

DOWN+UP DATE is een bijlage van het SDS-magazine Down+Up ten behoeve van werkers in het veld, zoals medici, logopedisten, fysio- en ergotherapeuten, psychologen, pedagogen en maatschappelijk werkers

DOWN+UP DATE

een overzicht van onderwijskundige voorzieningen en resultaten in het Verenigd Koninkrijk

Onderwijs aan kinderen met Downsyndroom

• Sue Buckley
vert. Erik de Graaf

Samenvatting

Onderzoek dat over een periode van vijftien jaar werd uitgevoerd door de Down Syndrome Educational Trust in samenwerking met de Universiteit van Portsmouth laat significante voordelen zien van inclusief onderwijs aan kinderen met Downsyndroom en voert tot de conclusie dat alle kinderen met Downsyndroom hun onderwijs zouden moeten krijgen op reguliere scholen dichtbij hen in de buurt.

In het onderzoek konden geen onderwijskundige voordelen van speciaal onderwijs worden aangetoond. Op alle gemeten grootheden waren de tieners met Downsyndroom die hun onderwijs hadden gehad op reguliere scholen even ver als of significant vooruit op hun leeftijdgenoten met Downsyndroom op speciale scholen.

Het enige gevonden verschil in het voordeel van speciale scholen betrof één maatstaf voor vaardigheden op het gebied van vriendschap tussen mensen. Op dit moment kunnen tieners met Downsyndroom op reguliere scholen voor voortgezet onderwijs sociaal geïsoleerd raken, niet omdat de andere tieners zonder belemmeringen hen er niet bij zouden betrekken, maar omdat ze niet altijd de



Sue Buckley is Emeritus Hoogleraar Ontwikkelingspsychologie (Developmental Disability), Centrum voor Ontwikkelingspsychologisch Onderzoek, Afdeling Psychologie, Universiteit van Portsmouth, Engeland; Directeur Onderzoek van de Down Syndrome Educational Trust, Portsmouth

gelegenheid hebben om de speciale, nauwe, ondersteunende vriendschappen te ontwikkelen die gebaseerd zijn op wederzijds begrip, vergelijkbare vaardigheden en interesses, die belangrijk worden gedurende de adolescentie. De tieners met Downsyndroom zitten op reguliere scholen omdat hun ouders en de psychologen van de Trust voor hun hebben gelob-

byd terwijl hun leeftijdgenoten met overeenkomstige leerproblemen nog op speciale scholen zitten. De onderzoekers stellen dat dit probleem kan worden opgelost door de speciale scholen te sluiten en alle kinderen, ook die met matige tot ernstige leerproblemen, op een behoorlijke manier op te vangen binnen het reguliere systeem. Hun advies om alle scholen voor speciaal onderwijs te sluiten wordt gesteund door het feit dat ze in 1999, in vergelijking met 1986, bijna geen verbeteringen konden vinden op het punt van de op de scholen voor speciaal onderwijs bereikte onderwijskundige resultaten.

De Down Syndrome Educational Trust doet niet alleen onderzoek en beveelt geen veranderingen aan zonder scholen ook de training en informatie te bieden die hen in staat stelt om te slagen. De Trust kent daartoe uitgebreide trainingsmogelijkheden voor leerkrachten, een uitgebreide informatie- en adviesdienst via het world wide web, de mogelijkheid van individuele consultatie en praktijkrapportages aan ouders en scholen en heeft uitgebreide, modulaire informatiepakketten voor professionals uit het onderwijs gepubliceerd.

Inleiding

Dit artikel presenteert nieuwe informatie over de resultaten van verschillende plaatsingen in de onderwijsomgeving (t.w. in speciale of reguliere scholen), gebaseerd op wetenschappelijke onderzoeken van de Universiteit van Portsmouth en gefinancierd door de Down Syndrome Educational Trust, die in de afgelopen vijftien jaar in het Graafschap Hampshire uitgevoerd zijn. De resultaten van de onderzoeken uit Hampshire worden besproken tegen de achtergrond van andere beschikbare onderzoeksresultaten. De bevindingen zijn van belang voor de te maken keuzes bij plaatsing van kinderen met Downsyndroom in het onderwijs binnen alle lokale overheden in het Verenigd Koninkrijk¹.

Op dit moment zijn de onderzoeken uit Hampshire de meest volledige die er bestaan. De uitvoering ervan was mogelijk doordat de betreffende lokale overheid (de Local Education Authority's van Hampshire en vanaf 1997 Portsmouth) en de Down Syndrome Educational Trust al vanaf 1988 hebben samengewerkt bij de ontwikkeling van inclusie van kinderen met Downsyndroom. Zo heeft de Trust een psycholoog gefinancierd (Gillian Bird) om vanaf het begin de inclusieve schoolplaatsingen te ondersteunen². Daarnaast heeft de Trust ook trainingsworkshops georganiseerd en materialen gepubliceerd met behulp waarvan leerkrachten hun werkwijze hebben kunnen ontwikkelen en evalueren.

Naast het uitvoeren van onderzoek hebben de Down Syndrome Educational Trust en de Universiteit van Portsmouth sinds 1980 samengewerkt aan een heel scala van onderzoeken die het inzicht in de cognitieve ontwikkeling en de onderwijskundige behoeften van kinderen met Downsyndroom hebben vergroot (met name gericht op spraak, taal, geheugen, leesvaardigheid en getalbegrip). Deze onderzoeken zijn van invloed geweest op de praktijk in de klassen en hebben kinderen toegang geboden tot het curriculum van speciale en reguliere scholen. De Down Syndrome Educational Trust staat op het punt een uitgebreide modulaire informatiereeks te publiceren om de succesvolle ontwikkeling van de inclusieve praktijk te bevorderen

door de onder-, midden- en bovenbouw van basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs te voorzien van alle informatie die ze nodig hebben vanaf de opstelling van het schoolplan tot op het klassenniveau. De Trust is ook bezig met het publiceren van een reeks materialen voor speciale scholen omdat een meerderheid van de kinderen met Downsyndroom op de leeftijd van basis- en voortgezet onderwijs nog steeds naar speciale scholen gaat.

Meest voorkomende oorzaak

Downsyndroom is de meest voorkomende afzonderlijke oorzaak van matige tot ernstige leerproblemen bij kinderen. Het betreft een stoornis in de chromosoom-configuratie (trisomie 21) en het komt voor bij ongeveer 1 op de 900 levendgeborenen. Naar schatting leven er op dit moment zo'n 30.000 mensen met Downsyndroom in het Verenigd Koninkrijk (Steele, 1996). De screening van zwangerschappen verkleint de populatie niet zo sterk als voorspeld was en naarmate de verbeterde gezondheidszorg resulteert in toegenomen overlevingskansen in de vroege kinderjaren neemt de populatie van kinderen met Downsyndroom in de schoolleeftijd in het Verenigd Koninkrijk nog steeds toe. De verwachting is dat dat ook in het volgende decennium zo zal blijven (Nicholson & Alberman 1992).

Het aantal kinderen met Downsyndroom in de schoolleeftijd (5 tot 19 jaar) wordt geschat op 8.000 à 9.000 (geëxtrapolerd vanuit Steele, 1996)³. Dat is beslist een aanzienlijke populatie en omdat hun levensverwachting nu ligt op 45 à 55 jaar, waarbij een aantal ouder dan 60 wordt, is het belangrijk dat deze kinderen profiteren van onderwijskansen die hen toerusten voor een zinvol en semi-onafhankelijk leven als volwassenen binnen de gemeenschap. Met geschikte vormen van onderwijs, training en ondersteuning kan zo'n 60 à 70% van de volwassenen met Downsyndroom een baan krijgen.

De ontwikkeling van het onderwijs aan kinderen met Downsyndroom

Kinderen met Downsyndroom kregen pas in 1971 het recht om onderwijs te

De onderzoekspopulatie van 1999

In totaal namen 46 gezinnen uit Hampshire met kinderen met Downsyndroom in de tienerleeftijd (van 11 tot 20 jaar) deel aan het onderzoek. Achtentwintig (61%) van de tieners ontvingen hun onderwijs in speciale scholen (waarvan 24 in scholen voor ZML en 4 in scholen voor MLK) en 18 (39%) in plaatselijke scholen voor regulier voortgezet onderwijs.

ontvangen op scholen. Voordien werden ze als niet leerbaar beschouwd en bleven ze thuis of gingen ze naar kinderdagverblijven voor kinderen met een verstandelijke belemmering (z. g. Junior Training Centres, de Engelse tegenhangers van onze KDV's, die tegenwoordig vaak Orthopedagogische Dagcentra of ODC worden genoemd). Als onderdeel van de gezondheidszorg boden die dagelijkse verzorging en ontlasting van de ouders in plaats van onderwijs. In de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw werden bijna alle kinderen met Downsyndroom in speciale scholen geplaatst op basis van hun diagnose, omdat werd aangenomen dat ze allemaal ernstige leerproblemen hadden.⁴

Ontwikkelingen in de richting van inclusie

Sinds 1981 heeft er in het Verenigd Koninkrijk een langzame, maar geleidelijke ontwikkeling plaatsgevonden van het inclusieve onderwijs aan kinderen met Downsyndroom. De wetgeving stelde vanaf 1981 progressieve lokale onderwijsoverheden (Local Education Authorities, kortweg LEA's) in staat in voortvarend tempo inclusie te ontwikkelen, maar de meeste LEA's zijn maar heel langzaam veranderd en als ze dat al zijn, is dat gebeurd onder druk van ouders en door lobbyen.

Een recent onderzoek over het hele land met betrekking tot de plaatsing van 3.389 kinderen met Downsyndroom gaf een wijde variatie aan binnen het Verenigd Koninkrijk voor wat betreft de plaatsing van de kinderen (Cuckle, 1997). In de meest inclusieve 25% van alle LEA's was 67% of meer van de 5 à 6-jarigen, 58% of meer van de 10 à 11-jarigen en 25% of meer van de 14 à 16-jarigen geplaatst op reguliere scholen. In de minst inclusieve 25% van de LEA's waren de getallen met betrekking tot inclusie 28% of minder

van de 5 à 6-jarigen, 9% of minder van de 10 à 11-jarigen en 0% van de 14 à 16-jarigen. Aangezien het onwaarschijnlijk is dat het scala aan vaardigheden van kinderen met Downsyndroom in de ene LEA anders is dan in de andere, is de grote variatie in de aantallen die opgenomen zijn in reguliere settings eerder een weergave van de attitudes van de professionele staf die verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van inclusie dan van de vermogens van de kinderen om profijt te trekken van onderwijs in de hoofdstroom.⁵

1993: Meer steun van de kant van de wetgeving

Vanaf 1993 bood de wetgeving op onderwijsgebied meer steun voor inclusie en voor hulpmiddelen die nodig zijn voor speciaal onderwijskundige behoeften in alle scholen. Zij dienen nu allemaal in eigen huis een leerkracht te hebben die verantwoordelijk is voor leerlingen met speciaal onderwijskundige behoeften, die in het basisonderwijs gewoonlijk Coördinator van de Speciaal Onderwijskundige Behoeften (Special Educational Needs Coordinator, SENCO) wordt genoemd en Hoofd van de Ondersteuning (Head of Learning Support) in het voortgezet onderwijs. Iedere school dient ook een speciaal aangewezen Governor te hebben, die verantwoordelijk is voor het tegemoetkomen aan de speciaal onderwijskundige behoeften binnen de school.

De ervaring van degenen die inclusie steunen wijzen erop dat het aanwijzen van de SENCO's en de prioriteit die door de regering en de lokale onderwijsoverheden vanaf 1993 werd toegekend aan training en ondersteuning met betrekking tot speciaal onderwijskundige behoeften substantieel hebben bijgedragen aan de faciliteiten voor kinderen met speciaal onderwijskundige behoeften binnen reguliere basisscholen, met inbegrip van die met Downsyndroom.

De bewijskracht van de resultaten

Terwijl er een gestage toename heeft plaatsgevonden van het aantal kinderen met Downsyndroom dat inclusief kon worden geplaatst, zijn de resultaten van die plaatsingen tot op de dag

van vandaag slechts in zeer beperkte mate geëvalueerd. In een recent overzichtsartikel met betrekking tot de trends in inclusie en een evaluatie van de resultaten ervan kunnen Cunningham et al (1998) maar 3 onderzoeken naar resultaten aangeven in het Verenigd Koninkrijk (Casey et al 1988, Sloper et al 1990, 1994, Philips 1992).

Cunningham et al (1998) concluderen op basis van hun overzichtsartikel dat het beschikbare bewijsmateriaal dun is, maar dat het wel aangeeft dat kinderen met Downsyndroom verder komen op het punt van schoolse vaardigheden bij plaatsingen op reguliere scholen en dat de niveaus van zelfredzaamheid vergelijkbaar zijn met de niveaus die gehaald worden in speciale scholen. Met betrekking tot de onderzoeken die zij tegen het licht houden geven ze aan dat er in werkelijkheid geen enkel bewijs is dat het onderwijs op speciale scholen in het Verenigd Koninkrijk voordelen biedt, ondanks gespecialiseerde leerkrachten, kleinere groepen en aanvullende bronnen.⁶ Genoemd overzicht geeft echter ook aan dat er op dat moment geen onderzoek was gedaan met betrekking tot de effecten van schoolplaatsing op zelfbeeld, sociale relaties en welbevinden. Het is mogelijk dat het verkeren in de hoofdstroom een negatief effect zou kunnen hebben op het zelfbeeld en dat wederkerige, elkaar wederzijds ondersteunende sociale relaties tussen leerlingen moeilijker zijn voor de leerling met Downsyndroom in een reguliere omgeving. Dankzij de onderzoeken uit Hampshire (Laws et al. 1996; Gould 1998; Quail et al. 2000; Buckley et al. 2000), die hieronder worden samengevat, is er nu enig bewijsmateriaal met betrekking tot deze punten.

Onderzoeken uit Hampshire met betrekking tot inclusie

In 1986 werd er informatie verzameld over alle aspecten van de ontwikkeling en de onderwijskundige vooruitgang van 90 teenagers met Downsyndroom (van 11 tot 18 jaar oud). Rond die tijd kregen alle tieners hun onderwijs op speciale scholen, waarvan 85 (94%) in scholen voor zeer moeilijk lerenden (ZML) en 5 (6%) in scholen voor moeilijk kinderen (MLK) (Buckley & Sacks, 1987).

In 1999 namen 46 gezinnen in Hampshire met kinderen in de tienerleeftijd met Downsyndroom (van 11 tot 20 jaar) deel aan een overeenkomstig onderzoek. Achtentwintig (61%) van de tieners ontvingen hun onderwijs in speciale scholen (waarvan 24 in scholen voor ZML en 4 in scholen voor MLK) en 18 (39%) in plaatselijke scholen voor regulier voortgezet onderwijs (en volledig geïntegreerd in de hoofdstroom voor het grootste deel van hun onderwijs).

De gegevens van deze twee onderzoeken staan toe dat de volgende drie vragen worden gesteld:

- Gaan tieners op speciale scholen in 1999 harder vooruit dan in 1986, gegeven de veel grotere kennis van de speciaal onderwijskundige behoeften van de kinderen en de positieve veranderingen in de maatschappelijke attitude ten opzichte van belemmeringen dan toentertijd?
- Gaan tieners op reguliere scholen in 1999 harder vooruit dan de tieners van 1986?
- Vertonen de tieners die geïntegreerd zijn in reguliere scholen in 1999 enig voor- of nadeel van inclusie in vergelijking met hun leeftijdgenoten in speciale scholen in 1999?

In dit artikel kan alleen maar een samenvatting worden gepresenteerd van de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek. De lezer die meer gedetailleerde informatie wil hebben wordt verwezen naar één van twee meer gedetailleerde artikelen. Het complete onderzoeksrapport, met een gedetailleerde statistische analyse, zal nog worden gepubliceerd in het tijdschrift *Down Syndrome Research and Practice* 7 (1). Een artikel over de bevindingen, met details voor de praktijk en de implicaties daarvan voor leerkrachten, zal worden gepubliceerd in het blad *Down Syndrome News and Update* 2 (1).

In de onderzoeken uit 1986 en 1999 werd vooruitgang in de ontwikkeling in relatie tot onderwijs gemeten in verschillende categorieën, t. w.: algemene dagelijkse vaardigheden, communicatievaardigheden, schoolse vaardigheden, sociale vaardigheden en gedrag. De categorie algemene dagelijkse vaar-

digheden omvat zelfzorgvaardigheden, zoals zichzelf aan kunnen kleden, zich zelfstandig wassen, zelf naar het toilet gaan en eten. De categorie communicatievaardigheden houdt in: het begrijpen en gebruiken van gesproken en/of gebarentaal. Schoolse vaardigheden staat voor lezen, schrijven, rekenen, omgaan met geld en algemene kennis. Sociale vaardigheden houdt in: sociale onafhankelijkheid buiten het ouderlijk huis (de straat oversteken, met de bus reizen, etc.), sociale contacten (sociale activiteiten buiten schooltijd) en belangstelling voor activiteiten in de vrije tijd. Gedrag staat voor moeilijke of ongewone vormen van gedrag. In 1999 werden dezelfde ontwikkelingsdomeinen getoetst als in 1986 en met behulp van dezelfde maatstaven. Daarenboven werden er twee andere gestandaardiseerde maatstaven voor ontwikkeling en gedrag toegepast in al de genoemde gebieden om vergelijking met onderzoeken elders in de wereld mogelijk te maken (t. w. de 'Vineland Scale of Adaptive Behaviour' en de 'Connors Parent Rating Scales'). De belangrijkste bevindingen zullen in relatie tot de respectievelijke ontwikkelingsdomeinen worden besproken.

Voor het grootste gedeelte verschilden de vergeleken groepen (1986-Speciaal, 1999-Regulier en 1999-Speciaal) niet significant van elkaar voor wat betreft alle variabelen waarvan bekend is dat ze van invloed zijn op de vooruitgang in de ontwikkeling van kinderen. De leeftijdsverdeling, de relatieve aantallen meisjes en jongens, de positie van de kinderen binnen hun gezinnen (dat wil zeggen enig, eerste, middelste of oudste kind) en de sociale klasseverdeling binnen de vergelijkingsgroepen zijn allemaal gelijk, behalve één aspect van de 1999-Reguliere tieners. De kinderen uit de reguliere onderwijsgroep zijn als groep namelijk significant jonger (gemiddelde leeftijd 14 jaar en 8 maanden) dan de daarmee te vergelijken groep op de speciale scholen (gemiddelde leeftijd 16 jaar en 4 maanden). Dat betekent dat het onderzoek relatief minder voordelen zal vinden van plaatsing op reguliere scholen, omdat – volgens de resultaten van het onderzoek uit 1986 – alle gemeten vaardigheden hoger scoren met toenemen de leeftijd.

Een belangrijke vraag die nu eerst moet worden beantwoord is hoe de onderzoekers er zeker van kunnen zijn dat de kinderen die op reguliere scholen werden geplaatst niet al meteen vanaf het begin van hun schoolloopbaan vaardiger waren. Omdat maatstaven voor de ontwikkeling rond die tijd niet voor alle kinderen beschikbaar waren, kunnen de onderzoekers daar niet absoluut zeker van zijn.

Het is echter zo dat in Hampshire in de tijd dat deze kinderen naar school gingen de werkwijze ten aanzien van hun plaatsing op scholen varieerde. De LEA werkte in vier afdelingen die ieder voor zich een geografisch afgebakend gebied van het graafschap besloegen. In de Divisie Zuidoost begon serieuze inclusie al in 1988, dankzij het lobbyen van ouders en de ondersteuning voor de scholen door de gespecialiseerde psycholoog die door de Trust gefinancierd werd. Alle kinderen met Downsyndroom werden daar vanaf hun vijfde verjaardag geplaatst op hun plaatselijke reguliere basisscholen louter en alleen op basis van de voorkeur van hun ouders voor een reguliere plaatsing en niet op basis van meer of minder geschiktheid.

In de andere drie divisies werd pas veel later begonnen met inclusie, terwijl die daar nog steeds beperkter van omvang is. Deze uitgangspunten en de bijbehorende verschillen in werkwijze betekenen dat overeenkomstig vaardige kinderen met Downsyndroom in het grootste deel van het graafschap geplaatst werden op speciale scholen, terwijl in de Divisie Zuidoost de meerderheid juist werd geplaatst in lokale reguliere basisscholen, met de ondersteuning van een full-time klasse-assistent ('Learning Support Assistant').⁸ Het onderzoeksteam beschikt over informatie met betrekking tot de kinderen die met vijf jaar begonnen zijn op reguliere basisscholen. Daaruit kan worden afgeleid dat die met elkaar de hele range van vaardigheden die representatief zijn voor de meerderheid van de kinderen met Downsyndroom omvatten.

De bevindingen die hieronder zullen worden besproken tenderen tot steun aan de veronderstelling van de onderzoekers dat de twee groepen tieners

(resp. 1999-Regulier en 1999-Speciaal) niet verschilden in hun potentiële vermogens bij het begin van hun schoolloopbaan, aangezien er op alle maatstaven waarop schoolervaringen waarschijnlijk minder van invloed zijn geen verschillen zijn gevonden in het scala aan verrichtingen van de twee groepen als tieners. Om echter zo zorgvuldig te werk te gaan als maar mogelijk is bij het maken van een eerlijke vergelijking tussen de groepen van 1999 ten aanzien van de effecten van reguliere en speciale schoolplaatsing, werden de vijf minst vaardige tieners (18%) verwijderd uit de groep die afkomstig waren van de speciale scholen. Daarbij is uitgegaan van de veronderstelling dat zo'n 10 à 12 jaar geleden in geen enkel deel van het land de minst vaardige kinderen terechtgekomen zijn in het reguliere onderwijs.

Samengevat, voordat de bevindingen aan de orde komen: er zijn geen verschillen tussen de groepen uit 1986 en 1999 die van invloed zouden kunnen zijn op de conclusies anders dan het tijdstip van geboorte en de schoolervaring. Er is één verschilpunt tussen de groepen op reguliere en op speciale scholen van 1999 dat significant is. De tieners op reguliere scholen zijn jonger (er zijn er meer onder de 15 jaar) maar dat werkt eerder toe naar een effect in de zin van het minder waarschijnlijk worden van het vinden van voordelen als gevolg van reguliere plaatsing.

De gegevens van de vragenlijsten van 1999 waren blind gecodeerd, dat wil zeggen dat de onderzoekers op het moment van het coderen van de resultaten niet wisten tot welke schoolgroep het kind behoorde.

De bevindingen

Algemene dagelijkse vaardigheden

In dit domein van de ontwikkeling waren de meeste tieners in 1986 goed op weg naar volledige onafhankelijkheid naarmate hun tienerjaren verstreken. In de onderzoeken konden geen significante verschillen worden aangetoond tussen de vaardigheden van de groepen uit 1986 en 1999 op het punt van algemene dagelijkse vaardigheden. In alle groepen, speciaal zowel als regulier, werden de algemene dagelijkse vaardigheden beter met toenemende leeftijd. Deze ontwikkelingsgebieden worden echter grotendeels thuis aangeleerd onder invloed van het gezin, hoewel scholen voor speciaal onderwijs, met name die voor zeer moeilijk lerenden (ZML), deze ontwikkelingsgebieden waarschijnlijk expliciet in hun curriculum hebben staan.

Communicatie-vaardigheden

De communicatie-vaardigheden van de tieners van 1999 zijn significant beter in vergelijking met dezelfde vaardigheden van de tieners in 1986, maar dan wel alleen voor degenen die in 1999 op reguliere scholen hebben gezeten. Op de Vineland-schalen voor communicatie is dit verschil tussen tieners op reguliere en speciale scholen duidelijk zichtbaar. Heel belangrijk is, dat er tussen de beide groepen geen verschil bestaat in het begrip van gesproken taal, maar dat er een aanzienlijk verschil is op het punt van de expressieve taalvaardigheden. De tieners op reguliere scholen van 1999 zijn gemiddeld 2 jaar en 6 maanden verder dan hun tegenhangers in het speciaal onderwijs. (De gemiddelde scores bedroegen 5 jaar en 9 maanden in vergelijking met 3 jaar en 3 maanden). Deze winst, gebaseerd op normen voor kinderen zonder belemmeringen, is daarom zo indrukwekkend omdat onderzoeken uit het verleden hebben laten zien dat de vooruitgang op maatstaven voor taal voor tieners met Downsyndroom ongeveer 5 maanden per jaar bedraagt (Buckley, 1993, 1995).

Vooruitgang bij de schoolse vaardigheden

De schoolse vaardigheden van de tieners uit 1999 bij lezen, schrijven en rekenen zijn significant toegenomen in

vergelijking met de prestaties van de tieners van 1986. En weer lopen de tieners in het reguliere onderwijs ver voorop. De kinderen die in 1999 op speciale scholen zaten zijn ten opzichte van de tieners van 1986 alleen maar significant vooruitgegaan bij schrijven en rekenen. De tieners die in 1999 op reguliere scholen zaten zijn significant voor op de tieners uit 1999 (en 1986) op de speciale scholen bij lezen, schrijven, rekenen en algemene kennis, alleen maar niet bij het omgaan met geld. Op de Vineland-schaal voor lezen en schrijven liggen de reguliere tieners van 1999 3 jaar en 4 maanden voor (de gemiddelde scores bedragen 9 jaar en 1 maand in vergelijking met 5 jaar en 9 maanden).

Sociale vaardigheden en activiteiten voor de vrije tijd

Al de tieners van 1999 bereiken hogere scores ter zake van sociale onafhankelijkheid en sociale contacten in vergelijking tot de prestaties van de groep van 1986. Bij de groep van 1999 zijn er geen alles omvattende effecten van schoolplaatsing op de sociale ontwikkeling die mogelijk kunnen wijzen op een effect van het verblijf op een speciale school behalve op één Vineland-schaal. Op de schaal voor Interpersoonlijke Relaties, die persoonlijke interactieve vriendschapsvaardigheden toetst, scoren de tieners op de speciale scholen van 1999 significant hoger.

Eén interpretatie hiervan zou kunnen zijn dat de tieners met Downsyndroom op speciale scholen kunnen beschikken over een groep gelijken binnen de school die hen in staat stelt echt wederkerige, elkaar wederzijds ondersteunende relaties te laten opbloeien met leeftijdgenoten met dezelfde interesses en vermogens, terwijl de kinderen op reguliere scholen dat niet kunnen.

De meeste tieners met Downsyndroom zijn op een individuele basis geïntegreerd in hun locale school. Hun tegenhangers met vergelijkbare niveaus van verstandelijke belemmering of leerproblemen zitten op dit moment echter nog in speciale scholen. Terwijl de tieners met Downsyndroom op reguliere scholen een heel scala aan vriendschappen met hun leeftijdgenoten zonder belemmeringen kunnen

hebben, zouden die wel anders van aard kunnen zijn.

Deze bevinding moet echter met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd, omdat het jongere deel van de reguliere tieners (onder de 15 jaar) juist hoger scoort op deze schaal dan hun tegenhangers uit het speciaal onderwijs. Deze subgroep zou profijt kunnen hebben van meer ervaring met inclusie binnen de scholen, naarmate ze verder komen in de school. Aangezien alle andere gebieden van de ontwikkeling van de tieners bij de kinderen op reguliere scholen net zo of significant beter zijn, heeft deze bevinding een belangrijke implicatie, althans als hij overeind blijft als de jongere groep de school verder doorloopt. Die implicatie is dat alle tieners met leerproblemen geïnccludeerd zouden moeten worden in het reguliere onderwijs om optimale onderwijskundige omgevingen voor de ontwikkeling van schoolse zowel als sociale vaardigheden te verzekeren.

Gedrag

Over het geheel genomen bestaat er weinig bewijsmateriaal voor enig verschil in gedrag tussen de vergelijkingsgroepen. De scores voor de reguliere tieners van 1999 tenderen ernaar iets lager te zijn (minder moeilijk gedrag) maar het verschil is alleen significant op de Vineland-schaal voor gedrag.

Leeftijdseffecten

Voor de tieners van 1999 verbeteren de prestaties op het gebied van algemene dagelijkse vaardigheden, gedrag en sociale maatstaven met de leeftijd, zoals dat ook het geval was in het onderzoek van 1986. Voor de tieners van 1999 uit het reguliere onderwijs verbeteren de communicatie- en de schoolse vaardigheden significant met de leeftijd. In dit opzicht is er echter geen significante leeftijdsafhankelijke verbetering voor de tieners van 1999 die op speciale scholen zitten.

Verschillen tussen de geslachten

De enige gebieden waarop er verschillen bestaan tussen jongens en meisjes in de beide subgroepen van 1999 betreffen de Vineland-schalen voor communicatie-vaardigheden, lezen en schrijven. Als groep vertonen de jon-

gens op reguliere scholen significant meer achterstand dan de meisjes bij de ontwikkeling van expressieve taal en de vooruitgang bij het lezen. Dit zou een gevolg kunnen zijn van de tendentie van jongens met Downsyndroom om grotere problemen te hebben met de spraakmotoriek.

Samenvatting van de bevindingen

Wanneer we terugkeren naar de vraagstellingen die ten grondslag lagen aan dit onderzoek dan zien we het volgende:

• **Gaan tieners op speciale scholen in 1999 harder vooruit dan in 1986, gegeven de veel grotere kennis van de speciaal onderwijskundige behoeften van de kinderen en de positieve veranderingen in de maatschappelijke attitude ten opzichte van belemmeringen dan toentertijd?** De tieners op de speciale scholen vertonen alleen significante vooruitgang bij sommige schoolse vaardigheden (schrijven en rekenen). Beide groepen tieners van 1999 hebben een kleine beetje gewonnen aan sociale onafhankelijkheid en sociale contacten in de gemeenschap.

• **Gaan tieners op reguliere scholen in 1999 harder vooruit dan de tieners in 1986?** De tieners op reguliere scholen van 1999 zijn significant vooruit ten opzichte van de tieners van 1986 op het punt van gesproken taal, lezen, schrijven, rekenen, één maatstaf voor gedrag, sociale contacten buiten de school en sociale onafhankelijkheid.

• **Vertonen de tieners die geïntegreerd zijn in reguliere scholen in 1999 ook maar enig voor- of nadeel van inclusie in vergelijking met hun leeftijdgenoten in speciale scholen in 1999?** De tieners in reguliere scholen vertonen een veel betere ontwikkeling van de gesproken taal (gemiddeld zijn ze 2 jaar en 6 maanden voor) dan hun tegenhangers in speciale scholen. Zij hebben ook veel meer vaardigheden op het gebied van lezen en schrijven (gemiddeld zijn ze 3 jaar en 4 maanden voor). Ze zijn ook voor met rekenen en algemene kennis en er bestaat een tendentie naar het vertonen van minder gedragsproblemen. Het enige mogelijke nadeel zou kunnen zijn het gebrek aan gelegenheid om hechte en speciale, wederkerige vriendschappen te ontwikkelen die gebaseerd zijn op weder-

zijds begrip en ondersteuning, omdat tieners met Downsyndroom op dit moment wel al worden geïnccludeerd terwijl dit niet geldt voor andere leerlingen met overeenkomstige niveaus van taal- en leerproblemen. Die andere tieners zitten nog steeds op gesegregeerde speciale scholen.

Waarom geen voordelen van speciaal onderwijs?

Misschien wel de meest belangrijke bevinding die hier verklaard moet worden is het gebrek aan enigerlei onderwijskundig voordeel voor degenen uit het speciaal onderwijs, ondanks kleinere klassen en gespecialiseerde leerkrachten. Er zou juist mogen worden verwacht dat de tieners op de speciale scholen vóór zijn voor wat betreft algemene dagelijkse vaardigheden en praktische onafhankelijkheid. Speciale scholen zijn immers geneigd hun curriculum op die gebieden te richten, terwijl de tieners op de speciale scholen uit het onderzoek ook nog significant ouder zijn.

De onderzoekers waren ook verbaasd te moeten ervaren dat de speciale scholen geen betere resultaten bereikten dan in 1986, behalve dan bij schrijven en rekenen. Deze verbeteringen suggereren dat er nu gewerkt wordt aan de hand van een curriculum met een grotere nadruk op schoolse vaardigheden. Een leerkracht op een speciale school probeert echter lezen en getalbegrip bij te brengen aan 8 of 10 kinderen van sterk verschillende vaardigheidsniveaus, met name op scholen voor ZML. Hoe toegewijd de leerkrachten ook mogen zijn, voor een kind met Downsyndroom zal het niet meevalen om in deze situatie dezelfde kwaliteit en/of hoeveelheid instructie te krijgen als op een reguliere school met extra ondersteuning door een klasse-assistent. In een reguliere klas leert het kind met Downsyndroom lezen of tellen in een qua leeftijd overeenkomstige groep en is het als gevolg daarvan omgeven door competente voorbeelden.

De meeste kinderen in een reguliere klas ontwikkelen zich in een soort doorsneetempo en kunnen met succes als groep onderwezen worden. Daar bovenop beschikt een kind met Downsyndroom over een individueel op

maat gemaakt curriculum aan de hand waarvan het kan werken, met de hulp van een klasse-assistent (Learning Support Assistant').⁹

De winst in gesproken taal die de meeste tieners vertonen is waarschijnlijk een gevolg van twee factoren:

1. het onderdeel zijn van een normale taalomgeving waarin alle klasgenoten normaal praten, waardoor de kinderen met Downsyndroom de hele tijd worden blootgesteld aan normale taalvoorbeelden, deelgenoot worden gemaakt van gesprekken en
2. het iedere dag weer deelnemen aan lees- en schrijfactiviteiten. Kinderen met Downsyndroom in reguliere klassen leggen hun werk vast, ook als ze nog niet zelfstandig kunnen schrijven, omdat ze kunnen beschikken over een klasse-assistent om hen te helpen. Dat stelt hen in staat om grammaticaal juiste zinnen te oefenen, zelfs wanneer ze zulke zinnen nog niet uit zichzelf kunnen vormen in hun dagelijkse conversatie.

Activiteiten op het gebied van lezen, schrijven en spelling leren hen nieuwe woorden en meer grammatica en zullen hun vaardigheden op het gebied van geluidsproductie, die benodigd zijn voor duidelijke spraak, verbeteren. Op al deze gebieden lopen de meeste kinderen met Downsyndroom tegen significante problemen aan.

Het is onwaarschijnlijk dat welke speciale school ook zo'n effectieve leeromgeving kan bieden voor de ontwikkeling van spraak, taal, leesvaardigheid en getalbegrip als een reguliere basisschoolklas, vanwege de hiervoor genoemde redenen. Aangezien er geen nadelen zijn voor de ontwikkeling van algemene dagelijkse vaardigheden en gepast gedrag en maar één mogelijk nadeel – de beschikbaarheid van speciale vrienden – zijn de implicaties van deze gegevens dat alle kinderen met Downsyndroom, en ook die met Downsyndroom vergelijkbare onderwijskundige behoeften, volledig geïntegreerd zouden moeten worden in het reguliere onderwijs.

In twee andere recente onderzoeken uit het Verenigd Koninkrijk (Beadman, 1997, Dew-Hughes, 1999) worden aspecten van inclusie nagegaan in vergelijking met speciale scholen. De bevindingen ervan zouden mogelijk het

gebrek aan voordelen van het speciaal onderwijs kunnen verklaren.

In het eerste onderzoek rapporteert Beadman (1997) over de resultaten van 24 kinderen met Downsyndroom in het basisonderwijs in het zuiden van Devon, een deel van een graafschap in het Verenigd Koninkrijk. Dertien van deze kinderen zitten op reguliere scholen en 11 op speciale scholen. De kinderen op de reguliere scholen worden aan het begin van hun schoolloopbaan gewoonlijk fulltime ondersteund door een klasse-assistent.¹⁰

Beadman rapporteert over de speciale scholen: 'Er lag minder nadruk op het leren lezen dan op de reguliere scholen en bovendien was er minder materiaal voor beschikbaar. De staf had weerstand ten opzichte van nieuwe ideeën, zoals die uit onderzoek waren voortgekomen, en stond niet open voor nieuwe ontwikkelingen, op grond van de overtuiging dat de aanpak van de speciale school in het algemeen de onderwijskundige behoeften van alle leerlingen vervulde. Velen gaven als hun overtuiging dat 'labelen' of 'diagnosticeren' van een kind ongepast was. Gewoonlijk waren de klassen slecht voorzien van leesmaterialen en programma's, terwijl alle kinderen maar een zeer beperkte keus aan programma's kregen aangeboden - gewoonlijk de 'Oxford Reading tree'.¹¹ Een school was bezig met de invoering van paarsgewijs lezen, waarbij de staf en de ouders samen met de kinderen lasen, en hoewel de boeken regelmatig werden veranderd, waren de meeste kinderen niet in staat om het gedrukte met succes te ontcijferen. In plaats daarvan zaten ze dan passief terwijl het boek hen door een volwassene werd voorgelezen. Sommige leerkrachten hadden niet de beschikking over of kennis van de 100 of 200 sleutelwoorden voor lezen en spelling. Er waren weinig aanwijzingen voor enigerlei gestructureerd, systematisch onderwijs in (ver)klanken verder dan de aanvallende klanken van 'Letterland'.

Voor veel kinderen zou dit niveau van leesvaardigheid echter misschien niet realistisch zijn. Aan de andere kant werd andere kinderen, waaronder die met Downsyndroom, zo de mogelijkheid onthouden om deze belangrijke

leesvaardigheden te ontwikkelen. Er waren weinig aanwijzingen dat er individuele boeken voor de kinderen gemaakt werden, of dat die toegang hadden tot taal via het gedrukte.' (Beadman, 1997 blzn. 20-21).

Het rapport stelt ook: 'De leerkrachten (van de speciale scholen) die in het kader van het onderzoek werden geïnterviewd als uitgesproken mening hadden dat kinderen met Downsyndroom een onderdeel vormden van de populatie van de speciale school¹² en dat differentiatie bij alle kinderen op dezelfde manier plaatsvond. Er waren geen aanwijzingen dat de handelingsplannen van de kinderen met Downsyndroom anders werden opgebouwd en dat er rekening werd gehouden met de leermethoden, zoals die worden aanbevolen op basis van recent onderzoek. Sterker nog, bij monde van de staf werd er een behoorlijk sterke weerstand ten opzichte van deze onderzoeksbevindingen geuit.'

De bevindingen van Beadman bevestigen de ervaringen van het onderzoeksteam uit Portsmouth. Het is erg moeilijk gebleken leerkrachten van speciale scholen over te halen deel te nemen aan trainingdagen over de cognitieve ontwikkeling, het aanleren van spraak en taal, of het bijbrengen van leesvaardigheid aan kinderen met Downsyndroom, terwijl leerkrachten van reguliere scholen daar juist graag aan deelnemen om effectief tegemoet te kunnen komen aan de speciaal onderwijskundige behoeften van de kinderen in de reguliere klas.

In het tweede onderzoek vergeleek Dew-Hughes (1999) de sociale ontwikkeling van kinderen met ernstige leerproblemen die hun onderwijs respectievelijk kregen op een reguliere school of een school voor ZML.

Zij rapporteert over de reguliere omgeving dat de kinderen daar in staat waren om:

1. coöperatief en zelfstandig samen te werken tot wel zo'n 300% langer dan hun tegenhangers op de school voor speciaal onderwijs;
2. spontaan groepen en paren te vormen, waarbij ze op de juiste manier onderscheid maakten tussen 'makkers' om mee samen te werken of mee samen te recreëren;

3. over te stappen op een door henzelf bepaald werkje binnen een overeengekomen scala aan academische activiteiten nadat een eerder opgedragen taak voltooid was. Zij hadden een schooldag van meer dan twee uur langer dan hun tegenhangers uit het speciaal onderwijs, waarvan het rooster werd bepaald door problemen met bewegen en lijfzorg.

Een vergelijkbare groep op een school voor speciaal onderwijs:

1. werd gezien als minder volwassen dan hun tegenhangers en meer afhankelijk van hulp van volwassenen, en
2. kreeg weinig verantwoordelijkheid met betrekking tot hun eigen persoonlijke bezittingen. Hetzelfde gold voor gelegenheden om keuzes te maken, risico's te nemen of activiteiten te bepalen. Zij hadden een ingewikkeld, geïndividualiseerd curriculum met vaak voorkomende veranderingen van activiteit en groepen die vaak werden bepaald op basis van de minst vaardige in de klas (Dew-Hughes, 1999, blz. 16).

Andere onderzoeken in Hampshire over sociale inclusie

Er zijn nog een paar andere onderzoeken op kleine schaal die uitgevoerd zijn in scholen in Hampshire, waarbij gekeken werd naar aspecten van sociale acceptatie en sociale interacties binnen de setting van de inclusieve school. Deze onderzoeken geven geen vergelijkende informatie in relatie tot speciale scholen, maar ze vergelijken wel kinderen met Downsyndroom met leeftijdgenoten die zich 'normaal' ontwikkelen binnen de betreffende scholen.

Laws et al (1996) onderzochten de populariteit van kinderen van 8-11 jaar met Downsyndroom in reguliere omgevingen. Zestien kinderen met Downsyndroom, allemaal op verschillende scholen, werden vergeleken met 122 tegenhangers in dezelfde klassen. Zij rapporteerden dat de meerderheid van de kinderen met Downsyndroom gemiddeld populair waren en net zo vaak als vriend werden gekozen als alle andere kinderen op die school.

Het kwam echter minder vaak voor dat ze genoemd werden als 'beste vriend' of als iemand om thuis uit te nodigen. Deze bevindingen zouden kunnen wijzen op vroege indicaties

van de behoefte aan gelegenheden voor 'wederkerige' vriendschappen, zoals die gesuggereerd worden in de bevindingen over teenagers die we al besproken hebben. Het is interessant dat het gedrag van de kinderen met Downsyndroom geen invloed had op hun populariteit, maar dat dat wel zo was bij hun zich normaal ontwikkelende leeftijdgenoten.

Leeftijdgenoten zonder belemmeringen die zich slecht gedroegen liepen de kans minder populair te zijn, hetgeen suggereert dat de kinderen op een speciale manier rekening hielden met het gedrag van kinderen met Downsyndroom. (Hoewel dat kan worden uitgelegd als een positief resultaat, kan ook worden gesteld dat deze acceptatie door leeftijdgenoten kinderen met Downsyndroom niet aanmoedigt om hun gedrag te verbeteren).

De populariteit van de kinderen met Downsyndroom werd ook niet beïnvloed door hun expressieve taalvaardigheden, hetgeen nogmaals de acceptatie van de andere kinderen illustreert. Quail (2000) voerde een klein observationeel onderzoek uit naar de sociale interacties van 7 tieners met Downsyndroom op reguliere scholen voor voortgezet onderwijs in vergelijking met tegenhangers in dezelfde klassen. Zij rapporteerde dat er geen verschillen waren voor wat betreft de totale tijd die werd besteed aan interacties met anderen, noch met de gemiddelde duur van een interactie.

Wanneer echter de interacties van de tieners nader werden bekeken, werden er daarvan meer geïnitieerd door de andere persoon dan het geval was bij de klasgenoten die zich normaal ontwikkelden. Daarbij vonden er meer interacties plaats met volwassenen dan met leeftijdgenoten. Voor de tieners met Downsyndroom hadden de onderwerpen van de conversatie vaker te maken met werk dan met sociale aspecten. Deze tieners worden in volledig inclusieve klassen ondersteund door een klasse-assistent, hetgeen de hoeveelheid door volwassenen geïnitieerd en op werk gerichte interacties verklaren kan.

De positieve bevindingen zijn dat leerlingen met Downsyndroom net zo vaak en even lang bij conversaties betrok-

ken zijn als de andere kinderen. De negatieve bevindingen zijn dat te veel van deze conversaties gebeuren met een volwassene en geïnitieerd zijn door de andere partner. De waarde van dit soort onderzoek is dat de bevindingen in school kunnen worden besproken en pogingen kunnen worden ondernomen om gevoel te krijgen voor dit soort zaken.

Zo zou bijvoorbeeld de indeling van de klas invloed kunnen hebben op de conversaties met volwassenen versus die met klasgenoten, omdat de klasse-assistent vaak naast de leerling met Downsyndroom zit om diens leren tijdens de lessen te ondersteunen, waardoor de interacties te hooi en te gras met klasgenoten eerder af zullen nemen dan toe. Wanneer leerlingen met Downsyndroom minder zelfvertrouwen hebben bij het beginnen van een conversatie dan zou dit direct met de leerlingen kunnen worden opgepakt door de nodige ondersteuning te bieden en te zorgen voor praktijk in gesprekken met andere kinderen en door die laatsten alert te maken op de behoeften van de leerling.

Zelfbeeld

Er is wel gesuggereerd dat het zelfbeeld en het levensgeluk van kinderen met Downsyndroom in negatieve zin zou kunnen worden beïnvloed door hun aanwezigheid in een reguliere omgeving, waar ze de hele tijd omgeven zijn door 'vaardiger' kinderen. Op dit moment is het onderzoek van Gould (1998) het enige met betrekking tot dat aspect.

Gould ging het zelfbeeld na van 24 tieners met Downsyndroom met leeftijden van 12-18 jaar. Daarvan zaten er 11 op reguliere en 13 op speciale scholen. Zij kon geen verschil in hun niveaus van zelfbeeld vaststellen en concludeerde: 'dat de cruciale factor is dat de betrokkenen zich gelukkig en veilig voelen op de school waarop ze geplaatst zijn en daar te maken hebben met positieve attitudes in relatie tot wat ze proberen en blijken te kunnen in de school'. Ze vond ook geen verbanden tussen maatstaven voor vaardigheden en de niveaus van zelfbeeld van deze tieners.

In alle onderzoeken die hier de revue gepasseerd zijn, werden geen aanwijzingen gevonden voor enig voordeel van het onderwijs op een school voor speciaal onderwijs, of dat nu ZML of ML was, niet op het punt van schoolse vaardigheden, niet ter zake van praktische of persoonlijke aspecten en niet in sociaal opzicht. De enige uitzondering was één maatstaf voor vriendschapsvaardigheden.

De meerderheid van de tieners in het Verenigd Koninkrijk die op dit moment geïnccludeerd zijn op scholen voor regulier onderwijs vinden, net zoals degene in het onderzoek uit Hampshire, te midden van hun groepsgenoten op de reguliere school geen leerlingen met overeenkomstige vermogens en vaardigheden, door wiens aanwezigheid ze in staat gesteld zouden worden hechte, elkaar wederzijds ondersteunende of speciale vriendschappen te ontwikkelen. Aangezien inclusie in alle andere opzichten voordelen biedt, is de implicatie van deze bevinding dat de groep leeftijdgenoten met leerproblemen over zou moeten stappen naar het reguliere onderwijs en dat de scholen voor speciaal onderwijs zouden moeten sluiten.

Het ideale inclusie-model

Wanneer alle kinderen met matige en ernstige leerproblemen naar reguliere scholen in hun directe omgeving zouden kunnen gaan en daarbij de middelen mee zouden krijgen om een verhouding van één leerkracht met een speciaal onderwijskundige achtergrond op 8 à 10 kinderen te handhaven, dan zou iedere school kunnen beschikken over tenminste één extra gespecialiseerde leerkracht en – in afhankelijkheid van de behoeften van de geïnccludeerde kinderen – tot 8 klasse-assistenten alsmede een aparte werkruimte voor een kleine groep en aangepaste materialen.

inclusief versus speciaal onderwijs

De kinderen met speciale behoeften zouden dan volledig aan reguliere klassen met kinderen van een overeenkomstige leeftijd moeten worden toegevoegd (dus niet worden ingedeeld in aparte groepen of 'speciale' klassen). De gespecialiseerde leerkracht kan de individuele werkprogramma's van de kinderen ondersteunen, terwijl die les krijgen in de reguliere klassen en hij of zij kan naar behoefte kleine groepjes vormen in de aparte werkruimte.

Dit model biedt een toename van de expertise met betrekking tot speciaal onderwijskundige behoeften in de scholen en ondersteuning voor de reguliere leerkrachten en klasse-assistenten. Daarbij biedt het de gelegenheid ervoor te zorgen dat ieder kind met speciaal onderwijskundige behoeften de hele dag door werkt aan een onderwijskundig curriculum dat is aangepast aan zijn of haar behoeften en les krijgt met geschikte methoden.

Dit is het model waarvan al kan worden waargenomen dat het goed werkt op een aantal scholen voor voortgezet onderwijs in het Verenigd Koninkrijk. Het model kan ook in werking worden gezien in de Verenigde Staten, bijvoorbeeld in Madison, Wisconsin, waar de laatste gesegregeerde school voor speciaal onderwijs in 1976 gesloten werd.

Toepassing van dit model leidt tot verbetering van de wijze waarop het aanbod aan therapieën aan leerlingen is georganiseerd. In Madison bijvoorbeeld worden in alle scholen logopedisten ingezet, zodat alle kinderen therapie op school krijgen en geen ervan naar een aparte praktijk of kliniek hoeft te gaan of moet wachten op de behandeling. Spraak, taal en communicatie kunnen door de dag heen binnen alle aspecten van het curriculum aan de orde komen met therapeuten die in staat zijn de hele staf te trainen en te ondersteunen.

Wil inclusie effectief zijn dan moet het worden aanvaard door het volledige onderwijssysteem. Inclusie kan in sociaal zowel als onderwijskundig opzicht uitsluitend effectief zijn wanneer het onderwijssysteem echt allesomvattend is en iedereen betreft. Dat vraagt om politiek engagement om inclusie op de juiste manier in te voeren, de benodigde middelen beschikbaar te maken en gesegregeerde scholen voor speciaal onderwijs te sluiten.

Dat betekent niet méér geld, maar een beter en een rechtvaardiger gebruik van de bestaande budgetten en middelen. Er is voldoende bewijs dat echt inclusief onderwijs de scholen beter maakt voor alle kinderen. De vaardigheden van de staf nemen toe, de onderwijsmethoden worden flexibeler, er wordt meer gebruik gemaakt van *peer tutoring* en het werken in kleine groepen. Leerlingen worden betrokken bij het ontvangen van onderwijs maar ook bij het geven van onderwijs aan medeleerlingen. Het doel van inclusieve scholen is iedereen in staat te stellen te presteren en een goed beeld te hebben van zichzelf. Dat is even goed voor de hoogvliegers als voor degenen met speciaal onderwijskundige behoeften.

Wanneer inclusie werkelijkheid wordt, in de zin van dat er een eind gemaakt wordt aan de discriminatie en de stigmatisering, zoals de kinderen die ondervinden wanneer ze een etiket opgeplakt krijgen en weggezonden worden van hun broertjes, zusjes, en vrienden, vraagt dat om een attitudeverandering. Het vraagt ook om de acceptatie van het feit dat onderwijs gaat over het overdragen van normen en waarden en het geschikt maken van mensen voor een leven als volwassene in een inclusieve samenleving.

Een inclusieve samenleving is een zorgzame samenleving en is het soort gemeenschap waar de meesten van ons in zouden willen leven. Kinderen hebben het nodig om op te groeien op een school die een gemeenschap vormt waarin die normen en waarden in praktijk worden gebracht die we ook willen zien in onze gemeenschap van volwassenen.

Verantwoording

Gillian Bird en Ben Sacks hebben waardevolle bijdragen geleverd bij het schrijven van dit artikel. Niets van dit werk had kunnen worden gedaan zonder de steun en de deelname van de kinderen met Downsyndroom en hun gezinnen. Het onderzoeksteam stelt er prijs op hier zijn dank aan hen allen uit te spreken, evenals aan alle praktijkmensen in de scholen die door de jaren heen in het kader van verschillende projecten met ons hebben samengewerkt.

Verder zijn er de staf en de postdoctoraal studenten in het team uit Portsmouth — verleden en heden, in de volgorde waarin ze bij het team gekomen zijn: Sue Buckley, Elizabeth Wood, Ben Sacks, Gillian Bird, Gilly Haslegrave, Linda Dalton, John MacDonald, Rebecca Stores, Brian Fellows, Irene Broadley, Angela Byrne, Patricia Le Prevost, Joanna Nye, Mike Fluck, Michele Appleton, Christine Jenkins, Christine Hamilton, Sally Gould, Glynis Laws, Brickshand Ramruttan, Mary Ramruttan, Freda Saunders, Tamsin Archer.

Originele tekst:

Page URL: <http://www.downsed.org/research/reports/2000/education/default-EN-GB.asp> Copyright © 1996-2000 The Down Syndrome Educational Trust.



1. En ook in Nederland!
2. Vergelijk dat eens met de veel lager opgeleide en veel minder deskundige 'ambulante begeleiders' hier in Nederland!
3. Het aantal kinderen met Downsyndroom in de schoolleeftijd in Nederland kan worden geschat op 3.000.
4. Deze situatie is vergelijkbaar met die in ons land met één belangrijk verschil: hier heeft het kind met Downsyndroom nog steeds geen enkel recht. Een zeker niet verwaarloosbaar aantal wordt op dit moment op geen enkele school (ook niet op een school voor ZML) toegelaten.
5. Vanuit de Engelse ervaring geredeneerd mag nauwelijks worden verwacht dat onze toekomstige Nederlandse REC's, die niets anders zijn als conglomeraten van traditionele scholen voor speciaal onderwijs, een progressief pro-integratiebeleid zullen gaan voeren.
6. Er is geen enkele reden om aan te nemen waarom dit in Nederland anders zou zijn.
7. Samengevat in 'Tieners met Down's syndroom' in de Update van 'Down + Up' nr. 22.
8. En dat is natuurlijk iets heel anders dan de bekende 0,1 formatieplaats in de groepen 1 en 2 en 0,2 vanaf groep 3 vanuit de huidige situatie in Nederland!
9. Het is wellicht goed hier nog eens te benadrukken dat een kind met Downsyndroom in een reguliere klas een betere kwaliteit en ook meer instructie zal krijgen. Dit hangt samen met het volgende: de onderlinge verschillen in ontwikkelingstempo tussen leerlingen in een reguliere klas zijn veel minder groot dan die tussen leerlingen in een ZML-klas. Waar leerlingen in een ZML-klas in feite dus allemaal een eigen individuele instructie nodig hebben kunnen de meeste leerlingen in een reguliere klas tijdens instructiemomenten als groep worden aangesproken, terwijl het geïntegreerde kind met Downsyndroom in die situatie een individueel op maat gemaakt curriculum heeft om aan te werken met de hulp van een klas-assistent ('Learning Support Assistant'). Let wel: Aan een dergelijke primaire begeleidingsbehoefte wordt in ons land op dit moment helaas bij geen benadering voldaan, ook niet in de plannen voor de leerlinggebonden financiering (LGF).
10. Wederom: dat is heel wat anders dan in ons land!
11. Deze vaststelling sluit nauw aan bij de bevindingen van de Onderwijsinspectie in Nederland met betrekking tot de scholen voor ZML.
12. In de ontwikkelingen rondom de LGF in Nederland is het de bedoeling dat medewerkers vanuit de REC's ouders gaan assisteren reguliere scholen bereid te vinden hun kinderen met een verstandelijke belemmering op te nemen. Mede gezien deze Engelse ervaring is het zeer de vraag of dat een goede gedachte is.

- Beadman, J. (1997).** An evaluation of educational placement for children with Down's syndrome in South Devon Education Area, Devon Psychological Service.
- Buckley, S. J. & Sacks, B. I. (1987).** The adolescent with Down's syndrome - life for the teenager and for the family. Portsmouth: Portsmouth Polytechnic. ISBN: 0-900234-19-9.
- Buckley, S. J. (1993).** Developing the speech and language skills of teenagers with Down's syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 1, 63-71. ISSN: 0968-7912.
- Buckley, S.J (1995).** Increasing the conversational utterance length of teenagers with Down's syndrome. *Down's Syndrome: Research and Practice*. 3, 3, 110-116 ISSN: 0968-7912.
- Bird, G. & Buckley, S. J. (1994).** Meeting the educational needs of children with Down's syndrome: a resource for teachers. Portsmouth: University of Portsmouth. ISBN: 1-898-108-27-7.
- Buckley, S.J., Bird, G, Sacks, B.I. & Archer, T. (in preparation).** A comparison of mainstream and special school education for teenagers with Down syndrome: Effects on social and academic development.
- Buckley, S. J. & Bird, G. (1998a).** Including children with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 1 (1), 5-13. ISSN: 1463-6212.
- Buckley, S. J. & Bird, G. (1998b).** Including children with Down syndrome: from the community to the individual. *Down Syndrome News and Update*. 1 (2) 60 -66. . ISSN: 1463-6212
- Buckley, S. J. (1999).** Improving the speech and language of children and teenagers with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*. 1 (3) 111-128. . ISSN: 1463-6212
- Bird, G & Buckley, S.J. (1999).** Meeting the educational needs of pupils with Down syndrome in mainstream secondary schools. *Down Syndrome News and Update*. 1 (4) 159-174. ISSN: 1463-6212
- Buckley, S.J., Bird, G., Sacks, B. & Archer, T. (2000).** The development of teenagers with Down syndrome in 1987 and 1999: Implications for families and schools. *Down Syndrome News and Update*, 2(2) . ISSN: 1463-6212 In press
- Cunningham, C.C., Glenn, S., Lorenz, S., Cuckle, P & Shepperdson, B (1998).** Trends and outcomes in educational placements for children with Down syndrome. *European Journal of Special Needs Education*. 13 (3) 225-237.
- Buckley, S.J. & Bird, G. (Eds.) (2000).** Down Syndrome: Issues and Information for Teachers - a complete guide to successfully meeting the educational needs of children with Down syndrome. In press Available August 2000
- Buckley, S. J., Bird, G. & Byrne, A. (1996).** Reading acquisition by young children with Down syndrome. (pp 268-279) In B. Stratford & P. Gunn (Eds) *New Approaches to Down Syndrome*. London: Cassell. ISBN: 304-33350-6.
- Buckley, S.J. (1999a).** Promoting the Development of Children with Down syndrome: the practical implications of recent psychological research. In J. A. Rondal, J. Perera & L. Nadel (Eds) *Down's Syndrome: A Review of Current Knowledge*. Pp 111-123. London: Whurr. ISBN: 1 86156 062 1.
- Casey, W., Jones, D. & Watkins, B (1988).** Integration of Down syndrome children in the primary school: a longitudinal study of cognitive development and academic attainments. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 279-286.
- Cuckle, P. (1997).** School placement of pupils with Down syndrome in England and Wales. *British Journal of Special Education*, 24, 175-179.
- Dew-Hughes, D. (1999).** The social development of children in special schools. *Down Syndrome News and Update*. 1 (1) 16-19. ISSN: 1463-6212
- Gould, S (1998).** Self concept in teenagers with Down syndrome. MSc Thesis University of Portsmouth.
- Laws, G., Taylor, M., Bennie, S. & Buckley, S.J. (1996).** Classroom behaviour, language competence and acceptance of children with Down syndrome by their mainstream peers. *Down Syndrome: Research and Practice*. 4 (3) 100-109. ISSN: 0968-7912.
- Nicholson, A and Alberman, E (1992).** Prediction of the number of Down syndrome infants to be born in England and Wales up to the year 2000 and their likely survival rates. *Journal of Mental Deficiency Research*, 36, 505-517.
- Philps, C. (1992).** Comparative study of the language development of children with Down syndrome in mainstream and special schools. Unpublished M.Phil. Dissertation. University of Wolverhampton.
- Quail, S. (2000).** The social interactions of teenagers with Down syndrome and their non-disabled peers in inclusive school placements
- Sloper, P., Cunningham, C.C., Turner, S. & Knussen, C. (1990).** Factors relating to the academic attainments of children with Down syndrome. *British Journal of Educational Psychology*. 60. 284-298.
- Sloper, P. & Turner, S. (1994).** Families of teenagers with Down Syndrome: Parent, Child and Sibling Adaptation. Final report to ESRC. Manchester: The University of Manchester.
- Steele, J. (1996).** Epidemiology: incidence, prevalence and size of the Down's syndrome population. In Stratford, B. and Gunn, P. (Eds.), *New Approaches to Down Syndrome*. (pp. 45 - 72). London: Cassell.