

DownDate

Een bijlage van Down+Up ten behoeve van werkers in het veld, zoals medici, logopedisten, fysio- en ergotherapeuten, psychologen, pedagogen en maatschappelijk werkers

Bijlage bij Down+Up nr. 109

In dit artikel wordt een beeld geschetst van de onderwijsintegratie van leerlingen met Downsyndroom in het regulier basisonderwijs. Om hoeveel leerlingen gaat het eigenlijk en welke ontwikkelingen zijn er hierin geweest in de afgelopen decennia? Waarom kiezen ouders voor regulier dan wel speciaal onderwijs? Wat is er bekend over de effecten van schooltype op de ontwikkeling en het sociaal functioneren van het kind? Welke voorwaarden zijn gunstig voor de onderwijsintegratie van kinderen met Downsyndroom? • Gert de Graaf

Inclusief onderwijs voor kinderen met Downsyndroom

Voor 1985 gingen vrijwel alle kinderen met Downsyndroom naar speciaal onderwijs. Een kind met Downsyndroom op een gewone basisschool was zeer uitzonderlijk (de Graaf, 1995). In 1985 werd de Vereniging voor geïntegreerde opvoeding van Mongoolse kinderen (VIM) opgericht (inmiddels is de naam veranderd in: Vereniging voor een geïntegreerde opvoeding van kinderen met Downsyndroom). Vanaf 1986 werd ook de Stichting Downsyndroom (SDS) actief, de eerste twee jaren nog als stichting in oprichting. Beide organisaties zijn voorstander van meer mogelijkheden voor integratie van kinderen met Downsyndroom in het gewoon onderwijs (de Graaf, 1995; 1996a). Gesterkt door informatie vanuit deze organisaties gingen vanaf halverwege de jaren tachtig meer en meer ouders van deze kinderen in gesprek met gewone scholen over plaatsingsmogelijkheden voor hun kind (de Graaf, 1995; 1996a; Scheepstra, 1998). Ook in verschillende andere landen, waaronder het Verenigd Koninkrijk (Cuckle, 1997) en Australië (Bochner & Pieterse, 1996) volgen vanaf midden jaren tachtig kinderen met Downsyndroom steeds vaker onderwijs op een reguliere

school. In Nederland reageerde de overheid welwillend op deze ontwikkeling door vanaf 1986 extra formatie toe te kennen aan reguliere basisscholen met een kind met Downsyndroom (4 uur leerkrachtijd per week in groep één/twee én 8 uur leerkrachtijd per week vanaf groep drie) en in 2002 door verankering van deze extra financiële middelen in de Wet op de Leerlinggebonden Financiering (LGF). Sinds 1 augustus 2014 is de LGF opgevolgd door de Wet op Passend Onderwijs. Het systeem van individueel toegekende gelden voor extra ondersteuning is vervangen door een regionaal toegekend totaalbudget waarbij samenwerkingsverbanden van scholen zelf moeten bepalen hoe zij dit budget inzetten. Wat het effect van deze beleidsverandering is op de integratiemogelijkheden van leerlingen met Downsyndroom en/of voor leerlingen met andere beperkingen zal de komende jaren pas duidelijk worden. Mogelijkerwijs ontstaan er door deze decentralisatie ook regionale verschillen.

Onderzoeksvragen

Met het huidige artikel wordt beoogd een breed beeld te geven van de onderwijs-

integratie van leerlingen met Downsyndroom, met name in Nederland. Dit beeld zal worden geschetst aan de hand van een viertal vragen.

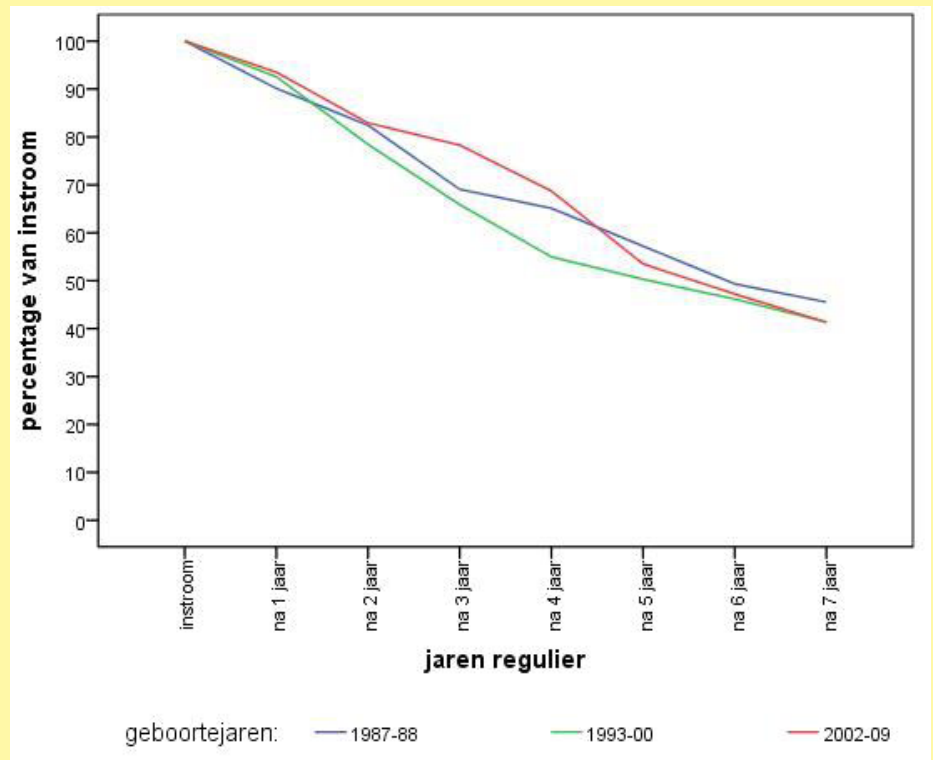
- Hoe ziet in Nederland de onderwijsintegratie van leerlingen met Downsyndroom er cijfermatig uit? Dat wil zeggen: Hoeveel starten er op een reguliere school en hoeveel jaar verblijven zij daar? Welk percentage van het totaal aantal leerlingen met Downsyndroom gaat naar een reguliere school? Wat zijn hierin de historische ontwikkelingen?
- Waarom kiezen ouders van deze kinderen voor regulier dan wel speciaal onderwijs. Wat is er bekend over hun motieven en verwachtingen?
- Wat zijn de effecten van reguliere versus speciale schoolplaatsing op de ontwikkeling en op het sociale functioneren van leerlingen met Downsyndroom?
- Onder welke voorwaarden heeft inclusief onderwijs voor leerlingen met Downsyndroom het meeste kans van slagen? Deze vragen zullen worden beantwoord door gebruik te maken van reeds gepubliceerd materiaal, aangevuld met informatie uit een recente enquête door de SDS.

Resultaten

Cijfermatige ontwikkeling

De Graaf, van Hove & Haveman (2014) hebben een schatting gemaakt van het aantal leerlingen met Downsyndroom op reguliere scholen voor de schooljaren 1984-85 tot en met 2011-12 (geboortejaren 1980-2006). Schattingen van het totaal aantal kinderen met Downsyndroom in de basisschoolleeftijd op basis van een demografisch model (de Graaf et al., 2010) zijn daarbij gecombineerd met gegevens uit enquêtes uit 2006 (met een follow-up in 2007 en 2010) en uit 2009 onder ouders van kinderen met Downsyndroom over de schoolloopbaan van hun kind. Deze ouders zijn benaderd via de SDS. De database van de SDS bevatte in die jaren voor kinderen in de basisschoolleeftijd zo'n 80 procent van alle kinderen met Downsyndroom (de Graaf et al., 2014). Wanneer aangenomen wordt dat de 20 procent kinderen met Downsyndroom van ouders die nooit enig contact hebben opgenomen met de SDS niet zijn gestart op reguliere scholen wordt de laagste schatting van het aantal op reguliere scholen verkregen. Deze minimale schatting bleek het beste overeen te komen met cijfers uit andere bronnen. De schattingen van het totaal aantal leerlingen met Downsyndroom op reguliere basisscholen zijn namelijk gevalideerd door deze te vergelijken met gegevens van het ministerie van Onderwijs, beschikbaar voor de schooljaren 1993/94 tot en met 1996/97 in Scheepstra (1998), en op verzoek van de eerste auteur, direct aangeleverd door het ministerie voor 1998/99 tot en met 2003/04. Eerdere en latere gegevens waren niet voorhanden. Wel kon er nog een andere validering worden gedaan. Het geschatte percentage op een reguliere school van het totaal aantal kinderen met Downsyndroom in de basisschoolleeftijd kwam voor de overeenkomstige schooljaren overeen met tellingen door een aantal ZML-scholen, door 21 van de 121 ZML-scholen in 2005-06 en door 20 in 2010-11.

Uit de Graaf et al. (2014) komt naar voren dat zo'n 56 procent van alle kinderen met Downsyndroom uit de geboortejaren 1993-2000 is gestart op een reguliere school. Voor de geboortejaren 1987-88 ligt dit percentage op 39 procent. Van de kinderen met Downsyndroom die zijn gestart op een reguliere school doorliep uiteindelijk iets meer dan 40 procent de gehele basisschool, althans zij zaten minstens 8 jaar op een reguliere school. Het percentage (van alle kinderen met Downsyndroom in de leeftijd 4-13 jaar) dat onderwijs op een



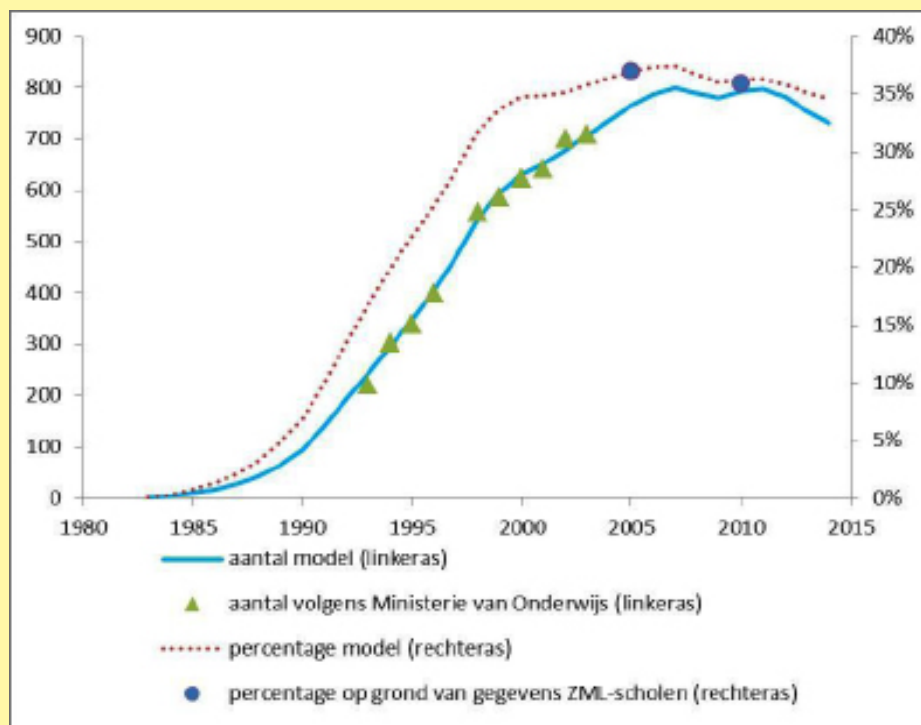
Figuur 1: het percentage regulier als percentage van de reguliere instroom

reguliere school volgt is gestegen van 1 à 2 procent (hooguit zo'n 20 kinderen) in 1986-87, naar 10 procent (zo'n 140 kinderen) in 1991-92, 25 procent (zo'n 400) in 1996-97, 35 procent (zo'n 650) in 2001-02 tot 37 procent (bijna 800) sinds 2005-06.

Een belangrijke vraag is of er in de instroom (hoeveel procent start er op een reguliere school) of in het verloop van de integratie (hoeveel procent van degenen die regulier zijn gestart is nog steeds regulier geplaatst na 1, 2, 3, 4, 5, 6 of 7 jaar) nog veranderingen zijn opgetreden in de meest recente schooljaren. Om hiervan een beeld te krijgen, kan gebruik worden gemaakt van een enquête vanuit de SDS uit 2014 onder ouders van kinderen met Downsyndroom, gebruikmakend van dezelfde werkwijze als toegepast in de Graaf et al. (2014). De betreffende enquête is een follow-up van een eerdere enquête uit 2009 (zie: de Graaf, 2010a). Ouders die toentertijd hebben aangegeven later nogmaals te willen worden bevraagd zijn opnieuw benaderd in 2014. Uit de geboortejaren 2002-2009 zijn er in het totaal 1418 kinderen aanwezig in de database van de SDS. Door middel van het demografisch model van (de Graaf et al., 2010) kan worden geschat dat dit ongeveer 72 procent is van het totaal aantal kinderen in die leeftijdsgroep in 2014. Van de 143 kinderen uit de geboortejaren 2002-2009

in de follow-up enquête uit 2014 hebben er 100 (70 procent) ooit op een reguliere school gezeten. Als er wederom wordt uitgegaan van de conservatieve aanname dat kinderen die niet bekend zijn bij de SDS niet op een reguliere school hebben gezeten, dan zou ongeveer 50 procent (70 procent*72 procent) van dit cohort zijn of haar schoolloopbaan zijn gestart op een reguliere school, niet zeer verschillend van de schatting van 56 procent voor de geboortejaren 1993-2005 door de Graaf et al. (2014).

Om het verloop van de onderwijsintegratie in kaart te brengen voor het meest recente cohort is er binnen de groep kinderen geboren in de periode 2002-2009 (in de 2014-enquête) eerst gekeken hoeveel procent van degenen die meer dan één jaar op school zaten én ooit op een reguliere school waren gestart er na één jaar nog steeds regulier zaten. Vervolgens is gekeken hoeveel procent van degenen die meer dan twee jaar op school zaten én minstens één jaar op een reguliere school hadden gezeten er na twee jaar nog steeds regulier zaten. Door deze werkwijze te herhalen tot en met de kinderen die meer dan 7 jaar op school hebben gezeten kan een verloop van de integratie worden geconstrueerd. In figuur 1 is dit verloop weergegeven voor de geboortejaren 2002-2009. Ter vergelijking vindt u hier ook het verloop voor de geboortejaren 1993-2000



Figuur 2: totaal aantal en percentage leerlingen met Downsyndroom in het regulier basisonderwijs voor de schooljaren 1983-84 tot en met 2014-15 (het percentage van alle kinderen met Downsyndroom in de basisschoolleeftijd)

en 1987-88, zoals eerder geconstrueerd door de Graaf et al. (2014). Het beeld voor deze verschillende cohorten lijkt veel op elkaar. Ook in het meest recente cohort (geboortejaren 2002-09) doorloopt naar schatting iets meer dan 40 procent van degenen die gestart zijn op een reguliere school de gehele basisschool.

Door de schatting van het aantal kinderen dat regulier instroomt te combineren met het verloop van de integratie kan per schooljaar worden ingeschat hoeveel kinderen met Downsyndroom er onderwijs krijgen op een reguliere basisschool. Voor de geboortejaren tot en met 2001 is hierbij gebruik gemaakt van het onderzoek van de Graaf et al. (2014). Voor de geboortejaren na 2001 is dezelfde werkwijze toegepast, maar zijn de instroom en het verloop gebruikt zoals geconstrueerd op grond van de 2014-enquête (hierboven beschreven). Voor alle schooljaren is ervan uitgegaan dat steeds zo'n kwart van de vierjarigen met Downsyndroom reeds naar school gaat en dat een derde van de 13-jarigen nog niet is doorgestroomd naar voortgezet (regulier of speciaal) onderwijs. Het totaal aantal leerlingen met Downsyndroom in de basisschoolleeftijd is geschat op geleide van het demografisch model van de Graaf et al. (2010). Door het aantal leerlingen op de basisschool te delen door dit totaal aantal is het percentage (van alle kin-

deren met Downsyndroom in de leeftijd 4-13 jaar) geschat dat onderwijs op een reguliere school volgt. De schattingen van aantal en percentage zijn weergegeven in figuur 2. Als externe validering zijn in de figuur de gegevens van het ministerie van Onderwijs opgenomen voor de jaren dat deze beschikbaar zijn. Tevens zijn de schattingen van het percentage dat naar een reguliere school gaat op grond van tellingen door een aantal ZML-scholen opgenomen voor de twee schooljaren waarin deze voorhanden zijn (zie eerder in de tekst).

In de jaren negentig nam het aantal en het percentage leerlingen met Downsyndroom in het regulier basisonderwijs snel toe. De invoering van de Ruzak (LGF) in 2002 heeft vervolgens niet geleid tot een verdere toename van onderwijsintegratie van leerlingen met Downsyndroom. Er lijkt na 2002 eerder sprake te zijn geweest van consolidatie van de situatie die in de loop van de jaren negentig is gegroeid, met na 2000 een min of meer constant percentage van rond de 36 procent in regulier onderwijs. Het is belangrijk om de komende jaren de effecten van de invoering van Passend Onderwijs op de integratiemogelijkheden van leerlingen met Downsyndroom te monitoren. De informatie in figuur 2 kan worden gebruikt als een ijkpunt om eventuele toekomstige veranderingen aan te kunnen afmeten.

Motieven van ouders

Onderwijsintegratie van kinderen met Downsyndroom is tot stand gekomen door de wens van ouders. Waarom kiezen deze ouders voor gewoon onderwijs? In de Graaf (2010b) worden de resultaten van een aantal Nederlandse onderzoeken naar deze thematiek (de Graaf, 1996a;b; 1998a;b; 2001; Poulisse, 2002; Scheepstra, 1998) samengevat. De volgende motieven spelen een rol bij de keuze voor gewoon onderwijs:

- '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; zich optrekken aan andere leerlingen; een hoger verwachtingspatroon en meer eisen, ook op het gebied van schoolse vaardigheden.
- 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. Maar, ook veel kinderen met Downsyndroom gaan naar speciaal onderwijs. Wat is er bekend over de beweegredenen van de ouders van deze kinderen? De Graaf (2007) (ook besproken in de Graaf, 2010b) bevroeg 116 ouders van speciaal geplaatste kinderen met Downsyndroom (geboortejaren 1993-2000, ten tijde van het onderzoek 5-12 jaar oud) hierover. Van de betreffende 116 kinderen, gingen er 50 direct bij de aanvang van hun schoolloopbaan naar speciaal onderwijs. Voor 39 (78 procent van 50) van de ouders van deze kinderen was dit een positieve keuze; de overige 11 (22 procent van 50) hadden wel op een reguliere school willen starten, maar konden geen bereidwillige reguliere school vinden. Van de ouders van de 66 kinderen die na een aantal jaren regulier onderwijs alsnog overstapten naar speciaal onderwijs wilden er 42 (64 procent van 66) op dat moment zelf liever speciaal onderwijs voor hun kind. Bij de overige 24 kinderen (36 procent van 66) was er geen sprake van een positieve keuze, maar wilde de reguliere school - tegen de wens van de ouders - de integratie niet langer continueren. Bij de keuze voor speciaal onderwijs noemen de ouders diverse motieven:
 - Bepaalde kenmerken van het individuele kind maken integratie moeilijker. Het gaat hierbij om bijvoorbeeld een relatief laag cognitief niveau, complexe medische problematiek, problemen met druk gedrag, weinig concentratie, gebrek aan zelfstandig werken en niet goed tegen veel

prikkels kunnen, erg weinig spraak, nog niet zindelijk zijn, of sterk teruggetrokken gedrag.

- Argumenten met betrekking tot de sociale positie van het kind: (dreigend) isolement op de reguliere school; geen uitzonderingspositie en meer kans op gelijkwaardige vriendschappen in speciaal onderwijs.
 - Te weinig individuele aandacht voor het kind op de reguliere school door te grote klassen en/of in de praktijk te weinig of inadequate individuele begeleiding.
 - Aanwezigheid van het kind op de reguliere school vormde een te grote verzwaring voor de klas en de leerkracht (slechts door enkele ouders benoemd).
 - In totaal 35 ouders geven aan dat de keuze voor speciaal onderwijs een negatieve keuze was (zie eerder). Zij konden ofwel geen bereidwillige reguliere school vinden, ofwel de school beëindigde de integratie tegen de wens van de ouders. Enkele ouders stellen daarbij dat dit 'vastlopen' tijdens de basisschoolperiode samenhang met een negatieve en weinig open houding van de directie en/of leerkrachten.
 - De rol van ouders. Integratie kan ouders veel stress bezorgen omdat de plaatsing steeds ter discussie kan worden gesteld: Ook betekent speciaal onderwijs minder regel en overleg voor ouders.
 - Inhoudelijke voordelen van speciaal onderwijs, zoals expertise van de leerkrachten; afstemming op de leerbehoeften van het kind; kind hoeft (daardoor) niet op zijn tenen te lopen; meer aandacht voor zelfredzaamheid en sociaal-emotionele ontwikkeling; therapie op school; positieve en veilige sfeer.
- De meest recente SDS-enquête uit 2014 laat ook in dit opzicht een hoge mate van continuïteit zien. We beperken de analyse hier tot ouders van kinderen geboren in de periode 2002-2009 (dus 5-12 jaar ten tijde van de 2014-enquête). Van de 143 gaan er 9 niet naar school (6 procent). Van de 134 schoolgaande kinderen, zijn er 34 direct bij aanvang van hun schoolloopbaan gestart op een speciale school. Van deze 34 ouders hebben er 32 een vraag beantwoord over deze keuze. Voor 24 van deze 32 ouders (75 procent van 32) was de speciale schoolgang een positieve keuze, terwijl de overige 8 (25 procent van 32) eigenlijk liever een reguliere school wilden voor hun kind, maar geen bereidwillige reguliere school konden vinden. Van de 100 kinderen die wel zijn gestart op een reguliere school, zaten er ten tijde van de enquête 39 kinderen op een speciale school. Bij de ouders van deze 39 kinderen is door een open vraag geïnformeerd naar de

redenen van de overstap. De soort argumenten blijken overeen te komen met wat hierboven is beschreven op grond van het eerdere onderzoek van de Graaf (2007).

Effecten van onderwijsintegratie

Ouders die kiezen voor regulier onderwijs verwachten daarvan sociale winst en ontwikkelingswinst voor hun kind. Hoe reëel is deze verwachting?

De Graaf, van Hove & Haveman (2012a) deden een systematische review van onderzoeken uit de periode 1970-2010 naar de onderwijsintegratie van leerlingen met Downsyndroom (ook opgenomen in de Graaf, 2014). Alle onderzoeken waarin een directe vergelijking werd gemaakt tussen leerlingen met Downsyndroom in speciale versus reguliere onderwijsomgevingen werden meegenomen in de review, met uitzondering van onderzoeken met minder dan drie participanten. Niet-vergelijkende studies, met uitzondering van single case studies, werden geïncludeerd als deze de acceptatie van regulier geplaatste leerlingen met Downsyndroom door hun eigen klasgenoten bestudeerden. Er is naar studies gezocht gepubliceerd in Engels, Nederlands, Duits, Frans, Italiaans, Portugees, Spaans, Noors, Zweeds, Deens en Grieks. Gezocht is via Picarta, Google, Medline, ERIC en Science Direct. Ook is er een oproep gedaan aan alle organisaties aangesloten bij de European Down Syndrome Organisation (EDSA) en aan een aantal onderzoekers in dit veld of bij hen nog relevante onderzoeken bekend waren. Het proces van literatuur zoeken leverde uiteindelijk 133 potentieel relevante onderzoeken op, waarvan er 53 aan de inclusiecriteria voldeden. In 26 studies werd een vergelijking gemaakt tussen regulier en speciaal geplaatste leerlingen met Downsyndroom. In de overige 27 onderzoeken werd gekeken naar de acceptatie door klasgenoten. Bij vergelijkende onderzoeken kan er onduidelijkheid zijn of verschillen tussen regulier en speciaal geplaatste leerlingen het resultaat zijn van selectieve plaatsing of van werkelijke verschillen in de mate van ontwikkelingsstimulering. Bij 9 van de 26 vergelijkende onderzoeken is er geen poging gedaan om dit te onderscheiden. Bij 15 onderzoeken hebben de onderzoekers statistisch gecorrigeerd voor verschillen tussen leerlingen in belangrijke kind- en/of gezinskenmerken die een effect kunnen hebben op de ontwikkeling. Ook zijn er vier studies die kunnen worden beschouwd als natuurlijk experiment, waarbij reguliere dan wel speciale plaatsing niet is bepaald door kind- en of

gezinskenmerken, maar door verschillen in onderwijsbeleid tussen regio's en/of door een generatieverschil in toegankelijkheid van het regulier onderwijs voor leerlingen met Downsyndroom.

De Graaf et al. (2012a) concluderen op grond van de review dat schooltype geen effect heeft op de ontwikkeling van zelfredzaamheid. Zij veronderstellen dat zelfredzaamheid waarschijnlijk meer beïnvloed wordt door wat ouders thuis doen met hun kind dan door de school. Wat betreft sociale aspecten (o.a. sociaal netwerk, gedrag en zelfbeeld) is het beeld gemengd met ofwel geen verschil tussen regulier en speciaal geplaatste leerlingen met Downsyndroom ofwel kleine positieve verschillen voor regulier geplaatste leerlingen. Daarnaast komt uit de niet-vergelijkende onderzoeken naar voren dat alleen plaatsen niet genoeg is, maar dat voor veel kinderen met Downsyndroom sociale integratie gericht moet worden ondersteund. Vaak moeten sociale interacties tussen kinderen met en zonder Downsyndroom gericht op gang worden gebracht. Omdat veel kinderen met Downsyndroom ertoe neigen zelf relatief weinig initiatief te ontplooiën richting andere kinderen, wordt er in sommige onderzoeken bovendien geadviseerd om daarbij kinderen met Downsyndroom af en toe ook een leiderspositie te geven. Volgens enkele onderzoeken zullen scholen die denken en handelen vanuit een sociaal model, in plaats van uit een medisch model, eerder de noodzakelijke ondersteuning van interacties bieden en ook meer doen om daarbij wederkerigheid en gelijke status te stimuleren.

Wat betreft taalontwikkeling en de ontwikkeling van schoolse vaardigheden (lezen, rekenen en schrijven) laten de onderzoeken in de review van de Graaf et al. (2012a) een consistent beeld zien. Leerlingen met Downsyndroom profiteren op die gebieden van de reguliere schoolgang. Ook wanneer er is gecorrigeerd voor de effecten van selectieve plaatsing, blijkt er ontwikkelingswinst aantoonbaar voor regulier geplaatste leerlingen. Dat wil bijvoorbeeld zeggen dat als je leerlingen met Downsyndroom vergelijkt met een zelfde IQ en met even hoog opgeleide ouders de betreffende leerlingen meer schoolse vaardigheden en betere taalvaardigheden leren als ze naar een gewone school gaan. In sommige onderzoeken gaat het daarbij om bescheiden positieve effecten van reguliere plaatsing, in andere studies zelfs om aanzienlijke effecten op taal- en/of schoolse ontwikkeling. Twee Nederlandse onderzoeken gedaan na 2010 (en daarmee niet opgenomen in de

review van de Graaf et al. 2012a) bevestigen het positieve effect van reguliere schoolplaatsing op met name schoolse vaardigheden. Het eerste onderzoek wordt beschreven in de Graaf & de Graaf (2011). In dit onderzoek zijn de resultaten gecombineerd van een aantal onderzoeken waarbij ouders met vragenlijsten zijn bevestigd over de vaardigheden van hun kind met Downsyndroom op het gebied van zelfredzaamheid, taal, schoolse vaardigheden en computervaardigheden. Het gaat hierbij om een schriftelijke enquête uit 2006, met telefonische follow-ups in 2007 en 2010, en om een online enquête uit 2009. Met betrekking tot lezen zijn er door het samenvoegen van de onderzoeken 1259 data over 868 personen met Downsyndroom in de leeftijd 0-35 jaar beschikbaar. Voor schrijven zijn dit 649 data verdeeld over 649 personen, voor rekenen 654 data verdeeld over 654 personen, voor taal 819 data verdeeld over 686 personen en voor zelfredzaamheid 814 data verdeeld over 681 personen. Wat betreft IQ zijn er tezamen 410 data beschikbaar, verdeeld over 410 personen (bij lang niet alle personen is er ooit een IQ-test afgenomen). Informatie over computervaardigheden is beperkt tot de 2009-enquête en betreft 513 personen. Het onderzoek laat zien dat de taalvaardigheden toenemen tot een jaar of 12 om daarna constant te blijven. In tegenstelling hiermee nemen de vaardigheden op het gebied van zelfredzaamheid nog duidelijk toe in de adolescentie en de jongvolwassenheid. Schoolse vaardigheden en computervaardigheden nemen toe tot een jaar of 14. De veel minder goed ontwikkelde vaardigheden op deze gebieden bij de oudere adolescenten en volwassenen komen niet zo zeer door het verliezen van vaardigheden, maar lijken het gevolg te zijn van een generatieverschil. De oudere generatie heeft veel minder ontwikkelingskansen gehad. De jongere generatie is met name vaker naar een reguliere school gegaan en dit gaat samen met betere schoolse vaardigheden en betere computervaardigheden. In de analyse is een onderscheid gemaakt tussen leerlingen met een overwegend reguliere schoolloopbaan (de leerling gaat naar een reguliere school ofwel voorafgaand aan speciale plaatsing heeft de leerling minstens vijf jaar op een reguliere school gezeten) en leerlingen met een overwegend speciale schoolloopbaan (voorafgaand aan speciale schoolplaatsing heeft de leerling minder dan vijf jaar op een gewone school gezeten). In beide groepen is een onderverdeling gemaakt tussen degenen met een IQ > 50 en degenen met een IQ tussen de 35 en 50.

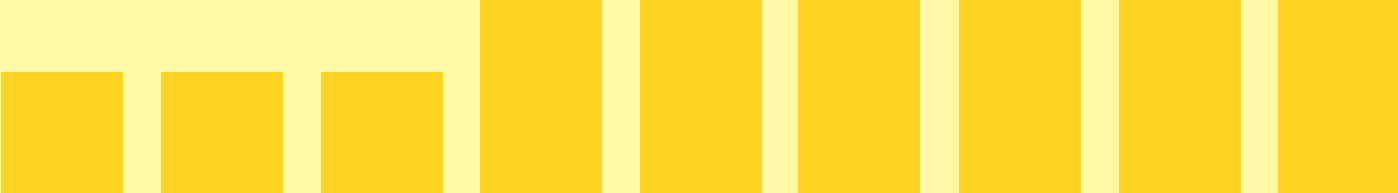
Een vergelijking tussen subgroepen brengt een opvallend fenomeen aan het licht: kinderen met Downsyndroom met een IQ > 50 in combinatie met een overwegend speciale schoolloopbaan leren minder schoolse vaardigheden dan kinderen met een IQ tussen de 35-50 in combinatie met een overwegend reguliere schoolloopbaan. Reguliere schoolplaatsing stimuleert blijkbaar de ontwikkeling van schoolse vaardigheden. Analyse met lineaire regressies bevestigt dit. Er kon worden aangetoond dat het aantal jaren dat een kind naar een reguliere school is gegaan correleert met de schoolse vaardigheden, ook na controle voor andere variabelen die de ontwikkeling kunnen beïnvloeden (geslacht, IQ, zelfredzaamheid, taalvaardigheden, leeftijd, opleidingsniveau van ouders en de mate waarin ouders thuis werken aan schoolse vaardigheden met hun kind). Het tweede onderzoek is te vinden in de Graaf, van Hove & Haveman (2013). Het is een longitudinaal onderzoek waarbij is gekeken naar de vooruitgang in leesvaardigheden tussen 2006 en 2010 van leerlingen met Downsyndroom die in 2006 tussen de 5-12 jaar oud waren. Ook na correctie voor andere variabelen (geslacht, IQ, zelfredzaamheid, taalvaardigheden, leeftijd, opleidingsniveau van ouders en de mate waarin ouders thuis werken aan schoolse vaardigheden met hun kind) kon een gunstig effect van regulier onderwijs op de leesontwikkeling tussen 2006-2010 worden aangetoond voor de groep als geheel en vooral voor de kinderen jonger dan 9 jaar in 2006. In tegenstelling hiermee bleken de kinderen die in 2006 9 jaar of ouder waren gemiddeld gesproken evenveel vooruit te gaan in regulier als in speciaal onderwijs tussen 2006-2010. Maar, de oudere regulier geplaatste kinderen waren in 2006 gemiddeld gesproken al veel verder ontwikkeld op het gebied van lezen dan hun speciaal geplaatste tegenhangers. De ontwikkeling van de betreffende regulier geplaatste leerlingen vindt dus plaats op een veel hoger leesniveau. De belangrijkste conclusie van dit onderzoek is dat vooral gedurende de eerste jaren van de basisschool de leesontwikkeling van kinderen met Downsyndroom sterk wordt gestimuleerd door naar een gewone school te gaan. De Graaf et al. (2012a) stelden naar aanleiding van de bevindingen in hun review ook de vraag waarom reguliere plaatsing leidt tot meer taal- en schoolse ontwikkeling. De Graaf et al. vonden een klein aantal onderzoeken waarin hiernaar is gekeken. Daaruit komt naar voren dat een reguliere schoolklas een rijkere taal-

omgeving vormt met meer complexe taal zowel vanuit de leerkrachten als vanuit medeleerlingen. Voorst hechten reguliere leerkrachten een groter belang aan het aanleren van schoolse vaardigheden. In het speciaal onderwijs wordt hieraan minder tijd besteed. Bovendien wordt de overgang van voorbereidende lees-, schrijf- en rekenvaardigheden naar het daadwerkelijke lees-, schrijf en rekenonderwijs langer uitgesteld in het speciaal onderwijs, hetgeen niet gunstig is voor de ontwikkeling van schoolse vaardigheden. Tenslotte is er in het regulier onderwijs, als gevolg van de aanvullende financiering van extra onderwijskundige aandacht voor geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom, meer individuele instructietijd voor deze leerlingen dan in het speciaal onderwijs. Het is onduidelijk of voldoende extra financiering van individuele onderwijskundige aandacht voor leerlingen met Downsyndroom in het regulier onderwijs met de invoering van Passend Onderwijs in stand zal blijven. Door de verregaande decentralisering in Passend Onderwijs zouden er in dit opzicht grote verschillen kunnen gaan ontstaan tussen regio's.

Voorwaarden

Waar het lukt om leerlingen met Downsyndroom regulier onderwijs te laten volgen, zien we dat ze daarvan profiteren, in het bijzonder wat betreft de ontwikkeling van taal en schoolse vaardigheden. Tegelijkertijd is het duidelijk dat er in de praktijk ook veel leerlingen met Downsyndroom 'vastlopen' in het reguliere onderwijs. Waar hangt dit vanaf? Welke voorwaarden zijn gunstig of juist ongunstig voor de onderwijsintegratie van leerlingen met Downsyndroom?

In vier Nederlandse onderzoeken (de resultaten zijn ook besproken in de Graaf, 2010b) is gekeken naar het 'vastlopen' van integratie. Het eerste onderzoek is van de Graaf (1996a; 1998a). Daarbij zijn 18 casussen van regulier geplaatste kinderen bestudeerd aan de hand van ouderinterviews. In drie gevallen werd de integratie voortijdig beëindigd. Er was in deze gevallen sprake van aanzienlijke gedragsproblemen (slaan, schoppen, schreeuwen, storen van andere kinderen en/of clownesk gedrag). Ouders schreven deze problematiek echter ook toe aan onvoldoende eisen door de leerkracht (wat betreft gedrag en wat betreft leren) en een inconsequente aanpak van negatief gedrag, in combinatie met onvoldoende steun voor integratie binnen het team van de school en onvoldoende samenwerking tussen ouders en leerkrachten. Bij twee andere kinderen



werden vergelijkbare gedragsproblemen wel opgelost, volgens de ouders doordat leerkrachten en ouders goed samenwerkten bij het consequent inperken van onaanpast gedrag en het bewust aanleren van alternatief gedrag. De Graaf (1996a) veronderstelt dat het verloop en succes van onderwijsintegratie tot stand komt in een complexe wisselwerking tussen kindkenmerken, ouderkenmerken en schoolkenmerken, waarbij een positieve of een negatieve spiraal kan ontstaan. Scheepstra (1998) interviewde ouders en reguliere leerkrachten van veertien naar het speciaal onderwijs doorverwezen kinderen met Downsyndroom. Zij onderscheidt drie categorieën van redenen voor ‘vastlopen’ in het regulier onderwijs: onvoldoende steun voor integratie door de leerkrachten; sociale of sociaal-emotionele problematiek van het kind (gedragsproblemen en/of isolement); de school vond dat zij het kind te weinig kon bieden in het leerproces (omdat zij het cognitief niveau van het kind te laag achtten). Dit onderzoek werd nog aangevuld met een schriftelijke enquête onder regulier scholen die een leerling met Downsyndroom in het schooljaar 1993-94 hadden doorverwezen naar speciaal onderwijs. Als belangrijkste redenen voor de doorverwijzing voerden de leerkrachten het volgende aan: de leerling heeft behoefte aan een ander programma (65 procent); de leerling is te onzelfstandig (49 procent); de school heeft te weinig middelen en expertise (46 procent); het cognitief niveau van de leerling is te laag (44 procent); de leerling heeft een geïsoleerde positie (33 procent). Een derde Nederlands onderzoek betreft een uitgebreide studie van Poulisse (2002). In het eerste deel van haar onderzoek raadpleegde zij (ervarings) deskundigen over de onderwijsintegratie van leerlingen met een verstandelijke beperking (ZML-niveau) door middel van een schriftelijke vragenlijst met zowel gesloten als open vragen. Deskundigen kwamen uit verschillende geledingen: leerkrachten, intern begeleiders, ambulant begeleiders, ouders, onderzoekers, vertegenwoordigers van belangenorganisaties. De kind-, ouder- en schoolkenmerken die volgens de respondenten van het grootste belang zijn voor integratiesucces waren bij de gesloten vragen: het kind met een belemmering voelt zich prettig op school; de leerkracht heeft een positieve houding ten opzichte van de integratie van het kind; de leerkracht is in staat adaptief onderwijs te geven; de schoolleiding heeft een positieve visie ten aanzien van integratie en draagt dit uit naar het team. In het open deel

werd de respondenten gevraagd om voorbeelden te noemen van succesvolle integratie versus niet zo succesvolle integratie (‘grensgevallen’ in de termen van Poulisse) en daarbij aan te geven welke problemen er waren en hoe die eventueel waren opgelost. Bij de ‘succesgevallen’ noemden de respondenten als de belangrijkste elementen voor succes ook weer een positieve visie en positief schoolbeleid ten aanzien van integratie; pedagogisch handelen van de leerkracht (duidelijke structuur en regels; consequent reageren; positieve feedback geven aan de leerling) en daarnaast ook een goede samenwerking tussen alle betrokkenen. Bij bijna alle ‘succesgevallen’ waren er ook wel problemen geweest die moesten worden opgelost, zowel gedragsproblemen (o.a.: weglopen; niet zelfstandig werken; voortdurend aandacht vragen; schoppen) als onderwijskundige problemen (o.a.: noodzaak tot materiaal-aanpassing; moeilijk niveau van kind in te schatten). Bij de ‘grensgevallen’ werden soortgelijke problemen genoemd. Uitgeprobeerde oplossingen werkten hier echter onvoldoende volgens de respondenten, en er was vaak sprake van een combinatie van meerdere problemen (bij het kind en/of de school) waardoor de leerkrachten gedemotiveerd raakten. Dit is vergelijkbaar met het ontstaan van een negatieve spiraal, zoals door de Graaf (1996a) wordt gesuggereerd. In het tweede deel van haar onderzoek bestudeerde Poulisse 20 concrete casussen (waaronder 11 kinderen met Downsyndroom) aan de hand van gesprekken met de direct betrokken leerkrachten en ouders: 9 ‘succesgevallen’ en 11 ‘grensgevallen’. Bij de ‘succesgevallen’ hadden alle direct betrokken leerkrachten een positieve houding ten aanzien van integratie en accepteerden zij dat het kind met een belemmering op een lager niveau werkte dan de rest van de klas. Bij de ‘grensgevallen’ werd de houding van de leerkrachten aanzien van integratie door de onderzoeker als iets minder positief beoordeeld. Toch was ook bij de ‘grensgevallen’ niet één leerkracht uitgesproken negatief. Opvallend is dat bij de ‘grensgevallen’ vijf leerkrachten niet accepteerden dat een kind met een belemmering op een lager niveau werkt dan de rest van de klas; dit specifieke aspect van de houding van de leerkracht is blijkbaar wel relevant. Bij twee van de ‘grensgevallen’ vonden de leerkrachten de ouders veeleisend en onrealistisch en was het contact tussen ouders en leerkrachten onprettig. Op grond van haar analyse concludeert Poulisse dat het toch vooral kindkenmerken zijn die onder-

scheidend waren tussen de ‘succesgevallen’ en de ‘grensgevallen’. Maar, omdat het bij de ‘succesgevallen’ om veel oudere kinderen gaat dan bij de ‘grensgevallen’ is deze vergelijking wellicht niet valide. Van kindkenmerken als gezelligheid, zelfstandig werken, communicatie en zindelijkheid kan men immers verwachten dat oudere kinderen hier beter op zullen functioneren dan kleuters. Poulisse vermeldt bovendien dat ook bij de meeste ‘succesgevallen’ retrospectief door de geïnterviewde ouders en leerkrachten problemen worden genoemd die van zodanige aard waren dat doorverwijzing naar het speciaal onderwijs is overwogen. Alleen is in al deze gevallen besloten om het toch nog maar een tijd te proberen. Geduld, het nog een tijd aanzien, in combinatie met een gerichte aanpak van problemen, zou volgens Poulisse weleens een sleutel tot succes kunnen zijn. Het vierde onderzoek is een kwalitatief exploratief onderzoek naar de voorwaarden voor inclusief onderwijs (de Graaf, 2006; de Graaf, van Hove & Haveman, 2012b). In het kader van een interventieproject door de Stichting Downsyndroom konden 20 casussen van leerlingen met Downsyndroom die dreigden vast te lopen (of definitief ‘vastliepen’) op een reguliere school worden onderzocht. Informatie is binnen dit project verzameld door middel van semigestructureerde open interviews met ouders en met leerkrachten/ begeleiders en naturalistische observaties op school. De Graaf et al. (2012b) komen tot drie hoofdconclusies. Ten eerste: hoewel bepaalde ‘kindkenmerken’ (met name gebrek aan leerbaarheid, welbevinden, communicatieve vaardigheden en sociale aansluiting) de kans vergroten dat een kind met Downsyndroom definitief ‘vastloopt’ op een reguliere school, zijn deze kenmerken dynamisch en staan deze in wederzijdse wisselwerking met de omgeving. Daarbij gaat het bovendien niet alleen om feitelijke ‘kindkenmerken’, maar zeker ook om de perceptie ervan door de betrokkenen. Ten tweede: volgens ouders en begeleiders van buiten de school spelen verschillen in visie- en houdingsaspecten van de school een belangrijke rol in het al dan niet ‘vastlopen’ van kinderen. Volgens alle partijen spelen daarnaast verschillen in de onderlinge betrekkingen van de volwassenen rondom het kind een cruciale rol. Dat wil zeggen: ‘Scholen die er samen met de ouders echt voor gaan kunnen het red-den met zeer bewerkelijke kinderen’. Ten derde: aan de andere kant vormt succes op dit moment nog geen garantie dat integratie in een later stadium niet alsnog zou

kunnen 'vastlopen'. Het is zoals Poulisse (2002) het noemt: een wankel evenwicht. Maar, scholen die inclusief onderwijs belangrijk vinden en die bereid zijn om te zoeken naar creatieve oplossingen én ouders en scholen die samenwerken als gelijkwaardige partners kunnen deze balans gunstig beïnvloeden.

Conclusie

In de jaren negentig nam het aantal en het percentage leerlingen met Downsyndroom in het regulier basisonderwijs snel toe. De invoering van de Rugzak in 2002 heeft geleid tot consolidatie van de situatie die in de loop van de jaren negentig is gegroeid, met na 2000 een min of meer constant percentage van rond de 36 procent (van alle leerlingen met Downsyndroom in de basisschoolleeftijd) in regulier onderwijs. Het is belangrijk om de komende jaren de effecten van de invoering (ingevoerd per 1 augustus 2014) van Passend Onderwijs op de integratiemogelijkheden van leerlingen met Downsyndroom te monitoren.

Ouders die kiezen voor regulier onderwijs verwachten daarvan sociale winst en ontwikkelingswinst voor hun kind. Ouders en scholen die reguliere plaatsing van een leerling met Downsyndroom overwegen kunnen zich gesteund voelen door resultaten van onderzoek. In zijn algemeenheid heeft reguliere plaatsing een gunstige invloed op de ontwikkeling van met name taal- en schoolse vaardigheden.

Voor het slagen van inclusief onderwijs is een positieve visie en houding van de school belangrijk. Tevens is het cruciaal dat ouders en scholen goed samenwerken in een gelijkwaardige partnerschap. Natuurlijk moeten ook de financiële voorwaarden die het de afgelopen decennia mogelijk hebben gemaakt om extra individuele onderwijskundige aandacht te besteden aan geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom niet worden uitgehold door de invoering van Passend Onderwijs. De gunstige effecten van reguliere plaatsing op de ontwikkeling worden immers mede mogelijk gemaakt door voldoende individuele ondersteuning.

De resultaten van onderzoeken naar de ontwikkeling van kinderen met Downsyndroom suggereren dat deze leerlingen in het speciaal onderwijs vaak onvoldoende worden aangesproken op hun leerpotentieel op het gebied van schoolse vaardigheden. Daarin zou verbetering moeten komen. Schoolse vaardigheden, zelfs beperkte schoolse vaardigheden, kunnen het leven van mensen met Downsyndroom immers verrijken, wat betreft participatie-

mogelijkheden, zelfstandigheid en plezier. Tot slot: ongeacht het schooltype, moeten sociale interacties met andere kinderen, zowel op school als buiten schooltijd, voor veel kinderen met Downsyndroom gericht worden georganiseerd en ondersteund. Er zijn aanwijzingen dat scholen die denken en handelen vanuit een sociaal model, in plaats vanuit een medisch model, eerder de noodzakelijke ondersteuning van interacties zullen bieden en ook meer zullen doen om daarbij wederkerigheid en gelijke status te stimuleren.

Dit artikel is geschreven in het kader van het project 'Gijs gaat naar de reguliere school', gefinancierd door de familie Kroese.

Literatuur

- Bochner, S. & Pieterse, M. (1996). Teenagers with Down syndrome in a time of changing policies and practices: progress of students who were born between 1971 and 1978. *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(1), 75-95. doi:10.1080/0156655960430106
- Cuckle, P. (1997). The school placement of pupils with Down syndrome in England and Wales. *British Journal of Special Education*, 24, 175-179. doi: 10.1111/1467-8527.00038
- Graaf, G.W. de (1995). 'Integratie: vroeger en nu. Een onderzoek gebaseerd op interviews met ouders van kinderen met Down's syndroom en van 'KDV- en ZML-geïndiceerde kinderen over de integratie van hun kind in het reguliere onderwijs; deel A: recente ervaringen (1994); deel B: ervaringen uit de periode 1950-1985', Doctoraalscriptie POW, Universiteit van Amsterdam, 10 februari 1995.
- Graaf, G.W. de (1996a). Mijn kind gaat naar de gewone school. Integratie van kinderen met een verstandelijke belemmering. Leuven/Amersfoort. Acco.
- Graaf, G.W. de (1996b). Kinderen met een verstandelijke belemmering, in het bijzonder Down's syndroom, in het reguliere onderwijs: motieven van ouders. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 35 (1), 18-27.
- 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 (2001). Een wereld van verschil. Interventies gericht op de sociale integratie van basisschoolleerlingen met Downsyndroom. *Special bij Down+Up* 55.
- Graaf, G.W. de (2006). Over de grenzen van integratie. Een onderzoek in het kader van een interventieproject bij problematische onderwijsintegratie-situaties. *Special bij Down+Up* 74.
- Graaf, G.W. de (2007). Onderwijs aan leerlingen met Downsyndroom. Deel 1: kind-, school- en ouderkenmerken. *Update Down+Up* 79, 46-58.
- Graaf, G.W. de (2010a). Representativiteit van de grote SDS-enquête. *Down+Up* 90, 37-45.
- Graaf, G.W. de (2010b). Gewoon of Speciaal. Effecten van en voorwaarden voor inclusief onderwijs aan leerlingen met Downsyndroom. Meppel. Stichting Downsyndroom.
- Graaf, G.W. de (2014). Students with Down syndrome in primary education in the Netherlands: Regular or special? Effects of school placement on the development and the social network of children with Down syndrome and conditions for inclusive education. *Proefschrift Universiteit Gent. Orthopedagogische Reeks Gent*, nr 45, 2014.
- Graaf, G.W. de & Graaf, E.A.B. de (2011). De ontwikkeling van kinderen met Downsyndroom. *Update Down+Up* 96, 41-53.
- Graaf, G. W. de, Hove, G. van & Haveman, M. (2012a). Effects of regular versus special school placement on students with Down syndrome: a systematic review of studies. In: A. van den Bosch & E. Dubois (red.), *New developments in Down syndrome research* (pp. 45-86). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers Inc.
- Graaf, G. W. de, Hove, G. van & Haveman, M. (2012b). Beyond the standards: Conditions for inclusive education of students with Down syndrome. In: A. van den Bosch, & E. Dubois (red.), *New developments in Down syndrome research* (pp. 1-44). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers Inc.
- Graaf, G. W. de, Hove, G. van & Haveman, M. (2013). Leren lezen in regulier en speciaal onderwijs: een longitudinaal onderzoek naar leerlingen met Downsyndroom. *Update Down+Up* 104, 37-41.
- Graaf, G.W. de, Hove, G. van & Haveman, M.J. (2014) A quantitative assessment of educational integration of students with Down syndrome in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7), 625-36. doi: 10.1111/jir.12060
- Graaf, G.W. de, Vis, J.C., Haveman, M., Hove, G. van, Graaf, E.A.B. de, Tijssen, J.G.P & Mulder, B.J.M. (2010). Assessment of prevalence of persons with Down syndrome: A theory-based demographic model. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24, 247-262. doi: 10.1111/j.1468-3148.2010.00593.x
- Poulisse, N. (2002). Een wankel evenwicht. De integratie van kinderen met een verstandelijke handicap in het reguliere basisonderwijs. Nijmegen. ITS.
- Scheepstra, A.J.M. (1998). Leerlingen met Down's syndroom in de basisschool. *Proefschrift RUG*. Groningen: Stichting Kinderstudies.