

Over de grenzen van integratie

Een onderzoek in het kader
van een interventie-project
bij problematische
onderwijsintegratie-situaties

Drs. G.W. de Graaf
Stichting Downsyndroom

Meppel, mei 2006

Over de grenzen van integratie

Speciale uitgave van het kwartaalblad Down+Up van de Stichting Down's Syndroom (SDS).

Juni 2006

Oplage: 5000

Toegezonden aan alle donateurs van de stichting.

Onderzoek en verslag

Gert de Graaf

Redactie

Erik de Graaf

Rob Goor

Vormgeving

Ad van Helmond, Amsterdam

Druk

Salland De Lange, Deventer

Uitgave

Stichting Down's Syndroom

Hoogeveenseweg 38

Gebouw U

7943 KA Meppel

op werkdagen bereikbaar

van 08.30 tot 16.30 uur

Tel: (0522) 281337

Fax: (0522) 281799

info@downsyndroom.nl

www.downsyndroom.nl

Postbank: 1651723

Bankrek.nr: 36.71.08.445

STICHTING **Down** syndroom

De Stichting Downsyndroom heeft ten doel, zonder enige binding met welke politieke, levensbeschouwelijke of godsdienstige opvatting dan ook en zonder aanzien van ras of nationaliteit, al datgene te bevorderen wat kan bijdragen aan de ontplooiing en de ontwikkeling van kinderen en volwassenen met Downsyndroom, zowel voor wat betreft hun gezondheid als hun opvoeding, hun onderricht en hun ontwikkeling om zodoende hun aanpassing aan en integratie in de maatschappij zodanig gunstig te beïnvloeden dat zij in overeenstemming met hun eigen wensen een zo normaal mogelijk leven kunnen leiden – geheel indachtig het feit dat onze Grondwet voor hen geen uitzondering maakt – waarin daadwerkelijk kan worden gerealiseerd wat voorzien is in de verklaring van de Verenigde Naties over de rechten van de gehandicapten.

Donateurs van de SDS betalen minimaal € 35,- per jaar (mits zij in Nederland wonen, anders € 40,-). Het streefbedrag bedraagt echter € 45,-, resp. € 50,-, waarbij extra steun zeer welkom is. Het donateurschap wordt automatisch verlengd, tenzij voor 1 december van het lopende jaar op het SDS-bureau een schriftelijke opzegging is ontvangen!

Ten geleide

Eerder, in de update bij nr. 71 van dit blad, gaf de medewerker onderwijs van de Stichting Downsyndroom (SDS), Gert de Graaf, een uitvoerige beschrijving van de literatuur naar effecten van regulier onderwijs aan kinderen met Downsyndroom. Daarin werd geconcludeerd dat door de bank genomen kinderen met Downsyndroom in een reguliere omgeving heel veel meer leren dan in een speciale. Toch zijn er ook veel leerlingen met Downsyndroom die 'vastlopen' in het reguliere onderwijs. Om meer inzicht te krijgen in deze 'grenzen van integratie' is de afgelopen twee jaar een interventie- en onderzoeksproject uitgevoerd. Daarin is niet alleen systematisch gekeken naar waarom sommige kinderen 'vastlopen' maar daarenboven ook of er in situaties waarin kinderen dreigen 'vast te lopen' door advisering ter plekke verbetering kan worden bereikt. Deze Special neemt ons mee naar zo'n twintig Nederlandse scholen. Zo is het alsof de lezer zelf middenin de praktijk staat. De belangrijkste conclusie is dat scholen die er samen met de ouders echt voor gaan het kunnen redden met zeer bewerkelijke kinderen. Hoe zij dat aanpakken wordt uitgebreid beschreven.

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

Erik de Graaf

Inhoud

Inleiding	3
Projectopzet	3
Kindkenmerken bij 'vastlopen'	8
Omgevingskenmerken bij 'vastlopen'	13
Advisering	22
En als het dan toch helemaal vastloopt	37
Conclusie en discussie	39
Samenvatting	47
Literatuur	48

Het hier gepresenteerde onderzoek en interventieproject is mede mogelijk gemaakt door giften van het Nationaal Comité 2003 Europees jaar van mensen met een handicap, de Nederlandse Stichting voor het Gehandicapte Kind (NSGK) en de Stichting Fondsenwervingsacties Volksgezondheid. De SDS is verder de ouders, leerkrachten en begeleiders die hebben meegewerkt aan dit project zeer erkentelijk.

De auteur wil hier tevens Erik de Graaf, Marian de Graaf-Posthumus en Hedianne Bosch bedanken voor hun waardevolle suggesties.

De namen van de kinderen in deze rapportage zijn om redenen van privacy vervangen door pseudoniemen. De gebruikte foto's betreffen andere kinderen die niets te maken hebben met de kinderen uit het interventieproject.

Over de grenzen van integratie

door Gert de Graaf (medewerker Onderwijs SDS)

Special

Verslag van een onderzoek in het kader van het interventie-project 'problematische onderwijsintegratie-situaties'

De overgrote meerderheid van de huidige generatie kinderen met Downsyndroom start zijn of haar schoolloopbaan in het reguliere onderwijs. In zijn algemeenheid wijst onderzoek daarbij op grote ontwikkelingsvoordelen van reguliere plaatsing in vergelijking met plaatsing op een speciale school (voor een overzicht zie: De Graaf, 2005). Toch zijn er onder de in ons land vigerende randvoorwaarden ook veel leerlingen met Downsyndroom die 'vastlopen' in het reguliere onderwijs. Eerder onderzoek suggereert dat er bij dit 'vastlopen' meestal sprake is van een combinatie van meerdere problemen, waarbij zowel kind- als onderwijsfactoren een rol spelen (Scheepstra, 1998; Poulisse, 2002; De Graaf, 2005).

De Stichting Downsyndroom (SDS) wordt al vanaf haar oprichting in 1988 regelmatig benaderd door ouders van leerlingen met Downsyndroom (en soms ook door reguliere scholen) voor advies in situaties waarin een leerling met Downsyndroom is vastgelopen of dreigt vast te lopen op een reguliere school. De inbreng vanuit de SDS bleef daarbij in de praktijk om budgettaire redenen meestal beperkt tot telefonisch advies en materialen. Om op een meer intensieve en systematische wijze bij een aantal casussen te kunnen inventariseren wat de problemen zijn, gericht adviezen te kunnen geven en te evalueren in hoeverre deze adviezen volgens de betrokken ouders en leerkrachten tot verbetering van de situatie leidden is er vanuit de SDS in de schooljaren 2003/04 en 2004/05 (met een uitloop

in 2005/06) een interventie-project uitgevoerd. De medewerker Onderwijs van de SDS heeft binnen dit project begeleiding ter plekke kunnen bieden, in de vorm van probleem-inventarisatie door gesprekken en observatie, het naar aanleiding daarvan schrijven van een rapportage over de betreffende leerling met gerichte adviezen en het evalueren door een follow-up.

Het doel van dit project was niet alleen het ondersteunen van de individuele kinderen, maar ook het opdoen van kennis die in de toekomst weer kan worden ingezet voor andere kinderen. De SDS wilde ten eerste nagaan hoe in dergelijke problematische onderwijsintegratie-situaties een cliëntenorganisatie als de SDS haar specifieke kennis kan inzetten, tot welke resultaten dit leidt en hoe er hierbij moet worden samengewerkt met andere instanties. Daarnaast geeft het project bovendien de mogelijkheid om meer inzicht te verkrijgen in het proces van 'vastlopen' van integratie. Wat is de aard van de problemen bij het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van integratie? Welke factoren spelen bij het ontstaan van dergelijke problematische onderwijsintegratie-situaties volgens de betrokkenen een rol? Hoe onderscheiden de situaties waarin de onderwijsintegratie wordt beëindigd zich van de situaties waarin de problemen worden opgelost of in ieder geval in zoverre worden opgelost dat de integratie in het reguliere onderwijs wordt gecontinueerd?

Projectopzet

Na een oproep in het eigen magazine van de SDS, 'Down + Up', aan ouders en scholen werden er via de helpdesk van de SDS vanaf eind 2003 kinderen aangemeld voor het interventie-project. In het totaal ging het hierbij in de periode december 2003 tot september 2005 om 22 aangemelde leerlingen waarbij sprake was van een problematische integratie-situatie. Omdat bij de twee laatst aangemelde

leerlingen het interventie-traject nog maar net was opgestart, beperkt dit evaluatie-onderzoek zich tot twintig van de leerlingen. Het betreft daarbij tien jongens en tien meisjes, in leeftijd (bij aanmelding) variërend van 4,4 jaar tot 11,3 jaar, geplaatst van groep 1 tot en met groep 6 (en tegen het einde van het project van groep 1 tot en met groep 8). Zie verder tabel 5.

Bij vijf van deze twintig leerlingen was

de school niet bereid om te participeren in het (voor de school overigens gratis) interventie-project. In vier van deze gevallen was de beslissing om de integratie te beëindigen zodanig definitief dat de leerkrachten advisering niet meer zinvol achtten, in één van deze gevallen vond de betrokken leerkracht dat er al te veel verschillende mensen (ambulant begeleider vanuit het REC, persoonlijke begeleiders vanuit een zorginstelling) bij het kind

betrokken waren. Bij deze vijf leerlingen zijn, ten einde inzicht te kunnen verkrijgen in het proces van 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen', wel interviews afgenomen met de ouders én met ofwel een leerkracht ofwel een begeleider van de leerling op school. Het uitvoeren van een observatie op school en het geven van adviezen was echter niet mogelijk. Bij de vijfde leerling (die nog steeds op de betreffende reguliere school verblijft) is wel een aantal adviezen aan de ouders gegeven op grond van een gesprek met de ouders en een werksessie (buiten de school) door de SDS-medewerker Onderwijs met het betreffende kind.

Bij de overige vijftien leerlingen is geobserveerd op school, zijn interviews afgenomen met alle betrokkenen en is een individuele rapportage geschreven met adviezen. Bij dertien van deze leerlingen dreigde de integratie ook vast te lopen. Twee van deze vijftien leerlingen echter waren reeds definitief 'vastgelopen' op een eerdere reguliere school (onder andere in verband met aanzienlijke gedragsproblemen), maar hadden net een nieuwe start gemaakt op een volgende reguliere school. Omdat juist zo'n situatie inzicht kan geven in relevante schoolfactoren (hetzelfde kind op twee verschillende scholen) zijn beide kinderen in het project opgenomen. Daarbij zijn zowel de leerkrachten van de eerdere school als die van de volgende geïnterviewd en is op deze laatste tevens geobserveerd en advies gegeven.

Van de dertien leerlingen die dreigden vast te lopen (en waar is geadviseerd) zijn er vijf in de loop van het project doorverwezen naar het speciaal onderwijs. Eén leerling heeft in de loop van het project een nieuwe start gemaakt op een andere reguliere school. Zeven leerlingen continueerden hun schoolloopbaan op dezelfde reguliere school (waarbij bij één leerling de problemen door de school nog als zodanig groot worden ervaren dat de plaatsing nog ter discussie staat).

Bij de vijftien leerlingen waarbij advisering heeft plaatsgevonden is een follow-up gedaan met in ieder geval interviews met ouders en met leerkrachten/ begeleiders binnen de school, en in vier gevallen ook nog met observaties. Een overzicht van het project is te vinden in tabel 5.

Informatie

Informatie is binnen dit project verzameld middels: interviews, observaties en in enkele gevallen werksessies met het kind (al dan niet binnen de school). Op grond hiervan werden bij vijftien kinderen individuele advies-rapportages geschreven. Ter aanvulling is er - voor onderzoeksdoeleinden - aan de ouders en leerkrachten/ begeleiders gevraagd om bij een groot aantal gesloten vragen middels vijfpunt-schalen te scoren in

Tabel 1: interviewvragen aan ouders en scholen bij het eerste interview

motieven	Waarom hebben jullie gekozen dit kind op een reguliere school te plaatsen?
positieve kanten	Wat gaat er goed op school met het kind en diens integratie?
problemen	Welke problemen spelen er rondom het kind op school?
leerdoelen	Welke leerdoelen vinden jullie belangrijk?
communicatie	Hoe verloopt de communicatie tussen ouders en school?

Tabel 2: follow-up interviewvragen aan ouders en scholen bij continuering van integratie op dezelfde school

problemen	In hoeverre en op welke wijze zijn de problemen opgelost? Waarom mag het kind nu wel op school blijven? Welke eventuele problemen spelen er nu?
aanpak	Wat hebben de school en/of de ouders in de aanpak veranderd?
adviezen	Hebben de school en/of de ouders iets met het advies van de medewerker Onderwijs gedaan en in hoeverre heeft dat (al dan niet) bijgedragen aan de oplossing?
positieve kanten	Wat gaat er goed op school met het kind en diens integratie?

hoeverre bepaalde 'kindkenmerken' en 'omgevingskenmerken' volgens hen bij dit kind een positieve of negatieve factor vormden bij het slagen van de reguliere plaatsing. Er is gevraagd om dit ten eerste retrospectief te scoren voor de aanvangssituatie (ten tijde van de problemen op de basisschool of bij de start van de advisering) en ten tweede nogmaals voor de situatie op dat moment, waarin ofwel de problemen waren opgelost (of in ieder geval enige tijd - op zijn minst een aantal maanden - was verlopen sinds de advisering), ofwel het kind al een tijd op een volgende school was geplaatst.

De items uit deze vragenlijst zijn grotendeels ontleend aan het schema waarmee Poulisse (2002) haar interviews met ouders en leerkrachten heeft geanalyseerd en gescoord, aangevuld met een aantal vragen naar factoren waarvan op grond van eerder onderzoek naar onderwijsintegratie van De Graaf (1996; 1998a;b; 2001) en Scheepstra (1998) kan worden vermoed dat deze relevant bij 'vastlopen' zouden kunnen zijn.

Interviews

Ouders en betrokkenen van de school werden afzonderlijk geïnterviewd. Het ouderinterview kon met de moeder, de

vader of met beiden zijn. Van de school werd de persoon bevraagd die volgens de ouders en de school het beste op de hoogte was van de situatie. Dat kon een groepsleerkracht zijn, een remedial teacher, een persoonlijk begeleider (soms werkend vanuit een zorginstelling), een intern begeleider, een directeur, een ambulante begeleider (in één geval) of een combinatie van meerdere betrokkenen.

Interviews werden gedaan aan de hand van een vragenlijst met open vragen. Bij het eerste interview werden zowel de ouders als de leerkrachten/ begeleiders op school dezelfde vragen gesteld (zie tabel 1).

Bij het afsluitende interview (follow-up) moet bij de vragenlijsten een onderscheid worden gemaakt tussen drie situaties: continuering van de integratie (tabel 2); beëindiging van integratie op een reguliere school en daarop volgende plaatsing in het speciaal onderwijs (tabel 3); beëindiging van integratie op een reguliere school en daarop volgende plaatsing op een andere reguliere school (tabel 4).

Tabel 3: follow-up interviewvragen aan ouders en scholen bij doorverwijzing naar een speciale school

problemen aanpak	Waarom is de integratie beëindigd? Wat zou er nodig geweest zijn om het op de school waar het kind is vastgelopen wel te laten slagen, of was vastlopen onvermijdelijk?
adviezen <i>(in het geval van advisering)</i>	Hebben de school en/of de ouders iets met het advies van de medewerker Onderwijs gedaan en in hoeverre heeft dat enig effect gehad?
spijt	Hebben jullie er achteraf spijt van dat het kind op de gewone school heeft gezeten? Waarom wel of niet?
schoolkeuze <i>(alleen aan de ouders)</i>	Waarom is er nu gekozen voor een speciale school (in plaats van een andere reguliere school)?
positieve kanten en problemen op de ZML-school <i>(alleen aan de ouders)</i>	Hoe gaat het met het kind op de nieuwe school? Wat zie je als positieve kanten? Welke problemen spelen er met het kind op deze school?

Tabel 4: follow-up interviewvragen aan ouders en scholen bij plaatsing op een andere reguliere school

problemen op eerdere school <i>(aan ouders en aan eerdere reguliere school)</i>	Waarom is de integratie beëindigd?
aanpak eerdere school <i>(aan ouders en aan eerdere reguliere school)</i>	Wat zou er nodig geweest zijn om het op de school waar het kind is vastgelopen wel te laten slagen, of was vastlopen onvermijdelijk?
adviezen eerdere school <i>(in het geval van advisering aan ouders en aan de eerdere school)</i>	Hebben de school en/of de ouders iets met het advies van de medewerker Onderwijs gedaan en in hoeverre heeft dat enig effect gehad?
schoolkeuze <i>(alleen aan de ouders)</i>	Waarom is er nu gekozen voor een andere reguliere school (in plaats van een speciale school)?
verschil met eerdere school <i>(aan de ouders en aan de volgende school)</i>	Wat is het verschil in hoe het met het kind gaat, vergeleken met de eerdere basisschool en waaraan schrijven jullie dat toe?
motieven volgende school <i>(aan de volgende school)</i>	Waarom hebben jullie ervoor gekozen dit kind op een reguliere school te plaatsen?
positieve kanten volgende school <i>(aan ouders en aan volgende school)</i>	Wat gaat er goed op school met het kind en diens integratie?
problemen <i>(aan ouders en volgende school)</i>	Welke problemen spelen er rondom het kind op school?
leerdoelen <i>(aan ouders en volgende school)</i>	Welke leerdoelen vinden jullie belangrijk?
communicatie <i>(aan ouders en volgende school)</i>	Hoe verloopt de communicatie tussen ouders en school?
adviezen volgende school <i>(in het geval van advisering aan ouders en de volgende school)</i>	Hebben de school en/of de ouders iets met het advies van de medewerker Onderwijs gedaan en in hoeverre heeft dat enig effect gehad?

Op het moment dat de respondenten antwoorden in erg algemene termen gaven heeft de interviewer doorgevraagd naar concrete voorbeelden. De antwoorden zijn tijdens de interviews door de onderzoeker zo uitgebreid mogelijk genoteerd.

In het totaal zijn er verdeeld over de twintig kinderen 35 interviews met ouders gedaan en 38 interviews met leerkrachten/begeleiders.

Observaties

De betreffende kinderen zijn geobserveerd op school, zowel in leersituaties als in meer vrije situaties, in de klas en soms ook op het schoolplein. Er is gekozen voor een naturalistische observatiemethode, waarbij de onderzoeker continu - en zo concreet mogelijk - heeft genoteerd wat er zich voor zijn ogen afspeelde (zie voor deze methode: Bogdan en Biklen, 1998; Merriam, 1988). Aandachtspunten bij de observaties waren afgeleid uit eerder onderzoek van De Graaf (1999) en De Graaf (2001). Er werd met name gekeken naar: interacties met andere kinderen; het sociale gedrag van het kind met Downsyndroom; het leergedrag van het kind met Downsyndroom; probleemgedragingen; betrokkenheid van het kind bij het lesprogramma; het meedraaien in gewone routines; interacties van de leerkracht of begeleiders met het kind; spraak en communicatie van het kind; didactische aanpak door leerkrachten en begeleiders van het kind.

De observaties duurden gemiddeld zo'n drie uur, variërend tussen twee uur en vier uur. Bij tien van de kinderen is er één observatie gedaan, bij vijf kinderen is er twee keer geobserveerd.

Werksessies

Bij vijf kinderen heeft de medewerker Onderwijs in het bijzijn van leerkrachten/begeleiders en/of ouders ook een werksessie gedaan met het kind. Dit was bedoeld om bepaalde didactische of pedagogische adviezen voor de betrokkenen te kunnen illustreren. Na afloop van de sessie heeft de medewerker kort aangegeven wat hij heeft gedaan en hoe dit verliep.

Advies-rapportages

De individuele advies-rapportage aan de ouders en scholen bestond uit een uitgewerkt observatieverslag. In dit observatieverslag werden steeds noten aangebracht bij relevante passages. In deze noten werd een interpretatie gegeven van hetgeen was geobserveerd en werden adviezen toegevoegd. Door deze noten vervolgens thematisch te groeperen werd een samenvatting/ conclusie gemaakt met daarin een analyse van de problemen en adviezen voor verschillende gebieden. In de advies-rapportage werden verder de uitgetypte interviews

Tabel 5: Overzicht van de kinderen en de interventies binnen dit project

kind	geslacht	situatie ten tijde van aanmelding	leeftijd ten tijde van aanmelding	kind zat in groep:	aard van informatieverzameling en interventie	situatie ten tijde van follow-up
Bas	jongen	dreigde vast te lopen	4,4	1	adviesgesprek met ouders; werksessie met kind	op zelfde reguliere school
Thomas	jongen	definitief vastgelopen	5,8	1/2	geen advisering meer mogelijk	ZML
Koen	jongen	dreigde vast te lopen	5,2	1/2	observatie; interviews met leerkracht/ begeleiders en ouderinterview; werksessie met kind; adviesrapportage	ZML
Tijmen	jongen	dreigde vast te lopen	5,7	1	observatie; interviews met leerkracht/ begeleiders en ouderinterview; adviesrapportage	speciale klas binnen een andere reguliere
Ewout	jongen	net gestart op een volgende reguliere school	6,1	1/2	observatie; ouderinterview en leerkracht-interview; werksessie met kind; adviesrapportage	nog steeds op tweede reguliere school
Carola	meisje	dreigde vast te lopen	6,7	2 (van 2/3 combi)	observatie; ouderinterview en leerkracht-interview; adviesrapportage	op zelfde reguliere school
Mara	meisje	dreigde vast te lopen	6,10	3	observatie; ouderinterview en leerkracht-interview; adviesrapportage	op zelfde reguliere school, maar staat ter discussie
Lodewijk	jongen	dreigde vast te lopen	7,3	3	observatie; ouderinterview en leerkracht-interview; werksessie met kind; adviesrapportage	ZML
Nicole	meisje	dreigde vast te lopen	7,8	3	observatie; ouderinterview en begeleider-	op zelfde reguliere school
Auke	jongen	dreigde vast te lopen	7,8	2	observatie; ouderinterview en leerkracht/ intern begeleider-interview; adviesrapportage	op zelfde reguliere school
Noa	meisje	dreigde vast te lopen	8,2	1/2	observatie; ouderinterview en leerkracht-interview; gesprek met directeur; werksessie met kind; adviesrapportage	gestart op een volgende reguliere school
Jurjen	jongen	definitief vastgelopen	8,4	3	geen advisering meer mogelijk	ZML
Nelleke	meisje	definitief vastgelopen	8,7	3	geen advisering meer mogelijk	ZML
Helen	meisje	definitief vastgelopen	8,10	4	geen advisering meer mogelijk	ZML
Dietje	meisje	dreigde vast te lopen	8,10	3/4	observatie; ouderinterview en interview met intern begeleider/ directeur; adviesrapportage	ZML
Kate	meisje	net gestart op een volgende reguliere school	8,11	3 (en deel van de dag 2)	observatie; leerkracht-interview; adviesgesprekken	nog steeds op volgende reguliere school
Veerle	meisje	dreigde vast te lopen	10,7	6	observatie; ouderinterview en interview met begeleider op school en leerkracht; adviesrapportage	op zelfde reguliere school
Francine	meisje	dreigde vast te lopen	10,7	5 (van 3,4,5 combi)	observatie; ouderinterview en leerkracht-interview; adviesrapportage	ZML
Daniël	jongen	dreigde vast te lopen	10,9	5	observatie; ouderinterview en leerkracht-interview; adviesrapportage	op zelfde reguliere school
Freek	jongen	dreigde vast te lopen	11,3	6	observatie; ouderinterview en leerkracht-interview; werksessie; adviesrapportage	op zelfde reguliere school

opgenomen en eventueel een kort verslag van een werksessie. Ook hieraan werden adviezen toegevoegd. Desgewenst werd de advies-rapportage nog mondeling toegelicht.

Verdere verwerking van het onderzoeksmateriaal

Aan passages van de uitgewerkte interviews, observaties, verslagen van werksessies en advies-rapportages is een aantal trefwoorden toegekend.

Ten einde de vraag te beantwoorden naar de aard van de problemen bij het

‘vastlopen’ of ‘dreigen vast te lopen’ van integratie zijn alle passages die hierover informatie bevatten verdeeld in twee hoofdcategorieën: ‘kindkenmerken’ en ‘omgevingskenmerken’.

Bij de (problematische) kindkenmerken konden vervolgens zeven vaak terugkerende thema’s worden onderscheiden: gedragsproblematiek; sociale aansluiting met andere kinderen; welbevinden; gebrek aan zelfstandig werken; weinig leermogelijkheden (in ieder geval in de perceptie van leerkrachten); weinig aansluiting bij zaakvakken; zindelijkheid.

Hieraan is verderop een apart hoofdstuk gewijd.

Bij de (problematische) omgevingskenmerken konden acht thema’s worden onderscheiden:

visie en houding van de school ten aanzien van integratie en ten aanzien van dit kind met Downsyndroom; gevoel van de leerkracht effectief en succesvol te zijn; (verstoorde) relaties tussen ouders en school; (verstoorde) relaties tussen leerkrachten en begeleiders van het kind binnen de school; rol van de directeur; rol van de ambulante begeleider vanuit het

leeftijd ten tijde van follow-up	kind zat in groep:	aard van follow-up	looptijd in project in maanden
5,1	1	afsluitend ouderinterview en leerkrachtinterview	9
6,2	ZML	afsluitend ouderinterview en interview intern begeleider	6
6,7	ZML	tweede observatie en leerkrachtinterview (en advisering) op reguliere school (enkele maanden voor het beëindigen van de integratie); afsluitend ouderinterview en interview intern begeleider (na beëindiging)	17
7,0	speciale klas	afsluitend ouderinterview en leerkrachtinterview school (van eerste reguliere school)	17
6,9	1/2	tweede observatie; ouderinterview; leerkrachtinterview; adviesgesprek; ouderinterview over het 'vastlopen' op eerdere school; interview leerkracht eerdere school.	8
7,0	3 (van 2/3 combi)	afsluitend ouderinterview en leerkrachtinterview	5
7,4	3	tweede observatie; ouderinterview; leerkrachtinterview; adviesgesprek	6
8,8	ZML	afsluitend ouderinterview en leerkrachtinterview	17
8,3	4	tweede observatie; ouderinterview; interview begeleider op school; adviesgesprek	5
8,4	3	afsluitend ouderinterview en interview intern begeleider	8
9,8	4	observatie op de volgende reguliere school (groep 3); twee keer adviesrapportage; ouderinterview; interview intern begeleider; interview met ambulante begeleider vanuit het REC over beide reguliere scholen	18
9,9	ZML	afsluitend ouderinterview en interview begeleider op school	17
9,11	ZML	afsluitend ouderinterview en leerkrachtinterview	16
9,6	ZML	afsluitend ouderinterview en interview begeleider op school	8
10,3	ZML	afsluitend ouderinterview en interview met intern begeleider/ directeur	17
9,10	4	afsluitend ouderinterview en leerkrachtinterview (volgende school); ouderinterview over het 'vastlopen' op eerdere school; interview leerkracht eerdere school.	11
11,3	7	afsluitend ouderinterview en interview met begeleider op school	8
12,1		afsluitend ouderinterview en leerkrachtinterview	18
12,3	7	afsluitend ouderinterview en interview met begeleider op school	18
12,7	8	bijwonen van diverse vergaderingen van leerkrachten/ begeleiders en ouders in de afgelopen 16 maanden; afsluitend ouderinterview en interview met begeleider op school	16

REC; organisatorische problemen (o.a.: te grote klas; te weinig begeleiding kunnen organiseren); (te passieve) rol van de ouders. Evenzo is hieraan verderop een apart hoofdstuk gewijd.

Ten einde de vraag te beantwoorden op welke wijze de SDS in dergelijke problematische onderwijsintegratie-situaties haar specifieke kennis kan inzetten en tot welke resultaten dit leidt zijn passages die informatie bevatten over de gegeven adviezen en over de effectiviteit van de adviezen volgens de betrokkenen onderdeeld in dertien thematische gebieden:

gedragsproblematiek; aansluiting met andere kinderen; spraakontwikkeling; zelfstandig werken; didactiek en schoolse vaardigheden; zaakvakken; zindelijkheid; gezondheid; visie en houding; bevestigen leerkrachten en ouder; relaties ouders-school; organisatie; ouders activeren. Ook aan dit onderwerp zal een apart hoofdstuk worden besteed.

Ten einde de vraag te beantwoorden hoe er hierbij moet worden samengewerkt met andere instanties is per casus bijgehouden op welke wijze en met welke partijen dit is gebeurd.

Op de informatie uit de interviews met betrekking tot een aantal andere aspecten (bijvoorbeeld: motieven voor integratie; ervaringen op de ZML-school) zal in het kader van dit artikel slechts summier worden ingegaan.

De informatie uit de vijfpunt-schalen zal in de conclusie en discussie worden meegenomen.

Overigens zijn in deze tekst alle namen van de kinderen om redenen van privacy en vertrouwelijkheid vervangen door pseudoniemen.

Kindkenmerken bij 'vastlopen'

In onderstaande zal worden ingegaan op kindkenmerken die, in ieder geval in de perceptie van de betrokkenen, een rol spelen bij het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van integratie. Dit zal worden gedaan aan de hand van de zeven onderscheiden thema's.

Het onderscheid tussen 'kindkenmerken' en 'omgevingskenmerken' is overigens enigszins kunstmatig. In hoeverre bepaalde kindkenmerken tot problemen leiden - en soms zelfs het ontstaan en tot ontwikkeling komen van kindkenmerken - is immers ook afhankelijk van de wijze waarop de omgeving met het kind omgaat.

Gedragsproblematiek

Gedrag van het kind dat door de geïnterviewden wordt gezien als problematisch wordt bij vrijwel alle kinderen (17) gerapporteerd. Gedragsproblematiek is natuurlijk een kapstokbegrip waaronder zeer verschillende gedragingen vallen, variërend in aard, zwaarte en frequentie. Binnen het materiaal kan onderscheid worden gemaakt tussen de volgende (soms enigszins overlappende) categorieën: uitdagen, verzet en niet voldoen aan verzoeken (13 kinderen); weglopen binnen de school of vanaf het plein (8); anderen storen of de clown uithangen (7); impulsief gedrag (6); agressie naar andere kinderen (5); in zichzelf gekeerde 'autistische' gedragingen (5); treuzelen bij alledaagse vaardigheden (4).

Lang niet bij alle kinderen wordt de ernst en frequentie van het geconstateerde problematische gedrag overigens door de geïnterviewden gezien als zodanig dat het de reguliere onderwijsgang bedreigt. Het wordt dan meer aange-merkt als soms lastig maar in principe hanteerbaar. Bij zes kinderen speelde een patroon van meerdere frequent optredende probleemgedragingen echter een grote rol bij het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie. Bij twee van deze zes kinderen was daarbij sprake van een combinatie van Downsyndroom en ADHD (als zodanig door een arts gediagnosticeerd).

Daniël kon onberekenbaar zijn, regelmatig agressief naar andere kinderen, hij wilde vaak weglopen en niet naar binnen komen na de pauze en zijn taakhouding was niet voldoende. Het bleef moeizaam gaan tot februari dit schooljaar. We kwamen er toen achter dat hij ADHD heeft, vooral impulsiviteit. Nu krijgt hij Ritalin. Dat heeft een geweldige positieve uitwerking. (groepsleerkracht van Daniël, groep 5)

Hij heeft moeilijk onrustig gedrag, hij is moeilijk voorspelbaar. Dat vergt ook heel veel van een juf. Ritalin helpt wel, maar lost niet alles op. (vader van Lodewijk, groep 3)

Bij de andere vier kinderen was de combinatie van probleemgedragingen (agressie; storen/ clownen; impulsief gedrag; weglopen; uitdagen/ verzet; soms ook 'autistische' gedragingen) overigens vergelijkbaar. Leerkrachten ervaren dergelijke gedragsproblematiek als behoorlijk taakverzwarend.

Een probleem was het uitdagende gedrag van Ewout. In de kring worden er namen opgelezen. Ewout ging er dan doorheen zingen. Dan zei ik 'mondje dicht'. En dan

zei hij: 'wel mooi, wel leuk', en hij ging harder zingen. We zetten hem dan wel buiten de kring. Maar, dan ging hij daar nog harder zingen.

Een ander probleem was wegloupedrag. Dat was in het begin heel sterk, zowel binnen de school als van het schoolplein af. Hij is zelfs een keer honderden meters van de school weggelopen. Toen werd hij gevonden bij de pizzeria. Dan maak je je ernstige zorgen. (groepsleerkracht van Ewout, eerdere reguliere school, groep 1/2).

Ze liep ook uit de klas weg, dan was ze verdwenen. Dat maakt het ook zwaar om haar in de klas te hebben, omdat je altijd op haar moet letten. Met 25 andere kinderen in de klas, en de angst dat je die dan weer te kort doet als je met Kate bezig bent. Dat evenwicht is moeilijk en maakt het psychisch zwaar. (intern begeleider van Kate, eerdere reguliere school, groep 1/2)

Daarbij wordt door de leerkrachten de aanwezigheid van veelvuldig agressief gedrag naar andere kinderen of heftig boos gedrag als zeer bezwarend beoordeeld. Dat raakt aan het gevoel van veiligheid van de klasgenoten.

Het probleem is ongewenst gedrag. Lastig is met spullen gooien, bekers omgooien en weglopen. Maar het grootste probleem voor de school is het pijn doen van andere kinderen. (moeder van Nicole, groep 3)

Kate kon ook heel boos zijn, iets niet willen, 'nee' roepen en op de grond gaan liggen. Niemand kon haar dan nog optillen. Ze was op zo'n moment niet meer aanspreekbaar. Sommige kinderen werden ook bang van die boze buien, als ze op de grond ging liggen stampen. (intern begeleider van Kate, eerdere reguliere school, groep 1/2)

Ook een hoge frequentie van 'autistisch' gedrag wordt door een aantal leerkrachten als een cruciaal probleem benoemd, met name omdat een kind zichzelf hierdoor isoleert van andere kinderen.

Ze had een eigen programma, maar ze deed het niet. Ze trok zich terug in zichzelf en zat dan lange periodes te bungelen met een touwtje voor haar ogen. Die

touwtjes werden dan wel weggehaald, maar dan zocht ze iets anders om mee te bungelen. Dat is het beeld dat ik van Kate heb, dat ze binnen de klas vereenzaamde en zich steeds meer in haar eigen wereldje terugtrok. De kinderen bleven wel lief voor haar, maar ze isoleerde zichzelf. Bij het buitenspelen lag ze midden in de zandbak te bungelen. De kinderen speelden om haar heen, en Kate leek geen enkele notie van die kinderen te hebben. Ze stoonden elkaar niet, maar het was niet meer dan gedogen. Dat vond ik heel verdrietig. (intern begeleider van Kate, eerdere reguliere school, groep 1/2)

Ernstige gedragsproblematiek wordt gezien als een belangrijke factor in het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie. Maar om het ontstaan van de betreffende gedragsproblematiek te begrijpen moet volgens verschillende respondenten ook worden gekeken naar de rol van de omgeving.

Op het eind ontwikkelde Kate ook gedragsproblemen en ging ze ook aandacht trekken door negatief gedrag. Maar dat was het gevolg van jaren slechte aanpak en niet de primaire oorzaak van het probleem. (vader van Kate, eerdere school, groep 1/2)

De respondenten wijzen bij verschillende kinderen overigens op verschillende omgevingsfactoren bij het ontstaan of verergeren (of soms juist verbeteren) van gedragsproblematiek o.a.: te weinig structuur en duidelijkheid; niet consequent reageren op negatief gedrag; te hoge eisen aan leren en concentratie.

De school ging een onderwijsvernieuwing in: 'natural learning'. Ze hadden vanaf dat moment een zeer open structuur. Alle onderbouwklassen werden gemengd en de kinderen konden zelf op ieder moment kiezen naar welk lokaal of welke leerkracht zij toe gingen. Ewout had geen vaste klas of leerkracht meer. Wij merkten dat hij steeds hetzelfde koos en rustige plekje ging zoeken en meer een beetje autistische gedragingen liet zien, zoals het ronddraaien met alles wat kan draaien of wapperen met stokjes of herhalende geluiden maken. Daar heeft hij wel een neiging toe, ook thuis, maar alleen als er te weinig structuur is. (moeder van Ewout, eerdere school, groep 1/2)

Ik denk dat er ten tijde van de gedragsproblemen inderdaad druk van de ketel moest. Er was een stuk oververmoeidheid bij Nicole. Als je dan toch veel eist qua leren en concentratie, dan druk je bij haar op de rode knop. Daarnaast zijn we ook, zowel op school als thuis, consequenter en strenger gaan reageren op negatief gedrag. (vader van Nicole over de situatie in groep 3)

Bij de overige kinderen (waarbij geen sprake was van een uitgesproken patroon van veel ongewenste gedragingen) wordt verzet - het niet voldoen aan verzoeken of expres iets anders doen - regelmatig gerapporteerd. Over het algemeen wordt dit echter wel als hanteerbaar gezien.

Bas luistert nu beter. Daar hebben we ook aan gewerkt. Maar met kinderen met Downsyndroom gaat dat op en neer. Er zijn dagen dat hij goed luistert en er zijn dagen dat dat niet zo is. Dan gaat hij op de grond liggen en denkt hij 'doe het zelf maar' of hij gaat achterstevoren op zijn stoel zitten en frutten aan andere kinderen. (leerkracht van Bas, groep 1)

Als hij geen zin heeft om te werken, dan blijft hij op zijn eigen spoor. Hij is dan erg koppig. Met een grapje krijg je hem dan wel zo ver, maar vaak ook niet. (leerkracht van Auke, groep 2)

Toch wordt ook bij enkele kinderen door ouders en/of begeleiders aangegeven dat naar hun mening de leerkrachten en/of begeleiders niet goed konden omgaan met 'dwars' gedrag en dat dit een mede-oorzaak was van het 'vastlopen' van de integratie.

Als de begeleider er was, dan deed hij goed mee. Maar, als wij (begeleiders vanuit een zorginstelling) er niet waren, dan ging het mis, dan luisterde hij niet. (...) Ze gingen daar niet flexibel mee om. En, dan wordt hij steeds dwarser. (persoonlijk begeleider van Jurjen, groep 3)

Het ('vastlopen') zal ook wel met het kind te maken hebben. Hij gaf in het begin gelijk problemen omdat hij niet wilde werken met degenen, drie verschillende persoonlijk begeleiders, die daar voor aangesteld waren. Die werden ongeduldig, en als je hem ongeduldig benadert en je lichaamstaal wordt negatief en afwijzend, dan kom je in een negatieve spiraal. (moeder van Tijmen, groep 1)

Tot slot wordt er door enkele respondenten op gewezen dat het tegendeel van gedragsproblemen, dat wil zeggen adequaat en prettig sociaal gedrag, een positieve factor vormt voor integratie.

Het karakter van Carola maakt dat ze zichzelf kan handhaven. Ze heeft goed sociaal gedrag, ze is corrigeerbaar, ze luistert naar ons en ook naar de kinderen. Ze is een vrolijk meisje. Ze heeft geen kwaad in zich. Het is prettig haar hier te hebben, dat vinden we allemaal. Het is een verrijking. (leerkracht van Carola, groep 2/3)

Sociale aansluiting met andere kinderen

Uit de interviews komt naar voren dat over het algemeen de klasgenoten het kind met Downsyndroom accepteren en

zich vriendelijk en zorgzaam opstellen. Een patroon van uitgesproken onvriendelijke bejegening van het kind door klasgenoten is zelfs zeer uitzonderlijk. Respondenten rapporteren dit bij slechts twee kinderen. In beide gevallen wordt dit door de ouders en/ of door begeleiders van buiten de school overigens gerelateerd aan de houding van de volwassenen op de school richting het kind. Ook in de observaties kunnen er bij het merendeel van de kinderen voorbeelden worden gevonden waarin klasgenoten zich ondersteunend en zorgzaam opstellen of waarbij het kind op een vanzelfsprekende manier opgenomen wordt in hun spel.

Kinderen zijn vriendelijk en houden rekening met Francine: ze gaan naar haar toe als ze alleen staat, ze waarschuwen haar als de pauze voorbij is; ze vragen haar welke kleur papier zij wil hebben bij een tekenles. (advies-rapportage Francine, groep 4/5)

De jongere kinderen met Downsyndroom kijken naar wat klasgenoten doen, imiteren dit af en toe, spelen nog veel alleen en soms parallel. Verder zijn er ook vaak wel korte directe (spel)uitwisselingen.

Carola is gericht op andere kinderen, dat wil zeggen ze kijkt wat zij doen en ze imiteert hen ook (lachen; tas gaan pakken e.d.). Zij voegt zich ook wel in spel: zo gaat zij meelopen in een rijtje kinderen die (compleet met trein-geluiden) als een net-alsof-treintje naar de gang vertrekken. Verder is er in de bouwhoek sprake van parallel spel met een andere jongen. Ze spelen op dezelfde plek, kijken wel naar elkaar, maar er zijn geen directe interacties. Af en toe zijn er ook korte talige uitwisselingen met een ander kind. Zo vraagt Carola 'helpen' aan een ander kind als het haar zelf niet lukt om een banaan te pellen. (advies-rapportage Carola, groep 2)

Hij zit samen te spelen met een ander kind. Ze geven elkaar blokken aan en ze bouwen. Dan denk je 'daar doen we het voor'. Hij is begonnen als een solist en nu speelde hij echt samen. Dat duurde drie minuten, maar het gebeurde wel. (leerkracht van Bas, groep 1)

Bij de oudere kinderen zijn er meer voorbeelden in de observaties van directe uitwisselingen en soms ook van uitgebreid samenspel.

Dietje is gericht op de andere kinderen. Je ziet haar regelmatig kijken naar wat andere kinderen doen. Als de groep lacht, lacht zij ook, als kinderen in een halve kring naar voren schuiven, schuift zij ook naar voren, als kinderen gaan schrijven, begint Dietje ook te schrijven. Er is ook een aantal directe interacties met andere kinderen. Dietje loopt na de pauze met

een arm om de schouder van een ander meisje naar de deur. Een jongen laat haar zijn ingekleurde vogel zien en zij reageert daarop door 'wouw' te zeggen. Een meisje geeft haar een doosje oliepastel aan als Dietje daarnaar reikt. Een meisje werkt (peer-tutoring georganiseerd door de leerkracht) een tijdje op de gang met Dietje aan het maken van een puzzel en is daarbij ondersteunend. Zij moedigt Dietje aan. (advies-rapportage Dietje, groep 3/4)

In de pauze is er zo'n tien minuten sprake van uitgebreid samenspel op het klimrek met enkele andere meisjes. Ook heeft Nicole een speluitwisseling met een ander kind tijdens een vrij moment in de klas (samen springen). Het lotto spelen met een maatje verloopt goed en Nicole laat daarbij de sociaal-emotionele prestatie van 'tegen je verlies kunnen' zien. (advies-rapportage Nicole, groep 3)

Toch worden er bij vrijwel alle kinderen (16) ook problemen met de sociale aansluiting met andere kinderen gerapporteerd. In enkele gevallen wordt dit overigens als niet zeer problematisch benoemd, maar meer als aandachtspunt.

Hij kan met een jongetje thuis spelen, maar op school is het geen echt samenspel. Ik denk dat hij er gelukkiger van wordt als hij meer samen zou kunnen spelen. Hij staat vaak alleen. Hij is wel gelukkig, maar hij zou gelukkiger kunnen zijn. (groepsleerkracht van Ewout, volgende reguliere school, groep 1/2)

Bij dertien kinderen worden door de geïnterviewden problemen met de sociale aansluiting als een belangrijke factor gezien bij het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie. Hierboven is reeds aan de orde gekomen dat enkele kinderen zichzelf isoleerden door frequente 'autistische' gedragingen. Daarnaast wordt over verschillende jonge kinderen (in groep 1, 2 of 3) gerapporteerd dat een achterblijvende spraakproductie het kind belemmerde in diens sociale contacten zowel met volwassenen als met klasgenoten.

Naar de leerkrachten in de klas toe was zijn communicatie heel moeilijk. De leerkracht kon niet goed zijn signalen lezen, omdat ze ook niet de tijd had daarvoor met dertig andere kinderen. De klas was ook te groot. Naar de kinderen toe communiceerde hij helemaal niet. Je zag dat de kinderen in zijn groep dat niet meer trokken. Ze lieten hem links liggen. Ze hebben het wel geprobeerd, maar ze kregen niks terug. (intern begeleider van Koen, groep 1/2)

Overigens waren er bij de observaties van Koen wel speluitwisselingen tussen hem en andere kinderen, maar op dat

moment was de klas nog veel kleiner en wellicht werd hij daardoor toch wat vaker persoonlijk even opgestart in spel met andere kinderen.

Bij enkele kinderen in groep 3 en 4 wordt door de geïnterviewden aangegeven dat de aansluiting die er bij deze kinderen in de kleuterjaren nog wel was minder is geworden. Volgens sommige van de geïnterviewden is het verschil in cognitief niveau ten opzichte van de andere kinderen zodanig toegenomen dat er geen aansluiting meer is met het reguliere programma en soms ook niet met het spel van de andere kinderen.

Het verschil met andere kinderen wordt steeds groter. Dat zou niet erg zijn als Dietje haar eigen weg zou zoeken. Maar ze gaat niet haar eigen ding doen. Ze wil meedoen en dan gaat ze huilen, omdat kinderen bijvoorbeeld in hun spel wegrennen en zij het gevoel heeft dat ze niet kan meedoen. Dat merk je bij het buitenspel. En ook in de klas wil ze de boeken pakken waarin de andere kinderen ook werken. Of ze deelt haar spullen uit aan de andere kinderen. Ze wil graag samendoen, maar het verschil wordt groter. (leerkracht van Dietje, groep 3/4)

De problemen kwamen halverwege groep vier. Toen haalden de andere leerlingen haar in. Ze kreeg wel werk op haar eigen niveau, maar dan probeerde ze toch de sommen van de klas te doen en dat lukte dan niet. Dat was niet alleen met rekenen, maar met alles. En de kinderen speelden niet meer met haar en spraken niet meer met haar af. Ze vertelde thuis ook 'ik mag daar niet aan meedoen, want dat kan ik niet'. En dan wilde ze ook niet meer meedoen. (moeder van Helen, groep 4)

Over deze sociale problematiek is er overigens lang niet altijd overeenstemming tussen de geïnterviewden, noch over de ernst ervan, noch over de oorzaak (primair kindkenmerken of ook omgevingskenmerken). Men vergelijke de citaten hierboven met die hieronder over dezelfde kinderen.

De contacten onderling met de kinderen gaan goed. Ze gaat met plezier naar school en komt met plezier thuis. Ze zit lekker in haar vel en gaat sociaal wel vooruit. Het probleem is niet dat de kloof groter wordt, want dat is altijd zo. Dan zou je nooit aan integratie kunnen beginnen. (vader van Dietje)
Als ze dan buiten spelen dan zit ze soms alleen of ze trekt naar jongere kinderen toe. Maar dat doen andere kinderen ook wel eens. Of de leerkrachten zeggen 'ze snapt het spel niet en gaat dan huilen'. Maar zo vaak gebeurt dat niet (moeder van Dietje, groep 3/4).

Helen was op de leeftijd dat ze bewust werd van haar anders-zijn. Dat maakte dat de juffen de conclusie trokken dat ze niet gelukkig was. En ouders zijn heel gevoelig voor dat soort argumenten. Wij (persoonlijk begeleiders vanuit een zorginstelling) zagen ook wel dat ze niet goed in haar vel zat, maar je weet niet zeker of dat niet ook aan de omgeving ligt. Ik denk dat als een juf een houding heeft van 'hoort dit kind hier wel?' in plaats van 'dit kind mag hier zijn' dat dat in haar handelen onbewust naar voren komt en invloed heeft op hoe de groep met het kind omgaat. (persoonlijk begeleider van Helen, groep 4)

Naast visie en houdingsaspecten (waarop nog apart zal worden teruggekomen) wijzen sommige geïnterviewden erop dat de extra begeleiding die er was voor het kind nauwelijks werd aangewend om het kind te helpen meer aansluiting te krijgen met andere kinderen en dat dit - en niet alleen 'kindkenmerken' op zichzelf - ook een oorzaak was van het gebrek aan sociale aansluiting.

We hadden vijf ochtenden extra begeleiding. Maar ze gebruikten die hulp uitsluitend voor Jurjen, niet om hem te helpen contacten te maken of hem te laten samenwerken met andere kinderen en ook niet om er zelf profijt van te hebben voor andere kinderen. Want de leerkrachten vonden dat de begeleiders (vanuit een zorginstelling) daarvoor niet waren opgeleid. Zo jammer. Daardoor was er geen integratie. (vader van Jurjen, groep 3)

Ook bij de vier oudere kinderen (groep vijf en hoger) wordt door verschillende respondenten weinig aansluiting met andere kinderen als een probleemgebied benoemd. En ook hier hebben de geïnterviewden nog weleens verschillende percepties van de ernst van de problematiek.

Het probleem is voornamelijk dat de leerkrachten vermoeden dat Veerle niet gelukkig is op school. Dat ze bijvoorbeeld op het schoolplein meer alleen zou staan. Maar, dat zijn momenten. Want als er een rage is waaraan ze mee kan doen, touwtje springen of elastieken, of nu ruilen, dan doet ze altijd mee. Maar als die meiden meer alleen met elkaar praten, dan kan ze daaraan niet meedoen. (moeder van Veerle, groep 6)

In het geval van Veerle bleek er tijdens de observatie overigens inderdaad sprake te zijn van allerlei uitwisselingen in het kader van een rage (Diddle-plaatjes ruilen).

Het is ochtendpauze. De klas is op het plein. Veerle zit met een meisje op de bank. Ze bladeren door Veerle's map met Diddle-plaatjes. Twee jongens komen er even bij staan en kijken mee. Even later

loopt Veerle naar een groep jongens toe. Ze zegt 'Kevin, ruilen?' Ze ruilt een aantal plaatjes met Kevin. Een meisje helpt haar een van de blaadjes, die dreigt te kreukelen, in de map te doen. (observatie van Veerle, groep 6)

In één geval was de angst van leerkrachten dat het kind bij plaatsing in de bovenbouw (combinatiegroep 6/7/8) geïsoleerd zou raken (vanwege een toenemend verschil in belevingswereld) of zelfs gepest zou worden een reden om door te verwijzen naar het speciaal onderwijs.

We maken ons ook zorgen over het gedrag van de zevende en achtste jaars. Die zijn erg met zichzelf bezig. Wordt ze dan geen lachobject? (intern begeleider)
We hebben een ervaring gehoord over een ander kind met een verstandelijke handicap (geen Downsyndroom) op een andere reguliere school die wel werd uitgelachen (groepsleerkracht).
En de totale groepsbeleving ligt in de bovenbouw veel verder van haar belevingswereld. Bijvoorbeeld in de kring. Nu begrijpt ze daar nog iets van. Je kunt wel aanpassen, maar blijft ze dan nog deel uitmaken van de groep? (intern begeleider van Francine, groep 5)

Deze perceptie over kinderen in de bovenbouw als meer egocentrisch en meer afwijzend tegenover kinderen met een belemmering wordt niet zonder meer door alle geïnterviewden gedeeld.

Ik denk dat hij in groep vijf erbij hoorde, en nu in groep acht zijn de kinderen een stuk rijper en ze accepteren hem nog steeds. Misschien wel meer uit overtuiging, omdat ze rijper zijn en meer begrijpen dat hij 'anders' is en anderen ook 'anders' kunnen zijn. Ze accepteren dat hij dingen doet zoals hij doet. (persoonlijk begeleider van Freek, groep 8)

Welbevinden

In hoeverre het kind met plezier naar school gaat wordt door vrijwel alle respondenten gezien als een belangrijke criterium bij het bepalen of de reguliere plaatsing succesvol is.

Dat ze goed in haar vel zit, daar staat of valt alles mee. Maar ze wil graag naar school. Dat is een goed teken. (moeder van Mara, groep 3)

Over dertien kinderen rapporteren leerkrachten, begeleiders en/of ouders dat zij zich afvragen of het kind zich voldoende gelukkig voelt op de school. De respondenten noemen een aantal zichtbare gedragingen waaruit zij afleiden dat het kind wellicht niet gelukkig is:
- weinig interacties met andere kinderen, bijvoorbeeld in de pauze alleen staan op het plein

- het niet willen doen van het eigen werk, maar (te moeilijk) werk van de klas willen maken
- (vaak) huilen of boosheid uiten
- weinig frequent lachen of glimlachen en zelden een blijde uitdrukking op het gezicht hebben
- een gebogen afgesloten lichaamshouding

Bij de bespreking van de thematiek 'aansluiting met andere kinderen' zijn de verschillende percepties van betrokkenen met betrekking tot de drie eerste punten reeds aan de orde gekomen. Maar ook over de andere twee punten komen de percepties van de verschillende betrokkenen (zowel over de ernst als over de oorzaak) lang niet altijd overeen.

Een jongen die door de school loopt en de indruk geeft niet echt op het juiste plekje te zitten, geen vreugde in het leven laat zien. Hij gaf symptomen van 'je zou wat meer je glimlach moeten laten zien, zoals we die van jou kennen'. Hij was eerder vrolijker. (persoonlijk begeleider van Freek, over de situatie in groep 6)

De gedachte dat hij ongelukkig zou zijn op school komt voort uit het feit dat hij wel eens een scheef gezicht trekt als hij een werkje moet doen waar hij geen zin in heeft. Vorig jaar in groep zes is daar steeds op gereageerd met 'laat dan maar zitten'. Dus dan wordt dat gedrag ook erger. (moeder van Freek, groep 7)

Onvoldoende 'welbevinden' wordt door verschillende respondenten (en ook in het eerdere onderzoek van Poulisse) als een reden genoemd om te twijfelen aan de continuering van de integratie of om deze daadwerkelijk te beëindigen. Maar 'welbevinden' - en dat geldt eigenlijk ook voor de meeste andere 'kindkenmerken' - is niet een primaire oorzaak, maar zelf ook een resultaat van een proces. Inzicht in 'vastlopen' van integratie vraagt om een antwoord op de vraag hoe dit onvoldoende welbevinden tot stand is gekomen. Uit het onderstaande citaat van de ambulante begeleider vanuit het REC van Noa komt duidelijk naar voren dat dan zal moeten worden gekeken naar de wederzijdse wisselwerking tussen het kind en diens omgeving.

Er was een situatie ontstaan waarin Noa zich te veel afsloot. Dat was een wisselwerking. Zij had wel gevoel voor de situatie die er was ontstaan. Het was een gedoogsituatie. Ze had een apart hoekje in de klas. Dat vond ik ook te veel. Je kunt iemand wel af en toe individueel benaderen, maar je moet niet voortdurend benadrukken dat zij een leerling is die anders wordt behandeld. (...) De leerkrachten stelden voorwaarden voor groep drie, met name zelfstandig werken. Maar, als er een

ander kind had gezeten, waar ze anders tegenaan keken, een vriendelijk glimlachend kind, dan hadden ze die eisen niet gesteld. Maar Noa was door de hele situatie introvert geraakt, liep ook gebogen, had een afgesloten houding gekregen. Ze voelde wel degelijk hoe ze daar stond. (...) Op de nieuwe reguliere school is er een heel ander soort houding 'het kind mag er gewoon zijn' en 'integratie staat centraal'. (...) Noa voelt dat verschil ook. Ze loopt weer rechtop, ze maakt meer contact, ze geniet van het leven. Je had het verschil moeten filmen. (ambulant begeleider vanuit het REC van Noa, groep 1/2)

De observaties bevestigen hierbij het beeld dat de ambulante begeleider schetst. Hoewel er ook wel kinderen waren die zich behulpzaam en vriendelijk gedroegen werd Noa bij de observatie op de eerdere school regelmatig weinig zorgzaam, zelfs vijandig bejegend door andere kinderen (zeven incidenten waarbij kinderen onvriendelijk gedrag naar haar toonden in een half uur pauze zonder dat Noa daartoe aanleiding gaf), was er nauwelijks sprake van positieve interacties en speelde Noa tijdens de pauze veel alleen.

Noa klimt omhoog op het speelhuisje met glijbaan en staat bij de balustrade. Een jongen geeft haar een paar keer een por in de buik en glijdt dan naar beneden. (...paar minuten later) Noa zit op haar hurken in de zandbak en giet zand van de ene hand in de andere. Een jongetje loopt naar haar toe en pakt haar hand. Daarna pakt het jongetje zelf een hand vol zand en gooit dit over Noa's broek. Noa gaat staan en veegt haar broek schoon. (...paar minuten later) Noa zit op haar hurken bovenaan de glijbaan. Ze is bezig haar benen voor zich te brengen en op haar billen te gaan zitten. Terwijl Noa hiermee bezig is geeft een meisje achter Noa haar een harde zet met de knie in de rug. (observatie van Noa, groep 2 van de eerdere reguliere school)

Op de volgende reguliere school is er bij de observaties geen enkel incident met vijandig gedrag door andere kinderen, heeft Noa positieve interacties op het schoolplein en wordt er bij het spel rekening met haar gehouden door andere kinderen.

Op het schoolplein is een groep meisjes aan het touwtje springen. Noa staat in het rijtje kinderen dat wil springen te wachten. Als zij aan de beurt is gaan de twee draaiers zigzaggen met het touw in plaats van draaien. Noa probeert een paar keer over het zigzaggende touw te springen. Dan gaat ze weer in het groepje wachtende kinderen staan. Als Noa weer aan de beurt is komt er een meisje uit groep acht bijstaan. Dit meisje doet voor hoe je over het zigzaggende touw heen

kunt springen. Het is tijd om weer naar binnen te gaan. Een leerkracht loopt naar het groepje touwtjesspringers toe en trekt aan het touw in de richting van de deur. De kinderen houden het touw vast en lopen mee. Noa pakt ook het touw en loopt mee. De kinderen gaan het touw opruimen. Noa laat als de anderen het touw loslaten ook het touw los. Noa loopt hand in hand met een klasgenote de trap op. Op de trap laat een meisje van groep acht zich even door Noa (net-alsof-het-hard-is) duwen. Noa, het meisje uit haar eigen groep en het meisje uit groep acht lachen erbij. (observatie van Noa, groep 3 van de volgende reguliere school).

Zelfstandig werken

Niet zo goed zelfstandig kunnen werken wordt bij zestien van de kinderen gerapporteerd. Bij dertien van hen wordt dit door de respondenten gezien als en zodanig groot probleem dat het een belangrijke factor is in het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie.

De concentratie in een één-op-één situatie gaat prima, maar als ze zelfstandig moet werken, en je draait je rug naar haar toe, als er geen aandacht op haar is gericht, dan gaat ze iets anders doen, zitten fruttelen. En ook wel storen van andere kinderen. (leerkracht van Francine, groep 5).

We willen proberen of hij een paar minuutjes zelfstandig kan werken, maar hij kijkt om zich heen, zodra de persoonlijk begeleider weg is. (groepsleerkracht van Tijmen, groep 1)

In hoeverre niet goed zelfstandig kunnen werken een onoverkomelijk probleem is ook afhankelijk van omgevingsfactoren, onder andere: klasgrootte én hoeveel momenten er extra begeleiding is voor het kind.

De groep straks in de bovenbouw (groep 6/7/8) is erg groot, dertig leerlingen. Groepjes moeten zelfstandig kunnen werken. De leerkracht heeft weinig ruimte om één-op-één Francine aan te sturen. (intern begeleider van Francine, groep 5)

Daarnaast maakt het veel uit in hoeverre en op welke wijze het kind wordt begeleid in het leren zelfstandig te werken (door het zelfstandig werken te structureren en het kind te belonen voor zelfstandig werken)

Als wij (begeleiders vanuit een zorginstelling) er niet waren dan luisterde hij slecht. De leerkrachten wilden ook niet al het werk aanpassen. Dan kreeg hij dingen die hij niet kon. De werkjes die wij klaar legden werden vaak niet met hem gedaan. En als hij klaar was met zijn mandjes

(drie mandjes met daarin drie werkjes) dan moest hij van de leerkrachten blijven zitten in plaats van iets leuks te mogen gaan doen. Suggesties om dat anders aan te pakken waren onbespreekbaar. (persoonlijk begeleider van Jurjen, groep 3)

Het zelfstandig werken is met behulp van picto's op haar tafel zeer gestimuleerd. Als ze een taak af heeft mag ze de bijbehorende picto lostrekken van het klittenband en opbergen in een doosje 'van dat is klaar'. Het gaat niet elke dag perfect. Maar het gaat nu over het algemeen met drie of vier werkjes goed, vooral 's ochtends. Op de middagen lukt dat niet. Dan is ze op. Dan mag ze van mij ook met een boekje in de boekenhoek en dan gaat ze in haar eigen wereldje. Maar dan heeft ze al heel hard gewerkt, niet alleen in de klas, ook in de één-op-één 's ochtends. (groepsleerkracht van Kate, groep 4 van de volgende reguliere school)

Tenslotte spelen, zoals ook al blijkt uit het bovenstaande citaat, verwachtingen een rol: wat vinden de leerkrachten op dit gebied acceptabel?

Alles is in huis en ze zetten heel veel in, maar de eis in hun hoofd is 'ze moet volledig zelfstandig werken, anders gaat het niet'. Ik denk dat hun visie is dat Mara in groep 4/5 buiten de klas instructie krijgt en dan in de klas helemaal zelfstandig gaat werken.

Anders moet ze van school. (...) De persoonlijk begeleider vindt wel dat het zelfstandig werken langzaam vooruit gaat. Ik denk dat de begeleider het goed aanpakt, maar ik heb het gevoel dat de juf de lat te hoog legt. (moeder van Mara, groep 3)

Onvoldoende leermogelijkheden

Bij zeven van de kinderen (vijf in de kleuterbouw en twee in groep 3) vonden de leerkrachten (en in twee gevallen ook de ouders) het kind onvoldoende leerbaar om te kunnen profiteren van integratie op de basisschool, en dan met name van het cognitieve leeraanbod.

Hij is 'qua niveau' ver weg van waar wij mee bezig zijn in de klas. Ik heb eerder gewerkt met een jongen met Downsyndroom. Die was verder dan Lodewijk. Wat kun je Lodewijk bieden in groep drie? Meedraaien in de groep. Hij zal wel wat oppikken, maar het is ver weg voor hem. Dan denk ik, als hij op zijn plek zat, een ZML-school, zou dat dan niet veel beter aansluiten bij waar hij mee bezig is. (leerkracht van Lodewijk, groep 3)

Wij willen als school proberen in hoeverre een kind kan integreren met de normale basisschoolleerlingen. Maar, in hoeverre kunnen wij Tijmen iets leren? Wij zien geen stapjes vooruit. De grens van de school komt in zicht. Dit heeft voor ons

geen zin meer. Wij zien te weinig vooruitgang na al die moeite. (intern begeleider van Tijmen, groep 1)

In al deze gevallen werd de integratie op de betreffende basisschool beëindigd, maar twee van de kinderen (Noa en Kate) maakten wel een herstart op een andere reguliere basisschool. In beide gevallen werd er op de eerdere basisschool veel negatiever geoordeeld over de leerbaarheid van het kind dan op de volgende basisschool. Men vergelijke hier de uitspraken over Noa van de directeur van de eerdere basisschool met die van de intern begeleider en onderwijsassistent van de volgende basisschool.

Wij vinden dat er onvoldoende vooruitgang is in Noa's ontwikkeling. Noa toont ook geen initiatief bij schoolse zaken, alleen bij speelse zaken. Bij meer schoolse zaken moet zij voortdurend één-op-één worden aangespoord, ze heeft daarvoor geen intrinsieke motivatie. Ze heeft onvoldoende abstractievermogen. In groep drie zijn er, vanwege de cognitieve gerichtheid van het groep-drie curriculum, voor Noa weinig integratie-momenten. Op de ZML wordt gewerkt aan persoonlijke verzorging en aan spelen. Dat past veel meer bij haar niveau. Noa wordt niet gelukkiger door haar met veel moeite op AVI-1 niveau te leren lezen en ze heeft niets aan dit niveau van lezen voor haar latere leven. Maar de ouders hebben een acceptatieprobleem. (directeur van de eerdere reguliere basisschool van Noa, groep 1/2)

In het begin heb je heel sterk dat je denkt 'ze praat moeilijk, dus ze begrijpt ook weinig'. Je onderschat daardoor waar ze over na kan denken. We hebben haar allemaal onderschat. Je merkt nu dat ze soms een dag later met iets komt en dan weet je 'dat heeft ze dus toch opgepikt.' (...) Je merkt nu wel dat de stof van groep 4, aardrijkskunde en geschiedenis, abstracter wordt. De ene leerkracht (duobaan) kan dat gemakkelijker creatief aanpassen dan de andere. Die gaat even ernaast zitten en doet het dan mondeling. Dat was ook een puntje in het overleg: ouders van te voren aangeven welke stof er aan komt zodat zij dingen kunnen voorbespreken. Als haar moeder een tekst met haar thuis heeft gelezen, dan merk je dat ze er wel op reageert als je het dan mondeling met haar doet. (intern begeleider van Noa, volgende reguliere school, groep 4)
Een schrijfblad kan ze nu zelf doen in de klas, wel een kwartier. Soms, als ze het goed snapt, kan ze wel een minuut of tien zelfstandig met een leeswerkje werken, plaatje bij woordje matchen en dergelijke. Ze leest nu drieletterwoorden en begint die helemaal zelf te synthetiseren. (onderwijsassistent van Noa, volgende reguliere school, groep 4)

Zowel voor Noa als voor Kate geldt dat het op de eerdere basisschool (volgens alle geïnterviewden) gestagneerde leerproces na plaatsing op de volgende basisschool weer op gang is gekomen. In het geval van Kate (op de eerdere basisschool een kind dat zich het grootste deel van de tijd terugtrok in haar eigen wereld en nog in het geheel geen schoolse vaardigheden had) is de vooruitgang op leergebied die zij in een jaar tijd op de volgende basisschool heeft doorlopen zelfs zeer aanzienlijk.

Ze gaat zeker vooruit, niet zoals andere kinderen, maar dat verwacht je ook niet, die eis stel je niet. Maar het gaat zeker vooruit. Ze leest mkm-woorden (korte woorden bestaande uit een medeklinker, een klinker en een medeklinker) in ieder geval en er wordt gewerkt aan mkmm-woorden. Ze kan zich goed concentreren op een werkje. Ze kan nu ook bij een plaatje woordjes van losse letters vormen, dat is echt al spelling. Eerst lieten we haar dat doen met alleen de letters die ze nodig heeft, maar tegenwoordig doen we het ook met afleidingsletters en met af en toe nieuwe plaatjes. (leerkracht van Kate, groep 4)

Deze twee casussen laten zien dat het niet altijd per se 'onvoldoende leermogelijkheden' zijn die een rol spelen bij het 'vastlopen' van integratie, maar dat het soms meer gaat om 'onvoldoende leermogelijkheden in de perceptie van de betreffende leerkrachten'.

In het geval dat de leerkrachten twijfelen aan de leerbaarheid van het kind op schools gebied wordt door hen ook vaak aangegeven dat zij denken dat het kind meer profijt zou hebben van een ZML-programma met meer aandacht voor zelfredzaamheid. Veel van de geïnterviewde ouders stellen daartegenover dat zij vinden dat er thuis voldoende aandacht aan de ontwikkeling van zelfredzaamheid kan worden besteed.

Aansluiting bij de zaakvakken

Het vorige thema 'onvoldoende leermogelijkheden' speelt aan het begin van de schoolloopbaan, bij kleuters of bij kinderen in groep drie. Bij deze kinderen wordt door leerkrachten betwijfeld of zij de schoolse vaardigheden van lezen en schrijven überhaupt wel kunnen leren op een bruikbaar niveau. Het thema 'aansluiting bij de zaakvakken' ligt verderop in de schoolloopbaan. De vier kinderen in groep 5 en hoger hadden allen op zijn minst enigszins en soms zelfs goed leren lezen en schrijven. Die 'hobbel' was genomen. In de bovenbouw krijgen de zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis, biologie) echter een meer prominente plaats in het curriculum. De vraag die dan rijst is in hoeverre het mogelijk is het kind met Downsyndroom te betrekken bij de zaakvakken.

Ik mis de aansluiting met de klas. De klas is bezig, bijvoorbeeld met zaakvakken. Freek doet ondertussen iets totaal anders. Dat wordt in groep zeven en acht nog moeilijker, want de stof wordt abstracter. Op veel momenten, leermomenten, is er weinig betrokkenheid met de klas. (leerkracht van Freek, groep 6)

Bij twee kinderen speelde deze problematiek een rol bij het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie. Daarbij ging het dan echter niet alleen om problemen met de aansluiting met de zaakvakken op zich, maar ook om het idee dat het kind in de bovenbouw niet zou kunnen worden betrokken bij gesprekken in de groep vanwege het abstractieniveau.

Hij is nu tien jaar. Hij past volgend jaar niet meer in de middenbouw. In de bovenbouw zit groep zes, zeven en acht bij elkaar. (...) In de kring nu, in de middenbouw, kan hij onderwerpen behappen. In de bovenbouw zal dat niet meer lukken. Wat kan hij dan nog in de groep? (leerkracht van Daniël, groep 5).

Bij alle vier de kinderen is advies gegeven over de wijze waarop toch enige betrokkenheid bij de abstractere onderwerpen uit de zaakvakken kan worden gecreëerd. Hierop wordt nog teruggekomen.

Zindelijkheid

Bij vijf kleuters wordt het nog niet zindelijk zijn benoemd als een probleem. Bij twee van hen vormde dit een reden voor het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie.

Het probleem is de onvoorspelbare 'poepbroek'. Ze zit dan onder en het is heel wisselend wanneer en hoe vaak. Soms weken niet, soms drie of vier keer in een week. De onderwijsassistent is de meeste tijd wel aanwezig binnen de school. Maar die moet zich dan vaak losmaken van het groepje kinderen waarmee ze werkt. Die kinderen worden dan teruggestuurd naar hun klas of ze zitten zonder toezicht. De goede wil is er wel, maar als het weken achter elkaar drie of vier keer per week gebeurt, dan is het ondoenlijk voor de school. De ouders kunnen ook niet acht uur per dag beschikbaar zijn. De zindelijkheidsstraining leek hier eerst goed te gaan. Er was een beloningssysteem, maar dat werkte niet meer. Andere problemen vallen in het niet vergeleken bij de 'poepbroeken'. Voor ons is het een voorwaarde om door te kunnen gaan dat ze zindelijk wordt. (directeur van de school van Carola, groep 2/3)

In het geval van Carola speelde er bij de problemen rondom de zindelijkheid overigens ook een achterliggende medische oorzaak mee (verstopping en daarmee gepaard gaande 'overloop-diarree').



Omgevingskenmerken bij 'vastlopen'

In onderstaande zal worden ingegaan op omgevingskenmerken die, in ieder geval in de perceptie van de betrokkenen, een factor vormen bij het 'vastlopen' van integratie. Dit zal worden gedaan aan de hand van de acht onderscheiden thema's.

Visie en houding van de leerkrachten

Diverse aspecten van visie en houding ten aanzien van integratie en ten aanzien van dit kind met Downsyndroom worden bij veel van de kinderen (18) genoemd als een factor in het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie. Daarnaast worden dergelijke aspecten ook vaak genoemd als een positieve factor bij het vinden van oplossingen (bij 10 kinderen).

Een eerste aspect dat uit het onderzoeksmateriaal naar voren komt is in hoeverre de leerkrachten integratie van leerlingen met belemmeringen een belangrijk uitgangspunt vinden voor het onderwijs op hun school. Natuurlijk zijn alle scholen in het onderzoek gestart met op zijn minst enige sympathie voor het idee van integratie - anders zou het kind immers überhaupt niet zijn toegelaten - maar voor sommige scholen is integratie een weldoordachte keuze, terwijl andere er aan begonnen zijn zonder duidelijke visie. Dat heeft consequenties voor beleid. Op zeer uitgesproken wijze komt dit contrast naar voren uit het onderstaande

citaat waarin de vader van Kate een vergelijking maakt tussen Kate's eerdere en haar volgende reguliere school.

Kate zat op de peuterspeelzaal van de eerste school. De school had geen argumenten om haar niet naar de kleuterschool te laten gaan, maar er zat geen filosofie of beleid achter. (...) Het is daar mis gegaan in de grond omdat ze geen filosofie hadden over waarom ze dit zouden willen. In hun hart ontbrak de motivatie om het goed te doen. Als je het afzet tegen de nieuwe school, die hebben ooit besloten dat het onderwijzen van kinderen met een handicap bij hun levenswerk hoort, dat het hoort bij het leraar zijn, dat je op het eind van je carrière trots erop bent dat je iets goeds hebt gedaan voor de zwakke leerlingen. Dat zit daar in de muren van de school en de breinen van de mensen. Het zit daar in de cultuur ingebakken. Zij willen het. (...) De nieuwe school heeft een duidelijke visie en een duidelijk omschreven beleid, neergelegd in hun schoolplan en dat is ook vertaald in aannamebeleid. (...) Ze denken vooruit. Hun doel is om te proberen haar de hele school te laten doorlopen. (...) Er is ook echt de doelstelling om haar te onderwijzen en dat vertaalt zich in onderwijsdoelen en in 'welke middelen hebben we nodig'. Maar daarboven zit de filosofie van 'wij willen dit graag als mensen'. Op de nieuwe school is ze niet een 'apart' kind, ze hoort er gewoon bij.

Elk kind heeft bijzonderheden. (vader van Kate, groep 4 van de volgende school)

Enkele scholen starten daarbij met enige sympathie voor het idee van integratie, maar mede door de moeizame ervaringen ermee in de praktijk, verschoof deze naar een uitgesproken kritische visie.

Kate is niet als andere kinderen. Ze is ongelukkig in de groep. Ze is ook nooit eens ergens goed in. Ze is beter af op een ZML-school waar ze pret zou hebben op haar eigen niveau. De handicap gaat echt niet over. Waarom moet ze leren lezen? Mag ze niet gewoon zijn wie ze is? Dat was mijn persoonlijke vraag. Ik zet ook mijn vraagtekens bij het overheidsbeleid: 'moeten ze wel allemaal naar de gewone school?' Wij kunnen het ook niet. In het speciaal onderwijs zijn ze ervoor opgeleid. (intern begeleider van Kate, eerdere basisschool, groep 1/2)

Op het moment dat de school start zonder een duidelijke visie op het belang van integratie ligt op het moment dat er problemen spelen - maar soms zelfs zonder dat er problemen zijn - de keuze voor doorverwijzing naar het speciaal onderwijs eerder voor de hand. Zelfs de houding van de toevallige leerkracht kan dan zeer bepalend worden voor het al dan niet op school mogen blijven.

Sociale contacten met de andere kinderen gingen geweldig goed. Ze paste zich ook goed aan. We waren trots op haar. (...) Veertien dagen voor de zomervakantie werd ons door de juf van groep drie in tranen verteld dat Nelleke niet verder mocht. De juf in groep vier kon het niet aan en wilde er niet aan beginnen. Het was onbespreekbaar om een andere juf op die groep vier te zetten. Ik weet niet waarom niet. De directeur zei dat hij de beslissing had genomen in het belang van Nelleke. Ik geloof dat niet. Het was gewoon gemakzucht: 'kind weg, probleem opgelost'. Het is ook erg een school van negen tot vier, en niet van negen tot vijf over vier. Als een kind moeite kost, dan moet het weg, niet alleen mijn dochter. (vader van Nelleke, groep 3)

Een hieraan gerelateerd aspect is wat de leerkrachten precies onder integratie verstaan. Welke criteria hanteren zij om te beoordelen of de integratie geslaagd is? Bij het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van in ieder geval zeven van de kinderen speelden volgens diverse respondenten de specifieke voorwaarden die leerkrachten stelden aan geslaagde integratie - en daarmee ook aan het kind - een bepalende rol. *Het duurt een hele tijd voordat je door hebt waar het probleem ligt, namelijk in hoe ze kijken naar het kind en het pres-tatie-gerichte onderwijs en de visie 'als je*

het niveau niet haalt dan zijn er scholen die op jouw niveau les geven'. Een beetje bijspijkeren doen ze op deze school wel, maar er ligt voor hun een grens. (...) Deze school vond dat het pas integratie is als ze volwaardig deelneemt aan alle activiteiten. Maar wat is dan volwaardig? Daar kun je over discussieren, daarop kun je een verschillende visie hebben. (persoonlijk begeleider van Helen, groep 4)

Mijn idee is dat er uiteindelijk als eis aan Noa werd gesteld dat ze moest voldoen aan het profiel van een kind dat naar groep drie gaat. Er is een wisseling van intern begeleider geweest, en de nieuwe intern begeleider had een andere visie op zorg. Volgens mij vindt ze dat als een kind cognitief niet mee kan, dan hoort het op het speciaal onderwijs. Ook is er een nieuwe directeur gekomen die net zo denkt als de intern begeleider en voor de mid-delmaat gaat. (moeder van Noa, groep 1/2 van de eerdere basisschool)

Dat wil niet zeggen dat een visie op integratie onveranderlijk is. Door reflectie kunnen mensen hun visie wel degelijk wijzigen. Bij drie casussen wordt dit expliciet door de geïnterviewden benoemd.

We zien nu weer mogelijkheden op school. Er zit ten eerste een opgaande lijn in het zelfstandig werken. En de leerkrachten en de directie hebben hun eisen bijgesteld aan hoe hij in de klas zit, het idee losgelaten dat hij aan bepaalde minimale eisen moet voldoen die ook voor andere kinderen gelden. Ze hebben nu beter voor ogen hoe ze een eigen programma kunnen organiseren in de klas. (intern begeleider van Auke, groep 3)

Het mentale beeld dat mensen hebben van geslaagde integratie wordt ook beïnvloed door eerdere ervaringen. In enkele gevallen (bij vier kinderen) werd het kind vergeleken met een ander kind met Downsyndroom waar de school eerder ervaring mee had opgedaan. Bij drie van deze kinderen hadden de leerkrachten die ervaring - althans vooral volgens de ouders - tot norm verheven.

Ze hebben op de school ook een jongen met Downsyndroom in groep zeven. Daar gaat het wel goed mee, maar die is veel rustiger. De basisschool mat hem ook naar die jongen. En Lodewijk is een heel ander kind, dus je mag hem niet vergelijken. Je moet hem als individu zien, maar dat konden ze niet. (vader van Lodewijk, groep 3)
Misschien had hij ook de pech dat er een eerder kind met Downsyndroom was geweest, waardoor je toch ging vergelijken, al weet je dat dat niet juist is, waardoor je toch hogere verwachtingen hebt en die kwamen dan niet uit. (intern begeleider van Tijmen, groep 1)

Bij in ieder geval vier kinderen stellen leerkrachten dat veel één-op-één begeleiding in de klas niet de bedoeling kan zijn van integratie.

Als hij de hele dag een vollwassene naast hem nodig heeft, dan denk ik, dat is niet de bedoeling in de groep. Dan is hij beter af op een ander soort school. (leerkracht van Lodewijk, groep 3)

Het had misschien gekund met een klas-sen-assistent alleen voor hem erbij. Maar dat vind ik te veel. Daar is de basisschool niet voor bedoeld. Als het zo veel begeleiding vergt dan moet je het niet doen. (intern begeleider van Koen, groep 1/2)

Deze visie maakt de integratie van kinderen met meer intensieve onderwijskundige zorgbehoeften (door weinig zelfsturing, grote moeite met zelfstandig werken en/of aanzienlijke gedragsproblemen) feitelijk onmogelijk. En er is hierop wel degelijk een andere visie mogelijk: in Groot-Brittannië krijgt het merendeel van de leerlingen met Downsyndroom in het reguliere onderwijs 20 tot 27 uur per week een onderwijsassistent toegewezen (Lorenz, 1999) en dat wordt daar als de normale manier van integratie-ondersteuning beschouwd.

Volgens verschillende geïnterviewden heeft de visie van leerkrachten op integratie een uitwerking op hoe er naar het kind wordt gekeken en kan deze ook bepalend zijn voor het handelen.

Als je met je beperkingen aan de norm moet voldoen dan red je dat natuurlijk nooit. Ik werk ook op een andere reguliere school met een jongen met Downsyndroom. Die mag daar zijn wie hij is met zijn beperkingen. De groep gaat er daardoor ook anders mee om. Hij mag zijn wie hij is, maar hij is wel onderdeel van het geheel. Hij wordt wel aangesproken op zijn gedrag. En je moet hem zaken op een andere manier uitleggen, maar de leerkrachten twijfelen er niet aan of het kind daar hoort. En anders wordt het meer er omheen draaien 'ik weet wel dat het moeilijk is voor jou' en het dan opgeven, niet actief ingrijpen, maar alleen maar twijfelen of het kind wel op de goede plek zit. (...) Wij (begeleiders vanuit een zorginstelling) hebben veel suggesties gegeven, maar de school van Helen pakte dat niet actief op, want ze wilden eerst antwoord op de vraag 'hoort ze hier wel?' (begeleider van Helen, groep 4)

Met name - dit is ook reeds aan de orde gekomen bij de bespreking van de thematiek 'sociale aansluiting' - melden sommige respondenten (bij acht verschillende kinderen) dat het kind volgens hen door de leerkrachten te veel werd benaderd als

'niet bij de groep horend'. Daarbij wordt door sommigen ook aangegeven dat deze houding van invloed is op de wijze waarop klasgenoten met het kind omgaan.

Op de basisschool ging hij op een gegeven moment niet meer met plezier naar school. Hij voelde wel dat er strubbelingen waren. Hij werd niet meer gemengd met de andere kinderen. De juffen zeiden 'hij zit daar maar apart', maar zij zetten hem apart. Hij was een keer 's middags in slaap gevallen. Dat vonden de juffen zo vreemd. Dan hoorde hij daar niet. Dat zeiden ze dan ook in de klas en dat hoorden wij dan van de andere kinderen. Als de juf hem weghoudt van andere kinderen dan gaan ze hem ook negeren. (vader van Jurjen, groep 4)

Op de vorige school toen ik haar observeerde leek ze niet meer te bestaan voor de andere kinderen. Hier zit ze er midden tussen en hoort ze er helemaal bij. Ik denk dat dat te maken heeft met de houding van de leerkrachten. Noa wordt hier geaccepteerd. Accepteren betekent dat je het kind een plek geeft. Het betekent niet dat je niets doet. Welke kwaliteiten heeft het kind en hoe leer je het dingen aan? Dat hoort ook bij acceptatie. Het gaat om integratie, je prettig voelen en mee kunnen doen. Dat is op deze school het uitgangspunt. (ambulante begeleider van Noa, groep 4 van de volgende basisschool)

Integratie van kinderen met een verstandelijke belemmering brengt met zich mee dat de 'standaard-verwachtingen' die leerkrachten hebben van de ontwikkeling en het gedrag van kinderen niet altijd van toepassing zullen zijn. Dit kan tot enige onzekerheid leiden bij leerkrachten over wat dan wel adequate verwachtingen voor dit kind zijn.

Een probleem in het begin was, denk ik, dat de juf onzeker was en nog niet wist wat Bas wel en niet kon. Overvraag ik hem of juist niet? (moeder van Bas, groep 1)

Veerle was de enige die tijdens het voorlezen met een beker rondliep. Dat geeft onrust. Ik heb dat toen met de begeleiders besproken. Ik vroeg me af 'hoe streng mag je zijn?' (leerkracht van Veerle, groep 6)

Bij het noodzakelijke zoeken naar andere wegen dan de 'standaard-onderwijsaanpak' en bij het zoeken naar oplossingen bij problemen noemen verschillende geïnterviewden houdingsaspecten van de leerkrachten als cruciale factor. Deze zijn volgens hen medebepalend voor het al dan niet 'vastlopen' van integratie (in negatieve zin worden dergelijke houdingsaspecten vooral genoemd door ouders en begeleiders van buiten de school - bijvoorbeeld vanuit het REC of vanuit een zorginstelling - en in veel mindere

mate door de leerkrachten zelf). Het gaat daarbij ten eerste om de bereidheid tot reflectie op je eigen rol als leerkracht (bij drie kinderen in negatieve en bij drie in positieve zin genoemd).

De negatieve spiraal (in de omgang tussen begeleiders/leerkrachten en Tijmen) is niet doorbroken, omdat ze nooit zichzelf beschouwd hebben. Ze hebben het probleem volledig bij het kind gelegd (moeder van Tijmen, groep 1) Van verschillende begeleiders heb ik gemerkt: ze hebben beperkte ervaring en kennis maar ze onderkennen dat niet. Het punt is dat de school voor zichzelf heeft besloten dat ze maar op een zeer beperkte wijze hun manier van lesgeven en omgang met kinderen willen aanpassen aan deze speciale kinderen. (vader van Tijmen, groep 1)

De leerkrachten zeiden dat ze hem niet konden bieden wat hij nodig had, maar ze konden niet echt vertellen wat hij dan nodig had. Als ze het zouden moeten specificeren dan zouden ze in het straatje van hun eigen onbekwaamheid komen. Maar ze bleven globaal. (vader van Lode-wijk, groep 3)

Haar ontwikkelingstempo is laag. Dat is niet erg, maar je moet dan wel op zoek gaan naar manieren om haar toch vooruit te krijgen. Dat vinden we ook een uitdaging, maar niet makkelijk. Het vraagt een verandering in je denken en handelen. Dat is een proces waar je doorheen gaat. Regelmatig merk je 'we gaan te hard'. 'Wat gaan we nu doen?' vraag je dan. Onze verwachting ligt soms te hoog. We willen te snel. Dan moet je stappen terugdoen. Je moet als leerkracht naar je eigen gedrag kijken. (leerkracht van Carolina, groep 2/3)

Hieraan gerelateerd wordt gewezen op het belang van openheid voor overleg en voor advies (bij zes kinderen in negatieve en bij zes in positieve zin genoemd).

Ze stonden niet open voor adviezen, niet van ons als ouders, niet van de logopediste en niet van de Stichting Downsyndroom. (moeder van Tijmen, groep 1)

Wat betreft advisering hebben ze op die school toch zoiets van 'wij willen geen vreemde eend in de bijt'. Eerdere advisering van een orthopedagoog vonden ze niet prettig, het PGB inzetten wilden ze ook niet. (...) Zij vonden zichzelf deskundig over Francine. Ze zeiden niet met zoveel woorden dat wij als ouders niet deskundig waren, maar ze zeiden wel 'je moet vertrouwen in ons hebben, want wij zijn de deskundigen.' Ze hadden ook veel van ons kunnen leren, maar dat wilden ze niet. Een voorbeeld: op een gegeven moment las ze thuis AVI-1 boekjes, maar

de leerkrachten wilden haar geen leesonderwijs geven want ze voldeed niet aan de leesvoorwaarden. Een stagiaire heeft toen bij ons thuis met Francine gewerkt en rapporteerde op school 'ze kan heel goed lezen'. Maar daar waren ze niet van gediend. (moeder van Francine, groep 5)

Er wordt serieus naar Auke gekeken. En ik heb het gevoel dat ik als ouder serieus genomen wordt. Ze proberen van alles uit om het te laten slagen. Ik kan goed omgaan met de remedial teacher en met de groepsleerkracht. Er is een open sfeer. (moeder van Auke, groep 2)

Verder wordt er bij zeven kinderen door verschillende geïnterviewden gesteld dat inflexibiliteit en gebrek aan creativiteit een rol speelden bij het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie.

Voor mij zit het probleem vooral erin dat de begeleiding zo statisch was. Het heeft bij een meisje met Downsyndroom dat eerder in de kleuterklas van deze school zat gewerkt, dus moet het bij Tijmen ook zo werken. En als het dan niet werkt, dan denken ze dat Tijmen het niet kan leren. Want ze willen dan niet op een andere manier een ingang vinden. (moeder van Tijmen, groep 1)

De eerste kleuterjuf die Kate kreeg was strak en streng in haar aanpak van de klas, iemand zonder enige flexibiliteit. Ze stond niet open voor oplossingsgericht en creatief denken. Haar mentaliteit was 'bij mij gaat het zo, en als dat niet werkt, dan kan het niet'. Je kon niet met haar overleggen. Alternatieven waren onbespreekbaar. Ze had een 'ik heb nog 26 andere kinderen'-mentaliteit. (vader van Kate over de eerdere reguliere school, groep 1/2)

Daarnaast kan er in het verlengde van het vorige punt nog een onderscheid worden gemaakt tussen het durven nemen van een risico tegenover een houding die bepaald wordt door het te veel zoeken naar zekerheid (bij drie kinderen expliciet genoemd als een problematische factor). Er wordt hier overigens niet bedoeld dat leerkrachten niet zouden moeten proberen vooruit te denken over mogelijke te verwachten problemen ten einde een plan van aanpak te maken, maar meer dat het willen hebben van harde garanties verlamd kan werken.

Ze hebben het beste voor met het kind, maar deze school ziet veel beren op de weg. (...) Om Helen naar groep drie te krijgen hebben we al veel moeten praten. De leerkrachten wilden van te voren weten waar de problemen zouden komen. Ze wilden eigenlijk alle aanpassingen al hebben voordat ze wisten hoe het zou gaan. (...) De school was inflexibel in het denken. (begeleider van Helen, groep 4)

Een laatste aspect dat hier zal worden besproken is de houding van de leerkracht ten aanzien van dit kind met Downsyndroom. Bij acht kinderen stellen verschillende geïnterviewden (ouders en begeleiders van buiten de school) dat de leerkrachten volgens hen negatief naar het kind keken, geen oog (meer) hadden voor diens vooruitgang en gedrag te negatief interpreteerden.

Op de nieuwe school (een speciale klas binnen een reguliere school) wordt hij positief bekeken. Hij zoekt daar nu ook contact met de juffen en dat deed hij vorig jaar ook niet. Op de oude school wilde hij de juffen niet eens een hand geven. Een voorbeeld van het meer positief kijken. Hij staat op van zijn stoel tijdens de kring. Op de oude school werd dat gezien als lastig en vervelend en dan zeiden ze tegen mij 'hij is vandaag wel zo veel keer opgestaan'. Op de nieuwe school zeggen ze: 'hij stond vandaag op in de kring een paar keer, hij begint zich dus vrij en veilig te voelen.' (moeder van Tijmen, groep 1)

Ze konden voor mijn gevoel niet goed omgaan met zijn handicap, met het feit dat hij minder kan dan de groep. Dan kwam je binnen in de groep tijdens de kring. En dan zei de juf tegen Jurjen: 'Ga jij maar mee met de begeleider, want jij snapt dit toch niet.' (begeleider van Jurjen, groep 3)

Enerzijds geven respondenten aan dat er in de loop van het proces van 'vastlopen' een negatieve houding naar het kind toe ontstond, anderzijds zien respondenten die houding ook als een factor die vervolgens (of soms ook op zichzelf staand) een bepalende rol ging spelen in het verder 'vastlopen' van de integratie.

Ik vond het heel apart bij de besprekingen dat de leerkrachten wel constateerden dat er ontwikkeling was op allerlei gebieden, maar dat dat niet meer positief werd geïnterpreteerd. (...) Noa's zelfstandigheid in werken werd niet meer gezien als ontwikkelpunt, maar als 'dat lukt haar toch niet'. Met zo'n houding zit je verkeerd. Op de nieuwe school waar mensen er wel vertrouwen in hebben zie je daar ontwikkeling in. Maar als je de mogelijkheden niet meer ziet van een kind, dan houdt het op. De problemen zaten vooral in hoe er werd gekeken. Als mensen blind worden voor de positieve zaken, dan kan je ze zelfs aan de hand van observaties niet meer overtuigen. Dan voelen ze zich aangevallen 'jij wil die dingen zien, maar het is niet waar'. (ambulant begeleider van Noa, groep 1/2)

In positieve zin wordt er bij drie kinderen expliciet vermeld door de geïnterviewden dat bij het weer in goede banen leiden van de integratie van het kind een positieve houding van de leerkrachten en/of begeleiders - geloof in het kind - een rol speelde.

Je hebt iemand nodig die in de mogelijkheden van het kind gelooft. Dat is een voorwaarde. En de nieuwe remedial teacher die gelooft in Daniël. (vader van Daniël, groep 5)

Tot slot wordt er door enkele geïnterviewden op gewezen dat reguliere leerkrachten kunnen leren om oog te krijgen voor de kleinere ontwikkelingsstapjes van het kind. Daardoor kunnen zij deze ook leren waarderen.

De school wil graag dat Auke veel dingen leert. Dat is hun insteek. Ze zien alleen niet altijd dat hij veel leert. Ik bedoel: ze denken soms dat anderen - in het speciaal onderwijs - het beter zouden doen. Ik geloof dat niet. Ze willen het heel graag goed doen, maar waar leg je de lat? (moeder van Auke, groep 2)

Ik denk dat de juf in het begin schrok van wat hij allemaal niet kon. En na verloop van tijd zag ze dat hij met kleine stapjes vooruit gaat en ging zij zien wat hij wel kon. (moeder van Bas, groep 1)

Gevoel van de leerkracht effectief en succesvol te zijn

Door verschillende respondenten wordt erop gewezen dat het belangrijk is voor leerkrachten om het gevoel te hebben dat zij effectief en succesvol zijn in het begeleiden van het betreffende kind.

Je wilt toch, al zijn het kleine stapjes, vooruitgang boeken. Anders raak je als leerkracht ook gefrustreerd. (intern begeleider van Carola, groep 3)

Het geeft mij als leerkracht een goed gevoel dat het goed met haar gaat. Je krijgt er als leerkracht veel voor terug. Dat geldt ook bij andere kinderen, maar bij Kate zijn we van verre gekomen. (leerkracht Kate, groep 4)

Bij in ieder geval zeven kinderen komt uit het materiaal naar voren dat dit gevoelsmatige aspect een cruciale factor was bij het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie.

De mensen die met hem werkten moesten hun doelen steeds naar beneden toe bijstellen en kregen daardoor het gevoel dat ze niets bereikten met hem. En hoe ver moet je gaan met je doelen naar beneden aanpassen? (...) En als je dan ziet dan een kind ergens van geniet, bijvoorbeeld van het zingen, dan heb je ook het gevoel dat je wat bereikt, dat je wat respons krijgt. En dat was er erg weinig. (intern begeleider van Tijmen, groep 1)

Ik vroeg me af 'wat is mijn rol?' Ik ben formeel eindverantwoordelijke, maar in de praktijk hebben de begeleiders (vanuit een zorginstelling) er meer verstand van.

Ik vind het nu wel oké om dat uit handen te geven. Maar, ik vond het moeilijk om te accepteren dat ik haar zelf niets aanleerde. (leerkracht van Veerle, groep 6)

Het gaat in dit verband niet om het feit op zich dat een bepaald kind zich langzaam ontwikkelt, weinig respons geeft of veel probleemgedragingen vertoont, maar vooral om de wijze waarop leerkrachten gevoelsmatig met die situatie omgaan.

Eigenlijk hielden de juffen wel veel van Ewout, maar ze konden er niet tegen als hij niet deed wat zij wilden. Dan voelden zij zich persoonlijk geraakt, persoonlijk falen. (moeder van Ewout, eerdere basis-school, groep 1/2)

Kate werd steeds ongelukkiger en daar werden de juffen ook ongelukkig van: 'We kunnen haar niet uit haar schulp krijgen en niet aan het werk krijgen'. Dat is frustrerend voor een juf. (intern begeleider, eerdere school van Kate, groep 1/2)

In ieder geval in drie gevallen ontstond een negatieve spiraal van enerzijds 'toenemende gedragsproblemen bij het kind' en anderzijds 'toenemende frustratie bij de leerkrachten'. In de loop van dit proces groeide bij de leerkrachten het gevoel dat er überhaupt geen mogelijkheid was om ooit een oplossing te vinden. Dat gevoel speelde vervolgens een doorslaggevende rol in het definitief 'vastlopen' van de integratie.

Heel veel factoren hebben een rol gespeeld en uiteindelijk was het gewoon op. Het was niet meer mogelijk om een positieve draai te maken. We hadden even een opleving gehad van Kate bij een bepaalde juf, maar zij raakte op een gegeven moment overspannen. We hadden al zo veel geprobeerd. We zijn er allemaal met goede bedoelingen aan begonnen, maar het werkte niet. Hoe jammer het ook was dat we het niet konden, het ging niet meer. We geloofden er niet meer in. We zagen niet hoe het ooit op onze school zou moeten lukken. (intern begeleider van Kate, groep 1/2)

Aan de andere kant geven verschillende respondenten aan dat er ook een positieve spiraal kan ontstaan. Succeservaringen geven dan het gevoel meer vat op de situatie te hebben en er daardoor ook meer plezier aan te kunnen onttelen. *De leerkracht leert Bas langzaam beter kennen. Ze weet nu veel meer wat ze wel en niet kan vragen. Ze bereikt nu meer resultaten. Daardoor heeft ze er ook meer plezier in en durft ze dingen uit te proberen. Haar hele houding is veranderd. (...) Ze praat nu over Bas en is trots op wat hij bereikt. Dat is een grote verandering. (moeder van Bas, groep 1)*

Bij vier kinderen wordt gerapporteerd dat de leerkrachten daarbij wel hebben moeten leren om hun verwachtingen van wat succes is aan te passen. Daardoor gingen zij positiever kijken naar de situatie en hun eigen rol als meer bevredigend ervaren. Het is daarbij niet alleen belangrijk om haalbare doelen te stellen voor het kind (zoals in de vorige paragraaf reeds aan de orde is gekomen), maar ook voor jezelf als leerkracht. Het is voor een groepsleerkracht nu eenmaal niet mogelijk om voortdurend met dit kind bezig te zijn en die verwachting zou de leerkracht dus ook niet van zichzelf moeten hebben.

Leerkrachten leggen zichzelf soms een druk op die van ouders vaak niet eens hoeft. Ze hebben dan een houding van 'schiet ik niet te kort als er even niets gebeurt met het kind'. Die druk is niet nodig. Er moet wel een uitdaging zijn voor het kind, maar dat is wat anders dan iedere minuut kijken 'doe ik wel genoeg?' Verder moet je ook kunnen accepteren dat het weleens anders gaat dan je wilt. (ambulant begeleider van Noa, volgende reguliere school, groep 4)

De leerkracht zat met de vraag: 'Doe ik het als leerkracht wel goed? Schiet ik niet te kort naar haar?' (...) Ik denk dat ze er nu anders naar kijkt. Het gevoel van 'ik ben haar juf niet' is nu ook weg. (...) Er is meer een stuk acceptatie vanuit de juf van 'het is goed zo.' (begeleider van Veerle, groep 7)

Ook moeten leerkrachten en begeleiders kunnen accepteren dat er altijd momenten zullen zijn waarop wat je wilt bereiken met het kind niet lukt.

Ik vind het weleens lastig, maar als het een dag niet goed gaat, dan moet je kunnen terugschakelen en zeggen 'morgen is er weer een dag'. Anders kom je in een negatieve spiraal terecht. (intern begeleider van Auke, groep 3)

(Verstoorde) relaties tussen ouders en school

Verstoorde relaties tussen de ouders en de school worden bij in ieder geval negen kinderen genoemd als een factor in het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie. Deze factor is zeer cruciaal: bij acht van deze negen kinderen werd de integratie op de betreffende school ook daadwerkelijk beëindigd. Bij 'verstoorde relaties' wordt de andere partij vaak als bedreigend ervaren en er heerst een gevoel van 'tegenover elkaar te staan'. Leerkrachten vinden de ouders dan vaak 'te veeleisend' en ouders vinden nog al eens dat de leerkrachten zich naar hen toe als een gesloten front opstellen.

Daarbij kwam dat de houding van de ouders erg verhardde, dat de ouders dingen eisten van de school die wij niet konden bieden, meer vooruitgang en resultaat bij

Tijmen. Zij vonden dat wij daar te weinig voor deden. Wij kregen het gevoel dat wij ons heel erg moesten verdedigen tegenover de ouders. (intern begeleider van Tijmen, groep 1)

Wij hebben vaak overleg gehad. Daar waren heel veel mensen bij. Dat was bedreigend voor vooral moeder. Zij voelde zich tegenover die mensen zitten, niet samen met elkaar, maar tegenover elkaar. Daar zaten ook verwachtingen onder. Moeder had het idee: 'ze is aangenomen en dus heeft de school een soort plicht'. (intern begeleider van de eerdere school van Kate, groep 1/2)

De meeste ouders in deze situatie geven - soms in vrij bittere bewoordingen - aan dat zij het gevoel hadden dat de leerkrachten weinig open waren voor hun inbreng.

De communicatie verliep moeilijk. Eens in de zes weken was er een groot overleg met een soort Sovjet-comité, met allemaal mensen die Kate niet wilden en wij die probeerden zo goed mogelijk onderwijs en welzijn in te richten. Zij hadden maar één agendapunt 'ga weg'. (vader van Kate, eerdere school, groep 1/2)

De communicatie gaat niet goed. Het is geen communicatie, maar een monoloog van hun kant op de vergaderingen. Ik word niet verondersteld te vertellen wat ik vind of hoe ik het thuis aanpak. De ambulant begeleider vraagt aan iedereen hoe het gaat, maar niet aan mij. (moeder van Tijmen, groep 1)

Over het algemeen ging de communicatie dit jaar niet goed. Er zijn veel te weinig evaluatiegesprekken geweest, het eerste pas in januari. (...) Wij hebben in november gezegd dat het niet goed ging met leren. Dan reageert de begeleider kribbig. (...) Ik had Dietje in een half uur haar naam leren schrijven en in plaats van enthousiasme krijg je dan 'je moet het op een andere manier doen, dus kleine letters in plaats van hoofdletters.' (...) Het probleem van de school is dat ze niet tegen kritiek kunnen. Ze willen niet luisteren. (vader van Dietje, groep 3/4)

Daarbij geven sommige ouders aan dat de verstoorde relatie met de school voor hen psychisch zeer belastend is geweest.

We hebben een periode hier erg slecht van geslapen. We zaten er bijna doorheen. Mijn man zat er eigenlijk doorheen. Ik heb het de directeur van de oude school kwalijk genomen hoe hij ons heeft bejegend. Hij hield geen rekening met wat je als ouder voelt in zo'n situatie. Hij heeft zelfs gedreigd dat hij zou proberen om ook ons andere kind van school te verwijderen. (ouders van Noa, over de eerdere school, groep 1/2)

Ik liep zelf ook helemaal leeg op de oude school. Het kostte zo veel energie en leverde heel veel frustratie op. (moeder van Ewout, over de eerdere reguliere school, groep 1/2)

Leerkrachten verwijten aan de andere kant soms juist de ouders een gebrek aan openheid.

Vader wil graag met haar aan de slag. Dan geef je handreikingen, maar dat wordt dan als kritiek ervaren. (...) Je probeert met elkaar Dietje goed te begeleiden, maar de adviezen die wij geven worden niet geaccepteerd door de ouders, bijvoorbeeld met betrekking tot aangepast meubilair. (...) Ik mis een stukje openheid van haar ouders. De ouders hebben een acceptatieprobleem. (directeur/ begeleider)
Ik vind het leuk dat Dietje hier zit. Maar de ouders willen niet zien dat er voor Dietje andere aanpassingen nodig zijn dan voor andere 'gewone' kinderen. (groepsleerkracht van Dietje, groep 3/4)

Er waren problemen met de communicatie met de ouders. De dingen die wij zeiden kwamen niet echt aan. Als we het handelingsplan bespraken kwam er weinig reactie van moeder. Dan was ze thuis en ging ze erover bellen met de VIM of met de ambulant begeleider. (...) Wij wilden dat ze het met ons besprak. Daar had ze moeite mee. Ze leek niet te begrijpen dat dat bij ons ook zeer deed. (intern begeleider van Thomas, groep 1/2)

Daarnaast geven enkele leerkrachten aan dat zij zich niet voldoende gewaardeerd voelden door de ouders.

Er zijn momenten geweest dat de communicatie prettig verliep. Maar er waren ook momenten dat ik mij door de ouders nauwelijks serieus genomen voelde. (...) Ik had het gevoel dat ik erg veel energie stopte in hun kind en dat zij daar wel heel gemakkelijk over heen gingen. (...) Iedere ouder vecht voor zijn kind, dus dat begrijp ik. Maar je moet je ook kunnen indenken als ouder dat er meer kinderen in de klas zitten en ook meer kinderen met zorgbehoeften. (groepsleerkracht van Ewout, op de eerdere reguliere school, groep 1/2)

Sommige respondenten stellen dat als gevolg van de verstoorde relaties tussen ouders en school op een gegeven moment allerlei zaken niet meer naar elkaar toe werden uitgesproken.

Wij gingen minder negatief schrijven in het schriftje, omdat je merkt dat ze anders thuis wordt gestraft. Dus je laat negatieve dingen weg. (groepsleerkracht)
Het gevaar is dat je dingen die niet goed gaan gaat afdekken, waardoor ouders een verkeerde, te positieve, indruk krijgen. De ouders vonden de communicatie

met ons niet goed. Daar hebben wij ook van geleerd. We schrijven problemen nu wel op. (directeur/ begeleider van Dietje, groep 3/4)

Maar er wordt door verschillende respondenten ook aangegeven dat, andersom, het niet duidelijk met elkaar communiceren, het niet uitspreken van verwachtingen en vragen, een oorzaak kan gaan vormen voor het (verder) verslechteren van de relaties.

Het is heel belangrijk dat ouders en school aan het begin van het proces afspraken maken en dat er overleg blijft waarin je wederzijdse verwachtingen uitspreekt. Dat traject was op deze school uit het oog verloren. Er werden allerlei zaken niet uitgesproken. (ambulant begeleider van Noa, eerdere school, groep 1/2)

Een verstoring van de relatie ontstaat volgens één van de begeleiders ook al snel wanneer leerkrachten zich afvragen of ouders wel een reëel beeld hebben van de leermogelijkheden van hun kind, dit niet direct en open aan de ouders vragen, maar het wel 'invullen' voor hen.

Scholen zijn niet gewend om rechtstreekse vragen te stellen aan de ouders. Ik kom uit de zorg en ik ben gewend direct bij ouders naar zaken te vragen, bijvoorbeeld 'hoe denken jullie over de toekomst van Helen, hebben jullie daarover niet te hoge verwachtingen?' Als je dat soort vragen hebt, moet je ze aan de ouders stellen in plaats van het zelf in te vullen. (begeleider van Helen, groep 4)

Bij een verschil in visie met de ouders over de plaatsing of de inhoud van het onderwijs zijn leerkrachten überhaupt nogal eens geneigd om de ouders 'acceptatieproblemen' toe te schrijven. In de interviews wordt dit bij diverse kinderen genoemd, hoewel het door de leerkrachten meestal niet op een directe manier met de ouders werd besproken.

In het begin was het me niet opgevallen maar na verloop van tijd begon ik steeds meer te merken dat ze zeiden 'jij hebt te hoge verwachtingen, je wil te veel, hij is laag-functionerend, je moet meer geduld hebben.' Ik wilde alleen dat hij meer tijd op school zou zijn. Hij zat al een jaar op school, maar hij mocht maar drie ochtenden per week komen. En ik besef dat hij zeer achterloopt. Dat hoeven ze me niet steeds te vertellen. Dat weet ik. (moeder van Thomas, groep 1/2)

De ouders hebben een acceptatie-probleem, daarom willen zij dit kind integreren. Maar in hoeverre is hij leerbaar? (intern begeleider van Tijmen, groep 1)

Sommige ouders rapporteren dat de

relatie ouders-school al voor het 'vastlopen' verre van ideaal was. Zoals gezegd, met name ervaren deze ouders de leerkrachten als weinig open voor hun inbreng. Dit speelde volgens hen ook een oorzakelijke rol bij het 'vastlopen'.

Het had kunnen slagen als er meer bereidwilligheid was geweest van de school, meer medewerking, het uitproberen van suggesties, informatie van derden uitproberen. Maar dat wilden ze gewoon niet. Ook argumenten van de ouders wilden ze niet naar luisteren. Ze wisten het beter dan de ouders. Er was bijvoorbeeld geen handelingsplan. Toen heb ik ze een model-handelingsplan gegeven, vanuit mijn eigen werk op een school voor voortgezet onderwijs. Maar daar wilden ze niks mee doen. (vader van Lodewijk, groep 3)

Door sommige respondenten echter wordt de verstoorde relatie tussen ouders en school meer gezien als een gevolg van het 'vastlopen' van de integratie en het daarop volgende verzet van de ouders hiertegen.

Het is vastgelopen omdat er geen mogelijkheid meer was om Dietje verder te brengen in haar ontwikkeling op een gewone basisschool. En omdat er een vertrouwensbreuk tussen ouders en school was ontstaan. Maar dat was de tweede reden. (directeur van school van Dietje, groep 3/4)

Daarbij wordt wel door verschillende respondenten gesteld dat de verstoorde relatie vervolgens een rol op zich ging spelen in het verder 'vastlopen', ook weer een negatieve spiraal dus.

De sfeer was heel bepalend. Het zou zeker mee hebben geholpen als we het gevoel hadden gehad van 'we zetten samen de schouders eronder' in plaats van 'we staan tegenover elkaar'. Er is heel veel overlegd tussen school en ouders, maar toch groeide dat maar. (intern begeleider van Tijmen, groep 1)

Ouders en school praatten niet echt meer met elkaar. Het was een welles-nietes sfeer. Je kreeg het daar niet meer bovenuit getild. Dat was ook het gevolg van een heel traject met wisselingen in directie en personeel waardoor de hele communicatiestructuur onduidelijk was geworden. De verhouding was zo verstoord dat ze niet meer verder konden. (ambulant begeleider van Noa, eerdere school, groep 1/2)

Aan de andere kant wordt een goede verstandhouding tussen ouders en school bij acht kinderen genoemd als een positieve factor in het slagen van de integratie.

Het contact van mij met de leerkrachten is goed. Er is een goede vertrouwensband.

Als er problemen zijn dan komen we snel bij elkaar. (moeder van Nicole, groep 3)

De communicatie met de ouders van Kate liep van het begin af aan goed en prettig. Ze zijn bij alle bijeenkomsten aanwezig, hebben een duidelijke inbreng en luisteren goed. Wij hebben aangegeven vanaf het begin aan de ouders: wij verwachten wel van jullie hulp. We willen de schouders eronder zetten, samen met de ouders. We hebben een overeenkomst met de ouders gemaakt. Onze insteek is positief, maar we vonden het wel belangrijk een overeenkomst op papier te zetten. (intern begeleider van Kate, volgende reguliere school, groep 3)

In de interviews geeft een aantal respondenten adviezen om de relatie tussen ouders en school goed te houden. Ten eerste: maak wederzijdse verwachtingen expliciet.

Er is op de nieuwe school een heel open houding van de vertegenwoordigers van de school naar ons, eerlijk en open. En er zijn hele duidelijke afspraken, ook op papier, over de plaatsing. Je weet daardoor van elkaar waar je aan toe bent. (vader van Noa, volgende basisschool, groep 4)

Ten tweede: probeer in de gesprekken een positieve sfeer te creëren zodat problemen in die context kunnen worden besproken.

Op de nieuwe school merkte je het contrast. De eerste vraag van directeur nummer vijf tijdens het overleg op de oude school was 'wanneer denk je zelf dat de grenzen van het mogelijke zijn bereikt?' De eerste vraag van de intern begeleider bij vergaderingen op de nieuwe school is 'wil iedereen vertellen wat er goed gaat?' Dan worden problemen in een positieve context geplaatst. (vader van Kate, volgende school, groep 4)

Ten derde: focus daarbij vooral ook op de positieve bijdrage van de ander.

Ik heb tegen ouders wel gezegd. Je moet het onderwijzend personeel 'bespelen'. Je moet proberen positieve punten te benoemen, ook van de leerkrachten. (ambulant begeleider)

(Verstoorde) relaties binnen de school

'Verstoorde relaties binnen de school', dat wil zeggen tussen de verschillende mensen die direct of indirect met het kind te maken hebben, wordt bij acht kinderen door respondenten gerapporteerd als een factor in het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie. Ook deze factor zou wel eens een relevant kunnen zijn: bij zeven van deze kinderen werd de integratie op de betreffende school ook daadwerkelijk beëindigd. In

twee gevallen rapporteren ouders en begeleiders van buiten de school dat er volgens hen een sfeer van onderlinge ruzie binnen het team van leerkrachten op die school heerste en dat er daardoor ook geen emotionele steun was vanuit het team voor de leerkracht met het kind met Downsyndroom in de groep. In de meeste gevallen ging het echter om problemen in de samenwerking tussen persoonlijk begeleider(s) van het kind en de groepsleerkracht(en).

Het grootste knelpunt zat in de samenwerking tussen de juf en de eerste begeleider. De juf is niet iemand die graag iets wil aannemen van een ander. En die begeleider had uitgesproken ideeën over hoe zij verder wilde met Bas. Dat botste. (moeder van Bas, groep 1)

Persoonlijk begeleiders melden in het geval van 'verstoorde relaties' dat zij weinig openheid ervaarden van de kant van de leerkrachten.

De communicatie van de begeleiders met de leerkrachten was niet goed. De sfeer was slecht. Als je probeerde te praten kreeg je de wind van voren. Wij keken in hun keuken. (...) Het is misgelopen omdat hij niet welkom was en omdat ze niet openstonden voor samenwerking met de begeleiders. (...) Ik heb een paar weken op een andere school gewerkt. Daar merk je zo'n andere houding. Vanaf het eerste moment voel je: hier is niet iemand die denkt 'pottenkijker', maar iemand die zegt 'kom erbij en doe gewoon mee'. (begeleider van Jurjen, groep 3)

Leerkrachten vinden daarentegen vaak de betreffende persoonlijk begeleiders te onbescheiden.

Nu loopt het wel met de begeleiding. Dan is het leuk dat je met zijn tweeën ergens enthousiast over kunt zijn, dus de verhoudingen zijn nu goed. Je moet het samen doen. Je zit samen met de begeleider in één ruimte. Het is noodzakelijk dat je met zijn tweeën goed samenwerkt en coördineert. (...) Dat is in het verleden wel eens anders geweest. Een begeleider moet niet doen alsof zij de leerkracht is. De eerdere begeleider wilde tien stappen te ver met Bas. Als ik dat dan als leerkracht aangaf dan zei zij 'doe het zelf'. En ik heb er meer kijk op wat wel en niet bij zijn niveau hoort. (groepsleerkracht van Bas, groep 1)

Er kunnen problemen ontstaan wanneer er geen overeenstemming is over de rol van de persoonlijk begeleider naar andere kinderen: in hoeverre mag zij zich ook met andere kinderen bezig houden?

Er kwam op een gegeven moment ook een persoonlijk begeleider mee naar school. Aan de ene kant prettig. Maar zij bemoei-

de zich ook met de andere kinderen. Zij ging hun gedrag reguleren. Dat hebben we wel besproken, maar haar aanwezigheid was niet altijd prettig. (groepsleerkracht van Ewout, op de eerdere reguliere school, groep 1/2)

Ook kan er verschil zijn in visie - en wrevel hierover - over wat de beste benadering is van het kind met Downsyndroom.

De begeleider kwam ook aan met cognitieve werkjes van buiten de school waarvan wij dachten 'waarom moet dat nu? Je kunt aan zo veel andere dingen werken, zoals aan zijn sociaal-emotionele ontwikkeling.' En wij vonden dat wij zelf genoeg materiaal hadden. (groepsleerkracht van Ewout, op de eerdere reguliere school, groep 1/2)

De persoonlijk begeleider die door de ouders was aangezocht had een andere methode, waar wij niet van op de hoogte waren. Wij volgden de benadering van de ambulante begeleider. Die reikte ons dingen aan die wij met Tijmen konden doen op ons schoolniveau. De houding van die persoonlijk begeleider was zo superieur. Ze wist zo goed dat wat zij deed het beste was. Dat wekte weerstand op bij de anderen op school. (intern begeleider van Tijmen, groep 1/2)

Zowel de mate waarin begeleiders ruimte voor eigen ideeën en inbreng willen hebben als de ruimte die een leerkracht daarvoor geeft wisselt in de praktijk.

In groep drie waren er al heel snel ergernissen tussen de begeleider en de juffen. Ze vonden haar te enthousiast. De begeleider werd onaangenaam behandeld en genegeerd en kon dat op een gegeven moment niet meer aan. Toen kwam er een nieuwe begeleider. Die deed wat de juffen wilden. Dat ging wel redelijk. Die begeleider vond het ook niet prettig, maar deed evengoed haar werk. (vader van Jurjen, groep 3)

De huidige begeleider, daar is de juf goed over te spreken en die kan zelf ook goed met de juf overweg. De nieuwe begeleider schikt zich naar de juf. Zij assisteert de leerkracht. Zij vindt het zelf ook een goede juf. (moeder van Bas, groep 1)

Tot slot: in positieve zin wordt een goede samenwerking tussen persoonlijk begeleider(s) en leerkracht(en) bij acht kinderen gerapporteerd. Dat wordt dan ook wel gezien als een succesfactor.

Als één-op-één begeleider heb ik regelmatig overleg met de groepsleerkrachten. De groepsleerkrachten zijn betrokken. Ze vertellen mij wat ze gaan doen en hoe hij zich heeft gedragen. Ik kan ook aangeven wat hij kan doen als er even ruimte in

het programma zit. Ik geef bijvoorbeeld aan dat ze bij aardrijkskunde hem kunnen vragen naar de hoofdsteden van de Nederlandse provincies, want die kent hij. (begeleider van Daniël, groep 7)

De samenwerking met de begeleiders en de leerkracht gaat ook heel goed. Zij zijn er zo super bij betrokken, bij Veerle. Voor mij is ze natuurlijk één van de 36. (groepsleerkracht van Veerle, groep 6)

Eén van de begeleiders geeft hierbij het volgende advies om de verhouding met de groepsleerkracht goed te houden.

Als begeleider moet het klikken met de juf. Ik praat niet alleen over Veerle met haar. Ik let erop dat ik ook belangstelling toon voor wat zij doet. Ik geef haar ook complimenten, terechte, maar ik doe het wel bewust. Dat is belangrijk, dat geeft een positieve ingang. (begeleider van Veerle, groep 7)

Rol van de directeur

Bij negen kinderen rapporteren respondenten (meestal ouders en begeleiders van buiten de school) dat de directeur een negatieve rol heeft gespeeld bij het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie. In zeven gevallen wordt dit door de ouders direct gerelateerd aan de houding ten aanzien van integratie van de directeur. Zo stellen Noa's ouders dat 'de nieuwe directeur voor de middelmaat ging'. Daarnaast verwijten sommige respondenten de directeur vooral een gebrek aan bemoeienis en het onvoldoende geven van leiding aan het team.

Deze twee juffen hadden de broek aan en de directeur danste naar hun pijpen. Die directeur was veel geblaat en weinig wol. (vader van Jurjen)

De directeur kon je ook nergens op aanspreken, want die draaide met alle winden mee. (begeleider van Jurjen, groep 3)

Wat ook relevant is: de onderbouw zat in een apart gebouw. Ze werden niet gemanaged. De directeur zat in een ander gebouw. Er was veel verzuim van leerkrachten en het rommelde in het team. Er was in een jaar tijd drie keer een nieuwe directeur. (vader van Kate, eerdere school, groep 1/2)

Aan de andere kant wordt door de respondenten ook, bij in ieder geval elf kinderen, aangegeven dat de directeur een positieve houding had ten aanzien van integratie. In de interviews wordt bij vijf van deze kinderen expliciet vermeld dat de directeur (en soms ook de intern begeleider) juist een positieve rol speelde in het mogelijk maken van de integratie en in het daarbij leiding geven aan het team.

Een heel belangrijk element is een goede

directie en een hele goede intern begeleider. Die zorgen ook voor de juiste juffen. De intern begeleider heeft veel kennis, inzicht, gedrevenheid en creativiteit. Dat geeft de mogelijkheid om het beleid ook uit te voeren. De juf weet zich gesteund. (vader van Kate, volgende reguliere school, groep 4)

Hij mocht ook op school blijven omdat de school vond dat hij niet weg zou moeten gaan als er geen beter alternatief was. Daarbij luisterde de directeur naar de ouders. Zij zagen de ZML niet als een beter alternatief en hij gaf ze daar gelijk in. De directeur zei ook: 'als we als school zo veel extra faciliteiten kunnen bieden, twee uur per dag extra instructie voor hem en het voorbereiden van werk voor de rest van de dag, dan moet het kunnen.' En dat heeft het team geaccepteerd. (begeleider van Daniël over de situatie in groep 5)

Rol van de ambulant begeleider

In zes gevallen vinden de ouders (en soms ook persoonlijk begeleiders) dat de ambulant begeleider vanuit het REC een negatieve houding had ten aanzien van integratie. Bij in ieder geval vier kinderen speelde de inbreng van de ambulant begeleider volgens ouders ook een negatieve rol in het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie.

Ze hadden een ambulant begeleider vanuit het REC. Dat was niks. Die was tegen integratie. Die adviseerde ZML. Hij had geen contact met ons, besprak alles achter onze rug met de leerkrachten. Hij observeerde als er geen extra begeleiding bij was. Toen kwam er in januari een nieuwe ambulant begeleider, die wilde wel graag, maar het lukte toen niet meer. (vader van Lodewijk, groep 3)

De ambulant begeleider vanuit het REC die we toen hadden schreef verslagen over Veerle waar ik buikpijn van kreeg. De school ging daardoor ook meer denken 'ze hoort hier niet'. Zij was de promotor van 'kom naar de ZML'. Dat heeft een weerslag op leerkrachten. Zij denken 'zij heeft er verstand van'. (moeder van Veerle over de situatie in groep 6)

Aan de andere kant had bij in ieder geval dertien kinderen volgens de ouders de ambulante begeleider een positieve houding ten aanzien van de integratie. Bij vier van de kinderen wordt door respondenten expliciet aangegeven dat de ambulante begeleider een positieve rol speelde in het mogelijk maken van de integratie.

Er is nu een nieuwe ambulant begeleider, die kijkt veel positiever. Ze ziet wel de problemen maar ze schrijft ook op wat je eraan kunt doen. Zij denkt mee en komt met nieuwe suggesties. Dat helpt ook, ook



tegenover de leerkrachten. (moeder van Veerle, groep 7)

De begeleiding vanuit het REC is heel positief. De ambulant begeleider heeft ons in het begin de rust gegeven. Hij heeft het voor ons in behapbare brokken verdeeld bij het maken van een plan. In het begin wilden wij te veel tegelijk op alle gebieden. Hij zei: 'we pakken het per stukje aan en we gaan het stap voor stap aanpakken'. (intern begeleider van Noa, volgende school, groep 4)

Bij de drie kinderen die overstapten van een reguliere school naar een andere reguliere school werden de ouders ook geholpen door de ambulant begeleider.

Ik heb gezegd 'ga eerst eens bij andere reguliere scholen kijken'. Ik vond het niet op zijn plaats om de ouders richting de ZML te praten. Dan zouden ze daar ook met een negatieve houding ten aanzien van de ZML zijn binnengekomen. En ik zag zelf ook nog wel mogelijkheden als Noa op een goede plek op een reguliere school terecht zou komen. (ambulant begeleider van Noa)

Organisatorische problemen

Onder organisatorisch problemen vallen de 'groeps grootte', 'veel zorgleerlingen', 'veel personele wisselingen' en 'problemen met de organisatie van de extra begeleiding van het kind'. Bij in ieder geval acht kinderen wijzen respondenten erop dat zij een grote groep - op dat moment of te verwachten voor het jaar daarop - als een factor zien in het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie.

De groep drie wordt erg groot. Begeleiding in de groep wordt dan storend. Noa zou dan steeds in de hal moeten werken. (groepsleerkracht van Noa, eerdere school, groep 1/2)

Bij drie kinderen merken respondenten

op dat een te snelle groei van de school heeft geleid tot deze te grote groepen.

Er was een logistiek probleem in de school. De school was sterk gegroeid. We hadden twee groepen drie. Als die door waren gegaan als twee groepen vier was er niets aan de hand geweest. Maar dan moesten we een grote combinatiegroep maken met daarin groep acht. Dat wilden we niet. De consequentie was een grote groep vier en een grote combi drie-vier. Dat was niet prettig. Wie wil dat bemensen? De collega die dat zou gaan doen zou het niet hebben aangekund om dan ook nog Nelleke erbij te hebben. Het is een extra belasting bovenop je gewone werk. We zaten dus muurvast. We hadden eigenlijk als school te veel kinderen toegelaten. We waren te snel gegroeid. De eerdere prognoses van de leerlingenaantallen waren verkeerd ingeschat. (leerkracht van Nelleke, groep 3)

Een grote groep wordt vaak als een verzwarende factor gezien. Daarnaast wordt er bij drie leerlingen op gewezen dat de aanwezigheid van veel andere zorgleerlingen door leerkrachten kan worden ervaren als zwaar.

Toen ik naar die school toe ging stond die positief aangeschreven. Maar de schoolpopulatie is veranderd met meer probleemleerlingen. De leerkrachten hebben aan het begin van de rit gezegd tegen ons: Als er te veel problemen komen, dan gaat hij er als eerste uit, want bij hem is het aanwijsbaar. (moeder van Tijmen, groep 1/2)

Niet alle respondenten zijn het hiermee eens. Een begeleider vanuit een zorginstelling geeft de volgende relativering.

Het ligt niet aan hoe zwaar de groep is. Ik ken een jongen met Downsyndroom in een hele moeilijke klas - 26 kinderen, vier met ADHD, veel allochtone kinderen

met bijbehorende taalproblemen - en met die jongen gaat het goed. (begeleider van Helen, groep 4)

Een andere organisatorisch probleem, bij in ieder geval drie kinderen genoemd als factor in het 'vastlopen', is te veel persoonlijke wisselingen.

Ze is op een gegeven moment bij een andere juf geplaatst. Dat ging heel goed.. Maar daarna kwamen er vijf verschillende invallers. Dat ging natuurlijk niet goed. Er was geen doorgaande lijn. (...) We hadden op een gegeven moment ook drie nieuwe directeuren in één jaar tijd. (vader van Kate, eerdere school, groep 1/2)

Een laatste factor in dit verband is de organisatie van de één-op-één begeleiding. Bij twee kinderen stellen de scholen dat het niet mogelijk was om de één-op-één begeleiding die zij nodig achtten in voldoende mate te organiseren.

Hij had één-op-één begeleiding nodig en dat kon niet voor alle uren worden geregeld. De Inspectie gaf aan dat hij vijf dagen naar school zou moeten. De ouders wilden dat ook. We hebben gepuzzeld met het team. We konden meer begeleiders op de groep zetten, maar dan krijg je steeds andere volwassenen in de klas. Dat vond de groepsleerkracht zwaar. Uiteindelijk wilden de ouders hele dagen school en dat konden wij niet voor elkaar krijgen. (intern begeleider van Thomas, groep 1/2)

Voor ouders leidde dat tot een op den duur onhoudbare situatie waarbij zij het kind veel tijd thuis moesten houden.

Toen zijn we uitgekomen op drie ochtenden en twee halve ochtenden. Dan moest ik hem om half elf ophalen. Er was altijd iemand bij, anders wilde de juf het niet. Hij had wel begeleiding nodig, maar honderd procent van de tijd vond ik overdreven. Ik voelde me er niet meer prettig bij. Ik dacht 'we komen hier niet verder'. (moeder van Thomas, groep 1/2)

Bij vier kinderen vinden de ouders dat er feitelijk te weinig extra begeleiding voor hun kind was georganiseerd of dat dit te onregelmatig werd ingezet. Zij zien dat als een factor in het 'vastlopen'.

Ik vond dat ze ook te weinig extra begeleiding kreeg. Ze werd maar twee keer per week dertig minuten uit de klas gehaald voor remedial teaching. De rest moest gewoon in de klas zonder extra begeleiding. (vader van Francine, groep 5)

Dit jaar ben ik over de vooruitgang niet tevreden, maar dat wijt ik ook aan de begeleiding en niet alleen aan Dietje. De begeleiding de laatste twee jaar is niet ideaal geweest. De ene keer wel extra les

buiten de klas, dan weer een week niet. Daar zat te weinig structuur in, omdat ze er niet speciaal iemand voor hadden. Dat heeft ook invloed op het gedrag van het kind. (vader van Dietje, groep 3/4)

Bij in ieder geval elf kinderen was er een behoorlijke mate van extra begeleiding georganiseerd.

Bij vijf kinderen wijzen respondenten erop dat de onderlinge afstemming tussen de verschillende begeleiders en leerkrachten van het kind daarbij problematisch was (zie hiervoor ook de eerdere paragraaf over 'verstoorte relaties binnen de school').

Wat waarschijnlijk ook een van de redenen is waarom het misging op de vorige school is te veel verschillende mensen, met allemaal een eigen aanpak. Er was onderling onvoldoende afstemming, het was geen geheel. (moeder van Tijmen, groep 1/2)

Ook menen respondenten (ouders en begeleiders van buiten de school) bij vier kinderen dat de extra begeleiding niet op een constructieve wijze werd gebruikt en dat het kind daardoor ook te veel werd geïsoleerd van de andere kinderen en van de groepsleerkracht.

Op de eerdere school gebruikte de juf de begeleider alleen maar om overlast in de klas te vermijden, overlast in haar ogen. Die begeleider probeerde wel wat, speelde met Kate, was lief en deed haar best, maar ze had geen kennis van zaken. En de juf hield zich niet bezig met de vraag 'hoe leren we Kate iets aan'. (vader van Kate, eerdere school, groep 1/2)

Het had misschien kunnen lukken als de juf zich meer met hem zou hebben bemoeid. Die liet alles aan de begeleider over. Ze had helemaal geen band met hem en Thomas ook niet met haar. (moeder van Thomas, groep 1/2)

Bij acht kinderen vinden respondenten dat de extra begeleiding juist wel op een constructieve wijze werd ingezet (respondenten brengen dat ook in verband met een duidelijk visie op integratie van de school - zie aldaar) en dat er een goede onderlinge afstemming was van begeleiders en leerkrachten. Dat wordt door hen gezien als een 'succesfactor'.

Ze hebben het zo georganiseerd: ze besteden vier uur van de Rugzak aan een orthopedagoog, die doet vier keer per week een uur remedial teaching met haar, vooral lezen en schrijven. En dan is er zes uur per week extra begeleiding, deels uit de Rugzak, deels uit het PGB, door een assistent. Zij doet onder andere schrijven en tellen, vooral in de klas. Haar opdracht is om Kate te helpen om zo zelfstandig

mogelijk te functioneren binnen de klas. (vader van Kate, volgende school, groep 4)

Er zijn wel momenten dat ze één-op-één buiten de klas dingen oefent, maar dat is niet bepalend. Soms gebeurt dat ook in de klas of met een andere leerling erbij. Daar wordt flexibel mee omgegaan. Noa hoort er helemaal bij. Als ze even buiten de klas gaat werken hoort ze toch nog bij de groep. (ambulant begeleider van Noa, volgende school, groep 4)

(Te passieve) rol van de ouders

In de meeste gevallen vinden de leerkrachten de ouders van de kinderen met Downsyndroom zeer actief in de begeleiding van hun kind (soms zelfs iets te actief). Bij vijf kinderen geven leerkrachten echter aan zij vonden dat de ouders actiever zouden moeten zijn in dit opzicht. In drie gevallen ging het daarbij om zelfredzaamheid thuis oefenen: veters leren strikken (1x) en zindelijkheidstraining (2x).

Ik heb de ouders gezegd voor de zomervakantie: maak hem zindelijk. Ik heb gezegd: het is niet alleen een kwestie van de school, ouders moeten ook daaraan werken. (leerkracht van Bas, groep 1)

Bij twee kinderen spreken respondenten het vermoeden uit dat stagnatie in de ontwikkeling van het kind ook te maken heeft gehad met onvoldoende begeleiding op het gebied van cognitieve doelen in de thuissituatie en dat ook dit een factor heeft gevormd in het 'vastlopen'.

Bij de aanname zagen wij wel dat Kate andere problemen had, 'zwaardere', dan de eerdere leerling met Downsyndroom, qua gedragsproblematiek en werkhouding. De oorsprong daarvan lag, dachten wij, misschien deels in te weinig stimulans vanuit de eerdere school en deels in te weinig begeleiding door de ouders. De ouders zijn ook door die eerdere school niet begeleid in het planmatig werken met hun kind. Waarschijnlijk een combinatie van aanleg en begeleiding. (intern begeleider van Kate, volgende school, groep 3)

Er wordt nu geleerd door Kate. Wat daarbij ook belangrijk was was de wens van de nieuwe school- ze hebben dat zelfs als voorwaarde gesteld - dat wij met Kate naar Scope (een stichting die ouders ondersteunt bij het thuis werken aan ontwikkelingsdoelen met hun kind) zouden gaan en dat Scope een sturende rol zou krijgen in het leerprogramma. (vader van Kate, volgende school, groep 4)

Advisering

In onderstaande zal worden ingegaan op de gegeven adviezen. Overigens is er bij vier kinderen in het geheel niet geadviseerd omdat de beslissing om het kind door te verwijzen voor de school zodanig definitief was dat zij advisering niet zinvol meer achtten. Verder is er bij één kind alleen enig advies aan de ouders gegeven, omdat in dit geval de school vond dat er al te veel verschillende mensen bij het kind betrokken waren. Bij vijftien kinderen, op zestien verschillende scholen (omdat bij één kind zowel op de eerdere als de volgende basisschool is geadviseerd), is er een adviesrapportage gemaakt. Volgens de respondenten zijn de adviezen echter door vijf van de scholen in het geheel niet toegepast. De beslissing om het kind door te verwijzen naar het speciaal onderwijs was feitelijk al genomen.

Met de adviezen hebben ze niets gedaan. Omdat ze volgens mij al bij voorbaat van plan waren er niet naar te luisteren. Ze lieten het toe om goede wil te tonen 'nou, vooruit, als die moeder dat zo graag wil'. Het besluit dat hij weg moest was officieel nog niet genomen, maar feitelijk wel, ik denk al in oktober, al zullen zij dat waarschijnlijk niet toegeven. (moeder van Tijmen, groep 1/2)

In het geval van advisering is het essentieel dat er nog enige openheid daarvoor is bij de school.

In januari hadden de leerkrachten het eigenlijk opgegeven. Ik heb toen gevraagd aan de leerkrachten: 'Als we advies vragen, is er dan nog ruimte in jullie zelf daarvoor? Willen we het nog een kans geven?' Ze hebben daar 'ja' op gezegd. (intern begeleider van Auke, over de situatie in groep 2)

Op elf van de scholen was deze openheid er wel en is in ieder geval een deel van de adviezen ook toegepast. Daarnaast hebben de leerkrachten, begeleiders en ouders natuurlijk ook zelf oplossingen bedacht. Hieronder zal ingegaan worden op de verschillende adviezen en oplossingen aan de hand van de onderscheiden dertien thema's.

Gedragsproblematiek

Eerst worden hier de adviezen besproken ten aanzien van de aanpak van gedragsproblemen aan de hand van zes - elkaar deels overlappende - punten.

1. Rekening houden met specifieke spraak-taalbelemmeringen

Kinderen met Downsyndroom hebben specifieke spraak-taalproblemen. Daarbij blijft niet alleen de spraak veelal sterk achter bij het taalbegrip, maar door een minder goed functionerend korte termijn geheugen voor gesproken taal wordt

daarnaast het begrip van langere zinnen en het onthouden van dubbele opdrachten bemoeilijkt (Buckley, 1992; Rondal, 1996; Laws & Bishop, 2003). Een deel van de gedragsproblematiek, in de zin van 'niet doen wat er wordt gevraagd' kan voortkomen uit onvoldoende rekening houden met deze specifieke belemmeringen in de verwerking van taal. Bij veel kinderen is er op dit gebied advies gegeven.

Er is nog een reden waarom Lodewijk niet altijd een opdracht juist zal uitvoeren. Je kunt er bij een kind met Downsyndroom (en zeker in de combinatie met ADHD) niet zonder meer vanuit gaan dat het geven van een opdracht betekent dat de opdracht ook is gehoord en verwerkt. Je kunt dit probleem proberen te voorkomen door meer overdreven en duidelijker een opdracht (zoals 'pak het rode potlood') te geven, en hem de opdracht na te laten zeggen, voordat hij mag handelen. (adviesrapportage Lodewijk, groep 3)

Gebruik korte zinnen met een eenduidige betekenis als je Koen een opdracht geeft. Houd er rekening mee dat dubbele opdrachten al snel te veel informatie voor hem zullen bevatten. Combineer verbale instructie waar nodig met voorstellen, aanwijzen of zelfs zijn handen leiden. (adviesrapportage Koen, groep 1/2)

In de observaties waren er regelmatig voorbeelden waarin kinderen dubbele opdrachten kregen en dan vaak alleen het laatste deel daarvan begonnen uit te voeren. In vrijwel alle advies-rapportages is er daarom enig advies gegeven op dit punt en/of is leerkrachten en begeleiders gewezen op voorbeelden waarbij zij op dat moment al rekening hielden met dit specifieke probleem.

Houd er rekening mee dat kinderen met taalproblemen bij een dubbele opdracht vaak alleen het tweede deel van de opdracht oppakken. Als je een dubbele opdracht geeft, dan zou je kunnen proberen dit duidelijk te maken door achtereenvolgens je duim en dan je wijsvinger op te steken, terwijl je zegt. 'Je moet eerst (duim omhoog) het mandje opruimen en dan (wijsvinger omhoog) het volgende mandje pakken. Dus (duim omhoog) eerst (hem 'opruimen' laten zeggen of nazeggen) en dan (wijsvinger omhoog) hem 'volgende pakken' laten zeggen of nazeggen). Dan weer je duim omhoog, dus eerst.... Als je afsluit met wat hij eerst moet doen, gaat hij tenminste dat als eerste doen. En dan heb je kans dat hij ook wel in het tweede terecht komt. (adviesrapportage Auke, groep 2)

Dubbele opdrachten kunnen moeilijk zijn. Eén opdracht tegelijk geven, en de opdracht kort van tevoren geven, werkt beter. Verder kan het helpen Mara te vra-

gen de opdracht hardop te herhalen (dan wordt deze beter ingeprent) en eventueel opdrachten die uit meerdere stappen bestaan visueel te maken (doe eerst 1..., dan 2... en dan 3...), waarbij je in het geval van Mara geschreven steekwoorden kan gebruiken. (advies-rapportage Mara, groep 3)

Verder verloopt informatieverwerking bij kinderen met Downsyndroom vaak langzamer dan bij andere kinderen: een motorische of verbale reactie komt dan vele seconden later dan mensen verwachten. Ook op dit punt waren er voorbeelden in de observaties waarbij leerkrachten of begeleiders na een vraag of opdracht te kort wachten op een reactie van het kind én juist ook voorbeelden waarbij zij nadrukkelijk wel rekening met de vertraagde reacties hielden.

Net als veel andere kinderen met Downsyndroom reageert Tijmen vaak met enige tijdvertraging op informatie. De begeleider houdt hiermee vaak wel rekening (door iets meer tijd te geven aan Tijmen om te reageren op een opdracht). Het komt echter ook voor dat de begeleider in plaats van te wachten na een opdracht de boodschap een aantal keer snel achter elkaar herhaalt. Dat werkt niet: de herhaalde boodschap (zo kort na de eerdere) verstoort namelijk waarschijnlijk de verwerking van de eerdere boodschap. (adviesrapportage Tijmen, groep 1/2)

Ook werd er door leerkrachten en begeleiders op sommige momenten indirecte taal tegen het kind gebruikt, waardoor de kans dat de boodschap overkomt wordt verkleind.

Je mag ervan uitgaan dat Ewout de boodschappen uit complexere langere zinnen niet nauwkeurig zal begrijpen. Ook indirect taalgebruik, bijvoorbeeld 'wat ben jij aan het doen' zeggen, terwijl je eigenlijk bedoelt 'stop daarmee en ga dát wel doen', zal hem waarschijnlijk snel ontgaan. Je kunt beter proberen om duidelijk te zeggen wat je van hem wilt. (advies-rapportage Ewout, volgende school, groep 1/2)

Daarnaast kwam het voor dat er tegen het kind werd gepraat door leerkrachten of begeleiders zonder dat eerst de aandacht van het kind op de spreker was gevestigd.

Belangrijk bij het aangaan van een gesprek met Carola, of het stellen van een vraag aan haar, is wel dat je eerst haar aandacht vangt door haar naam te noemen, dan pauzeert en pas de vraag stelt of het gesprek begint als je weet dat je inderdaad contact hebt (oogcontact geeft wel een indicatie daarvan). Met name als ze geabsorbeerd is in een andere activiteit - ze kan niet twee dingen tegelijk - moet

ze eerst loskomen van die activiteit. Dat gaat ook nog eens in een wat trager tempo dan bij andere kinderen, daarna kan ze pas een vraag beantwoorden. (advies-rapportage Carola, groep 2)

In het bovenstaande citaat wordt tevens gewezen op een probleem met 'omschakelen' van de ene situatie of activiteit naar de volgende. Uit diverse andere observaties en interviews komt dit eveneens naar voren. Ook dit kan in verband worden gebracht met de spraak-taalbelemmeringen van veel kinderen met Downsyndroom. Om 'om te schakelen' van de ene naar de volgende activiteit gebruiken kinderen namelijk innerlijke spraak. Zij zeggen bijvoorbeeld op het einde van de pauze tegen zichzelf 'stoppen met spelen, nu naar binnen'. Een kind met een spraaktaalbelemmering zal zichzelf vaak niet op die manier aansturen, omdat het de benodigde taal niet spontaan oproept. Het kort van te voren even persoonlijk aankondigen van overgangen kan een kind met Downsyndroom dan helpen zich wel los te maken van de activiteit.

Op enkele momenten heeft Noa's verzet waarschijnlijk ook te maken met een te abrupte overgang van de ene naar de andere activiteit. De overgang van de ene naar de andere situatie (zeker als het gaat om het moeten stoppen met iets leuks) kun je beter van te voren aankondigen. 'We doen dit nog één keer. Dan is het klaar en gaan we naar de klas.' Dan maak je de kans groter dat Noa meegaat in die overgang. Zo kondigt de begeleider de overgang van buitenspelen naar weer naar binnen gaan wel even persoonlijk aan en hierin gaat Noa vervolgens goed mee. (advies-rapportage Noa, volgende school, groep 3)

De spraak-taalbelemmeringen (en überhaupt ook de vertraagde cognitieve ontwikkeling) zal kinderen met Downsyndroom in vergelijking met leeftijdgenoten ook vaker meer veld-gestuurd en afleidbaar maken

Auke is nog tamelijk veld-gestuurd, dat wil zeggen zijn gedrag wordt zeer beïnvloed door wat hij direct voor zich ziet. Daardoor kan hij de opdracht die hij moet uitvoeren ook vergeten. Bij het opruimen ruimt hij bijvoorbeeld op wat direct in zijn blikveld ligt, maar hij komt vervolgens niet op het idee om systematisch te checken of er iets verder van hem vandaan ook nog spullen moeten worden opgeruimd. En: na het zingen van het opruimliedje worden de kinderen opgeroepen om verder te gaan met opruimen. Auke bevindt zich op dat moment niet meer bij het poppenhuis, er is dus geen directe zichtbare stimulans om hem eraan te herinneren dat hij nog verder moet gaan met opruimen. Hij gaat echter wel verder

als de leerkracht hem heel duidelijk wijst op de spullen. (advies-rapportage Auke, groep 2)

Je ziet vaker bij kinderen met Downsyndroom dat ze, als ze afgeleid raken op weg naar iets toe, daarin blijven hangen. Ze geven zichzelf niet de talige opdracht 'ik moet nu doorlopen'. Vervolgens moet iemand ze naar binnenhalen, waardoor het 'niet-binnenkomen' eigenlijk ook nog eens beloond wordt met aandacht. Een manier om hiermee om te gaan is kort van te voren de boodschap 'je moet doorlopen naar binnen' heel duidelijk te geven en het kind dit ook hardop te laten herhalen. Dan is de kans veel groter dat het even later ook wordt opgeroepen door het kind in zijn innerlijke spraak. Vervolgens complimenteer je het kind op het moment dat het dan ook inderdaad binnenkomt, zodat 'wel-de-opdracht-uitvoeren' meer aandacht oplevert dan 'niet de opdracht uitvoeren'. (advies-rapportage Francine, groep 5)

Zoals gezegd, een deel van de 'dwarsheid' van kinderen kan ook voortkomen uit het in de communicatie naar het kind toe onvoldoende rekening houden met bovengenoemde specifieke belemmeringen.

2. Gedragsanalyse

Bij gedragsproblemen is het belangrijk om goed te kijken in welke situaties het gedrag optreedt (wat gaat er aan het gedrag vooraf?), de inhoud van het gedrag concreet te omschrijven, hypothesen op te stellen over de mogelijke functie van het gedrag voor het kind én te kijken in hoeverre het gedrag wordt bekrachtigd ('onbedoeld beloond') door de omgeving. Verschillende gedragingen kunnen dezelfde functie hebben voor het kind (bijvoorbeeld veel aandacht opleveren) én hetzelfde gedrag kan in de ene situatie een andere functie hebben dan in een andere. Verschillende hypothesen over de functie van een bepaald gedrag leiden tot verschillende aanbevelingen voor de aanpak ervan.

Dezelfde gedraging heeft niet altijd dezelfde oorzaak of functie. Dat zie je ook bij Ewout als het gaat om het duwen of slaan van een ander kind. In één situatie geeft hij een klasgenoot een duw als deze in zijn looppad staat. Mijn hypothese is dat de duw hier niet voortkomt uit 'negatief aandacht trekken', maar uit het niet goed weten hoe je de situatie dat er iemand in je looppad staat op moet lossen. Je kunt dit inoefenen met Ewout in een rollenspel met een ander kind. Hij moet dan leren iemand zachtjes op de schouder te tikken en te zeggen: 'mag ik er langs?' In een andere situatie aait een jongetje door Ewouts haar. Ewout probeert dan tot twee keer toe op een adequate manier het jongetje te stoppen met het door zijn haar

aaien, door zijn hand zacht weg te duwen en 'hou op' te zeggen. Pas daarna, als het jongetje toch doorgaat, geeft hij het een duw. Hier gaat het erom dat andere kinderen ook moeten leren Ewout niet te aaien (en dergelijke) als hij aangeeft dat hij dat niet wil. In sommige situaties is het duwen/slaan van andere kinderen echter waarschijnlijk te duiden als negatief aandacht trekken: het levert direct een hoop reactie op van kinderen en van leerkrachten/begeleiders. (advies-rapportage Ewout, volgende school, groep 1/2) Het zou kunnen zijn dat de huidige prestatiedruk in de één-op-één situatie juist leidt tot meer impulsief en provocatief gedrag (ontsnappen aan voor haar op dit moment te hoge eisen aan leren en concentratie). In ieder geval is Nicole veel rustiger in haar gedrag in de situatie dat ze zonder begeleider in de klas werkt en ook als ze samen met een kind iets in de klas mag doen. Ik denk dat het momenteel beter is om prestatie-eisen aanzienlijk te verlagen en de nadruk te verleggen naar sociaal gedrag en naar impulsbeheersing. Het is überhaupt gezien de huidige gedragsproblematiek vele malen belangrijker dat Nicole leert om impulsief en provocatief gedrag te beheersen dan dat zij precies leert schilderen (of andere vaardigheden). Verleg de aandacht voor de komende vier weken naar dat gedragsmatige aspect - ga daar op trainen en stel minder eisen aan de prestatiekant. Dat kun je later wel weer opbouwen. (advies-rapportage Nicole, groep 3)

3. Structureren

In diverse gevallen was een hypothese dat gedragsproblemen deels werden veroorzaakt door een onvoldoende duidelijke structuur: voor het kind was het onduidelijk wat er van hem of haar werd verwacht op bepaalde momenten. Bij verschillende kinderen is advies op dit gebied gegeven. Zo waren richtlijnen voor gedrag niet altijd expliciet genoeg gemaakt.

Het is belangrijk voor Veerle's sociale gedrag dat regels duidelijk zijn, zodat zij weet wat ervan haar verwacht wordt. Als de regels duidelijk zijn, mag je haar er ook aan houden. Er is bij het overleg met leerkracht en begeleiders afgesproken dat zij bij het voorlezen aan de klas mag kiezen om op de gang te gaan werken, of in de klas te blijven. Kiest zij dit laatste dan moet ze ook in de klas blijven en niet halfweg het voorlezen alsnog de klas uitlopen of gaan storen, maar ze mag dan wel zelfstandig gaan werken. (advies-rapportage Veerle, groep 6)

Daarbij kunnen met name vrije situaties, waarin veel ruimte is voor eigen initiatief en weinig expliciete richtlijnen voor gedrag worden gegeven, voor sommige kinderen moeilijk zijn.

Het duwen, slaan of schoppen van andere kinderen gebeurde met name in vrije situaties en in situaties met een hoop drukte en gedrang, zoals tijdens de observatie bij het gaan halen van de jassen en tassen vanaf de gang. Je zou kunnen proberen zo'n situatie meer te structureren. Als de kinderen niet allemaal tegelijk naar de gang gaan om jas en tas te pakken, maar steeds per klein groepje (bijvoorbeeld: nu alle kinderen met een rode trui aan) en pas het volgende groepje als het eerste terug is, dan is de situatie overzichtelijker. Dan heb je meer kans dat Ewout zich beheerst en je hebt ook zelf als leerkracht meer overzicht over wat er gebeurt. (advies-rapportage Ewout, volgende school, groep 1/2)

Het meer structureren van vrije situaties (zie ook het citaat hierboven) kan in die gevallen helpen bij het inperken van ongewenst gedrag.

Een andere preventieve aanpak is het enigszins beperken van zijn bewegingsvrijheid door hem op een bepaalde plek bij een leuke activiteit te installeren in plaats van hem rond te laten zwerven. Zo zet de leerkracht hem, op het moment dat zij ziet dat hij op een vrij moment door de klas zwerft, bij het poppenhuis. Hij blijft vervolgens daar minutenlang geconcentreerd spelen. De plaats in de kring, vlak bij de leerkracht, is hier ook een voorbeeld van: de leerkracht kan hem hierdoor gemakkelijker betrekken bij het kringgebeuren én hem direct corrigeren (even fysiek tegenhouden) als hij opstaat. (advies-rapportage Ewout, volgende school, groep 1/2)

Ook het probleem van 'niet naar binnen willen komen op het eind van de pauze en dan wegrennen' kon in twee gevallen worden gereguleerd door de situatie te structureren en het kind daarbij een positief alternatief voor het 'wegrennen' te geven.

Nicole mag bij het einde van de pauze met een bel rinkelen en de bel dan mee terug brengen naar binnen toe. Dat is een voor haar interessant alternatief voor 'wegrennen en dan een leerkracht achter je aan zien komen'. (advies-rapportage Nicole, groep 3)

In een aantal gevallen is geadviseerd om in situaties met één-op-één begeleiding het kind eenvoudigweg minder ruimte te geven voor ongewenst gedrag, door het weghalen van overbodige materialen (waarmee het kind alleen maar ging rommelen) en door bij het beginnen aan opdrachten meer fysieke begeleiding (hand-over-hand) te geven om vervolgens de vrijheid om het zelf te mogen doen stap voor stap aan het kind over te dragen.

De remedial teacher geeft Koen een paar woordkaartjes en een beertje. Koen gooit het beertje op de grond. De remedial teacher herhaalt twee keer: 'raap de beer maar op.' Koen raapt de beer op. Koen moet daarna het woordkaartje 'auto' matchen bij een ander woordkaartje 'auto' met keuze uit twee items (ook nog een kaartje met 'xxxxxx'). Hij doet dit goed. Nu moet hij op dezelfde manier 'boot' matchen (keuze uit 'boot' en 'xxxxx'). Koen gooit het beertje op de grond. De remedial teacher zegt 'nee'. Verder reageert ze niet. Koen legt met een lachend gezicht 'boot' bij 'xxxxx'. De remedial teacher zegt nu: 'Raap de beer op.' Koen raapt de beer op, brengt dan zijn arm omhoog om de beer weer weg te gooien. De remedial teacher houdt zijn arm tegen en zegt 'niet gooien'. Koen legt de beer op tafel. De remedial teacher vraagt Koen om een vliegtuig uit een bak vol met speelgoed op de grond te gaan pakken. Koen pakt een paar ballen uit de bak en gooit deze de kamer in. (observatie van Koen tijdens één-op-één begeleiding buiten de klas, groep 1/2)

In deze één-op-één situatie vertoont Koen een stevige mate van taak-vermijding (en uitdagend) gedrag (dingen op de grond gooien; expres de verkeerde keuze maken bij een taakje). Taak-vermijding gedrag zie je vaker bij jonge kinderen met Downsyndroom met name als het gaat om taakjes die cognitieve inspanning vereisen. Koen krijgt daarbij op een aantal momenten te veel vrijheid om met materiaal te gaan 'rommelen' (omdat het materiaal te veel - letterlijk - voor handen is). Je kunt beter niet meer materiaal aan hem geven dan strikt nodig is voor de taak op dat moment (dus houdt potentiële afleiders, zoals het beertje, buiten zijn grijpveld). (...) Je kunt het doen van de goede keuze (bij het match-taakje) verder indirect afdwingen door ervoor te zorgen dat Koen eenvoudigweg geen verkeerde keuze kan doen, door zijn hand te sturen, ofwel door het goede kaartje naar voren in zijn richting te duwen. Dan beloon je hem (je complimenteert hem en zingt bijvoorbeeld samen met hem een favoriet liedje - zoek naar dingen die hij als belonend ervaart) en vervolgens bouw je na een paar keer weer een echte keuzemogelijkheid in. (advies-rapportage Koen, groep 1/2)

Een manier om voor het kind de gebeurtenissen op een dag meer voorspelbaar te maken - en dat maakt dat kinderen beter weten waar ze aan toe zijn en vaak ook meer meewerken - is het visueel maken van het verloop van de dag.

Door het gebruiken van een visueel dagschema kan Nicole meer vat krijgen op de loop van de gebeurtenissen. Dat kan dan weer helpen om te voorkomen dat zij gaat

'dwarsliggen' omdat overgangen voor haar te snel en te onverwachts zijn. Het dagschema hangt (tijdens de observatie) echter tamelijk ver van haar vandaan en het wordt niet actief genoeg gebruikt. Je zou na een activiteit het kaartje samen moeten omdraaien en dan weer samen kijken wat er nog komt. (advies-rapportage Nicole, groep 3)

Het zichtbaar maken van de tijd door middel van bijvoorbeeld een kleurenklok is ook nog een manier om je verwachtingen duidelijk te maken. Dit kan met name gebruikt worden bij kinderen die ertoe neigen te 'treuzelen' bij alledaagse vaardigheden die zij eigenlijk wel goed beheersen (en bij de opbouw van zelfstandig werken - zie verderop in de tekst).

Je kunt tijd zichtbaar maken met een kleurenklok. Je maakt dan complimenten of een beloning afhankelijk van tempo. Ik denk bijvoorbeeld aan het omkleden bij gym (of equivalenten thuis, waarbij hij treuzelt). Als hij het binnen een bepaalde tijd (op de kleurenklok) doet mag hij meedoen met gym (wat hij graag wil), en anders heeft hij zijn kans verspeeld. Dat voorkomt dat hij er 28 minuten overdoet om zich te gaan omkleden (wat onlangs is gebeurd) en dan nog maar twee minuten kan gymmen (waardoor het voor hem lijkt alsof het uiteindelijke omkleden wordt afgestraft). Hij heeft in deze kleurenklok-opzet namelijk bijvoorbeeld vijf minuten de tijd om zich om te kleden, en daar ligt de limiet. Kies wel een aantal minuten waarvan je weet dat hij het daarbinnen zou moeten kunnen halen, want zo'n opzet slaagt alleen als de kans op een succeservaring voor hem vrij groot is. (advies-rapportage Auke, groep 2)

Een laatste voorbeeld van structuur aanbrenge is het reguleren van 'autistische' gedragingen waartoe het kind sterk neigt (en waarvan de respondenten ook het gevoel hebben dat het kind er behoefte aan heeft) door dit gedrag in te perken tot bepaalde momenten, plaatsen en materialen.

In het overleg aan het begin van groep drie is besloten om het 'bungelen' met touwtjes te gebruiken als beloning na werken. Met een bepaald touwtje mag dat dan een beperkte tijd en dan moet ze het weer teruggeven. Ze mag het nu (in groep vier) nog wel eens als beloning na hard werken. Ze vraagt ook nog wel om het touwtje, maar ze accepteert nu ook redelijk vaak 'nee'. Ik heb bij mijn tafel een heel mandje vol met allerlei touw liggen en dat pakt ze dan niet. (leerkracht van Kate, volgende school groep 4)

Hij heeft dwangmatige gedragingen, zoals het overal mee draaien. We doorbreken dat wel 'stop, een schep is om te

scheppen'. En dan starten we hem op in wat hij wel ermee mag doen. Maar soms heeft hij heel sterk de behoefte. Dan mag hij één minuut lang met een mandje draaien. Dan trekt hij zich even helemaal terug in zijn eigen wereld. Dat mag aan één bepaald tafeltje, verder mag het niet. (leerkracht van Bas, groep 1)

Deze benadering is geen 'toverspreuk' die onmiddellijk werkt. In het geval van Kate bijvoorbeeld is dit 'bungelen met touwtjes' pas in de loop van groep drie geleidelijk aan meer en meer ingeperkt tot bepaalde momenten.

4. Reageren op ongewenst gedrag

Op ongewenste gedragingen wordt, volgens sommige respondenten en ook zichtbaar in sommige observaties, niet altijd voldoende consequent gereageerd.

Er zijn juffen die hem goed in de vingers hebben. Die prijzen hem voor goed gedrag en zijn streng als hij zich misdraagt. Maar er zijn ook mensen binnen de school die gedrag toelaten wat je eigenlijk zou moeten afkappen, bijvoorbeeld omhelzen. Hij speelt daarmee, hij weet dat hij dat bij die mensen kan doen. (begeleider van Daniël, groep 7)

Volgens verschillende respondenten probeert een aantal van de kinderen duidelijk uit hoeveel ruimte de leerkracht of begeleider geeft voor bepaalde ongewenste gedragingen. In die gevallen is het zeker belangrijk om een consequent lik-op-stuk beleid te voeren.

Als hij zich niet aan de regel houdt (bijvoorbeeld de gang op rennen terwijl hij weet dat het niet mag) moet er ook een consequentie op worden gezet, namelijk één keer een waarschuwing, en direct daarna het positieve gedrag laten doen (naar de deur lopen en dan in de klas blijven), en bij een tweede overtreding een korte time-out. Daarbij geeft de leerkracht aan wanneer hij er weer uit de time-out mag - dus niet Ewout zelf. Wel kan het goed werken om de tijd voor een time-out voor hem aan te geven met een kleurenklok of keukenwekker. (advies-rapportage Ewout, volgende school, groep 1/2)

Laat ongewenst gedrag volgen door een negatieve (bij voorkeur logisch uit de overtreding voortvloeiende) consequentie. Bijvoorbeeld: lap-top computer dicht doen bij rommelen op de computer; geknoei met verf zelfschoon laten maken met een doekje (dat vindt ze onaangenaam). Timing is hierbij belangrijk, de consequentie moet direct volgen en niet pas veel later achteraf. Dit soort maatregelen (en dat geldt ook voor time-out) werken ook niet als een kind merkt dat er geen consequente handelwijze is bij bege-

leiders/leerkrachten. (advies-rapportage Nicole, groep 3)

Overigens moet altijd ook worden overwogen of 'negeren' een goede reactie kan zijn, met name als juist de gebruikelijke reactie van de volwassenen voor het kind werkt als 'aantrekkelijke aandacht'. Als helemaal negeren niet mogelijk is kan ook nog worden overwogen om in ieder geval dit 'aandachtsaspect' voor het kind te minimaliseren.

Als Koen de gang op rent is de leerkracht wel gedwongen om hem terug te halen. Dat levert Koen daarmee onvermijdelijk aandacht op. Je kunt die aandacht wel minimaliseren door bij het terughalen je 'onpersoonlijk' op te stellen: niet uitgebreid met hem praten, geen oogcontact maken, alleen maar terughalen. (advies-rapportage Koen, groep 1/2)

Een gedragspatroon waarbij leerkrachten en begeleiders het risico lopen het kind te belonen met aandacht voor ongewenst gedrag is verder 'aangeleerde hulpeloosheid'. In enkele gevallen is leerkrachten erop gewezen dat het kind zich af en toe minder zelfstandig opstelde dan nodig omdat dit aandacht opleverde.

Op een gegeven moment heeft Mara haar beker opengedraaid. Dan vraagt de leerkracht of ze hulp nodig heeft met haar beker. Mara zegt 'ja', draait de beker weer dicht en loopt naar het bureau van de leerkracht. Ze vindt blijkaar de aandacht van de leerkracht prettig. Dit zou op den duur tot 'aangeleerde hulpeloosheid' kunnen leiden. (advies-rapportage Mara, groep 3)

5. Aanleren en versterken van positief gedrag

Een aanpak die alleen gericht is op het afleren van ongewenst gedrag zal niet effectief zijn als er niet tegelijkertijd wordt gewerkt aan het aanleren en versterken van gewenst gedrag. Hierover is bij diverse kinderen geadviseerd. Om te beginnen zijn er bij alle kinderen, ook de meest gedragsmoeilijke, vele momenten op een dag waarop het kind zich wel adequaat gedraagt. Door het kind op die momenten wat vaker te complimenteren doorbreek je in ieder geval het mechanisme dat negatief gedrag aandacht oplevert en positief gedrag niet.

Het is belangrijk om op de timing van je aandacht aan Ewout te letten. Je loopt namelijk het risico om aandacht aan hem te besteden als hij zich ongewenst gedraagt (het noodzakelijke corrigeren) en geen aandacht te geven als hij wel doet wat hij moet doen. Je ziet dat bij de werkles waarin Ewout is gevraagd om de pot met ecoline in het midden van de tafel te laten staan. Ewout laat de pot steeds een tijdje

in het midden staan, maar daarna zet hij ook steeds weer de pot vlak bij zichzelf. Op het moment dat hij dat laatste doet, corrigeert de leerkracht hem. Op het moment dat hij het eerste doet (de pot laten staan) is er geen aandacht. (...) Als je tijdens je rondje door de klas langs zijn tafel komt en de pot staat nog wel in het midden, kun je onmiddellijk benoemen hoe knap hij dat heeft gedaan en daarbij ook duidelijk benoemen wat hij knap heeft gedaan ('goed, je hebt de pot hier laten staan') (advies-rapportage Ewout, volgende school, groep 1/2)

Het is in deze fase, nu Koen nog zo geneigd is de gang op te rennen zodra hij in de buurt van de deur komt, belangrijk om ervoor te zorgen dat de keren dat hij in die situatie niet de gang op schiet meer aandacht voor hem oplevert. Wees hierop alert en complimenteer hem dan daarvoor. (advies-rapportage Koen, groep 1/2)

Bij enkele kinderen is geadviseerd om daarbij een expliciet beloningssysteem te gebruiken. Voordeel hiervan is dat het verband tussen gedrag en beloning dan ook duidelijk visueel kan worden gemaakt.

Om Daniël nog meer te helpen bij het leren beheersen van impulsen en het aanleren van adequaat sociaal gedrag zou je kunnen overwegen om met een duidelijk beloningssysteem te gaan werken. Daniël's ouders werken thuis al met een dergelijk systeem. Hij kan dan een concrete beloning verkrijgen door een bepaald aantal 'lache-bekjes' (zichtbaar gemaakte punten voor goed gedrag) in te ruilen. (advies-rapportage Daniël, groep 5)

Maak een papier met daarop die twee zaken positief geformuleerd: 'aardig zijn voor andere kinderen' en 'naar binnen gaan als de bel gaat'. Laat haar twee pinda's (die wil ze graag hebben) kunnen verdienen voor het eerste item én twee voor het tweede item. Benoem duidelijk voor de pauze wat je van haar wilt en wat ze daarmee kan verdienen. Beloon na de pauze en benoem ook hoe groot het van haar is dat het haar is gelukt. (advies-rapportage Nicole, groep 3)

Een ander advies is om kinderen niet alleen te corrigeren bij ongewenst gedrag, maar ze ook direct daarna op te starten in wel gewenst gedrag.

Een aantal malen stopt de begeleider niet alleen bepaald ongewenst gedrag, maar brengt ze Tijmen direct in een andere situatie, wat als voordeel heeft dat hij het ongewenste gedrag dus niet direct weer kan gaan herhalen. Je zou kunnen kijken of je in zo'n geval, in plaats van Tijmen helemaal uit de situatie te halen, hem zou kunnen opstarten in ander wel gewenst

gedrag binnen die situatie, bijvoorbeeld zand in de zandbak scheppen in plaats van zand gooien. (advies-rapportage Tijden, groep 1/2)

Een hieraan verwant advies is om alternatief (gewenst) gedrag gericht aan te leren in rollenspel.

Als er bepaalde vaak terugkerende situaties zijn die consequent problemen geven, oefen dan het juiste gedrag met haar in een rollenspel. Daarbij moet je heel duidelijk van te voren benoemen (en zo nodig voordoen) wat je van haar wilt, bijvoorbeeld niet duwen, maar iemand op de schouder tikken en vragen 'mag ik langs'. Complimenteer haar daar dan voor bij het rollenspel. Als ze dat gedrag dan ook spontaan vertoont, dan moet je dat - zeker in de fase dat ze het net leert - benoemen en prijzen. (advies-rapportage Nicole, groep 3)

Eigenlijk zou het onderdrukken van zo'n impuls (weglopen de gang op) moeten worden geoefend met Ewout (in rollenspel) en dan moeten worden beloofd. Dat wil zeggen: een volwassene (en voor dit rollenspel heb je eigenlijk een extra volwassene nodig, want een groepsleerkracht heeft daarvoor weinig tijd) vertelt Ewout dat hij naar de deur (die open staat) toe moet gaan (om iets te pakken of weg te leggen) en dan gaat leren om niet de gang op te rennen, maar in de klas te blijven en terug te komen. De eerste keer loopt de volwassene mee en begeleidt zij hem fysiek en verbaal ('nu de prullenbak neerzetten, en nu in de klas blijven. Goed gedaan!'). Daarna gaat de volwassene de hoeveelheid begeleiding en controle verminderen (hemzelf laten verwoorden 'in de klas blijven'; én, na een paar keer niet meer met hem meelopen, maar op een afstand wachten). Steeds wordt hij daarbij gecompliceerder voor 'in de klas blijven'. Het kan ook zinnig zijn om zo'n rollenspel-sessie een paar dagen achter elkaar te herhalen, en daarna bijvoorbeeld een week later nog een keer, en dan twee weken later weer (opfringscursus). Als je zo'n gedrag in een rollenspel hebt geoefend, komt het erop aan in het leven van alledag die regel te blijven herhalen en als hij spontaan zich eraan houdt (hij kan de gang op rennen - de verleiding is er - maar hij doet het niet), dan direct complimenteren (en dat moet dan de groepsleerkracht gaan doen). Op het moment dat hij zich vaak hieraan gaat houden kun je overgaan op zo nu en dan ervoor complimenteren (als je iets nieuws aanleert is het belangrijk consistent te belonen; voor onderhoud van aangeleerde vaardigheden is af en toe belonen beter). (advies-rapportage Ewout, volgende school, groep 1/2)

Een mogelijkheid is om een dergelijke

aanpak ook direct te gebruiken bij 'overtredingen'. In plaats van bijvoorbeeld een time-out laat je het kind direct het wel gewenste gedrag uitvoeren. Daarvoor complimenteer je het dan.

Mara loopt terug vanaf het bord naar haar plaats. Onderweg geeft ze een duw tegen een jongen. De leerkracht zegt haar dat ze vanaf het bord opnieuw naar haar plaats moet lopen zonder kinderen aan te raken. Mara doet dit. Leerkracht: 'Goed zo, je kan het zonder aan kinderen te zitten.' (observatie Mara, groep 3)

Uit het advies hebben we het idee gehaald om in een spelsituatie uit te spelen hoe je iets wel moet doen als hij zich niet goed gedraagt. Dat werkt wel, de ene keer beter dan de andere. (leerkracht Ewout, volgende school, groep 2)

Soms is een kind onwillig (bedoeld wordt uit 'dwarsheid') om te doen wat er wordt gevraagd. Om de kans te vergroten dat het kind dan toch je opdracht gaat uitvoeren, waardoor je het voor dat gewenste gedrag weer kunt prijzen, wil het nog wel eens werken om het kind gedurende een aantal tellen (hardop) de kans te geven alsnog het gevraagde te gaan doen.

Een voorbeeld: je wilt dat Nicole de laptop-computer dicht doet. Dan zeg je bij weigering: 'ik tel tot drie en dan doet Nicole de computer dicht, anders doe ik het.' Dan tel je langzaam. Als ze bij drie nog de computer niet heeft gesloten, duw je haar hand weg en sluit je de computer zelf (zonder oogcontact, zonder gepraat met haar). Als je dat aankondigen en dan tellen bij dit soort conflicten consequent gebruikt (en dan ook consequent doet wat je zegt als zij niet inbindt), dan heb je grote kans dat Nicole gaat kiezen om dan maar meteen bij het begin van het tellen het gevraagde zelf te doen. (advies-rapportage Nicole, groep 3)

Ik heb veel gehad aan het advies om als ze iets niet wil afgeven te zeggen 'ik tel tot drie en anders pak ik het af'. En als ze dan na die drie tellen nog niet meewerkte dan zonder haar aan te kijken het af te pakken. Dat werkte goed. Dat doe ik nu ook nog wel eens, als ze bijvoorbeeld niet uit een hoek wil komen, eerst tellen en als ze dan nog niet komt haar meenemen zonder haar aan te kijken. Vaak kiest ze er dan voor om dat niet af te wachten en komt ze zelf mee. (leerkracht van Kate, volgende school, groep 4)

6. Voorlichten van klasgenoten

De sociale omgeving van het kind met Downsyndroom wordt natuurlijk niet alleen gevormd door de volwassenen maar ook door de andere kinderen. Het kind met Downsyndroom reageert op hen en zij reageren op het kind. In sommige ge-

vallen werd de gedragsproblematiek, in ieder geval in bepaalde situaties, (mede) opgewekt door het gedrag van de andere kinderen, bijvoorbeeld: door met heel veel kinderen tegelijkertijd het kind op een opdringerige manier te willen helpen; door het kind uit te dagen tot 'clownesk' gedrag (en dat dan weer te belonen door erom te lachen); door het kind te willen helpen bij zaken die het zelf kan (soms leidt dat tot verzet bij het kind met Downsyndroom, soms tot 'aangeleerd hulpeloos' gedrag). In dergelijke gevallen is het belangrijk om de andere kinderen duidelijke richtlijnen voor hun gedrag te geven.

Het met meerdere kinderen bovenop Nicole gaan staan om haar te helpen, is een situatie die kan leiden tot overprikkeling en daarop volgende gedragsproblemen (een duw of klap geven). Leg dit de kinderen uit en laat ze het eventueel zelf ervaren in een rollenspel (met een paar kinderen tegelijk als helper je bovenop een ander kind storten). (advies-rapportage Nicole, groep 3)

Met de huidige klas is afgesproken om niet te lachen om 'gek' gedrag van Lodewijk. Ook is met andere klassen besproken dat zij hem niet moeten uitdagen tot 'gek' gedrag op het schoolplein. (leerkracht van Lodewijk, groep 3)

Daarnaast komt het voor dat kinderen geen grens durven te trekken: ze laten van het kind met Downsyndroom eigenlijk te veel toe. Het is dan belangrijk om kinderen de boodschap te geven dat zij duidelijk grenzen mogen aangeven.

Je zou als leerkracht of begeleider deze jongen kunnen complimenteren voor de wijze waarop hij zelf Nicole heeft verteld dat ze moet ophouden met slaan. Hij heeft dat namelijk goed en duidelijk gedaan. Jouw goedkeuring geeft kinderen ook de boodschap dat ze controle over zo'n situatie mogen nemen. (advies-rapportage Nicole, groep 3)

Afen toe, bij net nieuwe kinderen van vier jaar in de klas, slaat hij nog wel eens. Ik spreek Ewout er op aan. Ik probeer ook die vierjarigen te leren om duidelijk te zeggen 'Ewout, ik wil niet dat je dat doet'. Dat helpt heel goed. Dat ze niet alles van hem pikken, daar heeft hij wel ontzag voor. (leerkracht van Ewout, volgende school, groep 1/2)

Ook in verband met de andere kinderen is het cruciaal om niet alleen te focussen op het aanpakken van negatief gedrag bij het kind met Downsyndroom maar vooral ook de aandacht te vestigen op het versterken van positieve gedragingen van het kind.

Het is belangrijk om bij Lodewijk systematisch positief gedrag te gaan versterken, door dit te benoemen en hem daarvoor te complimenteren. Dat zal bij hem dit positieve gedrag versterken én het geeft naar de klas de boodschap af dat Lodewijk zijn best doet om zich prettig te gedragen. (advies-rapportage Lodewijk, groep 3)

De leerkracht creëert een positieve sfeer rondom Auke. Ze geeft bijvoorbeeld complimenten voor het snelle werken. Auke hoort dat. En de andere kinderen ook. (advies-rapportage Auke, groep 2)

Aansluiting met andere kinderen

In alle advies-rapportages is advies gegeven over het stimuleren en begeleiden van sociale interacties van het kind met Downsyndroom en andere kinderen. Hieronder worden deze adviezen besproken aan de hand van zes punten.

1. Voorlichten van klasgenoten

Er is hierboven reeds op gewezen dat het in verband met gedragsproblematiek bij bepaalde kinderen met Downsyndroom belangrijk is om klasgenoten richtlijnen te geven voor hun omgang met het kind. Maar ook los van dergelijke gedragsproblemen kan het geven van enige gedragsrichtlijnen worden geadviseerd, met name om 'overhulp' tegen te gaan.

Carola doet handelingen over het algemeen in een wat trager tempo. Het is belangrijk om kinderen regelmatig erop te wijzen (en dat gebeurt ook) dat Carola veel meer kan als ze haar voldoende tijd geven. Je ziet op een gegeven moment ook dat een meisje een ander meisje dat zich wat betuttelend opstelt corrigeert met 'dat doet Carola zelf wel'. De boodschap is bij sommige kinderen in ieder geval binnengekomen. (advies-rapportage Carola, groep 2/3)

De kinderen zijn vaak zorgzaam en geduldig. Wel is er af en toe sprake van overhulp, het praten op een kleutertoontje tegen Nicole, of te veel helpers tegelijkertijd. De kinderen moeten hiervoor richtlijnen krijgen. Het zou ook goed zijn om kinderen te vragen om, als ze samen met Nicole iets doen, meer als vriend met haar om te gaan en minder als helper. Natuurlijk zijn er wel dingen waarbij Nicole hulp nodig heeft, maar nu wordt er ook onnodig geholpen. Het zou voor Nicole leuker (en beter voor haar ontwikkeling en gelijkwaardiger) zijn om bijvoorbeeld om de beurt van de bank te springen (in plaats van haar - onnodig - te helpen met het springen zelf). (advies-rapportage Nicole, groep 3)

2. Voorlichten van de ouders van andere kinderen

Het geven van enige informatie aan de ouders van andere kinderen in de klas of

op school kan ook worden overwogen. Ouders van klasgenoten spelen immers een cruciale rol in de spelcontacten die het kind na schooltijd met zijn of haar klasgenoten heeft. Duidelijke informatie kan handelingsverlegenheid bij de ouders van klasgenoten wegnemen en bovendien voorkomen dat zij met allerlei onbeantwoorde vragen rondlopen.

Een paar dagen voor de aannamen hebben we ouders (van andere kinderen) in de kleuterbouw een brief gegeven met als uitleg: scholen moeten van de wet kinderen met een Rugzak aannemen én wij vinden het een uitdaging en verwachten in sociaal opzicht iets voor deze kinderen te kunnen betekenen. (...) We hebben ook een jongen met autisme en die ouders hebben op een klassenavond wat verteld. Dat leek mij ook een idee voor de ouders van Kate. Haar vader heeft dat gedaan. Het gesprek met de andere ouders liep heel goed. (intern begeleider van Kate, volgende school, groep 3)

De ouders en ik (intern begeleider/ remedial teacher) hebben uitleg gegeven op de ouderavond van zijn groep drie. Ik wilde praatjes voorkomen. Ze weten nu hoe het is georganiseerd en bij wie ze met vragen terecht kunnen. Auke's moeder heeft ook uitgelegd dat zij het leuk zou vinden als hij bij andere kinderen kan spelen en dat hem dat zou helpen te wennen aan de nieuwe groep. Ouders hebben hem ook al uitgenodigd. (intern begeleider van Auke, groep 3)

Ook geeft dit een mogelijkheid om uitleg te geven over de wijze waarop je graag zou willen dat mensen met het kind omgaan.

Er bestaat volgens Daniël's moeder een neiging bij kinderen en vooral bij ouders van kinderen om Daniël als een 'te klein kind' te behandelen. Mijn suggestie is om Daniël's ouders via de schoolkrant, met wat voorbeelden erbij, uit te laten leggen hoe je Daniël wel zou moeten bejegenen. (advies-rapportage Daniël, groep 5)

3. Peer-tutoring

Bij tenminste zeven van de kinderen werd regelmatig gebruik gemaakt van peer-tutoring, dat wil zeggen de leerkracht organiseert dat het kind met Downsyndroom op bepaalde momenten samenwerkt of speelt met een werk- of speelmaatje. Door deze werkwijze worden de kinderen op een positieve manier op elkaar betrokken.

Freek loopt naar een leeg lokaal naast zijn eigen klaslokaal. Hij heeft een werkblad met sommen bij zich. Een meisje loopt hier even later ook naar toe. Meisje: 'Heb je de dobbelsteen bij je?' Freek: 'Vingers.'

Meisje: 'Oké, op de vingers, doe maar.' Freek rekent 4+2 uit op zijn vingers (vier op de ene hand, twee op de andere, en dan doortellen). Het meisje en Freek hebben vervolgens een gesprek over dat Freek ziek was geweest. Het meisje vertelt dat zij ook ziek is geweest en moest kotsen. Freek: 'En jij moest (het) schoonmaken?' Het meisje en Freek hebben een goed lopende dialoog over kotsen en dat je dan water moet drinken en dat het vies is. Ze doen daarna weer rekensommen. Als Freek slordig doortelt, dan helpt het meisje hem door hem te corrigeren of door hem op haar vingers de som te laten tellen. Het meisje vertelt even later dat ze een keer ziek was en daardoor niet mee kon met Freek's verjaardag de klassen rond en dat ze dat jammer vond. Ze hoopt dat Freek bij het schoolreisje bij haar groepje komt. Na weer enkele sommen overleggen ze met elkaar wat voor soort lachend gezichtje het meisje erbij moet tekenen. Freek: 'Met krulletjes' Meisje: 'En wat zal ik erbij schrijven?' Freek: 'Snel gedaan'. (observatie van Freek, groep 6)

Ze mag lezen met een leesmaatje, iedere dag. Dat gaat zo serieus door de kinderen. De kinderen willen dat ook graag doen. (moeder van Veerle, groep 7)

4. Spelsituaties organiseren en begeleiden

Spelsituaties kunnen gericht worden georganiseerd en begeleid. Dat kan op een heel eenvoudige manier door het kind met Downsyndroom in een spelsituatie te brengen waarvan je weet dat het daaraan qua vaardigheden kan meedoen.

Je kunt Tijmen helpen aansluiting te krijgen met andere kinderen door hem in situaties te leiden waarbij hij kan meedoen met een ander kind. Dit doet de begeleider bijvoorbeeld op het moment dat ze Tijmen tijdens de pauze achterop een driewieler-fietsje bij een ander kind laat plaatsnemen. (advies-rapportage Tijmen, groep 1/2)

Begeleiding kan ook uitgebreider zijn: er is bij enkele kinderen geadviseerd om samenspel gericht op te starten, de bijbehorende vaardigheden voor te doen, als volwassene even mee te spelen en je dan weer terug te trekken.

Uit het gesprek komt naar voren dat er weinig echt samenspel is van Ewout met andere kinderen. Dat wil zeggen: als hij zijn eigen gang mag gaan en dat past toevallig in het spel van andere kinderen dan gaat het goed. Je zou kunnen proberen samenspel meer te structureren door hem samen met een ander kind een script uit te laten spelen, met min of meer vaste rollen (een bestaand sprookje naspelen; winkeltje spelen). Dat begeleid je dan als

volwassene, en je zorgt dat beide kinderen hun rol leren kennen (voordoen; meespe- len; dan zelf laten doen, terwijl jij als vol- wassene meer toekijkt; je als volwassene eruit terugtrekken). Dit is ook iets om eventueel thuis te doen met kinderen die bij hem komen spelen. (advies-rapportage Ewout, volgende school, groep 1/2)

Verder worden er bij één van de kinderen spelcontacten georganiseerd met iets jongere kinderen door hem in de pauze af en toe met een lagere groep te laten meedoen.

5. Betrekken bij het klassengebeuren

Wanneer het kind meer betrokken wordt bij het gewone klassengebeuren dan leidt dat tot gedeelde ervaringen en dit kan ertoe bijdragen dat een kind door zichzelf en door klasgenoten meer als lid van de groep wordt gezien.

Bij de observaties is in dit verband steeds ook gekeken naar de plaats waar het kind in de groep zat tijdens activi- teiten. Om het kind te betrekken bij het groepsgebeuren (bijvoorbeeld bij een klassengesprek) is het voor veel jonge kin- deren met Downsyndroom belangrijk dat zij redelijk dichtbij de leerkracht zitten.

Het feit dat Tijmen vrij ver van de leer- kracht afzit maakt het voor hem zonder meer moeilijker om zijn aandacht te rich- ten op hetgeen de leerkracht vertelt en vooral ook op de platen die zij laat zien. (advies-rapportage Tijmen, groep 1/2)

Sommige van de kinderen neigen ertoe om andere kinderen te 'storen' (bijvoor- beeld door lichamen aan hen te zitten). Dit zou er niet toe moeten leiden dat het kind de hele dag aan een volledig apart tafeltje wordt gezet.

Een betere oplossing is dan om een ta- feltje aan de kop van een groepje van vier andere tafeltjes te zetten.

Veerle zit geïntegreerd in een groepje, maar doordat ze aan de kop van het groepje zit is er wel enige fysieke afstand tussen haar en de andere meisjes aan haar tafel. Dat voorkomt dat Veerle al te vaak contact maakt tijdens het werken. (advies-rapportage Veerle, groep 6)

Een aparte 'rustige' werkplek voor het kind kan wel af en toe worden gebruikt, maar een kind moet ook in een groepje andere kinderen zitten op vele andere momenten.

Het teach-kastje met apart tafeltje (richting de muur) heeft voordelen (rus- tige werkplek; duidelijke structuur van taakjes), maar het nadeel is dat Tijmen hierdoor meer buiten de groep komt te zitten. Het is aan te raden om van de aparte werkplek alleen op bepaalde vaste momenten gebruik te maken, maar -

vanwege de sociale kant - om op andere momenten Tijmen ook in een groepje met kinderen te laten werken. (advies-rappor- tage Tijmen, groep 1/2)

Persoonlijke begeleiding wordt vaak ingezet om het kind gericht bepaalde zaken aan te leren in één-op-één situa- ties. Op het moment dat een kind echter gedurende een groot deel van de dag persoonlijke begeleiding krijgt wordt het belangrijk dat de begeleider niet alleen wordt ingezet voor het aanleren van taak- jes maar dat deze het kind ook op allerlei momenten gaat helpen zijn of haar aan- dacht te richten op de groepsleerkracht en op andere kinderen.

Een één-op-één begeleider zou de be- trokkenheid bij andere kinderen en bij de klassenleerkracht kunnen vergroten door niet alleen met hem sec aan taakjes te werken, maar zijn aandacht ook te richten op wat de andere kinderen (en de klassenleerkracht) doen, hem daar op te wijzen, wat hij dan ziet te benoemen, en het dan te gaan nadoen met hem. (ad- vies-rapportage Lodewijk, groep 3)

Daarbij is het ook belangrijk dat de groepsleerkracht regelmatig even contact maakt met het kind met Downsyndroom.

Er is voor Tijmen een persoonlijk begelei- der aanwezig en dat is ook nodig voor zijn aansturing. Het is echter belangrijk dat ook de groepsleerkracht regelmatig contact maakt met Tijmen, zodat de boodschap voor Tijmen en voor de klas is dat de juf ook Tijmen's juf is en dat hij bij de groep hoort. (advies-rapportage Tijmen, groep 1/2)

Met de meeste vaste routines (eten; in de kring zitten; allemaal in een rij gaan staan) doen de kinderen met Downsyn- droom gewoon mee. Verder worden er bij de jonge kinderen (kleuters en groep drie) in de klas regelmatig liedjes gezongen, vaak met gebaren erbij. De kinderen met Downsyndroom doen ook hieraan veelal redelijk goed mee.

Noa laat tijdens de observatie zien dat zij allerlei dagelijks terugkerende routines en gedragsregels goed heeft geleerd. Ze doet ook mee met de bewegingen van een dagelijks terugkerend liedje met gebaren en ze doet bij een ander dergelijk liedje de mondbewegingen mee. (observatie Noa, eerdere school, groep 1/2)

Tijdens meer verbale klassikale gebeurte- nissen als voorlezen en kringgesprek is er minder vaak sprake van duidelijke betrok- kenheid. Het is dan belangrijk dat de leer- kracht het kind af en toe actief probeert bij het gebeuren te betrekken.

De leerkracht geeft Ewout af en toe een wat actievere rol bij het kringgebeuren

door hem persoonlijk aan te spreken. Ze vraagt hem waar het verhaal van de vorige keer over ging. Ze laat hem ook kie- zen welk net-alsof instrument zal worden nagedaan. (advies-rapportage Ewout, volgende school, groep 1/2)

Om een kind met een beperkte spraak- taalontwikkeling bij een tamelijk verbaal gebeuren als voorlezen of een uitleg van een taak te betrekken is het nodig dat er wel iets te zien of te doen is. Je zou hem op zo'n moment meer kunnen betrekken bij het gebeuren, ofwel door hem dicht bij de leerkracht te laten zitten (zodat hij de platen kan zien), ofwel door als begeleider hetzelfde boek of plaatje als de leerkracht nog een keer duidelijk aan Tijmen te la- ten zien, ofwel door Tijmen een taak te geven, bijvoorbeeld de kring rondgaan om een plaatje aan de andere kinderen te laten zien. (advies-rapportage Tijmen, groep 1/2)

De actieve betrokkenheid tijdens een der- gelijke activiteit kan ook worden vergroot door thuis een bijdrage van het kind voor te bereiden.

Bij het voorlezen kan het laten zien van de platen een moment zijn om Lodewijk even bij het gebeuren te betrekken. Je moet het dan wel van dichtbij laten zien. Als zijn ouders thuis van te voren al met hem over de platen hebben kunnen pra- ten - dat kan alleen als de leerkracht van te voren aangeeft welk boek en welk stuk uit dat boek er zal worden voorgelezen - , dan zou je hem daarbij ook nog een vraag kunnen stellen ('kun jij de aanwijzen'). (advies-rapportage Lodewijk, groep 3)

Het zou goed zijn als er afspraken worden gemaakt tussen school en ouders over het thuis voorbereiden van een bijdrage aan een klassengesprek. Mara zou dan af en toe aan de hand van foto's of tekeningen met wat woorden erbij geschreven (die kan zij zelf oplezen) iets kunnen vertellen in zo'n gesprek. (advies-rapportage Mara, groep 3)

Het is aan te raden, ook bij de oudere kinderen, om steeds te kijken of er activi- teiten zijn waaraan je het kind kunt laten meedoen met de andere kinderen.

Op bepaalde momenten doet Freek ge- woon mee met de groep, bijvoorbeeld bij het zingen van Psalmen en bij het geza- menlijk bidden. Een andere activiteit (die niet tijdens de observatie plaatsvond) waarbij Freek gewoon mee zou kunnen doen is ook nog een stukje zelf voorlezen en/of meelezen met de klas (bijvoorbeeld bij het lezen uit de Bijbel). Daarnaast draait hij natuurlijk ook gewoon mee in alledaagse zaken als samen eten, samen naar buiten gaan en dergelijke. (advies- rapportage Freek, groep 6)

Daarbij zal het soms gaan om partiële participatie (Udvari-Solner, 1995a,b): het kind wordt dan met ondersteuning in enige mate actief betrokken bij een activiteit.

De leerkracht laat Dietje ook meedoen met een lees-instructie, hoewel die deels over haar hoofd heen gaat. Voor Dietje's gevoel bij de klas te horen en voor het gevoel van de andere kinderen dat zij erbij hoort is het goed dat er gedeelde ervaringen zijn. Bovendien denk ik dat niet alles wat er bij dit lesje gedaan wordt over haar hoofd heengaat. Ze heeft in ieder geval geleerd om bij deze leeractiviteit te blijven zitten. Ze stoort het gebeuren niet. Ze maakt ook een enigszins betrokken indruk, in ieder geval in die zin dat ze kijkt naar de pratende leerkracht en naar de flap-over. De leerkracht grijpt de gelegenheid om haar actief te betrekken bij het gebeuren op het moment dat er een voor Dietje bekend woord op de flap-over staat. De leerkracht weet dat zij het woord 'bal' kan lezen en geeft haar op dat moment de beurt. (advies-rapportage Dietje, groep 3/4)

Bij de zelfstandige verwerking streeft de leerkracht ernaar om Lodewijk in principe hetzelfde materiaal te geven als klasgenoten, zodat hij meer het gevoel heeft erbij te horen en klasgenoten hem meer zullen zien als één van hen. Hij hoeft vervolgens niet precies dezelfde taak uit te voeren met het materiaal. De leerkracht of de begeleider probeert de opdracht aan te passen aan zijn begripsniveau. In plaats van de splits van zeven oefent Lodewijk op een bepaald moment met hetzelfde materiaal het synchroon (één tik één tel) en resultatief (het laatste cijfer wat je al tellend hoort is het aantal) tellen. (advies-rapportage Lodewijk, groep 3)

Anderzijds kan het uit het oogpunt van effectieve instructie belangrijk zijn om een kind werk te geven dat is aangepast aan zijn of haar eigen leerdoelen van dat moment. Dat zal niet altijd kunnen met hetzelfde materiaal als de klasgenoten gebruiken. Sommige kinderen hebben er geen enkele probleem mee om op allerlei momenten aangepast materiaal te gebruiken, bij sommige kinderen rapporteren de respondenten echter dat deze werk van de klas wilden doen, terwijl dit veel te moeilijk voor hen was, en het eigen werk weigerden.

Verder dachten de leerkrachten dat Veerle gefrustreerd zou raken omdat ze niet het boek van de klas mag doen. Ze gooide dan haar gewone werk op de grond, pakte het boek van de klas en ging dan net-alsof-schrijven. (moeder van Veerle, groep 6)

De persoonlijk begeleider geeft aan hoe de wens van Veerle om uit de (voor haar

eigenlijk veel te moeilijke) boeken van de klas te willen werken kon worden omgebogen.

Veerle wilde graag met de klas meedoen. Dan ging ze alleen maar te moeilijke boeken overschrijven. Dat mag ze nu doen als beloning, als ze haar eigen werk af heeft. Dat accepteert ze. (begeleider van Veerle, groep 7)

Tot slot: in één geval werd aangegeven dat wanneer het kind meedeed aan de gymles de leerkracht genoodzaakt was de gymles aan te passen. Dat beperkte dan de vrijheid van de leerkracht om de les zo in te richten als zij wilde.

Bij gym is het gevaarlijk, want hij ziet geen gevaar en dat levert ook gevaar op in de praktijk. Als je hem een bepaald toestel verbiedt dan moet je wel goed op letten dat hij niet toch erop gaat. Iemand erbij met gym hebben we wel overwogen, maar dat legt ons erg aan banden. (leerkracht van Auke, groep 2)

Zo'n probleem kan pragmatisch worden opgelost:

Het andere punt 'noodzaak van toezicht bij gym' zou je pragmatisch kunnen benaderen. Ik zou dit voorstellen: maak een rooster voor de remedial teaching waarbij Auke één keer per week tijdens de gymles remedial teaching heeft, zodat de groepsleerkracht die gymles niet hoeft aan te passen. Laat hem de andere keer wel meedoen met gym en dan past de leerkracht de les wel aan. (adviesrapportage Auke, groep 2)

6. Reële verwachtingen

Tot slot is het belangrijk om ten aanzien van sociale integratie reële verwachtingen te hebben. Jonge kinderen met Downsyndroom vertonen over het algemeen minder samenspel dan de meeste klasgenoten. Dat valt te verwachten gezien de vertraagde algemene ontwikkeling en de achterblijvende spraakontwikkeling bij het merendeel van de kinderen met Downsyndroom. Verder zullen oudere kinderen met Downsyndroom bijna altijd een aparte positie innemen in de groep. Het is dan ook geen reële verwachting om ervan uit te gaan dat een kind met Downsyndroom in sociaal opzicht precies hetzelfde zou moeten functioneren als de meeste klasgenoten. In verschillende advies-rapportages is dit aangegeven.

De leerkracht vertelt dat Freek op het schoolplein het meeste aansluiting vindt bij de tik- en vangspelletjes die de wat jongere kinderen uit groep vier doen. Toch zie je tijdens de observatie dat ook oudere jongens wel contact met hem maken. Freek wordt geaccepteerd. Hij heeft daarbij wel een 'status aparte'. Leeftijd-

genoten passen zich in het contact met hem aan als naar een 'jonger broertje', maar dat is heel gebruikelijk bij integratie van een kind met Downsyndroom in de bovenbouw. (advies-rapportage Freek, groep 6)

Spraakontwikkeling

De spraakontwikkeling loopt bij kinderen met Downsyndroom over het algemeen achter op hun taalbegrip en algemene cognitieve ontwikkeling (Fidler, 2005). Achterblijvende spraak wordt door verschillende respondenten genoemd als een factor die het kind ook in diens sociale contacten belemmerde. Bij elf van de kinderen is advies gegeven over het stimuleren van de spraakontwikkeling. Om te beginnen zijn er velerlei dagelijkse situaties waarin het kind kan worden gestimuleerd om meer spraak te gaan gebruiken, door het voor te doen en door eisen hieraan te stellen.

In alledaagse situaties waarin Koen jouw hulp nodig heeft kun je meer taal van hem eisen of proberen uit te lokken. Bijvoorbeeld, als hij wil dat jij helpt zijn rits dicht te doen, dan kun je eisen dat hij 'rits dicht' nazegt. En - op den duur - dat hij dat ook zegt als je alleen de eerste klank voordoet, en hem dan verwachtingsvol aankijkt. Het volgende doel is dan dat hij het ook zonder dat je eerst de beginklank voordoet gaat zeggen. (advies-rapportage Koen, groep 1/2)

De leerkracht heeft Carola geleerd om non-verbaal om materiaal (potlood) te vragen aan andere kinderen in plaats van dit gewoon weg te pakken. Een volgende stap zou kunnen zijn het in rollenspel inoefenen (door voordoen, nadoen) van de juiste woorden erbij ('mag ik het potlood?'). Carola heeft voldoende taalontwikkeling om te kunnen profiteren van het aanleren van dergelijke talige sociale vaardigheden in rollenspel. Dat kan ook ad hoc in de situatie waarin ze het nodig heeft worden gedaan. (advies-rapportage Carola, groep 2/3)

Ook de vaardigheid van antwoord geven op een vraag, bijvoorbeeld naar aanleiding van een verhaal, kan gericht worden geoefend.

Om Auke te stimuleren om vragen te beantwoorden, zou je bepaalde combinaties van vraag-antwoord kunnen inoefenen. Dat kan in de context van voorlezen, op school, maar vooral ook thuis. Auke's ouders kunnen proberen hem regelmatig vragen naar aanleiding van de tekst of de platen in het boek, te laten beantwoorden. Als je hetzelfde boek een aantal keren leest kun je vraag en antwoord echt met hem inoefenen. De eerste keer moet je het antwoord waarschijnlijk voorzeggen, na een paar keer zal hij weten wat hij

moet zeggen. Maak er een soort spel van. Het zal hem op den duur helpen om gemakkelijker en sneller op vragen te kunnen reageren. Als je dit inoefent met een boek dat vervolgens ook in de klas wordt voorgelezen, dan kan de leerkracht hem ook in de klas gemakkelijker wat vragen over dit boek laten beantwoorden bij het voorlezen in de kring. (advies-rapportage Auke, groep 2)

Articulatie kan worden geoefend door overdreven duidelijk woorden voor te zeggen en het kind daarbij naar je mond te laten kijken. Verder kan op het moment dat een kind enige (zelfs al is dit nog heel beperkte) kennis heeft van klank-tekenkoppelingen lezen worden gebruikt voor uitspraakverbetering. Lezen geeft een visuele ingang. Visuele informatieverwerking (in vergelijking met auditieve) verloopt bij mensen met Downsyndroom relatief goed (Fidler, 2005).

Het verbeteren van de articulatie van de cijfers in de telrij is belangrijk, omdat kinderen die de cijfers onduidelijk uitspreken ook meer geneigd zijn de cijfers door elkaar te gooien (ze klinken hetzelfde) en de telrij slordig te leren. Je kunt proberen deze articulatie beter te krijgen door een cijfer uit te kiezen waarvan je op dat moment de uitspraak wilt verbeteren, bijvoorbeeld de drie, en dit overdreven duidelijk (bijna als twee woorden: 'd...rie' voor te zeggen), waarbij je Lodewijk vraagt goed naar je mond te kijken en hem daarna vraagt het na te zeggen. Houd dit overdreven duidelijk voorzeggen en hem laten nazeggen een tijd (misschien zelfs een aantal weken) vol, voordat je het volgende cijfer als doel neemt. Complimenteer hem in het begin voor iedere poging, en na verloop van tijd voor iedere benadering van de goede articulatie. Je legt de lat dus heel geleidelijk hoger. (advies-rapportage Lodewijk, groep 3)

Het verbeteren van zijn articulatie is een belangrijk leerdoel. Hierbij kan het helpen woorden overduidelijk voor te zeggen, waarbij je ervoor zorgt dat hij naar je mond kijkt. Leren lezen, omdat je bij lezen de uitspraak van een woord zichtbaar kunt maken, kan, op het moment dat hij enige leeservaring heeft en een aantal klank-tekenkoppelingen kent, ook worden ingezet om zijn articulatie duidelijker te krijgen. (advies-rapportage Auke, groep 2)

Veel kinderen (en volwassenen) met Downsyndroom blijven in erg korte zinnen spreken (Buckley, 1992). Lezen (én zelfs het direct herkennen van slechts een beperkt aantal leeswoorden is hierbij al voldoende) kan gericht worden gebruikt om het praten in zinnen te stimuleren.

Daniël spreekt veelal in korte uitingen,

zeker - zoals meestal bij kinderen met Downsyndroom - in dialoog. In een monoloog hoor ik hem driewoord-zinnen gebruiken, in dialoog één- of tweewoord-zinnen. Het uitbreiden van het praten in zinnen is een belangrijk leerdoel. Je kunt dit inoefenen door gebruik te gaan maken van korte geschreven zinnen voor bepaalde vaker terugkerende situaties. Je laat hem die lezen en vervolgens uit zijn hoofd leren, door de zin woord voor woord af te dekken, en het oproepen van de zin zo te oefenen. Je kunt daarbij ook die dialoog in een rollenspel inoefenen, met eerst uitgeschreven zinnen, die je dan systematisch weer gaat weglaten. (advies-rapportage Daniël, groep 5)

Het feit dat Freek goed kan lezen kan worden gebruikt voor het verbeteren van zijn spraak. Freek beschikt over redelijk goede dialogische vaardigheden (reageren op wat de ander zegt; bij het thema blijven en daarop uitbreiden; vragen stellen en antwoorden geven), maar zijn articulatie is niet altijd even duidelijk en hij is geneigd in korte zinnen te spreken. Je kunt het spreken in iets langere zinnen en het duidelijker articuleren oefenen in rollenspel. Het helpt daarbij om de uitingen op te schrijven, zodat Freek ze kan inoefenen door ze een aantal keer te lezen. Ook helpt lezen om de uitspraak van de woorden duidelijker te krijgen. (advies-rapportage Freek, groep 6)

Bij oudere kinderen kan de vaardigheid om in zinnen (in plaats van in losse woorden) antwoorden te geven ook worden geoefend in de context van begrijpend lezen of bij thema's uit zaakvakken.

Freek zou moeten leren om naar aanleiding van korte teksten vragen te kunnen beantwoorden: meerkeuze vragen maar ook open vragen waarop met een korte zin antwoord kan worden gegeven. Om dit op te starten kun je dit in de één-op-één situatie (school en/of thuis) voorbereiden om hem dan met precies dezelfde tekst dezelfde vragen nogmaals in de klas te laten maken. Open vragen zijn voor mensen met Downsyndroom moeilijker, omdat zij vaak moeite hebben taal zelf op te roepen. Het is wel heel nuttig om dit formuleren van een antwoord te oefenen met hulp erbij. (advies-rapportage Freek, groep 6)

Je had geadviseerd om hem te leren om antwoorden in zinnen te gaan geven. Daar hebben we aan gewerkt. Ik geef hem bijvoorbeeld een ansichtkaart en daar moet hij wat over vertellen. In het begin riep hij dan een paar losse woorden. Dan maakte ik een zin ervan voor hem. Die moest hij dan opschrijven. De groepsleerkracht liet hem zo'n zin in de klas dan nog vier keer eronder schrijven. Als hij nu (anderhalf jaar verder) in losse woorden

antwoordt dan steek ik mijn vijf vingers in de lucht. Dan weet hij dat ik een zin van zeker vijf woorden wil horen. Dan doet hij dat ook. Sterker, hij maakt nu ook zelf zinnen erbij zonder dat je zegt dat hij dat moet doen. Een concreet voorbeeld bij een kaart met twee koeien die gras eten. Hij zegt eerst 'de koeien eten gras' en daarna ook nog uit zichzelf 'een schaap eet ook gras'. (begeleider van Freek, groep 8)

Tot slot: enkele van de jongere kinderen met Downsyndroom beschikten over slechts erg weinig gesproken taal. In zo'n geval kan het ook goed zijn om het kind alternatieven voor spraak te laten gebruiken, zoals gebaren, plaatjes, woordbeelden e.d.

In sommige situaties zou je Koen kunnen helpen zich te uiten door keuzes visueel te maken, zodat hij iets kan aanwijzen en niet per se het woord hoeft te kunnen zeggen. Je zou bijvoorbeeld Koen, net als andere kinderen tijdens de kring, een liedje kunnen laten uitzoeken als je de liedjes visueel maakt (bijvoorbeeld bij 'de kop van de kat is jarig' een getekende kattenkop). Je maakt dan een keuzebord met de verschillende liedjes en leert hem, bijvoorbeeld thuis of op school met één-op-één begeleiding, het verband tussen de plaatjes en de liedjes aan. Koen kan dan duidelijk maken wat hij wil door aan te wijzen. Daarna kun je hem een woord uit het liedje laten nazeggen. (advies-rapportage Koen, groep 1/2)

Zelfstandig werken

Bij veertien kinderen is advies gegeven op het gebied van zelfstandig werken. Een eerste punt is daarbij om het leren zelfstandig werken als een apart leerdoel voldoende prioriteit te geven. In een aantal gevallen werd de extra begeleiding op school voornamelijk besteed aan het aanleren van nieuwe vaardigheden (op het gebied van lezen, rekenen en schrijven) door één-op-één begeleiding. Er is in die gevallen geadviseerd om meer nadruk te gaan leggen op het inoefenen van zelfstandig werken bij taken die het kind al redelijk goed beheerst.

Het is heel belangrijk, als je zelfstandig werken wilt stimuleren, om taken te kiezen waarvan je weet dat Nicole deze goed kan. Je moet het zelfstandig werken scheiden van het aanleren van nieuwe vaardigheden, in ieder geval in deze fase van haar ontwikkeling waarin haar zelfstandigheid bij het werken nog zo gering is. Een voorbeeld van een vaardigheid die ze goed beheerst is het vlot en goed kennen van de dubbelsommen (1+1, 2+2 enz.). Bij een dergelijke vaardigheid zou je werkbladen voor zelfstandig werken moeten maken, met een klein aantal van die sommen per bladzijde (het moet overzichtelijk zijn!), waar ze ofwel het ant-

woord moet schrijven, ofwel verbindingslijntjes moet maken tussen de som en het goede antwoord (met een kleine keuze uit antwoorden). (advies-rapportage Nicole, groep 3)

Een tweede punt is de timing van aandacht. In sommige observaties was mijn indruk namelijk dat de leerkrachten en begeleiders veel aandacht gaven aan het kind op het moment dat het niet werkte (in de vorm van uitgebreide aansporingen) en nauwelijks aandacht als het kind wel werkte. Onbedoeld kan dit contra-productief werken.

Op dit moment levert niet-taakgericht gedrag Auke feitelijk aandacht op. Hij ligt op zijn armen, of hij speelt met fiches, en dat roept op dat de leerkracht een 'gesprekje' met hem gaat voeren. Op het moment dat hij wel taakgericht bezig is, roept dat op dat de leerkracht hem met rust laat (dus geen aandacht geeft). Dus wat loont er meer voor hem? Zo'n mechanisme is lastig te doorbreken, maar moet wel worden doorbroken. (advies-rapportage Auke, groep 2)

Bij verschillende kinderen is daarom geadviseerd om dit mechanisme bewust te doorbreken.

Bij het aanleren van zelfstandig werken is timing van je aandacht essentieel. Je moet proberen Ewout regelmatig positieve aandacht te geven op het moment dat hij nog taakgericht bezig is, waarbij je probeert de tijd tussen twee complimenten geleidelijk op te rekken. Dat werkt beter dan steeds pas aandacht te geven als hij niet meer werkt (in de vorm van aansporingen), want dan ontstaat al snel het mechanisme dat niet-werken veel meer aandacht oplevert dan wel-werken. (advies-rapportage Ewout, groep 1/2)

Er is bij enkele kinderen geadviseerd om hierbij gebruik te gaan maken van een kaartje met daarop een symbool (of het geschreven woord) voor 'doorwerken', zodat de leerkracht of begeleider het kind kan aansporen zonder tegelijkertijd veel aandacht te geven in de vorm van aankijken of praten.

Als je een vast rondje door de klas loopt om kinderen te helpen, zou je Auke elke keer als je hem passeert kort kunnen complimenteren ('jij werkt goed'), maar alleen als hij op dat moment aan het werk is, anders slechts wijzen op het kaartje 'doorwerken' en 'doorwerken' zeggen (en geen oogcontact e.d. maken). De timing van de aandacht moet worden verlegd van 'treuzelen=leerkracht geeft aandacht' naar 'werken=leerkracht geeft aandacht', waarbij de leerkracht bepaalt hoe vaak dat gebeurt (door een vast rondje in te bouwen, of een ongeveer vast aantal

minuten, om dat dan ook weer op te gaan rekken). (advies-rapportage Auke, groep 2)

Het is hierbij aan te bevelen deze werkwijze eerst in een één-op-één begeleidingssituatie in te oefenen en dan pas naar de klas te verplaatsen.

Het is zaak om zelfstandig werken eerst in één-op-één situaties op school (én thuis) te gaan opbouwen. Hij moet bijvoorbeeld leren dat hij pas na twee werkbladen (i.p.v. één) bevestiging kan krijgen. Je doet de werkbladen (waarvan je weet dat hij ze eigenlijk wel zelfstandig zou moeten kunnen, je moet natuurlijk geen bladen nemen die echt te ingewikkeld zijn) in een boekje (multomap met losse bladen, het moet wel makkelijk om te slaan zijn). Je instrueert hem dat hij het hele boekje moet afmaken ('deze bladzijde en deze. Wat moet je doen als deze klaar is? Doorwerken.' Laat hem het blad omslaan bij de instructie). Na de instructie mag hij zelf starten. Je gaat ondertussen op een paar meter van hem vandaan zitten (en kijkt alleen uit je ooghoeken naar hem, zodat hij het niet merkt). Als hij de twee bladzijden afmaakt voordat hij jou erbij roept dan prijs je hem zeer. Als hij na één bladzijde je al weer roept, dan laat je een kaartje zien met een pijl erop en het woord 'doorwerken' eronder. Je wijst op het kaartje en zegt 'doorwerken'. Je kijkt hem daarbij niet aan, je geeft geen complimenten voor het eerste blad. Wellicht moet je in het begin ook nog een gebaar erbij maken alsof je de bladzijde omslaat. Maar probeer de interactie in tijd en aandacht zeer beperkt te houden! Pas als hij tweede blad af heeft complimenteer je hem (maar iets minder uitbundig dan als hij wel direct zou hebben doorgewerkt). Direct daarna herhaal je de hele cyclus met weer twee werkbladen (vergelijkbare werkbladen). Je vertelt hem dat hij heel knap is als hij jou pas roept als het boekje helemaal klaar is. Als hij het meteen afmaakt - zeer complimenteren. Als hij na het eerste blad stopt 'kaartje doorwerken' en zeggen 'doorwerken' met een minimum aan aandacht en interactie. Op het moment dat dit werkt (dat hij inderdaad vaker de twee werkbladen afmaakt dan treuzelt of tijdens het werken aandacht trekt) kun je proberen of je helemaal uit het zicht kunt verdwijnen tijdens het werken, bijvoorbeeld door dit in de klas te oefenen als één-op-één begeleider en dan uit de klas weg te gaan (en door het raam te gluren of hij werkt), of door thuis uit de kamer waar je hem laat werken weg te gaan naar een kamer ernaast. Hij mag je dan pas roepen als hij klaar is (verder zelfde procedure). Als dit goed lukt dan wordt deze werkwijze vervolgens in de klas (zonder de één-op-één begeleider) door de groepsleerkracht toegepast. (advies-rapportage Auke, groep 2)

Dat 'doorwerk-kaartje' was belangrijk. En veel beter structureren wat je van hem verwacht. Dat kaartje inoefenen in de één-op-één werkte ook goed. 'O juf gaat weg, ik kan het alleen doen'. Dat 'doorwerk-kaartje' was niet negatief maar het werkte meer van 'o ja, ik kan het wel zelf'. (intern begeleider van Auke, groep 3)

Bij verschillende kinderen is daarbij geadviseerd om aan dit zelfstandig werken - én daarmee aan uitstel van de behoefte aan aandacht - niet alleen op school maar ook thuis te werken. Dat kan met werkjes of werkbladen, maar ook in de context van alledaagse vaardigheden door hierbij meer eisen aan zelfstandigheid te gaan stellen.

Waar ik alerter op ben geworden thuis, naar aanleiding van het advies, is haar zelfstandiger maken in zelfredzaamheid. Ze stapte nu de kamer in en zegt 'ik ga me aankleden'. Dat komt toch omdat ik minder van haar overneem. (moeder van Carola, groep 2/3)

Een andere manier om het 'thuisfront' in te schakelen is door dagdelen dat het kind goed heeft gewerkt op school te gaan 'uitvergroten' door het kind er thuis ook nog eens extra voor te prijzen en belonen.

Wat ook goed kan werken is als Mara een bepaald dagdeel goed zelfstandig werkt, om haar dan een sticker (bijvoorbeeld op haar hand, of op een apart blaadje) mee te geven naar huis. Thuis moeten haar ouders dan weten dat die sticker voor zelfstandig werken is gegeven en haar daarvoor zeer prijzen en belonen. Dat uitvergroten van goede dagdelen werkt vaak erg stimulerend voor kinderen. Tijdens de observatie was Mara's werkhouding volgens de groepsleerkracht (interview) beter dan op vele andere dagen. Het feit dat een zo goed dagdeel mogelijk is, maakt het ook mogelijk om die goede dagdelen te gaan uitvergroten. (advies-rapportage Mara, groep 3)

Ik heb een tijdje gewerkt met per mandje een stempel op een briefje. Drie stempels was dan een sticker op het briefje. Dan ging dat briefje mee naar huis. Later plakte ik die sticker op haar hand, dat vond ze leuker. (leerkracht van Kate, volgende school, groep 4)

Voorts is er bij diverse kinderen geadviseerd over het soort leermateriaal dat geschikt is voor zelfstandig werken: materiaal of werkbladen moeten duidelijk gestructureerd zijn en niet te complex (het kind moet niet op te veel verschillende zaken hoeven te letten; niet te veel items per werkblad; behapbare porties).

Ik geef een aantal voorbeelden van werkbladen die geschikt kunnen zijn voor het

aanleren van zelfstandig werken bij Noa. Je maakt een blad met daarop een klein aantal cijfers (1, 2 en 3 door elkaar). Bovenaan het blad zet je één van die cijfers (bijvoorbeeld 3) met een dikke zwarte cirkel eromheen. Je leert Noa dat het de bedoeling is een cirkel te maken rondom alle zelfde cijfers (3 in dit geval) op het blad. Je oefent dit in in de één-op-één situatie, waarbij je je hulp en aansporing afbouwt. Ze moet het uiteindelijk zelf kunnen maken in de één-op-één. Dan ga je het blad in de klas introduceren en moet ze leren het daar zelf te maken.

Een ander voorbeeld: een blad, met bovenaan twee stippen met een verbindinglijn (om aan te geven wat de bedoeling is), en daaronder een viertal opgaven met steeds een cijfer aan links (met een stip erbij) en dan aan rechts twee cijfers (met een stip erbij; één hetzelfde cijfer als links, één ander). Noa moet dan leren dat ze het cijfer links moet verbinden met hetzelfde cijfer rechts. Dezelfde bladen als hierboven kun je natuurlijk ook maken met letters of met globaal leeswoorden. Belangrijk bij dit soort taakjes en werkbladen, als je wilt komen tot zelfstandig werken, is dat je start met weinig items, en dat maar heel langzaam groter maakt. Desnoods begin je met alleen de laatste van een werkblad zelf af laten maken, en dan ga je dat aantal wat ze zelf moet afmaken na een paar keer vergroten. (advies-rapportage Noa, groep 3, volgende reguliere school)

Het gaat niet alleen om de moeilijkheidsgraad van werkjes, maar ook om de hoeveelheid werk en de overzichtelijkheid. Het natypen van een verhaal van meerdere regels is op dit moment voor Nicole duidelijk een te grote hoeveelheid werk voor zelfstandig werken. Een goede aanpassing (dat zie je de begeleider op en gegeven moment ook doen): laat Nicole één zinnetje natypen en geef haar dan na afloop daarvan even aandacht en dan pas weer een volgend zinnetje. (advies-rapportage Nicole, groep 3)

Om het aantal taken dat het kind moet doen voordat het weer aandacht krijgt, of de tijd die het aan een bepaalde activiteit moet besteden, op te rekken is geadviseerd om dit visueel zichtbaar maken (in het materiaal zelf; door een takenlijst of strippenkaart te gebruiken of door een aantal mandjes met in ieder ervan een taak klaar te zetten; door een (kleuren)klok).

Daniël leidt zichzelf bij de schrijfwerkjes met enige regelmaat af van zijn werk, ook maakt hij in eerste instantie maar een deel van het werk af. Op het moment dat de leerkracht echter visueel duidelijk maakt waar Daniël klaar is met het werkblad (door puntjes te zetten tot aan het punt waar hij mag stoppen) gaat het

werken beter. Die sturing van buitenaf (sturing door visuele informatie in het materiaal) hebben kinderen met Downsyndroom vaak nodig. Met deze aanpassing maakt Daniël zijn werk wel af. (...)

Je zou verder kunnen overwegen om de structuur van een werksessie (je moet eerst dit werkje doen, dan dit en dan dit) visueel te maken, bijvoorbeeld met een half A4-tje waarop werkje 1, 2 en 3 staat opgeschreven (in dit geval: 1. hooi-haai; 2. rekenen; 3. h. schrijven - en dan 4 zelf kiezen). Daniël kan dan leren om na een werkje, dit werkje af te vinken, en het volgende werkje te gaan pakken. Als je hier een gewoonte van maakt zal het hem gaan helpen om meer zelf zijn gedrag te sturen in plaats van te wachten op aanwijzingen van de leerkracht. (advies-rapportage Daniël, groep 5)

Als je op een gegeven moment het aantal werkbladen/ werkjes dat je wilt dat Carola zelfstandig doet wilt oprekken, dan zou je gebruik kunnen maken van een soort strippenkaart. Als je bijvoorbeeld wilt dat ze twee werkbladen/ werkjes maakt dan heb je een strippenkaart nodig met twee lege vakjes en een derde vakje waarop je een beloning visualiseert (iets wat Carola graag wil hebben/ doen). Na ieder werkblad teken je een lachebekje op een leeg vakje. Als de kaart vol is volgt de beloning. Een andere manier om zelfstandig werken op te rekken is werken met een klok of kleurenklok. Carola moet met een bepaald taakje bezig zijn totdat de wijzer op een bepaald punt is (of een bepaalde kleur voorbij is) en dan krijg ze pas weer aandacht. (advies-rapportage Carola, groep 2/3)

Voor het bevorderen van zelfstandig werken kan een duidelijke structuur zeer bevorderlijk zijn.

Er is een structureel plan gemaakt voor zijn schoolwerk, eerst lezen, dan schrijven en dan een vrije keuze, altijd dezelfde opbouw. Dat werkt beter bij hem. De groepsleerkracht in groep zeven dacht dat hij het misschien ook niet leuk meer vond op school vanwege het werk. Die groepsleerkracht is dat toen heel duidelijk gaan structureren: eerst werk doen en daarna iets leuks. Zij stelde ook eisen aan zijn werk zodat hij weet waar hij aan toe was. Bij tijd en wijle zagen we toen ook zijn glimlach weer terug. Ik gis nu, maar misschien was dat ook omdat hij zelf merkte dat hij wat leert. Ze stellen een vraag en hij kan antwoord geven. Hij heeft door de aanpak van die leerkracht - hij moest ook dicteewoorden en bijbelvragen leren - geleerd om dingen uit zijn hoofd te leren. En uiteindelijk werkt dat door. De snelheid waarmee hij nu $6+6=12$ en $7+7=14$ uit zijn hoofd leert is opmerkelijk. (begeleider van Freek, groep 8)

Leren zelfstandig te werken is een lange

termijn project. Er is in een aantal advies-rapportages uitdrukkelijk aangegeven dat een lange adem cruciaal is en dat er terugvallen kunnen zijn.

Auke's zelfstandig werken is wisselend en dat kan het ook in de komende maanden blijven. Het gaat er om een hele consequente aanpak toe te passen, dan kun je geleidelijk een opgaande lijn met minder terugvallen voor elkaar krijgen. Het is niet te verwachten dat deze aanpak direct vruchten afwerpt (hoewel dat wel zou kunnen), maar je moet zoiets volhouden, en niet een aantal dagen, maar een aantal maanden. Auke leert door gerichte training vaardigheden en nu moet de training heel specifiek worden gericht op leren doorwerken. (advies-rapportage Auke, groep 2)

Het zelfstandig werken opbouwen is nog steeds een punt. Het 'doorwerk-kaartje' werkt wel, maar je moet het steeds wel weer herhalen. (...) Zelfstandig werken, en verzet bij het werken, blijft lastig, maar we hebben wel meer houvast erop. In januari (in groep 2) hadden we het gevoel echt vast te zitten, nu zien we nog mogelijkheden. (...) Zijn zelfstandigheid is ook wel verbeterd. (intern begeleider van Auke, groep 3)

Tot slot: het is belangrijk op dit gebied met kleine stapjes vooruit te willen gaan en haalbare doelen te stellen die afgestemd zijn op het betreffende kind.

Het doel 'een paar minuten geheel zelfstandig werken' (zoals geformuleerd in het handelingsplan) is bij Tijmen op korte termijn niet haalbaar. Je ziet nu dat hij op een gegeven moment zo'n twintig seconden verder gaat met kleuren, terwijl de begeleider de andere kant op kijkt. Het geleidelijk oprekken van die tijdsperiode (beginnende met meer seconden) is op dit moment wel een haalbaar doel. (advies-rapportage Tijmen, groep 1/2)

Didactiek en schoolse vaardigheden

Bij alle kinderen is advies gegeven over didactiek en schoolse vaardigheden. Om te beginnen is er bij meerdere kinderen geadviseerd om bij het aanleren van zelfredzaamheid en nieuwe motorische vaardigheden te starten met fysieke hulp maar deze ook zeer systematisch af te bouwen.

Bij het stimuleren van zelfredzaamheid moet je in zijn algemeenheid proberen je hulp zo klein mogelijk te houden en als je hulp geeft die systematisch te gaan afbouwen (bijvoorbeeld hand-over-hand hulp geven bij het aanleren van een nieuwe motorische vaardigheid waarbij jij stuurt; na een paar keer vervangen door hand-over-hand begeleiding, maar proberen de sturing meer aan Noa over te



de articulatie van woorden te verbeteren; start met hele woorden uit de belevingswereld van het kind, daarna aangevuld met structureerwoorden uit de leesmethode van de school (en leer het kind dan daarbij de klank-tekens koppelingen); gebruik wisselrijtjes (rijtjes woorden waar je steeds één letter verandert, zoals 'bos', 'vos' 'mos') om de overgang van hele woorden herkennen naar meer analytisch lezen te bevorderen; let erop dat er niet alleen wordt gewerkt aan technische leesvaardigheden maar ook gericht aan het begrijpen van de inhoud van zinnen en korte stukjes tekst; oefen het meer vloeiend en met intonatie lezen systematisch (moeizaam en half spelend lezen gaat namelijk

ook ten koste van het begrip van de tekst).
laten; en dan vervangen door alleen een zetje in de goede richting en of een stukje van de handeling hand-over-hand en een stukje loslaten; dan naar alleen verbaal aansturen). Op het moment dat Noa een vaardigheid reeds enigszins beheerst start je andersom: je begint met alleen verbale aansturing (eventueel met ook nog een gebaar), als dat niet werkt geef je een fysieke aanwijzing (zetje), als dat niet werkt hand-over-hand begeleiding. Je probeert op die manier je hulp te minimaliseren. (advies-rapportage Noa, groep 3, volgende reguliere school)

Bij de jongere kinderen is er een aantal keer geadviseerd om bij het vaststellen van geschikte leerdoelen gebruik te maken van het programma 'Kleine Stapjes' (te verkrijgen via de SDS). Daarbij is er ook gewezen op de bijlage bij dit programma met betrekking tot (voorbereidend) lezen, schrijven en rekenen.

Het leerprogramma van Noa wordt op dit moment gebaseerd op Kleine Stapjes. Dat is een heel geschikt programma om op verschillende ontwikkelingsgebieden leerdoelen vast te stellen. Het is verder belangrijk om uit dit programma (aanvullend deel) ook de leerdoelen op het gebied van voorbereidende schoolse vaardigheden te halen (tekenen en schrijven; lezen; cijfers en tellen). (advies-rapportage Noa, groep 3, volgende reguliere school) 72

Wat betreft lezen zijn er (afhankelijk van de ontwikkeling van het lezen bij het betreffende kind) verschillende adviezen gegeven, o.a.: start jong met het aanbieden van globaal leeswoorden; gebruik lezen om het leren praten in zinnen en

bouwen. Overtrekletters (stoplichtletters) kunnen goed zijn als oefenmateriaal bij zelfstandig werken, maar daarnaast moet een kind ook oefenen in het zelf oproepen van de juiste handelingen zonder overtrekken. Kies een klein aantal letters uit waarbij je dit systematisch inoefent. Gaat dat goed, voeg dan andere letters toe. (advies-rapportage Carola, groep 2/3)

Op het gebied van spelling is er bij verschillende kinderen geadviseerd om ook bij het kind met Downsyndroom systematisch dicteewoorden in te oefenen, ofwel dezelfde als klasgenoten (en dan eventueel een kleinere portie) ofwel (als dit te moeilijk is) een aantal eigen woorden. Verder is er wat betreft lezen en schrijven bij de oudere kinderen aanbevolen om op school en thuis steeds ook te zoeken naar praktische toepassingen in het leven van alledag.

Wat betreft schrijven, zou het bijzonder zinvol zijn wanneer Freek gaat leren om zelf een korte tekst te bedenken en uit te schrijven, bijvoorbeeld een kort opstel over een thema dat hem aanspreekt of een brief leren schrijven over iets dat hij heeft meegemaakt. Dan maak je zijn vaardigheden op het gebied van lezen en schrijven meer functioneel. (advies-rapportage Freek, groep 6)

Bij de jongere kinderen met Downsyndroom is benadrukt dat het belangrijk is om stap voor stap te werken aan vaardigheden op het gebied van voorbereidend rekenen. Dat moet systematischer, in kleinere stapjes en met meer herhaling, worden aangepakt dan bij de meeste andere kleuters. Vervolgens geldt dit ook voor het leren rekenen onder de tien. In de Down & Up heeft in 2004 een serie van vier artikelen gestaan van Hedianne Bosch over een zeer systematische aanpak van voorbereidend rekenen en rekenen tot de tien. In verschillende advies-rapportages is erop gewezen dat deze vier artikelen kunnen worden gedownload op de website www.stichtingscope.nl.

Zaakvakken

Bij de vier kinderen in de bovenbouw is advies gegeven over de wijze waarop enige betrokkenheid bij de zaakvakken zou kunnen worden gerealiseerd. Ten eerste is er de mogelijkheid om uit de thema's die in de klas zullen worden behandeld een aantal deel-onderwerpen te selecteren die je dan aanbiedt op een iets minder abstract niveau. Daarbij maak je dan aangepaste verwerkingsbladen (zie voor een voorbeeld hiervan: illustratie 1)

Op dit moment is er geen aansluiting met zaakvakken. Enige aansluiting kun je wel bereiken door uit de onderwerpen die in de klas worden behandeld deel-onderwerpen te selecteren die je concreet kunt maken voor Veerle en waarvoor je



Werkblad geschiedenis (groep zeven) gemaakt door de moeder en de ambulant begeleider van René Loogman

Vul in:
kies uit

soldaten	Willem van wil de
Oranje	Spaanse wegjagen.
oorlog	Ook als Willem is, gaat die
dood door.
Spanje	Pas na 80 jaar is er
vrede	Nederland hoort niet meer bij

ingsbladen zien als schrijfoefeningen in een zinvolle context. (advies-rapportage Daniël, groep 5)

Verder is er op gewezen dat het kind met Downsyndroom zelf het niet per se als problematisch hoeft te ervaren dat een (soms aanzienlijk) deel van een les of klassengesprek over zijn hoofd gaat. Bovendien blijven er toch ook vaak momenten binnen zo'n les of gesprek te zijn waar het kind wel enige betrokkenheid toont.

De leerkrachten verwachten dat de inhoud van de klassikale activiteiten (lessen en kring) in de bovenbouw verder van Francine's belevingswereld zal komen te liggen. Ik denk dat dat wel het geval zal zijn, maar dat Francine dat zelf niet per se als een probleem zal ervaren. Ook op dit moment geldt namelijk dat er op velerlei momenten tegen de groep wordt gepraat op een niveau wat over haar hoofd gaat. Toch lijkt zij zich wel betrokken te voelen (ze steekt wel de vinger op, kijkt wel naar degene die praat). Wat dat betreft zie ik geen totale tegenstelling tussen wat er nu in de middenbouw gebeurt en er in de bovenbouw zou gebeuren. (adviesrapportage Francine, groep 4/5)

Bij het klassengesprek over torens en fundamenten van gebouwen (ter inleiding van een tekenopdracht) laat Daniël enige betrokkenheid zien. Daniël gaat op een plaats zitten waar vandaan hij het bord (waarop de leerkracht woorden schrijft en illustraties daarbij maakt) beter kan zien. Hij steekt regelmatig zijn vinger op (waarschijnlijk kan Daniël niet de hele inhoud van het gesprek volgen, maar hij voelt zich blijkbaar wel aangesproken en hij weet hoe je je moet gedragen in zo'n gesprek). Hij wijst op een gegeven moment naar een gebouw uit het raam en zegt 'dat is toren'. Het is niet helemaal een toren, maar natuurlijk wel een gebouw van meer verdiepingen. (adviesrapportage Daniël, groep 5)

Bij de drie kinderen in de bovenbouw die op de reguliere school mochten blijven bleek het in de praktijk mogelijk te zijn enige betrokkenheid bij zaakvakken te realiseren.

Het team had ook iets van 'wat moeten we met hem doen in de bovenbouw met al die abstracte onderwerpen?' Dat valt in de praktijk reuze mee. Hij kan erbij zijn, hij hoort bij de groep. Hij kan vragen beantwoorden op zijn niveau over dat thema. Dat onderwerp is dan één-op-één met hem voorbereid. Bijvoorbeeld: ze hebben een kringgesprek met een krantenbespreking. Hij bespreekt dan ook een stukje uit de krant. Dat bereid ik samen met hem voor. De kinderen stellen hem ook vragen. Dat vindt hij leuk. Hij stelt ook

dan aangepaste werkbladen maakt. Je kunt dat zien als lees- en schrijfoefeningen in een context die Veerle wellicht zal aanspreken omdat ze dan op een bepaalde manier wel mee kan doen met de klas. Bijvoorbeeld als het in de klas over de Middeleeuwen gaat dan kun je Veerle woorden als ridder en zwaard laten naschrijven bij plaatjes van een ridder en een zwaard, of haar het juiste woord laten verbinden met de juiste afbeelding, of korte zinnestjes lezen en dan het juiste plaatje erbij zoeken. Op die manier werk je ook aan uitbreiding van haar woordenschat. (advies-rapportage Veerle, groep 6)

Veerle wordt nu vaker in de klas bij bepaalde dingen betrokken, bijvoorbeeld bij aardrijkskunde. Ze wordt op haar niveau erbij betrokken. Ze maakt werkstukken over thema's die haar interesseren. (...) De begeleiders maken bij aardrijkskunde ook werkbladen die passen bij het thema van de klas. De groepsleerkracht kijkt ze na en ze komt net als bij andere kinderen ook langs bij Veerle en geeft aanwijzingen of complimenten. Dat is echt veranderd en dat is ook goed. (moeder van Veerle, groep 7)

De betrokkenheid bij klassikale lessen en klassengesprekken over onderwerpen uit de zaakvakken zou daarbij kunnen worden vergroot door het thema van te

voren, thuis of in de één-op-één op school, met het kind voor te bespreken. Dan kan maken dat het bij de les of in het klassengesprek eerder de belangrijkste begrippen zal herkennen. Ook zou je het kind een bijdrage aan het gesprek kunnen laten voorbereiden. Daarnaast zou je - af en toe - een bijdrage aan een gesprek kunnen voorbereiden. Je zoekt, als ouder of begeleider op school, samen met Daniël enige informatie over een thema dat in de klas zal gaan worden behandeld. Je helpt hem de informatie in korte zinnen om te zetten, zodat hij deze kan oplezen. Je zorgt dat er ook enig illustratiemateriaal bij is dat hij kan laten zien. Hij kan dan de discussie op die manier inleiden. Bij de zaakvakken kun je een strategie van pre-teaching (in één-op-één situaties op school of thuis voor bespreken van een onderwerp) kunnen gebruiken om enige betrokkenheid te creëren met het klassengebeuren. Vervolgens zou je dan verwerkingsbladen kunnen inzetten voor Daniël die aangepast zijn aan zijn begripsniveau. Daniël zal hierdoor de zaakvakken uiteraard niet leren op het abstractieniveau van andere kinderen in de klas, maar enige betrokkenheid bij het klassengebeuren kan op deze manier wel worden bereikt, én je zorgt er op deze manier ook voor dat zijn woordenschat en begrip van de wereld worden vergroot. Ook kun je de verwerk-

wel een vraag als andere kinderen aan de beurt zijn, standaardvragen als 'vond je het een leuk stuk?'. Of de leerkracht geeft hem aan 'stel deze vraag maar eens.' (...) Bij de zaakvakken maak ik samen met zijn moeder voor hem aangepast materiaal dat ik met hem voor bespreek. Dat sluit dan aan bij het thema van de klas (begeleider van Daniël, groep 7) Jij had geadviseerd om de zaakvakken via thema's met hem te gaan doen. Die thema's komen uit de stof van de klas. De ambulante begeleider van het REC maakt daarbij aangepaste werkbladen voor hem. Het is wel zo dat de klas een paar dagen met een bepaald thema bezig is en Freek is weken bezig met zo'n onderwerp. Wat dat betreft is het een beperkte aansluiting, meer een parallel programma. Maar, als hij in het kader van biologie, zijn plantje water geeft dan besteden andere kinderen daar wel aandacht aan, dat is dan toch een klassengebeuren. (persoonlijk begeleider van Freek, groep 8)

Zindelijkheid

Bij drie kinderen is advies gegeven over zindelijkheidstraining. Omdat er bij alle drie de kinderen de indruk bestond dat zij wel al enig lichaamsbesef hadden op dit punt, is er geadviseerd om een aantal dagen achtereen thuis (in een vakantie) zeer intensief op zindelijkheid te oefenen. Dat betekent: geen luiers aan; het kind veel laten drinken en waterijsjes laten eten; heel vaak naar de w.c. laten gaan; voortdurend positieve feedback geven (naar de w.c. gaan als 'feestje'); het kind laten helpen om een plaspop zindelijk te maken. Dit leidde bij alle drie de kinderen tot succes, bij één kind tot een doorbraak, bij de andere twee als de start van een gestage vooruitgang. Overigens was bij één kind, Carola, de succesvolle behandeling van het medische probleem van de verstopping en overloop-diarree (behandeld door onverteerbare suikers aan haar voeding toe te voegen), natuurlijk ook een belangrijke factor in het überhaupt zindelijk kunnen worden.

Ik dacht op een gegeven moment 'het wordt niets met die zindelijkheid'. Maar naar aanleiding van het eerste telefoongesprek met jou ben ik weer meer mijn best gaan doen te oefenen, die luiers weer uit te doen, haar veel naar de w.c. te laten gaan en haar te prijzen daarvoor, haar ook te prijzen als het niet lukte. En dat medische probleem (de constipatie en de overloop-diarree) daarin kwam ook na verloop van tijd verbetering. (...) Toen ben je op school geweest, en daarna hebben we met de zindelijkheidstraining doorgezet en ook op school zijn ze daar positief mee doorgedaan. (...) Na de zomervakantie zei de intern begeleider 'doe die luiers toch helemaal uit op school, denk nou niet dat jullie ons tot last zijn'. (...) Ze is nu

zindelijk, althans als ze regelmatig naar de w.c. wordt gestuurd. Ze heeft ook op school geen luiers meer aan. Ze nemen het voor lief als het een keer mis gaat. (moeder van Carola, groep 2/3)

Gezondheid

Bij enkele kinderen is er geadviseerd om te laten onderzoeken of er wellicht sprake was van bij Downsyndroom vaker voorkomende medische problemen. Daarbij ging het om: schildklierfunctie; slaap-apneu; visus; gehoor; ziekte van Hirschsprung. Bij één van de kinderen (Mara), die volgens de respondenten vaak vermoeid lijkt en duidelijk problemen heeft met concentratie bij zelfstandig werken, is slaap-apneu vastgesteld. Er vindt bij haar nog nader medisch onderzoek plaats om te komen tot een juiste behandeling van dit probleem.

Visie en houding

Bij diverse kinderen is geweest op de voordelen van reguliere plaatsing. Ook is er geprobeerd mensen te wijzen op de positieve aspecten van de ontwikkeling van het kind, van diens sociale contacten en van de wijze waarop de begeleiding was georganiseerd of zou kunnen worden georganiseerd. In sommige gevallen kon dit twijfels bij de betrokken leerkrachten/begeleiders wegnemen of verminderen en een verschuiving in de visie helpen bewerkstelligen.

Op een gegeven moment liep het vast. Door jouw komst zag men weer nieuwe mogelijkheden. Enerzijds gaf je praktische adviezen. Anderzijds leidde het tot een verdere ontwikkeling in het team in de zin van 'misschien hoeft hij niet aan de standaard-eisen te voldoen en kunnen we hem dan toch veel bieden'. Het was haast afgesloten, maar het werd daardoor weer opengebroken. Ze zijn ze ook meer gaan kijken naar wat hij wel kan in plaats van naar wat hij allemaal niet kan. (moeder van Auke, groep 3)

De problemen zijn helemaal opgelost. Dat is bijna magie. Ze zijn anders naar Veerle gaan kijken. Er is ook een aantal feitelijke dingen gebeurd: jij bent langsgekomen en ik zelf ben er ook bij gekomen als vaste kracht. We hebben een nieuwe werkwijze opgezet om Veerle meer zelfstandig in de klas te laten werken. En de juf is eigenlijk volledig om. Zij zat met de vraag 'schieft ik niet te kort naar Veerle, zit ze hier op de goede plek?'. In januari stond de school echt op het standpunt dat groep zes het laatste jaar zou zijn. In juni van dat jaar zeiden ze 'ze mag tot en met groep acht blijven'. De manier van kijken is helemaal omgedraaid. (...) Het gevoel van de juf 'ik ben haar juf niet' is nu ook weg. Veerle levert nu ook haar werkjes in bij de juf, maar verder is er veel hetzelfde gebeuren. Er is meer een stuk acceptatie vanuit de juf 'het is goed

zo'. (...) Het advies heeft wel meegeholpen in de visieverandering, door hun onzekerheid weg te nemen of ze daar wel op haar plek zat. Je hebt ze erop gewezen hoe goed het eigenlijk sociaal ging. Dat heeft ook geholpen. (begeleider van Veerle, groep 7)

Op indirecte wijze, door de positieve aspecten te benoemen, werd volgens sommige respondenten de visie van de school positief beïnvloed. In enkele gevallen is er meer direct op gewezen dat de ervaren problemen ook te maken hadden met de visie en houding (ten aanzien van integratie en ten aanzien van de mogelijkheden van het kind).

De school geeft aan dat zij geen mogelijkheden ziet voor een plaatsing van Noa in groep drie volgend jaar. Het gaat hierbij mijns inziens echter niet alleen om een haalbaarheidsprobleem, maar ook om een visie. Er is namelijk de mogelijkheid om voor Noa tot 15 uur per week extra begeleiding in te zetten in groep drie (combinatie van rugzak en persoonsgebonden budget). Een begeleider zou Noa kunnen begeleiden in de klas, en ook regelmatig met een groepje kinderen kunnen werken, zoals dat nu ook in de kleuterbouw gebeurt. Dit zou kunnen worden opgevat als een win-win-situatie. Volgens de leerkrachten is verder het curriculum van groep drie niet geschikt voor Noa. Zij zou niet toe zijn aan het leren lezen, hierin ook niet geïnteresseerd zijn en er niets aan hebben voor haar latere leven. Ik heb tijdens een werksessie van een uur van mijzelf met Noa ervaren dat zij wel is te motiveren voor leesvaardigheden en ook leerbaar is op dit gebied. Als ik een kort woord in losse klanken uitspreek (bijvoorbeeld: r...u...g) en daarbij die klanken vrij snel achter elkaar zeg, dan is zij in staat het betreffende woord te synthetiseren. Noa is verder in staat - na enige oefening - een aantal korte zinnen te begrijpend te lezen op twee-woord niveau (Bij 'Noa sok' wijst ze naar haar eigen sok; bij 'Noa neus' naar haar eigen neus; bij 'papa sok' wijst ze naar papa's sok en bij 'papa neus' naar papa's neus). Noa kent reeds een stuk of 10-20 globaal leeswoorden. Noa leert tijdens de sessie een nieuw globaal woord in een redelijk korte tijd onthouden en zij bleek vrij snel in staat te zijn om een drietal letters te kiezen op verzoek (welke is de 's', keuze uit 3 letters). (advies-rapportage Noa, eerdere school, groep 2)

Deze directe benadering - er expliciet op wijzen dat een andere visie mogelijk is - werkte niet of zelfs averechts (maar in vrijwel al deze gevallen waren de onderlinge verhoudingen tussen ouders en school ook reeds ernstig verstoord).

Ze hebben de rapportage ter kennisgeving aangenomen. Ze vonden dat er niets nieuws in stond en zij vonden de toon aan-

matigend. Ze schoven het terzijde. (vader van Noa, over de eerdere school, groep 2)

Wel hielp deze duidelijke stellingname in de rapportage de ouders van één van de kinderen (Noa) bij het vinden van een volgende reguliere basisschool.

De advies-rapportage (op de eerdere school) heeft wel geholpen bij het zoeken naar een andere school. Het was een observatie van haar functioneren. En de conclusie was dat het vooral een kwestie van visie was. Daarmee had je iets naar andere scholen toe. Dat heeft wel geholpen. (vader van Noa)

Bevestigen leerkrachten en ouders

Bij in ieder geval vijf kinderen geven respondenten aan dat de leerkrachten en begeleiders op school zich door de advies-rapportage bevestigd voelden over de effectiviteit van hun eigen aanpak van het kind.

Wat de nieuwe school met name heeft gehad aan de advies-rapportage is dat ze door de observatie en door de adviezen werden bevestigd dat hun aanpak daar in de basis goed is voor Ewout. (moeder van Ewout, volgende school, groep 2)

We hebben veel gehad aan het advies. Het heeft als een eye-opener gewerkt. (...) Je erkende de problemen, maar benoemde ook wat er goed ging. De leerkrachten vonden het prettig om dat te horen. En je liet ook zien dat hij niet alleen van de remedial teacher zaken heeft geleerd maar ook van de groepsleerkrachten. (intern begeleider van Auke, groep 3)

Daarnaast geven de ouders van twaalf kinderen aan dat zijzelf zich door de advisering ondersteund voelden.

Het was een heel herkenbare beschrijving van hem op school met veel aanknopingspunten om weer kleine stapjes te maken. Ik ben er ook hernieuwd enthousiast door geraakt om het echt te laten lukken. Ik kreeg er een positieve motivatie van. Er sprak ook vertrouwen uit van hoe er door jou en door de leerkrachten naar Ewout wordt gekeken. (moeder van Ewout, volgende school, groep 2)

Ik heb er zelf ook wat aan gehad. De steun die je krijgt richting de school, dat je er niet alleen voor staat. En dan door iemand die er onderwijskundig wat vanaf weet. (moeder van Freek, groep 8)

Relaties ouders-school

Bij verschillende kinderen is in de advies-rapportage expliciet vermeld dat de er een goede verstandhouding en samenwerking was tussen ouders en school. *Auke's ouders vinden dat de school veel probeert om de integratie te doen slagen,*

dat zij als ouders serieus genomen worden, dat er voldoende overleg is en dat dit in een prettige sfeer verloopt, dat de school een duidelijk handelingsplan maakt, en dat Auke met plezier naar school gaat. (advies-rapportage Auke, groep 2)

In een aantal gevallen waarin de verhoudingen waren verstoord zijn ouders en school erop gewezen dat zo lang het kind op de betreffende school zat zij in het belang van het kind in ieder geval zouden moeten proberen om constructief samen te werken.

In het belang van Lodewijk zouden beide partijen moeten proberen om in een positieve sfeer met elkaar te blijven overleggen. Zo lang Lodewijk op deze school zit, moet de situatie rondom hem zo goed mogelijk worden gemaakt. Beide partijen moeten enig vertrouwen in elkaar stellen, wederzijds wantrouwen is niet bevorderlijk, samenwerking is noodzakelijk. Ik raad daarbij ook aan om de discussie over welke plaatsing (regulier of speciaal) voor Lodewijk het beste is om op te schorten: ouders en school hebben hierover een andere visie en hoeven het hierover ook niet met elkaar eens te zijn. De gesprekken moeten zich nu richten op het optimaliseren van de periode dat Lodewijk nog deze school bezoekt. (advies-rapportage Lodewijk, groep 3)

Enkele ouders is geadviseerd om in de communicatie met de school expliciet te gaan benoemen wat er goed gaat en wat hun kind eraan heeft om op die school te zijn.

Je gaf ook het advies om de juf te vertellen wat hij er allemaal aan heeft om op school te zijn, de positieve dingen te benoemen, met voorbeelden erbij. Dat geeft hen ook weer drive. (moeder van Bas, groep 1)

Organisatie

Bij enkele scholen is erop gewezen dat er meer extra begeleiding voor het kind zou moeten en zou kunnen worden georganiseerd.

Op dit moment krijgt Francine op school twee keer per week extra begeleiding. Dat is (zeker in verband met haar zwakke werkhouding) erg weinig. Er zou meer assistentie in de klas moeten worden georganiseerd. Ouders zijn bereid PGB hiervoor in te zetten. (advies-rapportage Francine, groep 5)

Als er een ruime mate van extra begeleiding kon worden ingezet is daarbij geadviseerd om deze begeleiding niet alleen te gebruiken voor het aanleren van nieuwe vaardigheden aan het kind in een één-op-één situatie, maar ook om het kind meer te betrekken bij het klassengebeuren en

te leren meer zelfstandig te werken. Dit is eerder in deze tekst al besproken.

Ouders activeren

De advies-rapportage had bij verschillende ouders het effect dat zij werden geactiveerd om meer te doen aan ontwikkelingsstimulering en stimulering van de zelfstandigheid van hun kind. Veel van de ouders waren overigens al zeer actief.

Wij zijn ook thuis begonnen met het gebruiken van een wekker om hem te stimuleren alledaagse vaardigheden sneller te doen. En we zijn met het 'doorwerkkaartje' gaan werken, hem ook thuis opdrachten laten maken van meer werkbladen, zodat hij leerde uitgestelde aandacht te krijgen. (moeder van Auke, groep 3)

Bij één van de kinderen (Kate) is er een omslag in de aanpak van de ouders. De nieuwe basisschool verwachtte van deze ouders dat deze thuis systematisch zouden gaan werken aan ontwikkelingsdoelen, ook op het gebied van schoolse vaardigheden, en dat zij zich daarbij zouden laten begeleiden door de stichting Scope (een stichting die ouders ondersteunt bij het thuis stimuleren van de ontwikkeling van hun kind). De afgelopen jaren zijn deze ouders zeer actief geworden in het thuis werken aan lezen, schrijven en rekenen.

In enkele gevallen was het effect van de advisering op het activeren van de ouders tijdelijk. In deze gevallen ging het om uitgesproken moeilijk voor leertaken te motiveren kinderen en bleek het voor de ouders lastig om dit te doorbreken.

We hebben ook thuis wel wat geprobeerd met het leren van leeswoorden, maar het is verschrikkelijk moeilijk om met hem te werken. Hij is erg eigenwijs. Op een gegeven moment zie je het niet meer zitten. Het werd een drama. Hij deed het gewoon niet. (vader van Lodewijk, groep 3)

Waren de adviezen effectief?

Dit onderzoek is niet opgezet als een effect-onderzoek. Er kan hooguit worden vastgesteld in hoeverre de adviezen volgens de respondenten zijn opgevolgd en in hoeverre deze volgens hun perceptie effect sorteerden. Door elf van de reguliere scholen is een aanzienlijk deel van de adviezen opgevolgd. Bij tien van deze scholen is tot nu toe de integratie gecontinueerd (waarbij de plaatsing van één kind nog wel ter discussie staat). Daarmee is niet gezegd dat het opvolgen van de adviezen de oorzaak is van de continuering. Het kan om te beginnen immers net zo goed andersom werken: de scholen met de meest open en positieve houding zijn waarschijnlijk eerder bereid adviezen uit te proberen. Verder is de advisering zeker niet de enige invloed op het gebeuren: de betrokkenen zoeken ook zelf naar op-

lossingen en krijgen ook adviezen van allerlei anderen. Toch kan wel worden vastgesteld dat bij drie van de kinderen de leerkrachten en ouders ervan uit gaan dat de advisering een doorslaggevende rol heeft gespeeld in het weer 'vlot trekken' van de 'vastgelopen' situatie. Daarnaast worden er bij de kinderen op de overige acht scholen (waar de aanbevelingen zijn opgevolgd) voorbeelden genoemd waarbij bepaalde adviezen volgens de respondenten tot goede resultaten hebben geleid (waarbij echter bij één kind de adviezen met betrekking tot zelfstandig werken helaas nog onvoldoende vruchten hebben afgeworpen). Het succes van bepaalde opgevolgde adviezen is in velerlei citaten hierboven aan de orde gekomen. Overigens is het feit dat de integratie is gecontinueerd geen garantie dat het in een later stadium niet alsnog zou kunnen 'vastlopen'. Het is wat dat betreft zoals Poulisse (2002) het noemt: een wankel evenwicht.

De problemen zijn in zoverre opgelost dat de school in ieder geval de kans heeft gezien om hem door te laten gaan naar groep drie. Dat was ons doel en dat is bereikt. Maar, er zullen altijd wel weer nieuwe problemen moeten worden opgelost. Dat is inherent aan een kind met Downsyndroom. (moeder van Auke, groep 3)

Samenwerking met andere partijen

Bij zes van de kinderen is er door de SDS-medewerker Onderwijs direct samengewerkt met de ambulante begeleider van het REC. In één geval is er daarbij een duidelijke botsing geweest (omdat de medewerker Onderwijs vond dat de betreffende ambulante begeleider het kind 'richting het ZML probeerde te praten'). De betreffende ouder zegt hierover het volgende.

Bij de school is de aanvaring met de ambulante begeleider helemaal fout gevallen. We hebben veel moeite moeten doen om dat weer te plooiën bij de school. Ze waren boos dat de ambulante begeleider in de hoek werd gezet. We hebben dat weten te neutraliseren. Maar de ambulante begeleider is zich daarna wel positiever gaan opstellen.

Bij de vijf overige kinderen verliep de samenwerking tussen de medewerker Onderwijs en de ambulante begeleider prettig en constructief. Bij twee andere kinderen is goed samengewerkt met begeleiders vanuit een ambulante werkende zorginstelling. Bij één kind is samengewerkt met een zeer betrokken medewerker van de MEE die ouders ondersteunde in de gesprekken met de school. Bij vier kinderen is samengewerkt met de stichting Scope (een stichting die ouders ondersteunt bij het thuis werken aan ontwikkelingsdoelen met hun kind). Verder

is in enkele gevallen de ouders geweest op de mogelijkheid bemiddeling door een onderwijsconsulent (door het Ministerie van Onderwijs georganiseerde dienstverlening) in te roepen.

Tot slot: de ouders van één van de kinderen hebben geprobeerd bij verschillende instanties het conflict met de basisschool over de verwijdering van hun kind aan de orde te stellen. Zij zeggen hierover:

We zijn wel geweest op de onderwijsconsulenten, maar dat was pas in een laat stadium. Wij hebben de verwijdering wel aangekaart bij allerlei andere instanties, zoals de Inspectie, de leerplichtambtenaar en de vereniging voor Daltonscholen. De houding van die instanties is dat de school bepaalt of een kind wel of niet kan blijven. De teneur is 'die kinderen horen op het speciaal onderwijs'. Die teneur kwam ik tegen bij de instanties, niet formeel, maar je merkt het in de gesprekken. (vader van Noa)

En als het dan toch helemaal vastloopt

Alle ouders binnen dit onderzoek hebben in eerste instantie gekozen voor een reguliere school. Daarbij noemen zij verschillende motieven. In de eerste plaats is er de wens tot normalisatie, dat wil zeggen een zo gewoon mogelijk leven. Dit motief wordt door vrijwel alle ouders (18) naar voren gebracht.

Een enigszins 'normale' - dat mag je misschien niet zeggen - omgeving. Gewoon in de buurt naar school. En dat je je kind zelf naar school kan laten gaan, in plaats van met een busje. (moeder van Veerle, groep 6)

Hij heeft met de gewone wereld te maken. Vroeger gingen deze kinderen in een richting macrameën. Niemand had er last van, behalve dan degenen die ermee moeten werken. Ik vind dat alle mensen deel van de samenleving zijn. Je hebt de plicht en het recht om daar aan deel te nemen. En er is niks mis met Daniël, in die zin dat hij gewoon deel kan nemen aan gewone activiteiten waar anderen ook aan deelnemen, de bieb, de school, theater, sportclubs. (moeder van Daniël, groep 5)

Daarbij wordt door sommige ouders aangegeven dat een voordeel van integratie is dat de andere kinderen leren omgaan met mensen met een belemmering.

Ik denk dat integratie ook goed is voor later. De andere kinderen leren omgaan met kinderen met een handicap of het nu lichamelijk of verstandelijk is. (moeder van Carola, groep 2)

Veel ouders (12) spreken verder de verwachting uit dat door het opgroeien in

een zo gewoon mogelijke omgeving hun kind ook beter geïntegreerd zal raken in de woonbuurt en vriendjes en vriendinnetjes via school zal krijgen.

Ze beweegt zich gemakkelijk in de buurt. Niet zo veel anders dan haar oudere zus van acht jaar. Carola heeft vriendjes. Ze wordt uitgenodigd, ze hoort erbij. Andere ouders zijn bereid even op haar te passen. Als ze op een speciale school zou zitten, ergens ver weg, was dat absoluut minder geweest. (vader van Carola, groep 2)

Vrijwel alle ouders (17) gaan ervan uit dat hun kind zich zal optrekken aan klasgenoten in het reguliere onderwijs en daar meer zal leren (op het gebied van sociaal gedrag, spraak en werkhouding) door imitatie van andere kinderen.

Onze ervaring was dat Noa goed kan imiteren. Noa is opgenomen geweest vanwege eetproblemen in een behandelingsinstelling voor mensen met een verstandelijke handicap, met kinderen en volwassenen door elkaar. Ze is daar een half jaar opgenomen geweest. Ze imiteerde alle klikjes en bewegingen van andere bewoners. Dat vonden we geen goed voorbeeld voor haar. Daarom zijn we gaan geloven in goed voorbeeldgedrag. En het gedrag van kinderen op de basisschool leek ons een beter voorbeeld. We hebben toen gewoon gezien dat Noa imiteert. Op het speciale kinderdagverblijf waar we daarna hebben gekeken zag je ook kinderen met afwijkend gedrag, bijvoorbeeld een meisje dat over de grond rolde. (moeder van Noa, groep 2)

Acht ouders geloven ten slotte dat hun kind op het gebied van schoolse vaardigheden meer zal profiteren van het aanbod op een reguliere school dan van dat op een ZML-school.

Wat ik tot nu toe van het speciaal onderwijs (ZML) heb gezien is dat ze minder eisen stellen op cognitief gebied. Ze zijn al blij als ze een letter herkennen. Terwijl ik het heel normaal vind als een kind leert lezen, als hij dat kan. Ik ben op de ZML-school wezen kijken, en ze richten zich daar voornamelijk op sociale redzaamheid en dat kan hij thuis ook leren. In de brugklas (VSO) van de ZML-school zijn ze nog bezig met letters aan te leren en het merendeel kan niet lezen. (moeder van Daniël, groep 5)

Op het moment dat de integratie op een reguliere basisschool definitief 'vastloopt' zal opnieuw een keuze moeten worden gemaakt. Drie kinderen continueerden hun schoolloopbaan op een volgende reguliere school.

Toen het niet verder ging op de eerste school hebben we gekeken op verschil-

lende ZML-scholen, maar onze voorkeur ging toch uit naar reguliere plaatsing. Wij vinden dat Noa zo lang het kan moet kunnen opgroeien in een zo geïntegreerd mogelijke omgeving. Daar zal ze later in haar leven ook in moeten kunnen functioneren. (vader van Noa, volgende school, groep 4)

Acht kinderen werden geplaatst in het speciaal onderwijs (zeven op een ZML-school en één in een speciale klas verbonden aan een reguliere school). Overigens benoemen zes ouders dit als een keuze uit noodzaak. Zij zouden een andere reguliere basisschool hebben verkozen als daar een reële mogelijkheid voor was geweest.

We hadden geen andere keuze dan speciaal onderwijs (speciale klas in een reguliere school). De intern begeleider van de oude school lichtte alle scholen in de buurt op zo'n manier in - als ze na aanmelding door ons informatie opvroegen - dat die er niet aan wilden beginnen. Ze zeiden dat ze hem niet konden geven wat hij nodig had. Dat had de intern begeleider hun gezegd. Die zei: 'zijn noden zijn zo hoog', maar ze kon mij niet vertellen wat die noden dan waren. Ik denk nog steeds dat een gewone school, zoals de Jenaplan-school in onze buurt, wel goed voor hem zou kunnen zijn. (moeder van Tijmen)

We wilden hem eigenlijk tussen de kinderen van ons dorp. Ons dorp heeft maar één school. We hebben toen het vastliep nog wel gekeken op andere reguliere scholen in een ander dorp. Dat lukte niet en ik wilde niet gaan leuren met mijn kind. De ZML was een keuze uit noodzaak, anders hadden we het niet gedaan. (vader van Jurjen)

Twee ouders hadden na het 'vastlopen' een voorkeur voor speciaal onderwijs.

We hadden geen twijfel aan de capaciteiten van de basisschool. Dus dan ga je het bij vastlopen ook niet op een andere proberen. Daar hebben we het zelfs niet over gehad. (vader van Koen)

Geen van de acht ouders waarvan het kind inmiddels in het speciaal onderwijs is geplaatst heeft overigens spijt van de integratie.

Ik heb nooit spijt gehad van de gewone school. Het omgaan met de 'gewone' kinderen heeft toch een bijdrage geleverd aan zijn ontwikkeling. En, dat moet ik de school nageven, ze hebben hem wel structuur geleerd: op je stoeltjes blijven zitten, je broodtrommel onder je stoel zetten, netjes met je armen over elkaar wachten. Dat konden die andere kinderen op de ZML nog niet. (vader van Lodewijk)

Ik heb er geen spijt van. Hij heeft daarvoor veel contacten met kinderen opgebouwd. En iedereen in het dorp kent hem. Door de goede extra begeleiding op school vanuit Esdegé Reigersdaal (een ambulante werkende zorginstelling) is hij bovendien al lezend naar de ZML gegaan. Anders had hij nog niet gelezen. Want ik zie nu het verschil. Er is op de ZML ook wel aandacht voor lezen, maar in een veel lager tempo. Ik zie de afgelopen jaren, sinds hij op de ZML zit, weinig vooruitgang op het gebied van schools leren. (vader van Jurjen)

De ouders met een kind in het speciaal onderwijs noemen een aantal positieve aspecten van de plaatsing in het ZML. Vier ouders stellen expliciet dat het overleg met de ZML-leerkrachten in een veel prettigere sfeer verloopt dan wat zij gewend waren op de basisschool (waar de relaties ouders-school ernstig verstoord waren geraakt). Ze vinden bovendien dat er in vergelijking met hun negatieve ervaringen op de eerdere basisschool veel positiever naar hun kind wordt gekeken.

Thomas voelde zich op de ZML direct op zijn plaats. De juf daar had echt aandacht voor de kinderen. Dat was een warm bad. Ze doen veel aan zwemmen, gym en muziek. Dat vindt hij heel erg leuk. Samen eten vindt hij ook erg leuk. Je mag op verzoek als ouder een les meemaken als je dat wilt. Op de ZML hoef ik ook minder over hem uit te leggen. Ze gooiden op de basisschool alles op 'Down', terwijl er ook dingen zijn die gewoon bij iemands karakter horen. Van dat uitleggen op de basisschool werd ik doodmoe. Het belangrijkste is dat hij het op de ZML naar zijn zin heeft, dat is ook een voorwaarde voor leren. Hier mag hij er zijn zoals hij is. (moeder van Thomas).

Zijn contact leggen met de juf en de assistent gaat goed. Hij heeft ook wel contact met de kinderen. Dat gaat niet altijd goed. Sommige kinderen zijn bang voor hem. Hij is heel sterk. Ze proberen hem wel beter gedrag aan te leren. Hij gaat in ieder geval met veel plezier naar school. En er valt goed met de leerkrachten daar te overleggen. Dat is echt een vooruitgang. Dan zeggen ze: 'fijn dat jullie naar ons toe komen'. Ze kijken ook positief naar hem. Hij hoeft minder op zijn tenen te lopen. Ze moeten hem wel accepteren, hoe hij ook is. (vader van Lodewijk)

Alle acht de kinderen gaan (bij twee na een aanvankelijke moeilijke eerste periode) met plezier naar school.

Ze heeft het erg naar haar zin. Ze komt blij thuis en gaat blij erheen. Ze vertelt dat ze met die heeft gespeeld en met die. Tot nu toe gaat alles heel goed. Met de bus naar school en dan overblijven, dat vindt ze prachtig. (moeder van Helen)

Sommige ouders (4) rapporteren dat hun kind op de speciale school meer aansluiting heeft met klasgenoten en/of meer gelijkwaardige contacten.

In een kleinere groep zoekt hij gemakkelijker contact. Hij heeft nu ook een echt vriendje. Een ander voordeel is dat hij niet als 'speciaal' wordt behandeld. Op de basisschool liep hij - gechargeerd - een beetje naast zijn schoenen. (vader van Koen)

Ze heeft nu wel betere contacten. Kinderen luisteren meer naar haar. Ze hebben allemaal meer tijd nodig. Ze werd niet genegeerd op de basisschool. Kinderen waren gek met haar, maar ze praten snel en dat gaat haar pet te boven. Op de speciale school krijgt ze ook meer tijd om zelf iets te zeggen. (vader van Dietje)

Maar er worden door diverse ouders (4) ook aan het speciaal onderwijs gerelateerde sociale problemen genoemd.

Degene die op de basisschool Francine extra begeleiding gaf die zei 'Ik krijg tranen in mijn ogen als in aan Francine denk in de bovenbouw van de reguliere school tussen al die grote kinderen'. Dan zit ze nu op de ZML. Een kind krijgt een epileptische aanval, dan wordt er één met een ambulance opgehaald, een ander gooit een kruk naar het hoofd van de juf. Daar moet ze wel tegen kunnen. (...) Ze wil vriendinnetjes uit haar ZML-klas uitnodigen, maar je ziet die andere ouders niet. Dus dat is moeilijk te organiseren. Voor ons is het ook moeilijker want je moet van die kinderen uit de ZML-school zelf ook leren hoe je met ze moet omgaan. Ze hebben allemaal een eigen gebruiksaanwijzing. Maar Francine heeft het wel naar haar zin. Ze zoekt een paar kinderen uit die ze ziet als vriendin. Dat was op de basisschool ook. (moeder van Francine)

De kinderen daar zijn iets meer op zichzelf. Ze speelt wel met ze, maar het worden geen vriendinnen. Op de basisschool had ze wel vriendinnen. Ze noemt kinderen van de basisschool als je vraagt 'wie is je vriendinnetje?' (vader van Nelleke)

Ik zie nu dat hij ook negatief gedrag opikt in deze speciale klas, zoals duwen en slaan - dat deed hij niet, weleens duwen als spelletje, maar niet agressief. Dat duwen en slaan leert hij nu van de andere kinderen. Dat ontstaat omdat al die kinderen niet verbaal sterk zijn, dus ze kunnen problemen niet verbaal oplossen. (moeder van Tijmen)

Wat betreft het aanleren van schoolse vaardigheden: twee ouders geven aan dat zij vinden dat hieraan goed wordt gewerkt op de ZML-school; drie ouders zeggen dit (nog) niet te kunnen beoordelen.

len; de overige drie ouders zijn hierover ontevreden.

Ze leert nu op de ZML in een hoog tempo letters schrijven. Dat kon ze op de basisschool niet. Omdat ze het haar gewoon niet voldoende hebben laten oefenen, volgens onze fysiotherapeut. Ze bleven op de basisschool veel te veel hangen in allerlei schrijfvoorbereidende oefeningen. Op deze ZML werken ze wel aan het schrijven. Ze komt nu thuis en schrijft een briefje. (moeder van Francine)

Het is mij allemaal wat te kinderachtig. Als iemand jarig is - en ze zijn al tien jaar - dan krijgen ze allemaal een petje op. Er is een poppenhoek en op vrijdag mag je een knuffeltje meenemen. Dat soort dingen. Ze houden ze een soort baby. Met lezen zijn ze weer terug gegaan naar picto-lezen, aan rekenen wordt niet veel gedaan. Wat ze qua schrijven en lezen heeft bijgeleerd, dat heb ik haar geleerd en niet de ZML-school. Het is meer een soort dagbesteding. Er wordt hooguit tussen de één à twee uur per dag aan leren besteed. Als het mooi weer is dan gaan ze naar buiten of met zijn allen een ijsje eten. In die drie uur per week extra begeleiding op de basisschool leerde ze meer dan in een hele week op de ZML. Ze hebben twee juffen op tien kinderen en dan ook nog vaak een stagiaire. Dan werken ze nog weinig met de kinderen. Het is de houding van 'ze is er nog niet aan toe'. (vader van Dietje)

De ouders in de citaten hierboven hebben een zeer verschillende perceptie van de ZML-school wat betreft het leeraanbod. Deze verschillen in perceptie weerspiegelen (zoals het volgende citaat suggereert) wellicht ook reële onderlinge verschillen die er kunnen zijn tussen ZML-scholen.

We hebben (toen het 'vastliep' op de eerdere basisschool) ook gekeken bij de ZML. Je weet tenslotte niet of een andere reguliere school gaat lukken. Op de ene ZML werd vooral aandacht besteed aan 'gezellig samen bezig zijn' en een beetje aan ontwikkeling. Die directeur zei ook 'onze school is kindvolgend'. De andere ZML was wel echt ontwikkelingsgericht. Er zat een gigantisch verschil tussen die twee scholen. (moeder van Noa)



Conclusie en discussie

Wat heeft dit onderzoek opgeleverd ten aanzien van de onderzoeksvragen uit de inleiding? In onderstaande zal hierop worden ingegaan. Daarbij zal ook de informatie uit de vragenlijsten met vijfpunt-schalen worden gebruikt ter vergelijking. Tevens zullen de resultaten van dit onderzoek worden gerelateerd aan de bevindingen uit eerdere studies.

'Kindkenmerken' bij 'vastlopen'

De geïnterviewde ouders en leerkrachten/ begeleiders noemen een aantal 'kindkenmerken' die volgens hen een rol speelden, in wisselende combinaties, bij het ontstaan van de problematische onderwijsintegratie-situatie: gedragsproblematiek; sociale aansluiting met andere kinderen (o.a. in verband met moeizaam communiceren); welbevinden; gebrek aan zelfstandig werken; weinig leermogelijkheden (in ieder geval in de perceptie van leerkrachten); weinig aansluiting bij zaakvakken; zindelijkheid.

Als gekeken wordt naar de groep van twintig kinderen als geheel dan scoren de ouders (bij de aanvangssituatie) op de vijfpunt-schalen (in vergelijking met andere 'kindkenmerken') 'gebrek aan zelfstandig werken' en 'ongezelligheid' gemiddeld duidelijk lager (gebruikt criterium: de gemiddelde score is lager dan 3,00) en vaker negatief (gebruikt criterium: een percentage van 33,3% of meer van de respondenten heeft als score 1 of 2 ingevuld) als factor in het al dan niet slagen van de geïntegreerde plaatsing van hun kind. (Ouders scoren daarnaast bij hun kind 'verstaanbaarheid' vaker als negatieve factor, maar de gemiddelde score is hierbij op bovengenoemd criterium niet lager). Ook bij de leerkrachten springen de eerste twee factoren er als opvallend negatief uit. Daarnaast scoren de leerkrachten (kijkend naar de gemiddelde scores van de gehele groep) de

kinderen laag op 'leerbaarheid' ('kind is voldoende leerbaar voor deze school-situatie'; 'kind behoort tot de cognitief sterke kinderen met Downsyndroom'), de 'mogelijkheid om bij dit kind op de basisschool een adequaat leeraanbod te kunnen bieden', 'verstaanbaarheid', 'het kind kan duidelijk maken wat het wil' en 'sociale aansluiting met andere kinderen'.

Deze 'kindkenmerken' worden dus bij relatief veel van de kinderen als problematisch aangemerkt. Echter, let wel: in individuele gevallen hoeft hier niet per se een probleem te liggen. Verder kunnen bij individuele kinderen andere 'kindkenmerken' als veel crucialer worden beoordeeld. 'Zindelijkheid' wordt bijvoorbeeld slechts bij vijf kinderen als een negatieve factor gescoord, maar als er op dit gebied bij een individueel kind grote problemen liggen (frequente en onvoorspelbare 'poepbroeken') dan kan dit (interviews) wel degelijk doorslaggevend zijn voor het al dan niet op de reguliere school kunnen blijven.

Hier wordt verondersteld dat de verschillende 'kindkenmerken', zoals deze naar voren komen uit de interviews en de vragenlijsten, relevant zijn vanwege gevolgen op drie te onderscheiden gebieden.

Ten eerste geldt voor een deel van deze 'kindkenmerken' (gedragsproblematiek (waaronder ongezelligheid); gebrek aan zelfstandig werken; zindelijkheid; moeizaam communiceren) dat de aanwezigheid hiervan door leerkrachten kan worden ervaren als taakverzwarend. Het vraagt immers extra aandacht van de leerkracht. In een eerder onderzoek bestudeerde Poulisse (2002) aan de hand van interviews met ouders en leerkrachten 20 casussen van leerlingen met een verstandelijke belemmering (11 met Downsyndroom) waarvan er 9 met succes deelnamen aan het reguliere basisonderwijs en

11 tegen de grenzen aangelopen waren. De 'grensgevallen' in haar onderzoek onderscheidden zich van de 'succesgevallen' onder andere op deze vier 'kindkenmerken', waarover ook Poulisse opmerkt dat deze een taakverzwaring voor de leerkracht betekenen.

Ten tweede is een deel van de 'kindkenmerken' gerelateerd aan de sociale integratie van het kind met Downsyndroom in de groep. Gedragsproblematiek (met name agressie naar andere kinderen en 'autistiform' gedrag) en weinig sociale aansluiting (door beperkte communicatie- en sociale vaardigheden; door een verschil in belangstelling en beleving ten opzichte van klasgenoten; door 'autistiform' gedrag) kunnen ten koste gaan van dit belangrijke doel van reguliere plaatsing: zo veel mogelijk deel zijn van de groep én positieve interacties met andere kinderen. Beperkte leermogelijkheden kunnen daarbij functionele integratie (betrokken worden bij het curriculum en bij de gebruikelijke activiteiten in de klas) bemoeilijken. Ook dit kan maken dat het kind minder deel van de groep wordt in de ervaring van klasgenoten, leerkrachten en soms wellicht ook het kind zelf. In het laatste geval wordt door respondenten (interviews) gebrek aan sociale integratie ook wel gezien als een oorzaak voor minder welbevinden bij het kind.

Het derde gebied is de geschiktheid van de reguliere plaatsing voor de ontwikkeling van het kind. Als het kind weinig leermogelijkheden heeft (of in ieder geval zo wordt gezien), eventueel ook nog gedragsproblemen vertoont, weinig aansluiting heeft bij het curriculum van de klasgenoten, en bovendien ook nog eens moeite heeft om zelfstandig te werken aan een eigen programma, dan kunnen leerkrachten (en ouders) zich gaan afvragen of het kind in de aangepaste omgeving van een speciale school wellicht meer zou leren. Ook wordt dan wel de vraag gesteld of het kind voldoende gelegenheid heeft succeservaringen op te doen bij het leren binnen het 'schoolse' curriculum van het regulier onderwijs. Een meer sociaal en praktisch gericht curriculum, zoals op een ZML-school, zou volgens sommige respondenten daarvoor meer mogelijkheden bieden. Verder wordt deze veronderstelde ongeschiktheid van het reguliere leeraanbod wel in verband gebracht met minder welbevinden bij het kind. Ook Poulisse (2002) merkt op dat in haar onderzoek in vergelijking met de 'succesgevallen' bij de 'grensgevallen' de kinderen vaker relatief moeilijk leerbaar waren of in ieder geval als zodanig werden gezien.

Nu geldt voor alle 'kindkenmerken' (en voor de gevolgen hiervan op de drie onderscheiden gebieden) dat er lang niet altijd overeenstemming is tussen de geïnterviewden, noch over de ernst van

de problematiek, noch over de oorzaak (primair 'kindkenmerken' of ook beïnvloed door 'omgevingskenmerken'). Het gaat wat dat betreft niet zo zeer om de feitelijke 'kindkenmerken' maar veel meer om de perceptie ervan door de verschillende betrokkenen, waarbij verschillen in visie op integratie en houding medebepalend zijn. Verder mogen 'kindkenmerken' dan een factor vormen in het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen', maar 'kindkenmerken' zijn dynamisch en zelf ook een resultante van een proces. Uit veel interviews komt naar voren dat het gaat om de wederzijdse wisselwerking tussen het kind en diens omgeving, waarbij het soms zeer uitmaakt op welke wijze de omgeving omgaat met de 'kindkenmerken'. Het meest uitgesproken voorbeeld hiervan vormen de drie kinderen die zijn overgestapt naar een volgende reguliere school. Uit de interviews komt naar voren dat zij in deze nieuwe omgeving veel positiever werden bekeken (bij twee qua leermogelijkheden, en bij alle drie qua beïnvloedbaarheid van hun gedrag en mogelijkheden voor sociale integratie) en dat zij door die andere verwachtingen en aanpak ook veranderden in al deze opzichten. Dit wordt verder bevestigd door de scores op de vijfpunt-schalen: zowel ouders als leerkrachten/ begeleiders scoren de kinderen veel positiever op 'kindkenmerken' op de volgende basisschool in vergelijking met de eerdere, en ouders (en een ambulante begeleider) scoren ook veel 'schoolfactoren' (visie, houding, openheid voor advies, relaties school-ouders e.d.) veel hoger op de volgende school. Daarenboven scoren de leerkrachten de 'kindkenmerken' al duidelijk hoger bij de aanvangssituatie op de volgende school, maar bij twee kinderen komt daarbij ook nog eens een forse toename van de scores op 'kindkenmerken' voor de situatie een jaar later. Deze vooruitgang van het kind op de nieuwe school (in gedragsaspecten, zelfstandig werken en sociale aansluiting) wordt door ouders, leerkrachten en ambulante begeleider ook in de interviews bij deze drie kinderen gerapporteerd. Maar ook bij andere casussen worden in de interviews voorbeelden gegeven van dergelijke positieve of soms ook negatieve spiralen.

'Kindkenmerken' kunnen dus niet los worden gezien van de omgeving. Om een ander voorbeeld te nemen, 'gebrek aan zelfstandig werken'; hierover kan het volgende worden opgemerkt. Ten eerste is de vaardigheid van het kind op dit gebied mede het gevolg van een leergeschiedenis: in hoeverre en op welke wijze is het kind begeleid in het leren zelfstandig te werken? Vervolgens is ook de vraag in hoeverre niet goed zelfstandig kunnen werken een onoverkomelijk probleem is afhankelijk van omgevingsfactoren, onder andere: klassegrootte én hoeveel momenten er extra begeleiding is voor het

kind. Tenslotte spelen - en dat is cruciaal - verwachtingen een rol: wat vinden de leerkrachten op dit gebied acceptabel?

Ook bij andere 'kindkenmerken' is dit referentiekader zeer bepalend: met welke normen wordt het kind vergeleken? Zo oordelen ouders vaker dan leerkrachten positief over de sociale aansluiting met andere kinderen (ook op de aanvullende gesloten vragenlijst met vijfpunt-schaal). Dat zou natuurlijk kunnen voortkomen uit 'wishfull thinking' van de ouders. Dit verschil zou echter ook kunnen ontstaan omdat veel leerkrachten de 'gewone' kinderen als referentiekader hanteren, terwijl de ouders - *de belemmeringen van hun kind in hun overweging meenemend* - vinden dat het sociaal eigenlijk redelijk goed gaat. Ondersteuning hiervoor vormt het gegeven dat sommige leerkrachten in de interviews expliciet aangeven dat zij hebben moeten leren om het succes van het kind niet te meten naar de normen voor 'gewone' kinderen en dat zij in de loop van de tijd meer oog hebben gekregen voor kleinere ontwikkelingsstapjes.

Als we kijken naar verschillen in 'kindkenmerken' tussen de situaties waarin de problemen alsnog werden opgelost (of in ieder geval in zoverre werden opgelost dat de integratie op de betreffende school werd gecontinueerd) versus de situaties waarin de integratie op de betreffende school werd beëindigd, dan vallen in de eerste plaats de grote overeenkomsten op. Voor het merendeel van de 'kindkenmerken' geldt dat bij aanvang beide groepen vergelijkbaar waren, dat wil zeggen in beide groepen is er een min of meer even groot percentage kinderen waarbij die bepaalde factor als 'negatief voor de plaatsing' wordt aangeduid door de respondenten. Dit is gecheckt door in aanvulling op de interviews de respondenten een aantal vragen op een vijfpunt-schaal te laten scoren. Kinderen uit beide groepen worden (kijkend naar de startsituatie ten tijde van de problemen) zowel door ouders als door leerkrachten/ begeleiders als groep vrijwel gelijk gescoord (zowel qua gemiddelde score als qua percentage kinderen met de negatieve score 1 of 2): rustig gedrag; gezelligheid; zelfstandig werken; zindelijkheid; niet weglopen; schoolverzuim; en aansluiting op het schoolplein. Ook een patroon van meerdere frequente probleemgedragingen kwam bij beide groepen even vaak voor. Ouders scoren de kinderen uit beide groepen bovendien vrijwel gelijk op: agressie; sociale aansluiting in de klas; 'kind heeft er geen probleem mee dat het anders is'; en 'het kind kan duidelijk maken wat het wil' en leerkrachten scoren wat betreft de gemiddelde score de kinderen gelijk op 'welbevinden op school'.

Afgaand op de vijfpunt-schalen is er volgens de respondenten ook een aantal verschillen in 'kindkenmerken' tussen de

beide groepen. Ouders en leerkrachten scoren de kinderen uit de 'vastgelopen' groep duidelijk lager (en vaker negatief) op 'leerbaarheid' en op de mogelijkheid om op een reguliere school een adequaat leeraanbod te creëren. Natuurlijk is het niet onwaarschijnlijk dat 'leerbaarheid' inderdaad een factor vormt in het 'vastlopen' in het reguliere onderwijs, maar 'leerbaarheid' is hier niet direct gemeen. Het betreft dus de perceptie die de betrokkenen hiervan hebben. Dat deze perceptie niet alleen door feitelijke 'kindkenmerken' maar ook door visie, houding en referentiekader wordt medebepaald is hierboven reeds betoogd. Verder scoren de ouders de kinderen uit de 'vastgelopen' groep lager op 'verstaanbaarheid' en scoren de leerkrachten deze kinderen lager op 'het kind kan duidelijk maken wat het bedoelt'. Deze verschillen zouden echter ook een artefact kunnen zijn van de gemiddeld lagere leeftijd van de kinderen uit de 'vastgelopen' groep. (In ieder geval scoren de ouders bij acht van de twintig kinderen deze factoren hoger op de aanvullende vragenlijst die betrekking had op de situatie nadat de problemen waren opgelost, of nadat het kind was geplaatst op een andere reguliere of een speciale school, dan op de vragenlijst met betrekking tot de aanvangssituatie. Kinderen, ook die met Downsyndroom, gaan nu eenmaal beter praten in de loop van de tijd.) Ouders (en leerkrachten wat betreft het percentage negatieve scores) scoren de 'vastgelopen' kinderen verder lager en vaker negatief op 'welbevinden op school' en dit wordt door ouders ook in de open interviews als een belangrijk criterium genoemd in het beoordelen van het succes van de schoolplaatsing. Leerkrachten scoren 'het kind heeft er problemen mee dat het anders is' en de sociale aansluiting in de klas bij de 'vastgelopen' kinderen' bij een hoger percentage kinderen als problematisch (score 1 of 2) dan bij de kinderen die uiteindelijk op dezelfde school verder gingen. 'Vriendjes te spelen thuis' en agressief gedrag (scores bij de aanvangssituatie) daarentegen kwamen volgens de leerkrachten juist relatief vaker voor als problematische factor bij deze laatste groep.

Samenvattend: er zijn veel overeenkomsten in 'kindkenmerken' tussen de kinderen die 'vastliepen' op een reguliere school en de kinderen die 'dreigden vast te lopen, maar hun schoolloopbaan wel continueerden op dezelfde school'. Een aantal van de 'kindkenmerken' - gedragsproblematiek (en gezeglijkheid en agressie), gebrek aan zelfstandig werken en zindelijkheid - die in het onderzoek van Poulisse het verschil maakten tussen 'grensgevallen' en 'succesgevallen' onderscheidde hier de beide vergeleken groepen niet (of bij agressie volgens de leerkrachten zelfs in tegengestelde richting). Wel is er op groepsniveau een

verschil in de perceptie van de betrokkenen van de leerbaarheid van het kind (ouders en leerkrachten), welbevinden op school (ouders en leerkrachten), communicatieve vaardigheden (ouders en leerkrachten) en sociale aansluiting (leerkrachten), waarbij de eerste drie punten ook door Poulisse als relevant verschil werden gevonden. Daarbij moet overigens worden gerealiseerd dat Poulisse hierbij een andere vergelijking maakt: zij vergelijkt 'grensgevallen' (kinderen die zijn vastgelopen of dreigen vast te lopen) met 'succesgevallen' (kinderen waar het goed mee gaat op school), terwijl in het hier gepresenteerde onderzoek 'grensgevallen die definitief vastliepen op een bepaalde school' worden vergeleken met 'grensgevallen die toch nog verder gingen op dezelfde school'. Dat betekent dat in dit onderzoek de 'kindkenmerken' (scores bij de aanvangssituatie) vaak tamelijk problematisch zijn in beide met elkaar vergeleken groepen (met als uitzondering die gevallen waarin het 'vastlopen' van de integratie weinig te maken had met het functioneren van het kind en vrijwel geheel kan worden toegeschreven aan de houding en visie van leerkrachten of directeur). Zo worden *in beide groepen* bijvoorbeeld bij de aanvangssituatie 'niet goed zelfstandig kunnen werken' en 'ongezeglijkheid' bij meer dan de helft van de kinderen op de vijfpunt-schalen gescoord (zowel door ouders als door leerkrachten/begeleiders) als een negatieve factor in de integratie van het betreffende kind.

Tot slot: er zijn in dit onderzoek naast overeenkomsten enige verschillen gevonden in 'kindkenmerken' op groepsniveau tussen de onderscheiden groepen. Dat neemt echter niet weg dat er ook in de groep 'kinderen die hun schoolloopbaan continueerden op dezelfde school' individuele kinderen worden gevonden die ten tijde van de problemen vergelijkbaar laag scoorden op deze kenmerken. Daarbij komt dat de drie kinderen die overstapten naar een volgende reguliere school qua 'kindkenmerken' op de eerdere school als zeer problematisch werden gezien, terwijl deze kinderen vervolgens volgens alle betrokkenen op goede wijze hun schoolloopbaan continueerden op de volgende school (blijkens de interviews en de vijfpunt-schalen zowel gescoord door ouders als door leerkrachten/begeleiders op de eerdere en de volgende school). Hieruit mag worden geconcludeerd dat, hoewel bepaalde 'kindkenmerken' (met name gebrek aan leerbaarheid, welbevinden, communicatieve vaardigheden en sociale aansluiting) de kans vergroten dat een kind definitief 'vastloopt' op een reguliere school, deze kenmerken dynamisch zijn en in wederzijdse wisselwerking staan met de omgeving. Daarbij gaat het bovendien niet alleen om feitelijke 'kindkenmerken', maar zeker ook om de perceptie ervan door de betrokkenen.

'Omgevingskenmerken' bij 'vastlopen'

De geïnterviewde ouders en leerkrachten/begeleiders brengen ook een aantal 'omgevingskenmerken' naar voren die volgens hen, wederom in wisselende combinaties, een rol speelden bij het ontstaan van de problematische onderwijs-integratie-situatie (en soms ook bij het weer 'vlottrekken'): visie en houding van de school ten aanzien van integratie en ten aanzien van dit kind met Downsyndroom; gevoel van de leerkracht effectief en succesvol te zijn; (verstoorde) relaties tussen ouders en school; (verstoorde) relaties tussen leerkrachten en begeleiders van het kind binnen de school; rol van de directeur; rol van de ambulante begeleider vanuit het REC; organisatorische problemen (o.a.: te grote klas; te weinig begeleiding kunnen organiseren); (te passieve) rol van de ouders.

In vrijwel alle interviews worden verschillen in visie op integratie en houdingsaspecten naar voren gebracht als een relevante factor, zowel in negatieve als in positieve zin. In negatieve zin, als een (mede-)oorzaak voor 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen', wordt deze problematiek vaker door ouders en begeleiders van buiten de school gerapporteerd dan door leerkrachten of intern begeleiders van binnen de school. Er is hierop echter één uitzondering waarbij door een intern begeleider wordt uitgelegd dat de visie binnen het team in de loop van het proces wel degelijk is verschoven in een meer positieve richting dan aanvankelijk het geval was.

Als wordt gekeken naar de scores op de vijfpunt-schalen (ten tijde van de problemen) dan valt op dat ook hierop de ouders op visie- en houdingsaspecten de scholen zowel gemiddeld lager als vaker negatief (score 1 of 2) scoren dan de leerkrachten/begeleiders (binnen het team of van buiten de school). Dit contrast tussen ouders en professionals had nog groter kunnen zijn, omdat de schalen voor een deel (6x) door begeleiders van buiten de school zijn ingevuld. Deze scoren visie- en houdingsaspecten van de school vaker negatief dan leerkrachten of begeleiders van binnen de school zelf (met als opvallende uitzondering één intern begeleider die haar eigen school, ook blijkens de scores op de schalen, wel degelijk kritisch beoordeelde). De enige vraag over visie/houding die ook door leerkrachten vaak negatief wordt gescoord is 'de betrokken leerkracht heeft voldoende vertrouwen in de leermogelijkheden van het kind', maar men kan vermoeden dat de betreffende leerkrachten deze negatieve scores vaak niet zullen zien als een visie-aspect maar opvatten als een adequate weerspiegeling van de door hen ervaren realiteit van de geringe leerbaarheid van het kind. Daarnaast scoren leerkrachten/begeleiders relatief laag op 'de groepsleerkracht

is deskundig ten aanzien van dit kind', hierover wordt dus wel vaker getwijfeld door reguliere leerkrachten.

Als een vergelijking wordt gemaakt tussen de groep 'kinderen die definitief vastliepen op een bepaalde reguliere school' versus de groep 'kinderen die hun schoolloopbaan continueerden op dezelfde school', dan blijkt uit de vijfpunt-schalen (aanvangssituatie) dat er volgens de leerkrachten/ begeleiders op groepsniveau wat betreft visie- en houdingsaspecten nauwelijks (en zeker geen grote) verschillen tussen de groepen zijn. Een uitzondering is hooguit 'het vertrouwen van leerkrachten en dat van de begeleiders in de leermogelijkheden van het betreffende kind' - deze twee items worden vaker negatief gescoord bij de 'vastlopers' dan bij de 'continueerders'. Verder scoren de leerkrachten/begeleiders 'de school is open voor advies van derden' en 'leerkrachten zijn gericht op het zoeken naar oplossingen' gemiddeld hoger bij de continueerders, maar de scores op deze items zijn feitelijk bij beide groepen overwegend positief tot zeer positief. Het ontbreken van duidelijke verschillen kan erop wijzen dat er inderdaad geen verschillen waren, maar het kan ook zijn dat leerkrachten geneigd zijn om 'het eigen stoepje schoon te vegen' en hoe dan ook het eigen functioneren positief te beoordelen. Zoals eerder opgemerkt: visie- en houdingsaspecten van de school worden door enkele van de begeleiders van buiten de school (en door één intern begeleider) wel meer kritisch bezien, maar deze begeleiders van buiten de school zijn verdeeld over beide groepen.

In tegenstelling tot de leerkrachten zien ouders juist wel grote verschillen. Op de volgende visie- en houdingsaspecten wordt (aanvangssituatie-scores vergelijkend) de eerste groep ('vastlopers') door de ouders gemiddeld opvallend lager en vaker negatief gescoord dan de tweede groep ('continueerders'): 'directeur staat achter de integratie'; 'team staat achter de integratie'; 'de school is open voor zorgleerlingen in het algemeen'; 'de groepsleerkracht houdt in het algemeen in haar lessen rekening met verschillen tussen kinderen'; 'groepsleerkracht is positief ten aanzien van integratie in het algemeen'; 'persoonlijk begeleider op school is positief ten aanzien van integratie in het algemeen'; 'groepsleerkracht heeft een positieve houding naar dit kind'; 'persoonlijke begeleider heeft een positieve houding naar dit kind'; 'groepsleerkracht heeft voldoende vertrouwen in de leermogelijkheden van dit kind'; 'er is een goede relatie tussen leerkrachten en dit kind'; 'leerkrachten zijn gericht op het zoeken naar oplossingen bij problemen'; 'de school staat open voor advies van derden'; 'de school luistert naar ouders en neemt hun inbreng serieus'. Daarnaast scoren de ouders de deskundigheid van

de persoonlijk begeleider lager en vaker negatief bij de 'vastlopers'.

Eenzijds zouden de door ouders gescoorde verschillen op groepsniveau reëel kunnen zijn, maar het is anderzijds ook mogelijk dat deze 'schoolkenmerken' door ouders extra negatief of juist extra positief gekleurd worden al naar gelang hun kind op de betreffende school is 'vastgelopen' of juist de schoolloopbaan heeft kunnen continueren (er is immers retrospectief gescoord). Hoe het ook zij, in ieder geval *in de perceptie van veel van deze ouders* worden bovengenoemde visie- en houdingsaspecten (een vergelijking op groepsniveau makend - in individuele gevallen kan dit immers anders worden beoordeeld) gezien als het cruciale verschil tussen 'vastlopen' en 'dreigen vast te lopen en toch nog verder kunnen'. Daarbij komt de informatie uit de vijfpunt-schalen overeen met die uit de open interviews. Een argument om te ondersteunen dat deze verschillen niet 'alleen maar bestaan tussen de oren van de betreffende ouders' vormen de bevindingen bij de drie kinderen die zijn overgestapt van een eerdere reguliere school naar een volgende: uit de citaten van zowel ouders, leerkrachten (van de eerdere en de volgende school) als ambulante begeleider - en ook uit de vijfpunt-schalen althans volgens de ouders en volgens de ambulante begeleider - komt een groot contrast naar voren in visie en houding van het team van de eerdere en de volgende school.

Hier wordt verondersteld dat de verschillende visie- en houdingsaspecten, zoals deze naar voren komen uit de interviews en de vragenlijsten, relevant zijn vanwege drie consequenties.

Ten eerste zal het ontbreken van een duidelijke visie op het belang van integratie maken dat scholen bij problemen eerder zullen opgeven. Daarbij kunnen de in de interviews (en tevens deels in de vragenlijsten) benoemde positieve houdingsaspecten (met name: 'als leerkracht bereid zijn kritisch te kijken naar de eigen aanpak' (alleen interview); 'openheid voor overleg met de ouders en advies door derden'; 'flexibiliteit en creativiteit' (alleen interview); 'positieve kijk op de mogelijkheden van het kind') helpen bij het zoeken naar oplossingen.

Ten tweede heeft de visie op integratie gevolgen voor de criteria die worden gehanteerd bij het bepalen of integratie succesvol is. In hoeverre mag het kind anders zijn dan klasgenoten en in hoeverre wordt het gemeten naar dezelfde maatstaf? Op de vijfpunt-schalen (aanvangssituatie) wordt door de ouders van zes kinderen aangegeven dat het volgens hen een negatieve factor was dat de betreffende groepsleerkracht niet accepteerde dat het kind op een lager niveau werkte dan klasgenoten. Bij vijf van deze kinderen wordt dit op de vijfpunt-schalen

eveneens als een negatieve factor beoordeeld door begeleiders (vier van buiten de school en één intern begeleider). Vier leerkrachten geven in de interviews verder expliciet aan dat zij hebben moeten leren om hun referentiekader te veranderen en zo hun verwachtingen voor succes aan te passen. Ook in het onderzoek van Poulisse (2002) werd naast een iets minder positieve houding ten aanzien van integratie (alle leerkrachten staan hier immers wel in enige mate positief tegenover - anders waren de scholen er niet aan begonnen) het aspect 'de leerkracht accepteert niet dat het kind op een lager niveau werkt' als een onderscheid gevonden tussen 'succesgevallen' en 'grensgevallen'. Soms is de maatstaf voor succes, blijkens de interviews in het hier gepresenteerde onderzoek, weliswaar niet de ontwikkeling en het functioneren van het 'gewone' kind, maar worden er toch bepaalde minimale normen gehanteerd. Bij vier kinderen werd de standaard voor succes daarbij gekleurd door eerdere ervaringen met een meer vaardig kind met Downsyndroom. Verder wordt er door vier leerkrachten gesteld dat het geen integratie meer is als er veel extra persoonlijke begeleiding in de klas nodig is. Dat is een visie. In Groot-Brittannië wordt een aanzienlijke mate van extra assistentie (20 tot 27 uur per week) gezien als de normale wijze van ondersteuning van geïntegreerde leerlingen met Downsyndroom (Lorenz, 1999).

De derde consequentie van visie- en houdingsaspecten (op de vijfpunt-schalen met name: 'groepsleerkracht heeft een positieve houding naar dit kind'; 'groepsleerkracht heeft voldoende vertrouwen in de leermogelijkheden van het kind'; 'er is een goede relatie tussen leerkrachten en dit kind'; 'de school is open voor zorgleerlingen in het algemeen'; 'de groepsleerkracht houdt in het algemeen in haar lessen rekening met verschillen tussen kinderen') zou kunnen liggen in de wijze waarop de leerkracht het kind met Downsyndroom bejegend en het al dan niet probeert te betrekken in het groepsgebeuren. In de interviews worden door ouders en begeleiders van buiten de school voorbeelden genoemd van negatieve bejegening ('ga jij maar met de extra begeleider mee, jij snapt dit toch niet') en van het niet-proberen het kind bij het gebeuren te betrekken ('de begeleiding werd niet gebruikt om hem te helpen samen te spelen of samen te werken met andere kinderen'; 'ze zat in een apart hoekje in de klas, er werd op die manier voortdurend benadrukt dat ze anders was.'). Dit kan volgens verschillende ouders en begeleiders van buiten de school met name als gevolg hebben dat klasgenoten het kind minder gaan zien als deel van de groep en het gaan negeren. In de literatuur over inclusief onderwijs (o.a.; Westwood, 1997; Thomas, Walker en Webb, 1998;

Martin, Jorgensen en Klein, 1998; Byers, 1998; Biklen, 1985) wordt benadrukt dat de leerkracht wat betreft de bejegening van leerlingen met een belemmering een rolmodel vormt voor de andere kinderen. In een onderzoek van Vaughn en Schumm (1996) werd aangetoond dat in het reguliere onderwijs geplaatste leerlingen met specifieke leerproblemen (vergelijkbaar met Nederlandse leerlingen uit het speciaal basisonderwijs) over het algemeen in mindere mate werden geaccepteerd door medeleerlingen dan klasgenoten, maar dat zij in gelijke mate werden geaccepteerd als zij in een klas zaten met een groepsleerkracht die (volgens de directeur van de reguliere school en naar eigen zeggen) een positieve houding had naar leerlingen met specifieke leerproblemen. Uit observaties bleek dat deze leerkrachten erop letten dat zij alle leerlingen present, kinderen aanmoedigden om elkaar te helpen, kinderen vaker lieten samenwerken en direct ingrepen als er in de klas neerbuigende opmerkingen werden gemaakt. Op de vijfpunt-schalen in het hier gepresenteerde onderzoek scoren ouders (aanvangssituatie) de groepsleerkracht op zeven scholen negatief op 'leerkracht heeft een positieve houding naar het betreffende kind' (score 1,2), en op zestien scholen als positief of neutraal (score 5,4,3) (drie kinderen zijn op twee verschillende scholen gescoord). Bij zes van de zeven op 'houding naar dit kind' negatief gescoorde scholen scoren ouders en/of leerkrachten het kind tevens negatief op 'sociale aansluiting met andere kinderen in de klas'. Bij de zestien positief of neutraal op 'houding naar dit kind' gescoorde scholen worden slechts vijf kinderen negatief gescoord op 'sociale aansluiting'. Dit suggereert een verband tussen deze beide factoren. Er kan echter op grond van dit onderzoek geen uitspraak worden gedaan over de richting van oorzaakelijkheid.

Een deel van de ouders en begeleiders van buiten de school veronderstellen in de interviews een oorzakelijk verband tussen visie- en houdingsaspecten en het 'vastlopen' van de integratie. Aan de andere kant komt uit de interviews ook naar voren dat visie- en houdingsaspecten zelf dynamisch zijn. De specifieke ervaring die een leerkracht opdoet met de integratie van een bepaald kind beïnvloedt ook visie en houding. Er kan daarbij een negatieve spiraal (toenemende gedragsproblemen, isolement of ontwikkelingsstagnatie enerzijds en toenemende frustratie hierover bij de leerkracht anderzijds) ontstaan of ook wel een positieve. Hier wordt verondersteld dat het gevoel van een leerkracht effectief en succesvol te zijn weleens een belangrijke rol zou kunnen spelen. Bij in ieder geval zeven kinderen wordt door respondenten in de interviews gerapporteerd dat het gevoel als leerkracht niet effectief te zijn een rol

speelde bij het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen'.

Het is plausibel dat de kans op succes bij de begeleiding van een kind met Downsyndroom wordt vergroot wanneer haalbare doelen worden gesteld. Het is een beetje een paradox: wil je 'een positieve kijk op de leermogelijkheden van het kind' houden (geloven dat het kind op lange termijn nog een behoorlijke ontwikkeling kan doorlopen), dan vraagt dat bij kinderen met een verstandelijke belemmering om het stellen van juist heel beperkte doelen voor de korte termijn en het werken aan hele kleine ontwikkelingsstappen.

Uit de interviews met ouders en met leerkrachten/ begeleiders komt naar voren dat verstoorte relaties tussen ouders en school, maar ook verstoorte relaties tussen de verschillende betrokkenen binnen de school, een belangrijke factor vormen in het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van de integratie. Meer dan over visie- en houdingsaspecten is hierover in de interviews consensus tussen leerkrachten en ouders (en begeleiders van buiten de school). Beide factoren zijn daarbij ook onderscheidend tussen de kinderen die definitief vastliepen en de kinderen die alsnog hun schoolloopbaan op dezelfde school continueerden. Van de acht kinderen waarbij sprake was van verstoorte relaties tussen ouders en school liepen er zeven definitief vast, en voor relaties binnen de school geldt idem dito.

Bij de vijfpunt-schalen is er slechts één vraag gesteld die indirect betrekking heeft op de onderlinge relaties van de professionals rondom het kind, namelijk 'er is voldoende vaak overleg tussen de leerkracht, persoonlijk begeleiders en ambulante begeleider'. Ouders en leerkrachten scoren deze vraag bij de 'vastlopers' gemiddeld negatiever (ouders) of vaker negatief (leerkrachten) dan bij de 'continueerders'. Leerkrachten/ begeleiders scoren overigens daarbij deze vraag feitelijk vrijwel allemaal positief. Verder is er in een aantal verschillende vragen direct of indirect geïnformeerd naar de relatie ouders-school. Op de vijfpunt-schalen wordt door de leerkrachten/ begeleiders bij de definitief vastgelopen kinderen de factor 'het overleg met de ouders verliep in prettige sfeer' lager en minder vaak positief (minder vaak de score 4 of 5) beoordeeld, zowel in vergelijking met de scores bij de groep 'continueerders', als in vergelijking met de over het algemeen zeer hoge scores op visie- en houdingsaspecten van de school. Leerkrachten/ begeleiders scoren 'de school luistert naar de ouders en neemt hun inbreng serieus' gemiddeld gesproken even hoog en vrijwel altijd positief in beide groepen (de enige niet positieve scores, namelijk de score 3 komt van vier begeleiders van buiten de school). De leerkrachten vin-

den dus dat zij de inbreng van ouders serieus nemen. Ook oordelen, zoals reeds vermeld, de leerkrachten/ begeleiders vrijwel allemaal positief over de factor 'er was voldoende vaak overleg tussen ouders en school'. De factor 'ouders zijn realistisch en eisen niet te veel van de school' wordt door leerkrachten/ begeleiders vervolgens wel een stuk negatiever beoordeeld. Bij de helft van de scholen, overigens niet zeer verschillend verdeeld over beide groepen (en zelfs vaker bij de 'continueerders'), wordt dit door hen als een negatieve factor gescoord. De ouders in dit onderzoek worden dus relatief vaak als te veeleisend ervaren, en leerkrachten zien dit als een negatieve factor voor de reguliere plaatsing. Daarbij is het wel zo dat bij de drie kinderen die overstapten van de ene naar een volgende basisschool *dezelfde* ouders op de eerste school op dit punt negatief werden beoordeeld en op de volgende 'neutraal' (1x) of positief (2x). Twee factoren onderscheiden vervolgens nog de 'vastlopers' van de 'continueerders': leerkrachten/ begeleiders scoren de ouders uit de eerste groep duidelijk lager op 'ouders zijn deskundig ten aanzien van hun eigen kind' en op 'ouders accepteren de handicap'. Deze lagere waardering van de ouders door de school vormt wellicht een indirecte indicatie voor de vaker verstoorte relaties ouders-school bij de groep 'vastlopers'.

Als wordt gekeken naar de scores (aanvangssituatie) door de ouders dan valt op dat er volgens hen een extreem verschil is tussen de 'vastlopers' en de 'continueerders'. Bij de 'vastlopers' wordt door de ouders veel lager en veel vaker negatief (score 1 en 2) geoordeeld over de factoren 'er is voldoende vaak overleg', 'het overleg verloopt in prettige sfeer' en 'de school luistert naar ouders en neemt hun inbreng serieus'. Bij de 'continueerders' worden deze factoren in vrijwel alle gevallen positief of zeer positief gescoord (score 4 en 5). Over de factoren 'ouders accepteren de handicap', 'ouders zijn deskundig ten aanzien van hun kind' en 'ouders zijn realistisch en eisen niet te veel van de school' oordelen de ouders in beide groepen overwegend positief. (drie ouders, allen bij de 'vastlopers', scoren zichzelf overigens wel als 'te veeleisend naar de school' en scoren ook hun eigen deskundigheid als een negatieve factor).

Er is dus (althans op groepsniveau, niet in ieder individueel geval: bij twee van de definitief 'vastgelopen' kinderen zijn ouders het namelijk zowel eens met het oordeel van de basisschool dat het niet mogelijk is dit kind goed te begeleiden op een reguliere basisschool als dat zij de visie, houding en relaties met betrekking tot de betreffende basisschool positief scoren) ook blijkens de vijfpunt-schalen overeenstemming tussen ouders en leerkrachten/ begeleiders over de minder goede sfeer van het overleg bij de

groep 'vastgelopen kinderen' (ouders zijn hierover weliswaar negatiever dan leerkrachten, maar de tendens is in dezelfde richting). Ouders lijken dit vooral toe te schrijven aan een aantal 'schoolkenmerken', terwijl leerkrachten juist negatiever oordelen over enkele 'ouderkenmerken', wellicht het gevolg van de algemene neiging van mensen om positief over het eigen functioneren te denken.

Ook in het onderzoek van Poulisse (2002) werd overigens een verstoorde verhouding tussen ouders en school vaker gevonden bij 'grensgevallen' dan bij 'succesgevallen'.

Een verstoorde relatie tussen ouders en school zou een oorzakelijke rol kunnen spelen in het 'vastlopen' van de integratie - een aantal geïnterviewden ziet dit zo - of andersom ook het gevolg kunnen zijn van het 'dreigen vast te lopen' en het daarop volgende verzet van de ouders hiertegen. Maar ook in het tweede geval zal vervolgens een eenmaal ernstig verstoorde relatie een rol kunnen gaan spelen in het verder vastlopen, een negatieve spiraal die in verschillende interviews wordt beschreven. Daarnaast wordt een goede verstandhouding in de interviews bij acht kinderen juist genoemd als een positieve factor in het alsnog 'vlottrekken' van de integratie.

Uit de interviews met ouders (en soms ook persoonlijk begeleiders) komt naar voren dat de ambulante begeleider vanuit het ZML zowel een negatieve als een positieve rol kan spelen bij het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen van de integratie'. Zes ouders (en ook twee persoonlijk begeleiders) vonden dat de ambulante begeleider het kind te veel 'richting de ZML probeerde te praten'. Ouders beoordelen op de vijfpunt-schalen (aanvangssituatie) de ambulante begeleiders bij vijf kinderen als niet ondersteunend voor de integratie. Vier van deze vijf kinderen behoren tot de groep kinderen die definitief op een bepaalde reguliere school 'vastliepen'. Leerkrachten/begeleiders zijn ook overwegend positief over de rol van de ambulante begeleider (slechts in vier gevallen is een negatieve score toegekend, waarvan drie keer bij de 'vastlopers'. Poulisse (2002) stelde vast dat onvoldoende goede ambulante begeleiding bij een klein aantal van de 'grensgevallen' in haar onderzoek als een negatieve factor werd gerapporteerd door ouders en/of leerkrachten.

In de interviews wordt aangegeven dat een grote klas én veel zorgleerlingen in de klas door leerkrachten kan worden ervaren als een verzwappende factor. Nu is de groepsgrootte van de klassen (aanvangssituatie) binnen dit onderzoek gemiddeld zo'n 24 leerlingen met een range van 14 tot 37 leerlingen. Het aantal zorgleerlingen in de groep is (volgens de leerkrach-

ten/ begeleiders) gemiddeld drie, met een range van 1 tot 7. Bij zes klassen was de groepsgrootte (soms combinatieklassen) ten tijde van de problemen groter dan 28 leerlingen. Bij vijf van deze zes klassen scoren leerkrachten/ begeleiders en/of ouders een te grote klas als een negatieve factor (één ouder scoort daarnaast een klasgrootte van 23 leerlingen als negatief). Er is tussen de 'vastlopers' en de 'continueerders' overigens geen verschil in de groepsgrootte ten tijde van de problemen (noch feitelijk, noch in de ervaren invloed ervan op de integratie). Echter, bij de drie 'continueerders' met een erg grote - en ook als negatief ervaren - groep ten tijde van de problemen, is de groepsgrootte het jaar daarop teruggebracht (met een overeenkomende veel positievere score op de invloed van de groepsgrootte op de reguliere plaatsing). Groepsgrootte zou dus wel degelijk een relevante factor in het al dan niet 'vastlopen' kunnen zijn. Bij zes scholen wordt door ouders en/of leerkrachten/ begeleiders een te groot aantal zorgleerlingen in die groep als negatieve factor gescoord - dit komt echter even vaak voor bij beide groepen ('vastlopers' en 'continueerders').

Gemiddeld wordt er zo'n 9 à 10 uur per week individuele begeleiding geboden aan de kinderen in deze onderzoeksgroep met een range van 2 tot 22 uur. Bij twaalf kinderen wordt daarbij de 'Rugzak' gecombineerd met AWBZ-gelden (in natura of als persoonsgebonden budget). In de interviews wordt er over vijf kinderen gerapporteerd dat er in onvoldoende mate één-op-één begeleiding in de klas kon worden gerealiseerd of in de praktijk werd gerealiseerd. Op de vijfpunt-schalen wordt dit punt bij zeven kinderen negatief gescoord volgens ouders en/of leerkrachten/ begeleiders. Vijf van deze zeven kinderen behoren tot de groep 'vastlopers' (en bij vier van hen was minder dan 4 uur extra begeleiding per week georganiseerd). Dit wijst erop dat te weinig extra begeleiding een factor kan zijn in het 'vastlopen' van in ieder geval sommige kinderen. Dat wil niet zeggen dat een hoge mate van extra begeleiding altijd noodzakelijk is, noch dat dit een voldoende voorwaarde is. Zo was er bij vijf van de 'vastgelopen' kinderen sprake van een zeer aanzienlijke mate van extra begeleiding (range van 11 tot 22 uur). Het vraagt, blijkens de interviews, dus niet alleen om voldoende extra begeleiding, maar ook om goede afstemming en samenwerking tussen de betrokkenen. Bovendien moet een begeleider niet alleen worden ingezet voor het aanleren van taakjes (want er is het risico dat er een eiland in de klas ontstaat met daarop het kind en de begeleider), maar moet deze het kind op allerlei momenten gaan helpen zijn of haar aandacht te richten op de groepsleerkracht en op andere kinderen. Het samendoen met andere kinderen

moet worden gestimuleerd. Tevens is het belangrijk dat ook de groepsleerkracht betrokken blijft op het kind.

Een laatste factor: bij twee kinderen vermoeden respondenten (interviews en vijfpunt-schalen) dat stagnatie in de ontwikkeling van het kind - en uiteindelijk ook daardoor 'vastlopen' op school - ook te maken heeft gehad met te weinig begeleiding op het gebied van cognitieve doelen in de thuissituatie. Bij één van deze kinderen (Kate) is er een omslag in de aanpak van de ouders sinds zij op de volgende basisschool is geplaatst, mede op verzoek van deze school overigens. De afgelopen jaren zijn deze ouders zeer actief geworden in het thuis werken aan lezen, schrijven en rekenen - en met resultaat.

Tot slot: waar Poulisse (2002) vooral een verschil vond tussen 'grensgevallen' en 'succesgevallen' op 'kindkenmerken', komen er in dit onderzoek in de vergelijking tussen 'vastlopers' en 'continueerders' niet alleen verschillen in 'kindkenmerken' naar voren, maar (volgens ouders en begeleiders van buiten de school) vooral ook verschillen in visie- en houdingsaspecten van de school én (volgens ouders en leerkrachten/begeleiders) verschillen in de onderlinge betrekkingen van de volwassenen rondom het kind. Om de conclusie in minder wetenschappelijke taal te vatten, kort en bondig geformuleerd, zeggen veel van deze ouders eigenlijk: *'Scholen die er samen met de ouders echt voor gaan kunnen het redden met zeer bewerkelijke kinderen'*.

Maar, aan de andere kant vormt succes op dit moment nog geen garantie dat het in een later stadium niet alsnog zou kunnen 'vastlopen'. De onderwijsintegratie van deze doelgroep is wat dat betreft zoals Poulisse (2002) het noemt: een wankel evenwicht.

Advisering

In het hoofdstuk over advisering is gedetailleerd verslag gelegd van de inhoud van de adviezen. Meer in zijn algemeenheid kan er over de adviezen nog het volgende worden opgemerkt:

- Er wordt in diverse adviezen uitgelegd hoe er rekening kan worden gehouden met een aantal belemmeringen die vaak samengaan met Downs syndroom, met name op het gebied van spraak-taalontwikkeling en informatieverwerking.

- Bij de advisering met betrekking tot gedragsbeïnvloeding wordt systematisch gebruik gemaakt van principes uit de leertheorie. Er wordt gekeken naar antecedenten, gedrag en consequenties én naar de mogelijke functies van gedrag voor het kind.

- Bij de advisering ten aanzien van ontwikkelingsstimulering, gedragsbeïnvloeding en het bevorderen van sociale contacten wordt gewerkt met taak-analyse,

dat wil zeggen het vertalen van doelen in zeer kleine tussen-stapjes voor de korte termijn.

- Wat betreft het stimuleren van sociale integratie wordt er gebruik gemaakt van informatie uit de inclusie-literatuur. De Graaf (1999) bevat een overzicht hiervan op grond van een uitgebreid literatuuronderzoek. Het gaat hierbij om zaken als het voorlichten van klasgenoten, het opstarten van spel- en werksituaties met andere kinderen en curriculaire aanpassingen voor het creëren van in ieder geval partiele participatie aan het lesprogramma.

- Het laatste belangrijke punt is het neerzetten van een referentiekader. Er wordt aangegeven wat de betrokkenen mogen verwachten van kinderen met Downsyndroom in het algemeen en dit specifieke kind in het bijzonder. Daarbij hoort ook het bevestigen van leerkrachten/ begeleiders en ouders in wat er goed gaat - op grond van uitgebreide observatie op school - zowel wat betreft het functioneren van het kind als wat betreft het onderwijs en de begeleiding.

Dit onderzoek is niet opgezet als een effect-onderzoek. Er kan wel worden vastgesteld dat elf van de reguliere scholen expliciet rapporteren dat zij een aanzienlijk deel van de adviezen hebben opgevolgd. Bij tien van deze scholen is tot nu toe de integratie gecontinueerd (waarbij de plaatsing van één kind nog wel ter discussie staat), maar daarmee is overigens niet gezegd dat het opvolgen van de adviezen de oorzaak is van de continuering. Wel wordt bij drie van de kinderen door de leerkrachten en ouders aangegeven dat zij vinden dat de advisering een belangrijke rol heeft gespeeld in het weer 'vlot trekken' van de 'vastgelopen' situatie. Daarbij gaat het bij twee van deze drie kinderen vooral om een verschuiving in visie en referentiekader. Dat wordt bevestigd door de scores op de vijfpunt-schalen, waarbij bij deze twee kinderen de items met betrekking tot visie en houding na het oplossen van de problemen veel positiever worden gescoord door ouders en door leerkrachten/ begeleiders dan in de aanvangssituatie. Bij het andere kind gaat het vooral om systematische gedragsbeïnvloeding. De scores op de vijfpunt-schalen bij dit kind bevestigen dat er volgens ouders en begeleider verbetering is gekomen in 'rustig gedrag', 'gezeglijkheid', 'zelfstandig werken', 'wegloopgedrag', 'sociale aansluiting' en 'agressie naar andere kinderen' (en dit op een termijn van enkele maanden - de respondenten stellen overigens dat het niet alleen de 'gedragsbeïnvloeding is geweest maar ook een positieve autonome verandering in het energie-niveau van het kind). Daarnaast worden er bij de kinderen op de overige acht scholen (waar de aanbevelingen zijn opgevolgd) voorbeelden genoemd waarbij bepaalde advie-

zen volgens de respondenten tot goede resultaten hebben geleid (waarbij echter bij één kind de adviezen met betrekking tot zelfstandig werken helaas nog onvoldoende vruchten hebben afgeworpen).

Uit de scores op de vijfpunt-schalen (door een vergelijking te maken tussen de scores ten aanzien van de aanvangssituatie en de scores ten aanzien van de situatie na het oplossen van de problemen of na overplaatsing naar een andere school) komt naar voren dat er bij relatief veel van de kinderen volgens ouders en leerkrachten verbetering is opgetreden in de loop van de tijd op 'gezeglijkheid', 'zelfstandig werken', 'het kind kan duidelijk maken wat het wil', 'verstaanbaarheid', 'zindelijkheid' en 'wegloop-gedrag', maar dit wordt zowel geconstateerd bij de kinderen die nog in het reguliere onderwijs zitten (maar daar wel vaker) als bij enkele in het speciaal onderwijs geplaatste kinderen. Natuurlijk is het voor de hand liggend dat deze veranderingen ook te maken hebben met de toegenomen kalenderleeftijd, en niet of niet alleen met aanpak.

Bij de drie kinderen die zijn overgestapt naar een volgende reguliere school is de verandering aanzienlijk op vrijwel alle 'kindkenmerken' (interviews en vijfpunt-schalen), in de perceptie van zowel ouders, leerkrachten (van de eerdere én de volgende reguliere school) en ambulant begeleider. Als we kijken naar de citaten van de geïnterviewde ouders, leerkrachten en ambulant begeleider over de betreffende kinderen, dan wijst dit in de richting van niet alleen perceptieverschillen (de leerkrachten van de volgende school bezien het kind door een meer positieve bril), maar ook op aanzienlijke feitelijke veranderingen in het gedrag en functioneren van de betreffende kinderen. Bij twee van deze kinderen scoren de leerkrachten van de volgende school het kind op veel 'kindkenmerken' dan ook aanzienlijk positiever een jaar na plaatsing in vergelijking met de aanvangssituatie op hun eigen school. Ouders en ambulant begeleider beoordelen daarnaast de volgende school in vergelijking met de eerdere veel positiever op visie- en houdingsaspecten en op items die te maken hebben met de relatie ouders-school (interviews en vijfpunt-schalen). Deze drie casussen vormen een ondersteuning voor de hypothese dat de visie en houding van scholen (en de verstandhouding tussen de verschillende betrokkenen) en de hieruit voortvloeiende aanpak van de integratie een grote invloed kunnen uitoefenen op het gedrag en functioneren van het kind. Maar hier is dit uiteraard een verdienste van de betreffende scholen en niet een gevolg van de advisering.

In dit kader moet nog worden opgemerkt dat in acht gevallen de relatie ouders-school, en volgens zes van de ouders ook

de houding van de leerkrachten naar het kind, zodanig negatief was geworden, dat dit gegeven op zich het vinden van een oplossing op de betreffende school al onmogelijk maakte. In die situaties wilden de scholen ofwel geen adviezen van de medewerker Onderwijs, ofwel waren zij niet of nauwelijks bereid de adviezen uit te proberen (daarnaast was in twee gevallen het kind bij aanvang van het adviseringstraject reeds met overgeplaatst naar een volgende reguliere school). Eigenlijk zou in een veel eerder stadium - op een moment dat negatieve visie, houding en relaties nog niet zijn uitgekristalliseerd door ervaringen- al advisering hebben moeten plaatsvinden.

Zowel voor de drie overstappers naar een andere reguliere school, als voor vijf van de kinderen die in het speciaal onderwijs werden geplaatst, geldt dat de ouders de nieuwe school veel positiever scoren op houdingsaspecten, deskundigheid en relatie ouder-school. Daarnaast wordt bij de zes kinderen met een negatieve of twijfelachtige score (score 1, 2 of 3) door de ouders op 'welbevinden' op de eerdere school (op de vijfpunt-schalen) aangegeven dat het kind weer met plezier naar school ging op de volgende school (2x ZML; 1x speciale klas; 3x regulier). In de interviews rapporteren deze ouders dat voor hen het grote verschil was dat zij op de nieuwe school het gevoel kregen dat hun kind en zichzelf welkom waren.

Deze ervaringen suggereren dat er situaties zijn die zodanig uit de hand zijn gelopen dat een verandering van school - dat kan een speciale school zijn of een andere reguliere school met een positieve visie - de beste oplossing is.

Bij de advisering is samengewerkt met verschillende partijen: ambulant begeleiders vanuit het REC; begeleiders vanuit een ambulant werkende zorginstelling; een medewerker van de MEE; stichting Scope (een stichting die ouders ondersteunt bij het thuis werken aan ontwikkelingsdoelen met hun kind). De samenwerking verliep vrijwel altijd constructief en prettig.

Hoewel de advisering zich vooral heeft gericht op de leerkrachten/ begeleiders is de ondersteuning van de ouders - met hen meedenken - een belangrijk onderdeel van de dienstverlening binnen dit project gebleken. Waarschijnlijk wordt de medewerker van de SDS (als vertegenwoordiger van een cliëntenorganisatie) door ouders veel meer ervaren als ouder-ondersteuner dan dit het geval is bij een ambulant begeleider uit het speciaal onderwijs. Het overgrote merendeel van de ouders (waarbij daadwerkelijk een adviesrapportage is gemaakt) geeft in de interviews aan dat zij zich ondersteund voelden door de SDS-medewerker. Het zou daarom - en natuurlijk daarnaast

vanwege de specifieke deskundigheid bij de organisatie - een goede zaak zijn wanneer de SDS deze dienstverlening ook buiten dit project zou kunnen blijven bieden. Daarnaast zou de SDS op zijn minst een rol willen spelen in de deskundigheidsbevordering van 'ouderondersteuners', een functie die het Ministerie van Onderwijs beoogt in het leven te gaan roepen. Zowel waar het kinderen met Downsyndroom als waar het onderwijsintegratie betreft is er bij de SDS in de afgelopen bijna twintig jaar van haar bestaan immers veel kennis en ervaring opgebouwd.

Methodologische opmerkingen

De in deze tekst gepresenteerde informatie over de advisering kan worden opgevat als casuïstiek, waarin gedetailleerd en systematisch wordt beschreven welke adviezen er door één bepaalde adviseur zijn gegeven. Het pretendeert niet een effect-onderzoek te zijn.

Het deel over de aard van de problemen bij het 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' van integratie, de factoren (in de perceptie van de betrokkenen) die een rol spelen bij het ontstaan van dergelijke problematische onderwijsintegratie-situaties en de vraag naar de onderscheidende factoren tussen de situaties waarin de onderwijsintegratie wordt beëindigd versus gecontinueerd, is een kwalitatief opgezet exploratief onderzoek. Er is daarbij gebruik gemaakt van triangulatie. Dat wil zeggen: er is informatie verzameld op verschillende manieren, zowel door interviews met ouders, interviews met leerkrachten/ begeleiders, in enkele gevallen ook werksessies met een kind, observaties op school als door vragenlijsten met gesloten vragen (vijfpunt-schalen). En: deze informatie uit de verschillende bronnen, met name de scores op de vragenlijst en de informatie uit de interviews, is vervolgens op systematische wijze met elkaar vergeleken. Daarbij heeft de onderzoeker de scores op de vragenlijsten gebruikt om te checken in hoeverre de conclusies op basis van de informatie uit de interviews (waarbij onvermijdelijk teksten moeten worden geïnterpreteerd) worden bevestigd. Dat bleek in zijn algemeenheid het geval te zijn. Beide manieren van meten van de percepties van de betrokkenen leveren met elkaar verenigbare bevindingen op. Daarmee valideert de meting door middel van de vragenlijsten de meting door middel van de interviews. De interviews (en observaties) voegen vervolgens op hun beurt inhoudelijke diepte en detail toe aan de informatie uit de vragenlijsten.

Een punt van kritiek is het feit dat de vijfpunt-scores met betrekking tot de aanvangssituatie retrospectief zijn gescoord - en daarmee mede gekleurd kunnen zijn door het eindresultaat, wat met name ertoe zou kunnen leiden dat ouders achteraf kijkend de 'schoolkenmerken'

van de school negatiever of positiever gaan beoordelen al naar gelang hun kind daar definitief is 'vastgelopen' of juist is verder gegaan. Het zijn immers percepties achteraf. Aan de andere kant zijn de open interviews, althans bij de casussen waarin is geadviseerd, wel reeds afgenomen tijdens de aanvangssituatie en vervolgens nog een keer op het moment dat ofwel de problemen waren opgelost (of in ieder geval er minstens vijf maanden was verlopen sinds de aanvangssituatie) ofwel het kind op een andere school was geplaatst. Daarmee is er bij het merendeel van de kinderen op deze wijze wel al een meting gedaan van de percepties bij aanvang. Wat blijkt: een overwegend negatieve waardering of juist een overwegend positieve waardering van 'schoolkenmerken' is in die eerste interviews met de ouders ook al duidelijk aanwezig. Het is dus niet alleen maar een kleuring achteraf.

Aanvullend onderzoek

Er is inmiddels een aanvullend onderzoek opgestart waarbij de bevindingen op de vijfpunt-schalen bij de huidige onderzoeksgroep zullen worden vergeleken met een grote at random tot stand gekomen groep kinderen met Downsyndroom in dezelfde leeftijdsrange (vijf tot twaalf jaar). Ouders van kinderen in het regulier onderwijs krijgen daarbij dezelfde vragenlijst voorgelegd als de ouders in de huidige onderzoeksgroep. Voor kinderen uit het speciaal onderwijs is een klein aantal vragen geschrapt of enigszins gewijzigd (toepasbaar gemaakt op de speciale schoolsituatie).

Vervolgens is zowel de ouders uit de huidige onderzoeksgroep als de ouders uit de controlegroep gevraagd hun kind te scoren op een groot aantal vragen over de feitelijke ontwikkeling van hun kind. Dat maakt het onder andere beter mogelijk om te kijken of de kinderen uit de onderzoeksgroep (en ook uit de subgroep definitief 'vastgelopen' kinderen) zich qua ontwikkeling onderscheiden van kinderen uit de controlegroep van dezelfde leeftijd: waar staan de kinderen qua ontwikkeling, vergeleken met andere kinderen met Downsyndroom in het algemeen én vergeleken bij andere kinderen met Downsyndroom in het regulier onderwijs. Bij zeventien kinderen uit de huidige onderzoeksgroep is de ontwikkeling van het kind zowel gescoord door ouders, en onafhankelijk daarvan door een leerkracht/begeleider. Dat maakt het mogelijk om te bepalen of deze scores met elkaar correleren - dat is overigens in hoge mate het geval. Dat wijst erop dat deze percepties adequate informatie geven over de feitelijke ontwikkeling of in ieder geval daaraan nauw gerelateerd zijn..

Los van de vergelijking met de huidige onderzoeksgroep levert dit aanvullende onderzoek sowieso een schat aan be-

schrijvende informatie op ten aanzien van de ontwikkeling van een grote representatieve groep kinderen met Downsyndroom. Verder kan middels dit onderzoek worden nagegaan welke percentages kinderen met Downsyndroom van verschillende leeftijden geplaatst zijn op een reguliere school, een speciale school of een zorginstelling en op welke leeftijden kinderen eventueel de overstap maakten van regulier naar speciaal onderwijs. Daarbij zal bij de ouders worden gevraagd om welke redenen werd gekozen voor speciaal onderwijs. Voorts kan worden nagegaan of er verschillen zijn tussen regulier en speciaal geplaatste kinderen op 'kindkenmerken' (vijfpunt-schalen en ontwikkelingslijsten) en in hoeverre ouders bepaalde 'schoolkenmerken' (bij de reguliere scholen en bij de speciale scholen) in hun situatie als positief of juist negatieve kenmerken van hun school beoordelen. Dit kan onder andere meer inzicht geven in de selectie-mechanismen van integratie (waarom lopen bepaalde kinderen eerder vast?) en geeft een meting van de tevredenheid van ouders over diverse 'schoolkenmerken' zowel ten aanzien van reguliere als speciale scholen.

Ervan uitgaande dat in de huidige situatie veel meer kinderen met Downsyndroom naar een reguliere school gaan dan vijftien jaar geleden, wordt er binnen de bovenbeschreven onderzoeksopzet op het punt van lezen (ontwikkelingslijst voor ouders) een steekproef genomen van kinderen met Downsyndroom uit het geboortjaar 1987 en 1988. Door een vergelijking te maken met de kinderen die nu negen tot twaalf jaar oud zijn uit de genoemde controlegroep zal worden geprobeerd om na te gaan of de toegenomen integratie ook heeft geleid tot meer kinderen die leren lezen, een bevinding die wordt gerapporteerd in Engels onderzoek van met name Buckley en collega's (Buckley, 2000; Buckley, Bird, Sacks & Archer, 2002).

Zie voor een review van onderzoeksliteratuur op dit gebied verder De Graaf (2005).

Tot slot: uit de interviews komt naar voren dat de ouders uit de onderzoeksgroep zeer verschillende percepties hebben van het leeraanbod van de ZML-school wat betreft schoolse vaardigheden. De SDS zou op dit gebied graag onderzoek zien naar kwaliteitsverschillen tussen ZML-scholen en onderzoek naar 'best practice'..

Samenvatting

Dit onderzoek is gebaseerd op twintig casussen van in het regulier basisonderwijs geplaatste leerlingen met Downsyndroom die daar dreigden 'vast te lopen' of 'vastliepen'. Op grond van interviews met de betrokkenen en observaties op school is er door de onderwijsmedewerker van de SDS bij vijftien van deze kinderen gericht advies gegeven aan leerkrachten/begeleiders en ouders over mogelijke manieren om de situatie op de reguliere school te verbeteren. Tevens is een evaluatie gedaan door follow-up interviews.

In het kader van dit interventie-project zijn daarnaast de percepties van de betrokkenen gemeten over factoren die volgens hen een rol speelden in het 'vastlopen' en in het (eventueel) toch nog 'vlottrekken' van de integratie. Deze percepties zijn gemeten voor twee punten in de tijd, dat wil zeggen voor de situatie bij aanvang en ten tweede nogmaals voor de situatie op het moment waarin, ofwel de problemen waren opgelost (of in ieder geval enige tijd - op zijn minst een aantal maanden - was verlopen sinds de advisering), ofwel het kind al een tijd op een volgende school was geplaatst. De percepties zijn daarbij op twee manieren gemeten, door middel van open interviews en door middel van gesloten vragen met vijfpunt-schalen. De items uit de gesloten vragenlijst zijn ontleend aan eerder onderzoek van met name Poulisse (2002) en verder De Graaf (1996; 1998a,b; 2001) en Scheepstra (1998).

Er is ten eerste geïnventariseerd welke factoren volgens de respondenten relevant zijn in het 'dreigen vast te lopen'. In een verdere analyse is vervolgens bovendien een vergelijking gemaakt tussen de leerlingen die definitief 'vastliepen' op een bepaalde reguliere school ('vastlopers') versus degenen die hun schoolloopbaan uiteindelijk toch nog continueerden op dezelfde school ('continueerders'). Tenslotte is er bij drie leerlingen die overstapten van een eerdere reguliere school naar een volgende een aparte vergelijking gemaakt tussen de situatie (in de perceptie van de betrokkenen) voor en na deze overgang.

De resultaten uit de gesloten vragenlijsten blijken binnen dit onderzoek de bevindingen op grond van de open interviews en observaties te valideren

Ten aanzien van de factoren bij al dan niet 'vastlopen' kunnen drie hoofdconclusies worden getrokken:

- 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. De casussen van de drie overstappers illustreren hierbij de volstrekt verschillende manier waarop er naar een en hetzelfde kind kan worden gekeken op twee verschillende scholen en het veranderde ontwikkelingstraject na de overstap.

- Waar Poulisse (2002) vooral een verschil vond tussen 'grensgevallen' (kinderen met een verstandelijke belemmering die 'vastlopen' of 'dreigen vast te lopen' op een reguliere school) en 'succesgevallen' op 'kindkenmerken', komen er in dit onderzoek in de vergelijking tussen 'vastlopers' en 'continueerders' niet alleen verschillen in 'kindkenmerken' naar voren, maar (volgens ouders en begeleiders van buiten de school) vooral ook verschillen in visie- en houdingsaspecten van de school én (volgens ouders en leerkrachten/begeleiders) verschillen in de onderlinge betrekkingen van de volwassenen rondom het kind. Om deze conclusie in minder wetenschappelijke taal te vatten, kort en bondig geformuleerd, zeggen veel van deze ouders eigenlijk: *'Scholen die er samen met de ouders echt voor gaan kunnen het redden met zeer bewerkelijke kinderen'*.

- Aan de andere kant vormt succes op dit moment nog geen garantie dat het in een later stadium niet alsnog zou kunnen 'vastlopen'. De onderwijsintegratie van deze doelgroep is wat dat betreft zoals Poulisse (2002) het noemt: een wankel evenwicht

De in dit onderzoek gepresenteerde informatie over de advisering kan worden opgevat als casuïstiek, waarin gedetailleerd en systematisch wordt beschreven welke adviezen er door één bepaalde adviseur zijn gegeven. Ten aanzien van de advisering kan in zijn algemeenheid worden opgemerkt dat de adviezen zijn gebaseerd op de volgende vijf pijlers: Downsyndroom-specifieke informatie; principes uit de leertheorie; taakanalyse; informatie uit de inclusie-literatuur; het geven van een referentiekader voor dit kind en het bevestigen van de betrokken volwassenen.

Dit onderzoek is niet opgezet als een effect-onderzoek. Wel kan er worden vastgesteld dat elf van de reguliere scholen expliciet rapporteren dat zij een aanzienlijk deel van de adviezen hebben opgevolgd, dat bij drie scholen de respondenten aangeven dat zij vinden dat de advisering een belangrijke rol heeft gespeeld in het weer 'vlot trekken' van de 'vastgelopen' situatie, en dat er in de open interviews bij de overige acht scholen voorbeelden worden gegeven van bepaalde adviezen die volgens de respondenten tot goede resultaten hebben geleid. Bij de advisering is samengewerkt

met verschillende partijen (onder andere ambulant begeleiders) en deze samenwerking verliep vrijwel altijd constructief en prettig.

Hoewel de advisering zich vooral heeft gericht op de leerkrachten/begeleiders is de ondersteuning van de ouders - met hen meedenken - een belangrijk onderdeel van de dienstverlening binnen dit project gebleken. Het overgrote merendeel van de ouders geeft aan dat zij zich ondersteund voelden door de SDS-medewerker. Waarschijnlijk wordt de medewerker van de SDS (als vertegenwoordiger van een cliëntenorganisatie) door ouders veel meer ervaren als ouder-ondersteuner dan dit het geval is bij een ambulant begeleider uit het speciaal onderwijs. Het zou daarom - en natuurlijk daarnaast vanwege de specifieke deskundigheid bij de organisatie - een goede zaak zijn wanneer de SDS deze dienstverlening ook buiten dit project zou kunnen blijven bieden. Daarnaast zou de SDS op zijn minst een rol willen spelen in de deskundigheidsbevordering van 'ouderondersteuners', een functie die het Ministerie van Onderwijs beoogt in het leven te gaan roepen. Zowel waar het kinderen met Downsyndroom als waar het onderwijsintegratie betreft is er bij de SDS in de afgelopen twintig jaar immers veel kennis en ervaring opgebouwd.

Tot slot: er is inmiddels een aanvullend onderzoek opgestart waarbij de bevindingen op de vijfpunt-schalen bij de huidige onderzoeksgroep, aangevuld met een vragenlijst over de feitelijke ontwikkeling van het kind, zullen worden vergeleken met een grote at random tot stand gekomen groep kinderen met Downsyndroom in dezelfde leeftijdsrange (vijf tot twaalf jaar). Dit vervolgonderzoek kan onder andere meer inzicht geven in de selectiemechanismen van integratie (waarom lopen bepaalde kinderen eerder vast?). Daarnaast kan beschrijvende informatie worden verkregen over tevredenheid van ouders ten aanzien van diverse 'schoolkenmerken' en informatie over de ontwikkeling van de kinderen, zowel op reguliere als speciale scholen.



Literatuur

- Biklen, D. (1985). *Achieving the complete school. Strategies for effective mainstreaming*. New York: Teachers College Press.
- Bogdan, R.C. & S.K. Biklen, (1998). *Qualitative Research for Education. An introduction to theory and methods*. Boston, London: Allyn & Bacon.
- Buckley, S., (1992). *The Development of the Child with Down Syndrome: Implications for Effective Education*. In: P.T. Rogers & M. Coleman, *Medical Care in Down Syndrome. A preventive Medicine Approach*, 29-67. New York, Marcel Dekker, Inc.
- Buckley, S., (2000). *Onderwijs aan kinderen met Downsyndroom. Een overzicht van onderwijskundige voorzieningen en resultaten in het Verenigd Koninkrijk*. In: Update, bijlage van Down + Up 52, 1-10.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B. & Archer, T. (2002). *A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers*. *Down Syndrome News and Update*. 2 (2), 46-54.
- Byers, R. (1998). *Personal and social development for pupils with learning difficulties*. In: C. Tilstone, L. Florian en R. Rose. *Promoting inclusive practice*. London: Routledge.
- Fidler, D.J. (2005). *Het ontstaan van een Downsyndroom-specifiek gedragsfenotype in de vroege kindertijd: implicaties voor de praktijk*. In: *Down and Update*. Bijlage van Down + Up 70, 2-12.
- Graaf, G.W. de (1996). *Mijn kind gaat naar de gewone school. Integratie van kinderen met een verstandelijke belemmering*. Leuven/ Amersfoort. Acco.
- Graaf, G.W. de, (1998a). *Students with a developmental disability, particularly Down syndrome, in regular education: parents' ideas and approaches*. In: E.A.B de Graaf, A. Vermeer, H.S.A. Heymans & M.I.M. Schuurman (red). *Down syndrome behind the dykes. Research in The Netherlands*. Amsterdam. VU University Press.
- Graaf, G.W. de, (1998b). *Supporting integrated education: experiences of special day care centres*. In: E.A.B de Graaf, A. Vermeer, H.S.A. Heymans & M.I.M. Schuurman (red). *Down syndrome behind the dykes. Research in The Netherlands*. Amsterdam. VU University Press.
- Graaf, G.W. de, (1999). *Sociale integratie gaat niet vanzelf. Een literatuurstudie met aanbevelingen voor gerichte interventies bij kinderen met Downsyndroom*. *Special bij Down + Up* 48.
- Graaf, G.W. (2001). *Een wereld van verschil. Interventies gericht op de sociale integratie van basisschoolleerlingen met Downsyndroom*. *Special bij Down + Up* 55.
- Graaf, G.W. (2005). *Effecten van regulier versus speciaal onderwijs aan kinderen met Downsyndroom*. In: *Down and Update*. Bijlage van Down + Up 71, 1-24.
- Laws, G. & Bishop, D.V.M. (2003). *A comparison of language abilities in adolescents with Down syndrome and children with specific language impairment*. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 46 (6), 1324-1339.
- Lorenz, S. (1999). *Making inclusion work for children with Down syndrome*. *Down Syndrome News and Update*. 1 (4), 175-180.
- Martin J., C.M. Jorgensen en J. Klein (1998). *The promise of friendship for students with disabilities*. In: C.M. Jorgensen. *Restructuring high schools for all students*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- Merriam, S.B., (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Fransisco, London. Jossey-Bass Publishers.
- Poullisse, N. (2002). *Een wankel evenwicht. De integratie van kinderen met een verstandelijke handicap in het reguliere basisonderwijs*. Nijmegen. ITS.
- Rondal, J.A., (1996). *Oral language in Down's syndrome*. In: J.A. Rondal, J. Perera, L. Nadel & A. Comblain (eds.). *Down's syndrome: Psychological, psychobiological and socio-educational perspectives*. London. Whurr Publishers Ltd.
- Scheepstra, A.J.M. (1998). *Leerlingen met Down's syndroom in de basisschool*. Proefschrift RUG. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Thomas, G., D. Walker en J. Webb (1998). *The making of the inclusive school*. London/ New York. Routledge.
- Udvari-Solner, A. (1995a). *A decision-making model for curricular adaptations in cooperative groups*. In: J.S. Thousand, R.A. Villa en A.I. Nevin. *Creativity and collaborative learning*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- Udvari-Solner, A. (1995b). *Aanpassingen aan het curriculum*. In: Update nr.9, bijlage van Down + Up 29, 1-16.
- Vaughn, S. en J.S. Schumm (1996). *Classroom ecologies: classroom interactions and implications for inclusion of students with learning disabilities*. In: D.L. Speece en B.K. Keogh. *Mahwah, New Jersey*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Westwood, P. (1997). *Commonsense methods for children with special needs*. London. Routledge.