het kind in beschouwing genomen. Toch – en dat wordt duidelijk uit het huidige onderzoek – is de school zeker niet de enige bron van waardevolle relaties.

- Er wordt er in de literatuur wel aandacht besteed aan het beïnvloeden van de houding van klasgenoten, maar eigenlijk – met uitzondering van een recent onderzoek van Favazza, Phillipsen en Kumar (2000) (in de vorige paragraaf besproken) – nauwelijks of geen aandacht besteed aan de beïnvloeding van de houding van de ouders van klasgenoten. Uit dit huidige onderzoek wordt duidelijk dat de houding van de ouders van klasgenoten waarschijnlijk een belangrijke factor is (medebepalend voor de opbouw van een sociaal netwerk buiten schooltijd) én dat scholen hierin verantwoordelijkheid kunnen nemen door deze ouders goed te informeren.

- Het huidige onderzoek laat zien dat voor klassenleerkrachten het primaat meer ligt bij het begeleiden van het groepsproces, dan bij de begeleiding van de sociale interacties van individuele kinderen. Veel onderzoek laat dergelijke oriëntaties van leerkrachten buiten beschouwing. Toch is het belangrijk bij adviezen voor interventies rekening te houden met deze gerichtheid van de leerkracht op de groep. Enerzijds betekent dit dat interventies – zo mogelijk – zouden moeten worden ingepast in de begeleiding van het groepsgebeuren (bijvoorbeeld door gesprekken over de omgang met het kind met Downsyndroom in te kaderen in meer algemene gesprekken over sociale thema's), anderzijds moet er – zo nodig – ruimte worden gecreëerd voor interventies die meer op de directe interacties van het individuele kind met andere kinderen zijn gericht (bijvoorbeeld door de één-op-éénbegeleider daarin verantwoordelijkheid te geven).

- In een aanzienlijk deel van het bestaande onderzoek wordt op een nogal globale manier gekeken naar de interacties tussen kinderen met en zonder belemmering. Onderzoek beperkt zich veelal

tot het aantal interacties met klasgenoten en/of tot het al dan niet geaccepteerd zijn door klasgenoten (sociometrie). In het huidige onderzoek wordt duidelijk dat niet alleen moet worden gekeken naar 'isolement versus acceptatie', maar dat er in meer detail zou moeten worden gekeken naar de aard van de sociale interacties, met name naar 'scheve' interactiepatronen, zowel in positieve zin (zorgzaamheid en adequate hulp) als in negatieve zin (dominantie; 'betutteling'; overbescherming) en naar eventuele gedragsproblemen (negatief aandacht vragen; maar ook uitdagen door klasgenoten).

- Bestaand onderzoek heeft in zeer veel gevallen betrekking op de integratie van kleuters. In het huidige onderzoek wordt duidelijk hoe zeer echter het proces van integratie wordt beïnvloed door de leeftijd van de betreffende kinderen. Dit onderzoek geeft enig inzicht in een aantal mogelijke effecten van leeftijd (toename van sociale integratie in de loop van de kleuter- en middenbouwjaren; toename van sociaal-emotionele afstand in de loop van de bovenbouw). (Dit onderzoek is overigens beperkt gebleven tot de basisschoolperiode. Maar: het moge duidelijk zijn dat de overgang naar het voortgezet onderwijs een gigantisch effect zal hebben op het sociale netwerk van het kind.)

- In bestaand onderzoek is nauwelijks aandacht voor interventies gericht op het zelfvertrouwen van het geïntegreerde kind met Downsyndroom en het zelfbeeld van het kind. Wellicht heeft dit te maken met het feit dat bestaand onderzoek zich vaak beperkt tot de kleuterleeftijd. Bij oudere kinderen met Downsyndroom (in de loop van de middenbouw en bovenbouw) wordt het volgens de ouders in dit onderzoek echter van wezenlijk belang de betreffende kinderen zelf voor te lichten over de eigen belemmeringen (en capaciteiten).

- Enkele andere onderzoeken (Buckley, 2000; Laws e.a., 1996) vermelden dat geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom vanaf de bovenbouw en daarna in het regulier voortgezet onderwijs ook behoefte kunnen krijgen aan symmetrische relaties en vriendschappen. Buckley (2000) adviseert om die reden alle kinderen met een belemmering te integreren (dan zijn er meer mogelijkheden om een vriend met dezelfde capaciteiten te vinden). Zoer (1995) rapporteert dat men in de Deense situatie dergelijke relaties ook wel zoekt in de sfeer van de vrijetijdsbesteding.

Uit het huidige onderzoek blijkt dat het netwerk van de kinderen met Downsyndroom niet alleen bestaat uit klasgenoten en dat passende vriendschappen inderdaad ook kunnen worden gevonden via andere wegen, bijvoorbeeld: kinderen uit de woonbuurt of kinderen van kennissen van de ouders of soms lotge-

noten (andere kinderen met een belemmering). Lotgenotencontact voor hun kind met Downsyndroom kan volgens de ouders in dit onderzoek zinvol worden vanaf de bovenbouw. In de praktijk zijn de ervaringen hiermee overigens zeer wisselend. Er moet wel een match zijn in ontwikkeling, ervaringen en belangstellingen. Het gaat dus niet om het als een blind paard bij elkaar plaatsen van kinderen met dezelfde belemmering, maar om het zorgvuldig zoeken van een passende kameraad. Het huidige onderzoek suggereert dat dit zorgvuldig zoeken van één of meer passende kameraden (in de zin van symmetrische relaties) belangrijk kan worden vanaf de bovenbouw en daarna.

- Dit onderzoek laat een groot verschil zien tussen de Nederlandse situatie en de situatie in de Engelstalige wereld wat betreft de mate waarin persoonlijk begeleiding voor het geïntegreerde kind met Downsyndroom wordt gerealiseerd. In de Engelstalige literatuur wordt nog wel eens gewezen op de mogelijke nadelen van te veel persoonlijke begeleiding door een volwassene op de sociale integratie van het geïntegreerde kind, maar dan heeft men het over full-timebegeleiding of op zijn minst over begeleiding voor de helft van de schooluren.

In de Nederlandse situatie is echter sprake van relatief weinig extra begeleiding (vier à acht uur extra formatie per week). Enerzijds blijken scholen het hiermee soms een heel eind te kunnen redden, anderzijds hebben sommige van de scholen en ouders op creatieve wijze meer begeleiding weten te organiseren en stellen zij dat dit in die gevallen ook noodzakelijk is.

- Dit onderzoek wijst er op dat de attitude van de betrokkenen – hun geloof in de leermogelijkheden van het kind, hun ideeën over de beïnvloedbaarheid van sociaal gedrag en sociale interacties en hun houding ten aanzien van problemen – van grote invloed kan zijn op het verloop van de integratie. Ook uit de vergelijking tussen de ideeën van ouders en leerkrachten blijkt dat er dergelijke verschillen in attitude kunnen voorkomen.

Deze verschillen in attitude hebben waarschijnlijk aanzienlijke invloed op de aanpak en inzet van de betrokkenen en daarmee op het verloop van de integratie. De invloed van de attitudes van leerkrachten op het functioneren van leerlingen in het algemeen is bekend uit onderzoek naar effectieve scholen, maar is niet onderzocht specifiek in relatie tot (geïntegreerde) leerlingen met Downsyndroom. Het huidige onderzoek wijst erop dat de attitude van leerkrachten echter een zeer relevante factor zou kunnen zijn. Zowel onderzoek naar bestaande attitudes van leerkrachten en het effect hiervan als onderzoek naar interventies gericht op het

veranderen van deze attitudes zouden derhalve relevant kunnen zijn.

- Tot slot: zoals in hoofdstuk 1 al is gesteld kunnen de globale aanbevelingen uit de literatuur door dit type van kwalitatief onderzoek worden aangevuld met gedetailleerde praktijkvoorbeelden. Dat is inderdaad het geval gebleken. De kracht van dit type onderzoek moet ook hierin worden gezocht: het onderwerp gaat leven – het is alsof de lezer zelf midden in de praktijk staat. Bovendien kunnen praktijkvoorbeelden mensen die in de praktijk werken (ouders; leerkrachten; begeleiders) ten eerste helpen bij de vertaling van theoretische uitgangspunten naar concrete situaties.

6.4. Aanbevelingen voor verder onderzoek

- Een onderzoek waarin daadwerkelijk interventies gericht op het verbeteren van sociale integratie worden gepland, toegepast en geëvalueerd zou een logisch vervolg zijn op dit onderzoek. Dit zou zowel kunnen in de vorm van een redelijk kortlopend effectonderzoek, waarbij zou kunnen worden gekeken naar de relatieve bijdrage van verschillende soorten van interventies, als in de vorm van een meer langlopend actieonderzoek, waarbij interventies al gaande de weg in de praktijk in overleg met de betrokkenen worden bijgesteld.

- Het gedurende vele jaren volgen van een groep kinderen zou een andere lijn van onderzoek kunnen zijn. Zoals in hoofdstuk 1 werd gesteld: een dergelijk onderzoek zou kunnen leiden tot een diepergaand inzicht in het proces van sociale integratie.

- Een inventariserend onderzoek naar de effecten van de schoolplaatsing (regulier versus speciaal) op het sociale netwerk van de betreffende kinderen lijkt mij ook nog aanvulling op eerder onderzoek.

- Op grond van het huidige onderzoek kan ook nog worden gedacht aan onderzoek naar de effecten van de attitude van leerkrachten – hun geloof in de leermogelijkheden van het kind met Downsyndroom, hun ideeën over de beïnvloedbaarheid van sociaal gedrag en sociale interacties en hun houding ten aanzien van problemen – op het verloop van de ontwikkeling en de integratie van de betreffende leerling met Downsyndroom. Tevens kan worden gedacht aan onderzoek naar de wijze waarop de attitude van leerkrachten zou kunnen worden beïnvloed.

- Een onderzoeksvraag zou ook nog kunnen zijn: welke ondersteuning zouden ouders en leerkrachten van geïntegreerde kinderen met Downsyndroom zelf graag willen hebben voor hun eigen functioneren? Vanuit praktisch opzicht (de vormgeving van dienstverlening aan ouders en van ambulante begeleiding

aan scholen) is dit een zeer relevante vraag.

6.5. Aanbevelingen voor beleid

In paragraaf 6.3. zijn aanbevelingen gegeven voor leerkrachten en ouders, als de direct betrokkenen bij het ondersteunen van integratie. Hier zal het gaan om aanbevelingen voor overheidsbeleid.

- In de Engelstalige wereld is het gebruikelijk dat ouders van kinderen met een belemmering systematische begeleiding kunnen krijgen bij early intervention, lopend vanaf de geboorte tot in de schooljaren. Dat wordt ook gedaan mede vanuit de gedachte en de ervaring dat dit leidt tot meer geïntegreerde schoolplaatsingen. In Nederland wordt deze begeleiding echter in de meeste plaatsen nauwelijks systematisch aangepakt. De overheid zou ervoor moeten zorgen dat deze vorm van interventie op een gedegen wijze wordt vormgegeven: dat betekent ook specifieke bijscholing op dit gebied van de professionals die dit zouden moeten uitvoeren.

- Ambulante begeleiding van geïntegreerde leerlingen moet worden gegeven vanuit een positieve houding ten aanzien van integratie. Het risico is reëel dat ambulante begeleiders vanuit het onderwijs voor Zeer-Moeilijk-Lerendenonderwijs, vanuit hun specifieke achtergrond, niet de benodigde kennis hebben van geïntegreerd onderwijs, noch veel geloof zullen hebben in de mogelijkheden van integratie. De verplichte koppeling van ambulante begeleiding van geïntegreerde leerlingen aan het speciaal onderwijs, zoals de overheid dit nu wil vormgeven, is wat dat betreft dubieus. Het zou beter zijn wanneer reguliere scholen de gelden voor ambulante begeleiding bij verschillende aanbieders zouden mogen besteden. Meer keuzevrijheid van ouders en reguliere scholen zal ook maken dat aanbieders van ambulante begeleiding meer gedwongen zullen zijn om cliëntgericht te werken en te streven naar kwaliteit.

- In sommige situaties is meer individuele begeleiding nodig dan de vier à acht uur extra formatie die de overheid nu ter beschikking stelt voor geïntegreerde leerlingen. Weliswaar blijken sommige scholen en ouders in staat om creatieve oplossingen te vinden om meer begeleiding te realiseren, maar naar auteurs mening zou het overheidsbeleid ook structureel moeten worden ingericht op deze situaties. In Engeland, in het project in de omgeving van Portsmouth (beschreven in Buckley, 2000), is het vanzelfsprekend dat de overheid een hoge mate van persoonlijke assistentie voor geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom betaalt. Waarom zou dit in het toch bepaald niet arme Nederland dan niet kunnen?

- Allen, K.E. en I.S. Schwarz (1996). *The exceptional child. Inclusion in early childhood education*. Albany/Bonn. Delmar Publishers
- Berres, M.S. (1996). All children, all schools. In: M.S. Berres, D.L. Ferguson, P. Knoblock en C. Woods. *Creating tomorrow's schools today. Stories of inclusion, change and renewal*. New York. Teachers College Press.
- Bird, G. & S. Buckley, (1997). *Onderwijskundige behoeften van kinderen met Down syndroom: Een handboek voor leerkrachten*. Amersfoort. V&V Producties.
- Bogdan, R.C. & S.K. Biklen, (1998). *Qualitative Research for Education. An introduction to theory and methods*. Boston, London. Allyn & Bacon.
- Brinker, R.P., (1985). Interactions Between Severely Mentally Retarded Students and Other Students in Integrated and Segregated Public School Settings. In: *American Journal of Mental Deficiency* 89 (6), 587-594
- Brinker, R.P. en M.E. Thorpe, (1986). Features of Integrated Educational Ecologies That Predict Social Behavior Among Severely Mentally Retarded and Nonretarded Students. In: *American Journal of Mental Deficiency* 91 (2), 150-159.
- Buckley, S., (1988). Attaining basic educational skills: reading, writing and number. In: D. Lane & B. Stratford (red). *Current approaches to Down's syndrome*. London. Cassell Educational Limited.
- Buckley, S., (1992). The Development of the Child with Down Syndrome: Implications for Effective Education. In: P.T. Rogers & M. Coleman, *Medical Care in Down Syndrome. A preventive Medicine Approach*, 29-67. New York, Marcel Dekker, Inc.
- Buckley, S., (1993). Developing the speech and language skills of teenagers with Down's syndrome. *Down Syndrome: Research and Practice* 1 (2), 63-71.
- Buckley, S., G. Bird & A. Byrne, (1996). The practical and theoretical significance of teaching literacy skills to children with Down syndrome. In: J.A. Rondal, J. Perera, L. Nadel & A. Comblain (red). *Down's syndrome: Psychological, psychological and socio-educational perspectives*. London. Whurr Publishers Ltd.
- Buckley, S., (2000a). Onderwijs aan kinderen met Downsyndroom. Een overzicht van onderwijskundige voorzieningen en resultaten in het Verenigd Koninkrijk. In: Update, bijlage van *Down+Up* 52 (winter 2000), 1-10.
- Buckley, S. & G. Bird, (2000). *Down Syndrome Issues and Information. Development and education for children with Down syndrome (0-16 years)*. Portsmouth. The Down Syndrome Educational Trust.
- Chapman, J.W., (1988). Special education in the least restrictive environment: Mainstreaming or maindumpling? In: *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities* 14 (2), 123-134.
- Coie, J.D. (1985). Fitting social skills intervention to the target group. In: Schneider, Rubin en Ledingham. *Children's peer relations: issues in assessment and intervention*. New York / Berlin. Springer-Verlag.
- Coie, J.D. en G.K. Koepfl (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. In: S.R. Asher en J. D. Coie. *Peer rejection in childhood*. Cambridge/ New York. Cambridge University Press.
- Cole, D.A. en L.H. Meyer, (1991). Social integration and severe disabilities: a longitudinal analysis of child outcomes. In: *The journal of special education* 25 (3), 340-351.
- Cordova, D.I. & M.R. Lepper (1996). Intrinsic Motivation and the Proces of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization and Choice. In: *The journal of educational psychology: including experimental pedagogy, child psychology and hygiene, and educational statistics*. 88 (4). 715-729.
- Coster, F., (2001). *Behavioural problems in children with specific language impairments. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen*. Groningen. Uitgeverij Stichting Kinderstudies Groningen.
- Danby, J. en C. Cullen, (1988). Integration and Mainstreaming: a review of the efficacy of mainstreaming and integration for mentally handicapped pupils. In: *Educational Psychology* 8 (3), 177-195.
- Dodge, K.A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In: Schneider, Rubin en Ledingham. *Children's peer relations: issues in assessment and intervention*. New York/ Berlin. Springer-Verlag.
- Downing, J.E. (1996). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms. Practical strategies for teachers*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- Dunlop, K.H., Z. Stoneman en M.L. Cantrell (1980). Social interaction of exceptional and other children in a mainstreamed preschool classroom. In: *Exceptional Children* 47 (2), 132-141.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chisester/New York. John Wiley & Sons.
- Falvey, M.A. en M. Grenot-Scheyer (1998). Instructional strategies. In: M.A. Falvey (red). *Inclusive and heterogeneous schooling. Assessment, curriculum and instruction*. Baltimore/ London. Paul H. Brookes.
- Falvey, M.A. en R.L. Rosenberg (1998). Developing and fostering friendships. In: M.A. Falvey (red). *Inclusive and heterogeneous schooling. Assessment, curriculum and instruction*. Baltimore/ London. Paul H. Brookes.
- Falvey, M.A., M. Forest, J. Pearpoint en R. L. Rosenberg (1995). Building connections. In: J.S. Thousand, R.A. Villa en A.I. Nevin. *Creativity and collaborative learning*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- Favazza, Phillipsen & Kumar (2000), Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. In: *Exceptional Children* 66 (4), 491-508.
- Fekkes, M., E.H. Verrips & R.A. Hirasing, (1998). A nation-wide study into Health Related Quality of Life (HRQOL) in children with Down syndrome. In: E.A.B de Graaf, A. Vermeer, H.S.A. Heymans & M.I.M. Schuurman (red). *Down syndrome behind the dykes. Research in The Netherlands*. Amsterdam. VU University Press.
- Gottlieb, J. (1980). Improving attitudes toward retarded children by using group discussion. In: *Exceptional Children* 47 (2), 106-111.
- Graaf, E.A.B. de, (1993a). Integratie, wat betekent dat? In: *Down en Up* 24 (winter 1993), 9- 11.
- Graaf, E.A.B., (2001a). Leesvaardigheden van kinderen met Downsyndroom. In: Update, bijlage van *Down + Up* 54 (zomer 2001), 1-8.
- Graaf, E.A.B., de, (2001b). Zo lezen ze op het ZML in Groningen. In: Update, bijlage van *Down + Up* 54 (zomer 2001), 1-8.
- Graaf, G.W. de, (1996). *Mijn kind gaat naar de gewone school. Integratie van kinderen met een verstandelijke belemmering*. Leuven/Amersfoort. Acco.
- Graaf, G.W. de, (1998a). Students with a developmental disability, particularly Down syndrome, in regular education: parents' ideas and approaches. In: E.A.B de Graaf, A. Vermeer, H.S.A. Heymans & M.I.M. Schuurman (red). *Down syndrome behind the dykes. Research in The Netherlands*. Amsterdam. VU University Press.
- Graaf, G.W. de, (1998b). Supporting integrated education: experiences of special day care centres. In: E.A.B de Graaf, A. Vermeer, H.S.A. Heymans & M.I.M. Schuurman (red). *Down syndrome behind the dykes. Research in The Netherlands*. Amsterdam. VU University Press.
- Graaf, G.W., de, (1998c). Down-syndroom. In: *Vademecum Zorg voor Verstandelijk Gehandicapten* (december 1998) 1210 p1-35.
- Graaf, G.W. de, (1999). Sociale integratie gaat niet vanzelf. Een literatuurstudie met aanbevelingen voor gerichte interventies bij kinderen met Downsyndroom. *Special bij Down + Up* 48.
- Gresham, F.M., (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. In: *Exceptional Children* 54, 415-425.
- Gunn, P., (1988). Speech and language. In: D. Lane & B. Stratford (red). *Current approaches to Down's syndrome*. London. Cassell Educational Limited.
- Guralnick, M.J., (1993). Developmentally Appropriate Practice in the Assessment and Intervention of Children's Peer Relations. *Topics in early childhood special education* 13 (3), 344-371.
- Guralnick, M.J., (1995). Toekomstige ontwikkelingen in early intervention (vroeghulp). In: Update nr.10, bijlage van *Down + Up* 30 (zomer 1995), 2-10.
- Guralnick, M.J., (1996). Future directions in early intervention for children with Down's syndrome. In: J.A. Rondal, J. Perera, L. Nadel & A. Comblain (red). *Down's syndrome: Psychological, psychological and socio-educational perspectives*. London. Whurr Publishers Ltd.
- Guralnick, M.J. en J.M. Groom, (1987). The Peer Relations of Mildly Delayed and Nonhandicapped Preschool Children in Mainstreamed Playgroups. In: *Child Development* 58, 1556-1572.
- Guralnick, M.J. en E. Weinhouse, (1984). Peer-Related Social Interactions of Developmentally Delayed Young Children: Development and Characteristics. In: *Developmental Psychology* 20 (5), 815-827.
- Guralnick, M.J., R.T. Connor, & M. Hammond (1995). Parent Perspectives of Peer Relationships and Friendships in Integrated and Specialized Programs. *American Journal on Mental Retardation* 99 (5), 457-476.
- Guralnick, M.J., R.T. Connor, M. Hammond, J.M. Gottman en K. Kinnish (1995). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. In: *American Journal on Mental Retardation* 100 (4), 359-377.
- Harper, G., L. Maheady en B. Mallette (1994). The power of peer-mediated instruction. In: J.S. Thousand, R.A. Villa en A.I. Nevin. *Creativity and collaborative learning*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- Hegarty, S., (1987). *Meeting Special Needs in Ordinary Schools: An Overview*. Cassell Educational Limited, London.
- Hymel, S., E. Wagner en L.J. Butler (1990). Reputational bias: View from the peer group. In: S.R. Asher en J. D. Coie. *Peer rejection in childhood*. Cambridge/New York. Cambridge University Press.
- Janney, R.E. & M.E. Snell, (2000). *Teachers' Guides to Inclusive Practices. Modifying Schoolwork*. Baltimore, London. Paul H. Brookes Publishing Co.

- Jenkinson, J.C., (1983). Correlates of Sociometric Status Among TMR Children in Regular Classrooms. In: *American Journal of Mental Deficiency* 88 (3), 332-335.
- Johnson, D.W. en R.T. Johnson, (1980). Integrating Handicapped Students into the Mainstream. In: *Exceptional Children* 47 (2), 90-98.
- Johnson, R.T. en D.W. Johnson (1981). Building friendships between handicapped and non-handicapped students: effect of cooperative and individualistic instruction. In: *American Educational Research Journal* 18 (4), 415-423.
- Johnson, D.W. en R.T. Johnson, (1986). Mainstreaming and Cooperative Learning Strategies. In: *Exceptional Children* 52 (6), 553-561.
- Katoda, H. en G. Miron, (1990). Educational Integration for persons with handicaps: a conceptual discussion. In: *European Journal of Special Needs Education* 5 (2), 126-135.
- Ladd, G.W., J.M. Price en C.H. Hart (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: predictive of peer status? In: S.R. Asher en J. D. Coie. *Peer rejection in childhood*. Cambridge/New York. Cambridge University Press.
- Laws, G., M. Taylor, S. Bennie, & S. Buckley (1996). Classroom behaviour, language competence, and the acceptance of children with Down syndrome by their mainstream peers. *Down Syndrome Research and Practice*, 4 (3), 100-112.
- Leffert, J.S. en G.N. Siperstein (1996). Assessment of social-cognitive processes in children with mental retardation. In: *American Journal on Mental Retardation* 100 (5), 441-455.
- Lewis, A. en V. Lewis (1988). Young children's attitudes, after a period of integration, towards peers with severe learning difficulties. In: *European Journal of Special Needs Education* 3 (3), 161-171.
- Leyser, Y. en J. Gottlieb (1981). Social status improvement of unpopular handicapped and nonhandicapped pupils: a review. In: *The Elementary School Journal* 81 (4), 228-236.
- Lieber, J., K. Capell, S.R. Sandall, P. Wolfberg, E. Horn, P. Beckman (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. In: *Early Childhood Research Quarterly* 13 (1), 87-105.
- Lipsky, D.K. en A. Gartner (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of american society. In: *Harvard Educational Review* 66 (4), 762-796.
- Lipsky, D.K. en A. Gartner (1997). *Inclusion and school reform. Transforming America's classrooms*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- Lorenz, S. (1998). *Children with Down's Syndrome. A guide for teachers and learning support assistants in mainstream primary and secondary schools*. London/ David Fulton Publishers.
- Marotz Ray, B., (1985). Measuring the social position of the mainstreamed handicapped child. In: *Exceptional Children* 52 (1), 57-62.
- Merrell, K.W. en G. A. Gimpel (1998). *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, New Jersey/ London. Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, S.B., (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Fransisco, London. Jossey-Bass Publishers.
- Mittler, P. en P. Farrell, (1987). Can children with severe learning difficulties be educated in ordinary schools? In: *European Journal of Special Needs Education* 2 (4), 221-236.
- Odom, S.L. en K.E. Diamond (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: the research base. In: *Early Childhood Research Quarterly* 13 (1), 3- 25.
- Oelwein, P.L., (1995). *Teaching reading to children with Down syndrome: a guide for parents and teachers*. Woodbine House. Bethesda (USA).
- Okagaki, L., K.E. Diamond, S. J. Kontos, L.L. Hestenes (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. In: *Early Childhood Research Quarterly* 13 (1), 67-86.
- Pieterse, M. en Y. Center, (1984). The integration of eight Down's Syndrome Children into regular schools. In: *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities* 10 (1), 11-20.
- Pijl, S.J.P. & A.J.M. Scheepstra (1998). Pioneering in integration: Pupils with Down syndrome attending regular education. In: E.A.B de Graaf, A. Vermeer, H.S.A. Heymans & M.I.M. Schuurman (red). *Down syndrome behind the dykes. Research in The Netherlands*. Amsterdam. VU University Press.
- Porter, J. (2000). Learning to Count: a difficult task? In: *Down Syndrome: Research and Practice* 6 (2).
- Price, J.M. en K.A. Dodge (1989). Peers' contributions to children's social maladjustment. In: T.J. Berndt en G.W. Ladd (red). *Peer relationships in child development*. New York/ Chichester. John Wiley & Sons.
- Pueschel, S.M. & M. Sestrová, (1997), Selected Medical Conditions. In: S.M. Pueschel & M. Sestrová. *Adolescents with Down syndrome: Towards a More Fulfilling Life*. Baltimore/London. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Putallaz, M. en A. Wasserman (1990). Children's entry behavior. In: S.R. Asher en J. D. Coie. *Peer rejection in childhood*. Cambridge/New York. Cambridge University Press.
- Putnam, J.W. (1993). The proces of cooperative learning. In: J.W. Putnam (red). *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- Putnam, J.W. en L.J. Spenciner (1993). Supporting young children's development through cooperative activities. In: J.W. Putnam (red). *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- Ramsey, P.G. (1991). *Making friends in school: promoting peer relationships in early childhood*. New York. Teachers College Press.
- Rasore-Quartino, A., (1998). De huidige stand van zaken bij de medische aspecten van Down syndroom. In: Update 22, bijlage van *Down + Up* 42 (zomer 1998), p.1-7.
- Roberts, C. en S. Zubrick (1992). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. In: *Exceptional Children* 59 (3), 192-202.
- Rynders, J.E., S.J. Schleien, L.H. Meyer, T.L. Vandercook, T. Mustonen, J.S. Colond, K. Olson (1993). Improving integration outcomes for children with and without severe disabilities through cooperatively structured recreation activities: a synthesis of research. In: *The Journal of Special Education* 26 (4), 386-407.
- Rynders, J.E. & M.L. Low (2001). "Adrift" in the Educational Mainstream: The Need to Structure Communicative Interactions Between Students with Down Syndrome and their Nondisabled Peers. In: *Down Syndrome Quarterly* 6 (1), 1-8.
- Sale, P. en D.M. Carey (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. In: *Exceptional Children* 62 (1), 6-19.
- Salisbury, C., C. Gallucci, M.M. Palombaro en C.A. Peck, (1995). Strategies that promote social relationships among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. In: *Exceptional Children* 62 (2), 125-137.
- Scheepstra, A.J.M., (1998). *Leerlingen met Down's syndroom in de basisschool*. Proefschrift RUG. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Scorgie, K. & D.Sobsey (2000). Transformational Outcomes Associated with Parenting Children who have Disabilities. In: *Mental Retardation*. 38 (3). 195-206.
- Cruggs, T.E. en M.A. Mastropieri (1992). Effective mainstreaming strategies for mildly handicapped students. In: *The Elementary School Journal* 92 (3), 389-409.
- Siperstein, G.N. en J. S. Leffert (1997). Comparison of socially accepted and rejected children with mental retardation. In: *American Journal on Mental Retardation* 101 (4), 339-351.
- Slavin, R.E. (1985). An introduction to cooperative learning research. In: R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb en R. Schmuck (red). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York. Plenum Press.
- Slavin, R.E. (1995a). Synthesis of research on cooperative learning. In: H. Pool en J.A. Page. *Beyond tracking. Finding succes in inclusive schools*. Bloomington, Indiana. Phi Delta Kappa.
- Slavin, R.E. (1995b). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston/London. Allyn and Bacon.
- Stone, J. en C. Campbell (1991). Student to student: curriculum and the development of peer relationships. In: G.L. Porter en D. Richler. *Changing Canadian Schools. Perspectives on disability and inclusion*. North York, Canada. The Roeher Institute.
- Taylor, A.R., S.R. Asher en G.A. Williams (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. In: *Child Development* 58, 1321-1334.
- Terlouw, S. (1999). *Iedereen is anders*. Leiden. Zorn Uitgeverij BV.
- Toshner, J.A. en A. Ford (1996). *Research summary: What impact is inclusive education having on students and families?* Wisconsin School Inclusion Project. Wisconsin.
- Uditisky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience. In: R. Slee (red). *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. Lewes. The Falmer Press
- Udvari-Solner, A. (1995a). A decision-making model for curricular adaptations in cooperative groups. In: J.S. Thousand, R.A. Villa en A.I. Nevin. *Creativity and collaborative learning*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- Udvari-Solner, A. (1995b). Aanpassingen aan het curriculum. In: Update nr.9, bijlage van *Down+ Up* 29 (lente 1995), 1-16.
- VGN (Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland) (1996). *Leren van Elkaar. Ambulante begeleiding vanuit de kinderdagcentra naar het reguliere onderwijs*. Utrecht, VGN.
- Wishart, J., (1988). Early Learning in Infants and Young Children with Down Syndrome. In: L. Nadel, *The psychobiology of Down Syndrome*. Cambridge, Massachusetts; London, England. The MIT Press.
- Wishart, J., (1993). Avoidance strategies in young children with Down's syndrome. *Down Syndrome: Research and Practice* 1 (2), 47-55.
- Wishart, J., (1994). Leren op een moeilijke manier: vermijdingsstrategieën bij jonge kinderen met Down's syndroom. In: Update nr.6, bijlage van *Down + Up* 26 (zomer 1994), 1-10.
- Wishart, J., (1996). Learning in young children with Down's syndrome: Developmental trends. In: J.A. Rondal, J. Perera, L. Nadel & A. Comblain (red). *Down's syndrome: Psychological, psychological and socio-educational perspectives*. London. Whurr Publishers Ltd.
- Zoer, T., (1995). Zichtbaar of onzichtbaar. In: *Down + Up* 31 (herfst 1995), 26-29.

SDS-Bestelrubriek + procedure

Een greep uit informatiemateriaal van de SDS. Bestellingen worden uitgevoerd door De Zuidwester, een dienstencentrum voor mensen met een handicap in Hoogeveen. Daarbij is de SDS op financiële gronden gedwongen de kosten van de administratieve verwerking tot het absolute minimum te beperken. Dat betekent dat de SDS van u vraagt vooruit te betalen. Zo:

1) Reken aan de hand van de onderstaande lijst zelf het totaalbedrag van uw bestelling uit. Daarbij gelden de prijzen in de linkerkolom uitsluitend voor de donateurs van de SDS. Niet-donateurs betalen het bedrag in de rechterkolom. Daarin zijn verzend- en afhandelingskosten verdisconteerd.

2) Maak het totaalbedrag over op Postbankrekening 1651723 of Rabobank 36.71.08.445, beide ten name van de SDS te Wanneperveen. Vermeld daarbij op het strookje de betreffende bestelcodes.
3) Geef de SDS en het dienstencentrum een paar weken de tijd om uw bestellingen aan de hand van de bestelcodes gereed te maken.

Prijswijzigingen voorbehouden

titel	bestelcode	donateurs		niet-donateurs	
Een wereld van verschil	WWV	f 27,55	€ 12,50	f 33,06	€ 15,00
'Get Down on it', Nederlandse video over werkers met Downsyndroom in dienstverband	GDI	f 33,00	€ 15,00	f 40,00	€ 18,20
Down-syndroom, uitgebreide, wetenschappelijke Nederlandstalige beschrijving, 35 blzn.	VAD	f 8,50	€ 3,90	f 11,00	€ 5,00
Down syndrome behind the dykes: research in The Netherlands, Engelstalig, 208 blzn.	DBD	f 49,90	€ 22,60	f 57,00	€ 25,90
Down to earth (Nederlandse video over onderwijsintegratie, 26 min.)	DTE	f 33,00	€ 15,00	f 40,00	€ 18,20
Kleine Stapjes, early intervention-programma ('vroeghulp'), ringband met ca. 600 blzn. (uitgave V+V Producties)	KSB	f 120,00	€ 54,50	f 130,00	€ 59,00
Kleine Stapjes, supplement schoolse vaardigheden, early intervention-programma (leren lezen, tellen en cijfers, tekenen en voorbereiding op het schrijven), ca. 150 blzn. (uitgave V+V Producties)	KSS	f 31,50	€ 14,30	f 37,50	€ 17,00
Kleine Stapjes, instructie-video bij de gelijknamige boeken, ca. 3,5 uur T.E.L.L. (Teaching Early Language for Living),	KSV	f 95,00	€ 43,10	f 125,00	€ 56,70
Nederlandstalige instructie-video bij het T. E. L. L.-programma, 1,5 uur	TLV	f 60,00	€ 27,20	f 75,00	€ 34,00
Syndroom van Down (uitgave De Kring, Bussum)	CUN	f 39,90	€ 18,10	f 45,00	€ 20,40
Early intervention; gewoon een alerte manier van opvoeden (uitgave V+V Producties)	EIB	f 29,75	€ 13,50	f 35,00	€ 15,90
Onderwijskundige behoeften van Down syndroom (uitgave V+V Producties)	OKB	f 29,75	€ 13,50	f 35,00	€ 15,90
Mijn kind gaat naar de gewone school (uitgave Acco)	GEW	f 46,75	€ 21,20	f 52,00	€ 23,60
Low-Stress; methode voor het aanvankelijk rekenen, oorspr. uitgave Kok Educatief, complete set, in totaal ca. 195 blz.	LST	f 65,00	€ 29,50	f 80,00	€ 36,30
Leidraad voor de onderwijskundige begeleiding van leerlingen met Downsyndroom	LDR	f 10,00	€ 4,50	f 13,00	€ 5,90
Sociale integratie gaat niet vanzelf	SOC	f 10,00	€ 4,50	f 13,00	€ 5,90

Aanmeldingsformulier donateurs SDS

Kopie ren, invullen en opsturen naar de SDS, Bovenboerseweg 41, 7946 AL Wanneperveen

Naam:

Special WWV

Adres:

Postcode:

Tel:

Plaats:

Geb.datum kind/volwassene met Downsyndroom:

Overige gegevens: moeder/vader/zuster/broer van een meisje/jongen/vrouw/man met Down syndroom/hulpverlener/belangstellende (s. v. p. doorhalen wat niet van toepassing is) meldt zich aan als donateur van de SDS. Mijn bijdrage van f is overgemaakt op rekeningnummer 1651723 bij de Postbank of 36.71.08.445 bij de Rabobank te Wanneperveen, beide ten name van de Stichting Down's Syndroom. De minimumbijdrage is f 55,09 (€ 25,-) per jaar, mits u in Nederland woont, anders f 66,11 (€ 30,-). Het streefbedrag bedraagt echter f 77,13 (€ 35,-) respectievelijk f 88,15 (€ 40,-). Extra steun is zeer welkom.

Datum:

Handtekening:



Annelotte van Biezen op basisschool De Margriet in Rotterdam (foto: Erik de Graaf)