DOWNSYNDROOM LEIDRAAD ONDERWIJS

Leidraad voor
de onderwijskundige
begeleiding van leerlingen
met Downsyndroom

STICHTING Down syndroom

Gert de Graaf
Regina Lamberts

INHOUD

VOORWOORD 03

01 WAT KENMERKT KINDEREN MET DOWNSYNDROOM? 05

02 DE ONTWIKKELING VAN LEERLINGEN MET DOWNSYNDROOM 25

03 HET VOORTRAJECT: HOE BEREID JE JE KIND VOOR OP SCHOOL? 45

04 INCLUSIE IN HET ONDERWIJS: WAT IS DAT EIGENLIJK? 72

05 DE SCHOOLKEUZE 78

06 PRAKTISCHE ASPECTEN VAN HET REGULIERE TRAJECT 91

07 MAATWERK OP DE REGULIERE SCHOOL 115

08 PRAKTISCHE ASPECTEN VAN HET SPECIALE TRAJECT 178

09 EEN LEVEN LANG LEREN 190

VERANTWOORDING 197

LITERATUURVERWIJZINGEN 198

OVER DE AUTEURS 202

OVER STICHING DOWNSYNDROOM 203

VOORWOORD

Deze leidraad is de up-to-date opvolger van de 'Leidraad voor de onderwijskundige begeleiding van leerlingen met Downsyndroom' uit 2009. Met name op het gebied van wetgeving en financiële ondersteuningsregelingen is er de afgelopen jaren veel veranderd.

Optimaal onderwijs voor leerlingen met Downsyndroom vraagt om intensieve samenwerking tussen alle partijen. Het vraagt om gelijkwaardig partnerschap. Daarom richten wij ons op zowel ouders, als leerkrachten en andere begeleiders. Het is belangrijk dat alle partijen goed geïnformeerd zijn. Dit 'draaiboek' voor een optimaal onderwijstraject is gebaseerd op wetenschappelijke kennis over Downsyndroom en op 'good practice'.

Als je als leerkracht of begeleider op een school deze leidraad leest, dan willen wij je feliciteren met het bijzondere kind in je klas. Leerkrachten vertellen ons vaak dat zij veel hebben geleerd van onderwijs geven aan een kind met Downsyndroom. Het brengt hen terug naar de basis van hun vak. Het maakt hen een betere leerkracht, ook voor andere kinderen. Bij een kind met Downsyndroom komt het leren van nieuwe kennis en vaardigheden veelal pas tot stand door heel bewuste inspanningen. Het vraagt creativiteit, pedagogische en didactische vaardigheden en goede samenwerking. Als er dan resultaat wordt geboekt, is dat ook heel bevredigend.

Voor ieder kind is de ontwikkeling van allerlei vaardigheden waardevol. We staan uitgebreid stil bij de belemmeringen die kinderen met Downsyndroom hierbij kunnen ondervinden. Kennis hiervan zou er echter niet toe moeten leiden dat je het kind alleen nog maar ziet als een optelsom van belemmeringen. Het kind is een persoon en niet een geval.

Wij zouden graag zien dat het begrijpen van belemmeringen juist helpt om de persoon erachter beter te leren zien.

Samen opgroeien is de beste voorbereiding op een inclusieve samenleving. Onderwijs kan daarin een belangrijke rol spelen. Zoals de Amerikaanse psycholoog en onderwijsdeskundige **Lou Brown** al in 1993 schreef: 'De geïntegreerde schoolklas van vandaag is de geïntegreerde werkplek van morgen'. Bij de SDS zijn wij ervan overtuigd dat het reguliere onderwijs inclusief zou moeten zijn, dat wil zeggen verantwoordelijk voor alle kinderen, ongeacht wat ze hebben. Dit is ook een belangrijk uitgangspunt van het VN-verdrag Handicap uit 2006. Daarin staat dat landen moeten streven naar een inclusief onderwijssysteem waarbij leerlingen met een beperking de benodigde ondersteuning krijgen om mee te kunnen doen binnen het algemene onderwijssysteem voor alle leerlingen.

Sinds 2016 is het VN-verdrag Handicap (**IVRPH, 2006**) geldig in Nederland. Maar, dit moet nog verder worden vertaald in beleid en praktijk. **Passend Onderwijs**, ingevoerd in 2014, heeft namelijk geen enkele doelstelling in de richting van inclusie. Dat moet anders, vindt nu ook de Onderwijsraad. In een advies van 23 juni 2020 met de titel 'Steeds inclusiever' adviseert de **Onderwijsraad (2020)** aan de minister voor Basis-en Voortgezet onderwijs en Media om 'bekostiging, toezicht en regelgeving in lijn te brengen met het streven naar inclusiever onderwijs, zodat stapsgewijs steeds meer scholen in het primair en voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs klaar staan voor steeds méér leerlingen en studenten met een beperking'. Als de overheid dit advies serieus neemt, zou daarmee in Nederland voor het eerst inclusief onderwijs als beleidsdoelstelling worden omarmd. We hopen dat we bij de volgende herziening van onze onderwijsleidraad, over zegge tien jaar, kunnen vertellen dat dit advies daadwerkelijk een keerpunt is geweest.

Scholen zouden het VN-verdrag Handicap niet als een van buitenaf opgelegd decreet moeten ervaren. Inclusief onderwijs komt het best tot stand als scholen ook zelf overtuigd zijn van de zinvolheid hiervan. Het past bij de missie van scholen om kinderen te leren respectvol en zorgzaam met elkaar om te gaan.

Overigens betekent het bovenstaande pleidooi voor reguliere plaatsing nog niet dat de SDS denkt dat alle kinderen met Downsyndroom in de huidige situatie in ons land het gehele onderwijstraject zo maar, zonder meer, regulier kunnen afleggen. Reguliere plaatsing zal niet altijd voor iedere leerling met Downsyndroom de meest voor de hand liggende keuze zijn. Ouders zullen naar de individuele behoeften van hun kind moeten kijken en naar de reële keuze die zij hebben tussen verschillende scholen. Toch moet, ook in verband met de grotere ontwikkelingskansen op een reguliere school, worden geadviseerd om altijd te onderzoeken of de leerling met Downsyndroom kan starten in het regulier onderwijs. In individuele gevallen kunnen er overtuigende tegenargumenten gelden. Wij respecteren de keuzes van ouders en zullen hen desgevraagd naar vermogen bij staan, ongeacht het schooltype van het kind.

01 WAT KENMERKT KINDEREN MET DOWNSYNDROOM?

Wat zou je moeten weten over kinderen met Downsyndroom? Hoe zijn ze nu echt? In dit hoofdstuk bespreken we een aantal belangrijke basale kenmerken die in meerdere of mindere mate voorkomen. We benoemen daarbij eventuele beperkingen en problemen, maar zullen ook steeds aangeven hoe de omgeving hierop zou kunnen inspelen.

Ter inleiding: in vergelijking met kinderen zonder een ontwikkelingsbeperking, ontwikkelen kinderen met Downsyndroom zich minder snel. In welke mate, verschilt van kind tot kind. Daarnaast kan de mate van beperking verschillen tussen verschillende ontwikkelingsgebieden. Zo loopt bij kinderen met Downsyndroom de spraakontwikkeling meestal achter op het taalbegrip.

INHOUD HOOFDSTUK 01

1. WAT KENMERKT KINDEREN MET DOWNSYNDROOM?

1.1 OORZAAK VAN DOWNSYNDROOM

1.2 INVLOED VAN DE OMGEVING

1.3 GEVAAR VAN STEREOTYPEN

1.4 UITERLIJK

1.5 BIJKOMENDE MEDISCHE PROBLEMEN
- 1.5.1 Het gehoor
- 1.5.2 Het gezichtsvermogen
- 1.5.3 Hypo- of hyperresponsiviteit
- 1.5.4 Coeliakie
- 1.5.5 Andere medische problemen

1.6 BOUW EN MOTORIEK
- 1.6.1 Bouw
- 1.6.2 Vertraagde reacties
- 1.6.3 Spierslapte
- 1.6.4 Fijne motoriek
- 1.6.5 Dyspraxie

1.7 VERSTANDELIJKE ONTWIKKELING
- 1.7.1 Moet het kind getest worden?

1.8 COMBINATIE VAN PROBLEMEN EN DISHARMONISCH ONTWIKKELINGSPROFIEL

1.9 SPRAAK- EN TAALONTWIKKELING
- 1.9.1 Taalbegrip
- 1.9.2 Expressieve taal
- 1.9.3 Articulatie
- 1.9.4 Ondersteunende gebaren
- 1.9.5 Leren lezen om te leren praten
- 1.9.6 Innerlijke spraak

1.10 EXECUTIEVE FUNCTIES
- 1.10.1 Drie basale componenten
- 1.10.2 Werkgeheugen en taalontwikkeling
- 1.10.3 Executieve functies en motoriek
- 1.10.4 Trainen met de computer
- 1.10.5 Brede training met zinvolle activiteiten
- 1.10.6 Rol van de ouders

1.1 OORZAAK VAN DOWNSYNDROOM

Downsyndroom wordt ook wel trisomie-21 genoemd. Dit betekent dat er van het 21ste chromosoom bij iemand met Downsyndroom niet de gebruikelijke twee, maar drie exemplaren in de lichaamscellen aanwezig zijn. Bij een paar procent van de kinderen met Downsyndroom is dit in alleen een deel van de cellen het geval (mozaïek trisomie-21); nog zeldzamer is dat het om alleen een stuk van chromosoom-21 gaat (partiële trisomie-21).

Een chromosoom bevat genetische informatie. Omdat bij ieder mens de genetische informatie uniek is, zal het effect van een extra chromosoom (of een deel ervan) op de ontwikkeling niet voor ieder kind met Downsyndroom exact hetzelfde uitwerken. Daarnaast mag genetische informatie niet worden opgevat als een kant-en-klare blauwdruk voor de gehele ontwikkeling van een kind. De omgeving heeft ook een grote invloed.

1.2 INVLOED VAN DE OMGEVING

Voor ieder kind geldt dat het gevormd is door al zijn voorafgaande ervaringen. Jonge kinderen met Downsyndroom doen vaak andere ervaringen op met de wereld dan de meeste andere kinderen, bijvoorbeeld als gevolg van minder goed kunnen horen, zien of bewegen, maar vaak ook omdat er anders op hen wordt gereageerd. Een voorbeeld: soms laten volwassenen (en kinderen) een kind met Downsyndroom wegkomen met gedrag dat van een ander kind niet zou worden geaccepteerd, omdat het kind met Downsyndroom 'zo

zielig' is, omdat het 'gehandicapt is'. Dat ongewenste gedrag wordt dan na verloop van tijd vanzelf een vaste manier van doen. Dit komt dus niet rechtstreeks voort uit een soort genetische blauwdruk. De omgeving heeft invloed, niet alleen op sociaal gedrag, maar ook op de ontwikkelingskansen die een kind krijgt.

1.3 GEVAAR VAN STEREOTYPEN

Over kinderen met Downsyndroom bestaan stereotypen: 'Ze zijn zo sociaal en zo hartelijk', 'Het zijn zulke imitatoren', 'Ze zijn zo muzikaal', 'Ze zijn zo gemakkelijk', 'Ze zijn zo koppig', 'Het zijn de liefste kindertjes' en 'Ja, dat hebben ze' (bij medische klachten). Als je ze kritisch bekijkt, dan blijken deze stereotypen onjuist.

Stereotypen dragen niet bij tot een beter begrip van de persoon. Zo kan het vaak voorkomende onvermogen om snel te kunnen schakelen van de ene naar de andere situatie ten onrechte worden geduid als 'koppigheid'. In plaats van het kind te helpen gemakkelijker te schakelen, bijvoorbeeld door de overgang eerder aan te kondigen en/of deze in beeld te brengen, wordt er met ergernis gereageerd. De persoon voelt zich hierdoor niet begrepen en kan als reactie hierop juist de hakken meer in het zand zetten. Dat wordt dan weer geduid als 'koppigheid'. Op die manier kunnen stereotypen leiden tot zichzelf waarmakende voorspellingen.

De gebruikelijke stereotypen zijn onjuist. In werkelijkheid is de belangrijkste typering van kinderen met Downsyndroom dat zij zeer veel meer met andere kinderen gemeen hebben dan dat zij ervan verschillen. Dat geldt niet alleen voor hun mogelijkheden en hun vaardigheden, maar ook voor hun wensen en verwachtingen met betrekking tot het leven. Ook kinderen met Downsyndroom willen spelen en leren met andere kinderen uit hun directe omgeving.

Toch is er wel een aantal punten te beschrijven waarop 'een gemiddeld kind met Downsyndroom' zich onderscheidt van andere kinderen. In de hieronder volgende paragrafen worden de meest voorkomende kenmerken en problemen besproken. Let wel: de kinderen kunnen de hieronder genoemde kenmerken hebben; het is echter lang niet altijd gezegd, dat ze deze ook inderdaad allemaal hebben.

1.4 UITERLIJK

Kinderen met Downsyndroom hebben een aantal uiterlijke kenmerken, in meerdere of mindere mate, die hen als groep herkenbaar maken, o.a.: 'scheve' ogen; kleinere oren; kleinere neus; langere tong; kortere ledematen. Elk kenmerk op zich komt ook voor bij kinderen zonder Downsyndroom én kinderen met Downsyndroom hebben niet per se alle kenmerken. Het feit dat de kinderen uiterlijk herkenbaar zijn heeft zowel nadelen (het roept al snel stereotiepe en lage verwachtingen op) als voordelen (klasgenoten houden meer vanzelfsprekend rekening met het kind dan bij 'onzichtbare' beperkingen vaak het geval is).

1.5 BIJKOMENDE MEDISCHE PROBLEMEN

Kinderen met Downsyndroom hebben een verhoogd risico op diverse bijkomende medische aandoeningen. Een aantal hiervan is in het bijzonder relevant voor het onderwijs.

1.5.1 Het gehoor

Eén van de allergrootste problemen bij kinderen met Downsyndroom is de doorgaans (zeer) slechte ontwikkeling van de spraak. Gehoorproblemen kunnen hierbij een deel van de oorzaak zijn. Tot zo'n 80 procent heeft licht tot middelmatig gehoorverlies. Dit wordt lang niet altijd opgemerkt door de omgeving. Geleidingsgehoorverlies door verstopte nauwe gehoorgangen en middenoorproblematiek (vocht in het middenoor en ontstekingen) is de meest voorkomende vorm. Meestal zijn de problemen goed behandelbaar. Een doortastende, nauwkeurige en vasthoudende benadering in diagnose en behandeling, direct vanaf de geboorte, leidt tot betere gehoorniveaus.

Kinderen met Downsyndroom hebben vaak grote moeite om uit alle aangeboden geluiden te selecteren wat voor het kind zelf bestemd en wat 'ruis' is. In een omgeving vol geroezemoes kost het een kind met Downsyndroom veel meer moeite om opdrachten, etc., te horen. Wellicht is dit laatste een bijkomende reden waarom ook goed horende kinderen met Downsyndroom vaak toch moeite hebben met het verwerken van gesproken woorden, of in ieder geval met hun aandacht daarbij te houden.

Voor degenen die zelf een indruk willen krijgen wat gehoorverlies betekent, kan dit probleem worden gesimuleerd door watjes in de oren te doen. Er zal dan blijken dat de beschikbare visuele informatie cruciaal is om te begrijpen wat er in de gegeven situatie speelt.

In verband met gehoorverlies, maar ook in verband met een minder goede perceptie en verwerking van gesproken taal, zijn tips voor slechthorende kinderen op school ook goed voor kinderen met Downsyndroom. Bijvoorbeeld:

- Laat het kind dichter bij de leerkracht zitten.
- Zorg dat het kind je aankijkt voordat je spreekt.
- Ondersteun waar mogelijk de communicatie visueel.
- Check of het kind de informatie wel heeft gehoord.
- Als je je tot het kind richt, spreek duidelijk en in niet te lange zinnen.

1.5.2 Het gezichtsvermogen

Goed kunnen zien is belangrijk voor de ontwikkeling van jonge kinderen. Dit geldt in nog sterkere mate voor kinderen met Downsyndroom die, vaak mede als gevolg van hun gehoorproblemen, meer visueel zijn ingesteld. Helaas hebben kinderen met Downsyndroom ook vaak visusproblemen. Het meest frequent zijn dat refractieafwijkingen. Daarvoor biedt een bril veelal een oplossing. Ook zeer jonge kinderen met Downsyndroom kunnen hiervan profiteren. Er is daarnaast een verhoogd risico op een aantal andere afwijkingen, bijvoorbeeld scheelzien en staar. Dergelijke oogproblemen kunnen veelal goed worden behandeld. Regelmatige controle vanaf jonge leeftijd door een oogarts, een optometrist en/of een orthoptist wordt aangeraden.

Bij de meeste kinderen met Downsyndroom blijft de ontwikkeling van het detail zien achter, ook al wordt verziendheid of bijziendheid met een bril adequaat gecorrigeerd, of zijn er helemaal geen refractieafwijkingen. Bij een meerderheid van de kinderen met Downsyndroom is het accommodatievermogen niet optimaal. Er kan dan niet scherp ingesteld worden, vooral op objecten dichtbij, die dan wat wazig worden gezien. Dit verbetert wel als verziendheid door een bril opgeheven wordt, maar dit heft het probleem niet bij alle kinderen volledig op. Een bifocale bril blijkt tot betere resultaten te leiden. Een Nederlands onderzoek onder 2- tot 16-jarigen door De Weger e.a. uit 2018 (zie ook de Weger, 2019) bevestigt eerder kleinschalig onderzoek: bij kinderen met Downsyndroom helpt een bifocale bril bij het verbeteren van de gezichtsscherpte veraf en nabij. Bovendien bleek de bifocale bril een goede manier te zijn om scheelzien op te heffen of te verminderen. Het dragen van de bifocale bril vormde geen probleem voor de kinderen met Downsyndroom, evenmin als het juiste gebruik daarvan.

Zelfs met een bifocale bril is de gezichtsscherpte meestal niet optimaal. Voor het onderwijs betekent dit dat voor kinderen met Downsyndroom materiaal, zoals geschreven tekst, visueel duidelijk zou moeten zijn, d.w.z. niet te klein en met een goed contrast. Laat het kind – zo nodig – schrijven met een zwarte fineliner in een schrift met duidelijk zichtbare lijntjes. Een kind dat met potlood moet schrijven in een werkboek op vage blauwe hulplijntjes, zal wellicht niet goed kunnen zien waar het moet schrijven en wat het schrijft.

Voor wat betreft de perceptie van visuele pikkels is het nog belangrijk te vermelden dat mensen met Downsyndroom zich visueel aangeboden informatie even goed of beter herinneren dan auditief gepresenteerde (gesproken) informatie. Voor de meeste andere mensen (zonder Downsyndroom) werkt dit andersom: zij hebben een beter geheugen voor auditief gepresenteerde informatie in vergelijking met visuele informatie. Dit gebruikelijke 'modaliteitseffect' vind je dus niet bij mensen met Downsyndroom.

1.5.3 Hypo- of hyperresponsiviteit

Veel kinderen met Downsyndroom reageren te weinig of vertonen juist een overreactie op zintuiglijke prikkels. Bij onvoldoende reactie (hyporesponsiviteit) is de ervaring van de prikkel zo beperkt dat het kind onvoldoende wordt opgewekt en aangezet tot leren. Het hyperresponsieve kind daarentegen ervaart de prikkels juist als onplezierig en zal proberen de betreffende activiteiten te mijden. Denk hierbij aan kinderen die een omgeving met veel geluiden en een beroerde akoestiek (zwembad, gymzaal) bedreigend vinden. Of denk hierbij aan tactiele afweer, waardoor het kind vieze of natte handen bij bijvoorbeeld schilderen en kleien als zeer onplezierig ervaart. Door geleidelijke gewenning verbetert dit gewoonlijk. Bij grote problemen op het gebied van prikkelverwerking is het aan te raden een ergotherapeut met een specialisatie in sensorische integratie in te schakelen.

1.5.4 Coeliakie

Kinderen met Downsyndroom hebben een verhoogde kans op coeliakie, dat wil zeggen glutenintolerantie. Gerichte screening op coeliakie wordt geadviseerd. Het komt voor bij 5-7% van alle kinderen met Downsyndroom. Het geeft meestal – maar niet altijd – diarree, volumineuze stoelgang, opgezette buik, slechter groeien en minder energie. Een strikt glutenvrij dieet leidt tot volledig herstel. Gluten kunnen verborgen zitten in allerlei producten. Je kunt hierover veel informatie vinden, waaronder een richtlijn voor scholen, op glutenvrij.nl, de site van de Nederlandse Coeliakie Vereniging. Als een leerling coeliakie heeft, dan is het belangrijk dat ouders, leerkrachten en begeleiders in gesprek hierover gaan en alles goed doornemen.

1.5.5 Andere medische problemen

Soms spelen er nog andere medische problemen. Dit varieert van kind tot kind. Het is belangrijk dat ouders en school hierover overleggen, zodat duidelijk is waarmee rekening moet worden gehouden.

Bij eventuele gedragsproblemen moet altijd ook worden nagegaan of dit zou kunnen worden veroorzaakt door een (nog niet onderkend) medisch probleem. Als een kind bijvoorbeeld 's nachts slaapapnoe (perioden met ademstilstand) heeft, dan zal dit een negatieve invloed hebben op energie, concentratie en gedrag overdag. Ook een te traag of een te snel werkende schildklier kan hierop van invloed zijn. Dit geldt ook voor eventuele (niet onderkende) pijnklachten.

1.6 BOUW EN MOTORIEK

1.6.1 Bouw

Kinderen met Downsyndroom hebben een geringere lengtegroei van met name de pijpbeenderen. De kinderen worden minder lang. Hun armen, benen en vingers zijn daarbij korter in vergelijking met hun verdere afmetingen. Laat zo nodig een ergotherapeut kijken of een aangepast stoeltje of tafeltje nodig is. Als al je aandacht nodig is om niet van je stoel te glijden, dan gaat dat ten koste van het leren.

1.6.2 Vertraagde reacties

De geleiding van prikkels langs de zenuwbanen verloopt minder snel. Als gevolg daarvan verlopen denkprocessen vaak enigszins vertraagd en alle bewegingen iets langzamer. Hierdoor hebben veel kinderen met Downsyndroom wat meer moeite met evenwicht houden bij grof-motorische activiteiten. De vertraging in bewegingen ontstaat vooral door een verminderde reactiesnelheid. Wanneer de beweging eenmaal op gang is, verloopt die in ieder geval even snel als bij kinderen met een andersoortige handicap met een vergelijkbare ontwikkelingsniveau. De vertraging bij kinderen met Downsyndroom betreft met name de beslissingstijd die altijd aan een beweging vooraf gaat. Dit is vaak goed te zien bij bijvoorbeeld ritmische activiteiten in een groep, waar het kind met Downsyndroom net een tel later is dan de rest.

1.6.3 Spierslapte

Daarnaast is er vrijwel altijd sprake van spierslapte. Hierdoor, en door de langzamere prikkelgeleiding, staan jonge kinderen met Downsyndroom vaak iets minder stevig op de benen (en zullen zij daarom voorzichtiger zijn). Verder is het kind meestal ook minder sterk in de handen. Dit kan lastig zijn bij het zelf aan- en uitkleden. Als je niet sterk bent in je handen, dan wordt een knoop sluiten in de tailleband van een spijkerbroek moeilijk. Bij kledingkeuze kun je hiermee rekening proberen te houden, door bijvoorbeeld te kiezen voor een broek met een elastische tailleband. Verder kunnen eventuele problemen met het zelf aan- en uitkleden natuurlijk worden opgelost met behulp van allerlei 'technische ingrepen', zoals het vervangen van veters door klittenband en broekknopen door -haken. Fijn-motorische activiteiten waarbij kracht in de handen belangrijk is, bijvoorbeeld het werken met (koude) boetseerklei, kan ook moeilijk zijn. Zoek zo nodig naar alternatieven waarbij minder kracht vereist is, bijvoorbeeld Play-Doh in plaats van boetseerklei.

Aan spierslapte kan veel worden gedaan met gerichte oefeningen waarbij stap voor stap kracht wordt opgebouwd. Voor jonge kinderen met Downsyndroom kan een doos in de klas met voorwerpen om in te knijpen en te kneden, een paar keer per dag een paar minuten, al een mooie bijdrage leveren aan de ontwikkeling van spierkracht in de handen.

1.6.4 Fijne motoriek

Als het kind grote moeite heeft met een pop aan- en uitkleden, kleien, knippen of prikwerkjes doen, dan is dat geen reden om het leren schrijven uit te stellen. Veel kinderen met Downsyndroom zijn in staat (enigszins) te leren schrijven voordat zij bovengenoemde vaardigheden (die coördinatie maar ook spierkracht in de handen vereisen) beheersen. Experimenteer met verschillende schrijfmaterialen. Een uitwisbaar magisch tekenbordje kan bijvoorbeeld goed oefenmateriaal zijn, omdat hierbij kan worden getekend of geschreven zonder druk uit te oefenen. Bij potloden is het beter om voor een zacht potlood te kiezen. Of laat het kind schrijven met een fineliner. Met een fineliner hoeft het kind minder druk uit te oefenen op het papier. Gebruik eventueel een uitwisbare fineliner, zodat foutjes wel kunnen worden 'weggegumd'. Om een betere pennengreep te ontwikkelen kunnen kinderen baat hebben bij een driehoekige penverdikker of een driepuntspotloodgrip die over een gewone pen, fineliner, stift of potlood kunnen worden geschoven. Afhankelijk van de ontwikkeling, kunnen aanpassingen na verloop van tijd vaak ook weer worden afgebouwd.

1.6.5 Dyspraxie

Een laatste in meerdere of mindere mate voorkomend motorisch probleem is dyspraxie, dat wil zeggen een stoornis in de planning van (complexe) bewegingen. Het gevolg hiervan is dat de coördinatie van bewegingen minder goed is en dat er veel meer oefening nodig is om nieuwe (complexe) motorische vaardigheden aan te leren. Bij het aanleren van nieuwe motorische vaardigheden kan het bij dyspraxie zeer helpen om de vaardigheid niet alleen voor te doen, maar het kind in het begin met enige hand-over-hand begeleiding door de vaardigheid heen te leiden, zodat het de volgorde van handelingen kan ervaren. Die fysieke begeleiding kan stap voor stap weer afgebouwd worden door het kind een steeds groter deel van de totale handeling zelfstandig (in het begin nog wel met mondelinge aanwijzingen) te laten uitvoeren. Het kan hierbij ook helpen om stappen visueel te maken, door middel van afbeeldingen en door deze voor het kind uit te schrijven. Hierdoor kan het kind leren om zichzelf bij de activiteit aan te sturen met taal.

1.7 VERSTANDELIJKE ONTWIKKELING

Kinderen met Downsyndroom ontwikkelen zich over het algemeen langzamer dan kinderen zonder het syndroom, hoewel dit niet altijd voor alle ontwikkelingsgebieden hoeft te gelden én er grote verschillen tussen kinderen met Downsyndroom zijn. De ontwikkelingsleeftijd, dat wil zeggen de verstandelijke ontwikkelingsleeftijd zoals deze in een IQ-test wordt bepaald (zie hieronder voor bezwaren tegen IQ-tests), zal dus achterlopen op de kalenderleeftijd. Dit wordt aangeduid met de term 'verstandelijke beperking'.

Bij een verstandelijke beperking hoort ook het volgende: de kinderen profiteren in mindere mate van 'zelf-ontdekkend' leren en hebben meer leiding, ondersteuning, structuur en gevarieerde herhaling nodig om zich vaardigheden eigen te maken. Vaardigheden worden gemakkelijker geleerd wanneer ouders, leerkrachten en begeleiders kleine tussenstapjes inbouwen. De kinderen zijn verder minder flexibel in hun denken en zullen niet zo snel zelf nieuwe verbanden leggen. Daag het kind daarom uit om kleine denkstapjes zelf te maken. Stel eenvoudige denk-stimulerende vragen in plaats van meteen te vertellen hoe je iets kunt aanpakken. Ook hebben de kinderen moeite om kennis en vaardigheden te generaliseren. Het laten oefenen van vaardigheden in allerlei verschillende situaties is daarom belangrijk. Oefenen is overigens niet een passief inslijten. Wil het kind ervan leren, dan moet de oefening het kind uitdagen tot actief denken en het erbij houden van de aandacht.

Nota bene: Het merendeel van de jonge kinderen met Downsyndroom moet vandaag de dag – in de gebruikelijke psychologische termen sprekend – worden gerekend tot de categorie 'matig of licht verstandelijk gehandicapt' of zelfs 'zwakbegaafd' en niet tot de categorie 'ernstig verstandelijk gehandicapt'.

1.7.1 Moet het kind getest worden?

In zijn algemeenheid raden wij het afnemen van een psychologische test (IQ-test) niet aan. Door de in dit hoofdstuk beschreven combinatie van beperkingen zijn kinderen met Downsyndroom sterk in het nadeel bij testsituaties. Het kind laat op de test veelal onvoldoende zien wat het kan. Bovendien geeft de testuitslag nauwelijks praktische handvatten. Wij zien de volgende problemen:

- Het heeft geen zin om de ontwikkeling terug te brengen tot een soort gemiddelde van alle ontwikkelingsdomeinen. Dat kan ertoe leiden dat je het kind bijvoorbeeld met grof-motorische taken ver onder zijn niveau gaat aanspreken en qua taalbegrip en/of spraak ver daarboven (zie ook de illustratie bij paragraaf 1.8). Dit gebeurt als er wordt gewerkt op basis van een totaaluitslag op een IQ-test. Op zich kán een testpsycholoog wel een meer gedifferentieerd beeld geven op basis van het presteren bij verschillende testonderdelen, maar in de praktijk zien wij dat er vaak veel te veel waarde wordt gehecht aan alleen de totaalscore, zonder dat er wordt geanalyseerd hoe deze tot stand is gekomen.

- Kinderen met Downsyndroom vertonen op commando-problemen. Dat wil zeggen dat ze spontaan beter spreken dan in de dialoog. In directe opdracht van een volwassene zeggen ze vaak niet wat ze waarschijnlijk wél weten. Het kan soms ook lang duren voordat het kind reageert op wat gevraagd is. Dit verschijnsel kan ook in testsituaties een zeer nadelige rol spelen. In onze ervaring hebben weinig testpsychologen voldoende ervaring met en kennis van kinderen met Downsyndroom om met deze specifieke karakteristieken rekening te houden, hoewel dit – ook binnen de instructies van een test – tot op zekere hoogte vaak wel mogelijk is.

- In psychologische tests wordt veel met tijdslimieten gewerkt. Maar kinderen met Downsyndroom reageren en handelen trager. Dat is een neurologisch gegeven. IQ-tests maken vaak geen onderscheid tussen kinderen die een bepaalde vaardigheid in het geheel niet begrijpen en kinderen die dat wel doen, maar alleen maar niet binnen de tijdslimiet kunnen blijven. Ook hier zijn er mogelijkheden voor testpsychologen om dit onderscheid wel te maken, door te kijken wat het kind kan wanneer het wat meer tijd krijgt. Dit mag bij testen echter niet worden meegenomen bij de bepaling van verstandelijke leeftijd of IQ, maar het kan wel worden verwerkt in de rapportage bij de test. Testpsychologen maken hiervan vaak onvoldoende gebruik.

- Bij de gangbare psychologische testen wordt geen rekening gehouden met de verreikende gevolgen van bijvoorbeeld de spierslapte en motorische coördinatieproblemen van kinderen met Downsyndroom bij de uitvoering van testtaken. Een testpsycholoog kan hier rekening mee proberen te houden bij de keuze van test of testonderdelen. Ook hier geldt echter dat de meeste testpsychologen onvoldoende ervaring met en kennis van kinderen met Downsyndroom hebben om dit daadwerkelijk te doen.

- Een deel van de kinderen met Downsyndroom vertoont een aanzienlijke mate van leervermijdingsgedrag. Dit wordt vooral opgeroepen bij nieuwe moeilijke taken. In een onderwijssituatie kan men dit opvangen door in kleine tussenstapjes met veel aanmoediging en hulp naar die nieuwe vaardigheid toe te werken. In een testsituatie kan dat niet. Het daardoor uitgelokte vermijdingsgedrag zal de testscore zeker negatief beïnvloeden.

- De tests zijn ontwikkeld voor kinderen zonder beperkingen. Het is zeer de vraag of zij een geschikt meetinstrument zijn voor kinderen met Downsyndroom.

We willen ouders erop wijzen dat het laten afnemen van een IQ-test – als andere partijen de uitslag niet relativeren – ook schadelijk kan zijn voor de mogelijkheden van het kind. Er kunnen deuren door gesloten worden die zonder test gewoon open hadden gestaan. Soms is het noodzakelijk om toch een test te laten doen, bijvoorbeeld als de school er zeer sterk op aandringt, of als je je kind geïndiceerd probeert te krijgen voor speciaal basisonderwijs of Praktijkonderwijs. Zoek dan naar een testpsycholoog die bij de testkeuze en testafname, waar mogelijk, rekening houdt met de karakteristieken van kinderen met Downsyndroom. Bij de SDS kun je hiernaar informeren.

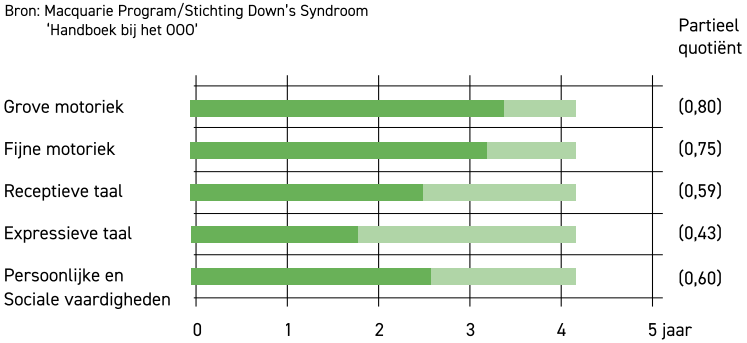
1.8 COMBINATIE VAN PROBLEMEN EN DISHARMONISCH ONTWIKKELINGSPROFIEL

De mogelijke medische complicaties die we in dit hoofdstuk hebben besproken zijn niet uniek voor kinderen met Downsyndroom. Ook zijn er kinderen met een andersoortige oorzaak van verstandelijke of lichamelijke beperking met vergelijkbare of meer problemen op de verschillende beschreven ontwikkelingsgebieden. Het bijzondere aan kinderen met Downsyndroom is dat zij de benoemde problemen vaak in combinatie hebben.

Als gevolg van de combinatie van problemen is er geen sprake van een op alle ontwikkelingsgebieden evenveel vertraagde ontwikkeling. Men noemt dit een 'disharmonisch ontwikkelingsprofiel'. Kijk bijvoorbeeld eens naar het kind met Downsyndroom van 51 maanden in de illustratie hiernaast. Op het gebied van de grove motoriek (lopen, fietsen, springen, bal gooien, etc.) doet dat 80% van de taken van een gemiddeld kind van die leeftijd dat geen Downsyndroom heeft. Maar op het gebied van de expressieve taal (je uiten met mimiek en gebaren, praten) is dat maar 43%. Het heeft uiteraard geen zin om bij datzelfde kind het gemiddelde over alle domeinen te bepalen (hier 63%) en daarop het onderwijsprogramma in te richten. Binnen ieder afzonderlijk ontwikkelingsgebied – en binnen één ontwikkelingsgebied ook voor verschillende ontwikkelingsreeksen (springen is bijvoorbeeld een heel andere vaardigheid dan bal gooien) – moet worden bepaald waar het kind op dat moment aan toe is.

FORMELE TOETSING - 2 ONTWIKKELINGSPROFIEL

Bron: Macquarie Program/Stichting Down's Syndroom
'Handboek bij het 000'



Ontwikkelingsprofiel op basis van alle taken uit het 000
Leeftijd: 51 maanden
Macquarie Ontwikkelingsqoutiënt (M00): 63
'Ontwikkelingsleeftijd': 32 maanden

wanneer expressieve taal (ET) buiten beschouwing wordt gelaten
Macquarie Ontwikkelingsqoutiënt (M00): 69
'Ontwikkelingsleeftijd': 35 maanden

Het is belangrijk om de in dit hoofdstuk beschreven problemen goed door te denken en daarbij na te gaan hoe het effect ervan in de onderwijspraktijk kan worden geminimaliseerd. Daarvoor hoeft een kind niet op een speciale school te worden geplaatst. Middelen en technieken uit het speciaal onderwijs kunnen – waar nodig – worden ingezet in het regulier onderwijs. Een paar voorbeelden: een speciale leeslamp op de eigen tafel voor het kind met een aanzienlijk visus-probleem; logopedie voor het kind met uitspraakproblemen; en ergotherapeutisch advies over zithouding en schrijfmotoriek.

1.9 SPRAAK- EN TAALONTWIKKELING

Bij de taalontwikkeling van kinderen wordt onderscheid gemaakt tussen receptieve taal (begrijpen wat er gezegd wordt, afgekort tot RT) en expressieve taal (zelf iets te berde brengen, in woorden, met gebaren of op papier, afgekort tot ET). Typerend voor een gemiddeld kind met Downsyndroom is het grote verschil tussen de vaardigheden op het gebied van receptieve en expressieve taal. De achterstand in ET is namelijk meestal veel groter dan die in RT. Bij een klein aantal is het andersom: het kind praat relatief goed, waardoor zijn of haar taalbegrip al snel wordt overschat. Maar bij het overgrote merendeel van de kinderen met Downsyndroom loopt ET juist achter op RT. Als gevolg daarvan zegt een kind met Downsyndroom vaak weinig, terwijl het de gegeven situatie mogelijk wel begrijpt.

1.9.1 Taalbegrip

Vrijwel ieder mens heeft wel enige ervaring met het probleem van onvoldoende receptieve taalkennis. Het doet zich voor wanneer we in het buitenland zijn of op de televisie naar een film kijken die niet ondertiteld is, terwijl we die taal niet of nauwelijks spreken. Veel kinderen met Downsyndroom leven in een dergelijke situatie. Hun receptieve woordenschat is relatief klein. Ze volgen de gebeurtenissen, maar moeten het ook nu weer voor een groot deel van de visuele informatie hebben. Hierdoor doen kinderen met Downsyndroom in de loop van hun ontwikkeling veel ervaring op met het aflezen van en reageren op minieme visuele aanwijzingen.

De achterstand in RT heeft o.a. te maken met een bij kinderen met Downsyndroom duidelijk beperkt kortetermijngeheugen voor talige informatie die via het gehoor binnenkomt. Ieder woord, iedere zin die een mens hoort wordt eerst onbewust een aantal malen herhaald (als een soort echo) in het z.g. auditieve kortetermijngeheugen, om daar op betekenis te worden geanalyseerd, voordat het al dan niet wordt weggeschreven naar het langetermijngeheugen. Wanneer de omvang van het auditieve kortetermijngeheugen beperkt is, gaat er onherroepelijk informatie verloren. Tegen het eind van de zin is het kind het begin ervan vergeten ofwel het onthoudt slechts een aantal sleutelwoorden uit de zin, met weglating van details. Als gevolg van het beperkte auditieve werkgeheugen is het begrijpen van (langere) zinnen bij kinderen met Downsyndroom meestal minder goed ontwikkeld, ook in verhouding tot hun receptieve woordenschat. Om een voorstelling

te vormen van dat probleem kan gedacht worden aan een dictee dat gemaakt wordt over een onbekend onderwerp en waarbij de gedicteerde blokken informatie langer zijn dan gebruikelijk.

In vergelijking met kinderen zonder Downsyndroom zijn woordenschat en het begrijpen van (langere) zinnen beperkt. Maar, tegen de tijd dat zij een jaar of vier zijn, is over het algemeen hun taalbegrip wel voldoende om te kunnen (leren) meedraaien in allerlei alledaagse routines, thuis en op school. Vaker terugkomende belangrijke woorden bij die routines zullen zij veelal begrijpen of vrij snel kunnen leren begrijpen. Wat er van hen wordt verwacht zullen zij bovendien ook afleiden uit de context en uit wat zij andere kinderen zien doen. Je kunt hen hierbij nog extra ondersteunen door de gang van zaken visueel te maken met afbeeldingen en – als het kind heeft geleerd leeswoorden te herkennen – met geschreven tekst.

1.9.2 Expressieve taal

Het beperkte auditieve werkgeheugen van veel kinderen met Downsyndroom heeft ook gevolgen voor hun ET. Het begrijpen en onthouden van langere zinnen door enkele sleutelwoorden leidt namelijk tot spraak in telegramstijl, waarbij dus allerlei grammaticale franje (bijvoorbeeld: lidwoorden, hulpwerkwoorden enz.) wordt weggelaten. Overigens is dit vergelijkbaar met de spraak bij jonge peuters zonder Downsyndroom: ook deze hebben (nog) een beperkt auditief kortetermijngeheugen en spreken in telegramstijl.
Maar, oudere kinderen met Downsyndroom hebben daarbij over het algemeen wel weer een wat grotere woordenschat én uiteraard een verder ontwikkelde belevingswereld.

Een volgend groot ET-probleem bij kinderen met Downsyndroom is het woordvind-probleem. Stel je je daarbij voor dat je in een ander land bent, waarvan je de taal enigszins of redelijk verstaat. Dan begrijp je min of meer wat er gezegd wordt en wilt uiteraard ook kunnen antwoorden. Vaak is het dan echter heel moeilijk om de goede woorden ergens onderuit je geheugen op te diepen. Voor veel kinderen met Downsyndroom is dit de normale situatie. Uit eigen ervaring weet je hoe sterk de situatie verbetert door veel te oefenen, wanneer je in je vakantieland maar volop 'onderduikt in het taalbad' van dat land. Datzelfde geldt voor kinderen met Downsyndroom die profiteren van omgevingen met heel veel taal.

Daarnaast helpt het mensen met Downsyndroom wanneer een gesprekspartner hen gewoon wat meer tijd geeft bij het oproepen van de juiste woorden. Dit is ook belangrijk, omdat kinderen met Downsyndroom sowieso vaak met enige vertraging reageren, zoals in paragraaf 1.6.2 over motoriek al is genoemd. De communicatie verloopt vaak veel beter als de gesprekspartner het kind meer tijd geeft om te reageren.

1.9.3 Articulatie

Nog een ander aspect van de expressieve taal van kinderen met Downsyndroom is de vaak onduidelijke articulatie. Belangrijke oorzaken daarvan zijn we hiervoor onder de kop motoriek al tegengekomen: tragere prikkelgeleiding, minder sterke spieren en motorische planningsproblemen. Met name doen zich bij het kind met Downsyndroom problemen voor met de neurologische aansturing van de spieren die voor de spraak benodigd zijn, zogenaamde mond-dyspraxie. Hierdoor raakt de juiste planning van reeksen klanken binnen woorden gestoord. Verder is er bijna altijd sprake van slappere kaak-, tong- en mondkringspieren, die met elkaar kunnen leiden tot open mondgedrag en een niet optimale bewegingsafloop bij het praten. Spierslapte en coördinatie kunnen worden verbeterd door logopedie. Leren lezen kan gericht worden ingezet bij het beter leren articuleren omdat de extra visuele informatie van geschreven taal het kind kan helpen de klanken en volgorde van klanken in een woord beter waar te nemen, waardoor het ook meer vat krijgt op het uitspreken van het woord.

1.9.4 Ondersteunende gebaren

Bij jonge kinderen met Downsyndroom kan het zinvol zijn om het kind ondersteunende gebaren voor belangrijke woorden aan te leren. Hierdoor kan het kind zich duidelijk maken, ook als het nog niet beschikt over gesproken woorden of deze heel onduidelijk uitspreekt. Onderzoek (o.a. **Deckers, 2017** en **Deckers e.a., 2017**) laat zien dat de inzet van ondersteunende gebaren jonge kinderen met Downsyndroom stimuleert in de taalontwikkeling, zowel wat betreft het je kunnen uiten als in het begrijpen van taal. Op het moment dat ze (duidelijker) gaan praten, laten zij over het algemeen vanzelf de gebaren steeds meer weg.

1.9.5 Leren lezen om te leren praten

Al vanaf de peuterleeftijd is het mogelijk de ontwikkeling van taalbegrip en spraak te ondersteunen door kinderen met Downsyndroom te leren leeswoorden direct te herkennen. Dat werkt goed omdat je dan gebruik maakt van de relatief goede visuele informatieverwerking en het relatief goede visuele geheugen van kinderen met Downsyndroom. Die leeswoorden worden gekozen uit de directe belevingswereld van het specifieke kind. De eerste leeswoorden zijn bijvoorbeeld woorden die het kind uit zichzelf al zegt of gebaart. Of, als het kind nog niet spreekt of gebaart, woorden die belangrijk zijn voor zijn of haar leven. Al vrij snel kunnen die woorden gecombineerd worden tot korte zinnen (van twee woorden in eerste instantie), zodat je het kind kunt stimuleren om in zinnetjes te gaan praten. Een uitgewerkte methode is Leespraat (zie paragraaf 3.3)

1.9.6 Innerlijke spraak

De hier kort beschreven problemen met de expressieve taal leveren niet alleen problemen op bij de communicatie, maar werken ook remmend op de ontwikkeling van de innerlijke spraak, het vermogen van iemand om in zichzelf te praten (te denken met woorden). Innerlijke spraak helpt handelingen te plannen en helpt bij het begrijpen van eigen en andermans emoties. Vaak is goed te herkennen hoe kinderen (en ook volwassenen) nieuwe, moeilijke handelingen onder de knie krijgen door gebruik te maken van spraak. Voordat zo'n handeling geautomatiseerd is, moet zo'n proces zich als het ware verinnerlijken. Innerlijke spraak stuurt dan de opeenvolging van de handelingen. Kinderen met belemmeringen op het gebied van innerlijke spraak hebben meer moeite met het aanleren van complexe handelingen. Het visueel maken van de opeenvolging van handelingen kan ondersteunend zijn. Anderen die handelingen zien uitvoeren kan ruggensteun geven. Denk daarnaast ook aan het gebruik maken van visuele ondersteuning in de vorm van geschreven instructies of schema's.

1.10 EXECUTIEVE FUNCTIES

Executieve functies zijn de hersenfuncties die nodig zijn om planmatig te kunnen handelen. Deze regulerende functies maken het mogelijk om met ideeën te spelen in je hoofd, te denken voordat je iets doet, na te denken over hoe je een nieuwe situatie aanpakt, afleidingen te negeren en gefocust te blijven. Executieve functies zijn belangrijk voor de ontwikkeling op velerlei gebieden, bijvoorbeeld voor schools leren, zelfredzaamheid en sociale vaardigheden.

1.10.1 Drie basale componenten

Onderzoekers onderscheiden allerlei verschillende executieve functies. Drie belangrijke basale componenten zijn: werkgeheugen (het vasthouden en bewerken van informatie in je hoofd); inhibitie (het kunnen onderdrukken van je eerste impuls, focussen op relevante informatie en afleidingen negeren); en flexibiliteit (plannen herzien als zich nieuwe informatie aandient, aanpassen aan veranderende omstandigheden). Deze drie functies vormen het fundament voor hogere functies als redeneren, probleem oplossen en plannen. De ontwikkeling van executieve functies loopt door tot ver in de volwassenheid, ook bij mensen met Downsyndroom. We zien bijvoorbeeld dat sommige taken, bijvoorbeeld leren reizen met het openbaar vervoer, geleerd worden als mensen met Downsyndroom begin twintig zijn, op het moment dat ze meer inzicht hebben in hun eigen functioneren en ook beter kunnen beoordelen wat er nog gedaan moet worden.

1.10.2 Werkgeheugen en taalontwikkeling

Onderzoeken zijn niet geheel eenduidig over welke van de executieve functies bij kinderen met Downsyndroom relatief sterk of relatief zwak zijn (Will e.a., 2014; Loveall e.a. 2017). Verschillen komen voort uit verschillen in leeftijden waarop dit is onderzocht, diverse manieren van meten en verschillen in vergelijkingsgroepen. Maar, de algemene lijn is dat bij kinderen met Downsyndroom de executieve functies minder goed ontwikkeld zijn dan bij leeftijdsgenoten zonder beperking. Volgens sommige onderzoeken zijn bepaalde executieve functies bovendien minder goed ontwikkeld dan je zou verwachten op grond van hun verstandelijke ontwikkeling. Bij dit laatste gaat het vooral om het werkgeheugen en het monitoren van je aanpak tijdens het oplossen van een taak. Waarschijnlijk hangt dit samen met hun tragere taal-spraakontwikkeling. Al vanaf de peuterleeftijd speelt de taalontwikkeling van kinderen een rol bij de executieve functies. Als het kind meer taal tot zijn of haar beschikking heeft, dan helpt dit bij taken waarbij executieve functies nodig zijn. Taal (innerlijke spraak) helpt namelijk bij het waarnemen van je omgeving, bij het denken, bij het onthouden van informatie en bij het reguleren van je eigen gedrag. Bij kinderen met Downsyndroom is het auditief werkgeheugen voor gesproken taal meestal zwak. Het kan minder informatie vasthouden dan bij andere kinderen. Hierdoor is de innerlijke spraak (het aansturen van je eigen gedrag door in je hoofd tegen jezelf te "praten") ook minder goed ontwikkeld. Visuele informatieverwerking en het visueel geheugen is relatief sterk bij kinderen met Downsyndroom. Visuele ondersteuning (schema's, afbeeldingen, uitgeschreven stappenplannen) kunnen daarom goed worden ingezet om het planmatig handelen te ondersteunen.

1.10.3 Executieve functies en motoriek

Taalontwikkeling speelt vanaf de peuterleeftijd zeker een rol in de executieve functies. Maar ook bij heel jonge kinderen met Downsyndroom – lang voor de spraak-taalontwikkeling hierin een rol gaat spelen – kunnen er al problemen met de executieve functies worden waargenomen (Will e.a., 2014). De ontwikkeling van deze functies begint al als kinderen naar voorwerpen gaan reiken en deze gaan pakken en manipuleren. Daarin leren de kinderen geleidelijk aan om te plannen, impulsen te onderdrukken, aandacht te switchen en hun eigen gedrag te monitoren. Door de tragere motorische ontwikkeling van veel kinderen met Downsyndroom doen zij hiermee veel minder ervaring op. Hierdoor ontwikkelen zij minder motorische planningsvaardigheden en minder probleemoplossende vaardigheden.

Wanneer jonge kinderen onvoldoende gelegenheid hebben om te oefenen met executieve functies, kan er een ontwikkelingscascade ontstaan waarbij te weinig oefening leidt tot minder vaardigheden en onvoldoende vaardigheden vervolgens weer leiden tot minder oefening. In één onderzoek kon worden vastgesteld dat de 'mastery motivation' – dat wil zeggen het op een gefocuste manier doorzetten om een taak op te lossen – bij driejarige kinderen met Downsyndroom voorspellend was voor hun executieve functies 20 jaar later (Hauser-Cram e.a., 2014). Latere executieve functies bouwen dus voort op eerdere. Het is daarom belangrijk om te compenseren voor de tragere motorische ontwikkeling van kinderen met Downsyndroom door hen al vanaf jonge leeftijd te helpen ervaringen op te doen met het actief exploreren en spelen met allerlei voorwerpen. Bij kinderen van drie maanden oud zonder beperkingen zijn er onderzoeken die laten zien dat als ouders een aantal weken tien minuten per dag ondersteuning geven bij het actief manipuleren van voorwerpen, dit leidt tot een betere ontwikkeling van executieve functies bij de betreffende kinderen een jaar later (Libertus e.a., 2015: Wiesen e.a. 2016).

1.10.4 Trainen met de computer

Executieve functies kunnen worden verbeterd door computertraining waarbij kinderen via interactief spel deze functies oefenen. Niet alleen bij de getrainde taken, maar ook bij nieuwe, gaan kinderen hierdoor vaak vooruit in executieve functies. Dit is ook aangetoond voor kinderen met Downsyndroom. Een computertraining met taken die een beroep doen op het visueel-ruimtelijk werkgeheugen leidde bij de getrainde groep 7-12-jarige kinderen met Downsyndroom tot een aanzienlijke verbetering van hun visueel-ruimtelijke werkgeheugen, ook nog maanden later aantoonbaar. De ongetrainde controlegroep ging hierin niet vooruit (Bennett e.a., 2013).

Computerprogramma's die het kind specifieke executieve functies laten oefenen leiden tot vooruitgang in die specifieke functies, maar hebben geen invloed op andere ongetrainde functies. Als een programma bijvoorbeeld kinderen traint om minder impulsief te reageren, dan worden zij minder impulsief bij die oefeningen en soms ook bij andere taken. Maar, zo'n training heeft geen uitwerking op andere executieve functies zoals bijvoorbeeld het werkgeheugen. Het effect is dus smal.

1.10.5 Brede training met zinvolle activiteiten

Er zijn aanwijzingen dat een breder effect kan worden bereikt door kinderen mee te laten doen aan zinvolle activiteiten waarbij een beroep wordt gedaan op meerdere executieve vaardigheden (Diamond, 2012). Deelnemen aan traditionele vechtsporten, gerichte kunstactiviteiten, yoga met mindfulness en goed opgebouwde brede schoolprogramma's voor kleuters (o.a. Montessori) worden in de onderzoeksliteratuur genoemd als wegen om executieve functies te kunnen oefenen en uitbreiden. Het is cruciaal dat het hierbij gaat om activiteiten die de interesse hebben van het kind. Ook moet het kind goed wordt gecoacht in de toepassing van executieve functies. Het helpt als leraren en begeleiders hieraan expliciet aandacht besteden. Zo wordt er bij traditionele vechtsporten (bijvoorbeeld judo) door de leraren veel aandacht besteed aan karakterontwikkeling en zelfcontrole. Deelnemers leren daardoor om hun directe impulsen te beheersen. Die traditionele benadering van vechtsport blijkt een gunstig effect te hebben op de ontwikkeling van de executieve functies. Bij een niet-traditionele benadering, waarbij de nadruk ligt op vooral het fysieke en competitieve aspect, ontbreekt zo'n gunstig effect.

1.10.6 Rol van de ouders

Kinderen brengen een groot deel van hun dag door met hun ouders. Dat is zeker zo voordat ze naar school gaan, maar ook daarna zijn de ouders nog steeds de belangrijkste opvoeders. Het ligt voor de hand dat de wijze waarop ouders hun kinderen opvoeden effect zal hebben op de ontwikkeling van executieve functies. In de praktijk blijkt dit echter moeilijk te onderzoeken, omdat het tweerichtingsverkeer is: hoe kinderen functioneren heeft ook weer effect op hoe de ouders zich gedragen. Toch geeft onderzoek wel enige aanwijzingen (Fay-Stammbach e.a., 2014; Schworer e.a., 2019). Uit onderzoek naar kinderen (zonder verstandelijke beperking) komt dat peuters waarvan de ouders uitleg geven bij een moeilijke taak en suggesties geven hoe je iets zou kunnen aanpakken en/of denk-stimulerende vragen stellen (zou het hier passen, of daar?), betere executieve vaardigheden ontwikkelen dan kinderen waarvan de ouders het kind alleen maar exact vertellen wat het moet doen (leg het hier neer!), ook als je rekening houdt met de aanvankelijke verschillen tussen de kinderen in verstandelijke ontwikkeling en in executieve functies. Uit ander onderzoek blijkt dat ouders die hun jonge kind helpen zijn of haar aandacht bij een taak te houden – door aanmoediging en door bij afleiding de aandacht op een vriendelijke wijze terug te brengen naar de taak – daarmee op termijn de ontwikkeling van executieve functies stimuleren. Je kunt als ouder blijkbaar je kind helpen om tot betere zelfregulatie te komen.

02 DE ONTWIKKELING VAN LEERLINGEN MET DOWNSYNDROOM

In het **hoofdstuk 1** bespraken wij de basale kenmerken die vaak voorkomen bij kinderen met Downsyndroom. Het onderwerp van hoofdstuk 2 zijn de gevolgen hiervan voor respectievelijk de ontwikkeling van schoolse vaardigheden, sociale vaardigheden, gedrag en zelfbeeld. Net als in het vorige hoofdstuk zullen we niet alleen eventuele problemen benoemen, maar ook aangeven hoe je hierbij het kind zou kunnen ondersteunen.

INHOUD HOOFDSTUK 02

2. DE ONTWIKKELING VAN LEERLINGEN MET DOWNSYNDROOM

2.1 ONTWIKKELING VAN SCHOOLSE VAARDIGHEDEN
2.1.1 Generatieverschil
2.1.2 Wat hebben tieners en jongvolwassenen geleerd?

2.2 SOCIALE VAARDIGHEDEN
2.2.1 Vaardigheden in de omgang met andere kinderen
Gericht stimuleren van sociale vaardigheden
Uitleg aan klasgenoten

2.3 GEDRAG BEGRIJPEN EN BEGELEIDEN
2.3.1 Medische problemen en gedrag
2.3.2 Eventuele bijkomende ontwikkelingsstoornissen
2.3.3 Waarom hebben kinderen met Downsyndroom vaker gedragsproblemen?
Verstandelijke beperking
Beperkingen in de expressieve taal
Verminderd taalbegrip
Minder woorden voor emoties
Afgaan op expressie
2.3.4 Wat te doen bij gedragsproblemen?
Goed observeren
Aanleren van sociale vaardigheden in de omgang met andere kinderen
Afspraken bij internaliserend gedrag
Visuele ondersteuning bij impulsiviteit
Zelfstandig werken gericht aanleren
Samenvattend: Wat werkt niet en wat werkt wel?
2.3.5 Consolidatieproblemen en leervermijdingsgedrag

2.4 ZELFBEELD

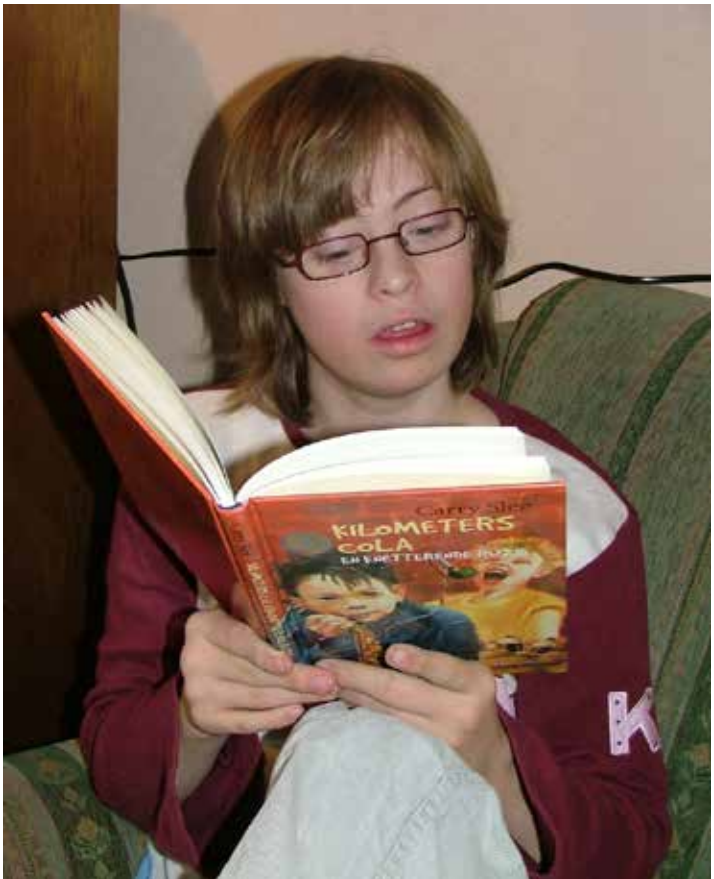
2.1 ONTWIKKELING VAN SCHOOLSE VAARDIGHEDEN

Kinderen met Downsyndroom hebben vrijwel altijd meer moeite met cognitieve taken dan veel andere kinderen. Om redenen die in **hoofdstuk 1** zijn toegelicht, is dat met name het geval wanneer die taken via het gehoor worden aangeboden. Zo zal het kind een uitgeschreven som vaak eerder goed uitrekenen dan een som die het mondeling aangeboden krijgt.

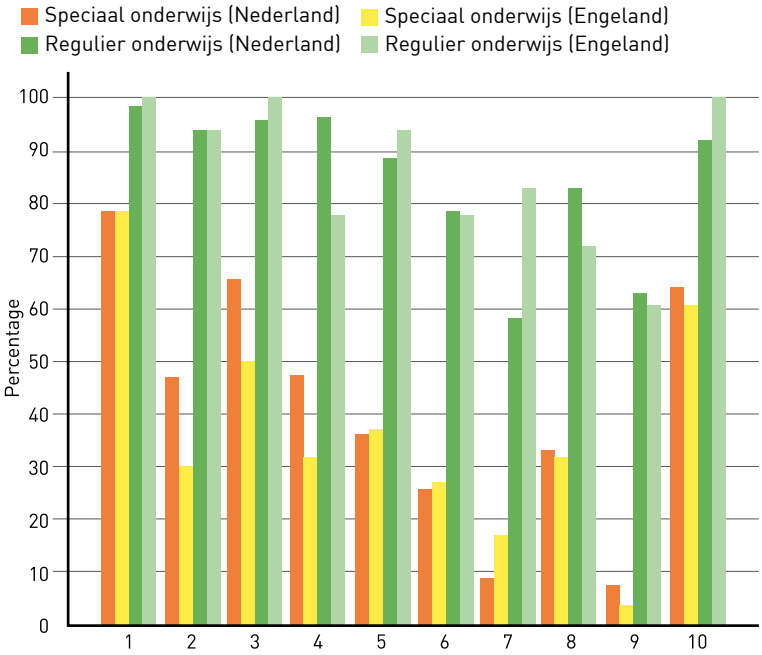
In de jaren tachtig was het nog heel ongebruikelijk dat een kind met Downsyndroom leerde lezen, schrijven of rekenen. In de afgelopen decennia is er op dit gebied veel veranderd. Ook bij leerlingen met Downsyndroom blijken intensiviteit en kwaliteit van onderwijs grote invloed te hebben op de ontwikkeling van schoolse vaardigheden, hoewel er ook bij optimale ondersteuning aanzienlijke individuele verschillen zullen blijven.

Onderzoek in de afgelopen decennia uit met name Engeland (**Buckley e.a. (2002a,b; 2006a,b**) en Nederland (**De Graaf, 2010; 2014; 2015; 2016: De Graaf & De Graaf, 2011; 2016; De Graaf & Van Hove, 2015; De Graaf, Van Hove & Haveman, 2012; 2013a;b**) heeft laten zien dat, gemiddeld gesproken, leerlingen met Downsyndroom meer schoolse vaardigheden leren in het regulier onderwijs. Dit blijkt ook het geval te zijn als je leerlingen met Downsyndroom uit speciaal en regulier onderwijs vergelijkt die in aanvang gelijke leermogelijkheden hadden. Bij leerlingen met Downsyndroom in het regulier onderwijs wordt er over het algemeen aanzienlijk meer tijd geïnvesteerd in de ontwikkeling van schoolse vaardigheden dan gebruikelijk is in het onderwijs voor Zeer Moeilijk Lerende kinderen. Die hogere intensiviteit leidt tot meer leren op dit gebied.

In de figuur op de volgende pagina vergelijken we de resultaten van een Nederlandse studie over tieners met Downsyndroom gevolgd tussen 2006-2010 met die van een Engelse studie over tieners met Downsyndroom in 1999. De items verschillen enigszins per onderzoek, maar hier is gekeken naar min of meer vergelijkbare vragen op het gebied van lezen, schrijven en spraak. De Nederlandse leerlingen met een overwegend reguliere schoolloopbaan hebben vijf jaar of meer op een reguliere basisschool gezeten; degenen met een overwegend speciale schoolloopbaan hebben altijd speciaal onderwijs gevolgd of zijn wel regulier gestart maar hebben minder dan vijf jaar op een reguliere basisschool gezeten. De leerlingen met Downsyndroom in het Engelse onderzoek gingen op dat moment of naar een reguliere of naar een speciale school. Dat was in de Engelse situatie bepaald door het onderwijsbeleid in de regio waar zij woonden: het ene onderwijsgebied had een inclusief onderwijsbeleid; in het andere was het beleid om hen op een speciale school te plaatsen. In die zin was het een 'natuurlijk' experiment, want reguliere of speciale plaatsing werd niet door de capaciteiten van de leerling bepaald, maar door de toevallige regio waar het kind woonde. De verschillen in leerresultaten tussen regulier en speciaal geplaatste leerlingen bleken groot te zijn. Ook in het Nederlandse onderzoek is dit – op vrijwel dezelfde wijze – het geval.



TIENERS MET DOWNSYNDROOM NAAR SCHOOLGESCHIEDNIS



1. Herkent en benoemt minstens één leeswoord
2. Herkent en benoemt minstens 20 leeswoorden (Nederland) of minstens 50 leeswoorden (Engeland)
3. Herkent en benoemt bijna alle letters (Nederland) of alle letters (Engeland)
4. Is in staat nieuwe korte woorden te lezen (Nederland) of in staat om tijdens het lezen nieuwe woorden spellend te kunnen lezen (Engeland)
5. Is in staat om (op zijn minst) korte verhalen van een paar zinnen te lezen (Nederland) of in staat om een korte instructie te lezen (Engeland)
6. Leest (op zijn minst) korte verhalen van een paar zinnen voor zijn of haar plezier (Nederland) of leest voor zijn of haar plezier (Engeland)
7. Is in staat langere echte verhalen te lezen (Nederland) of kan stukken in de krant lezen (Engeland)
8. Het kind kan korte woorden schrijven zonder voorbeeld (Nederland) of het kind kan woorden schrijven door deze verklankend uit te schrijven (Engeland)
9. Het kind kan een zelf bedacht kort verhaal schrijven
10. Het kind praat regelmatig in zinnen van vijf woorden of langer

*Enkele vaardigheden op het gebied van lezen, schrijven en spraak. Een vergelijking tussen tieners met Downsyndroom met een (overwegend) reguliere schoolgeschiedenis versus een (overwegend) speciale schoolgeschiedenis. De resultaten van een Nederlandse studie van **De Graaf & De Graaf (2016)** over leerlingen met Downsyndroom gevolgd tussen 2006-2010, worden vergeleken met de resultaten van een Engelse studie van **Buckley e.a. (2002a,b; 2006a,b)** over leerlingen met Downsyndroom in 1999.*

2.1.1 Generatieverschil

In Nederland is er een aanzienlijk verschil in de ontwikkeling van schoolse vaardigheden (en computervaardigheden en taalontwikkeling) tussen de meer recente generatie (geboren vanaf 1992) en de eerdere generatie, blijkt uit een onderzoek uitgevoerd in 2014 (**De Graaf, 2015**). De generatie geboren vanaf 1992 heeft meer ontwikkelingskansen gehad. In de loop van de jaren negentig hebben steeds meer kinderen met Downsyndroom de mogelijkheid gekregen om naar een reguliere school te gaan. Dit heeft duidelijk een positief effect gehad op de ontwikkeling van deze vaardigheden. In het Engelse onderzoek naar tieners in 1999 kon door een vergelijking te maken met een eerder onderzoek uit 1986 een vergelijkbaar generatieverschil worden vastgesteld, met dien verstande dat in het Verenigd Koninkrijk de ontwikkeling naar veel meer reguliere schoolplaatsing van leerlingen met Downsyndroom al tien jaar eerder, namelijk vanaf begin jaren tachtig, speelt.

2.1.2 Wat hebben tieners en jongvolwassenen geleerd?

Het meest recente onderzoek (**De Graaf, 2016**) naar 16-24 jarigen met Downsyndroom in Nederland, geboren na 1992 laat voor de groep als geheel het volgende beeld zien wat betreft lezen:

- 7 op de 10 heeft in het dagelijks leven voordeel of plezier van zijn of haar (soms beperkte, soms aanzienlijke) leesvaardigheden
- 6 op de 10 kan een eenvoudige instructie lezen en opvolgen
- 5 op de 10 leest minstens korte teksten voor het plezier
- 5 op de 10 kan ondertiteling bij films enigszins lezen
- 3 op de 10 kan de ondertiteling goed volgen
- 6 op de 10 kan (meestal) laten zien dat het een zelf gelezen kort verhaaltje heeft begrepen (bijvoorbeeld door goed antwoord te geven op eenvoudige vragen of door zelf te vertellen over het verhaal)
- 3 op de 10 kan dit begrip (meestal) ook laten zien na het lezen van een langer verhaal of een stuk uit krant of tijdschrift
- 2 op de 10 leest langere verhalen of stukken uit de krant voor zijn of haar plezier

Wat betreft schrijven:

- 6 op de 10 heeft in het dagelijks leven voordeel of plezier van zijn of haar schrijfvaardigheden
- 8 op de 10 kan (vrijwel) alle letters uit het hoofd schrijven
- 7 op de 10 kan korte woorden uit het hoofd schrijven of typen

- 5 op de 10 kan allerlei meerlettergrepige woorden uit het hoofd schrijven of typen
- 4 op de 10 kan een zelfbedachte brief of kort verhaaltje schrijven

Wat betreft rekenen

- 7 op de 10 heeft in het dagelijks leven voordeel of plezier van zijn of haar rekenvaardigheden
- 8 op de 10 kan tellen tot en met 10
- 8 op de 10 kan 1, 2, 3 ,4 of 5 voorwerpen op verzoek aftellen uit een groter aantal (geef mij 5 lepels uit een doos met 20)
- 8 op de 10 kan de cijfers tot en met 10 lezen
- 4 op de 10 kan de cijfers tot en met 100 lezen
- 1 op de 10 kan plussommen tot 100 zonder materiaal uitvoeren
- 6 op de 10 kent de waarde van de meeste munten en biljetten
- 8 op de 10 kan de hele uren op de klok aflezen
- 5 op de 10 kan op een gewone klok de tijd op vijf minuten nauwkeurig aflezen
- 3 op de 10 kan de tijden in een t.v.-gids lezen en interpreteren

Het bovenstaande overzicht betreft de vaardigheden van 16-24-jarigen met Downsyndroom die zijn geboren in de jaren negentig. Het is heel goed denkbaar dat recentere generaties nog meer ontwikkeling zullen laten zien.

Opvallend in het overzicht is dat, in vergelijking met de lees- en schrijfvaardigheden, de rekenvaardigheden relatief zwak zijn. Hoewel het aanleren van rekenen bij kinderen met Downsyndroom veelal moeizamer verloopt dan het aanleren van lezen en schrijven, speelt bij rekenen waarschijnlijk ook nog vaak het probleem dat opvoeders vanuit een stereotiep beeld er gewoon niet aan beginnen of er relatief weinig tijd en aandacht aan besteden, of methoden gebruiken die niet goed aansluiten bij het kind. Informatie en artikelen (van de hand van Hedianne Bosch) over de Rekenlijn, een goed doordachte aanpak van leren rekenen bij kinderen met Downsyndroom, kunnen worden gevonden op www.stichtingscope.nl .

2.2 SOCIALE VAARDIGHEDEN

Kinderen met-Downsyndroom worden over het algemeen omschreven als hartelijk, sensitief en sociaal bewust. Mogelijkerwijs zijn kinderen met Downsyndroom gemiddeld gesproken meer sociaal gericht en sociaal vaardiger dan kinderen met een andersoortige verstandelijke beperking en een vergelijkbaar ontwikkelingsniveau. Een aanwijzing hiervoor is het gegeven dat de sociale leeftijd van kinderen met Downsyndroom over het algemeen hoger is dan hun verstandelijke leeftijd. Maar, ook in het sociaal functioneren vind je grote verschillen tussen kinderen met Downsyndroom. Zo hebben sommige kinderen (en zeker tieners) de neiging om zich terug te trekken uit sociale activiteiten, met name als deze druk zijn, of als het kind de interactiepartners nog niet zo goed kent. Ook is er bij een klein percentage (5 à 10 procent) sprake van een autismespectrumstoornis (ASS), maar teruggetrokken gedrag wijst lang niet altijd op ASS.

Ondanks het gegeven dat in zijn algemeenheid de sociale ontwikkeling bij Downsyndroom een relatief sterk gebied is, en ondanks het 'sociale, vriendelijke en aanhankelijke beeld' dat veel mensen erbij hebben, is het niet zo dat het sociale leven van mensen met Downsyndroom zich altijd voorspoedig ontwikkelt. Zeker bij tieners met Downsyndroom is er vaak sprake is van een relatief isolement, waarbij buiten schooltijd vrijwel alleen met directe familie wordt opgetrokken. Weliswaar is het beeld bij meer recente onderzoeken positiever dan in oudere studies, maar ook in een Nederlandse enquête onder ouders van kinderen met Downsyndroom uit 2014 bleek dat slechts een kwart van de kinderen en tieners gelijkwaardige vriendschappen kende in de thuissituatie (De Graaf, 2018). Weliswaar had driekwart een of meer vrienden die graag met hem of haar optrokken, maar die contacten bleven vaak beperkt tot de schoolsituatie. Leerlingen met Downsyndroom in het regulier onderwijs hadden overigens iets vaker vriendschapscontacten thuis. Bij leerlingen met Downsyndroom van 5-13 jaar in het regulier onderwijs had 36% een gelijkwaardige vriendschap in de thuissituatie; bij de speciaal geplaatste leeftijdsgenoten 21%.

Het relatieve isolement van veel kinderen en vooral tieners met Downsyndroom kan deels worden verklaard door gebrek aan zelfstandigheid in verplaatsingsvaardigheden (je weg kunnen vinden in de eigen woonbuurt, fietsen, gebruiken van openbaar vervoer, e.d.). Dat maakt het moeilijker om zelf sociale contacten te onderhouden. We adviseren daarom om al vanaf jonge leeftijd te investeren in het aanleren en oefenen van die verplaatsingsvaardigheden, vooral in het jong leren fietsen en later ook in het gebruik van openbaar vervoer.

Als kinderen jong zijn, lopen spelafspraken thuis vaak nog deels via ouders of in ieder geval met assistentie van ouders. Bij kinderen met Downsyndroom blijft het meestal nodig dat ouders hierin een faciliterende rol blijven spelen, ook op de leeftijd waarop dit bij andere kinderen niet meer nodig is. Als je als ouders dit op zijn beloop laat, dan raakt het kind in de thuissituatie vaak tamelijk geïsoleerd. Dit geldt zowel voor regulier als voor speciaal geplaatste leerlingen.

2.2.1 Vaardigheden in de omgang met andere kinderen

Uit onderzoek naar jonge kinderen met Downsyndroom (peuters, kleuters en schoolkinderen) blijkt dat de meesten van hen minder interacties hebben met andere kinderen dan leeftijdgenoten zonder verstandelijke beperking (De Graaf & Borstlap, 2009). Bovendien hebben zij meestal ook minder interacties met andere kinderen als je hen vergelijkt met jongere kinderen (zonder beperking) met een vergelijkbare (verstandelijke) ontwikkelingsleeftijd. Hoe komt dit? Kinderen met Downsyndroom hebben vaak aanzienlijke belemmeringen bij hun taal- en spraakontwikkeling. Minder actief taalgebruik, maar ook minder taalbegrip, maakt sociale interacties moeilijker. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat kinderen met een verstandelijke beperking (met of zonder Downsyndroom) vaak opvallend beperkte sociale vaardigheden hebben in de omgang met leeftijdgenoten (peer-related competence). Ook als de kinderen sociaal gericht zijn en graag contact willen maken, weten zij niet altijd hoe ze dit moeten aanpakken. Ze hebben een minder goed ontwikkeld probleemoplossend vermogen. Onderzoek laat daarbij zien dat samen opgroeien met kinderen zonder beperking gunstig is. In een reguliere onderwijsomgeving hebben jonge kinderen met een verstandelijke beperking meer sociale contacten met andere kinderen en sociale contacten van een hogere kwaliteit dan in een speciale setting.

Gericht stimuleren van sociale vaardigheden
Het is mogelijk om sociale vaardigheden in de omgang met leeftijdgenoten gericht te stimuleren. Geef het kind met Downsyndroom regelmatig de gelegenheid om samen met één ander kind te spelen, bij kleuters bijvoorbeeld in de poppenhoek of bouwhoek. Dat gaat vaak beter dan in een groepje met meer kinderen. Kijk of je als begeleider door even mee te spelen een spel op gang kunt brengen, bijvoorbeeld eenvoudig fantasiespel, waarbij je je vervolgens weer terugtrekt als je merkt dat de kinderen het oppakken. Kijk welke spelletjes kinderen op het schoolplein doen. Je kunt vervolgens proberen het kind met Downsyndroom de daarvoor benodigde vaardigheden en spelregels gericht aan te leren. Of als het spel te ingewikkeld is, dan kun je samen met klasgenoten bedenken hoe je de regels zou kunnen aanpassen zodat het kind met Downsyndroom ook mee kan doen. Je kunt ook onderzoeken wat het kind met Downsyndroom goed kan en leuk vindt en op grond daarvan een spelactiviteit introduceren in de klas, bij gymles of op het plein. Je kunt een favoriete activiteit van het kind met Downsyndroom met hem of haar opstarten en dan andere kinderen uitnodigen mee te doen. Als het kind bijvoorbeeld graag stoepkrijt, zorg dan dat hij of zij dat samen met een ander kind of in een klein groepje kan doen. Als het met bepaalde kinderen in de klas goed klikt, geef ouders dan de tip om deze kinderen ook eens thuis uit te nodigen om te komen spelen.

Uitleg aan klasgenoten
In een reguliere klas is enige uitleg aan klasgenoten over het kind met Downsyndroom vaak wel belangrijk. Het kan hen helpen in de omgang met het kind. Zij moeten bijvoorbeeld begrijpen dat het kind vaak met enige vertraging reageert, zodat ze het voldoende tijd geven. Om betutteling (te veel helpen) te voorkomen, moeten klasgenoten weten waarbij ze wel en niet mogen helpen. Ook is het belangrijk om hen uit te leggen dat het kind vaak meer begrijpt dan het met woorden kan vertellen. Als het kind gebaren gebruikt in de communicatie, dan is het ondersteunend wanneer klasgenoten die gebaren leren begrijpen. Als het kind buitengesloten dreigt te raken, dan kan het goed werken om klasgenoten te laten meedenken over manieren waarop het kind toch betrokken kan worden. Het helpt om dit niet exclusief voor het kind met Downsyndroom te doen, maar dit in te bedden in gesprekken met de klas over hoe je met elkaar een prettige groep kunt vormen. Als er een goed sociaal klimaat in een groep heerst, waarin kinderen zich gezien voelen en rekening houden met elkaar, dan gaat ook de inclusie van kinderen met een beperking beter. Andersom blijkt een kind met Downsyndroom in een reguliere klas vaak te stimuleren dat de groep als geheel socialer wordt en de kinderen meer rekening met elkaar gaan houden.

2.3 GEDRAG BEGRIJPEN EN BEGELEIDEN

Hebben kinderen met Downsyndroom vaker of minder vaak gedragsproblemen dan andere kinderen? Hoe stel je dit eigenlijk vast? Onderzoekers gebruiken hiervoor gestandaardiseerde vragenlijsten waarin over allerlei gedragingen wordt gevraagd hoe frequent deze volgens ouders, leerkrachten of begeleiders voorkomen bij een kind. Als bepaalde (onwenselijke) gedragingen veel vaker voorkomen dan bij de meeste andere kinderen, dan leidt dit tot een score op de vragenlijst die past bij een klinisch gedragsprobleem. Volgens onderzoek met vragenlijsten is er bij ongeveer 2 à 3 op de 10 kinderen met Downsyndroom sprake van dergelijke aanzienlijke gedragsproblematiek. Dat is minder vaak dan bij kinderen met een verstandelijke beperking zonder Downsyndroom, maar vaker dan bij kinderen zonder verstandelijke beperking (**De Graaf & Borstlap, 2009**).

Afhankelijk van de vragenlijst die bij een onderzoek gebruikt wordt, kunnen verschillende gedragsproblemen worden onderscheiden. Bij de kinderen met Downsyndroom en gedragsproblematiek gaat het vaak om concentratieproblemen/aandachttekort, dwarsheid/oppositioneel gedrag en/of sterk teruggetrokken gedrag, en soms ook om specifieke preoccupaties (steeds hetzelfde willen doen met voorwerpen of het eigen lichaam, bijvoorbeeld wapperen met je handen).

2.3.1 Medische problemen en gedrag

Als er gedragsproblemen ontstaan of verergeren, dan is het belangrijk om na te gaan of er wellicht medische problemen aan ten grondslag liggen. Denk daarbij aan: een te traag of te snel werkende schildklier; slaapapnoe (perioden met ademstilstand tijdens de slaap); gehoorverlies; of pijnklachten (door bijvoorbeeld heupproblemen of obstipatie). Pijnklachten worden lang niet altijd goed aangegeven door de kinderen. Ze kunnen zich vertalen in ongeconcentreerd, geïrriteerd of juist teruggetrokken gedrag.

2.3.2 Eventuele bijkomende ontwikkelingsstoornissen

Bij een klein deel van de kinderen met Downsyndroom kan gedragsproblematiek samenhangen met een bijkomende ontwikkelingsstoornis zoals ADHD of ASS (autisme spectrum stoornis). Het kan lastig zijn om dit te diagnosticeren. Kinderen met Downsyndroom kunnen kenmerken laten zien die passen bij ADHD of ASS zonder dat er sprake is van deze stoornissen.

2.3.3 Waarom hebben kinderen met Downsyndroom vaker gedragsproblemen?

Gedragsproblemen zijn altijd situatie-gebonden. Een gedragsprobleem ontstaat op het moment dat er geen goede afstemming is tussen wat er in een situatie wordt verwacht van een kind en wat het kind begrijpt en daadwerkelijk kan laten zien qua gedrag. Dit hangt uiteraard ook af van de ondersteuning die het hierbij krijgt. Als er een gedragsprobleem ontstaat, dan is dit dus niet een vaste eigenschap van het kind, maar een gevolg van een mismatch. De oplossing ligt in betere ondersteuning.

In **hoofdstuk 1** hebben we een aantal (psychische) kenmerken besproken die vaak voorkomen bij kinderen met Downsyndroom. Deze kunnen van invloed zijn op hoe adequaat een kind weet om te gaan met allerlei sociale situaties. Hieronder zullen we ingaan op de mogelijke gevolgen van een aantal van deze kenmerken op het gedrag. Ook geven we aan hoe je de kinderen daarin het beste kunt ondersteunen.

Verstandelijke beperking
Kinderen met Downsyndroom hebben een verstandelijke beperking. Zij hebben meer tijd nodig om zich nieuwe informatie eigen te maken. In vergelijking met andere kinderen zijn zij minder flexibel in hun denken en zullen zij niet snel zelf nieuwe verbanden leggen. Sociale interacties zijn complex, voor ieder kind, maar zeker voor kinderen met een verstandelijke beperking. Om de wereld toch voorspelbaar te houden, zijn routines belangrijk. Ook dat geldt voor alle kinderen, maar sterker voor kinderen met een verstandelijke beperking. Routines helpen hen om vat te krijgen op de situatie. Je weet daardoor wat ervan je wordt verwacht. Routines zijn ondersteunend.

Nu komt het in de praktijk natuurlijk regelmatig voor dat zaken anders verlopen dan gepland. Een leerkracht zal dat dan tegen de klas vertellen. Door het van tevoren aan te kondigen en uit te leggen, kunnen de kinderen zich erop instellen. Door de taalproblemen van kinderen met Downsyndroom, zal een kind met Downsyndroom die klassikale uitleg vaak niet oppikken. Voor het kind wordt de routine dus onverwacht doorbroken. Dat kan vervolgens angst, teleurstelling en/of weerstand oproepen. Dit kan worden voorkomen door het kind van tevoren even individueel uitleg te geven. Ook kan het helpen om veranderingen in routines visueel te maken (met een afbeelding of met geschreven woorden), want veel kinderen met Downsyndroom verwerken visuele informatie beter dan (alleen maar) gesproken taal. In zijn algemeenheid: gebruik bij uitleg over wat er gaat gebeuren of over hoe je je moet gedragen niet alleen maar gesproken taal. Maak het ook visueel, met schema's of stappenplannetjes. Visuele informatie wordt bij mensen met Downsyndroom namelijk veel beter verwerkt en onthouden dan alleen auditieve.

Beperkingen in de expressieve taal
Kinderen met Downsyndroom hebben vaak beperkingen op het gebied van expressieve taal, het je uiten met woorden (en/of gebaren). In een van de onderzoeken naar gedragsproblemen bij tieners met Downsyndroom werd er een duidelijke relatie gevonden tussen gedragsproblemen en expressieve taal (**Buckley e.a., 2002a**). Degenen met grotere communicatieve beperkingen hadden vaker aanzienlijke gedragsproblemen. Als je niet goed kunt duidelijk maken wat je wilt, denkt of voelt, dan kan dit frustrerend zijn. Ook gaat minder expressieve taal samen met minder innerlijke spraak. Dit in gedachten tegen jezelf praten helpt om eigen en andermans emoties te begrijpen en het helpt bij het aansturen van je gedrag. Als dit minder goed ontwikkeld is, dan zal je minder goed sociale situaties begrijpen en bovendien impulsiever handelen. Ook hier kan visuele ondersteuning

behulpzaam zijn. Je kunt sociale leerverhalen gebruiken waarbij je lastige situaties met plaatjes uitbeeldt. Je beeldt uit wat er is gebeurd. Bijvoorbeeld: Anja ging mij helpen; dat wilde ik niet; ik gaf Anja een schop. Vervolgens beeld je de manier uit waarop het kind anders met die situatie kan omgaan: Anja wil mij helpen; ik wil het niet; ik zeg: 'Nee, zelf doen'. Gebruik hierbij ook korte uitgeschreven teksten die je het kind leert lezen (direct leren herkennen van de geschreven woorden), zeker voor de zinnetjes waarvan je wilt dat het kind die zelf gaat gebruiken. Je kunt zo'n nieuwe strategie ook oefenen in een rollenspel. Op die manier geef je het kind een instrument om in die situatie op een sociaal wenselijke manier zich duidelijk te kunnen maken.

Verminderd taalbegrip

Bij een klein deel van de kinderen met Downsyndroom is de actieve woordenschat groter dan hun taalbegrip. Dit kan ertoe leiden dat zij ongepaste dingen zeggen die ze gehoord hebben van anderen of uit films of liedjes hebben meegekregen, zonder dat zij zelf precies begrijpen wat zij zeggen. Denk aan scheldwoorden of bij tieners aan seksueel getinte opmerkingen. Hoewel ze niet goed weten wat het betekent, hebben zij wel gemerkt dat ze met die woorden andere kinderen aan het lachen kunnen maken en dat je er volwassenen mee op stang jaagt. Dat is het aantrekkelijke ervan. Het levert aandacht op. Je kunt klasgenoten uitleggen dat ze er niet op moeten reageren. In de praktijk werkt dat vaak maar zeer ten dele, omdat dit voor kinderen moeilijk is. Je kunt in ieder geval proberen er zelf rustig bij te blijven, zodat het minder interessant wordt voor het kind en voor de klasgenoten. Het kan – en dit geldt in zijn algemeenheid bij gedragsproblemen – verder nuttig zijn om na te gaan op welke momenten het probleem speelt. Maakt het kind dergelijke opmerkingen bij verveling? Gebeurt het bij het moeten maken van moeilijk schoolwerk? Gebeurt het als hij of zij eigenlijk contact wil maken met andere kinderen? Gebeurt het vooral in rommelige onoverzichtelijke situaties? Wat probeert het kind in die situatie te bereiken? Als je weet wanneer – en waarom – het gebeurt, dan kun je het kind alternatief gedrag gaan aanleren om hetzelfde doel te bereiken. Daarbij kun je eventueel ook een beloningssysteem gebruiken. Daarbij is het belangrijk dat het kind het verband tussen gewenst gedrag en beloning begrijpt en dat het de beloning ook werkelijk als beloning ervaart.

Minder woorden voor emoties

Om op een goede manier met eigen en andermans emoties te kunnen omgaan, is het belangrijk om woorden voor emoties te begrijpen en te kunnen gebruiken. We hebben eerder gemeld dat kinderen met Downsyndroom sociaal relatief sterk zijn en meestal sterk geïnteresseerd zijn in anderen. Uit onderzoek naar jonge kinderen met Downsyndroom komt dat zij zich vaak intensief richten op de gezichtsuitdrukkingen van hun verzorgers. Hun taalbegrip ontwikkelt trager. Ze specialiseren zich daarom wellicht in het aflezen van gezichten. Ouders van kinderen met Downsyndroom zeggen vaak dat hun kind emoties heel goed aanvoelt. Onderzoekers zijn op een gegeven moment geïnteresseerd geraakt in de vraag of kinderen met

Downsyndroom inderdaad goed zijn in het herkennen van emoties. Uit onderzoek blijkt vervolgens dat dat eigenlijk niet het geval lijkt te zijn. Als je kinderen foto's voorlegt met daarop gezichtsuitdrukkingen, dan zijn kinderen met Downsyndroom vaak minder vaardig in de herkenning van die uitdrukkingen dan andere kinderen. Basale uitdrukkingen als blij, boos en verdrietig, gaan vaak nog redelijk goed, maar emoties als angst, verwondering, teleurstelling, frustratie of walging al weer veel minder. Onderzoekers veronderstelden vervolgens dat de kinderen met Downsyndroom moeite zouden hebben met het van een gezicht aflezen van die emoties. Maar, dat is waarschijnlijk een te haastige conclusie. Het probleem lijkt namelijk niet in het waarnemen van de emoties te zitten, maar in het begrijpen en kunnen toepassen van emotiewoorden. In één onderzoek (**Pochon e.a., 2017**) liet men de kinderen stemmen matchen met filmpjes. Dit was een volledig non-verbale taak. Het kind kreeg tegelijkertijd twee filmpjes (zonder geluid) te zien, bijvoorbeeld één met iemand die praat met een angstig gezicht en één met iemand die praat met een boos gezicht. Het kind kreeg daarbij een bandje te horen met iemand die boos (of juist angstig) intoneert (de teksten waren verder zonder betekenis, het ging alleen om de intonatie). Vervolgens werd het kind gevraagd het bijpassende filmpje aan te wijzen. Kinderen met Downsyndroom bleken dit prima te kunnen. De conclusie is dat de kinderen emoties goed waarnemen – wat de ouders omschrijven als aanvoelen – maar dat de emoties expliciet kunnen benoemen (en de emotiewoorden goed kunnen begrijpen) een probleem kan zijn.

Voor ieder kind is begrip van emotiewoorden belangrijk. Als je je bijvoorbeeld gefrustreerd voelt, maar dat niet kunt benoemen, dan kan dat beangstigend zijn. Je wordt overvallen door een heftige emotie, maar je kunt die niet goed plaatsen. Op het moment dat je er wel woorden voor hebt, kan dit je helpen om rustiger te blijven. Ook kun je een ander laten weten hoe je je voelt zodat deze je kan ondersteunen. Emotiewoorden leer je het beste aan in de alledaagse situaties waarin deze gebeuren, door deze op dat moment voor het kind te benoemen. Op het moment dat je bijvoorbeeld ziet dat het kind zich gefrustreerd begint te voelen, benoem je die emotie: 'gefrustreerd'. Pas daarna bied je hulp aan. Je benoemt dus eerst de emotie. Eventueel kun je het kind ook leren wat het in die situatie kan doen. Dit kan met een sociaal leerverhaal (met eenvoudige tekeningen met korte teksten erbij) en/of een rollenspel. Bijvoorbeeld: Als je je gefrustreerd voelt omdat iets niet lukt kun je tegen jezelf zeggen 'niet erg, ik begin opnieuw' of tegen een ander zeggen 'kun je helpen?'. Zo'n strategie kun je aanleren aan het kind. Als je dit voordoet in een rollenspel en het kind dit laat naspelen, dan leert het kind niet alleen wat het kan doen in die situatie, maar ook om de betreffende emotie te herkennen en benoemen, bij een ander en bij zichzelf.

Afgaan op expressie
Omdat zij een beperkt taalbegrip hebben, zijn kinderen met Downsyndroom, in het bijzonder jonge kinderen, meestal erg geïnteresseerd in expressie en emoties en minder gespitst op de inhoud van wat er wordt gezegd (**Stein, 2019**). Als wij een bepaald gedrag storend vinden, dan hebben wij als volwassenen de neiging om een reprimande te geven. We vertellen, vaak op boze toon en met een boze gezichtsuitdrukking en lichaamstaal, dat het kind moet ophouden en waarom het gedrag niet gepast is. Maar, bij kinderen met een beperkt taalbegrip komt wat er wordt gezegd niet zo goed binnen. De zichtbare heftige emotie wordt echter wel waargenomen, zeker door kinderen met Downsyndroom die zo op emoties gespitst zijn. Het kind kan vervolgens het negatieve gedrag gaan herhalen om die heftige – maar o zo interessante – reactie uit te lokken. Hoe erop wordt gereageerd, versterkt het negatieve gedrag. In plaats van boos op het kind te reageren, werkt negeren – als dit mogelijk is – meestal beter. Als negeren niet mogelijk is, laten we dan in ieder geval rustig reageren, zonder veel oogcontact, zonder boze gezichtsuitdrukkingen en zonder een heel verhaal tegen het kind te gaan houden. Vertel het kind kort wat het wel moet doen. Complimenteer het vervolgens als het doet wat je vraagt. Soms kan afleiden – iets totaal anders introduceren – ook wonderen verrichten, omdat het kind daardoor uit een groef kan komen.

2.3.4 Wat te doen bij gedragsproblemen?

Goed observeren
Bij regelmatig terugkerend onwenselijk gedrag is het belangrijk om te onderzoeken in welke situaties het gebeurt. Als je inzicht hebt in die situaties, dan kun je ten eerste kijken of je aanleidingen kunt weghalen. Als een kind bijvoorbeeld elke keer als de pauze voorbij is bij het naar binnengaan zich verzet, dan kan het helpen om de overgang iets langer van tevoren aan te kondigen. Als het kind in bepaalde rommelige situaties ontspoort, dan kun je proberen die situaties overzichtelijker te maken. Je kunt bij het naar huis gaan bijvoorbeeld het kind als eerste met een klein aantal andere kinderen de jas laten pakken, zodat het niet in het gedrang van een hele klas terecht komt. Ten tweede, als je weet in welke situaties het misgaat, dan kun je het kind alternatief gedrag gaan aanleren voor die situaties. Gebruik daarbij visuele ondersteuning, bijvoorbeeld zoals dit hierboven is beschreven bij sociale leerverhalen. Oefen nieuw gedrag eventueel ook in rollenspel.

Aanleren van sociale vaardigheden in de omgang met andere kinderen
Kinderen met Downsyndroom zijn over het algemeen geïnteresseerd in sociale contacten. Ze willen graag spelen met andere kinderen. Alleen weten zij niet altijd hoe ze dit moeten doen. Ze hebben vaak beperkte sociale vaardigheden in de omgang met leeftijdgenoten (peer-related competence). Dit kan leiden tot frustratie en onwenselijke gedrag. Een jong kind kan bijvoorbeeld aandacht gaan vragen door andere kinderen een duw te geven of aan de haren te trekken. Ook hier is het belangrijk om het kind alternatief gedrag te gaan leren. Doe voor op welke wijze je wel contact kan zoeken. Ook hierbij kun je sociale leerverhalen en/of rollenspel inzetten.

Afspraken bij internaliserend gedrag
Bij gedragsproblemen bij (jonge) kinderen met Downsyndroom gaat het meestal om wat men noemt externaliserend gedrag, dat wil zeggen naar anderen toe gericht gedrag. Er zijn echter ook kinderen met Downsyndroom die meer internaliserend gedrag laten zien, dat wil zeggen teruggetrokken, angstig en stil gedrag. Bij tieners en adolescenten met Downsyndroom is een toename van internaliserend gedrag een gebruikelijk patroon. Vaak gebruiken zij het om zichzelf te kalmeren en op te laden. Het kan gaan om het kijken van video's, het spelen met knuffels of het hardop naspelen van situaties of films. Dit is geen probleem als het niet ten koste gaat van school, werk of contacten met vrienden of familie. Als dit wel het geval is, dan is het belangrijk om het gedrag in te kaderen, afspraken te maken over op welke momenten en/of plaatsen het toegestaan is. Doe dit in samenspraak met de tiener, want dit gaat alleen werken als deze er ook de zin van inziet.

Visuele ondersteuning bij impulsiviteit
Kinderen met Downsyndroom hebben zwakke executieve functies. Dat maakt dat zij minder goed hun eigen gedrag kunnen plannen, monitoren en bijstellen. Vaak gedragen kinderen met Downsyndroom zich hierdoor iets impulsiever dan andere kinderen, in zekere zin vergelijkbaar met jongere kinderen zonder Downsyndroom. Dit kan ertoe leiden dat een kleuter met Downsyndroom wegloopt, zoals een peuter zonder Downsyndroom dit zou doen, als het even iets interessants ziet om achterna te gaan. Als kinderen met Downsyndroom ouder worden, verdwijnt veel van dit jonge impulsieve gedrag vanzelf. Zo lang dit nog niet het geval is, kan het helpen om visuele geheugensteunen te gebruiken. Als er bijvoorbeeld om een open schoolplein een duidelijk zichtbare lijn wordt geschilderd of met krijt wordt aangegeven, en je hebt een aantal keer voorgedaan dat je moet stoppen bij die lijn en er niet overheen mag, dan zullen veel kinderen met Downsyndroom zich daaraan houden, omdat die lijn werkt als visuele geheugensteun. Een kaartje op een la of een deur die door de kinderen niet zomaar mag worden geopend met daarop de tekst 'Moet dicht', zal – als het herkennen van die geschreven woorden is ingeoefend – een kind met Downsyndroom eraan herinneren dat het niet mag. Uit zichzelf zal het kind vaak de innerlijke spraak om zichzelf te stoppen niet oproepen, maar met zo'n geheugensteun lukt dat vaak wel.

Zelfstandig werken gericht aanleren
Zwakke executieve functies hebben ook effect op de mate waarin kinderen in staat zijn zelfstandig te werken. Volgens leerkrachten hebben (in het reguliere onderwijs geplaatste) kinderen met Downsyndroom (in vergelijking met klasgenoten in de reguliere klas) over het algemeen een wat minder positieve werkhouding, zijn zij iets sneller afgeleid en doen zij minder vaak wat er van hen wordt gevraagd op het gebied van schoolwerk. Kortom, er is meer aanmoediging nodig om bij een taak te blijven. Als je gedrag aandacht geeft, gaat het groeien. Als je telkens wacht totdat het kind afgeleid is

geraakt met aandacht geven (in de vorm van een correctie of suggestie om weer aan het werk te gaan), dan beloon je eigenlijk het afgeleid zijn. Let er daarom op dat je het kind regelmatig even complimenteert juist op momenten dat het nog geconcentreerd aan het werk is. Het kan ook helpen om werk in kleine overzichtelijke porties te verdelen, zodat het kind de hoeveelheid overziet en er steeds een compliment kan volgen nadat het zo'n taakje heeft gedaan. Zorg ervoor dat je voor zelfstandig werken taken uitkiest die het kind beheerst. Nieuwe vaardigheden kun je beter eerst met begeleiding oefenen en pas introduceren bij zelfstandig werk als er enige beheersing is opgebouwd.

Samenvattend: Wat werkt niet en wat werkt wel?
Als een kind met Downsyndroom negatief gedrag laat zien, dan helpt het niet om het kind op dat moment een uitleg te gaan geven met veel taal. Dat wordt niet verwerkt. Het helpt ook niet om boos uit te varen met veel mimiek, woorden en gebaren. Vaak versterkt dat het gedrag alleen maar. Als het gedrag mede in stand wordt gehouden door (negatieve) aandacht, dan kan negeren een goede strategie zijn. Daardoor dooft het gedrag na verloop van tijd uit. Negeren is lang niet altijd mogelijk. Maar, je kunt in ieder geval proberen zelf rustig te reageren en het kind – zonder veel woorden en zonder veel oogcontact – te vertellen wat het wel moet doen, het – zo nodig – uit de situatie te halen, of het af te leiden.

Een proactieve aanpak is belangrijk: ga na of je kunt voorspellen in welke situaties het onwenselijke gedrag optreedt en wat het kind ermee communiceert. Als je weet dat bepaalde situaties problemen oproepen, dan kun je proberen:

- aanleidingen voor onwenselijk gedrag weg te nemen;
- het kind gericht alternatief gedrag aan te leren (denk hierbij aan visuele ondersteuning, sociale leerverhalen en//of rollenspel);
- goed te bedenken hoe je het beste kunt reageren als het onwenselijke gedrag toch weer optreedt (als je daarover van tevoren nadenkt, kun je zelf meer doordacht en minder impulsief vanuit schrik of irritatie reageren).

Probeer erop te letten dat je het kind ook regelmatig aandacht geeft op momenten dat het zich goed gedraagt. Wat aandacht krijgt groeit. Eventueel kun je met een beloningssysteem werken. Vaak is dit echter niet eens nodig. Kinderen met Downsyndroom zijn meestal heel gevoelig voor aanmoediging en complimenten. Als je die gericht inzet voor het versterken van positief gedrag, dan werkt dat vaak heel goed uit.

Investeer in de relatie met het kind. Voor ouders: speel met je kind en heb samen plezier. Voor leerkrachten, begeleiders en ouders: toon interesse in wat het kind doet en interessant vindt. Laat regelmatig waardering blijken. Een goede relatie kan helpen gedragsprobleem te voorkomen. En, mocht er toch gedragsproblematiek ontstaan, dan kun je vanuit zo'n goede relatie het kind gemakkelijker bijsturen.

Wij willen hier het boek 'Positief gedrag stimuleren bij kinderen en tieners met Downsyndroom. De respons-maar-reageer-niet-methode' ten zeerste aanbevelen. Veel van wat wij in deze paragraaf over gedragsproblemen hebben beschreven is mede gebaseerd op dit boek. De auteur, kinderpsycholoog **dr. David Stein** vertelt helder en gebruikt veel praktische en herkenbare voorbeelden. Ouders die het boek gelezen hebben zijn zeer tevreden: 'eindelijk een handleiding voor mijn kind'. Het boek is bovendien niet alleen nuttig voor ouders, maar ook voor leerkrachten, begeleiders en zorgverleners.

2.3.5 Consolidatieproblemen en leervermijdingsgedrag

Hier willen we nog even specifiek stilstaan bij een tweetal syndroomspecifieke kenmerken voor wat betreft gedrag bij het aanleren van nieuwe vaardigheden. In de eerste plaats lijken nieuwe vaardigheden op het moment dat de leerkracht (of begeleider of ouder) er vanuit gaat dat ze 'zitten' soms vaak min of meer plotseling geheel en al verdwenen te zijn. Wanneer dan echter passende beloningen worden ingezet, kost het weer terughalen van die vaardigheden vaak zeer veel minder leertijd dan het aanvankelijke aanleren ervan. Ze waren dus niet echt weg, maar alleen maar onvoldoende geconsolideerd. Ze werden niet 'automatisch opgeroepen'. Veel meer onderhoud van bestaande vaardigheden door meer oefening in verschillende situaties zijn om die reden een 'must' bij het werken met kinderen met Downsyndroom.

In de tweede plaats ervaart iedereen die werkt met kinderen met Downsyndroom hoeveel energie velen van hen bereid zijn te investeren in vermijdingsstrategieën, soms door een 'nukkige' directe weigering om mee te werken, maar vaak ook aller charmantst verpakt, bijvoorbeeld door oogcontact te maken, een gek gezicht te trekken of een act op te voeren. In de praktijk wordt daarbij nogal eens veel meer tijd en energie geïnvesteerd in die vermijding dan het hele aanleren van de betreffende vaardigheid gekost zou hebben. Dit vermijdingsgedrag wordt wel geïnterpreteerd als een poging van de kinderen om ieder risico om te falen te vermijden.

Mogelijkerwijs is dit leervermijdingsgedrag een gevolg van een geschiedenis waarin de kinderen vaak hebben ervaren dat hun eigen probleemoplossend vermogen en planningsvaardigheden niet voldoende waren, terwijl het inzetten van sociale vaardigheden om hulp van een ander te krijgen hun relatief gemakkelijk afging en wel effect sorteerde. Je zou dit dus kunnen zien als een vorm van aangeleerde hulpeloosheid. Het is belangrijk niet zomaar hieraan toe te geven. Het volgende kan worden aangeraden: leermateriaal en leersituatie duidelijker structureren, kleinere tussenstapjes inbouwen, denk-stimulerende vragen gebruiken waarbij je het kind uitdaagt kleine denkstapjes zelf te zetten, meer ondersteuning en aanmoediging geven, en eventueel met een duidelijke beloning werken. Verder zijn kinderen over het algemeen meer coöperatief als zij ervaren dat zij enige keuze hebben binnen een leersituatie. Het bewust inbouwen van beperkte keuzes, zowel wat betreft welk taakje er op een bepaald moment moet worden gedaan als ook wat betreft de precieze wijze waarop een gegeven taakje moet worden uitgevoerd (al is het soms alleen maar de kleur van het potlood dat het kind mag gebruiken) werkt vaak motiverend.

2.4 ZELFBEELD

In onderzoek naar leerlingen met leerproblemen wordt vaak vastgesteld dat deze een lager zelfbeeld hebben, vooral op het gebied van schoolse vaardigheden, en dat dit zelfbeeld negatiever wordt met het ouder worden. In sommige (niet alle) onderzoeken wordt daarbij gevonden dat reguliere plaatsing leidt tot een nog lager zelfbeeld op dit gebied. Er wordt verondersteld dat de leerlingen met leerproblemen bij reguliere plaatsing zichzelf gaan vergelijken met meer capabele klasgenoten en zichzelf in die vergelijking naar beneden trekken. Geldt dit ook voor leerlingen met Downsyndroom?

Er is een klein aantal onderzoeken op dit gebied (o.a. **Begley, 1999; Cuskelly & De Jong, 1996: Skotko e.a., 2011**). Daarbij wordt veelal gebruik gemaakt van meetinstrumenten met afbeeldingen. Een methode is het voorleggen van plaatjes waarbij de leerling wordt gevraagd om aan te geven welke het beste bij hem- of haarzelf past. Het ene plaatje stelt dan een competent/geaccepteerd kind voor, het andere plaatje een minder competent/niet-geaccepteerd kind. Een andere methode is het voorleggen van afbeeldingen van bepaalde situaties (bijvoorbeeld: kinderen die aan het lezen zijn; kinderen die sporten; kinderen die spelen met andere kinderen), waarbij de leerling wordt gevraagd om aan te geven of een aantal begrippen (goed, moeilijk, blij, leuk en stout) voor hem of haar in die situatie 'altijd, soms of nooit' gold. Bij dit soort onderzoek gaat de onderzoeker eerst na of de leerling consistente antwoorden heeft gegeven, omdat inconsistentie kan wijzen op het niet begrijpen van de vragen. In de betreffende onderzoeken blijken de leerlingen met Downsyndroom de vragen in voldoende mate te hebben begrepen. De onderzoeken leveren het volgende beeld op: Leerlingen met Downsyndroom hebben over het algemeen een positieve perceptie van zichzelf. Meisjes scoren gemiddeld hoger dan jongens, oudere kinderen hoger dan jongere. In de verschillende onderzoeken wordt een positief zelfbeeld gevonden bij leerlingen met Downsyndroom, ongeacht type onderwijs (speciaal of regulier). Waarschijnlijk vergelijken de meeste leerlingen met Downsyndroom zich niet met klasgenoten bij hun zelfevaluatie, wellicht omdat zij qua cognitieve ontwikkeling nog niet zo ver zijn. Dat maakt hen meer vergelijkbaar met zich normaal ontwikkelende jongere kinderen (die bij hun zelfevaluatie ook nog geen sociale vergelijkingen gebruiken) dan met andere kinderen met leerproblemen van hun eigen leeftijd. Een van de onderzoekers concludeert dat ongeacht schooltype het cruciale element voor de ontwikkeling van een positief zelfbeeld is dat de betreffende leerling zich gelukkig en veilig voelt op school en daar te maken heeft met een positieve houding.

03 HET VOORTRAJECT: HOE BEREID JE JE KIND VOOR OP SCHOOL?

Als een kind van vier à vijf jaar voor het eerst naar school gaat, dan is het geen onbeschreven blad. Het heeft al een hele levensgeschiedenis achter zich. Iedere ouder leert zijn of haar kind in de eerste vijf levensjaren heel veel vaardigheden aan. Dat geldt uiteraard ook voor kinderen met Downsyndroom. Het feit dat je voor je kind zorgt, dat je met je kind speelt, dat je naar je kind luistert en met je kind praat, is de motor van zijn of haar ontwikkeling. Hoe beter je daarbij afstemt op je kind, hoe sterker dit werkt.

Natuurlijk is het belangrijk dat het kind medisch goed wordt begeleid. Er komen bij kinderen met Downsyndroom vaker medische aandoeningen voor. Als die goed worden behandeld, zal het kind zich meer optimaal kunnen ontwikkelen. Regelmatige controle door een kinderarts is dus belangrijk. Ook moet er bij (vermoedelijke) problemen op tijd worden doorverwezen naar specialisten. Eventueel kunnen ouders ook een Downsyndroomteam bezoeken. In zo'n team werkt een kinderarts samen met een aantal specialisten die geïnteresseerd zijn in kinderen met Downsyndroom. Spreek je een consult af bij een Downsyndroomteam, dan wordt je kind op één dagdeel door meerdere specialisten gezien.

Advies van een fysiotherapeut kan ouders helpen om goed af te stemmen op de behoefte van het kind op het gebied van de motorische ontwikkeling. Advies van een logopedist kan helpen bij het aanleren van zelf drinken en eten, en natuurlijk bij het stimuleren van de taalontwikkeling.

Wil je je kind zo goed mogelijk ondersteunen over de hele breedte van zijn of haar ontwikkeling, dan kan Kleine Stapjes, een ontwikkelingsstimuleringsprogramma voor jonge kinderen met Downsyndroom, een goed hulpmiddel zijn. Omdat wij vinden dat Kleine Stapjes ouders veel handvatten geeft om beter af te stemmen op hun kind, zullen we hier uitgebreider op ingaan in de volgende paragraaf (3.1).

In dit hoofdstuk zullen we verder nog specifiek stilstaan bij het inzetten van ondersteunende gebaren om het kind te helpen in zijn of haar taalspraakontwikkeling (paragraaf 3.2). Vervolgens geven we enige uitleg over de methode Leespraat, waarbij het leren lezen wordt gebruikt om kinderen beter te leren communiceren, maar ook om de ontwikkeling in bredere zin te ondersteunen (paragraaf 3.3). Het onderwerp van de laatste paragraaf van dit hoofdstuk is de kinderopvang (reguliere crèche, peuterspeelzaal, speciaal kinderdagverblijf, speelgroep en/of schoolvoorbereidend klasje) als voorbereiding op het onderwijs (paragraaf 3.4).

INHOUD HOOFDSTUK 03

3. HET VOORTRAJECT:
HOE BEREID JE JE KIND VOOR OP SCHOOL?

3.1 EARLY INTERVENTION
3.1.1 Kleine Stapjes
Vijf ontwikkelingsgebieden
Hoe werk je met kleine stapjes?
Hoeveel tijd kost het?
Voor ieder kind
Kleine stapjes bereidt voor op school

3.2 ONDERSTEUNENDE GEBAREN
OM DE SPRAAK TE BEVORDEREN
3.2.1 Hoe leerje het als ouder?
3.2.2 Gebaren op school gebruiken

3.3 LEREN LEZEN OM TE LEREN PRATEN: LEESPRAAT
De bloem van Leespraat
Pedagogische interactie
Leren lezen via Leespraat
Leespraat is geen globaal-leesmethode
Visueel-analytische route
3.3.1 Hoe leer je het als ouder of begeleider?
3.3.2 Leespraat op school

3.4 KINDEROPVANG
Speelgroepen en schoolvoorbereidende klasjes

3.1 Early Intervention

Begin jaren zestig werden er, in de Verenigde Staten en andere Westerse landen, compensatieprogramma's ontwikkeld om kinderen uit sociaal zwakkere milieus in de voorschoolse periode een betere voorbereiding op het onderwijs te geven. Zou deze aanpak niet ook kunnen werken voor kinderen die zich trager ontwikkelen als gevolg van aangeboren beperkingen? Dit idee stimuleerde vanaf eind jaren zestig de ontwikkeling van Early Intervention, specifieke ontwikkelingsstimuleringsprogramma's voor jonge kinderen met een verstandelijke beperking.

Eén van de programma's die hieruit is voortgekomen is het Australische 'Small Steps', ontwikkeld op grond van jarenlange ervaringen met kinderen met Downsyndroom. De SDS heeft eerst de voorloper, het Macquarie Program, en later Small Steps naar Nederland gehaald, vertaald en aan de Nederlandse situatie aangepast. Kleine Stapjes is bij de SDS verkrijgbaar als boekwerk. Als gebruiksvriendelijk alternatief voor deze map, is er een app ontwikkeld voor IPad of Tablet, te verkrijgen via de Appstore en Play Store, respectievelijk. De app ontsluit de informatie uit de map op een snelle en overzichtelijke manier. De app helpt ouders om gerichte keuzes te maken binnen de leerdoelen uit het programma.

3.1.1 Kleine Stapjes

Met Kleine Stapjes kun je eigenlijk direct na de geboorte al beginnen. Het programma reikt je leerdoelen aan voor je kind. Deze leerdoelen zijn in kleine stapjes verdeeld. In de eerste maanden zijn veel van de stapjes nog tamelijk vanzelfsprekend. Het gaat om zaken die iedere ouder doet met een baby. Dat is niet zo vreemd, want het programma is gebaseerd op het in heel kleine stapjes verdelen van de ontwikkeling van kinderen zonder beperking.

Naarmate het kind ouder wordt, komen er ook stapjes bij waar je uit jezelf misschien niet aan zou hebben gedacht. Omdat bij kinderen met Downsyndroom de spraak vaak later op gang komt, geeft het kind als peuter minder duidelijk zelf aan wat het wel en niet aankan. Dan heeft het zeker voordelen als je preciezer weet waar je kind aan toe is. Dit kun je vaststellen met behulp van de lijsten van leerdoelen in het programma.

Wat je nu investeert in je heel jonge kind, verdient zich later terug in meer zelfstandigheid. Maar, werken met Kleine Stapjes is niet alleen fijn voor later. Veel ouders vinden dat ze door het programma zo veel beter naar hun kind hebben leren kijken. Daar beleven ze veel plezier aan. Ook word je je bewuster van kleine dingen waarmee je de ontwikkeling kunt stimuleren. Daardoor kun je beter inspelen op wat je kind al kan en het regelmatig ook iets meer uitdagen. Het is een geweldig moment als je kind na een periode van oefenen een nieuwe vaardigheid echt blijkt te hebben geleerd. Dat ga je door het programma veel bewuster ervaren.

Probeer je als ouder niet bezig te houden met de leeftijdsnormen in het programma. Die zijn gebaseerd op kinderen zonder beperking, en dan ook nog tamelijk vlot ontwikkelende kinderen. Dus die normen hoeft het kind helemaal niet te halen. Gebruik het programma om vast te stellen waarin je je kind kunt helpen en niet om het te vergelijken met een 'norm', want dat laatste is alleen maar frustrerend.

Vijf ontwikkelingsgebieden

De map Kleine Stapjes, of de app, is een hulpmiddel om te bepalen welke leerdoelen op dat moment passen bij de ontwikkeling van je kind. Binnen het programma worden vijf primaire ontwikkelingsgebieden onderscheiden. Dit zijn:

- Grove Motoriek (GM): Het gebruik van de grote spieren.
- Fijne Motoriek en Cognitieve Ontwikkeling (FM): Het gebruik van de kleine spieren van de hand, oog-handcoördinatie en het leren van allerlei concepten (bijvoorbeeld kleuren, vormen en tegenstellingen).
- Receptieve Taal (RT): Taal begrijpen.
- Expressieve Taal (ET): Je uiten, met mimiek, gebaren en/of woorden.
- Persoonlijke en Sociale vaardigheden (PS): Het vermogen van het kind om voor zichzelf te zorgen en met anderen om te gaan.

Met uitzondering van het ontwikkelingsgebied Expressieve Taal, waar het programma een iets andere benadering gebruikt, vind je binnen elk ontwikkelingsgebied een aantal stappenreeksen van vaardigheden die inhoudelijk bij elkaar passen. Binnen zo'n stappenreeks bouwt de volgende vaardigheid dus steeds voort op de vorige. Voor iedere afzonderlijke stappenreeks wil je weten welke stapjes het kind al uit zichzelf kan (zie de volgende sub-paragraaf).

Expressieve Taal (ET) wordt behandeld in een afzonderlijk boekje binnen de map (voor appgebruikers downloadbaar). Waar het kind aan toe is wat betreft ET, kun je vaststellen door een taalsample van je kind te maken, d.w.z. een tijd achtereen goed waar te nemen wat het kind probeert duidelijk te maken en hoe het dit doet. Hierin is veel variatie tussen kinderen. Dit ontwikkelingsgebied laat zich minder goed indelen in stappenreeksen met een vaste volgorde. Het boekje over ET legt uit hoe je aan de hand van een aantal lijsten met aandachtspunten de expressieve taalontwikkeling van je kind toch goed in kaart kunt brengen en hoe je je kind kunt helpen om zijn of haar communicatieve vaardigheden uit te breiden.

Hoe werk je met Kleine Stapjes?
Aan de hand van Kleine Stapjes doorlopen begeleiders en ouders de volgende stappen.

- Stap 1: Kijken wat je kind kan De eerste stap is een eerste, grove bepaling van de vaardigheden van het kind. Aan de hand van de stappenreeksen (boekje acht in de map; de app leidt vanzelf naar de juiste informatie) maak je een eerste inschatting van wat het kind (misschien) al zou kunnen binnen de verschillende ontwikkelingsreeksen.

- Stap 2: Nauwkeurig observeren volgens Kleine Stapjes Vervolgens ga je kijken of je eerste grove inschatting klopt. Dat kan vaak door het kind goed te observeren door de dag heen. Laat het de betreffende vaardigheid inderdaad – zonder dat het erbij wordt geholpen – zien? Als dit geen duidelijkheid geeft, dan kun je – bij peuters en kleuters – ervoor kiezen om de betreffende vaardigheid gericht te toetsen in een korte sessie waarbij je het kind uitdaagt om die vaardigheid te laten zien. Je legt bijvoorbeeld een instoppuzzel op tafel, je doet voor hoe je er een stukje indoet, en vraagt of zij of hij dit ook kan doen. Bij ieder stapje in het programma wordt uitgelegd hoe je kan zien of je kind de vaardigheid beheerst. Als je gaat toetsen, doe dan eerst samen met het kind een paar opdrachtjes waarvan je weet dat je kind dit leuk en niet te moeilijk vindt. Na een paar succeservaringen is de kans veel groter dat je kind ook bereid is om iets uit te proberen dat het nog minder goed beheerst. Ook werkt het vaak beter als het kind niet doorheeft dat het wordt getoetst. Probeer het toetsen daarom bij voorkeur te verpakken in spelletjes of in alledaagse routines. Als je voor het eerst deze precieze toetsing gaat uitvoeren, neem er dan gerust een paar weken de tijd voor. Observeren kost tijd. Ook voor

gericht toetsen heb je meerdere dagen nodig, want het is belangrijk om dit soort sessies met je kind vooral niet te lang te maken. Beter een paar korte sessies, dan één (te) lange. Probeer ook de lijsten met aandachtspunten uit het aparte boekje over Expressieve Taal in te vullen. Dit boekje legt uit hoe je aan de hand van een aantal observatielijsten een goed beeld kunt krijgen van de communicatieve vaardigheden van zowel non-verbale als reeds pratende kinderen.

Stap 3: Bepalen welke stapjes je je kind wilt aanleren Na de toetsing weet je welke vaardigheden het kind al zelf beheerst. Je weet dan ook wat het volgende stapje in de betreffende stappenreeks is. Als je een individueel lesprogramma opstelt, dan is het belangrijk om daarin stapjes op te nemen die het kind op zich reeds beheerst, maar waarvan het nuttig is om het nog een tijd te blijven stimuleren. Dat gaat dan om vaardigheden die het pas vrij recent, bijvoorbeeld net een paar weken, laat zien. Onderhoud van die vaardigheid en uitbreiding naar meer situaties is dan belangrijk. Daarnaast neem je een aantal nieuwe leerstapjes op. Vaak zijn er veel mogelijke leerstapjes die je zou kunnen opnemen in een individueel lesprogramma, maar het moet wel overzichtelijk en behapbaar blijven. Kijk eerst of er leerstapjes zijn die geen extra tijd kosten, omdat je ze heel gemakkelijk kunt meenemen in natuurlijke situaties. Een kind leren zwaaien is bijvoorbeeld heel goed te oefenen als papa of mama naar hun werk vertrekken. Het programma kan je helpen om je meer bewust te zijn van dit soort natuurlijke leersituaties. Kies vervolgens uit de overige mogelijke leerstapjes een overzichtelijk aantal waaraan je gericht tijd wilt besteden. Zorg voor een gevarieerd programma. Kijk daarbij wat je zelf belangrijk vindt. Stapjes die je nu even laat liggen, kun je altijd op een later moment alsnog oppakken. Schrijf de stapjes waaraan je op dit moment aandacht wilt besteden op een lijstje, noteer daarbij ook wanneer en door wie ze zullen worden geoefend. Voeg ook een paar leerpunten toe uit het boekje over Expressieve Taal. Hang het lijstje bijvoorbeeld op de koelkast. In de app worden ouders geholpen om een soortgelijk lijstje te maken op het Prikbord binnen de app.

Stap 4: Hoe leer je het kind vaardigheden aan? Bij ieder leerstapje wordt binnen Kleine Stapjes uitgelegd hoe je dit het beste kunt aanleren aan het kind. Daarbij wordt gebruik gemaakt van werkwijzen uit de leertheorie. Hoe spoor je het kind aan? Hoe krijg je het geïnteresseerd in een leeractiviteit? Op welke manier kan je hulp bieden en hoe bouw je die hulp systematisch weer af in de loop van de tijd? Op welke manier houd je het leuk voor het kind? Hoe toon je enthousiasme en gebruik je complimenten op zo'n manier dat het kind graag wil blijven oefenen? Hoe kun je, als een stapje uit het programma toch nog te hoog gegrepen is voor het kind, de vaardigheid in nog kleinere tussenstapjes verdelen? Het aanleren van vaardigheden aan je kind is iets heel anders dan je kind toetsen. Bij toetsen probeer je vast te stellen wat het kind zonder hulp kan. Bij het aanleren geef je juist wel hulp. Je zorgt ervoor dat je kind voldoende succes ervaart. Vervolgens bouw je je hulp geleidelijk aan weer af.

Stap 5: Bijstellen van de stapjes waaraan je wilt werken Al werkend met het programma zal je op een gegeven moment merken dat het kind een bepaalde vaardigheid begint te beheersen. Dat is het moment om te kijken of je wellicht in de praktijk toch nog steeds enige hulp bij de taak geeft, of dat het kind het nu (meestal) helemaal zonder ondersteuning kan. Als het kind het (meestal) zelfstandig doet, is het nuttig om te gaan kijken of het kind de vaardigheid ook in meer verschillende situaties kan toepassen. Dat heet generaliseren. In Kleine Stapjes staan bij veel van de leerstapjes suggesties voor generaliseren. Op het moment dat een kind een bepaalde vaardigheid goed beheerst, kun je ook gaan kijken wat het volgende leerdoel in de betreffende stappenreeks is. Wellicht wil je daar nu aan gaan werken.

Stap 6: Periodieke herhaling van nauwkeurig observeren volgens Kleine Stapjes Bij stap 5 is uitgelegd dat je al werkend met het programma doelen tussentijds kunt bijstellen. Maar, het is ook zinvol om de verfijnde toetsing, zoals beschreven in stap 2, periodiek te herhalen. Eens in de paar maanden evalueert je op die manier het hele individuele lesprogramma. Wat heeft het kind inmiddels bijgeleerd? Aan welke doelen moet nog verder worden gewerkt? Bij welke is extra oefening niet meer nodig? Welke nieuwe doelen zou je willen toevoegen?

De uitleg hierboven klinkt wellicht als een hoop werk. Het vraagt van ouders ook wel discipline. Gelukkig kunnen ouders professionele ondersteuning erbij krijgen. De meeste ouders vinden het zeer ondersteunend als er iemand meekijkt en meedenkt. Er moet voor begeleiding vanuit een zorgaanbieder wel een indicatie worden aangevraagd. Indicaties kunnen worden afgegeven op grond van de Jeugdwet. Vaak loopt de aanvraagprocedure via het Centrum voor Jeugd en Gezin of via een Wijkteam. Je kunt bij je eigen gemeente navragen hoe dit lokaal is geregeld.

Kleine Stapjes vraagt om goede observatie, toetsing en planning. Maar dat betekent niet dat je vervolgens je kind op een rigide manier moet gaan benaderen. Je kunt met je kind de vaardigheden oefenen op een speelse manier, door de dag heen, bij allerlei gewone bewegings-, leer- en speelmomenten. Professionele begeleiders kunnen meedenken over hoe je dit kunt aanpakken.

Hoeveel tijd kost het?
Je verzorgt je kind en je speelt met hem of haar. Dat doen alle ouders. Daarmee help je je kind zich te ontwikkelen. Op die momenten dat je toch al met je kind bezig bent, kan Kleine Stapjes je helpen Dat kost op zich geen extra tijd. Het vraagt wel alertheid en aandacht. Je hebt natuurlijk wel wat extra tijd nodig om het programma te leren kennen. Je zult moeten bepalen welke stapjes je kind heeft geleerd. Bij het aanleren van nieuwe stapjes zal je moeten nalezen hoe je dat het beste kunt aanpakken. We schatten dat je ongeveer één keer per twee weken een paar uur zult moeten besteden aan de planning van je leerprogramma. Gelukkig kun je daarbij hulp krijgen van professionals die veel ervaring hebben met het werken met jonge kinderen en het programma goed kennen.

Voor ieder kind
Kinderen met Downsyndroom zijn allemaal verschillend. De een ontwikkelt zich sneller dan de ander. Kleine Stapjes is er voor al deze kinderen. Het geeft de kinderen die zich relatief snel ontwikkelen nog een extra steuntje. Maar, ook als het kind zich minder voorspoedig ontwikkelt, bijvoorbeeld omdat het grote medische problemen heeft of extra beperkingen, helpt Kleine Stapjes. Of het kind zich nu snel of langzaam ontwikkelt, met Kleine Stapjes weet je altijd waar het kind op dat moment aan toe is. Je kunt het daardoor helpen het volgende stapje te leren.

Kleine Stapjes bereidt voor op school
Kleine Stapjes stimuleert de ontwikkeling. Bovendien leert het kind al vanaf jonge leeftijd zich te concentreren op activiteiten. Omdat de eisen aan het kind steeds zijn afgestemd op wat dit kind aankan, wordt het niet overvraagd, maar ook niet ondervraagd. Dat voorkomt gedragsproblemen. Door deze voordelen hebben kinderen met Downsyndroom die zijn begeleid met Kleine Stapjes een betere start

op school. Ze hebben meer kans om te kunnen starten in het gewone onderwijs. Tijdens de schooljaren kan worden verder gebouwd op de resultaten van Kleine Stapjes. Kleine Stapjes is een goede basis voor een ontwikkeling naar een zo groot mogelijke zelfstandigheid later.

Een bijkomend voordeel van het werken met Kleine Stapje is dat je in het aanmeldingstraject naar het onderwijs de school een nauwkeurig beeld kunt geven van de vaardigheden van je kind. Omdat Kleine Stapjes doorloopt tot een ontwikkelingsleeftijd van vijf jaar, en omdat kinderen met Downsyndroom zich over het algemeen trager ontwikkelen dan andere kinderen, kun je bovendien Kleine Stapjes in de kleuterjaren gebruiken als een belangrijke bron bij het opstellen van leerdoelen voor het kind op school.

Als map is Kleine Stapjes te bestellen op onze site: http://www.downsyndroom.nl/product/kleine-stapjes/. De app Kleine Stapjes voor IOS is verkrijgbaar via de app store: https://apps.apple.com/app/kleine-stapjes/id1116669774 Voor Android, via de play store: https://play.google.com/store/apps/details?id=nl.downsyndroom.kleinestapjes. Let wel: de App is voor IPad of Tablet en niet voor telefoon of computer. De app bevat alle info die ook in de map staat m.u.v. boekje 3 over Expressieve Taal. Boekje 3 is los downloadbaar via: https://www.downsyndroom.nl/kleinestapjes/ksb3/.

EARLY INTERVENTION ALS VOORBEREIDING OP SCHOOL

Indy is vier, hoog tijd voor school. De gewone school, net als de kinderen in de buurt. Zijn moeder Heidi vertelt over de eerste leerjaren van haar zoon en van het hele gezin.

'We zijn gaan lezen én direct aan de slag gegaan. Met het Grote Boek over Kleine Stapjes. Maandelijks pronkte een nieuw lijstje met dagelijkse oefeningetjes aan de muur, waarbij het hele gezin werd ingezet. We leggen hem dingen uit. Dit is een stoel, een tafel en een bank. Wil jij je schoenen pakken, Indy? Hé dat is een banaan en dat is een meloen. Wat wil jij op brood, hagelslag of pindakaas? Het hele gezin leerde een nieuwe taal, gebarentaal. Zodat Indy ons tóch kan vertellen wat hij wil, ondanks zijn gebrekkige spraak. We leerden hem twee of drie woord zinnetjes communiceren, in gebarentaal. Stampend 'chocola' eisen voldoet niet. Hij kán netjes gebaren: ik wil chocola. Dus verwachten wij dat ook. En dan krijgt hij zijn antwoord!

De meeste momenten van Early Intervention spelen door de dag heen. Maar alleen als je weet aan wélke doelen je werkt ga je er gericht mee aan de slag. Om het eenmaal te doen vergt het weinig extra tijd. Vooral oplettendheid. En natuurlijk werken we ook gericht op de grond of aan tafel. We leren Indy thuis te concentreren op werkjes. We leren hem van boeken houden, we gaan naar de bibliotheek en lezen veel voor. We leren hem werken aan leuke maar soms ook minder leuke werkjes. We leren Indy open te staan voor nieuwe dingen, die soms best eng zijn.

We zijn ook zeer actief aan de slag gegaan met de Leespraatmethode. Na een half jaar doorzetten sloeg het aan. Ook werken we aan voorbereidend rekenen volgens de Rekenlijn. De eerste maanden waren de oefeningen kort, want hij moest er weinig van hebben. Maar opeens viel het kwartje en kreeg hij er plezier in. Indy gaat goed voorbereid naar school.'

3.2 ONDERSTEUNENDE GEBAREN OM DE SPRAAK TE BEVORDEREN

Mensen communiceren niet alleen met woorden, maar ook met handen, voeten en gezichtsuitdrukkingen. Lang voordat ze kunnen praten, weten kinderen ons daardoor al heel wat duidelijk te maken. Een voorbeeld is de armpjes omhooghouden wanneer een kind opgepakt wil worden. Bij kinderen met Downsyndroom komt de spraak over het algemeen langzaam op gang. Zij blijven dus langer volledig afhankelijk van andere manieren van communiceren.

Als ouders en andere opvoeders in hun communicatie met het kind bewust gebruik gaan maken van ondersteunende gebaren (soms ook in combinatie met foto's, symbolen of leeswoorden) wordt daarvoor vaak de term totale communicatie gebruikt. Uit onderzoek is gebleken dat het gebruiken van ondersteunende gebaren jonge kinderen met Downsyndroom stimuleert in hun taalontwikkeling (o.a. **Deckers, 2017** en **Deckers e.a., 2017**). De ouders gebruiken de gebaren daarbij als aanvulling op de spraak en niet als vervanging.

Ondersteunende gebaren hebben een gunstig effect op het taalbegrip. Door gebaren te gebruiken gaan ouders (en anderen) bewuster en langzamer spreken, waardoor het kind het 'gesprokene' ook beter kan verwerken. Sommige gebaren staan duidelijk in verband met de betekenis van de woorden die ze uitdrukken en helpen zo het begrip van het kind. Gebaren helpen de kinderen verder om onderscheid te maken tussen woorden die qua uitspraak op elkaar lijken. Dat is met name belangrijk als er problemen zijn met het gehoor.

Gebaren ondersteunen echter niet alleen het leren begrijpen van taal. Door te gebaren kan een nog niet sprekend kind duidelijk maken wat het wel en niet leuk vindt, wat het wil en wat het voelt. De ontdekking daarvan is niet alleen leuk, maar kan ertoe bijdragen dat het kind wil leren praten. Ook wanneer het kind al wel enigszins kan praten, maar moeilijk verstaanbaar

is, zoals vaak het geval is bij kinderen met Downsyndroom, kan het gebruik van gebaren ervoor zorgen dat de omgeving begrijpt wat het kind bedoelt. Dat voorkomt frustratie én die omgeving kan hem of haar dan ook beter helpen de woorden duidelijker te leren uitspreken. Gebaren zijn verder goed te combineren met een andere vorm van communicatieondersteuning: het lezen leren om te leren praten (zie paragraaf 3.3).

Soms denken ouders dat het gebruik van gebaren ertoe zou leiden dat het kind minder gemotiveerd zou raken om te leren praten. Die vrees is niet terecht. Je doel is dat het kind gaat praten. Je vervangt je woorden niet door gebaren, je voegt gebaren toe. Kinderen hebben eerder de werking van hun handen door dan de werking van hun mond. Dat geldt nog net iets meer voor kinderen met Downsyndroom. Door het gebaren geef je kinderen de kans om wel al met je te kunnen communiceren. Maar de kinderen zien om zich heen ook dat iedereen zijn mond gebruikt om te communiceren. Ze zullen dat ook willen leren. De praktijk laat zien dat kinderen de gebaren over het algemeen vanzelf gaan weglaten, als ze de overeenkomstige woorden hebben leren gebruiken.

3.2.1 Hoe leer je het als ouder?

Je kunt al in de eerste levensmaanden gebaren introduceren. Maar het is ook nog zinvol om er later mee te starten. Het is nooit te laat. In het begin is het vooral belangrijk dat je het zelf in de vingers krijgt. Je moet niet te veel tegelijk willen, want je moet het zelf kunnen overzien. Bedenk welke gebaren je echt wilt gaan gebruiken. Er is een klein aantal basisgebaren waar eigenlijk iedereen voor kiest: eten, drinken, slapen, papa en mama. Begin klein, krijg het in je vingers en ga gewoon rustig een plannetje maken hoe je het wilt uitbreiden. Je kunt een grove categorie als 'eten' uitdiepen, bijvoorbeeld door een gebaar voor 'boterham' of 'fruit' toe te voegen. Je breidt uit in de diepte en in de breedte. Je kiest gebaren die passen bij de interesse van je kind. Je gebruikt de gebaren in de alledaagse communicatie. Het zijn geen geïsoleerde oefeningen.

Soms verwachten ouders dat als zij een gebaar doen dat hun kind het gelijk terugdoet. Maar het vraagt een tijdinvestering. Je moet de gebaren een langere periode steeds weer gebruiken. Daarom begin je klein, zodat je het in je communicatie met je kind kunt invoegen, zodat het niet meer als een kunstje aanvoelt. Je hoeft niet te wachten met het uitbreiden van gebaren totdat een kind de eerste gebaren terugdoet. Als je merkt dat je zelf de eerste gebaren in de vingers hebt, dan kan je gaan uitbreiden. Ook zal je vaak al voordat het kind zelf een gebaar kan maken, beginnen te merken dat het jouw gebaren begrijpt.

Een logopedist kan je helpen om gebaren te leren gebruiken. Ook zijn er diverse cursussen voor ouders van jonge kinderen. Zie bijvoorbeeld: www.babygebaar.nl; www.babygebaren.nl; www.taalvoortaal.com; www.wapperkids.nl. Die cursussen zijn niet specifiek gericht op ouders van kinderen met een beperking, maar zo'n reguliere cursus kan ook ouders van een kind met Downsyndroom helpen om te starten. Het kan wel confronterend zijn. Kinderen zonder beperking pikken de gebaren

vaak razendsnel op, soms al na een paar weken. Bij kinderen met Downsyndroom duurt dat meestal langer. Het ene kind pakt het heel snel op en het andere kind heeft daar meer tijd voor nodig. Het is belangrijk om het niet op te geven als een snel resultaat uitblijft.

Op het moment dat je de eerste gebaren wilt gaan uitbreiden, is het handig om nieuwe gebaren te kunnen opzoeken. Een overzichtelijke bron is dan: Het Thema Gebarenwoordenboek "Mijn eerste 1500 gebaren", of een abonnement op het Online Gebarenwoordenboek NGT voor PC, tablet en mobiel, beide tegen betaling te verkrijgen via https://www.gebarencentrum.nl/. Een gratis app voor en door kinderen is te verkrijgen via https://www.nsdsk.nl/shop/de-kindergebaren-app.

Ook kun je de dvd's met gebaren van Lotte en Max (https://lottemax.nl/) al vrij snel gaan inzetten. Zodra je merkt dat je kind televisiekijken leuk vindt, kun je de eerste dvd gaan laten zien. Verder vinden kinderen liedjes met gebaren heel erg leuk. In de kinderopvang worden heel veel liedjes gezongen en daar worden handgebaren bij gedaan. Bij heel veel van die liedjes komen de gebaren overeen met die uit de Nederlandse Gebarentaal.

Het werkt natuurlijk het beste als niet alleen de ouders, maar ook broers/zussen, opa's, oma's, vaste oppassen, begeleiders in de kinderopvang en leerkrachten en begeleiders op school de belangrijkste gebaren van het kind kunnen begrijpen en gebruiken. Dit gaat in de praktijk natuurlijk om een beperkt aantal gebaren.

GEBAREN HELPEN NINA MET PRATEN

Michelle, moeder van de nu vijfjarige Nina, vertelt: 'Gebaren helpen Nina. Als ze bijvoorbeeld 'auto' zegt zonder erbij te gebaren, dan is ze moeilijker te verstaan dan met het gebaar erbij. Door het gebaren praat ze rustiger en daardoor gaat ze beter articuleren.'

Scepsis 'Toen we voor het eerst hoorden over gebaren, waren we sceptisch. Nina is toch niet doof. Maar Desiré de Wild-van der Parre, docent Baby- en Kindergebaren, heeft zelf een zoon met Downsyndroom. Ze weet waar ze het over heeft. Zij kon ons goed uitleggen waarom je gebaren zou gebruiken. Onze logopedist raadde het ook aan. Nina was een paar maanden oud en begon net een beetje te brabbelen. Toen hebben we de basiscursus bij Desiré gedaan. Mijn vriend, ouders, schoonouders en een goede

vriendin die vaak op Nina paste, hebben meegedaan. Bij de cursus leerden we een paar basisgebaren maken. Die zijn we eigenlijk meteen gaan gebruiken. Ik raad andere ouders aan om zo'n gebarencursus te doen. Gebaren gebruiken helpt echt bij de ontwikkeling van je kind. Zo'n cursus helpt je om over je scepsis heen te komen.'

Geduld 'Het duurde wel even voor Nina een reactie liet zien. Je wilt eigenlijk meteen reactie. We hadden niet beseft dat het zo lang zou kunnen duren. Je bent er zo onbekend mee. Pas na een paar weken imiteerde ze een eerste gebaar, het gebaar voor eten. Ze leerde al snel dat ze daarmee duidelijk kon maken dat ze honger had. Drie maanden later ging ze het woord 'eten' bij het gebaar gebruiken. Ze articuleert niet zo heel precies, dus het is prettig dat ze er een gebaar bij maakt. Dat helpt om haar beter te begrijpen. Na die eerste gebaren zijn we steeds verder gaan uitbreiden. Je start met eenvoudige grove gebaren, en voegt er op den duur ook meer complexe gebaren aan toe. De logopedist geeft suggesties. Ook de ambulante begeleider vanuit zorgaanbieder Huppetee gebruikt ondersteunende gebaren. We voegen ook zelf gebaren toe. We werken nu bijvoorbeeld aan de gebaren voor verschillende kleuren. We sluiten ook aan bij thema's op school. Met de Boekenweek waren ze bezig met Ridders en Kastelen. Dan leert Nina ook gebaren die daarmee te maken hebben.'

Voordelen gebaren 'Als Nina gebaren gebruikt, gaat ze beter articuleren. Voor mensen die wat gebaren kennen, opa's, oma's, vaste oppas, ambulant begeleiders, leerkrachten en begeleiders op school, helpt het gebaar bovendien om te begrijpen wat Nina wil zeggen. Ze praat in twee- en driewoordzinnetjes. Eén van de woorden ondersteunt ze vaak met een gebaar. Daardoor heb je een idee van wat ze bedoelt. Gebaren helpen bovendien om spraak uit te lokken. Als je het gebaar voordoet, dan doet zij het na, en dan probeert ze ook het woord hardop te zeggen. Nog een ander voordeel. Als er ergens veel prikkels zijn, bijvoorbeeld in een speelparadijs, dan kan ik haar met een gebaar bereiken. Dat werkt veel beter dan lopen roepen. Weet je wat ook een onverwacht voordeel is? Als ik denk dat ze naar de wc moet, dan maak ik het gebaar, maar dan zonder woorden. Dan weet niet iedereen dat ik dat zeg. Dan heb je samen even een privétaal.'

3.2.2 Gebaren op school gebruiken

Ook in de schoolleeftijd kan het gebruik van gebaren als ondersteuning bij het praten voor sommige kinderen met Downsyndroom nog zinvol zijn. Bovendien vinden andere kinderen het ook interessant. Peuters en kleuters vinden het geweldig als je een verhaal voorleest met gebaren erbij. Ze gaan meedoen. Dan is het ook niet bijzonder als je gebaren gebruikt voor een kind met Downsyndroom. Kleuters vinden het ook leuk om tijdens een kringmoment gericht een nieuw gebaar te leren. Of je kunt bij het begin van een activiteit aan een kind uit je klas vragen of hij het bijbehorende gebaar voordoet. Het kan heel makkelijk worden ingebouwd in een klas.

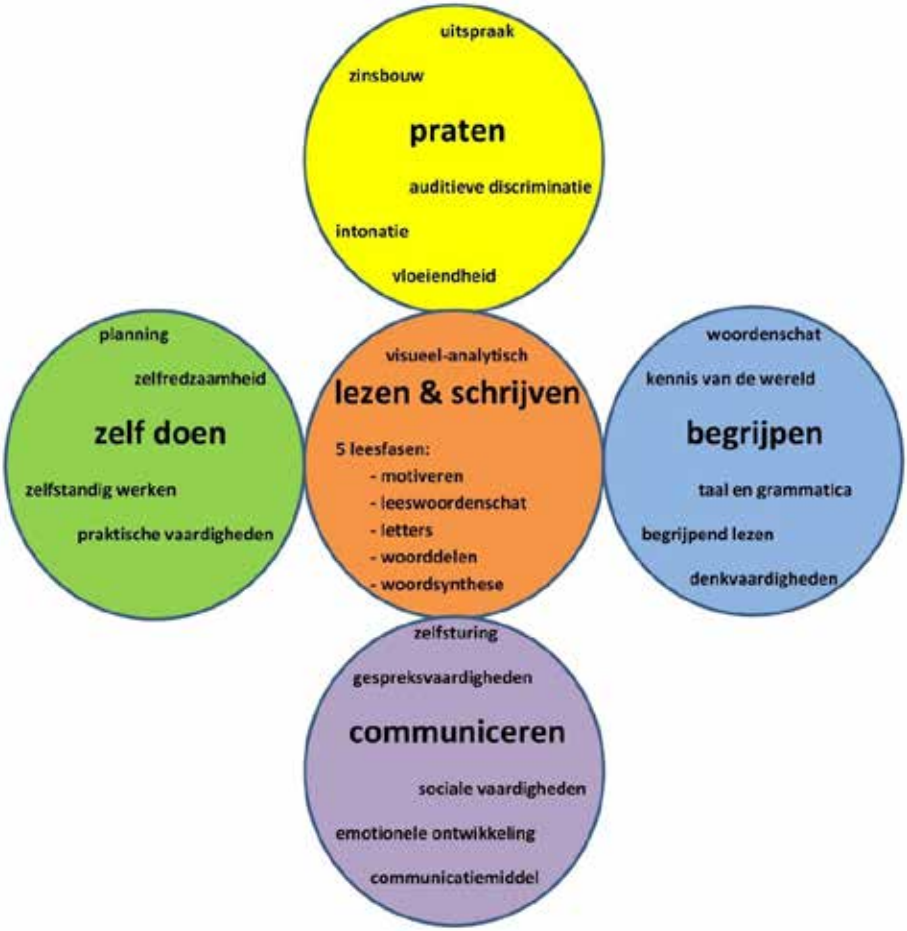
3.3 LEREN LEZEN OM TE LEREN PRATEN: LEESPRAAT

In de Engelstalige wereld werd in de jaren tachtig ontdekt dat jonge kinderen met Downsyndroom niet alleen leeswoorden kunnen leren herkennen, maar dat je die vaardigheid bovendien kan gebruiken om hun spraakontwikkeling te stimuleren. Kinderen gingen woorden die zij leerden lezen beter articuleren. Ook bleek je de kinderen te kunnen helpen om in korte zinnetjes te leren praten, eenvoudigweg door hen die zinnetjes vaker te laten lezen. De ontdekking dat je bij kinderen met Downsyndroom leren lezen kunt gebruiken voor het stimuleren van leren praten vormde in Nederland een belangrijke inspiratiebron voor Leespraat.

Leespraat is een communicatie- en leesmethode. De methode is primair ontwikkeld voor kinderen met Downsyndroom, maar wordt ook gebruikt voor andere kinderen met belemmeringen op het gebied van de spraak-taalontwikkeling, communicatie en cognitie. Er kan al vanaf de peuterleeftijd mee worden gestart. Dat wekt nogal eens de verwondering van mensen die hiermee niet bekend zijn. Toch weten we uit onderzoek naar kinderen zonder beperking dat sommige al vanaf de leeftijd van anderhalf jaar leren lezen, even informeel en bijna net zo vroeg als ze leren spreken. De betreffende kinderen hebben dit niet geleerd door een schoolse leesmethode, maar door een natuurlijke aanpak, waarbij kinderen worden blootgesteld aan geschreven taal in allerlei alledaagse activiteiten.

Kinderen met Downsyndroom kunnen visuele informatie beter verwerken en onthouden dan gesproken informatie. Bij deze visuele leerstijl sluit Leespraat goed aan. Leespraat wordt ingezet als visueel hulpmiddel om de brede ontwikkeling van het kind te ondersteunen. Leespraatwoorden – zinnen en – teksten worden vanaf het begin vóór en mét het kind gemaakt. Input komt uit sociale gesprekjes met het kind en uit andere spontane dagelijkse interacties. Steeds wordt aangesloten bij wat het kind motiveert. Waar men vaak het begrijpen van wat je leest als einddoel van de leesontwikkeling ziet, is dit bij Leespraat het beginpunt.

De bloem van Leespraat
De auteur van Leespraat, Hedianne Bosch, gebruikt het beeld van een bloem om het brede en holistische karakter van de methode te visualiseren. In het midden van de bloem vind je 'lezen & schrijven'. Dit staat centraal omdat dit wordt gebruikt als ondersteuning van de ontwikkeling van de vier andere aspecten: praten, begrijpen, communiceren en zelf doen. Het lezen wordt dus gebruikt om de ontwikkeling in brede zin te ondersteunen. Kortom: leren lezen voor je leven.



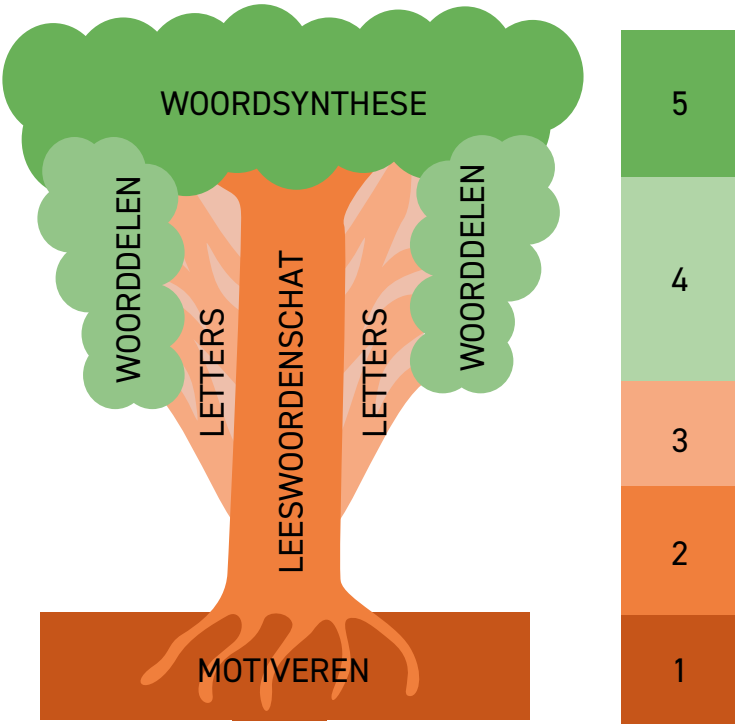
Deze aspecten van de ontwikkeling kunnen worden onderscheiden, maar niet worden gescheiden. Ze moeten niet als aparte vakken worden aangeboden, maar in samenhang, en binnen de context van zinvolle gesprekken met het kind. Het is pas Leespraat, als – tijdens dezelfde sessie – het leren van nieuwe leeswoorden, of het maken van een praattekst, wordt ingezet om te oefenen met een aantal van deze andere aspecten (bijvoorbeeld: uitspraak, kennisuitbreiding en/of gespreksvaardigheden). Daarbij gaat het niet om tien minuten aan het ene te werken, vijf minuten aan het andere, en dan weer tien aan het volgende. Het gaat juist om het tegelijkertijd werken aan vaardigheden op verschillende gebieden in de zinvolle samenhang van het gesprek met het kind. Als een kind nieuwe kennis en vaardigheden in een zinvolle samenhang leert, dan worden die kennis en vaardigheden beter onthouden. Zo'n holistische benadering maakt het ook beter mogelijk om in het dagelijkse leven zinvolle momenten voor herhaling en generalisatie te creëren. Voor het leren van kinderen met een verstandelijke beperking is dit essentieel.

Het aspect 'praten' wordt meestal gezien als onderdeel van 'communiceren'. Binnen de bloem van Leespraat wordt het als een apart aspect onderscheiden. Hiermee wordt het belang van dit gebied benadrukt. Kinderen met Downsyndroom ondervinden immers juist op het gebied van praten vaak de grootste belemmeringen. Door in de dagelijkse interactie belangrijke zaken voor het kind op te schrijven, kun je het leren lezen gebruiken om het leren praten te ondersteunen. Je gaat 'praten met je pen'.

Pedagogische interactie
Bij Leespraat zijn ouder/begeleider en kind partners in het leren. Het kind heeft een actieve inbreng. Wat het kind zelf vertelt, of anderszins probeert duidelijk te maken, is de belangrijkste input voor de leesactiviteiten. Leespraat is kindgericht. Het is geen methode met kant-en-klare materialen, want alle activiteiten komen in samenspraak met het kind tot stand. Essentieel is verder dat Leespraat niet beperkt kan blijven tot vaste lesmomenten. Als communicatiemethode moet het door de dag heen worden ingezet. Die intensiviteit leidt tot diepgaand leren. Ouders spelen binnen Leespraat een zeer belangrijke rol. Zij kennen hun kind het beste. Zij kunnen het lezen inbouwen in de alledaagse communicatie, zodat er voldoende herhaling en generalisatie is.

Leren lezen via Leespraat
Het vroegtijdig leren lezen bij Leespraat begint met het aanbieden van hele leeswoorden, zogenaamde globaalwoorden, die het kind direct – alsof het een plaatje is – leert herkennen. Bij Leespraat worden er binnen het leesproces vijf fasen onderscheiden. Als een nieuwe fase begint, blijft de vorige fase nog steeds doorlopen. Er komt alleen iets bij.

De boom van Leespraat: de vijf leesfasen



De eerste fase betreft het motiveren van het kind. Bij een peuter of kleuter met Downsyndroom doe je dit binnen het zogenaamde woordwenprogramma. In alledaagse activiteiten, bij gesprekjes die je met je kind door de dag heen hebt, ga je interessante woorden (en eventueel ook korte zinnetjes) voor het kind opschrijven en vestig je de aandacht van het kind hierop. Je verwacht nog niets terug van het kind. Het went aan het idee dat geschreven tekst betekenisvol is. En je brengt je enthousiasme hiervoor over.

Als je na verloop van tijd, vaak meerdere maanden, merkt dat het kind inderdaad belangstelling begint te tonen voor die geschreven woorden, dan wordt het tijd voor fase 2. Je kiest in gesprek met je kind een klein aantal woorden met een hoge interessewaarde uit en gaat die gericht aanleren aan het kind. Je begint met een of twee woorden en op het moment dat het kind die beheerst, dus consequent goed leest, ga je geleidelijk uitbreiden. Een techniek die gebruikt wordt bij dit leerproces is: matchen, kiezen, benoemen. Bij matchen moet het kind een leeswoord bij hetzelfde leeswoord leggen, zoals bij een lotto. Als het kind het woord goed matcht, dan kun je overgaan naar het kiezen. Bij kiezen vraag je het kind het juiste woord aan te wijzen of te pakken. Als het kind dit goed blijkt te kunnen, dan kun je overgaan naar benoemen. Je laat het kind het woord zien en vraagt: 'wat staat hier?' Matchen, kiezen en benoemen doe je in één sessie. Op die manier zorg je ervoor dat het kind het woord echt opslaat.

Het is belangrijk dat het leren lezen niet een puur technische aangelegenheid wordt. Natuurlijk moet het kind nauwkeurig leren kijken naar woorden en moeten woorden onderdeel worden van een vlot oproepbare leeswoordenschat. In fase 2 werk je daaraan via het matchen, kiezen en benoemen. Tegelijkertijd is het belangrijk dat je via het lezen blijft werken aan de andere aspecten van de ontwikkeling. De woorden die je het kind aanleert zijn zinvol voor het kind. Ze komen uit gesprekjes met je kind. Ze zijn belangrijk in zijn of haar leven. Zorg er ook voor dat je een variatie van verschillende soorten woorden oefent met het kind. Val niet voor de verleiding om alleen zelfstandig naamwoorden te kiezen waar je toevallig een mooie afbeelding bij kunt vinden. Als je uitgaat van het gesprek met je kind, dan zal je merken dat werkwoorden, voorzetsels, lidwoorden, bijvoeglijk naamwoorden, bijwoorden en functiewoorden als 'boem', 'hallo', 'dag', een belangrijk onderdeel zouden moeten zijn van de leeswoordenschat. Als je een gevarieerde leeswoordenschat hebt, dan kun je ook aan het lezen van zinnetjes werken. Dat kan al heel snel. Als het kind 'papa' kan lezen en 'hallo', dan kun je het ook 'hallo papa' laten lezen. Daarmee kun je het kind aanmoedigen om meer in zinnetjes te gaan praten.

Om het praten in zinnen nog gerichter te stimuleren wordt binnen Leespraat gebruik gemaakt van de omdraaimethode. Je kiest een zin die net iets langer is dan de spontane uiting van het kind. Je legt die zin neer in de vorm van woordkaartjes. Het kind leest de zin op. Vervolgens wordt het laatste woordkaartje omgedraaid. De tekst op dat kaartje is dus niet meer zichtbaar. Het laatste woord zal het kind uit zijn of haar geheugen

moeten oproepen. Als dit lukt, wordt ook het een na laatste kaartje omgedraaid. Die procedure wordt herhaald totdat het kind de hele zin uit zijn of haar hoofd kan oproepen. Het kind leert hiermee niet alleen de betreffende zinnetjes goed te zeggen, maar leert bovendien zijn of haar werkgeheugen actiever te gebruiken. Op den duur zal het daardoor makkelijker worden voor het kind om in de spontane spraak langere zinnen te produceren.

Leespraat is geen globaal-leesmethode
Alvorens in te gaan op de derde, vierde en vijfde fase, moeten we hier een misverstand uit de weg ruimen. Ondanks dat gestart wordt met globaalwoorden, is Leespraat geen globaal-leesmethode.

In globaal leesmethoden worden gewoonlijk de te leren leeswoorden door de methode voorgeschreven of door een leerkracht gekozen op basis van een thema, in plaats van deze in interactie met het kind te kiezen. Die leeswoorden zijn hoofdzakelijk zelfstandige voornaamwoorden waar herkenbare afbeeldingen bij gezocht worden. Die eenzijdige keuze van leeswoorden maakt zo'n methode ongeschikt om er de communicatieve ontwikkeling mee te kunnen ondersteunen. Verder blijven globaal-leesmethoden in de praktijk over het algemeen beperkt tot het leren herkennen van hooguit een paar honderd woorden. Het kind wordt niet gericht een strategie aangeleerd om nieuwe woorden te kunnen lezen. Er zijn kinderen die met zo'n volledig globale aanpak zelf ontdekken hoe ze nieuwe woorden kunnen benaderen. Ze merken overeenkomsten op tussen woorden in schrijfwijze en uitspraak en kunnen op grond daarvan nieuwe woorden uitdokteren. Maar, bij kinderen met een verstandelijke beperking zal dit lang niet altijd gebeuren. Meestal wordt deze benadering dan ook gezien als aanpak voor kinderen die toch niet echt kunnen leren lezen, of als voorbereidende fase op het spellend lezen, het één voor één verklanken van losse letters tot een heel woord ('hakken en plakken').

Vanwege de zwakke auditieve vaardigheden bij het overgrote deel van de kinderen met Downsyndroom is deze zogenaamde auditieve synthese vaak een struikelblok. Waar kinderen zonder beperking in groep drie tegen de Kerstvakantie de elementaire leeshandeling vaak al beginnen te beheersen, kan dit bij leerlingen met Downsyndroom jaren duren. Het analyseren van de woorden in losse letters (het 'hakken') gaat vaak goed, maar het weer samenklinken tot een woord (het 'plakken') lukt vaak niet, of zeer moeizaam. Bij het merendeel van de kinderen met Downsyndroom is het auditieve kortetermijngeheugen beperkt. Tegen de tijd dat het kind de laatste letter van het woord heeft verklankt, is het de eerste vergeten. Dat bemoeilijkt auditief synthetiseren.

Als de weg van spellend lezen wordt gekozen, dan leidt dit er vaak toe dat een kind met Downsyndroom jaar in jaar uit taalarme en zinloze teksten moet lezen om maar te kunnen oefenen met het ontcijferen van korte leeswoordjes. Hierdoor kan het kind zijn of haar motivatie voor het lezen gaan verliezen. Omdat de elementaire leeshandeling voor deze kinderen zo moeilijk is, waardoor alle aandacht daar naartoe

gaat, komt het kind er bovendien minder toe om tijdens het lezen te letten op de betekenis van de tekst. Nu komt het voor dat een kind met Downsyndroom na lange oefening heeft geleerd om korte woorden spellend te ontcijferen. Maar, heeft het daarbij geleerd om een tekst op te vatten als iets dat betekenis draagt? Of lepelt het de tekst woord voor woord op zonder te begrijpen wat er staat? Dat is een reëel risico van een puur technische leesbenadering. Er zijn nog meer nadelen. Als alle aandacht uitgaat naar het oefenen van spellend lezen, dan gebruik je op dat moment het lezen niet voor het ondersteunen van andere ontwikkelingsgebieden. Dat is een gemiste kans. Nog een ander nadeel. Niet alleen kun je onregelmatige woorden niet spellend lezen, maar je loopt ook vast bij het lezen van langere woorden. Veel meerlettergrepige woorden kun je nu eenmaal niet spellend ontcijferen. Goede lezers hebben geleerd om die langere woorden op een flexibele wijze in woorddelen te analyseren, waardoor zij deze woorden vlot kunnen lezen. Aan deze leesstrategie wordt binnen het onderwijs nauwelijks aandacht besteed. Over het algemeen maken kinderen zonder beperking dit zichzelf zonder expliciete instructie eigen.

Als globaal leesmethoden in de praktijk vaak blijven steken bij het leren herkennen van hooguit enkele honderden leeswoorden, en spellende leesmethoden ongeschikt zijn voor een groot deel van de kinderen met Downsyndroom, wat moeten we dan?

Visueel-analytische route

Er is een alternatief. Wat betreft het leesaspect volgt Leespraat een derde weg. De auteur van de methode noemt het een visueel-analytische route naar het leren lezen. Het start met globaalwoorden, maar daarna leert het kind gericht deze in kleine stapjes steeds nauwkeuriger te bekijken. In de derde fase van Leespraat leert het kind letters onderscheiden, in de vierde fase vervolgens woorddelen (lettergrepen, medeklinkercombinaties, rijmstukken) binnen de eigen leeswoordenschat. Door het leren herkennen van die grotere clusters in bekende woorden, leert het kind op den duur – dit is de vijfde fase – ook nieuwe woorden zelfstandig te lezen. Het zal bijvoorbeeld 'st' kennen uit 'staan' en 'stop', en 'oel' kennen uit 'heleboel' en 'sjoelbak'. Op het moment dat het 'stoel' tegenkomt, kan het dit lezen door 'st en 'oel' aan elkaar te verbinden. Let wel, er is daarbij wel sprake van verklanking, maar die heeft betrekking op het samenklinken van grotere clusters en niet op het één voor één synthetiseren van losse letters tot een woord. Het lezen via grotere clusters doet een minder groot beroep op het auditieve kortetermijngeheugen. Ook zorgt het herkennen van grotere clusters ervoor dat het kind de focus kan houden op het tegelijkertijd herkennen van de betekenis van een woord: het begrijpen blijft voorop staan. Bovendien is dit de leesstrategie die alle vlotte lezers gebruiken. Alleen hebben zij dit zichzelf eigen gemaakt. Bij Leespraat wordt dit expliciet onderwezen

door het kind te stimuleren visuele overeenkomsten en verschillen tussen woorden steeds nauwkeuriger te gaan waarnemen. Het spellend lezen wordt in de Leespraat-aanpak niet geleerd of aangemoedigd. In plaats daarvan wordt kinderen visuele analyse en synthese geleerd met behulp van woorddelen. Het werken met woorddelen vormt een groot onderdeel van het leesproces in Leespraat.

Ook voor deze fasen geldt de waarschuwing dat je Leespraat niet moet reduceren tot een puur technische benadering, waarbij je alleen maar de techniek van spellend lezen hebt vervangen door de techniek van woorddeelanalyse en -synthese. Bij Leespraat blijft de communicatieve context het uitgangspunt. Ook gebruik je Leespraat voor velerlei functionele toepassingen. Via uitgeschreven stappenplannetjes voor schools werk, of voor een alledaagse taak zoals aankleden of je tas inpakken, kun je het kind veel zelfstandiger maken. Als je gedragsregels samen met het kind uitschrijft, zodat het deze zelf kan teruglezen, dan helpt dat meestal veel beter voor de regulatie van het eigen gedrag dan alleen maar zeggen wat er wel en niet mag. Zoals de bloem van Leespraat laat zien, kan lezen (en schrijven) een ingang zijn waarmee je het kind kan ondersteunen op een heel scala aan levensgebieden. En juist door het lezen voor de brede ontwikkeling in te zetten, zal de leesvaardigheid van het kind sterk vooruit geholpen worden. Het lezen zal door het kind niet als een moeilijk schoolvak ervaren worden, maar als een middel om zich te uiten en de wereld om zich heen beter te begrijpen, kortom: het heeft er wat aan voor zijn/haar leven.

3.3.1 Hoe leer je het als ouder of begeleider?

Ouders en begeleiders die met Leespraat aan de slag willen, kunnen een workshop volgen (zie http://stichtingscope.nl/workshops/). Bij de workshop kan de gedetailleerde handleiding voor Leespraat worden verkregen. Deze is ook los te bestellen, maar het is sterk aan te raden om de workshop te volgen. Voor mensen die zich verder willen verdiepen in de methode zijn er diverse aanvullende scholingsmogelijkheden (zie http://stichtingscope.nl/workshops/ en http://stichtingscope.nl/opleidingen/).

Als ouders en/of scholen professionele begeleiding zoeken bij Leespraat, dan kunnen zij op http://stichtingscope.nl/leespraatbegeleiding/ mensen vinden die zich verder bekwaamd hebben in de methode.

Diverse artikelen over Leespraat (vaak eerder verschenen in Down+Up) kunnen worden gedownload op http://stichtingscope.nl/artikelen/#Leespraat. Voor wekelijkse nieuwe inspiratie is er www.facebook.com/leespraat.

MAX GING VERSTAANBAAR ZINGEN

Darlene, moeder van Max: 'Wij zijn gestart met het aanbieden van leeswoorden toen hij een jaar of drie was. Eerst doe je dan 'papa' en 'mama' en allerlei woordjes uit de dagelijkse dingen zoals 'auto' en 'bank'. Later ga je meer zinnen lezen. Hij was toen vijf jaar. Om dat aantrekkelijk voor hem te maken namen we zinnen uit kinderliedjes. Ernst en Bobbie vond hij leuk. Dat was herkenbaar voor hem. Hij zong de liedjes wel al mee. Hij kende ze uit zijn hoofd, maar je verstond hem daarbij nauwelijks. Dan oefende je leeswoordjes in uit die liedjes en bood je hem de zinnen uit de liedjes als geschreven tekst aan. Van het begin af aan merkte je dat hij het veel beter ging uitspreken. Hij kende wel al letters. Dat gaf hem ook steun bij het uitspreken. Niet dat hij spellend kon lezen, maar je kon hem wel wijzen op hoe je een woord moet uitspreken, op sommige letters die hij wegliet. Mappen vol met liedjes hebben we gemaakt. Hij is nu acht jaar. Hij kan heel goed lezen, AVI-5 op de test. Hij leest ook moeilijkere teksten. Omdat we zo jong zijn begonnen heeft hij gewoon veel meer tijd gehad om het te leren.'

3.3.2 Leespraat op school

Ook op school kun je met Leespraat de communicatie ondersteunen. Dat is een aanvulling op wat de ouders er thuis meedoen, niet een vervanging hiervan. Het blijft essentieel dat er ook thuis mee wordt gewerkt.

Als een kind wat vaardigheid in het lezen heeft opgebouwd, dan kan het hier op school voordeel van hebben. Het kan bijvoorbeeld in de kring vertellen wat het dit weekend heeft gedaan met behulp van een geschreven briefje van thuis. Bijkomend voordeel is dat de school hierdoor een positieve indruk krijgt van de leerbaarheid van het kind.

Zoals we eerder hebben aangegeven is Leespraat niet bedoeld als een voorbereiding op het spellend lezen, maar is het een doorgaande leerlijn waarbij het kind uiteindelijk volledig leert lezen via visuele strategieën. In de loop der jaren leert het kind nieuwe woorden zelfstandig te lezen door het leren herkennen van grotere clusters (woorddelen) binnen woorden.

Sommige leerkrachten hebben moeite met Leespraat omdat het zo anders is dan ze gewend zijn. Leespraat heeft bij veel kinderen met Downsyndroom tot goede resultaten geleid. Het sluit aan bij de kracht van kinderen met Downsyndroom. Het zou mooi zijn als leerkrachten het leren werken met Leespraat gaan zien als een interessante professionele uitdaging. Met deze aanpak kunnen zij niet alleen kinderen met Downsyndroom, maar ook andere kinderen met spraak-taalproblemen nog meer ondersteunen.

3.4 KINDEROPVANG

Voordat kinderen naar school gaan, bezoeken zij vaak een vorm van kinderopvang. Hierdoor doen zij ervaring op met de omgang met leeftijdgenoten en raken zij eraan gewend dat ook andere volwassenen dan de eigen ouders een ondersteunende en opvoedende rol hebben. Dat is een goede voorbereiding op school.

Vanuit het oogpunt van inclusie en ontwikkelingsstimulering raden wij ouders aan om – waar mogelijk – hun kind met Downsyndroom gebruik te laten maken van reguliere kinderopvang, zoals een crèche of peuterspeelzaal. De behoeften van het merendeel van de kinderen met Downsyndroom op die leeftijd zijn niet zodanig anders dan die van andere kinderen dat een heel erg aparte plek of een totaal andere aanpak nodig is. Eventueel kan bij plaatsing in de reguliere kinderopvang wat extra ondersteuning worden aangevraagd bij de gemeente (op basis van de Jeugdwet). Die extra begeleiding moet er vooral op gericht zijn om het kind te helpen mee te doen in de gewone routines. Daarnaast zouden de leid(st)ers specifiek de ontwikkeling kunnen stimuleren door gebruik te leren maken van Kleine Stapjes.

Op welke leeftijd kan een kind met Downsyndroom nu het beste starten op een peuterspeelzaal, of op de crèche van de baby- naar de peutergroep overgaan? Je zou daarbij niet alleen naar de kalenderleeftijd van het kind moeten kijken, maar ook naar zijn of haar ontwikkeling. In welke setting kan dit kind zich op dit moment zich het beste ontwikkelen? Het gaat hier om individuele beslissingen gebaseerd op het goed observeren van het kind in verschillende situaties. Soms wordt het al dan niet los kunnen lopen als criterium gezien. Wij vinden dit geen goed criterium. Er zijn kinderen die laat lopen en op een veilige plaats in de peuterspeelzaal zichtbaar genieten van de aanwezigheid van andere kinderen. Er zijn weer andere kinderen die wel al kunnen lopen, maar een groep met peuters als beangstigend ervaren, bijvoorbeeld als gevolg van overgevoeligheid voor geluiden.

Soms maken ouders de keuze voor een speciaal kinderdagverblijf voor alleen kinderen met een verstandelijke beperking. De behoeften van het kind kunnen complex zijn. Bij ongeveer 5 à 10 procent van de kinderen met Downsyndroom is er sprake van een zeer aanzienlijke en/of meervoudige beperking. Het kan ook zijn dat een kind de prikkels in de meer reguliere situatie niet goed kan verwerken. Ouders zien als voordelen van een speciaal dagverblijf: de kleinere groep, de deskundigheid van het personeel en de mogelijkheid van therapie. Juist op een speciaal kinderdagverblijf zou mogen worden verwacht dat er gericht wordt gewerkt aan ontwikkelingsstimulering. Kleine Stapjes zou hierbij goed kunnen worden ingezet. Voor plaatsing op een speciaal kinderdagverblijf dienen ouders een indicatie aan te vragen bij de gemeente.

Speelgroepen en schoolvoorbereidende klasjes
Een aanvullende optie in deze leeftijdscategorie zijn speelgroepen en schoolvoorbereidende klasjes voor kinderen met Downsyndroom. Vaak zijn deze in eerste instantie geïnitieerd vanuit kernen van de SDS. Het is geen kinderopvang. Het gaat om een beperkte hoeveelheid tijd in de week en het kind zal daarnaast nog naar een reguliere crèche, peuterspeelzaal of speciaal kinderdagverblijf kunnen gaan. Het doel van deze speelgroepen en schoolvoorbereidende klasjes is om met een klein groepje kinderen, eens per week of twee weken, in een groepssituatie te oefenen aan bepaalde doelstellingen uit een Early Intervention programma (Kleine Stapjes) en de ouders daarbij te adviseren over ontwikkelingsstimulering in de thuissituatie.

Dergelijke groepen zijn maar in een paar plaatsen in Nederland voorhanden. Een overzicht van bij de SDS bekende speelgroepen en schoolvoorbereidende klasjes is te vinden op: http://www.downsyndroom.nl/home/levensloop/scholen/peuterspeelzalen-en-kinderdagverblijven/contactgegevens-early-invention-speelgroepen/

Waar deze initiatieven worden begeleid vanuit een zorgaanbieder, zullen ouders voor de financiering een indicatie moeten aanvragen bij de gemeente.

04 INCLUSIE IN HET ONDERWIJS: WAT IS DAT EIGENLIJK?

Met inclusie in het onderwijs willen we bereiken dat kinderen met en zonder beperkingen van jongs af aan leren samenleven. Dat biedt voordelen voor alle partijen. Het leidt tot een beter sociaal klimaat in de klas, omdat kinderen meer vanzelfsprekend leren rekening te houden met anderen. Kinderen leren dat iedereen erbij hoort.

Inclusie is meer dan alleen plaatsing in een reguliere klas, vaak aangeduid met 'fysieke integratie'. Bij inclusie gaat het om een proces, waarbij wordt gezocht naar mogelijkheden om de actieve en zinvolle participatie te vergroten van alle kinderen, ongeacht welke beperkingen zij hebben.

Aan dit proces worden vaak drie dimensies onderscheiden: fysieke integratie (al dan niet aanwezig zijn in een reguliere klas), functionele inclusie (als leerling ook meedoen in het onderwijs) en sociale inclusie (geaccepteerd en gewaardeerd worden als lid van de groep). Zie het kader. Enige mate van fysieke integratie is uiteraard een voorwaarde voor beide andere aspecten. Daarbij veronderstellen wij dat functionele inclusie een positieve invloed kan hebben op sociale inclusie, omdat meedoen aan dezelfde leeractiviteiten gedeelde ervaringen creëert. Dit is een van de redenen waarom wij aanraden om in de eerste levensjaren de ontwikkeling zo goed mogelijk te stimuleren (zie **hoofdstuk 3**). Hoe meer het kind heeft geleerd, hoe makkelijker het is om het te laten meedoen aan de onderwijsactiviteiten in een groep, hoe meer er gedeelde ervaringen zullen zijn.

INCLUSIE IN HET ONDERWIJS

niet-participeren | participerende inclusie

fysieke dimensie

volledige gesegregeerd, in het speciaal onderwijs ⟷ 100 % van de tijd in de reguliere groep

functionele (curriculaire) dimensie:

erbij zitten zonder mee te doen aan het onderwijs ⟷ volledig deelnemen aan het onderwijs

sociale dimensie:

buitengesloten van de sociale interactie met andere kinderen ⟷ volledig opgenomen als lid van de groep

en alles daar tussenin

INHOUD HOOFDSTUK 04

4. INCLUSIE IN HET ONDERWIJS: WAT IS DAT EIGENLIJK?
- *Functionele inclusie*
- *Sociale inclusie*
- *Inclusie op andere levensgebieden.*

Functionele inclusie
Als alle leerlingen leesonderwijs krijgen, maar de leerling met Downsyndroom mag alleen maar plaatjes inkleuren, dan kun je op dat moment niet spreken van functionele inclusie. Betekent dit dan dat het kind met Downsyndroom idealiter altijd precies dezelfde lesstof zou moeten krijgen als de andere leerlingen? Niet per se. Alleen als er daardoor sprake is van zinvolle en actieve participatie. Het moet niet een puur cosmetische ingreep zijn, waarbij het kind meedoet aan een activiteit om maar mee te doen, terwijl het daar eigenlijk niets of niet veel van opsteekt. Het streven naar functionele inclusie moet ook een zoeken zijn naar een onderwijsaanpak waarbij het kind optimaal leert.

Zo kun je voor je leerling met Downsyndroom bijvoorbeeld Leespraat inzetten in plaats van de gebruikelijke spellend leesmethode van de klas, om redenen die we in paragraaf **3.3** hebben uitgelegd. Als de rest van de klas met lezen bezig is, dan is de leerling met Downsyndroom toch ook aan het lezen. Op het moment dat er vanuit de leesmethode een spannend verhaal met grote platen wordt verteld, betrek je daarbij natuurlijk ook je leerling met Downsyndroom. Dat betekent niet dat de leerling vervolgens ook dezelfde leesoefeningen moet doen. Tijdens het zelfstandig werken kan het aan de eigen leestaken vanuit Leespraat werken.

In principe werk je met het geïncludeerde kind met Downsyndroom dus wel steeds aan dezelfde vakken als bij klasgenoten. Dat lijkt ons een goede vuistregel. Het is geen dogma; je kunt er onderbouwd van afwijken. Maar doe dit niet te snel. Zelfs bij moeilijke en abstracte

vakken (bijvoorbeeld geschiedenis in de bovenbouw) kun je een leerling met Downsyndroom in meerdere of mindere mate betrekken, als je de thema's weet aan te haken bij zijn of haar eigen ervaringen, belangstelling en kennis. Sluit dit dus vooral niet al bij voorbaat uit.

Binnen de diverse vakken, kun je steeds nagaan of je toch niet ook aan dezelfde lesinhoud kunt werken – op een zinvolle wijze. Vaak zijn daar mogelijkheden voor. Nu zal het bij bijvoorbeeld rekenen meer voor de hand liggen het kind een geheel eigen leerlijn te laten volgen. Bij dit vak moeten vaardigheden nu eenmaal stap voor stap worden aangeleerd, omdat deze op elkaar voortbouwen. Het heeft weinig zin om een kind dat optelsommen tot 20 aan het leren is, mee te laten doen aan aftreksommen tot 1000, omdat klasgenoten (althans de meeste van die klasgenoten) dit aan het doen zijn. Maar, bij de zaakvakken (kennis van de natuur, aardrijkskunde, geschiedenis etc.) is het vaak heel wel mogelijk het kind mee te nemen in hetzelfde thema, waarbij je het vervolgens – waar nodig – eigen verwerkingsmateriaal geeft, aangepast aan zijn of haar taalbegrip, denkniveau en ervaring.

Eigenlijk denken wij dat een onderwijsvisie waarbij het uitgangspunt is dat ieder kind in een doorsneeklas precies hetzelfde moet doen niet meer van deze tijd is. De realiteit is diversiteit, ook zonder een leerling met Downsyndroom in de klas. In een klas moet onderwijs gedifferentieerd worden aangeboden. In groep vijf zullen er kinderen zijn die er plezier in hebben om – zegge – de tafel van 12 te leren. Tegelijkertijd kan het kind met Downsyndroom, maar vaak ook andere rekenzwakke kinderen, oefenen in bijvoorbeeld tientalsoverschrijdingen bij het optellen, omdat die nog niet voldoende 'zitten'. Op deze wijze leidt een voldoende gedifferentieerd onderwijsaanbod tot een hoge mate van functionele inclusie voor alle kinderen, inclusief het kind met Downsyndroom, zij het met verschillende eindresultaten.

Sociale inclusie

Functionele inclusie kan een belangrijk middel zijn voor het bevorderen van sociale inclusie. Toch is sociale inclusie ook nog mogelijk bij een zeer beperkte mate van functionele inclusie. Aan sociale inclusie zitten twee kanten: die van het kind en die van de rest van de groep. Wanneer de overige kinderen in de groep zo worden opgevoed dat dat andere kind, met al zijn of haar beperkingen voor hen zowel als voor de leerkracht, er toch gewoon bij hoort, kan het betreffende kind zichzelf wel degelijk een onderdeel van de groep gaan voelen. Leerkrachten kunnen het kind en de klas hierin ook ondersteunen. Maak bijvoorbeeld gebruik van peer-tutoring (maatjes voor schoolvakken en eventueel ook voor spelen op het plein) en van coöperatief leren (gemeenschappelijke projecten door een groepje, waarbij ieder kind een eigen taak heeft). Dat zijn goede manieren om elkaar beter te leren kennen. Over het gericht bevorderen van sociale inclusie is meer te vinden in paragraaf **7.4**.

Zo veel mogelijk participatie is het ideaal. Dat zou kunnen leiden tot de vraag: 'Is een geringe mate van functionele en/of sociale inclusie slecht en dus een reden om de reguliere schoolplaatsing te beëindigen?' Dat hoeft helemaal niet het geval te zijn. Zelfs bij een relatief geringe mate van participatie, kan het nog steeds zo zijn dat de reguliere schoolklas voor dit kind een rijkere omgeving is wat betreft ontwikkelingsstimulering en interacties met anderen dan het speciale alternatief.

Inclusie op andere levensgebieden
Niet ieder kind met Downsyndroom gaat naar een reguliere school. Dat betekent niet dat daarmee inclusie een gepasseerd station is. Er is meer dan inclusie op school. Denk daarbij bijvoorbeeld aan de padvinderij, het kerkkoor, de gymnastiekvereniging, etc., en tenslotte aan de woonsituatie en de toekomstige werksituatie.

05 DE SCHOOLKEUZE

Tegen de tijd dat je kind tweeënhalf à drie jaar is, zal je als ouders moeten gaan nadenken over de schoolkeuze. Dat is een heel persoonlijke afweging waarbij je een inschatting maakt van waar jij denkt dat je kind het beste tot zijn recht zal komen. Schat je in dat een reguliere school een goede omgeving zou kunnen zijn, of heb je voorkeur voor speciaal onderwijs?

Wat er geschikt en haalbaar is, wordt niet alleen bepaald door hoe je kind functioneert, maar ook door wat specifieke scholen kunnen bieden – en in hoeverre er goede ondersteuning kan worden georganiseerd. Wil je daarin inzicht verkrijgen, dan zal je moeten gaan kijken op verschillende scholen. Afhankelijk van je eigen voorkeur, kun je reguliere en/of speciale scholen onderzoeken. Op welke school schat je in dat je kind tot bloei kan komen? Met de school, of scholen, van je voorkeur, ga je vervolgens in gesprek over je wensen en over de mogelijkheden. Hoe je dit aanpakt, wordt in latere hoofdstukken besproken.

Vanuit de SDS adviseren wij ouders om altijd regulier onderwijs – met voldoende ondersteuning – in overweging te nemen. In onze visie is regulier onderwijs de beste manier om kinderen met en zonder beperkingen voor te bereiden op leven in een inclusieve samenleving.

Eigenlijk zouden reguliere scholen open moeten staan voor alle kinderen, in overeenstemming met het VN-verdrag Handicap, in 2016 door Nederland geratificeerd. Los van dit principiële uitgangspunt, kan de reguliere schoolgang een aantal voordelen opleveren. In paragraaf **5.1**, zullen we hierop ingaan.

Het bovenstaande betekent niet dat speciale scholen voor de SDS niet bestaan, of dat ouders met een kind in het speciaal onderwijs of op een speciaal kinderdagverblijf geen beroep op ons zouden kunnen doen. De SDS wil er alles aan doen om eraan mee helpen dat ook deze kinderen zo goed mogelijk onderwijs krijgen. We begrijpen dat ouders heel goede redenen kunnen hebben om te kiezen voor speciaal onderwijs. Dit wordt besproken in paragraaf **5.2**.

Een klein aantal kinderen met Downsyndroom gaat in de leerplichtige leeftijd niet naar school, maar naar een kinderdagverblijf voor kinderen met een verstandelijke beperking. Ook in die setting kan er systematisch gewerkt worden aan ontwikkelingsstimulering (zie paragraaf **5.3**).

INHOUD HOOFDSTUK 05

5. DE SCHOOLKEUZE

5.1 DE KEUZE VOOR REGULIER ONDERWIJS
- *Zich leren handhaven in reguliere omgevingen*
- *Binnen loopafstand van het ouderlijk huis*
- *Opvallend gedrag wordt nagedaan*
- *Hoe meer spraak hoe beter*
- *Schoolse vaardigheden*
- *Sociaal netwerk*
- *Beste vrienden*
- *Pesten*
- *Het gaat niet om een diploma of een CITO-score*
- *Soorten reguliere scholen*
- *Integratieklas*

5.2 DE KEUZE VOOR SPECIAAL ONDERWIJS
- *Verschillende typen speciaal onderwijs*

5.3 HET ORTHOPEDAGOGISCHE DAGCENTRUM

5.4 SAMEN NAAR SCHOOL-KLASSEN

5.1 DE KEUZE VOOR REGULIER ONDERWIJS

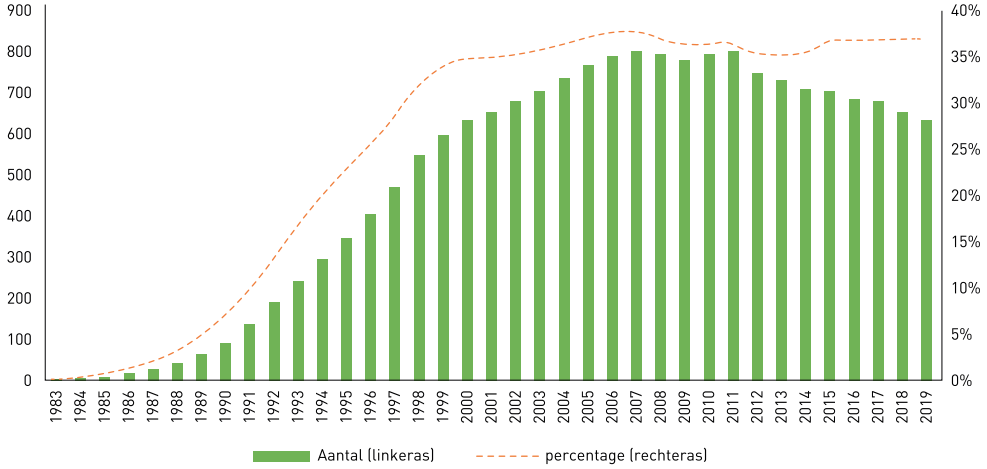
Het lange termijn doel van inclusie in de samenleving vraagt om het type onderwijs waar de betreffende kinderen:

- zich het beste leren handhaven in reguliere omgevingen;
- een onderdeel kunnen zijn van het gemeenschapsleven in de directe omgeving van hun ouderlijk huis;
- de beste gedragsvoorbeelden krijgen;
- het meest in contact komen met goed pratende kinderen;
- de meeste kennis opdoen op het gebied van schoolse vaardigheden en zaakvakken.

In principe past regulier onderwijs het beste bij deze uitgangspunten. Hieronder zullen we deze vijf punten kort becommentariëren. Daarna gaan wij nog in op een aantal andere overwegingen in relatie tot de keuze voor regulier onderwijs.

HOEVEEL KINDEREN MET DOWNSYNDROOM GAAN ER NAAR EEN REGULIERE BASISSCHOOL?

Begin jaren tachtig van de twintigste eeuw startte slechts een enkeling met Downsyndroom op een reguliere school. Dit aantal steeg snel. Vanaf halverwege de jaren negentig begint zo'n 55% van alle kinderen met Downsyndroom zijn of haar schoolcarrière in het regulier onderwijs. Van de kinderen die op een reguliere school zijn gestart, volgt ongeveer 40% na 7 schooljaren nog steeds regulier onderwijs. Van alle 5-13-jarigen met Downsyndroom zit naar schatting 37% op een reguliere school. Dit percentage is al vanaf de eeuwwisseling min of meer constant. Let wel: na het schooljaar 2011-12 is het absolute aantal gedaald (zie de figuur). Dit komt omdat er in recente jaren minder kinderen met Downsyndroom zijn geboren.Van de ongeveer 635 regulier geplaatste leerlingen in het school jaar 2019/2020 zaten er naar schatting 270 in groep één of twee.



Leerlingen met Downsyndroom (5-13 jaar) in het regulier basisonderwijs. Aantal en percentage van het totale aantal kinderen met Downsyndroom in deze leeftijdsgroep. 1984 is het schooljaar 1984-85, enz. Schattingen zijn gebaseerd op diverse enquêtes vanuit de SDS (in de periode 2005 tot en met 2014) en een onderzoek uit 2018 door Oberon en het Kohnstamm Instituut ('Kinderen met Downsyndroom in het Onderwijs', Koopman e.a., 2018) in combinatie met gegevens over het aantal geboorten van kinderen met Downsyndroom in Nederland uit diverse publicaties)

Zich leren handhaven in reguliere omgevingen
Vanuit het speciaal onderwijs en vanuit de zorg wordt geprobeerd om mensen met een verstandelijke beperking zo veel mogelijk terug te sluizen naar de 'gewone' wereld. Een paar decennia geleden werden zij vaak in instituten geplaatst. Tegenwoordig woont de overgrote meerderheid in kleinschalige woonprojecten in de wijk. Ze maken daarbij gebruik van reguliere voorzieningen als winkels, bibliotheken, openbaar vervoer, enz. Ook wordt er gezocht naar mogelijkheden om bij werk, dagbesteding en vrijetijdsbesteding meer aansluiting te vinden bij de reguliere samenleving. Vroeg of laat zetten heel veel kinderen/volwassenen uit het speciale circuit dus stappen in de 'gewone' wereld. Het lijkt ons logisch dat de beste voorbereiding op inclusie later, inclusie nú is. In principe moet daarbij worden gedacht in termen van het hele schooltraject en niet alleen voor de kleuterperiode.

Soms wordt gedacht dat plaatsing van leerlingen met Downsyndroom op een reguliere basisschool ten koste zou kunnen gaan van de ontwikkeling van hun zelfredzaamheid en sociale vaardigheden. Onderzoek van de afgelopen dertig jaar, in Nederland en andere landen, heeft echter laten zien dat dit niet het geval is (zie voor een overzicht van onderzoeken: **De Graaf, 2014**).

Binnen loopafstand van het ouderlijk huis
Als een kind naar een reguliere school in de eigen wijk gaat, dan zal het meer vanzelfsprekend worden opgenomen in de lokale gemeenschap, met vriendjes uit de buurt, de dichtstbijzijnde sportvereniging, etc. Scholen voor speciaal onderwijs hebben een regionale functie. Leerlingen gaan daar met busjes naar toe, weg uit hun eigen gemeenschap en ver van hun (vroegere) vriendjes uit de buurt. Omdat de leerlingen vanuit alle windrichtingen komen, wordt bovendien het maken van onderlinge spelafspraken na schooltijd bemoeilijkt.

Ditzelfde nadeel geldt ook, maar in mindere mate, wanneer een kind naar een reguliere school gaat die verder van het ouderlijk huis ligt, bijvoorbeeld omdat de scholen dichterbij allemaal 'nee' zeiden. Dan is er ook een lange rit nodig. Maar, dat gebeurt dan meestal met de eigen auto van het gezin. Gezien vanuit het kind is dat een stuk minder tijdrovend dan de vaak zeer lange ritten met het leerlingenvervoer, waarbij het busje kind na kind op verschillende locaties moet afleveren. Bovendien maakt vervoer met de eigen auto het meenemen van vriendjes naar het eigen huis, of het ophalen van het kind na een spelafspraak met een klasgenoot, een stuk gemakkelijker te organiseren.

Opvallend gedrag wordt nagedaan
Kinderen met Downsyndroom kijken naar wat klasgenoten doen en kopiëren gedrag. In het regulier onderwijs zal een leerling met Downsyndroom zo af en toe minder gewenst gedrag kunnen imiteren, maar net als andere leerlingen zal het vooral gedrag overnemen van populaire klasgenoten, de 'trendsetters' voor de hele groep.

In het ZML-onderwijs hebben veel leerlingen minder goed ontwikkelde sociale vaardigheden en komt minder wenselijk gedrag aanzienlijk vaker voor dan in het regulier onderwijs. Voor rustige leerlingen met Downsyndroom kan dit heel bedreigend zijn, met name als sommige klasgenoten onvoorspelbare agressie laten zien. Daarnaast zullen veel leerlingen met Downsyndroom onwenselijke gedrag van klasgenoten gaan kopiëren. Een klasgenoot vindt bijvoorbeeld een bepaald werkje te moeilijk en smijt het op de grond. Dat geeft een geweldig spektakel. Een leerling met Downsyndroom zal dat vervolgens kunnen gaan nadoen. De ervaringen van ouders van kinderen die op het speciaal onderwijs probleemgedrag overnemen van klasgenoten zijn talrijk.

Hoe meer spraak hoe beter

Mensen met Downsyndroom worden in hun functioneren vaak het sterkst beperkt door een verminderde spraakontwikkeling. Onderzoek naar tieners met Downsyndroom laat zien dat hun vaak zeer beperkte communicatieve vaardigheden participatie in de samenleving bemoeilijken. Winkelen, reizen met de bus, het bestellen van een maaltijd in een restaurant en het gebruik van een telefoon is voor velen heel moeilijk, of zelfs onmogelijk. Minder goed kunnen praten beperkt sociale contacten. Het kan ook leiden tot emotionele problemen. Hoe moet je iemand deelgenoot maken van je zorgen of iemand vertellen hoe je je voelt wanneer je nauwelijks verstaanbaar kunt praten?

Vanwege deze nadelige gevolgen van beperkte communicatieve vaardigheden, zou geen middel om de spraak te stimuleren ongebruikt moeten blijven. Het regulier onderwijs vormt een taalrijke omgeving, waarbij het kind met Downsyndroom wordt omringd door voorbeelden van goed pratende kinderen. Dat is in het speciaal onderwijs veel minder het geval.

Onderzoek in de afgelopen decennia heeft laten zien dat reguliere schoolplaatsing inderdaad samengaat met een betere spraakontwikkeling van kinderen met Downsyndroom. Regulier geplaatste leerlingen met Downsyndroom doen het aanzienlijk beter op het gebied van gesproken taal, en ook wat betreft lezen, schrijven, rekenen en algemene kennis (zie hiervoor ook paragraaf **2.1**). Dat geldt ook als leerlingen met in aanvang gelijke leermogelijkheden met elkaar worden vergeleken. In Engels onderzoek (**Buckley e.a., 2002a;b; 2006a;b**) hiernaar was reguliere of speciale plaatsing bepaald door de toevallige regio waar het kind woonde. De ene regio had een inclusief onderwijsbeleid, de andere juist helemaal niet. De aanzienlijke verschillen in vaardigheden die werden vastgesteld op de tienerleeftijd konden dus niet worden verklaard als een gevolg van verschillen in aanleg, maar waren het gevolg van verschillen in het type onderwijs. Normaliter hebben mensen met Downsyndroom een relatieve achterstand op het gebied van spraak. Dit gat tussen praten en begrijpen was bij de regulier geplaatste tieners in dit onderzoek aanzienlijk kleiner, en bij een deel zelfs voorkómen.

Schoolse vaardigheden
Kinderen met Downsyndroom doen de meeste kennis op het gebied van schoolse vaardigheden en zaakvakken op in het regulier onderwijs. Dit wordt bevestigd door internationaal onderzoek, met name uit het Verenigd Koninkrijk (zie de vorige alinea), maar ook door Nederlands onderzoek. Het gaat hierbij om een aanmerkelijke ontwikkelingswinst. Zowel in het Engelse als het Nederlandse onderzoek, kon van de tieners met Downsyndroom en een overwegend reguliere schoolloopbaan bijna 90% een eenvoudige tekst van een paar zinnen lezen. Tegen de 80% las voor zijn of haar plezier. Van hun tegenhangers met een overwegend speciale schoolloopbaan, kon ongeveer 35% een eenvoudige tekst lezen en las slechts rond de 25% voor zijn of haar plezier. Voor details en meer voorbeelden: zie paragraaf 2.1.

Nederlands onderzoek (De Graaf, 2010; 2014; 2015; 2016: De Graaf & De Graaf, 2011; 2016; De Graaf & Van Hove, 2015; De Graaf, Van Hove & Haveman, 2012; 2013a;b) naar honderden kinderen met Downsyndroom heeft laten zien dat bij een gelijke mate van leerbaarheid van het kind en een gelijke mate van ondersteuning vanuit de thuissituatie, regulier geplaatste leerlingen met Downsyndroom aanzienlijk meer leren op het gebied van schoolse vaardigheden. Een belangrijke oorzaak hiervoor lijkt te zijn dat er bij deze leerlingen gewoon veel meer tijd wordt besteed aan deze vakken op een reguliere school. Uit het onderzoek blijkt dat dit geldt voor lezen, schrijven, rekenen en zaakvakken.

Sociaal netwerk
Vaak wordt gedacht dat de kans op sociale isolatie kleiner is in het speciaal onderwijs, omdat een kind met Downsyndroom daar geen uitzonderingspositie heeft. Het probleem is echter dat een groot deel van de leerlingen op een ZML-school, waaronder veel leerlingen met Downsyndroom, aanzienlijke problemen hebben met communiceren. Vooral bij jonge kinderen zijn de communicatievaardigheden vaak erg beperkt. Dat kan ertoe leiden dat een kind in een dergelijke omgeving wel degelijk sociaal geïsoleerd kan raken. Natuurlijk kan het ook goed gaan. Soms treft een kind op een ZML-school een of meer klasgenoten met wie het heel goed klikt. Dat neemt niet weg dat de betreffende kinderen, in de loop van de jaren dat zij met 'het busje' naar de speciale school gaan, het risico lopen om geïsoleerd te raken in de directe omgeving van hun eigen huis.

Diverse onderzoeken vanuit de SDS (De Graaf, 2010; 2018; De Graaf, De Graaf & Borstlap, 2012) laten zien dat, volgens hun ouders, regulier en speciaal geplaatste leerlingen met Downsyndroom (5-13 jaar) even vaak gelijkwaardige vriendschappen hebben op school. De vriendschappen met klasgenoten op de speciale school blijven echter meestal beperkt tot alleen de schoolsituatie. De regulier geplaatste leerlingen blijken meer gelegenheid te hebben voor spelafspraken na schooltijd. Ook rapporteren hun ouders vaker dat er gelijkwaardige vriendschappen zijn met andere kinderen in de thuissituatie.

Beste vrienden
Kinderen met Downsyndroom worden in het regulier onderwijs over het algemeen geaccepteerd. Maar in vergelijking met klasgenoten worden de geïncludeerde kinderen met Downsyndroom tegen het einde van de basisschoolperiode minder vaak als 'beste vriend' genoemd. De vriendschappen tussen een geïncludeerd kind met Downsyndroom en klasgenoten gaan in de loop der jaren over het algemeen lijken op die tussen een jonger kind en een oudere broer of zus. Ook die vriendschappen zijn overigens waardevol.

Intieme symmetrische vriendschappen zijn belangrijk voor tieners. Ze kunnen daarbinnen op gelijke voet experimenteren met allerlei rollen, hun eigen identiteit ontwikkelen en zelfvertrouwen opbouwen. Regulier geplaatste leerlingen met Downsyndroom krijgen minder gelegenheid voor vriendschappen met andere kinderen met een beperking. Bij (vooral oudere) geïncludeerde leerlingen is (in aanvulling op de relaties met kinderen zonder beperking die het kind overhoudt aan de reguliere schoolgang) het organiseren (door de ouders) van contacten met andere kinderen met een beperking buiten school aan te bevelen. Denk bijvoorbeeld aan speciale sportbeoefening en aan het organiseren van spelafspraken met een vriend of vriendin met een beperking. Eigenlijk zou je dit ook moeten doen bij speciaal geplaatste leerlingen met Downsyndroom, want hun vriendschappen met klasgenoten blijven in veel gevallen beperkt tot alleen de schoolsituatie.

Pesten
Ouders van kinderen met Downsyndroom maken zich soms zorgen dat hun kinderen in een reguliere omgeving gepest zouden kunnen worden. De ervaring, met in Nederland inmiddels vele duizenden kinderen met Downsyndroom, is dat deze leerlingen op de reguliere school geen 'pestobjecten' zijn. Wellicht is hun reactie op pesterijen minder 'lonend'. Bovendien kun je als pester waarschijnlijk weinig status in de ogen van klasgenoten ontlenen aan het pesten van een medeleerling met Downsyndroom.

Om af te sluiten met een positieve ervaring: in de praktijk melden leerkrachten vaak dat een groep met daarin een leerling met Downsyndroom zich ontwikkelt tot een sociale groep waarin kinderen meer rekening met elkaar houden. Een leerling met Downsyndroom roept blijkbaar zorgzaamheid op bij veel medeleerlingen en dat doet het sociale klimaat in een klas goed. Een leerkracht moet deze zorgzaamheid wel in goede banen leidt en erop letten dat het kind met Downsyndroom niet onnodig veel wordt geholpen.

Het gaat niet om een diploma of een CITO-score
Soms wordt gedacht dat een onderwijsloopbaan pas succesvol is wanneer deze wordt afgesloten met een diploma, of – in het basisonderwijs – met een goede CITO-score. Daarmee wordt het hele vormende proces van het onderwijs gereduceerd tot een papiertje. Maar, meer nog dan bij andere leerlingen, zit bij een leerling met Downsyndroom het al dan niet 'slagen' in het onderwijs zelf in plaats

van in het diploma of de CITO-score. Heel soms behaalt een leerling met Downsyndroom een vmbo-diploma of een paar deelcertificaten. Dat is mooi, maar uitzonderlijk. Voor degenen bij wie dit niet aan de orde is, kan de schooltijd nog steeds zeer geslaagd zijn. Het criterium voor succes is niet het diploma of de CITO-score, maar of er maatwerk is geleverd waardoor de leerling zich heeft kunnen ontwikkelen en ontplooien binnen de eigen mogelijkheden.

Soorten reguliere scholen
Veel ouders vragen welk soort reguliere school het meest geschikt is voor een succesvolle inclusieve schoolloopbaan. Uit onderzoek vanuit de SDS weten we dat regulier geplaatste leerlingen met Downsyndroom relatief vaak (ongeveer 1 op de 5) naar neutraal bijzonder onderwijs (Jenaplan, Montessori, Dalton, Vrije, Freinet etc.) gaan. Mogelijkerwijs is er binnen deze 'alternatieve' schooltypen vanuit de eigen onderwijsidealen meer openheid voor inclusie. Toch gaan de meeste regulier geplaatste leerlingen met Downsyndroom naar 'gewone' reguliere scholen. Ook daar blijken veel van hen – met de nodige aanpassingen en differentiatie – goed op hun plek te zitten. Daarom adviseren wij om bij de schoolkeuze in eerste instantie een school te overwegen die je ook geschikt zou vinden voor eventuele andere kinderen in je gezin. In veel gevallen zal een school-om-de-hoek de eerst aangewezen optie zijn.

Integratieklas
Enkele basisscholen hebben een integratieklas georganiseerd, soms specifiek voor leerlingen met een verstandelijke beperking, soms voor allerlei leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. De betreffende leerlingen gaan een deel van de dag naar de integratieklas voor instructie. Op andere momenten volgen zij onderwijs in een van de reguliere klassen. In vergelijking met een speciale school, is een voordeel van deze aanpak de mogelijkheid voor sociale integratie. Het is dan wel belangrijk dat er een substantieel deel van de tijd onderwijs kan worden gevolgd in een reguliere klas. Een nadeel kan zijn dat zo'n speciale klas qua (toevallige) leerlingensamenstelling soms wel erg heterogeen (qua leeftijden en niveau van functioneren) kan uitvallen.

Ook in het voortgezet onderwijs zijn er in enkele regio's vmbo-scholen met een integratieklas voor leerlingen met Downsyndroom en andere leerlingen met een ZML-leerniveau.

5.2 DE KEUZE VOOR SPECIAAL ONDERWIJS

Zo'n 35-40% van alle kinderen met Downsyndroom start direct op een speciale school, meestal een school voor Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZMLK- of ZML-school). Daarnaast zijn er kinderen die regulier zijn gestart en op een gegeven moment overstappen naar speciaal onderwijs.

Uit onderzoek blijkt dat voor dertig procent van de ouders van kinderen met Downsyndroom in het speciaal onderwijs dit een negatieve keuze is geweest. Deze ouders konden ofwel aan het begin van het schooltraject geen bereidwillige reguliere school vinden, ofwel hun kind werd na verloop van tijd doorverwezen, terwijl de ouders het hiermee niet eens waren. Voor de andere zeventig procent was speciaal onderwijs een positieve keuze.

Een deel van de ouders van de speciaal geplaatste kinderen vindt dat hun kind niet past op een reguliere school, omdat zij inschatten dat hij of zij daarvoor te moeizaam leert en/of te complexe medische problemen heeft en/of te druk en ongeconcentreerd is. Ouders noemen ook vaak sociale argumenten: (dreigend) isolement op een reguliere school; geen uitzonderingspositie voor het kind en meer kans op gelijkwaardige vriendschappen op een speciale school. Daarnaast worden te grote klassen en te weinig individuele aandacht in het regulier onderwijs frequent genoemd. De reguliere schoolgang kan ouders bovendien te veel stress bezorgen, omdat de plaatsing steeds ter discussie kan staan. Als inhoudelijke voordelen van speciaal onderwijs noemen ouders verder: meer expertise bij speciale leerkrachten; leerprogramma beter afgestemd op de individuele leerbehoeften; kind hoeft (daardoor) niet op zijn tenen te lopen; meer aandacht voor zelfredzaamheid en sociaal-emotionele ontwikkeling; mogelijkheden voor logopedie tijdens de schooluren.

De meeste ouders met een kind met Downsyndroom op een speciale school zijn tevreden over het onderwijs. Een klein deel van de ouders vindt het onderwijsaanbod onvoldoende, met name wat betreft schoolse vakken (lezen, schrijven, rekenen, zaakvakken). Deze ouders vinden vaak ook dat er onvoldoende individuele instructie wordt gegeven en dat de school te weinig overlegt en afstemt met de ouders. Als je als ouder deze zaken belangrijk vindt, probeer dan bij de keuze voor een speciale school te onderzoeken in hoeverre er systematisch onderwijs (met name wat betreft schoolse vakken) wordt gegeven op de betreffende school, in hoeverre er – waar nodig – individuele begeleiding kan worden gerealiseerd én in hoeverre je als ouders zal worden betrokken bij het onderwijs aan je kind. Ga praten en kijken op verschillende scholen als je de keuze hebt. Probeer je een beeld te vormen van hoe een schooldag eruit zal zien voor je kind. Doe navraag bij andere ouders over hun ervaringen.

Als je kind naar een speciale school gaat, dan kun je contacten met andere kinderen zonder beperking proberen te stimuleren door te zoeken naar inclusiemogelijkheden via bijvoorbeeld de padvinderij, het kerkkoor, de gymnastiekvereniging, etc., of door zo af en toe eens kinderen uit de buurt uit te nodigen om te komen spelen.

Verschillende typen speciaal onderwijs
Als kinderen met Downsyndroom naar speciaal onderwijs gaan, is dit meestal een ZML-school. Er zijn echter nog enkele andere mogelijkheden die je zou kunnen onderzoeken.

- Speciaal basisonderwijs (SBO) en, op de voortgezet onderwijs leeftijd, Praktijkonderwijs. De klassen zijn veel minder groot dan in het regulier onderwijs. In vergelijking met het ZML-onderwijs is er hier meer aandacht voor schoolse vaardigheden. Een klein deel van de kinderen met Downsyndroom gaat – vaak naar ieders tevredenheid – naar dit type onderwijs. Vaak moet je als ouders wel veel moeite doen om een SBO-school of Praktijkschool ervan te overtuigen dat je kind voldoende leerbaar is om te kunnen profiteren van dit type onderwijs. Soms wordt een IQ-test gevraagd. Het kan voor de score uitmaken welke test er wordt gebruikt. Ook maakt het uit of de tester met voldoende geduld en duidelijkheid te werk gaat. Mocht er een IQ-test noodzakelijk zijn, neem dan contact op met de SDS. Wij kennen enkele psychologen die veel ervaring hebben met het testen van kinderen met specifieke spraak-taalproblemen en motorische planningsproblemen, zoals kinderen met Downsyndroom.

- Andere vormen van speciaal onderwijs. Leerlingen met Downsyndroom hebben cognitieve beperkingen, maar daarnaast vaak ook andere beperkingen. Bij een klein deel kunnen die andere beperkingen zo dominant zijn dat een schooltype met ervaring hiermee beter past. Een klein aantal leerlingen met Downsyndroom is geplaatst in het Tyltylonderwijs in verband met uitgesproken motorische beperkingen. Soms gaan kinderen met Downsyndroom naar scholen voor leerlingen met een visuele of een auditieve beperking. Sommigen gaan naar scholen voor leerlingen met spraak-taalproblematiek.

Bij speciale plaatsing zal altijd moeten worden nagegaan welk type speciaal onderwijs voor dit individuele kind met Downsyndroom het meest geschikt is.

5.3 HET ORTHOPEDAGOGISCHE DAGCENTRUM

Bij zo'n 5 tot 8 procent van de kinderen met Downsyndroom zijn er zodanig aanzienlijke beperkingen in het functioneren dat schoolplaatsing niet vanzelfsprekend is. Soms wordt de schoolgang met een aantal jaren uitgesteld, maar het komt ook voor dat de betreffende kinderen nooit naar een school zullen gaan.

Ook op een kinderdagverblijf voor kinderen met een verstandelijke beperking (oftewel orthopedagogische dagcentrum), kan er systematisch gewerkt worden aan ontwikkelingsstimulering. Vanuit de SDS denken wij dat – met name bij jonge kinderen (tot een jaar of acht) – een programma als Kleine Stapjes (zie paragraaf **3.1**) hierbij zeer bruikbaar kan zijn, zowel voor de ouders als voor de begeleiders. Omdat de betreffende kinderen vaak zeer aanzienlijke communicatieve beperkingen hebben, is verder een totale communicatie benadering belangrijk (zie hiervoor ook paragraaf **3.2**).

Ook als je kind naar een orthopedagogisch dagcentrum gaat, kun je als ouders onderzoeken of er wellicht mogelijkheden zijn voor inclusie via speeltuin, hobby of kerk, etc. Als je de contacten begeleidt, dan zijn er misschien ook buurtkinderen die het leuk zouden vinden om je kind te leren kennen.

5.4 SAMEN NAAR SCHOOL-KLASSEN

Voor kinderen die als gevolg van aanzienlijke beperkingen op geen enkele school worden toegelaten, is er naast het orthopedagogisch dagcentrum nog een ander alternatief: een Samen naar School-klas. Zo'n klas biedt de betreffende kinderen de kans om naar een reguliere basisschool te gaan. In samenwerking met de reguliere school richten ouders stichtingen op om dit lokaal mogelijk maken. Er zijn in Nederland inmiddels tientallen van deze klassen. In de eigen klas krijgen de kinderen onderwijs op maat in combinatie met de benodigde zorg en ondersteuning. Waar mogelijk doen zij mee met de andere leerlingen van de school.

Een Samen naar School-klas biedt aan kinderen met meer aanzienlijke beperkingen een combinatie van onderwijs en zorg. Daarbij bevordert het inclusie. De kinderen leren andere kinderen uit de buurt kennen en kunnen na school afspreken om te spelen. Ze gaan naar dezelfde school als broertjes en zusjes. Andere kinderen leren dat kinderen met een beperking erbij horen.

Omdat deze initiatieven doorgaans volledig vanuit zorggelden worden gefinancierd, is ontheffing van de leerplicht een voorwaarde voor plaatsing in een Samen naar School-klas. Daar lijkt verandering in te komen. Op 19 februari 2020 heeft de Tweede Kamer een motie van de leden Westerveld en Kwint aangenomen waarin de regering wordt verzocht om initiatieven als Samen naar School-klassen officieel te erkennen als onderwijsprogramma's, zodat ouders niet langer een leerplichtontheffing moeten aanvragen en Samen naar Schoolklassen onderdeel kunnen uitmaken van een samenwerkingsverband en zodoende ook deels door onderwijsgeld bekostigd kunnen worden.

Voor meer informatie over de Samen naar School-klassen:
https://www.samennaarschool.nl/

06

PRAKTISCHE ASPECTEN VAN HET REGULIERE TRAJECT

INHOUD HOOFDSTUK 06

6. PRAKTISCHE ASPECTEN VAN HET REGULIERE TRAJECT

6.1 HET TIJDPAD
- *Kinderopvangtoeslag*
- *Zindelijkheid*
- *Verlenging kleuterjaren, overgang naar groep drie*

6.2 AANMELDING EN TOELATING
- *De school informeren*
- *Aannamebeleid en rechten*

6.3 WAT VRAAGT HET VAN EEN SCHOOL?
- *Breed draagvlak, maar niet per se het hele team*
- *Eén vast aanspreekpunt*
- *Contact tussen school en thuis*

6.4 FINANCIERING VAN EXTRA ONDERSTEUNING
- *Aanpassingen of hulpmiddelen op school*

6.5 HOE ZET JE DE EXTRA ONDERSTEUNING IN?
- *Buiten of in de klas?*
- *Kleine Stapjes en Leespraat*
- *Preteaching*
- *Advisering door een ambulant begeleider.*

6.6 ONTWIKKELINGSPERSPECTIEF EN LEERDOELEN
- *Handelingsplan*
- *Reële verwachtingen*

6.7 WAT VRAAGT HET VAN DE LEERKRACHT?
- *Wat kan de leerkracht verwachten wat betreft gedrag?*

6.1 HET TIJDPAD

Wat is het juiste moment om te starten op een basisschool? Wanneer je kind toch al wat later op de peuterspeelzaal is begonnen, of naar de peutergroep op de crèche is doorgestroomd (zie paragraaf **3.4**), dan ligt het voor de hand om ook wat later te starten op school. Dit kan: hoewel kinderen met vier jaar naar school kunnen, geldt de leerplicht pas vanaf vijf jaar. Als je overweegt om je kind ruim na de vierde verjaardag naar school te laten gaan, bespreek dit dan op tijd met het bestuur van de peuterspeelzaal of kinderopvang. Probeer over een eventuele verlenging van de plaatsing duidelijke afspraken te maken.

Kinderopvangtoeslag

Het kan een optie zijn om enkele dagdelen op een school te starten en tegelijkertijd ook nog enkele dagdelen naar de kinderopvang te gaan. Als dit om een korte wenperiode op school gaat, is dit geen probleem. Maar als het om een langer traject gaat, dan kan deze optie tot financiële nadelen leiden. Als het kind naar school gaat, terwijl het nog niet officieel is ingeschreven, dan krijgt de school geen financiering voor extra onderwijskundige ondersteuning. Maar, op het moment dat een kind wel is ingeschreven op een school, vervalt het recht van ouders op toeslag via de belastingdienst voor dagopvang. Vanuit de SDS en andere ouderorganisaties is dit probleem vaak onder de aandacht van de verantwoordelijke ministeries en de Tweede Kamer gebracht. Helaas ontbreekt de politieke wil om er een structurele oplossing voor te vinden.

Dit financiële nadeel kan enigszins worden beperkt als de kinderopvangorganisatie ook buitenschoolse opvang verzorgt en bereid is de opvang van het kind als buitenschoolse opvang (BSO) in rekening te brengen. Ook voor BSO kunnen ouders een toeslag van de belastingdienst krijgen (die wel minder gunstig is dan die voor dagopvang). Een andere mogelijkheid is om met de gemeente in gesprek te gaan en te vragen of een vergoeding van de kosten voor kinderopvang op grond van een sociaal-medische indicatie (SMI) mogelijk is. Maar: door decentralisatie kunnen gemeenten hier in de praktijk heel verschillend mee omgaan.

Zindelijkheid
Soms wordt zindelijkheid gezien als een criterium voor de start op school. Natuurlijk is een niet zindelijk kind een extra belasting voor een leerkracht in een grote groep. Toch zou dit niet een principieel punt mogen zijn. Ook onder de klasgenoten op een gewone school, zijn er in groep één altijd wel een paar die nog niet volledig zindelijk zijn. Heel soms zijn er zelfs kinderen bij die dat misschien wel nooit worden vanwege bepaalde problemen met hun maagdarmkanaal. Toch worden die zelden geweigerd.

Zolang een kind met Downsyndroom nog niet (volledig) zindelijk is, zal er in overleg tussen school en het 'thuisfront' moeten worden bepaald hoe er een werkbare situatie kan worden gecreëerd. Al is het kind niet volledig zindelijk, vaak is het al wel gewend aan een zekere regelmaat. De leerkracht kan het kind dan op een vast tijdstip, bijvoorbeeld voorafgaand aan de fruithap, standaard even op de wc zetten. Verder zou afgesproken kunnen worden dat de moeder of vader zelf, een oma, een vrijwilliger of een betaalde begeleider (financiering via de gemeente) op bepaalde vaste tijden langs komt om het kind te helpen. Voor onverwachte ongelukjes met ontlasting, kun je per dagdeel afspraken maken over wie het kind in zo'n geval gaat verschonen. Als er een peuterspeelzaal aan de school is verbonden, dan kan hiervoor soms een beroep worden gedaan op een peuterleidster. En dan: ook een kind met Downsyndroom wordt een keer zindelijk.

Bij de overgang van een speciaal kinderdagverblijf naar een school voor ZML doen zich dergelijke problemen in veel mindere mate voor. Over het algemeen zal die overgang op een latere leeftijd worden gemaakt. Verder mag er op dit punt van een school voor ZML een grotere flexibiliteit verwacht worden.

Verlenging kleuterjaren, overgang naar groep drie
Voor het bepalen of een kind met Downsyndroom toe is aan groep drie zijn vaak gebruikte criteria op fijn motorisch gebied (vervaardigen van muizentrapjes, inkleuropdrachten, prikopdrachten, etc.) ongeschikt. Kinderen met Downsyndroom hebben motorische beperkingen waardoor ze dergelijke vaardigheden vaak laat beheersen, terwijl ze allerlei belangrijke schoolse vaardigheden wel al kunnen leren.

Meestal zal een kind met Downsyndroom een jaar extra kleuteren. We adviseren om dit in principe niet met nog een extra jaar onderbouw te verlengen, vooral niet als het de wens is dat het kind de gehele basisschool doorloopt. Meer dan één jaar extra kleuteren, ook omdat het kind vaak al wat later is gestart op school, leidt er namelijk toe dat je onvoldoende tijd overhoudt in de bovenbouw. Een kind moet van de wet van school aan het einde van het schooljaar waarin het veertien is geworden. Er is dus maximaal tien jaar basisschool te verdelen over acht groepen. Dat betekent dat het kind niet te veel tijd kan verliezen aan het begin van de schoolloopbaan. Bovendien moet het verschil in kalenderleeftijd met klasgenoten niet te groot worden, want dat kan in sociaal opzicht gaan wringen.

6.2 AANMELDING EN TOELATING

Als je regulier onderwijs overweegt voor je kind met Downsyndroom, en een ouder kind uit je gezin gaat al naar tevredenheid naar een bepaalde school, dan ligt het voor de hand om eerst te onderzoeken of je kind met Downsyndroom daar welkom is. Vaak hebben ouders in die situatie de eventuele komst van hun kind met Downsyndroom al in de week gelegd. De leerkrachten kennen het kind al uit de wandelgangen. Dat kan drempelverlagend werken.

Scholen hebben graag ruim de tijd om zich te kunnen voorbereiden. Start daarom niet te laat met gesprekken. Doe dit ook weer niet te vroeg, want je moet wel zelf geloven in de mogelijkheden van je kind. Als vuistregel kan worden aangeraden om één of anderhalf jaar voordat je kind vier wordt, contacten te leggen met een of meerdere scholen. In sommige regio's moet dit eerder in verband met lange wachttijden.

Als je een positief beeld hebt van een school, dan kun je bij het eerste gesprek vragen of zij plaatsing van je kind met Downsyndroom willen overwegen. Informeer voorzichtig wanneer je een reactie tegemoet kunt zien. Mocht een school zeer ruim van tevoren aangeven dat je kind daar in principe welkom is, dan is het belangrijk om in de tussentijd het contact warm te houden. Als je pas één of anderhalf jaar later weer in gesprek gaat met die school, dan loop je de kans dat tegen die tijd je aanmelding uit de aandacht is weggezakt.

De school informeren

Soms heeft een school in de loop der jaren al meerdere leerlingen met Downsyndroom begeleid. In die situatie zal het team al veel weten over wat er hiervoor nodig is. Maar vaak is je kind het eerste kind met Downsyndroom dat wordt aangemeld. Dan is het goed om bij het eerste gesprek de school te voorzien van informatie over de inclusie van leerlingen met Downsyndroom, zoals verkrijgbaar bij de SDS. SDS-donateurs krijgen hierover een uitgebreid infopakket als hun kind drie jaar wordt. Niet-donateurs kunnen dit pakket tegen betaling bestellen.

Het is verstandig om bij die gelegenheid ook een stukje van je eigen visie op inclusie te geven. Een school zal graag willen weten waarom je voor regulier onderwijs kiest. Argumenten zijn besproken in paragraaf **5.1**.

Er is een risico dat kinderen met Downsyndroom te veel over een kam worden geschoren, ofwel vanuit bestaande stereotypen, ofwel op grond van eigen beperkte ervaringen. In werkelijkheid zijn leerlingen met Downsyndroom niet allemaal gelijk. Geef als ouders bij de aanmelding de school van je keuze daarom informatie over hoe jouw kind echt functioneert. Je kunt bijvoorbeeld werkstukjes laten zien van de peuterspeelzaal, een (korte) video-opname van je spelende kind thuis of op de peuterspeelzaal en een vorderingenoverzicht op papier, bijvoorbeeld aan de hand van 'Kleine Stapjes'.

Het is niet alleen zinloos, maar vaak ook nadelig om een kind met Downsyndroom in het kader van schoolkeuze te laten testen met een IQ-test (zie paragraaf **1.7.1**). Veel beter kan er gebruik worden gemaakt van een checklist uit een Early Intervention programma, zoals Kleine Stapjes (paragraaf **3.1**). Een dergelijk overzicht van vaardigheden geeft een veel adequatere inschatting van het kunnen van een kind met Downsyndroom dan niveaubepalingen door middel van psychologische tests.

Als je professionele begeleiding krijgt bij Kleine Stapjes, dan zou je kunnen overwegen om de pedagogisch werker mee te vragen bij het gesprek met de school. Die kan dan met de leerkrachten als pedagogen-onder-elkaar overleggen. Verder kun je de school uitleggen dat Kleine Stapjes in groep één en twee goed bruikbaar is als een leerlingvolgsysteem. Alle mogelijke taakjes op gebied van plakken, knippen, kleur herkennen en -benoemen, sorteren van vormen, puzzelen, bouwen met blokken, maar ook springen, huppelen en spelen met een bal zitten erin. Het feit dat je zo'n uitgewerkt plan meebrengt kan een goede binnenkomer zijn. Aan de andere kant is het belangrijk dat je in het gesprek niet overkomt als een ouder die de school van alles per se wil opdringen. Je biedt informatie en ondersteuning aan, maar je geeft de leerkrachten wel ruimte om daar op hun manier mee om te gaan.

Op het moment dat een school serieus overweegt om je kind te plaatsen, kan het goed zijn als enkele teamleden de peuterspeelzaal bezoeken om daar te observeren en om zich door de leidsters te laten informeren over hun ervaringen.

Bij de eerste gesprekken met reguliere scholen, kan het helpen als je als ouder al enig inzicht hebt in hoe extra ondersteuning op school kan worden gefinancierd. Zie hiervoor paragraaf **6.4**.

Aannamebeleid en rechten
Een reguliere school mag niet zomaar een leerling met een beperking weigeren. Op het moment dat een ouder een kind officieel aanmeldt, schrijft de wet voor dat een schoolteam onderzoekt wat de ondersteuningsbehoefte van het kind is om dan te bepalen of zij onderwijs aan deze leerling kunnen bieden. Ook moet gekeken worden naar de mogelijkheid om extra ondersteuning in te zetten. Een school moet een weigering tot plaatsing dus kunnen onderbouwen. Ouders kunnen hiertegen in beroep gaan en/of de Geschillencommissie Passend Onderwijs (GPO) om een advies vragen. Omdat een school kan weigeren als het zijn standpunt kan onderbouwen, is de rechtspositie van het kind en ouders feitelijk niet erg sterk. De inschatting van de school dat deze niet de begeleiding kan bieden die nodig is wordt snel geaccepteerd, ook door het Samenwerkingsverband (SWV), bezwaarcommissies en/of rechter. Maar belangrijk is dat de school wel naar het kind moet kijken om te kunnen beschrijven wat de ondersteuningsbehoefte van het kind is, voordat het zegt dat de school niet passend is. Dit is een stap dat men vaak overslaat.

Op het moment dat de school aangeeft de leerling geen onderwijs te kunnen bieden, is deze overigens verplicht om een andere school te zoeken waar de leerling wel welkom is. Dit heet 'zorgplicht'. Helaas maakt het niet uit of dat een reguliere of een speciale school betreft. Kans is dus dat de weigerende reguliere school direct doorverwijst naar de dichtstbijzijnde ZML-school. Op dat moment moet de school een toelaatbaarheidsverklaring voor ZML-onderwijs aanvragen bij het SWV. Als deze wordt afgegeven, dan wordt daarmee aangegeven dat je kind op dit type onderwijs aangewezen is. Maar ook een TLV moet onderbouwd zijn. Twee deskundigen horen de onderwijsondersteuningsbehoefte van het kind onderzocht te hebben. Ouders kunnen beroep aantekenen tegen de toelaatbaarheidsverklaring. Maar, als het SWV en de school hebben gezorgd voor een dossier met deskundigenverklaringen, dan is de kans groot dat je als ouders zo'n beroep verliest. De ervaring leert dat het daarom beter is om je kind pas officieel aan te melden bij een school als je al de indruk hebt dat er een bereidheid bestaat om je kind te plaatsen. Bovendien wil je als ouder je kind geplaatst zien op een school die dit als positieve uitdaging ziet.

Ouders die twijfelen of een school de juiste stappen heeft gezet of andere vragen hebben over de plaatsing van hun kind (ook in het speciaal onderwijs) kunnen advies en ondersteuning vragen bij het Steunpunt Onderwijs van Het Gehandicapte kind. Zie de website voor contactinformatie: https://gehandicaptekind.nl/wat-we-doen/steunpunt-onderwijs-helpt-ouders (e-mail adres: steunpuntonderwijs@gehandicaptekind.nl)

ROAN HEEFT HET GEWELDIG NAAR Z'N ZIN OP SCHOOL

Nancy, moeder van Roan: 'Begin dit jaar hebben we een gesprek aangevraagd op de basisschool waar Britt, onze dochter, ook naar toe gaat. Roan wordt 4 dit jaar en we willen graag dat hij een kans krijgt op de gewone basisschool. Ik had er echt een goed gevoel over en dacht dat hij van harte welkom zou zijn daar. Ze kennen hem daar ondertussen allemaal wel. Nou, niets was minder waar. Er werd een beetje omheen gedraaid, maar al snel was het ons duidelijk dat Roan daar niet echt welkom zou zijn. Niet genoeg personeel, ze zijn toch beter af op het speciaal onderwijs, bla bla bla.

Huilend ben ik er vandaan gekomen, mijn kind werd afgewezen, mijn kind! Ik ben er echt even door van slag geweest, zo'n tegenvaller. Gelukkig hebben wij Sophia (begeleidster), die kwam met het idee om bij een andere reguliere school te gaan vragen, waar ze al aardig ervaring hebben met kinderen met Downsyndroom. Zij heeft er zelf ook al één begeleid daar.

De Julianaschool zit tegenover de school van Britt, dus de afstand is te doen. En daar was hij dus van harte welkom. Er moest wel het een en ander goed besproken worden, maar Roan kon straks gewoon lekker elke dag naar deze school.'

Goed contact 'Het was voor hem even wennen na de peuterspeelzaal, een andere klas, andere kinderen, nieuwe regels. Als de juf vraagt om allemaal in de kring te gaan zitten, moet Roan even toegesproken worden door de juf, dat hij toch ook echt in de kring moet. Gymmen vindt hij helemaal geweldig, lekker rennen door de gymzaal en zich lekker uitleven. Hij maakt goed contact met zijn klasgenoten en zij hebben hem ook helemaal geaccepteerd. Hij wil met alle opdrachtjes meedoen en let zeer goed op hoe alles moet. De juf is helemaal trots op hem, omdat hij de dingen zo snel oppakt, om over Sophia maar niet

te spreken. Het is natuurlijk altijd leuk om te kunnen vertellen dat het kind dat jij begeleidt het zo goed doet. Wij werken ook met een klapper, waarin de logopediste vertelt wat ze heeft gedaan met Roan en waarin Sophia vertelt wat ze op school hebben gedaan. Het is een goed systeem, waardoor iedereen op de hoogte blijft van alles. Vandaag had Sophia zelfs in de klapper geschreven dat ze echt heel trots is op Roan, omdat hij zo goed had meegedaan met alles. Het handige van die klapper is trouwens ook dat we tekenen, gewoon simpele kleine tekeningetjes, wat ze die dag hebben gedaan. Op die manier kan Roan zelf vertellen wat hij allemaal heeft beleefd, iets dat denk ik heel belangrijk is voor hemzelf. En leuk voor ons ook natuurlijk! Maar wat Roan het leukste vindt is buitenspelen op school.'

6.3 WAT VRAAGT HET VAN EEN SCHOOL?

De kans op een succesvolle reguliere schoolloopbaan is groter op:

- scholen met draagkracht (goede samenwerking binnen het team; een actieve schoolleider die serieus genomen wordt door het team; enige organisatorische rust; goed sociaal klimaat)
- scholen die uitgaan van adaptief onderwijs (rekening houden met verschillen tussen leerlingen)
- scholen waarvan de directie en een groot deel van het team het idee van inclusie van een leerling met Downsyndroom als een positieve uitdaging zien.

Breed draagvlak, maar niet per se het hele team

Op het moment dat er een leerling met Downsyndroom wordt aangemeld, mag van de directie van een school worden verwacht dat deze het team goed informeert. De directie zou het, in lijn met de bedoeling van de wet, als haar verantwoordelijkheid moeten beschouwen om een breed draagvlak voor inclusie te creëren binnen het team.

Soms hebben schooldirecties de opvatting dat aanname van een leerling met Downsyndroom slechts mogelijk is wanneer het hele team erachter staat. Bij grote teams zijn er dan altijd wel een of enkele teamleden die het niet zien zitten. Maar, dat hoeft helemaal geen probleem te zijn. In de praktijk krijgt de leerling niet per se met alle teamleden te maken. Bij de toewijzing van leerkrachten aan een klas kan hiermee rekening worden gehouden.

Een redelijk breed draagvlak is wel wenselijk. Dat is belangrijk voor de continuïteit én voor de ondersteuning van de direct betrokken leerkrachten door het team. Toch is ook hier enige relativering op zijn plaats. Teams veranderen. Er gaan mensen weg, er komen mensen bij en werkende weg veranderen de opvattingen, heel vaak in het voordeel van de meevallende leerling met Downsyndroom. Soms zal een school – noodgedwongen – moeten starten vanuit een situatie waarin slechts een deel van de leerkrachten de inclusie van het kind met Downsyndroom ondersteunen. Vaak ontstaat er dan in de loop van de tijd alsnog een breed draagvlak.

In het vervolgonderwijs zou kunnen worden gestreefd naar het 'ja-woord' van een combinatie van leerkrachten van alle vakken die het betreffende kind zou krijgen. Dat is nog steeds iets heel anders dan het hele team. Tenslotte is het denkbaar dat in het regulier voortgezet onderwijs een leerling met Downsyndroom ook al gebaat is met een proefplaatsing om vervolgens van beide zijden te evalueren of voortzetting wenselijk is.

Eén vast aanspreekpunt
Wanneer een kind eenmaal een school gevonden heeft, is het handig om te werken met een vast aanspreekpunt. Op basisscholen zullen vooral de ouders en in het vervolgonderwijs zal ook de leerling zelf behoefte daaraan hebben. Op een basisschool zal dat vaak de steunleerkracht/individuele begeleider of de klassenleerkracht zijn of soms de intern begeleider en in het vervolgonderwijs de mentor.

Contact tussen school en thuis
Inclusie heeft meer kans van slagen als er een goede samenwerking bestaat tussen alle betrokkenen. Dat zijn in ieder geval de ouders, de klassenleerkracht(en) en degene(n) die op school extra begeleiding geeft (geven) aan het kind (een steunleerkracht/ remedial teacher, assistent of externe begeleider). Samenwerking zal beter verlopen wanneer de ouders en de leerkrachten op één lijn zitten wat betreft een aantal uitgangspunten: de motivatie voor de keuze voor inclusief onderwijs (sociaal en/of ook cognitief); de leermogelijkheden van het kind en de houding ten aanzien van het leren van het kind; de gedragseisen aan het kind; de rol en inbreng van de ouders.

Praat met elkaar over deze uitgangspunten. Een vertrouwensrelatie tussen ouders en leerkrachten is cruciaal voor een gezamenlijke en consistente aanpak van eventuele problemen. Het helpt daarbij als de betrokkenen niet gefixeerd raken op alleen maar die zaken die niet goed verlopen. Geef elkaar vooral ook positieve feedback. Inclusief onderwijs is mensenwerk en hoeft niet perfect te zijn.

Het is belangrijk om duidelijke afspraken te maken over regelmatig overleg. Vaak wordt daarnaast nog een communicatieschrift (heen-en-weer-schrift) gebruikt, of een communicatie-app. Probeer als ouders en school nauw contact met elkaar te houden. Houd als leerkracht de ouders op de hoogte over de gang van zaken in de klas. Informeer als ouders de school over de ervaringen thuis. Maak structurele en duidelijke afspraken over regelmatig overleg. Geef elkaar vooral ook positieve feedback.

RAPPORT VAN JUF JILL: WAT IS ALAIN GEGROEID!

Juf Jill: 'Het schooljaar zit erop. Ook voor Alain. En wat hebben we samen veel meegemaakt! Alain heeft een prima jaar achter de rug, samen met zijn klasgenootjes heeft hij genoten en is hij gegroeid. Terugkijkend op het schooljaar valt vooral op hoe goed Alain de regels en afspraken heeft opgenomen en ze ook nakomt. Hij luistert en begrijpt steeds beter wat hij moet, mag en kan doen. Zo wilde hij in het begin van het schooljaar nog wel eens weglopen, nu weet hij beter tot hoe ver hij kan gaan en komt dit zelden of nooit meer voor. Bepaalde opdrachten die hij van mij krijgt, lijkt hij ook beter te begrijpen, en hij kan ze ook volbrengen. Opdrachtjes als: 'Pak de schaar van de juf maar', of: 'Doe de deur maar even dicht', volbrengt hij met lof. Zolang het voor hem maar duidelijk en overzichtelijk is. Hij kan zichzelf ook beter uitdrukken, zijn zinsbouw en uitspraak zijn zeer zeker vooruitgegaan. Hij maakt al hele zinnen.'

Rustiger

'Alain is ook rustiger in zijn doen en laten geworden gedurende het jaar. Hij kan veel beter rustig op zijn plaats gaan zitten, zonder zich weg te stoppen, of dingen af te pakken van anderen. Ook het zelfstandig werken gaat vooruit. Hij werkt steeds vaker zonder mij of de anderen te storen. Op dit moment leggen onderwijsassistent Beppie en ik het accent ook op het feit dát hij zelfstandig werkt, dit is even belangrijker dan wat hij doet. De werkblaadjes zelfstandig volbrengen blijft lastig. Hij begint er al wel aan, en dat vinden we heel knap! Volgend schooljaar gaan we hier verder mee aan de slag en gaan we kijken hoe het ook inhoudelijk beter kan. Op leesgebied heeft hij de afgelopen periode zeer zeker vooruitgang geboekt. Alain leest hele zinnen.

Alain leest! En Alain groeit! Ook zijn klasgenootjes merken dit op. Regelmatig hoor ik: 'Juf, kijk eens naar Alain, wat knap!', of: 'Ik wist niet dat hij dat al kon!'. Hij wordt dan met een applaus beloond! Het is zo ontzettend mooi om te zien en te horen hoe zij zich om Alain bekommeren, hem begeleiden en hem erbij betrekken. Ook op emotioneel gebied heb ik groei opgemerkt. Alain toont meer zijn gevoelens. Als hij zichzelf bezeert, of als een ander hem pijn doet, laat hij echte tranen zien. Iets wat hij in het begin niet deed. Het benoemen van zijn verdriet kan hij nog niet. Aan het begin van het schooljaar was hij ontzettend bang van een muis, hamster of cavia. Terwijl hij de laatste keer als eerste bij het geitje stond en riep: 'Juf Jill, kijk! Lief!' Hij aaide het, glunderde en was razend enthousiast. Op zulke momenten genieten we met z'n allen. En dan besef ik weer wat een verrijking het is, om Alain in de klas te mogen hebben. Dat we met z'n allen keihard gewerkt hebben, en met name ook Beppie, die hem fantastisch begeleidt, stuurt, opvangt en leert. Samen zijn we een goed en gezellig trio! En als ik dan zo terugkijk op het afgelopen schooljaar, dan ben ik TROTS op hem. TROTS op wat we bereikt hebben. TROTS op de band die we samen hebben. TROTS op het jongetje dat zo gegroeid is. En TROTS om te kunnen zeggen dat ik zijn juf mocht zijn! Samen starten we vol goede moed in een nieuwe groep.'

6.4 FINANCIERING VAN EXTRA ONDERSTEUNING

Meestal is de basisondersteuning te weinig om een kind met Down goed te ondersteunen in het reguliere onderwijs. Daarvoor kan de school extra ondersteuning aanvragen. Bij de financiering van extra ondersteuning op school gaat het om twee geldstromen. Ten eerste is er een geldstroom vanuit het onderwijsveld bedoeld voor onderwijsondersteuning. Het is de verantwoordelijkheid van de directie van de school om hier achteraan te gaan. Hoe deze financiering geregeld is, kan zeer verschillen per regio. Het samenwerkingsverband (SWV) waar de school bij is aangesloten bepaalt hoe deze gelden worden verdeeld.

Financiering van niet-onderwijskundige zorg (o.a. hulp bij zindelijkheid, bij zelfredzaamheid, bij wegloopgedrag, toezicht, communicatieondersteuning, stimuleren van sociale contacten – kortom alles wat geen onderwijs is) valt onder de gemeente (Jeugdwet). Een indicatie hiervoor wordt in principe door de ouders aangevraagd. Er zijn echter ook regio's waar er hierover directe afspraken zijn gemaakt tussen scholen en gemeentes. Het beleid op het gebied van Jeugdzorg is gedecentraliseerd, waardoor het per gemeente kan verschillen hoe hieraan invulling wordt gegeven. Het is aan te raden om ruim van tevoren het gesprek aan te gaan met de gemeente over hoe dit bij hen is geregeld. Veel gemeentes willen met je meedenken. Mocht je daarbij toch op een 'nee' stuiten, laat je dan niet afschrikken. Vaak draait men alsnog bij als je met een goed onderbouwde aanvraag komt. In sommige regio's kun je MEE vragen om je daarbij te helpen. Voor de onderbouwing van de aanvraag is het ook belangrijk om de school erbij te betrekken. Probeer samen met het schoolteam een 'spoorboekje' te maken waarin je per dagdeel en per activiteit aangeeft welke extra (niet-onderwijskundige) ondersteuning er nodig is en per onderdeel hoeveel tijd er voor nodig is. Een goede onderbouwing vergroot de kans op een goede indicatie.

Vraag na bij andere ouders in je regio hoe hun ervaringen zijn met de financiering van extra ondersteuning op school vanuit SWV en gemeente. Benader hierover bijvoorbeeld de kernouders van de SDS in je regio, of stel de vraag in een besloten Facebookgroep voor ouders (en/of begeleiders) van kinderen met Downsyndroom, bijvoorbeeld 'dmamas' of 'Downsyndroom en onderwijs'. Ook Steunpunt Onderwijs van Het Gehandicapte Kind kan advies en ondersteuning bieden bij het opstellen van een aanvraag. Zie de website voor contact informatie: https://gehandicaptekind.nl/wat-we-doen/steunpunt-onderwijs-helpt-ouders.

Soms zijn er zorgaanbieders actief in een regio (bijvoorbeeld de Amerpoort in Utrecht; Esdégé-Reigersdaal in de kop van Noord-Holland, Cordaan in Amsterdam) die veel ervaring hebben met ondersteuning bieden op scholen. Gemeentes zijn dan gewend om met die organisaties te werken en zijn daardoor soms sneller bereid om voor die begeleiding een indicatie af te geven. Als je niet weet of er zo'n organisatie actief is in je regio, vraag dit dan na bij andere ouders.

Wij moeten hier nog wijzen op de mogelijkheid om (onbetaald) gebruik te maken van stagiaires voor de extra ondersteuning aan een leerling met Downsyndroom. Sommige scholen maken hiervoor gebruik van stagiaires van opleidingen voor klassenassistent of onderwijsassistent. Voordeel is extra handen in de klas; nadeel is discontinuïteit. Sommige kinderen met Downsyndroom reageren goed op veel verschillende begeleiders, maar er zijn ook kinderen die hier moeite mee hebben.

Aanpassingen of hulpmiddelen op school
Is er een aanpassing of hulpmiddel noodzakelijk voor het volgen van onderwijs? In dat geval kunnen ouders voor hun kind met een beperking soms een vergoeding van het UWV hiervoor verkrijgen. Bijvoorbeeld voor een aangepaste stoel of tafel. Of hulpmiddelen voor schrijven en lezen, zoals een computer. Je moet bij de aanvraag voor een computer wel aannemelijk maken dat het kind motorische en schrijfproblemen heeft die kunnen worden gecompenseerd door een computer te gebruiken. Zorg voor een medische rapportage. Schakel eventueel een ergotherapeut in voor een advies. Meer informatie over de regels en de aanvraagprocedure kun je vinden op de website van het UWV: https://www.uwv.nl/particulieren/voorzieningen/voorzieningen-onderwijs/index.aspx

6.5 HOE ZET JE DE EXTRA ONDERSTEUNING IN?

De extra ondersteuning voor de leerling met Downsyndroom kan worden ingevuld door mensen uit het eigen schoolteam en/of door externe begeleiders. Vanuit het eigen team kan bijvoorbeeld een remedial teacher, een onderwijsassistent of klassenassistent worden ingezet. De keuze is afhankelijk van de afwegingen van de school ten aanzien van deskundigheid en het benodigde aantal uren (een assistent is goedkoper dan een leerkracht). Vaak wordt ook gebruik gemaakt van mensen van buiten het eigen team, bijvoorbeeld een begeleider vanuit een zorgaanbieder of SWV.

Een goede één-op-één begeleider, of deze nu vanuit het eigen team komt of extern is, kan heel waardevol zijn voor het onderwijs aan het kind. Waar een kind meestal ieder jaar een andere groepsleerkracht heeft, gaat zo'n begeleider vaak jaren mee met dezelfde leerling. Zij of hij leert het kind hierdoor door en door kennen. Bij de overdracht naar een volgende groep kan dit helpen bij het waarborgen van een doorgaande leerlijn. Het is belangrijk dat zo'n begeleider gemotiveerd, geïnteresseerd en enthousiast is, en goed kan communiceren met zowel ouders als groepsleerkracht.

Buiten of in de klas?
De directe ondersteuning van de leerling met Downsyndroom is idealiter goed gespreid over de schoolweek. Het kan gebruikt worden voor korte perioden van gerichte één-op-één instructie buiten de klas, maar het kan ook worden ingezet voor extra instructie of ondersteuning

in de klas, of voor een combinatie van beide zaken. Voordeel van korte perioden één-op-één werken buiten de klas is de intensiteit van instructie en concentratie die dan kan worden opgebouwd. Voordeel van hulp in de klas is het feit dat het kind daardoor minder mist van het klassengebeuren en er wellicht voor zichzelf en de klasgenoten meer bij hoort. Andere opties zijn: de leerling krijgt af en toe samen met een of enkele andere leerlingen extra begeleiding buiten de klas; op bepaalde momenten wordt in de klas gewerkt met een klein groepje leerlingen die wat extra uitleg kunnen gebruiken, waaronder het kind met Downsyndroom. Dit kan een win-win situatie zijn. De leerling met Downsyndroom wordt niet als enige apart genomen én de extra middelen voor de leerling met Downsyndroom komen ook ten goede aan andere leerlingen.

De groepsleerkracht zou ook af en toe zelf de leerling met Downsyndroom, eventueel in een groepje, kunnen begeleiden De extra leerkracht/assistent neemt op dat moment de klas over. De groepsleerkracht krijgt hierdoor de kans zich grondig te verdiepen in de leerling met Downsyndroom en/of ook andere leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Daar heeft de groepsleerkracht dan de hele verdere week, vooral op de momenten dat er geen extra ondersteuning voorhanden is, voordeel van.

Kleine Stapjes en Leespraat

In de eerste jaren kan een deel van de extra ondersteuning uitstekend gebruikt worden voor het werken aan de hand van Kleine Stapjes (zie paragraaf **3.1**), waarbij de activiteiten thuis en op school op elkaar worden afgestemd. Geïnteresseerde leerkrachten/assistenten kunnen hierover kennis opdoen op trainingsdagen, zoals die regelmatig door de SDS georganiseerd worden (www.downacademy.nl) , en zich laten informeren door de ouders en eventueel de professionele thuisbegeleider bij Kleine Stapjes. Verder wordt extra ondersteuning vaak ingezet voor Leespraat (zie paragraaf **3.3**). Met deze methode kan het kind op velerlei ontwikkelingsgebieden worden gestimuleerd. Studiedagen hierover worden georganiseerd door stichting Scope (www.stichtingscope.nl).

Preteaching
Soms is het mogelijk om in de één-op-één begeleiding, en eventueel ook thuis, het kind voor te bereiden op activiteiten of kennis die iets later in de klas aan de orde gaat komen. Dit heet preteaching. Op het moment dat een bepaald onderwerp in de klas wordt besproken, of een bepaalde activiteit wordt geïntroduceerd, heeft het kind hierdoor al enige voorkennis, waardoor het meer kan begrijpen van de klassikale uitleg en beter kan meedoen aan de activiteit. Een dergelijke optie – het in de één-op-één begeleiding en thuis vooruitlopen op de groepsinstructie – vereist een goede communicatie tussen groepsleerkracht, één-op-één begeleider en ouderlijk huis.

In de loop der jaren zie je vaak dat de leerling met Downsyndroom bij sommige vakken (dit kan verschillen per leerling) een eigen programma gaat volgen. Wanneer het kind een ander programma volgt dan de rest van de klas, dan is het zaak dat de één-op-één begeleider taakjes voorbereidt met de leerling die deze zelf bij het zelfstandig werken in de klas kan afmaken of nog een keer kan doen. Waar dit mogelijk en zinvol is, kan daarbij gezocht worden naar enige overlapping met de onderwerpen waarmee andere kinderen bezig zijn (zie bijvoorbeeld de paragraaf over zaakvakken in paragraaf **7.3**).

Advisering door een ambulant begeleider
Vaak worden externe begeleiders ingezet voor de directe ondersteuning van de leerling. Maar ambulante begeleiding (vanuit het speciaal onderwijs, een zorgaanbieder, of een deskundige op een bepaald gebied) kan ook worden ingezet voor advisering van de leerkrachten. Zo'n ambulant begeleider (AB-er) kan bijvoorbeeld als taak hebben om het proces van planmatig werken met het kind te ondersteunen, met name door te helpen bij het opstellen van een individueel handelingsplan en bij de periodieke evaluaties en bijstellingen van dit handelingsplan. Eventueel kan een AB-er ook kijken naar de uitvoering van het handelingsplan in de praktijk door op school te observeren en feedback te geven. Daarnaast kan een AB-er gericht op zoek gaan naar informatie als er bij de school of de ouders bepaalde vragen leven. Een goede AB-er benadert zowel leerkrachten als ouders als serieuze partners.

6.6 ONTWIKKELINGSPERSPECTIEF EN LEERDOELEN

Voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben is de school wettelijk verplicht om binnen zes weken een ontwikkelingsperspectief (OPP) op te stellen. Het OPP bestaat uit twee delen: een deel gericht op het langetermijnperspectief en een handelingsdeel. Het wordt minstens één keer per schooljaar met de ouders geëvalueerd.

Er zijn samenwerkingsverbanden waar het geld niet wordt verdeeld via individuele arrangementen, maar aan de scholen wordt uitgekeerd naar ratio van het totale aantal leerlingen op de school. In samenwerkingsverbanden waar wel een individueel onderwijsarrangement kan worden aangevraagd voor een leerling, zal over het algemeen het SWV het OPP willen inzien om te kunnen beoordelen of het terecht is dat de school extra geld vraagt.

In een OPP (op de basisschoolleeftijd) dient ten eerste te worden aangegeven op welk niveau van voortgezet onderwijs er wordt verwacht dat de leerling zal uitstromen. Bij een leerling met Downsyndroom zal dit VSO-ZML, Praktijkonderwijs of vmbo-basis kunnen zijn. Die keuze moet in het OPP worden onderbouwd, waarbij de factoren die bij dit kind het onderwijsproces belemmeren en bevorderen moeten worden benoemd.

Op de kleuterleeftijd is het uitstroomniveau nog moeilijk in te schatten. De keuze tussen de drie vormen van onderwijs die we hierboven noemden, is arbitrair. Om die reden zijn er scholen die dit openlaten in het OPP. Of scholen vullen in dat de leerling zal uitstromen naar VSO-ZML, Praktijkonderwijs of vmbo, maar dat dit op jonge leeftijd nog niet betrouwbaar kan worden bepaald. Het lijkt ons in de kleuterleeftijd eigenlijk zinvoller om aan te geven op welke wijze de school de overgang naar groep drie zo goed mogelijk wil voorbereiden. Vanaf groep vijf of zes zal het beter mogelijk worden om een uitstroomprofiel in te schatten, maar ook dan moet dit niet als een absoluut gegeven worden gezien. Bij leerlingen zonder verstandelijke beperking wordt toch ook pas in groep acht een definitief uitstroomniveau vastgesteld.

In het regulier onderwijs maakt het voor de praktijk van alledag niet echt uit welk uitstroomprofiel in het OPP staat. Het tweede deel van het OPP, het handelingsdeel is wat er echt toe doet. In de bovenbouw, en vooral in groep acht, kan het uitstroomprofiel echter wel een praktisch relevant punt worden. Als bij een zich relatief vlot ontwikkelende leerling met Downsyndroom de basisschool namelijk Praktijkonderwijs ofwel vmbo-basis (met extra ondersteuning) aangeeft als uitstroomprofiel, dan helpt dit de betreffende ouders bij gesprekken met Praktijkscholen ofwel vmbo-scholen.

Het eerste deel van het OPP is bedoeld om het langetermijnperspectief te beschrijven. Het wordt pas van kracht als een conceptversie met de ouders is besproken in een 'op overeenstemming gericht overleg' (OOGO). Ouders kunnen daarbij vragen om aanpassingen te maken,

maar de school beslist uiteindelijk wat er wordt vastgelegd. Als je als ouder (en vanaf 12 jaar ook als leerling) ondertekent, dan geef je aan dat je akkoord bent met de afspraken. Je kunt de school vragen om je eventuele bezwaren in het OPP te laten opnemen als visie van de ouder. Als daarvoor geen ruimte wordt geboden, en je voelt je wel genoodzaakt om te tekenen, dan kun je 'onder protest' bij je handtekening zetten.

Het tweede deel van het OPP is het handelingsdeel. Daarin wordt aangegeven hoe de individuele ondersteuning wordt vormgegeven. Welke extra maatregelen worden er genomen? Als er voor de leerling andere onderwijsdoelen zijn dan voor de klasgenoten (andere doelen dan de kerndoelen), dan worden hierin ook de vervangende onderwijsdoelen beschreven. Voor dit handelingsdeel van het OPP geldt instemmingsrecht. Het kan pas worden vastgesteld of gewijzigd als er daarover met ouders overeenstemming is bereikt. Het handelingsdeel moet minstens één keer per jaar worden geëvalueerd.

Zonder overeenstemming blijft de school overigens wel verantwoordelijk voor het bieden van zo passend mogelijke begeleiding. Als er over het handelingsdeel geen overeenstemming is bereikt, dan hebben school er ouders in ieder geval wel kennis van elkaars wensen en mogelijkheden.

Uiteraard is het wenselijk als school en ouders het eens kunnen worden over de invulling van het OPP. Probeer naar elkaar te luisteren en toe te werken naar een OPP waar iedereen achter kan staan.

Handelingsplan
Het handelingsdeel van het OPP is feitelijk een handelingsplan met daarin leerdoelen en afspraken over de wijze waarop deze doelen zullen worden nagestreefd. Zo'n handelingsplan is bedoeld om meer te zijn dan verplicht extra schrijfwerk. Het zou ondersteunend moeten zijn voor de praktische uitvoering van het onderwijs en de begeleiding van het kind. Het is daarom belangrijk dat doelen, zeker doelen op de korte termijn, SMART worden omschreven, dat wil zeggen Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Reëel en Tijdgebonden. Dat maakt het mogelijk om te evalueren en bij te stellen. Een handelingsplan is uitdrukkelijk geen doel op zich, maar moet een middel zijn om de praktijk te verbeteren. De belangrijkste leerdoelen voor de komende maanden op verschillende ontwikkelingsgebieden worden beschreven. Maak gebruik van de wijze waarop dit binnen de school ook voor andere leerlingen met leerproblemen wordt gedaan.

Het heeft geen zin om in een handelingsplan doelen op te nemen waaraan in de praktijk niet wordt gewerkt. Kijk naar de activiteiten die je daadwerkelijk met het kind doet, en probeer te bedenken welke leerdoelen je daarbij probeert te bereiken.

Het is aan te bevelen om niet alleen te beschrijven op welk moment en bij welke activiteiten, er aan bepaalde doelen wordt gewerkt, maar

om ook aan te geven wie daarvoor op die momenten verantwoordelijk is (leerkracht; remedial teacher; assistent: externe begeleider; ouder). Eventueel kun je het dagprogramma van de klas nemen en dan per activiteit aangeven wat het kind met Downsyndroom op dat moment moet doen (hetzelfde als de rest: hetzelfde met een aanpassing: een eigen programma; welke werkvorm?) en welke ondersteuning daarbij eventueel wordt gegeven en door wie (onderwijsassistent; RT; leerkracht; maatje).

De coördinatie van het opstellen van een handelingsplan ligt vaak bij de intern begeleider, maar soms bij een ambulant begeleider, met name wanneer deze langdurig betrokken is bij de leerling. Het is belangrijk om de inbreng van alle partijen, groepsleerkracht, één-opéén begeleiders, intern en ambulant begeleider, én zeker ook de ouders, serieus te nemen.

Reële verwachtingen
De beste manier om te bepalen wat reële verwachtingen zijn voor een bepaald kind is het vaststellen van de concrete vaardigheden die het kind op dat moment beheerst op verschillende gebieden. Wat kan het zeggen? Wat kan het motorisch? Wat kan het qua zelfredzaamheid? Wat kan het op het gebied van lezen/ schrijven/ rekenen? Enzovoort. Maak deze punten zo concreet mogelijk. Bij jonge kinderen kan daarbij gebruik worden gemaakt van Kleine Stapjes (zie paragraaf **3.1**). Bij oudere kinderen raden wij aan om in principe uit te gaan van de punten uit het leerlingvolgsysteem dat de school waarschijnlijk ook

bij andere leerlingen gebruikt. Maak ook gebruik van leerdoelen uit de verschillende methoden die worden ingezet. Eventueel kunnen de leerdoelen worden aangevuld aan de hand van de leerlijnen die het CED heeft opgesteld voor het ZML-onderwijs. Voor de schoolse vakken (lezen, schrijven, rekenen) kunnen leerdoelen heel goed worden ontleend aan de methodes Leespraat en Rekenlijn (zie www.stichtingscope.nl)

Als je een overzicht hebt van wat het kind op dat moment beheerst, formuleer je de volgende stapjes in de ontwikkeling waaraan je systematisch wilt werken. Na een aantal maanden evalueer je de vorderingen. Waar zit het kind nu? Waar is wel en waar is geen vooruitgang bereikt? Aan welke punten is in de praktijk systematisch gewerkt en aan welke eigenlijk niet? Zo krijgt je werkende weg een reëel beeld van de ontwikkelingsmogelijkheden van het kind. Dat geeft een adequater beeld (en meer direct bruikbare informatie) dan een IQ-test.

Overigens kunnen veel kinderen met Downsyndroom, met gerichte oefening uiteindelijk redelijk goed (en soms ook heel goed) leren lezen en schrijven. Ze hebben hier meestal wel meer tijd voor nodig dan andere kinderen. We raden daarbij Leespraat aan als een methode die een beroep doet op hun visuele kracht. Rekenvaardigheden blijven vaak meer beperkt, hoewel daar met systematische training ook wel weer uitzonderingen op zijn. Rekenlijn is daarbij een goede systematische methode.

Wat betreft de latere schooljaren: hoewel er kinderen met Downsyndroom zijn die, met extra instructie, min of meer mee kunnen komen met de schoolstof, zal je in zijn algemeenheid in toenemende mate de gewone schoolstof moeten aanpassen. Op sommige gebieden zal het kind meer en meer een volledig eigen programma volgen (met name bij rekenen is dat vaak het geval), op andere gebieden (met name zaakvakken) kun je soms wel enige inhoudelijke aansluiting behouden door aanpassingen te doen in het verwerkingsmateriaal (minder stof; alleen de belangrijkste punten uit de stof én die heel expliciet maken; in de één-op-één steunles of thuis bepaalde onderwerpen voorbereiden met het kind). Het is maatwerk per kind.

Op de website van de SDS zijn aangepaste werkbladen bij heel veel zaakvakken te vinden, zie http://www.downsyndroom.nl/kennisbank/uit-het-archief-met-onderwijskundige-aanpassingen/

6.7 WAT VRAAGT HET VAN DE LEERKRACHT?

Inclusie van een leerling met Downsyndroom heeft meer kans van slagen wanneer de betrokken leerkrachten dit aangaan als een positieve uitdaging. Dat wil niet zeggen dat leerkrachten zich niet onzeker erover zouden mogen voelen. Het is voor de meeste immers een nieuwe ervaring. Maar, inclusief onderwijs vraagt op zijn minst de openheid van de leerkrachten om met verschillen om te willen gaan. Leerkrachten moeten daarbij kunnen accepteren dat het kind op een ander niveau werkt dan klasgenoten.

> *We zien nu weer mogelijkheden op school. 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 drie)

Een eigen programma organiseren in de klas, hetgeen vanaf groep drie meestal meer en meer nodig zal zijn, vraagt om goed klassenmanagement. Dit betekent dat de leerkracht verschillende groepjes in de klas na instructie aan het werk weet te zetten, zodat zij of hij als leerkracht tijd vrijmaakt om individuele kinderen (want het kind met Downsyndroom is niet de enige die extra ondersteuning nodig heeft) wat meer instructie te kunnen geven.

Wat betreft de werkjes voor het kind met Downsyndroom zou je (als leerkrachten, begeleiders en ouders) eigenlijk naar een drietrapsraket moeten toewerken, bestaande uit:

- Moeilijke of nieuwe taken die het kind in een één-op-één situatie krijgt aangeleerd met veel extra ondersteuning.
- Iets eenvoudigere, relatief nieuwe, taken die in de één-op-één met het kind worden voorbereid/ voorbesproken en die het in de klas met enige toezicht/begeleiding van leerkracht of assistent moet afmaken.
- Taken die het kind zo goed beheerst dat de leerkracht het kind hiermee zonder begeleiding aan het werk kan zetten (hooguit in kleine porties verdeeld, zodat het kind na iedere portie even bevestiging krijgt).

Kinderen met Downsyndroom – zeker de kinderen met weinig spraakvaardigheid – lopen het risico door hun omgeving te worden onderschat. Dit betekent dat de attitude van de leerkrachten (en ouders), hun vertrouwen in de leermogelijkheden van het kind, een wereld van verschil kan maken. Als leerkrachten (of ouders) niet geloven dat een kind een bepaalde vaardigheid zal kunnen leren, dan zullen zij ook minder geneigd zijn om energie te stoppen in het aanleren van de betreffende vaardigheid. Naarmate een leerkracht meer gelooft in de leermogelijkheden van het kind zal hij of zij ook meer geneigd zijn om te zoeken naar alternatieven en niet alleen maar afgaan op wat het kind op dat moment laat zien.

Het volgende punt ligt in het verlengde van hetgeen hierboven is gesteld: het maakt een wereld van verschil of leerkrachten problemen benaderen vanuit een optimistische en oplossingsgeoriënteerde houding dan wel vanuit een pessimistische en stereotyperende houding. Daarbij is het belangrijk dat leerkrachten in staat zijn om hun eigen frustratie te hanteren op die momenten dat zaken niet direct naar wens verlopen (bijvoorbeeld: het kind zit niet lekker in zijn of haar vel; het kind maakt geen contact; het kind doet niet wat je vraagt; het kind gedraagt zich gewoonweg vreselijk). Het aanleren van vaardigheden en gedrag – en zeker het afleren van ongewenst gedrag – vraagt nu eenmaal vaak een lange adem. Geduld, gevoel voor humor en relativeringsvermogen – het emotioneel kunnen loslaten wanneer hetgeen je wilt bereiken niet één, twee, drie lukt – zijn cruciaal. Ook moet je, als leerkracht of begeleider, leren om oog te krijgen voor heel kleine stapjes in de ontwikkeling en deze leren waarderen als succes.

Bij een oplossingsgeoriënteerde houding hoort verder de bereidheid om informatie te zoeken en de bereidheid om met alle betrokkenen, en dat zijn nadrukkelijk ook de ouders van het kind met Downsyndroom, voorkomende problemen open te bespreken. Het slagen van inclusief onderwijs staat of valt vaak met de samenwerking van de volwassenen rondom het kind.

Leerkrachten geven vaak aan dat het lesgeven aan een kind met Downsyndroom hen terug heeft gebracht naar de basis van hun vak. Het onderwijs aan andere kinderen is vaak een kwestie van faciliteren van de ontwikkeling door de juiste omgeving te bieden en geschikte materialen aan te reiken. Maar bij een kind met Downsyndroom is het veel vaker zo dat het leren pas tot stand komt als gevolg van heel bewuste inspanningen van de leerkrachten en andere opvoeders. Het vraagt tijd, inzet, creativiteit, pedagogische en didactische vaardigheden en goede samenwerking. Als er dan resultaat wordt geboekt, is dat ook heel bevredigend.

Om als leerkrachten en begeleiders zelf te kunnen reflecteren op wat er wel en niet goed gaat, hebben we een checklist ontwikkeld met daarin een overzicht van items die belangrijk zijn in het onderwijs aan leerlingen met Downsyndroom (zie ook paragraaf **7.5**). Dit is een hulpmiddel om zelf inzicht te krijgen in het functioneren van de leerling, het functioneren van het begeleidingsteam om deze leerling en de eigen rol van de professional met betrekking tot dit kind. De checklist is downloadbaar op: https://www.downsyndroom.nl/home/levensloop/professionals/.

Wat kan de leerkracht verwachten wat betreft gedrag?
Wat betreft gedragsregels moet het uitgangspunt zijn dat je (ouders, leerkrachten en begeleiders) ernaar streeft dat dezelfde regels gelden voor het kind met Downsyndroom als voor klasgenoten. Het kan wel meer tijd kosten om het kind de regels aan te leren. Maak regels expliciet voor het kind en ga er niet vanuit dat het die vanzelf wel oppikt. Visuele ondersteuning – het aan te leren gedrag uitleggen aan de hand van een getekend verhaal – kan goed daarbij helpen.

Houd er rekening mee dat vooral jonge kinderen met Downsyndroom gesproken informatie vaak niet zo goed verwerken. De inhoud van reprimandes komt vaak niet binnen, terwijl de boze toon en de boze gezichtsuitdrukking erbij door het kind als een interessant spektakel kunnen worden ervaren. Rustig reageren, het kind kort en duidelijk opstarten in wel gewenst gedag of het afleiden, werkt meestal beter (zie paragraaf **2.3.3**)

Houd er rekening mee dat kinderen met Downsyndroom vaak wat moeite hebben met omschakelen van de ene naar de volgende activiteit. Het kind kort tevoren er even persoonlijk op wijzen dat het omschakelingsmoment eraan komt ('maak deze ene som af en dan gaan we in de kring'; 'als je zo meteen de bel hoort, gaan we naar binnen') maakt het voor het kind gemakkelijker zich los te maken.

Als er gedragsproblemen ontstaan dan is het belangrijk om goed te observeren in welke situaties deze ontstaan en in welke situaties er juist geen problemen zijn. Precies observeren en niet te snel conclusies trekken is cruciaal (zie voor meer toelichting over het begeleiden van gedrag paragraaf **2.3**). De groepsleerkracht kan zelf observeren, maar kan zo nodig ook vragen of een intern begeleider of ambulant begeleider dit doet.

Als leerkracht moet je een nauwkeurig beeld hebben van:

- Wat ging er aan het probleemgedrag vooraf?
- Wat doet het kind precies?
- Hoe reageert de omgeving (leerkracht en klasgenoten)?

Vervolgens moet je je afvragen wat de functie van het gedrag voor het kind zou kunnen zijn (bijvoorbeeld: 'vermijden van eisen'; 'veel aandacht ervoor krijgen'). Op grond hiervan kun je proberen het gedrag te veranderen: door het kind een acceptabel alternatief gedrag aan te leren; door de aanleiding te veranderen; door de reacties van de omgeving op het gedrag te veranderen.

Bij gedragsproblemen moet ook worden gekeken of er wellicht lichamelijke problematiek aan ten grondslag zou kunnen liggen (bijvoorbeeld: gehoor; schildklier; pijn; slecht slapen als gevolg van obstructie van de luchtwegen; glutenintolerantie).

Wat betreft leergedrag geldt voor kinderen met Downsyndroom nogal eens dat dit niet optimaal is: kinderen kunnen veel energie besteden aan het vermijden van als moeilijk ervaren eisen. Zoals we in paragraaf **2.3.5** hebben aangegeven: het is belangrijk niet zonder meer toe te geven aan dit vermijdingsgedrag, maar kleinere stapjes in te bouwen, meer ondersteuning te geven, en eventueel met een duidelijke beloning te werken. Het inbouwen van keuzemomenten, wat betreft het werkje wat een kind moet doen (geen onbeperkte keuze, maar een keuze

tussen een paar dingen), of ook binnen een taak (bijvoorbeeld wat betreft de kleur van het potlood dat het gebruikt) maakt kinderen vaak meer coöperatief.

Tot slot: zelfstandig werken (een taakje afmaken) moet vaak stap voor stap worden opgebouwd. Meer uitleg hierover is te vinden in paragraaf 7.2.

07

MAATWERK OP DE REGULIERE SCHOOL

INHOUD HOOFDSTUK 07

7. MAATWERK OP DE REGULIERE SCHOOL

7.1 DE KLEUTERPERIODE
7.1.1 Regels en routines
7.1.2 Spraakontwikkeling ondersteunen
7.1.3 Zelfredzaamheid en praktische vaardigheden
7.1.4 Zindelijkheid
7.1.5 Spel
7.1.6 Kleutermaterialen
Taakanalyse
7.1.7 Voorbereiden op groep drie

7.2 LEREN ZELFSTANDIG WERKEN
Prioriteit
Timing van aandacht
Materiaalkeuze
Geduld

7.3 SCHOOLSE VAARDIGHEDEN
7.3.1 Lezen
Betekenisvol lezen
Betekenisvol lezen met Leespraat
Maar, meedoen met de groep?
Hoever komen kinderen met Downsyndroom qua lezen?
Hoe houd je de vooruitgang bij?
7.3.2 Begrijpend lezen
Eigen teksten
Nieuwe teksten
Vooruitgang bijhouden
7.3.3 Schrijven
Schrijfmotoriek
Schrijfwijze van woorden leren
7.3.4 Rekenvoorbereiding en rekenen
Contexten of droog oefenen?
Rekenvoorbereiding
Sommen
Rekentoepassingen.
Verwachtingen
7.3.5 Zaakvakken

INHOUD HOOFDSTUK 07

7.4 SOCIALE INCLUSIE BEVORDEREN
Het kind én zijn omgeving
7.4.1 Spelvaardigheden aanleren
7.4.2 Sociaal gedrag aanleren
7.4.3 Spel- en leersituaties creëren
7.4.4 Klasgenoten thuis uitnodigen
7.4.5 Begeleiden van contacten met andere kinderen
7.4.6 Sociaal klimaat
7.4.7 Positief zelfbeeld bevorderen
Voorlichting over de eigen belemmeringen
Lotgenotencontact en symmetrische vriendschappen
7.4.8 Voorlichting aan ouders van andere kinderen
7.4.9 Functionele integratie: meedoen in de lessen en activiteiten
Kringgesprek
Gymnastiek

7.5 WAT ALS HET NIET MEER GOED LOOPT OP DE REGULIERE SCHOOL?
Kindkenmerken
Omgevingskenmerken
Checklist
Als ouders en school er samen niet uitkomen

7.6 VOORTGEZET REGULIER ONDERWIJS
Aanmelding
Informatiemateriaal
Financiële middelen
Kunnen we het onderwijs passend maken?
De dagelijkse praktijk
Integratieklas op reguliere school

7.1 DE KLEUTERPERIODE

7.1.1 Regels en routines

Als het kind met Downsyndroom op de kleuterschool start, dan zal het net als andere kinderen de regels en routines (op je stoel blijven zitten in de kring; luisteren naar de leerkracht; naar binnen gaan als de bel gaat e.d.) moeten leren. Het is belangrijk om op dit gebied voldoende eisen aan het kind te stellen en consequent te zijn. Maar je zult als leerkracht wel moeten kunnen accepteren dat het aanleren van de nieuwe regels voor het kind met Downsyndroom vaak meer tijd zal kosten dan voor de meeste andere kinderen. Je zult geduld nodig hebben. Daarbij kan worden aangeraden om de regels stap voor stap expliciet aan te leren. Dat is een geleidelijk proces, waarbij hetgeen van het kind wordt geëist een steeds betere benadering is van de regels zoals deze voor andere kinderen gelden.

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

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

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

Bij kinderen met Downsyndroom is – in vergelijking met de auditieve informatieverwerking en het auditieve kortetermijngeheugen – de visuele informatieverwerking en het visuele kortetermijngeheugen een relatief sterk punt. Het visueel maken van de regels en routines (door foto's, plaatjes, symbolen of groot geschreven woorden) kan dan ook een bruikbare strategie zijn bij het aanleren van regels en routines.

> *Ook gebruiken we dagstructuurkaarten met afbeeldingen voor de verschillende activiteiten. In het begin zei hij steeds 'mama'. Door die kaarten weet hij wat er nog komt, dat er eerst nog wordt gewerkt en dan een hapje wordt gegeten en dan nog buiten wordt gespeeld en dat mama dan pas komt. Daar heeft hij veel steun aan. Het is ook goed voor sommige andere kinderen.* (Leerkracht van Floris; 6 jaar, groep één/twee)

> *De begeleider heeft met verf een aantal strepen aan de grens van het schoolplein gemaakt om aan te geven aan Dorinde dat ze niet daarover heen mag. Ze houdt zich aan die grenzen. Hij heeft dat lijfelijk met haar ingeoefend. Dus samen over de grens stappen en dan meteen terug 'nee, binnen de lijn blijven'. Een paar dagen later zagen we dat Dorinde dat in haar eentje helemaal naspeelde, weliswaar met een onverstaanbaar commentaar erbij, maar het was duidelijk dat ze het naspeelde. Ze weet meer dan dat wij denken. Dat is voor mij ook leren.* (Leerkracht van Dorinde; 5 jaar, groep één/twee)

7.1.2 Spraakontwikkeling ondersteunen

Voor de overgrote meerderheid van de kinderen met Downsyndroom geldt dat hun meest uitgesproken belemmeringen op het gebied van de spraakontwikkeling liggen. Er is hierin wel grote variatie, van in zinnetjes pratende kleuters met Downsyndroom tot kleuters die nog niet of nog nauwelijks praten. De spraakontwikkeling kan op verschillende manieren worden ondersteund. Je kunt als leerkracht (en als ouder) om te beginnen spraak eisen van het kind in die situaties waarin het kind dit best kan. Ook kun je systematisch het kind de woorden of korte zinnetjes leren zeggen die bij bepaalde situaties horen.

> *In het begin duwde hij weleens andere kinderen weg, want hij praatte toen nog helemaal niet. Hij zei niks, ook geen 'ja' of 'nee'. Daar schrokken de kinderen dan wel van. Daarover hebben we met de klas gepraat, dat hij niet de woorden had en dat we hem dat samen konden leren. Bijvoorbeeld een kind zei: 'Floris duwde mij'. Dan vroegen wij aan dat kind: 'Waarom zou hij dat doen?' Het kind: 'Omdat ik te dicht*

bij hem zat.' Dan gingen we samen naar Floris toe en vertelden hem dat hij 'weg' kan zeggen of 'nee'. Hierdoor kan hij leren dat duwen niet hoeft, dat je dat anders kunt doen. Bij die gesprekjes hebben we hem ook geleerd om 'ja' of 'nee' te zeggen. Hij kan niet zeggen wat er aan de hand is, zoals een ander kind. Maar hij begrijpt wel veel. Op een gegeven moment zag je andere kinderen zeggen: 'Wil je met me spelen? Ja hè, zeg maar 'ja'. Als hij dan niet wil, dan zegt hij wel 'nee'. Bij andere kinderen reik ik ook voorbeeldzinnen aan, leer ik ze hoe je iets kunt vragen of zeggen, dat deed ik al. Bij hem doe je eigenlijk hetzelfde, maar dan met losse woorden of hele korte zinnen zoals bijvoorbeeld: 'ja', 'nee', 'open', 'aandoen', 'rits dicht.' (leerkracht van Floris; 6 jaar, groep één/twee)

Verder wordt het gebruiken van gebaren ter ondersteuning van de spraak (betekenisvolle gebaren die een woord uitbeelden) aanbevolen voor jonge kinderen met Downsyndroom (zie paragraaf **3.2**). Ook leerkrachten kunnen dit toepassen (paragraaf **3.2.2**). Daarnaast kan Leespraat (waarbij leren lezen wordt ingezet om (beter) te leren praten) worden aangeraden (zie paragraaf **3.3**).

Hij spreekt in één-woordzinnen, soms een enkele keer 'hond waf'. Ik probeer hem twee-woordzinnetjes te laten zeggen, bijvoorbeeld zinnetjes als 'Timo bus', door hem die zinnetjes te laten lezen en door ze hem in de goede volgorde te laten leggen. (Persoonlijk assistent van Timo in groep drie; 7 jaar, groep één/twee 's ochtends, groep drie 's middags)

Ook is het belangrijk om klasgenoten te leren hoe zij rekening kunnen houden met de spraak-/ taalbelemmeringen van het kind met Downsyndroom, bijvoorbeeld: langer wachten op een antwoord. Zie **hoofdstuk 3** voor uitgebreide informatie over gebaren ter ondersteuning van de spraak en over 'leren lezen om te leren praten'.

7.1.3 Zelfredzaamheid en praktische vaardigheden

Omdat het hierbij meestal gaat om vaak herhaalde handelingen, is de zelfredzaamheid van jonge kinderen met Downsyndroom vaak relatief goed, hoewel er hier ook enige vertraging in de ontwikkeling kan optreden. Ook kunnen er beperkingen zijn als gevolg van lichte motorische problemen, bijvoorbeeld: niet de kracht of coördinatie hebben om een knoop van je broek vast te maken. Houd bij de materiaalkeuze zo nodig rekening met spierslapte en minder goede fijne coördinatie.

Bij het aanleren van zelfredzaamheid en andere praktische vaardigheden kan het effectief zijn om te starten met veel ondersteuning om die dan vervolgens geleidelijk af te bouwen. Bijvoorbeeld bij het aanleren van het opendraaien van een kraan: van handoverhand begeleiding; naar alleen een zetje geven om te

beginnen; naar alleen aanwijzingen geven; naar volledig zelfstandig laten handelen. Op het moment dat je (leerkracht, begeleider of ouder) weet dat het kind de betreffende vaardigheid begint te beheersen kun je deze werkwijze omdraaien. Dat wil zeggen: je begint dan met te proberen of het kind zonder enige hulp de handeling uitvoert. Pas op het moment dat dat niet gebeurt ga je ondersteuning geven, waarbij je steeds probeert het kind de handeling met zo min mogelijk hulp te laten doen.

7.1.4 Zindelijkheid

Het merendeel van de kinderen met Downsyndroom is nog niet volledig zindelijk bij de aanvang van hun schoolloopbaan, vrijwel allen worden dit in de loop van de kleuterjaren. Sommigen dragen in eerste instantie nog een luier of luierbroekje. Soms zijn de kinderen wel min of meer klokzindelijk. Anders is dat een eerste belangrijke stap: het kind klokzindelijk maken door het op vaste tijden naar het toilet te laten gaan. Wat betreft eventuele verschoningen: soms is het mogelijk hiervoor binnen de school oplossingen te vinden, soms maakt de school afspraken met het 'thuisfront', bijvoorbeeld dat ouders, oma of een vrijwilliger in 'noodgevallen' kunnen worden opgebeld. Dit kan belastend zijn voor de ouders, maar soms is er geen andere oplossing voorhanden.

Op het moment dat de indruk bestaat dat het kind wel al enig lichaamsbesef heeft op dit punt (het plassen lijkt te voelen aankomen) kan er voor worden gekozen om een aantal dagen achtereen thuis (bijvoorbeeld in een vakantie) zeer intensief op zindelijkheid te oefenen. Dat betekent: geen luier aan; het kind veel laten drinken en waterijsjes laten eten; heel vaak naar de wc laten gaan; voortdurend positieve feedback geven (naar de wc gaan als 'feestje'); het kind laten helpen om een plaspop zindelijk te maken. Dit kan tot een doorbraak op dit gebied leiden.

In die weinige gevallen dat een kind tegen de verwachtingen in – en ondanks training – maar niet zindelijk wordt, is het zaak om na te laten gaan of er een (vaak behandelbare) medische oorzaak is (bijvoorbeeld verstopping met daarbij overloopdiarree of glutenintolerantie). Als er geen medische oorzaak is, maar zindelijkheid komt ondanks training niet op gang, dan kun je als ouder een intensieve behandeling overwegen. Zie hiervoor bijvoorbeeld: https://www.pluryn.nl/jeugd/behandeling/behandeling-van-onzindelijkheid-bij-kinderen-en-jongeren

7.1.5 Spel

Kinderen leren in de kleuterjaren veel door te spelen. Het spelgedrag van kinderen met Downsyndroom is zeer verschillend per kind. Leeftijd maakt hierbij natuurlijk ook uit. Kinderen met Downsyndroom zijn in het algemeen minder flexibel en gevarieerd in hun spel. Beperkte spraak kan ertoe leiden dat echt samenspel wordt bemoeilijkt, omdat het kind niet wordt begrepen en zijn of haar bedoelingen minder goed over weet te brengen, hoewel veel kinderen met Downsyndroom ondanks 'slechte' spraak wel communicatief zijn. Vaak zijn andere kinderen, soms spontaan, soms met enige begeleiding door een volwassenen, in staat een kind met Downsyndroom in hun spel te betrekken. Het kan helpen om een spelsituatie tussen een kind met Downsyndroom en één ander kind als volwassene op te starten en te begeleiden. Op het moment dat het spel loopt, kun je proberen je er weer uit terug te trekken. Kinderen leren overigens ook veel door het spel van andere kinderen alleen maar te observeren en parallel te spelen.

7.1.6 Kleutermaterialen

De gebruikelijke materialen in een kleuterklas laten zich goed combineren met het werken met Kleine Stapjes. In principe bestaat er geen syndroomspecifiek materiaal (en geen syndroomspecifieke software). Het gaat er meer om dat je bij het gebruik van het materiaal rekening houdt met de vaardigheden van dit individuele kind. Alle materialen zijn het overwegen waard. Het is altijd weer opvallend wat gewone leerkrachten met gewoon materiaal kunnen bereiken bij kinderen met Downsyndroom.

Leerdoelen kun je ontlenen aan Kleine Stapjes en aan de gewone leerdoelen die voor andere kleuters gelden. Leerdoelen op het gebied van (voorbereidend) schoolse vaardigheden kun je baseren op Leespraat (paragraaf 3.3) en de Rekenvoorbereiding van de methode Rekenlijn (www.stichtingscope.nl). Op het moment dat je gezamenlijk een aantal leerdoelen hebt vastgesteld, kun je in de materialenkast van de kleuterklas meestal voldoende bruikbare materialen vinden. Ook zou je nog in de kast met remediërend materiaal van de eigen school kunnen kijken.

Taakanalyse

Kleutermaterialen moeten vaak wel op een aangepaste manier worden gebruikt, omdat de materialen vaak uit te veel onderdelen bestaan, er door het kind op te veel zaken tegelijk moet worden gelet en de 'spelregels' te ingewikkeld zijn. Je mag de materialen best anders gebruiken dan de bedenker ervan heeft bedoeld, wanneer dat beter bij de leerdoelen en de leermogelijkheden van het kind past. Vaak kun je de spelregels en het materiaal vereenvoudigen. Je kunt een kind bijvoorbeeld in plaats van een trap van tien blokken van opeenvolgende grootte een trap laten maken van drie van die blokken die flink van elkaar verschillen qua grootte. Zo'n aanpassing wordt taakanalyse genoemd: een complexe taak wordt aangeleerd door te starten met een eenvoudiger taak die geleidelijk aan moeilijker wordt gemaakt. Taakanalyse is een vaardigheid die ook andere zwakke leerlingen ten goede komt.

Een andere vorm van taakanalyse (aangeduid met 'backward chaining') is samen te starten met een complexe taak (bijvoorbeeld een puzzel van tien stukjes) en het kind dan alleen het einde zelfstandig te laten doen (bijvoorbeeld de laatste twee stukjes). Ook daarbij kun je de moeilijkheidsgraad geleidelijk opvoeren (het aantal stukjes dat het kind zelf moet doen vergroten). Het helpt bij het aanleren van vaardigheden wanneer je heel duidelijk verwoordt wat het kind moet doen en waar het op moet letten (bijvoorbeeld bij een puzzel: 'hoekstukjes in de hoeken'). Als dit mogelijk is kun je proberen het kind deze strategieën zelf hardop te laten herhalen (in korte sleutelwoorden of gebaren), of je kunt dit visueel proberen te maken met een tekening of foto of met groot geschreven woorden.

7.1.7 Voorbereiden op groep drie

In overleg met de ouders kiest de school vaak ervoor om het kind een jaar extra te laten kleuteren. Of er nu wel of niet zo'n extra kleuterjaar aan vast wordt geknoopt, wij adviseren om het laatste jaar in de kleuterbouw te gebruiken voor een gerichte voorbereiding op groep drie. Dit betekent dat het aanleren van een aantal schoolse vaardigheden naar voren wordt gehaald, met name bij de extra instructiemomenten in de één-op-één situatie. Het kan het kind helpen bij zijn of haar start in groep drie als het al ruime ervaring heeft opgedaan met het leren herkennen van allerlei leeswoorden, en eventueel ook met het herkennen van letters (zie paragraaf 3.3 over Leespraat). Hetzelfde geldt voor tellen, begrijpen van aantallen en cijfers.

Verder is het een goede voorbereiding op groep drie wanneer het kind al in dat laatste kleuterjaar ervaring opdoet met het maken van eenvoudige werkbladen op het gebied van (voorbereidend) lezen en rekenen. Werkbladen moeten overzichtelijk zijn en niet te veel informatie per blad bevatten. Verder moeten zij passen bij de motorische mogelijkheden van het kind. Het kind zal meestal nog geen letters kunnen schrijven. Maar, vaak kun je (als leerkracht, begeleider of ouder) het kind wel al leren om bladen te maken waarbij alleen maar items hoeven te worden omcirkeld (omcirkel alle woorden 'papa') of een klein aantal bij elkaar horende items met een lijn met elkaar moeten worden verbonden (verbind 'buitenspelen' met 'buitenspelen' en 'zingen' met 'zingen').

Soms wordt bij de plaatsing in groep drie afgesproken om het kind op bepaalde momenten nog naar groep twee te laten gaan, bijvoorbeeld 's middags bij het spelen. Het idee hierachter is dat het kind het qua energie wellicht niet trekt om meteen een hele dag naar groep drie te gaan en dat het nog behoefte heeft aan meer spelmomenten. Hoewel er situaties zijn waarin dit een goede oplossing is, zou dit in principe als een tijdelijk overbrugging moeten worden gezien voor een aantal maanden. Je zou moeten proberen het aantal dagdelen in groep drie vervolgens, eventueel stap voor stap, te vergroten. Uiteindelijk moet een kind een keer helemaal naar groep drie én het heeft geen zin om dit eindeloos vooruit te blijven schuiven. Een volledige plaatsing in groep drie zal de sociale inclusie in die groep waarschijnlijk ook gemakkelijker maken.

7.2 LEREN ZELFSTANDIG WERKEN

Het is belangrijk om al in de kleuterjaren te starten met het opbouwen van enige mate van zelfstandig werken. Dat is namelijk een belangrijke vaardigheid en veel kinderen met Downsyndroom hebben moeite om dit te leren.

Prioriteit

Het is belangrijk om het leren zelfstandig te werken als een apart leerdoel voldoende prioriteit te geven. Soms wordt de één-op-één begeleiding voornamelijk gericht op het aanleren van nieuwe vaardigheden. Hoe belangrijk dit ook is, op het moment dat zelfstandig werken een belangrijk doel is, zou je ook in de één-op-één situatie meer nadruk moeten gaan leggen op het zelfstandig leren werken bij taken die het kind al redelijk goed beheerst.

Timing van aandacht

Een tweede punt is de timing van aandacht. Het komt nogal eens voor dat leerkrachten en begeleiders veel aandacht geven aan het kind op het moment dat het niet werkt (in de vorm van uitgebreide aansporingen) en nauwelijks aandacht als het kind wél werkt. Onbedoeld kan dit contraproductief werken. Dit mechanisme kun je als leerkracht of begeleider bewust doorbreken. Let erop dat je het kind regelmatig positieve aandacht geeft op het moment dat het (nog) taakgericht bezig is.

Daarnaast kun je, op het moment dat het kind moet worden aangespoord omdat het afgeleid is geraakt, gebruik maken van een kaartje met daarop een symbool (of het geschreven woord) voor 'doorwerken'. Daarmee kan de leerkracht of begeleider het kind aansporen zonder tegelijkertijd veel aandacht te geven in de vorm van aankijken of praten. 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. Hieronder een beschrijving van deze aanpak bij een jongen in groep twee bij het leren maken van twee werkbladen achter elkaar, zonder tussendoor aandacht te vragen.

> *Het is belangrijk 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) in een multomap met losse bladen. Je instrueert hem dat hij het hele boekje moet afmaken ('Wat moet je doen als deze bladzijde klaar is? Doorwerken'.) Laat hem het blad omslaan bij de instructie. Na deze 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 je 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 je pas roept als het boekje helemaal klaar is. 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. (Adviesrapportage Auke, groep twee)

De intern begeleider, een jaar later (Auke zit dan in groep drie), vertelt hierover:

> *Dat 'doorwerkkaartje' 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 'doorwerkkaartje' was niet negatief maar het werkte meer van 'o ja, ik kan het wel zelf'.* (Intern begeleider van Auke, groep drie)

Verder is ons advies om aan 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. 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 of te belonen.

Materiaalkeuze

Belangrijk voor zelfstandig werken op school is zeker ook de materiaalkeuze: materiaal of werkbladen moeten duidelijk gestructureerd zijn en niet te complex. Het kind moet niet op te veel verschillende zaken hoeven te letten. Gebruik niet te veel items per werkblad. Geef het kind behapbare porties. Verder kun je als leerkracht, begeleider of ouder, het aantal taken dat het kind moet doen, voordat het weer aandacht krijgt, oprekken. Je kan dit visueel zichtbaar maken in het materiaal zelf ('werk tot het kruisje'), door een takenlijst te gebruiken, door een aantal laadjes of mandjes klaar te zetten of door een (kleuren)klok. Voor het bevorderen van zelfstandig werken kan een duidelijke structuur zeer bevorderlijk zijn.

Geduld

Tot slot: Leren zelfstandig te werken is een lange termijn project. Een lange adem is cruciaal en er kunnen zeker ook tussentijdse terugvallen zijn. Het is belangrijk om op dit gebied met kleine stapjes vooruit te willen gaan en haalbare doelen te stellen die afgestemd zijn op het betreffende kind.

7.3 SCHOOLSE VAARDIGHEDEN

7.3.1 Lezen

Bij leren lezen denken mensen al snel aan groep drie. Maar voorafgaand aan groep drie heeft een kind al een hele taalontwikkeling doorlopen. De meeste kinderen op een reguliere school hebben in de peuter- en kleuterjaren goede auditieve vaardigheden ontwikkeld. Zo kunnen de meesten horen met welke klank een woord begint of eindigt en ze kunnen bepalen uit hoeveel lettergrepen een gesproken woord bestaat. Ook hebben de meesten een goed auditief geheugen. Als je ze begin groep drie leert om bij een drieletterwoord de letters één voor één als klank te zeggen, dan weten zij bij de laatste klank nog wat de eerste was en kunnen de meesten de losse klanken tot één woord samenvoegen. Dit heet auditieve synthese. Ook belangrijk: de meeste kinderen hebben op die leeftijd een woordenschat van enkele duizenden woorden die zij begrijpen. Dat helpt enorm bij het kunnen ontcijferen van nieuwe leeswoorden. Je hebt daardoor ideeën over wat er zou kunnen staan. Bovendien hebben kinderen zonder beperking in de peuter- en kleuterjaren leren praten in zinnen. Als zij teksten leren lezen, dan zijn zij in hun hoofd actief bezig om zinnen te construeren. De gebruikelijke leesmethoden sluiten aan bij deze mate van taalontwikkeling. En daar wringt de schoen voor leerlingen met Downsyndroom.

Tegen de tijd dat een kind met Downsyndroom naar groep drie van de reguliere school gaat, ook als er een extra jaar kleuteren aan vast is geknoopt, heeft dit kind – vrijwel altijd – veel minder taalvaardigheden dan zijn of haar klasgenoten. De meeste kinderen met Downsyndroom hebben beperkte auditieve vaardigheden. Zij vinden het heel moeilijk om te horen met welke klank een woord begint of eindigt en kunnen het aantal lettergrepen van een woord niet luisterend (of meeklappend) vaststellen. Als zij leren een woord klank voor klank op te lezen, dan zijn velen bij de derde klank de eerste al weer vergeten, of zij weten de klanken nog wel maar niet de volgorde. Dat belemmert de auditieve synthese zeer. Het is dan heel moeilijk om te kunnen bepalen welk heel woord je eigenlijk klank voor klank hebt opgelezen. Ook hebben de kinderen een beperkte woordenschat, zeker actief, maar ook passief. Als je een woord waarvan je de betekenis niet kent probeert te lezen, dan is er geen feedback vanuit je woordenschat of je het juiste woord hebt gelezen. Je leest eigenlijk een "onzinwoord" en dat is een moeilijke vaardigheid. En, je leest op dat moment zonder begrip. Dit alles bij elkaar maakt dat kinderen met Downsyndroom vaak vastlopen binnen een spellende leesmethode.

De gebruikelijke spellende leesmethoden sluiten niet aan bij de mate van taalvaardigheid van het overgrote merendeel van de leerlingen met Downsyndroom. Dat is overigens geen reden om voor speciaal onderwijs te kiezen. Ook daar worden dezelfde soort spellende leesmethoden ingezet.

Betekenisvol lezen

Binnen spellende leesmethoden ligt de nadruk op het technisch lezen, op het leren van de techniek van losse letters verklanken tot woorden. Juist bij kinderen met een verstandelijke beperking, zoals kinderen met Downsyndroom, kan een eenzijdige nadruk op leestechniek ertoe leiden dat zij worden aangemoedigd om te lezen zonder begrip, of in ieder geval niet worden gestimuleerd tot het proberen te begrijpen wat je leest. Zonder zo'n aanmoediging zal menig kind met Downsyndroom, als het verklankend lezen wel lukt, heel tevreden woordje voor woordje een zin oplezen, maar daarbij nauwelijks een poging doen om de betekenis van de zin te begrijpen. Om dit te voorkomen zou lezen om te begrijpen wat je leest van het begin af aan expliciet moeten worden gestimuleerd. Technisch lezen zonder begrip is zinloos.

Omdat bij de gebruikelijke spellend leesmethoden in aanvang uitsluitend korte klankzuivere woordjes worden gebruikt, krijgen kinderen in groep drie teksten te lezen die kunstmatig zijn en inhoudelijk niet erg interessant. Natuurlijk wordt wel geprobeerd dit gebrek aan inhoud op te vangen met mooie illustraties erbij, maar dat lost het probleem niet op. Zeker niet voor kinderen met Downsyndroom, voor wie de verhalen vergezocht zijn en niet aansluiten bij hun eigen ervaringen. Bovendien zullen zij van een deel van die korte woordjes de betekenis niet kennen. En omdat zij zelf vaak moeite hebben met het praten in zinnen, zullen zij, ook als ze de woorden van de zin wel kunnen oplezen, vaak de zin als geheel niet begrijpen. Waar kinderen zonder Downsyndroom in de loop van groep drie en vier steeds sneller nieuwe woordjes kunnen ontcijferen, het lezen van bekende woorden automatiseren, en bovendien schijnbaar moeiteloos langere woorden leren lezen, omdat zij in staat zijn woorddelen binnen langere woorden direct te leren herkennen, blijven veel kinderen met Downsyndroom in die eerste leesboekjes hangen. Als een kind met Downsyndroom jarenlang alleen oefent met het steeds maar weer verklanken van korte klankzuivere woordjes, dan kan dit ertoe leiden dat het gaat denken dat het bij lezen alleen maar daarom gaat. Op het moment dat het eindelijk die techniek onder de knie heeft, zal menig kind de neiging hebben om elk woord spellend te benaderen. Automatisering blijft uit. Langere woorden en onregelmatig gespelde woorden zijn met die techniek vrijwel onleesbaar. Het kind zit daardoor vast in kunstmatige teksten met korte woordjes. En waarom zou het kind op den duur belangstelling houden voor lezen als het zo betekenisloos blijkt te zijn? Gelukkig is er een alternatief.

Betekenisvol lezen met Leespraat

Een kind kan betekenisvol leren lezen met Leespraat, zoals we in paragraaf **3.3** hebben uitgelegd. We raden aan om hiermee al in de peuter- of kleuterjaren te starten. Tegen groep drie is er dan in ieder geval een fundament gelegd van betekenisvol lezen. Het kind heeft kunnen ervaren dat lezen een vorm van communiceren is. Binnen Leespraat vormen de uitingen en ervaringen van het kind het startpunt van het opbouwen van een leeswoordenschat met globaalwoorden. Omdat de gemaakte teksten aansluiten bij de eigen belangstelling en intenties van het kind, kan het begrijpen wat het leest. Later in het leesproces zal het kind ook leren nieuwe teksten te lezen die niet direct zijn gebaseerd op de eigen ervaringen en uitingen, maar het gaat wel altijd om teksten die aansluiten bij de interesse en het begripsniveau van dit kind. In die zin is het gepersonaliseerd. Omdat wordt gewerkt met het direct visueel herkennen van woorden (in plaats van spellend ontcijferen), zullen in leesteksten van het begin af aan ook langere woorden en onregelmatig gespelde woorden een plaats hebben. Dat maakt natuurlijke teksten die aansluiten bij de alledaagse communicatie van het kind mogelijk.

Binnen Leespraat wordt, altijd in de context van betekenisvolle teksten, ook gewerkt aan leestechniek, maar deze is gericht op visuele analyse en visuele synthese, in plaats van auditieve (zie ook

paragraaf 3.3). Als het kind een voldoende grote leeswoordenschat heeft, zal het binnen Leespraat ook de letters worden bijgebracht. Vervolgens wordt het systematisch geleerd om woorddelen binnen leeswoorden direct visueel te herkennen, eerst binnen zijn eigen leeswoordenschat, in een latere fase ook in nieuwe woorden. Waar kinderen zonder Downsyndroom door maar veel leeservaring op te doen zelf ontdekken dat je woorddelen direct kunt herkennen, hetgeen zij al snel automatiseren en gebruiken bij het lezen van langere woorden, wordt de stap naar lezen in woorddelen binnen Leespraat expliciet aangeleerd. Daarbij wordt niet vertrokken vanuit korte regelmatig woordjes spellend lezen, maar vanuit de eigen opgebouwde gevarieerde leeswoordenschat. Meer informatie over Leespraat kan worden gevonden in paragraaf 3.3. Kijk in paragraaf 3.3.1 voor informatie over het cursusaanbod op dit gebied.

Maar, meedoen met de groep?
Regelmatig horen wij dat het kind het motiverend en gezellig vindt om mee te doen aan de gewone leesactiviteiten in groep drie. Om dergelijke sociale redenen kun je ervoor kiezen om begin groep drie het kind hieraan mee te laten doen. Je moet je echter wel realiseren dat het overgrote merendeel van de leerlingen met Downsyndroom het leertempo van de groep niet zal bijbenen. Uiteindelijk zullen zij in de loop van groep drie steeds meer een eigen programma moeten gaan volgen. Als dan toch een eigen programma nodig is, dan willen wij adviseren om Leespraat in te zetten. Zoals we hierboven hebben toegelicht is dit een beter alternatief dan het gewone leesprogramma in een zeer vertraagd tempo blijven aanbieden.

Een klein deel van de kinderen met Downsyndroom pikt spellend lezen redelijk snel op. Dit kan een valkuil zijn. Je moet er als leerkracht (of begeleider of ouder) echt opletten dat je lezen met begrip bewust stimuleert. Het feit dat het kind de spellend leestechniek goed oppakt is geen garantie voor lezen wat je begrijpt. Eigen teksten op grond van wat het kind zelf te berde brengt, teksten die gaan over onderwerpen die het kind interesseert, zijn daarvoor een beter medium dan de teksten uit technische leesmethoden. Daarom zouden wij ervoor willen pleiten om ook bij deze kinderen de Leespraatbenadering niet te beperken tot een voorbereiding op lezen in de kleuterjaren, maar in samenwerking met de ouders door te zetten in de latere groepen.

Op zich kunnen sommige kinderen met Downsyndroom meedoen aan de leesactiviteiten van de groep, of aan een deel van die activiteiten. Dat wil niet zeggen dat dit voor hen de meest effectieve benadering van leren lezen is. Het kind zal beter leren lezen – en vooral met meer begrip – als de Leespraatbenadering gevolgd wordt. Bovendien zal Leespraat het kind kunnen ondersteunen in het beter leren communiceren, zoals in (langere) zinnen leren praten en beter leren articuleren. De gebruikelijke leesmethoden laten die mogelijkheden onbenut.

‘ANNA GING DIE LEESZINNEN LETTERLIJK LOPEN RECITEREN’

Marcello, vader van Anna: ‘Met twee jaar en negen maanden zijn we gestart met een paar globaalwoorden aan te bieden. Anna is nu net vijf geworden. De afgelopen jaren had ik wel af en toe het gevoel van ‘wat boek je weinig vooruitgang in een paar maanden’, maar dan pikte ze het toch weer op.

Op een gegeven moment begonnen we aan het lezen van zinnetjes in plaats van alleen losse woorden. Wat heel duidelijk was, toen dat begon te lukken, was dat ze die leeszinnen, als ze zelf praatte, letterlijk ging lopen reciteren. Na een paar dagen ging ze er dan mee variëren. Dat doe je ook bij het lezen: een zinnetjes inoefenen en dan steeds één woord of een stukje van de zin veranderen.

We hadden een boekje gemaakt met zinnetjes als: ‘Anna gaat naar school met papa.’ Door het haar steeds weer te laten lezen leerde ze zo’n zin uit haar hoofd. Ze zat een maand op school, ze was net vier, dat was een hele lange zin voor haar. Ze ging ook los van het boekje die zin gebruiken als ze naar school ging. Uit zichzelf maakte ze kleine variaties zoals ‘Anna gaat naar school met mama’ of ‘Anna gaat naar school met auto’.

Als ze een woord niet goed uitspreekt dan schrijf ik het op en dat werkt eigenlijk altijd. Bijvoorbeeld, zij zei bij het tellen altijd ‘vie’ tegen ‘twee’ en daardoor verwarde ze de ‘twee’ dan weer met de ‘vier’. Door het woord twee op te schrijven – ze kende wel al wat letters – kon je haar erop wijzen dat twee met een ‘t’ begint. Daardoor ging ze het toch zo uitspreken dat het te onderscheiden werd van ‘vier’. Met voorzeggen alleen pakt ze dat niet, maar met lezen wel.

Ze is nu heel druk met het leren van de letters en de klanken. We gaan ook door met de hele woorden leren herkennen. Dat vloeit in elkaar over. Het leren herkennen van nieuwe leeswoordjes gaat steeds sneller. Ze kijkt meer naar de letters. Dat merk je.’

Hoever komen kinderen met Downsyndroom qua lezen?
Het tempo waarin kinderen met Downsyndroom zich het lezen eigen maken en het uiteindelijk bereikte niveau kan zeer verschillen. Het is afhankelijk van individuele aanleg, maar ook van onderwijsaanbod. In paragraaf 2.1 hebben we gezien dat leerlingen met Downsyndroom over het algemeen verder komen op het gebied van lezen op een reguliere school dan in het speciaal onderwijs, ook als leerlingen met in aanvang vergelijkbare leermogelijkheden worden vergeleken. Onderwijs maakt dus een verschil.

Van de gehele groep kinderen met Downsyndroom (regulier onderwijs, speciaal onderwijs en kinderdagverblijf tezamen) heeft tegen het einde van de basisschoolleeftijd ongeveer 6 op de 10 voldoende leesvaardigheden om minstens een korte tekst met een paar korte zinnen te kunnen lezen (3 à 4 op de 10 bij een overwegend speciale onderwijsvoorgeschiedenis en zo'n 9 op de 10 bij een overwegend reguliere schoolloopbaan). Ongeveer 3 op de 10 kan niet alleen dit soort korte teksten lezen, maar leest echte langere verhalen (1 op de 10 bij een speciale schoolgeschiedenis en 6 op de 10 bij een reguliere) en 2 op de 10 doet dit voor zijn of haar plezier (1 op 10 bij een speciale schoolgeschiedenis en 5 op 10 bij een reguliere). Deze percentages zouden waarschijnlijk hoger kunnen uitvallen als het leesonderwijs beter zou worden afgestemd op de leerkenmerken van kinderen met Downsyndroom.

Overigens kunnen ook kinderen die zich uiteindelijk niet blijken te ontwikkelen tot volledig zelfstandige lezers toch profiteren van leesinstructie. Ze komen erdoor in aanraking met nieuwe begrippen en woorden. Dat breidt hun kennis van de wereld en bijbehorende woordenschat uit. Verder kan het ook deze kinderen helpen om in zinnetjes te leren praten en denken en om beter te leren articuleren. Bovendien leidt het leren lezen sowieso vaak wel tot een leeswoordenschat die iemand in het eigen leven kan toepassen, waardoor hij of zij ook meer kan deelnemen aan onze samenleving waarin het geschreven woord een grote rol speelt.

Hoe houd je de vooruitgang bij?
In het geval van leerlingen met Downsyndroom moet je zeer voorzichtig zijn met het afnemen en interpreteren van formele leestesten (en dit geldt ook voor de CITO-testen). Kinderen met Downsyndroom kunnen in de praktijk vaak meer lezen dan de toets zou doen vermoeden. De kinderen vallen namelijk veelal uit op tempo en scoren lager door onnauwkeurig articuleren. Bovendien zijn kinderen met Downsyndroom vaak lastig te toetsen, omdat ze onder druk vaak niet laten zien wat ze kunnen, en sowieso wat onregelmatig zijn in hun prestaties. En, als met Leespraat wordt gewerkt, dan sluiten de toetsen van de gebruikelijke leesmethoden inhoudelijk niet aan bij het leertraject van het kind.

Om deze redenen hebben wij grote bedenkingen bij het gebruik van formele leestesten bij deze kinderen. Als de uitslag te serieus wordt genomen, dan kan het ertoe leiden dat het kind boekjes krijgt aangeboden die qua leesniveau passen bij de resultaten van de formele toets, terwijl deze boekjes niet aansluiten bij wat het kind in de dagelijkse praktijk kan en wil lezen. Dit kan leiden tot stagnatie van de ontwikkeling en verlies aan motivatie bij het kind. Het is beter om bij de keuze van geschikt leesmateriaal af te gaan op de interesses van het kind én op wat het in de praktijk, eventueel na het eerst samen te hebben gelezen, graag wíl lezen, dan star vast te houden aan formele testresultaten. Maar hoe houd je de vooruitgang dan wel bij?

Als je intensief met een kind werkt, dan weet je als begeleiders/leerkrachten/ouders waaraan je met dat kind werkt en wat het wel en niet kan. De methode Leespraat geeft daarbij aan welke stappen je op verschillende gebieden kunt zetten. Als je goed opschrijft waaraan je werkt – met voorbeelden erbij van werk dat het kind heeft gedaan (portfolio) – dan heb je voldoende informatie om te weten aan welke zaken je verder kunt gaan werken. Zo'n beschrijvende portfolioaanpak is een goed alternatief. Niet alleen bij lezen, ook bij andere vakken.

7.3.2 Begrijpend lezen

Hoe groter zijn of haar woordenschat, hoe meer een kind kan begrijpen wat het leest. Thuis worden voorgelezen draagt hieraan bij. Uiteraard moet je daarbij teksten uitkiezen die aansluiten bij de interesse van het kind en min of meer bij zijn of haar taalbegrip. De tekst mag zeker nieuwe woorden bevatten, maar moet wel voldoende herkenbare informatie bevatten om de aandacht van het kind te pakken. Vooral interactief voorlezen stimuleert de taalontwikkeling. Daarbij moedig je het kind aan om actief mee te denken, door het vragen te stellen die kunnen worden beantwoord door zaken aan te wijzen, te gebaren of te praten. Het is niet de bedoeling om dit als een soort schoolse overhoring te doen. Het gaat erom dat je in gesprek met het kind gaat en zoekt naar betrokkenheid en enthousiasme.

Eigen teksten

Juist bij kinderen met een verstandelijke beperking zou bij het leren lezen van het begin af aan de focus moeten liggen op begrijpen wat je leest. Daarom is het zo belangrijk dat leesteksten aansluiten bij zijn of haar interesse en begripsniveau. Bij Leespraat wordt dit bereikt door gesprekjes met het kind als basis te gebruiken voor eigen teksten die je als ouder of begeleider samen met het kind maakt.

Kinderen met Downsyndroom kunnen de neiging hebben zinnen woord voor woord, zonder intonatie – en regelmatig ook zonder zinsbegrip – op te lezen. Hun aandacht is zo gefocust op het oproepen van de woorden dat zij vergeten aandacht te besteden aan de betekenis van de zin. Wat kunnen we hieraan doen?

Focus het kind op de betekenis van de zin door gesprekjes en vragen. Doe lezen met intonatie voor. Het kan ook helpen om het kind de zin niet één keer, maar meerdere keren op te laten lezen. Leg het kind daarbij uit dat je dit opnieuw laten lezen niet doet als 'straf', maar om het te helpen nog sneller en mooier te lezen. Soms gaat dit lezen in zinnen beter wanneer je het kind eerst vraagt de zin stil te lezen, dus zonder dat het deze hardop uitspreekt. Je kunt ook de omdraaimethode (zie paragraaf **3.3**) gebruiken. Door een voor een de woorden af te dekken, help je het kind om de zin uiteindelijk als geheel uit het geheugen te kunnen oproepen. Start met korte zinnen. Deze oefeningen stimuleren het kind om niet de losse woorden, maar de hele zin te leren zien als hetgeen dat betekenis draagt. Het is ook geheugentraining – én voor begrijpend lezen moet je leren onthouden wat je hebt gelezen.

De eerste leestekstjes zullen heel dicht bij wat het kind al kent blijven. Maar in de loop van de tijd kun je als ouder of begeleider steeds meer nieuwe informatie gaan toevoegen. Door in gesprek te gaan met het kind, kun je wat het al weet op een natuurlijke wijze uitbreiden. Je probeert daarbij de interesse van het kind op te wekken en vast te houden. De informatie die je toevoegt past binnen het gesprek en is relevant voor het kind. Relevant betekent overigens niet dat het uitsluitend om concrete zaken moet gaan die in het alledaagse leven belangrijk zijn. Het criterium voor relevantie is of het de interesse van het kind heeft. Wij kennen kinderen met Downsyndroom die zeer geïnteresseerd zijn in bijvoorbeeld sprookjes of Griekse mythen.

Kinderen die van het begin af aan aangemoedigd worden om bij het lezen aandacht te besteden aan het begrijpen wat je leest, zullen hierin groeien. In het begin zal je tekstbegrip vooral op zinsniveau stimuleren. Na verloop van tijd kun je ook vragen gaan stellen over kleine stukjes tekst bestaande uit meerdere zinnen. Het kind moet dan leren om de relevante informatie op te zoeken binnen zo'n stukje en het vervolgens ook te onthouden en weer actief op te roepen. Omdat kinderen met Downsyndroom vaak grote moeite hebben met het actief oproepen van informatie, zijn meerkeuzevragen een goed alternatief.

Bij het leren beantwoorden van open vragen, zal je het kind vaak moeten helpen om informatie uit de tekst in te prenten en daarna op te roepen. Wanneer het kind open vragen beantwoordt in losse woorden of hele korte uitingen van enkele woorden, kun je het helpen om zijn of haar begrip in een echte zin te verwoorden. Als je die zin opschrijft, dan kan het kind deze inoefenen via de omdraaimethode (zie paragraaf **3.3**). Daarmee help je het kind op den duur met het leren praten en denken in hele zinnen.

Begeleiders kunnen verwerkingsmateriaal voor in de klas bij de eigen teksten maken. Als de vragen goed zijn doorgesproken in de één-op-één situatie (thuis of op school), dan kan de leerling deze in de klas nogmaals beantwoorden. Of wellicht kan het vragen beantwoorden die sterk lijken op wat in de één-op-één situatie is geoefend. Of er wordt gekozen voor vrij eenvoudige vragen. In de groepssituatie gaat het hoe dan ook om het oefenen van zaken die de leerling al behoorlijk goed kan. Voor het aanleren van nieuwe vaardigheden is één-op-één begeleiding nodig.

De eigen leesteksten worden in de loop der tijd langer en complexer. Dat vraagt om aandacht voor meer subtiele aspecten van begrijpend lezen. Bijvoorbeeld: hoe werken verwijzingswoorden? Als er 'die' of 'zij' of 'wij' in een tekst staat, wat of wie wordt er daarmee dan bedoeld? Of: wat voor soort antwoord hoort er eigenlijk bij een wie-vraag, een hoe-vraag of een waarom-vraag? Aan dit soort meer subtiele aspecten van begrijpend lezen kan ook binnen eigen teksten aandacht worden besteed.

Nieuwe teksten
Bij Leespraat gebruik je in het begin uitsluitend eigen teksten. Maar als kinderen steeds beter gaan lezen, dan kun je ook bestaande teksten uit boeken gaan introduceren. Die teksten bevatten natuurlijk nieuwe begrippen en woorden. Dat is mooi, want je wilt de wereld van het kind groter maken. Tegelijkertijd moet zo'n nieuwe tekst wel voldoende herkenning bevatten. Nieuwe zaken leer je het best binnen een vertrouwde en begrijpelijke context.

Als je een nieuwe tekst introduceert, dan is het belangrijk om te beginnen met het verbinden van de tekst met de voorkennis en ervaringen van het kind. Ga hierover in gesprek met het kind. Help het zich te oriënteren op de tekst. Wat is de titel? Wat zie je op de illustraties? Is er een inhoudsopgave? Kun je daaruit al afleiden waar het over gaat? Wat weet je al over dit onderwerp? Pas na zo'n gesprekje laat je het kind in het boekje lezen.

Sommige goede lezers met Downsyndroom kunnen uit de voeten met de gewone begrijpend leesmethodes op een basisschool. Of dit mogelijk is, is afhankelijk van lees- en begripsniveau. Maar ook voor de goede lezers is het vaak nodig om de vragen bij de tekst in een één-op-één situatie samen te doen of op zijn minst voor te bespreken, of soms ook om aangepaste vragen bij de tekst te maken.

Er zijn ook veel kinderen met Downsyndroom voor wie de gebruikelijke begrijpend leesmethodes te complexe teksten bevatten. Een goede oplossing kan dan zijn om begrijpend lezen te gaan oefenen met eenvoudiger teksten waarbij je (leerkracht, begeleider of ouder) zelf de vragen bedenkt. In bibliotheken (ook in de schoolbibliotheek) kunt je bijvoorbeeld de boekjes uit de Kijkdoosserie (Noordhoff Uitgevers) aantreffen. Deze bevatten per bladzijde een foto en wat tekst. Het is heel goed mogelijk bij deze informatieve boekjes eenvoudige vragen (meerkeuze en eenvoudige open vragen) te maken voor het kind. Kijk voor suggesties bij een aantal van deze boekjes op: https://www.downsyndroom.nl/kennisbank/kijkdoosboeken/. Voor meer ervaren lezers, kun je vervolgens denken aan de mini-informatieboekjes, een serie met een groot aantal thema's. Suggesties bij deze boekjes: https://www.downsyndroom.nl/kennisbank/mini-informatieboekjes/. Al naar gelang het leesniveau van het kind zijn er uiteraard ook andere boeken te vinden waarbij je verwerkingsmateriaal kunt maken. Tegelijkertijd kun je ook gewoon doorgaan met eigen teksten maken voor en met het kind.

Als het kind niet meedoet met de gebruikelijke begrijpend leesmethode, dan kun je nog wel kijken welke vaardigheden er binnen zo'n methode worden aangeleerd. Die vaardigheden kunnen ook worden geoefend met eenvoudigere teksten.

MAX WEET NU OOK DAT 'WIE' ALTIJD OVER MENS OF DIER GAAT

Darlene, moeder van Max (9 jaar): 'Max kan inmiddels erg goed lezen, op school zelfs qua technisch lezen AVI-7 op de test. Maar in het gesprek met de leerkrachten kwam eruit dat begrijpend lezen veel minder goed lijkt te gaan. Dus daar zit een groot hiaat tussen. Toen heb ik aangegeven dat dat voor een flink deel zou kunnen liggen aan het feit dat hij de 'w-vragen' (wie, wat, waar, waarom enz.) niet goed begrijpt, terwijl die bij begrijpend lezen veel worden gebruikt. Dus misschien begrijpt hij de tekst wel, maar de vragen niet. Toen ben ik de 'w-vragen' gaan oefenen. Ik ben 'w-vragen' gaan aanbieden bij zinnen waarvan ik weet dat hij ze kan begrijpen. Die schreef ik dan op met de vraag erbij. Bijvoorbeeld: 'Max heeft buikpijn. Wie heeft er buikpijn?' Eerst alleen met wie-vragen en geleidelijk breid ik dat uit naar andere typen vragen. In eerste instantie bleek dat hij de vraag inderdaad niet begreep. Ik ben hem gaan uitleggen dat 'wie' altijd gaat over een mens of een dier. Hij kreeg door wat er bedoeld wordt met de 'wie-vraag'. Daarbij is het grote voordeel van het opschrijven dat je kunt aanwijzen wat je vraagt. Als je dit soort dingen zonder opschrijven met hem probeert dan snapt hij niet wat je bedoelt. Alles wat hij kan zien verwerkt hij beter. Dat is bij hem heel erg sterk. Ik weet niet of het al geleid heeft tot beter scoren op de begrijpend leestest, maar ik merk wel dat hij meer vragen bij een tekst kan beantwoorden.'

Vooruitgang bijhouden
Er zijn goede redenen om ook bij begrijpend lezen voorzichtig te zijn met de interpretatie van toetsen. Een kind met Downsyndroom heeft vaak grote moeite met het beantwoorden van open vragen. De juiste woorden moeten daarbij 'op commando' worden opgeroepen én dat lukt vaak niet. Maar ook meerkeuzevragen waarbij het verschil tussen de antwoordcategorieën alleen gemaakt kan worden door heel precies te lezen kunnen lastig zijn. Daardoor kan dan de indruk ontstaan dat het kind de tekst heeft gelezen zonder enig begrip. Dat hoeft niet het geval te zijn. Als je met geduld eenvoudig te beantwoorden vragen stelt, dan blijkt vaak dat het kind toch allerlei zaken uit de tekst heeft meegekregen en/of begrepen.

Wij denken dat ook op dit gebied de vooruitgang beter kan worden bijgehouden door een beschrijvende portfolioaanpak (zie paragraaf **7.3.1**), waarin je uitlegt waaraan je met het kind werkt, met voorbeelden erbij van werk dat het kind heeft gedaan.

7.3.3 Schrijven

Schrijfmotoriek
Mogelijk ondersteunt het oefenen van allerlei algemene motorische vaardigheden indirect het leren schrijven. Deze moeten echter niet worden gezien als een voorwaarde. Veel kinderen met Downsyndroom hebben leren schrijven terwijl zij tegelijkertijd nog steeds een onbeholpen algemene motoriek hadden. Je leert fietsen door te oefenen met fietsen en schrijven door te oefenen met schrijven.

Laat het kind ervaring opdoen met verschillende teken- en schrijfmaterialen. Experimenteer met verschillende hulpmiddelen om een goede pennengreep te ondersteunen. Zie hierover paragraaf 1.6.4.

Bij het leren schrijven van een letter is het cruciaal om de juiste volgorde van deelhandelingen te leren maken. Als je dit niet gericht aanleert, dan kan het kind de letter in plaats van te leren schrijven gaan 'tekenen', in allerlei wisselende volgordes van deelhandelingen. Bij het aanleren van de juiste volgorde helpt het om de deelhandelingen met steekwoorden te omschrijven, bijvoorbeeld voor de schrijfletter a: eerst buikje, dan omhoog, sluiten, terug. Het kind moet wel leren om die deelhandelingen in een vloeiende beweging uit te voeren. In het begin kun je hand over hand begeleiding geven, of het kind zijn of haar hand op jouw hand laten leggen om het de beweging te laten ervaren. Maar begeleid altijd ook met taal, en probeer fysieke begeleiding af te bouwen. Moedig het kind aan zichzelf tijdens het schrijven te begeleiden met de steekwoorden uit het stappenlijstje. In het begin kun je werken met voor-gestippelde letters, later met alleen een beginstip. Overtrekletters (stoplichtletters: van de groene via de oranje naar de rode punt toewerken) kunnen goed zijn als oefenmateriaal bij zelfstandig werken in de klas, maar zijn geen vervanging voor het systematisch zelf leren benoemen van de deelhandelingen per letter.

Kies één letter uit die je systematisch inoefent. Gaat dat op een gegeven moment goed, ga dan aan een volgende letter werken. Laat het kind in het begin de letter oefenen binnen een hokje, zodat het een aanwijzing heeft voor de grootte. Je zult moeten uitproberen wat een voor dit kind een werkbare grootte is. Gebruik later schriftjes met hulplijnen.

Bij kinderen zonder beperking starten scholen vaak met losse blokletters (de kleine letters zonder lussen en zonder verbindingen) en wordt lopend schrift (schrijfletters met lussen en verbindingen tussen letters) later geïntroduceerd. Sommige deskundigen raden aan om direct te starten met lopend schrift, omdat dit zou leiden tot sneller schrijven, een regelmatiger handschrift en een duidelijker woordspatiëring. Maar, er zijn ook moderne schrijfmethodes waarin volledig wordt afgezien van het aanleren van lopend schrift, omdat kinderen tegenwoordig opgroeien in een wereld van drukletters en computers en niet in een wereld van handgeschreven brieven. Vanuit het voortgezet onderwijs wordt bovendien aangegeven dat lopend schrift voor de leerkrachten in de praktijk vaak moeilijk leesbaar is. Wat voor soort letters moeten wij een kind met Downsyndroom aanleren?

Vaak zullen de lusletters van het verbonden schrift voor een kind met Downsyndroom – zeker in eerste instantie – motorisch te moeilijk zijn. Op dat moment lukt het vaak wel al om het schrijven van blokletters aan te leren. Bij kinderen met Downsyndroom met een goede fijne motoriek, zou je kunnen overwegen om later alsnog ook de lusletters

aan te leren. De meeste lusletters kun je zien als min of meer de blokletters waaraan of aan het begin en/of aan het einde een lus of haakje is toegevoegd. We kennen mensen met Downsyndroom die een goed verbonden handschrift hebben ontwikkeld. We kennen ook mensen met een goed leesbaar handschrift van losse blokletters. Ook daarmee kun je je prima redden.

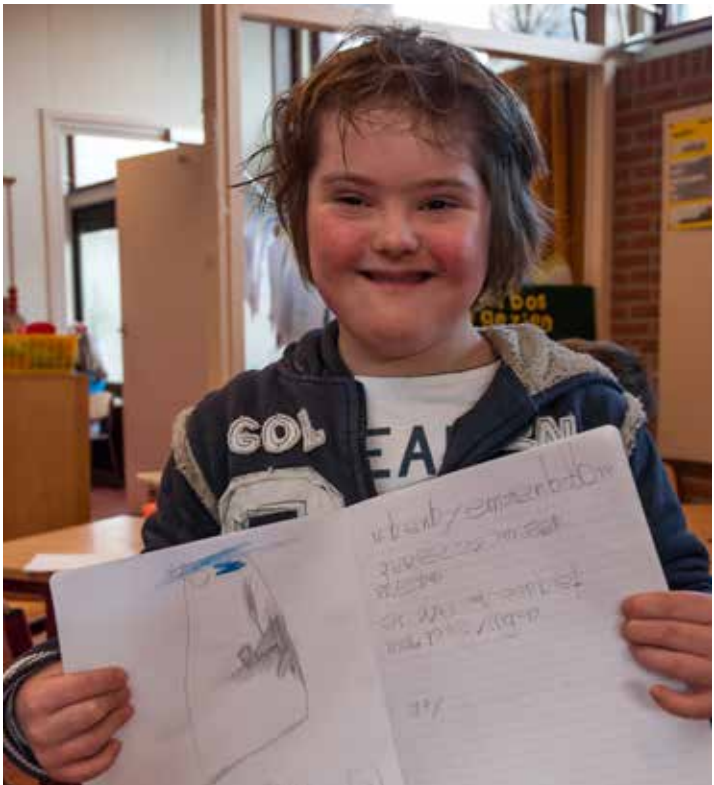
Soms hebben kinderen met Downsyndroom zodanige coördinatieproblemen dat schrijven heel erg moeizaam gaat. Leren typen kan een alternatief zijn. Het op de computer mogen typen werkt voor sommige kinderen bovendien als een prima beloning voor een tijd hard oefenen met schrijven.

Als het kind nog weinig schrijfvaardigheid heeft, maar je wilt het wel zelfstandig werkbladen laten maken, dan kun je deze beperking omzeilen door werkbladen te gebruiken waarbij items alleen hoeven te worden aangestreept, omcirkeld of met elkaar verbonden. Ook kun je het kind laten werken met stempelletters of met magnetische letters. Het is immers belangrijk dat het kind, ongeacht of het motorisch in staat is om te schrijven, wél de schrijfwijze van woorden leert.

Schrijfwijze van woorden leren
In de gebruikelijke schoolmethodes wordt met spelling gestart door kinderen korte woordjes al verklankend te leren schrijven. De kinderen horen het woord, of zeggen het woord, en zij moeten daarbij leren om te horen wat de eerste, middelste en laatste klank is. Dit doet een beroep op auditieve discriminatie (de losse klanken in het woord kunnen waarnemen) en op het auditief geheugen (de volgorde van de klanken onthouden). Maar juist bij deze auditieve vaardigheden ondervindt het overgrote merendeel van de kinderen met Downsyndroom grote beperkingen.

Binnen de methode Leespraat (zie ook paragraaf **3.3** en **7.3**; en zie www.stichtingscope.nl voor de map Leespraat en voor cursussen op dit gebied) wordt daarom een alternatieve benadering gevolgd waarbij gebruik wordt gemaakt van de visuele kracht van kinderen met Downsyndroom. Een beginnetje kan al worden gemaakt als het kind de letters leert lezen. Er kan dan worden gestart met het leren van de schrijfwijze van een aantal voor het kind belangrijke woorden, zoals de eigen naam. Daarbij wordt de omdraaimethode (zie paragraaf **3.3**) ingezet, hier in de vorm van kaartjes met daarop de losse letters. Van achteren naar voren wordt steeds één kaartje meer omgedraaid of afgedekt. De verborgen letters moet het kind oproepen uit zijn of haar visueel geheugen. Het aantal woorden dat het kind op die manier leert schrijven (of leggen, stempelen, typen, etc.) wordt geleidelijk uitgebreid.

Op het moment dat een kind in woorddelen begint te lezen (zie paragraaf **3.3** en **7.3**), wordt binnen Leespraat gestart met het leren van ook de schrijfwijze van die woorddelen. Je kiest een woord, bestaande uit enkele woorddelen, dat een kind graag wil leren schrijven. Je leert de schrijfwijze van ieder afzonderlijk woorddeel via de omdraaimethode aan. Op het moment dat het kind de schrijfwijze van een van die woorddelen (bijvoorbeeld 'ter' in 'computer') kent, kun je het dit woorddeel laten schrijven (of leggen met losse letters) in andere woorden. Het kind kan dan bijvoorbeeld het woord winter afmaken als 'win' er al staat, maar 'ter' nog moet worden aangevuld.



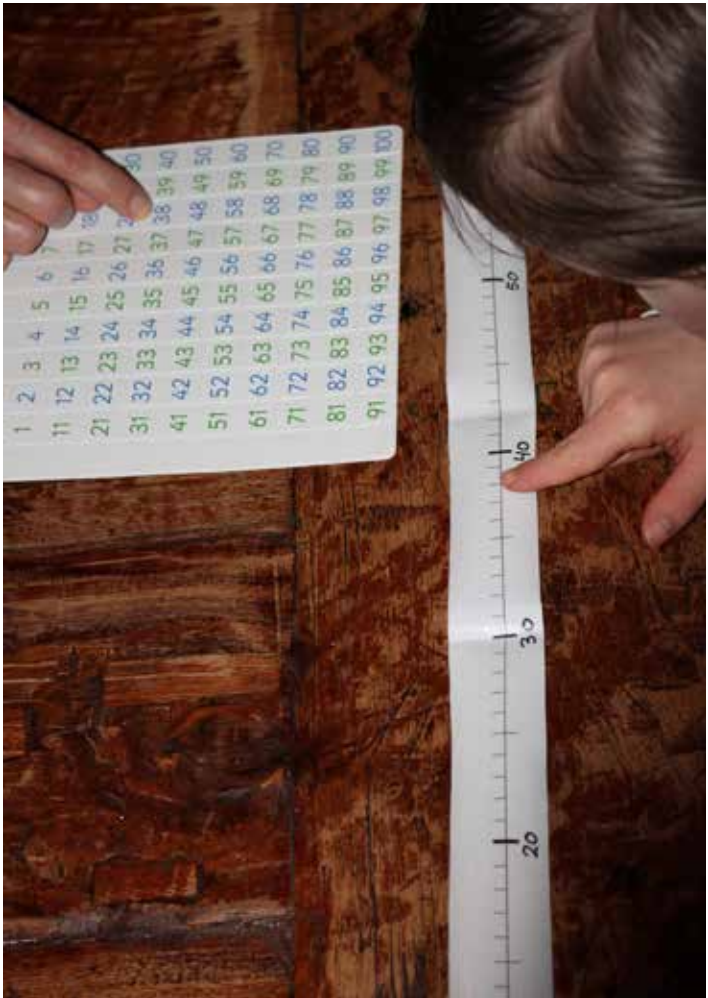
Binnen Leespraat wordt voor het kind een schrijfwoordenmapje gemaakt met per ingeoefend woorddeel een aantal voorbeeldwoorden uit de leeswoordenschat van het kind. Dit mapje wordt in de loop van de tijd aangevuld met nieuwe woorddelen en met nieuwe voorbeeldwoorden bij al bekende woorddelen. Met de Leespraatbenadering leert het kind schrijven door woorden en woorddelen voor zich te leren zien in een 'visueel woordenboek'. Op basis van de woorddelen in het schrijfwoordenmapje (zoals gebruikt bij Leespraat), kan een leerkracht, begeleider of ouder, schrijfoefeningen en dictees specifiek voor dit kind ontwerpen.

Vanaf groep vier wordt op de basisschool gewerkt met woordpakketten en dictees. Een klein deel van de kinderen met Downsyndroom kan op dat moment al zodanig vlot lezen en schrijven dat zij hieraan kunnen meedoen, soms wel met een kleinere portie. Wat in die gevallen essentieel is, is om het kind de betekenis van die woorden aan te leren. Het heeft immers geen enkele zin om een woord te kunnen schrijven waarvan je geen idee hebt wat het betekent, wat je nooit zult gebruiken in je eigen communicatie en wat je nooit tegenkomt in teksten die je graag leest. Voor een zeer groot deel van de kinderen met Downsyndroom is het een beter alternatief om met eigen woordpakketten te gaan werken, met woorden die voor het kind belangrijk en zinvol zijn.

Tot slot: probeer van het begin af aan om het schrijven op een zinvolle manier een plaats te geven in het dagelijkse leven en de dagelijkse communicatie. Het is zeer stimulerend voor een kind als het merkt dat het woordjes en zinnetjes kan schrijven over onderwerpen die het zelf belangrijk of interessant vindt.

7.3.4 Rekenvoorbereiding en rekenen

In Nederland zijn veel rekenmethodes gebaseerd op realistisch rekenen. Het leren rekenen in contexten (zoals in verhaalsommen) staat centraal. Ook worden binnen deze onderwijsstroming leerlingen uitgedaagd om zelf oplossingen te bedenken voor rekenproblemen, in interactie met andere leerlingen en leerkracht. Er is kritiek op deze benadering. Voor zwakke rekenaars is het zelf moeten bedenken van oplossingsstrategieën funest. Vaak leren zij daardoor geen enkele strategie goed. Volgens critici van realistisch rekenen is het voor met name deze zwakke rekenaars beter per soort som één vaste strategie systematisch te trainen. Er moet weliswaar ruimte zijn voor het leren begrijpen van contexten waarin rekenen kan worden toegepast, maar ook voor het droog oefenen van rekenstrategieën zonder context. In nieuwere rekenmethodes heeft dit vaak weer meer een plaats gekregen.



Contexten of droog oefenen?
Deze discussie is ook relevant voor leerlingen met Downsyndroom. In de praktijk zijn de meesten van hen zwakke of zeer zwakke rekenaars. In hoeverre moet bij hen de nadruk liggen op het leren begrijpen van contexten waarin rekenvaardigheden van belang zijn? En hoe belangrijk is het droog oefenen van rekenvaardigheden?

Contexten zijn nodig om te begrijpen waartoe rekenen dient. In de fase van rekenvoorbereiding leren kinderen onder andere kleine aantallen direct herkennen, tellen, cijfers herkennen, en begrippen als 'veel', 'meer dan', 'erbij' en 'eraf'. Het alleen maar droog oefenen van dergelijke vaardigheden zal weinig motiverend zijn. Bovendien willen we dat een kind verbanden leert zien tussen het gewone leven en rekenen.

Maar het alleen maar vrijblijvend laten omgaan met contexten, leidt bij een kind met Downsyndroom weliswaar tot enige spelvaardigheid en kennis van de wereld, maar niet tot het leren van rekenvoorbereidende vaardigheden. Een context als 'winkeltje spelen' is heel motiverend, maar is zo complex dat een kind met Downsyndroom er over het algemeen weinig voorbereidende rekenvaardigheden zal leren, tenzij deze heel expliciet worden gemaakt. Een leerkracht, begeleider of ouder kiest dan een zo'n vaardigheid eruit om systematisch en intensief te benoemen en te oefenen, in die context, maar ook los daarvan. Je kunt er niet vanuit gaan dat een kind met Downsyndroom door het te laten omgaan met allerlei 'real live' contexten zelf rekenconcepten zal construeren. Expliciete instructie is cruciaal. Pas dan kan zo'n vaardigheid tot leven komen voor het kind.

Niet alleen bij de rekenvoorbereiding in de kleuterjaren, maar ook bij het latere aanleren van sommen, zijn zowel contexten als het geïsoleerd trainen van deelvaardigheden nodig. Een context kan in eerste instantie worden gebruikt om te laten zien waartoe een rekenvaardigheid dient. Maar vervolgens zal het aanleren moeten gebeuren door heel systematisch stap voor stap de betreffende rekenstrategie in te oefenen. Bij dat inoefenen zijn complexe contexten alleen maar afleidend. Op het moment dat het kind een bepaald soort som geautomatiseerd heeft en echt beheerst, kun je natuurlijk wel weer laten zien in welke situaties dat type som toepasbaar is. Dat is de generalisatiefase. Ook bij dit laatste moet je een kind met Downsyndroom echter niet laten 'zwemmen', maar expliciet uitleg geven.

Rekenvoorbereiding

Bij rekenvoorbereiding is het direct leren herkennen van kleine aantallen (tot vijf voorwerpen of items op een plaatje) cruciaal. Kinderen zonder Downsyndroom hebben zich deze vaardigheid over het algemeen zonder bewuste inspanning van opvoeders al in hun peuterjaren eigen gemaakt. Bij kinderen met Downsyndroom is dit vaak niet gebeurd. In de context van rekenvoorbereiding moet dit dus een plaats krijgen. Dat wordt veelal vergeten. Ouders en leerkrachten laten een kleuter met Downsyndroom meestal wel oefenen met tellen en cijfers, soms ook nog met dobbelsteenpatronen, maar het op het oog herkennen van de 'tweeheid' van twee items en de 'drieheid' van drie items (zonder dat deze in een vast dobbelsteenpatroon zijn gerangschikt) laat men vaak liggen. Toch is deze directe kennis van kleine aantallen – je innerlijk een voorstelling ervan kunnen maken – een fundament voor de opbouw van het latere rekenen. Bij het direct leren herkennen van kleine aantallen kun je gebruik maken van de

stappen 'matchen', 'kiezen' en 'benoemen', zoals dit is beschreven in paragraaf **3.3** bij het aanleren van leeswoorden.

Voor een systematisch overzicht van leerdoelen op het gebied van voorbereidend rekenen, inclusief de pedagogische en didactische aanpak bij kinderen met Downsyndroom, kun je te rade gaan bij de map Rekenvoorbereiding van de methode Rekenlijn en/of een cursus op dit gebied volgen (zie www.stichtingscope.nl).

Sommen
Het automatiseren van sommen, zelfs eenvoudige sommen, komt bij kinderen met Downsyndroom vaak niet gemakkelijk tot stand. Als een kind basale sommen (zoals de plussommen tot 10 of de splitsen tot 10) niet vlot kan oproepen, dan zal het ook niet komen tot meer complexe rekenvaardigheden als tientalsoverschrijding. Ook toegepast rekenen – bijvoorbeeld rekenen met geld – zal heel beperkt blijven.

Rekenmethoden waarbij het kind sommen leert maken via doortellen raden wij af. Dat is een omslachtige rekenstrategie. Met een systematische aanpak zijn ook veel kinderen met Downsyndroom in staat basale sommen direct te leren oproepen, zonder doortellen.

Een viertal artikelen (eerder verschenen in de Down+Up) van de hand van Hedianne Bosch over de Rekenlijn, een systematische aanpak van leren rekenen bij kinderen met Downsyndroom, kan worden gedownload via www.stichtingscope.nl . Tevens verzorgt deze stichting workshops hierover. De Rekenlijn sluit aan bij de goede visuele informatieverwerking van kinderen met Downsyndroom. Er wordt strategisch gebruik gemaakt van visuele hulpmiddelen als blokjeslijn en getallenlijn. De map 'Rekenlijn tot 10' bevat vier parallelle leerlijnen: plussommen; splitsen; tellen en getallen tot 100; cijfers schrijven. Inmiddels is er ook een vervolgmap verkrijgbaar voor het leren van de plussommen tot de honderd.

Rekentoepassingen
Bij rekenonderwijs hoort ook het leren van een aantal rekentoepassingen. Met name oriëntatie in de tijd, klokkijken en rekenen met geld zijn belangrijke vaardigheden voor het leven van alledag. Hieraan moet ook bij kinderen met Downsyndroom expliciet worden gewerkt. Dit moet echter niet worden gezien als een vervanging voor het aanleren van basale sommen. Je kunt het beter zien als gebieden waarop basale rekenvaardigheden kunnen worden toegepast. Vooral voor geld rekenen geldt dat een kind zonder basale rekenvaardigheden niet veel verder zal komen dan alleen munten en biljetten herkennen en benoemen. Als er niet meer haalbaar is, dan is dat natuurlijk nog steeds een waardevol leerdoel.

Verwachtingen
Wij zijn ervan overtuigd dat veel meer kinderen met Downsyndroom minstens basale sommen zouden kunnen leren en die zinvol kunnen leren toepassen. Mits jong wordt gestart, er tijd in wordt geïnvesteerd, er systematisch aan wordt gewerkt en het niet te snel wordt opgegeven. We kennen zelfs enkele voorbeelden van kinderen met Downsyndroom die in staat zijn gebleken om ook complexe rekenvaardigheden, zoals deelsommen, breuken, en rekenen met percentages, onder de knie te krijgen.

DAPHNE KAN OOK REKENEN, DANKZIJ DE REKENLIJN

Hele zinnen lezen kon Daphne (8) wel, maar rekenen, dat was een ander verhaal. Met de Rekenlijn, ontwikkeld door Hedianne Bosch, is ze inmiddels begonnen met sommen boven de tien. De methode blijkt ook door ouders zonder onderwijservaring toe te passen.

Irma, moeder van Daphne: 'Rekenen is moeilijker voor kinderen met Downsyndroom, zo ook voor Daphne, maar toch valt ook dat te leren. Van kleins af aan zijn we met Daphne spelenderwijs met leren bezig, gewoon in het dagelijkse leven. Niet alleen woordjes, maar ook cijfers en aantallen. Wij deden dat door alles te benoemen en te tellen. Daphne vond dat leuk en maakte daar samen met haar zus Larissa een spelletje van. In de auto deden ze dan wedstrijdje wie het eerste bijvoorbeeld 2 rode auto's zag. Larissa won weliswaar altijd, maar dat maakte voor Daphne niet uit. Bij Hedianne begon Daphne echt met de rekenvoorbereiding. Hedianne leerde haar tot 10 tellen en ook terugtellen van 10 naar 0. Ook termen als 'meer' en 'minder' werden geleerd en globaal herkennen van hoeveelheden. Op een gegeven moment werden er echt sommetjes gemaakt. Ze begonnen met +1-sommen. Doordat Daphne van 0 tot 10 kon tellen kon ze ook +1-sommen maken. Ze vond dit zo leuk dat ze 's avonds in bed nog sommetjes lag te maken. Ook werden de splitsen geïntroduceerd. Inmiddels zat ze in groep drie.

Met rekenen volgt ze vanaf groep drie haar eigen lijn, de Rekenlijn van Hedianne Bosch. De school doet mee. Monica, de juf die Daphne extra begeleidt op school, is samen met mij naar de workshop rekenen bij Hedianne geweest. Zo zitten we allemaal op één lijn en dat is ontzettend belangrijk. Wij ouders zijn ons er zeker van bewust dat we met de school en de leerkrachten geluk hebben gehad. Het is voor het leren van Daphne heel belangrijk dat er samenwerking is tussen school, ouders, pedagoge en eventueel ook logopediste.

Ikzelf vond het erg moeilijk om Daphne rekenen aan te leren. Het heeft een hele tijd geduurd voordat zij de splitsen van 2, 3 en 4 beheerste. Bij Hedianne ging het dan goed en thuis kon ik het haar gewoon niet goed uitleggen, ze snapte het dan niet. Dan stopte ik maar weer met rekenen en gingen we lekker lezen, want dat ging goed. Zo schoot het natuurlijk niet op, je moet er thuis ook wel wat aan doen. Volgens mij heeft Daphne er een jaar over gedaan om de splitsen van 2, 3 en 4 te beheersen. Daarna ging het als een speer! Het kwartje was gevallen bij Daphne én bij mij (om het haar aan te leren). Deze succesbeleving hadden wij beiden nodig. Daphne wilde nu graag rekenen. Doorzetten is heel belangrijk, want ze kan het dus leren. En, waar we heel blij mee zijn is dat Daphne het ook leuk vindt en snapt, het is niet domweg wat uit het hoofd leren. En dat is weer handig in het dagelijkse leven, bijvoorbeeld bij het boodschappen doen. Daphne beheerst nu alle plus-sommen tot de 10 en alle splitsen tot de 10 met daaraan gekoppeld de min-sommen. Inmiddels is ze begonnen met sommen over de 10. De Rekenlijn is duidelijk en als ouder goed toe te passen, ook al ben je niet gewend te onderwijzen. Daphne kan dus ook rekenen, iets wat we niet hadden gedacht. Wie weet wat ze nog meer kan leren, want ze heeft geen plafond. Dat hebben wíj wel geleerd.'

7.3.5 Zaakvakken

Het is de moeite waard om de leerling met Downsyndroom mee te laten doen met zaakvakken als aardrijkskunde en geschiedenis. Het kan zorgen voor meer kennis van de wereld. Ook blijken sommige leerlingen met Downsyndroom juist door een inhoudelijke interesse in een van de zaakvakken gemotiveerd te zijn tot leerinspanningen, bijvoorbeeld tot het lezen over een favoriet onderwerp.

Vanaf halverwege de middenbouw, en zeker in de bovenbouw, worden binnen het regulier onderwijs zaakvakken een substantieel onderdeel van het curriculum. Deze vakken worden vaak overwegend klassikaal aangeboden. Bij veel leerlingen met Downsyndroom is het mogelijk om bij (een deel van) de zaakvakken, met aanpassingen, zinvolle aansluiting met het klassikale curriculum te realiseren.

Aanpassingen kunnen de toetsen betreffen: geef het kind minder stof op, en/of laat het de vragen als voorbereiding meekrijgen naar huis, en/of gebruik voor dit kind aangepaste vragen (bijvoorbeeld meerkeuze- in plaats van open vragen). Daarbij is het belangrijk om te beseffen dat geschikte aanpassingen van kind tot kind kunnen verschillen. Het is bijvoorbeeld niet zo dat dé oplossing voor topografie altijd het verminderen van het aantal plaatsen is. Er zijn kinderen met Downsyndroom waarbij topografie überhaupt niet zal worden gedaan, omdat andere vaardigheden meer prioriteit hebben, maar er zijn ook kinderen met Downsyndroom die tientallen plaatsen voor een topografietoets kunnen leren. Het is dus maatwerk.

Een andere aanpassing: je kunt uit de thema's die in de klas zullen worden behandeld een aantal deelonderwerpen selecteren die je (als leerkracht, begeleider of ouder) aanbiedt op een iets minder abstract niveau. Daarbij maak je dan aangepaste verwerkingsbladen. Op de site van de SDS (https://www.downsyndroom.nl/kennisbank/uit-het-archief-met-onderwijskundige-aanpassingen/) kun je voorbeelden van door ouders en leerkrachten aangepaste werkbladen vinden bij verschillende vakken. Je zou hierbij verder nog kunnen denken aan het zoeken van eenvoudige boekjes die aansluiten bij de thema's die in de klas worden behandeld, afhankelijk van hoe goed de leerling kan lezen, bijvoorbeeld de boekjes uit de Kijkdoosserie of de mini-informatieboekjes.

Ook is het mogelijk om met behulp van een camera zelf zaken die gerelateerd zijn aan een bepaald thema te fotograferen en daar een alternatieve les met eenvoudige teksten bij te maken. Uiteraard kosten dergelijke aanpassingen tijd, maar in de samenwerking tussen ouders, school en (ambulant) begeleider(s) is daar vaak wel een mouw aan te passen.

De betrokkenheid bij klassikale lessen en klassengesprekken over onderwerpen uit de zaakvakken kan worden vergroot door het thema van tevoren, thuis of in de één-op-één situatie op school, met het kind voor te bespreken. Dat kan maken dat het in de les eerder de belangrijkste begrippen zal herkennen. Ook zou je het kind een bijdrage aan het gesprek kunnen laten voorbereiden. Overigens hoeft het kind met Downsyndroom het zelf niet per se als problematisch te ervaren dat een (aanzienlijk) deel van een les of klassengesprek over zijn of haar hoofd gaat. Er blijken toch ook vaak wel momenten binnen zo'n les of gesprek te zijn waar het kind wel enige betrokkenheid kan tonen.

Een andere optie is om het kind met Downsyndroom een werkstuk te laten maken en/of een spreekbeurt te laten houden over een onderwerp naar keuze, voorbereid in de één op één situatie en/of thuis. Ook dit is een manier om het kind bij de zaakvakken te betrekken. Een werkstuk of spreekbeurt is als individueel project bovendien goed aan te passen aan de vaardigheden van het kind.

> *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.* (Moeder van Veerle, groep zeven)

7.4 SOCIALE INCLUSIE BEVORDEREN

Het kind én zijn omgeving

Wanneer een kind met Downsyndroom minder sociale interacties heeft met andere kinderen dan de meeste van zijn of haar klasgenoten, wil dat nog niet zeggen dat het kind zelf dit als een probleem ervaart. Het is dan ook niet nodig om dit per se zwaar op te vatten.

Natuurlijk mag en kun je als leerkracht, begeleider of ouder wel proberen het kind te stimuleren meer aansluiting te krijgen. Je kunt je daarbij zowel richten op het verbeteren van het sociaal functioneren van het kind zelf, als op de wijze waarop het kind wordt benaderd door de omgeving. Bij het eerste kun je denken aan het aanleren van meer spelvaardigheden en het bevorderen van de spraak-/taalontwikkeling (zie paragraaf **7.1.2**) en het sociaal gedrag. Bij het tweede kun je bijvoorbeeld denken aan het creëren van geschikte spel- en leersituaties, het thuis uitnodigen van klasgenoten, voorlichting aan klasgenoten en het verbeteren van het algehele sociale klimaat in de klas.

Kinderen met Downsyndroom hebben als gevolg van uiterlijke herkenbaarheid, lichaamslengte, onrijpe motoriek en spraak-/taalbelemmeringen vaak een status aparte. In positieve zin betekent dit dat klasgenoten zich zorgzaam gedragen en proberen het kind bij hun interacties te betrekken. In negatieve zin kunnen klasgenoten het kind echter als 'kleiner' en 'onbekwamer' inschatten dan feitelijk het geval is. Er kunnen dan 'scheve' interactiepatronen ontstaan: klasgenoten kunnen te bazig zijn, kunnen het kind gaan betuttelen en veel te veel gaan helpen of klasgenoten kunnen een overbeschermende houding aannemen waarin ze veel te veel accepteren van het kind. In al die gevallen is voorlichting aan klasgenoten essentieel. Het is daarbij uiteraard ook belangrijk om zelf als leerkracht het goede voorbeeld te geven in de bejegening van het kind met Downsyndroom. Als klasgenoten duidelijke richtlijnen krijgen zijn dergelijke 'scheve' interactiepatronen vaak heel goed te doorbreken.

Meer informatie over het bevorderen van sociale inclusie kun je vinden in de brochure 'Leren samen leven', gratis downloadbaar op https://www.downsyndroom.nl/download/down+up/2002/LSL(2).pdf

7.4.1 Spelvaardigheden aanleren

Als je sociale inclusie wilt bevorderen, dan kun je (als leerkracht, begeleider of ouder) het aanleren van spelvaardigheden als een leerdoel definiëren. Ga na welke spelen klasgenoten doen tijdens de pauze of op andere vrije momenten en probeer het kind met Downsyndroom de regels van enkele van deze spelen en de benodigde spelvaardigheden bij te brengen. Vraag andere kinderen op school of uit de buurt of zij het kind de kinderspelen die zij doen willen helpen aanleren. Er zijn vaak kinderen (denk daarbij ook aan oudere kinderen) die dit leuk zullen vinden om te doen. Wanneer het kind niet goed mee kan doen aan bepaalde spelen, bijvoorbeeld vanwege motorische problemen (tempo; handigheid; kracht), dan kunnen spelregels worden aangepast in overleg met het kind en met klasgenoten. Klasgenoten blijken soms heel goed in staat en ook bereid om, wanneer hun zo'n probleem wordt voorgelegd, hiervoor oplossingen te verzinnen.
Een voorbeeld: klasgenoten verzonnen een alternatief voor touwtje springen. Eén kind gaat in het midden staan en draait het touw rond over de grond. Andere leerlingen proberen steeds over het zo ronddraaiende touw heen te springen. De leerling met Downsyndroom was niet snel en gecoördineerd genoeg voor gewoon touwtjespringen, maar hieraan kon hij goed meedoen. Het nieuwe spel werd zelfs een tijd een rage op het plein.

7.4.2 Sociaal gedrag aanleren

De 'peer-related' sociale competentie (sociale vaardigheden die direct betrekking hebben op de omgang met andere kinderen) van kinderen met een verstandelijke beperking, waaronder die met Downsyndroom, loopt veelal achter bij hun verstandelijke ontwikkeling. Daarom wordt aanbevolen om sociale vaardigheden gericht aan te leren. Eerder interviewden wij vanuit de SDS ouders en leerkrachten van geïncludeerde kinderen met Downsyndroom over de manieren waarop zij probeerden de sociale inclusie te ondersteunen. Tevens observeerden we de kinderen op school. Met betrekking tot het bevorderen van sociaal gedrag kwamen de volgende aanbevelingen naar voren:

- Moedig het kind aan om aan andere kinderen te vragen of het mee mag spelen of oefen dit in een rollenspel.
- Leer het kind compromissen te bedenken of te accepteren in situaties waarin een spelgenoot iets anders wil dan het kind. Dit is een zeer belangrijke vaardigheid.
- Moedig het kind aan om op een adequate wijze voor zichzelf op te komen.
- Besteed aandacht aan het aanleren van goede manieren (groeten; vragen in plaats van afpakken; bedanken; e.d.). Goede manieren hebben een positief effect op hoe anderen op iemand zullen reageren.
- Leer het kind stap voor stap de in de klas geldende regels en routines aan. Gebruik andere kinderen daarbij eventueel als rolmodel. Soms kan het helpen om regels en routines visueel te maken (dagstructuurkaarten).

- Geef het kind expliciet richtlijnen voor wat wel en niet gepast is onder andere op het gebied van amicaliteit, lichamelijk contact en verliefdheid. De precieze inhoud hiervan is uiteraard leeftijdgerelateerd. Het is belangrijk om hier vroegtijdig thuis mee te beginnen. Zie voor meer informatie: https://www.downsyndroom.nl/download/archief/opvoeding/DU_126-leren-over-grenzen-lichaam-seksualiteit.pdf

- Wees erop voorbereid dat je bij het aanleren van gepast gedrag aan een kind met Downsyndroom kan worden tegengewerkt door overbeschermende reacties van anderen ('ach, laat zo'n kind toch').

- Probeer aanwezig antisociaal gedrag en/ of ongepast gedrag in te perken of om te buigen. Maak daarbij een analyse van de situaties waarin het gedrag optreedt, de precieze inhoud van het gedrag en de eventuele functie van het gedrag voor het kind én de wijze waarop dit wordt bekrachtigd (d.w.z. wordt versterkt door reacties uit de omgeving).

- Werk als ouders en leerkrachten samen bij het aanleren van sociaal gedrag én zeker op het gebied van het afleren van antisociaal en ongepast gedrag.

- Stel op het gebied van sociaal gedrag eisen aan het kind en wees consequent. Je zult daarbij echter ook geduld en relativeringsvermogen nodig hebben. Ga uit van een langetermijnperspectief. Het aanleren van gedrag, en zeker het afleren of ombuigen van ongewenst gedrag, kost nu eenmaal tijd.

7.4.3 Spel- en leersituaties creëren

Een andere manier om sociale inclusie te bevorderen is het creëren van situaties waarin het kind gemakkelijker aansluiting krijgt met andere kinderen. Op grond van de interviews met ouders en leerkrachten en de observaties op reguliere scholen geven we de volgende aanbevelingen:

- Begin met te observeren in welke situaties het kind op dit moment al meer aansluiting heeft met klasgenoten. Wat zijn de kenmerken van die situaties? Denk hierbij aan: de aard van de activiteit; de mate waarin spraak een belangrijke rol speelt; het aantal kinderen dat meespeelt; welke kinderen er mee spelen; materiaal en locatie; de mate van begeleiding door een volwassene. Kijk vervolgens of je meer van dergelijke geschikte situaties zou kunnen creëren.

- In de praktijk blijken kinderen met Downsyndroom veelal meer contact te maken in intieme (en/of vertrouwde) situaties, dan in situaties met veel andere kinderen. Ook in een grote klas kunnen meer intieme situaties, met maar enkele participanten tegelijkertijd, worden gecreëerd. Als leerkracht kun je in de poppenhoek bijvoorbeeld maar één ander kind laten meespelen.

- Probeer tevens situaties te zoeken waarin het kind kan uitblinken en laat dit dan ook als leerkracht merken aan het kind (zelfbeeld) en de klas (status).

- Creëer zo nodig een set-up, dat wil zeggen een spelsituatie waarin de kans groter is dat er waardevolle interacties optreden tussen het kind en zijn of haar klasgenoten. Kies een activiteit waar het kind redelijk bedreven in is, ofwel leer het kind gericht een bepaald spel aan. Betrek vervolgens andere kinderen bij de betreffende activiteit. Start met enige begeleiding door een volwassene, die zich vervolgens – zo mogelijk – weer terugtrekt.

- Koppel een maatje aan het kind met Downsyndroom voor bepaalde spel- en/of leersituaties (peer-tutoring)

- Zet de extra ondersteuning voor het kind eventueel in voor de begeleiding van een groepje kinderen, in plaats van één-op-één.

7.4.4 Klasgenoten thuis uitnodigen

Sociale inclusie op school wordt ook bevorderd als er klasgenoten thuis met het kind spelen. Leer het kind dus om klasgenoten thuis uit te nodigen om te komen spelen. Vaak zal het kind dit na verloop van tijd uit zichzelf gaan doen. Dit samen spelen na schooltijd kan een positief effect op de contacten met die betreffende klasgenoten tijdens de schooluren. De thuissituatie is bij uitstek geschikt voor het creëren van meer intieme situaties. In de thuissituatie kunt je als ouder – zo nodig – de betreffende klasgenoten enige uitleg geven over de 'gebruiksaanwijzing' van je kind. Soms zal er nauwelijks begeleiding van het samenspel thuis nodig zijn. In die gevallen dat het samenspel niet vanzelf goed loopt, gebruiken ouders een of meer van de volgende strategieën (die ouders ook bij kinderen zonder Downsyndroom wel gebruiken):

- aantrekkelijk en voldoende spelmateriaal verschaffen;
- het even opstarten van een spelactiviteit waarin hun kind redelijk bedreven is en wat het leuk vindt;
- even meespelen om het spel aantrekkelijker te maken voor andere kinderen;
- af en toe checken of het spel nog wel goed verloopt;
- het kind terugleiden naar het spel wanneer het zich te veel daaraan onttrekt.

7.4.5 Begeleiden van contacten met andere kinderen

Enige uitleg aan klasgenoten (en aan ouders van klasgenoten) over wat Downsyndroom inhoudt en waarmee zij rekening kunnen houden in de omgang met het kind is aan te bevelen. Klasgenoten zijn zich meestal toch wel bewust van de 'bijzonderheid' van hun klasgenoot met Downsyndroom. Uitleg over Downsyndroom maakt dat zij deze 'bijzonderheid' kunnen plaatsen. Het kan voorkomen dat de kinderen op grond van fragmentarische informatie zelf tot onjuiste conclusies komen. Uitleg is niet per se eenmalig en het zou geen eenrichtingsverkeer moeten zijn. Vraag als leerkracht klasgenoten ook naar hun ervaringen.

Goed informatiemateriaal in woord en beeld over Downsyndroom voor kinderen kan worden gevonden op https://www.weetwatikheb.nl/downsyndroom. De site bevat ook een spreekbeurtpakket. In de bovenbouw wordt dit wel gebruikt om het kind met Downsyndroom zelf iets hierover te kunnen laten uitleggen.

Voorlichting is cruciaal in die gevallen dat er onwenselijke interactiepatronen ontstaan, zoals: betutteling; overbescherming; aandacht krijgen voor negatief gedrag; uitdagen en misbruik maken door klasgenoten (het kind 'gek' laten doen)'. Klasgenoten moeten dan duidelijke richtlijnen krijgen voor hun gedrag en uitleg daarbij waarom deze richtlijnen gelden. En leerkrachten moeten dan natuurlijk ook zelf het goede voorbeeld geven.

Ook als er geen uitgesproken sociale problemen spelen kan een klassengesprek over de omgang met het kind met Downsyndroom zinvol zijn. Er kan dan worden ingegaan op: hoe klasgenoten rekening

kunnen houden met het kind met Downsyndroom (met name met diens spraak-/taalbelemmeringen); hoe zij op adequate wijze het kind kunnen helpen; en hoe zij het kind in hun interacties kunnen betrekken.

Het is mogelijk om een klassengesprek over de omgang met het kind met Downsyndroom te doen waar het kind met Downsyndroom zelf bij aanwezig is. Echter, met name wanneer het gaat om een situatie waarin onwenselijke interactiepatronen zijn ontstaan, kunnen er ook goede redenen zijn om een klassengesprek te houden in afwezigheid van het kind: het kan belangrijk zijn dat klasgenoten het gevoel hebben vrijuit te kunnen spreken; en het is mogelijk dat het gesprek te veel over het hoofd heen zou gaan van het betreffende kind zelf.

Kader een gesprek over de omgang met het kind met Downsyndroom eventueel in in meer algemene gesprekken, bijvoorbeeld over het gegeven dat alle kinderen van elkaar verschillen of over de onderlinge omgang in de klas in zijn algemeenheid. Dit maakt het kind met Downsyndroom niet meer dan nodig speciaal én dergelijke algemene gesprekken over sociale thema's kunnen een goede invloed hebben op het sociale klimaat in de klas.

7.4.6 Sociaal klimaat

Voor de ondersteuning van de sociale inclusie van een kind met Downsyndroom is het creëren van een goed sociaal klimaat essentieel. Een beter sociaal klimaat wordt bevorderd door onder andere:

- klassengesprekken over het feit dat alle kinderen van elkaar verschillen;
- klassengesprekken over sociale thema's (vriendschap; gevoelens; omgang);
- het stimuleren van een niet al te competitief klimaat;
- het bevorderen van sociaal gedrag, door in te grijpen bij antisociaal gedrag, kinderen richtlijnen voor prosociaal gedrag te geven, kinderen zelf alternatieven voor gedrag te laten bedenken, incidenten na te bespreken met de betreffende kinderen of met de klas; zelf het goede voorbeeld te geven (respect voor anderen; humor en relativeringsvermogen);
- wat betreft de regels een evenwicht te vinden tussen structuur bieden en flexibel zijn;
- de regels met de klas te bespreken of zelfs in samenspraak met de klas op te stellen;
- in voldoende mate orde te houden (waarbij ruim gebruik zou moeten worden gemaakt van positieve methodes als prijzen voor goed gedrag en uitleg geven waarom regels gelden).

7.4.7 Positief zelfbeeld bevorderen

Help (als leerkrachten, begeleiders en ouders) het kind met Downsyndroom een positief zelfbeeld te ontwikkelen. Als iemand een positief zelfbeeld heeft, dan gaan de contacten met anderen veel beter. Creëer situaties waarin het kind met Downsyndroom meer gelijkwaardig mee kan doen, omdat het de benodigde vaardigheden redelijk goed beheerst en zoek ook naar situaties waarin het kind kan uitblinken (en waarin de leerkracht dit dan openlijk kan benoemen). In dergelijke situaties zal het kind door zijn of haar klasgenoten (status) en door zichzelf (zelfbeeld) eerder als bekwaam worden ervaren en niet als 'klein en hulpbehoevend'.

Voor het opbouwen van zelfvertrouwen hoeft niet alleen gedacht te worden aan activiteiten op school, maar ook aan het investeren in bijvoorbeeld een hobby.

Voor het zelfvertrouwen van een kind met een verstandelijke beperking kan het heel goed kan zijn wanneer het bij tijden een leiderschapsrol krijgt. Dit kan bijvoorbeeld worden bereikt door het kind met Downsyndroom zo af en toe te laten spelen met een jonger kind of door het, bij bepaalde leeractiviteiten, nu eens in de rol van 'tutor' te plaatsen ten opzichte van zo'n jonger kind.

Voor het bevorderen van een positief zelfbeeld kan het belangrijk zijn om momenten te creëren van persoonlijke aandacht voor het kind door ouders, leerkrachten en begeleiders (even met het kind praten over wat het heeft meegemaakt in het weekend bijvoorbeeld; interesse tonen in diens hobby's).

Voor oudere geïncludeerde kinderen kan voorlichting over de eigen belemmeringen en lotgenotencontact met andere kinderen met een belemmering belangrijk zijn.

Voorlichting over de eigen belemmeringen

Geef het kind met Downsyndroom – in ieder geval in de loop van de middenbouw en de bovenbouw – adequate informatie over zijn of haar belemmeringen (en capaciteiten) en help het kind dit in zijn of haar zelfbeeld te integreren. Het betreft hier niet alleen een 'zakelijke' uitleg, maar deze uitleg bevat ook gevoelsmatige boodschappen, onder andere:

- Het kind is meer 'hetzelfde' als andere kinderen dan dat het 'anders' is.
- De ouders houden van het kind.
- Het kind heeft belemmeringen én capaciteiten.
- Het kind mag zichzelf waarderen.
- Alle mensen verschillen van elkaar.
- Het leren is moeilijker, maar het kind kán wel leren.
- Het kind is niet de enige met een belemmering/ handicap.

Lotgenotencontact en symmetrische vriendschappen
In aanvulling op de inclusie zou lotgenotencontact – contacten met andere kinderen met Downsyndroom/ verstandelijke beperking – een kind met Downsyndroom (met name vanaf de bovenbouw) een referentiekader kunnen geven. Lotgenotencontact biedt soms ook mogelijkheden voor meer symmetrische interacties en vriendschapsrelaties. Een voorwaarde is dan wel dat er in voldoende mate een match is in ontwikkeling, ervaringen en belangstellingen. Het is niet effectief om als een blind paard mensen met dezelfde beperking of hetzelfde syndroom bij elkaar te plaatsen. Het zou veel meer een kwestie moeten zijn van het zorgvuldig zoeken van bij elkaar passende kameraden.

In de loop van de bovenbouw – en in de periode van het voortgezet onderwijs – zou een symmetrische vriendschapsrelatie belangrijker kunnen worden voor de ontwikkeling van het kind en voor de kwaliteit van diens leven. Probeer (als ouders) een dergelijke relatie mogelijk te maken en kijk daarbij verder dan alleen de school.

Symmetrische relaties, waarbij kinderen min of meer hetzelfde ontwikkelingsniveau hebben, zijn natuurlijk niet de enige relaties die waardevol zijn. Kinderen van zeer uiteenlopende leeftijden en vaardigheden kunnen het aantrekkelijk vinden om met elkaar om te gaan. Investeer dus in een gevarieerd netwerk.

7.4.8 Voorlichting aan ouders van andere kinderen

Hoe licht je als schoolteam andere ouders in over de plaatsing? Je moet hierover natuurlijk geen 'inspraakronde' houden (alsof je hun toestemming vraagt). Het is wel goed de andere ouders te informeren over waarom je dit als schoolteam wilt doen, hoe je de begeleiding rondom dit kind organiseert en welke extra middelen je daarvoor als school krijgt. Duidelijke informatie kan handelingsverlegenheid (richting het kind met Downsyndroom en diens ouders) bij de ouders van andere kinderen verminderen en kan helpen om onvrede te voorkomen. Geef die uitleg bijvoorbeeld als een korte introductie op een gewone klassenavond. Geef de ouders van het kind met Downsyndroom – als zij dit willen – daarbij de gelegenheid om kort hun verhaal te doen. Zij kunnen dan vragen van andere ouders beantwoorden. Ook dit kan handelingsverlegenheid bij de ouders van klasgenoten verminderen.

7.4.9 Functionele integratie: meedoen in de lessen en activiteiten

In de literatuur over inclusief onderwijs wordt aangeraden om voor alle leerlingen te streven naar een zo groot mogelijke participatie aan het leerprogramma (functionele integratie). Gedeelde ervaringen dragen ertoe bij dat een kind door zichzelf en door zijn of haar klasgenoten als lid van de groep wordt gezien. Nu zullen er zeker activiteiten zijn waaraan het kind zondermeer kan meedoen, maar vaak zullen er aanpassingen nodig zijn. Er zijn daarbij geen 'standaard'-aanpassingen die voor ieder kind met Downsyndroom gelden. De onderlinge verschillen tussen de vaardigheden van deze kinderen zijn groot en verschillende situaties stellen verschillende eisen. Maatwerk voor dít kind in déze situatie is vereist.

Op grond van de onderzoeksliteratuur, en op grond van interviews met ouders en leerkrachten en observaties op scholen, bevelen we vanuit de SDS het volgende aan:

- Streef voor het kind met Downsyndroom naar zo veel mogelijk participatie aan de leeractiviteiten, waar dit zinvol is en haalbaar. Zo nodig kan het kind worden ondersteund om te participeren in een activiteit: door de eisen aan te passen; door het kind voor te bereiden in een één-op-één situatie; of door extra begeleiding in te zetten tijdens de betreffende activiteit. Soms is participatie met dezelfde leerdoelen mogelijk; vaak zal het gaan om participatie met aangepaste leerdoelen – maar wel in hetzelfde leerstofgebied; soms zal het gaan om curriculumoverlapping – het kind doet wel mee aan de activiteit maar de leerdoelen voor het kind liggen op een ander gebied.

- Uiteindelijk moet een leerkracht ook kunnen accepteren dat er – ondanks aanpassingen – 'verloren' momenten kunnen ontstaan. Ook bij andere kinderen in een klas komen dergelijke momenten voor.

- Bij veel van de aanpassingen gaat het om wat meer persoonlijke aandacht door een volwassene: het kind moet worden aangespoord om mee te draaien in de routines, moet actief worden betrokken bij klassikale activiteiten en heeft meer begeleiding en toezicht nodig bij individuele verwerking van leerstof. Verschillen tussen kinderen met Downsyndroom – ook van dezelfde leeftijd – zijn daarbij aanzienlijk.

- Maak als leerkrachten en begeleiders eventueel een matrix van een schooldag met daarin de activiteiten en de leerdoelen voor de klas enerzijds en de eventuele aanpassingen in ondersteuning, eisen of leerdoelen voor de specifieke leerling met Downsyndroom anderzijds. Een dergelijke werkwijze maakt dat je meer systematisch zult nadenken over mogelijkheden om participatie te vergroten.

- Het streven naar functionele integratie betekent niet dat één-op-één begeleiding buiten de klas wordt afgewezen: korte periodes met één-op-één begeleiding kunnen uitermate effectief zijn, met name voor het aanleren van nieuwe vaardigheden.

- Op een aantal manieren kan worden geprobeerd een kind met Downsyndroom meer te betrekken bij klassikale instructie/activiteiten: zet het kind dichter bij de leerkracht, zodat deze het 'terug kan halen' als het niet meer oplet; maak als leerkracht gebruik van een gevarieerde intonatie, gezichtsexpressie en lichaamstaal; gebruik – waar mogelijk – visuele presentatie van materiaal (video; platen; voorwerpen); geef het kind ergens in de klassikale les een taak (bijvoorbeeld een stukje voorlezen of iets aanwijzen); omzeil eventueel spraakproblemen door het kind 'ja'- 'nee'-vragen te stellen of iets te laten aanwijzen in plaats van te moeten praten; maak gebruik van persoonlijke begeleiding (door een assistent, een begeleider of leerkracht) om het kind te ondersteunen meer mee te doen aan de klassikale activiteit; gebruik eventueel 'preteaching' (vooruit lopen op de klassikale stof in een één-op-één situatie).

- Maak gebruik van peer-tutoring (een kind wordt bij zijn leren geholpen door een meer vaardige medeleerling). Een maatje kan worden ingezet bij leeractiviteiten, maar eventueel ook bij spelen op het schoolplein.

- Gebruik vormen van coöperatief leren (kinderen werken samen aan een gemeenschappelijk project, waarbij ze verschillende taken kunnen doen binnen het geheel van het project). Deze werkvormen kunnen de participatiemogelijkheden voor kinderen met belemmeringen vergroten. Er worden taalrijke en interactieve situaties gecreëerd waarbij kinderen elkaar in een positieve sfeer leren kennen en waarbij het betreffende kind door andere kinderen (in plaats van door een volwassene) wordt gestimuleerd om te werken. Wel zal het in eerste instantie vaak nodig zijn dat er hierbij enige begeleiding door een volwassene wordt gegeven, ook om ervoor te zorgen dat het betreffende kind niet ondergesneeuwd raakt door zijn of haar (te dominante) medeleerlingen.

Kringgesprek
Bij kinderen met Downsyndroom loopt over het algemeen de spraak achter bij het taalbegrip. Beperkte spraak maakt deelname aan een kringgesprek moeilijker. De betrokkenheid hierbij varieert in de praktijk tussen: erbij zitten zonder zichtbare betrokkenheid; kijken naar degene die aan het woord is en lachen als anderen lachen; korte antwoorden geven op eenvoudige vragen; uit zichzelf iets vertellen dat niets te maken heeft met het onderwerp van het kringgesprek, dat er zijdelings mee te maken heeft, of dat direct eraan gerelateerd is.

Door de SDS geïnterviewde leerkrachten noemen een aantal manieren om een kind met Downsyndroom meer te betrekken bij het kringgesprek:

- Schrijf als ouders in een communicatieschrift op wat het kind buiten schooltijd heeft meegemaakt. Met deze informatie kan de leerkracht door middel van gerichte vragen het kind helpen om hierover iets te vertellen.

- Geef het kind zelf iets mee aan de hand waarvan het kan vertellen: een voorwerp, foto of korte tekst. Sommige ouders appen een of meer foto's naar de leerkracht. De leerkracht kan deze foto's dan laten zien, soms kan het kind er dan zelf bij vertellen, soms moet de leerkracht vragen stellen. Als het kind een aantal visuele globaalwoorden kan lezen, zou je daarvan ook gebruik kunnen maken. Het kind kan zijn of haar verhaal dan oplezen.

- Op het moment dat het kind iets te berde brengt dat zijdelings met het onderwerp van gesprek te maken heeft, kan de leerkracht de bijdrage van het kind expliciet verbinden met de rest van het gesprek en het kind aanmoedigen hierop door te gaan.

Gymnastiek
Hoewel gymnastiek een context lijkt te zijn waarin participatie voor een kind met Downsyndroom gemakkelijk is, is dit toch niet altijd het geval. Sommige kinderen met Downsyndroom hebben heel goede motorische vaardigheden en kunnen prima meedoen aan sport en spel. Maar vaak is het kind motorisch minder ver ontwikkeld dan klasgenoten. Bovendien reageren veel kinderen met Downsyndroom met enige seconden tijdvertraging op prikkels. Bij balspelen (denk aan het vangen van een bal of het ontwijken van een bal) kan dit vertraagde reageren het meedoen bemoeilijken.

Als je als leerkracht in het kader van een gymnastiekles een circuit uitzet met verschillende onderdelen, dan hoeft het geen probleem te zijn wanneer het kind met Downsyndroom dergelijke individuele activiteiten een beetje anders doet dan de meeste klasgenoten. Er zullen sowieso niveauverschillen zijn in een klas. En dergelijk onderdelen uit atletiek of turnen kunnen aangepast worden aan het niveau van het kind. Ook is het mogelijk daarbij wat meer individuele hulp te geven.

Groepsspel is natuurlijk lastiger, want snelheid is dan vaak een punt. Bij groepsspel kunnen, zo nodig, spelregels enigszins worden aangepast. Bij oudere kinderen kan dit heel goed in overleg met de groep. Bijvoorbeeld, omdat het betreffende kind met Downsyndroom nu eenmaal gemakkelijker kan worden afgegooid bij trefbal, hoeft het pas op de bank als het driemaal is geraakt. Een ander voorbeeld uit de praktijk: 'Als je Bram in je team kiest, dan mag je nog een extra speler erbij kiezen, want samen is het dan een goed team.'

Verder zou je nog kunnen denken aan coöperatieve spelletjes en sport. Dat is spel en sport met regels die gericht zijn op het bevorderen van samenwerking tussen kinderen en het elkaar helpen, in plaats van op winnen en verliezen.

7.5 WAT ALS HET NIET MEER GOED LOOPT OP DE REGULIERE SCHOOL?

Meer dan de helft van de kinderen met Downsyndroom in Nederland start op een reguliere school. Meerdere enquêtes onder ouders laten zien dat zo'n veertig procent daarvan de gehele basisschool doorloopt. Het komt dus geregeld voor dat kinderen na een paar jaar regulier onderwijs overstappen naar speciaal onderwijs. Waarom doorloopt het ene kind de hele basisschool en het andere niet? Uit studies (o.a. **De Graaf, 2006**) hiernaar blijkt dat zowel 'kindkenmerken' als 'omgevingskenmerken' een rol spelen.

Kindkenmerken

Kinderen die (in vergelijking met leeftijdgenoten met Downsyndroom) minder leerbaar zijn (of als zodanig worden gezien), kinderen die meer moeite hebben met zelfstandig werken, ongezeglijker zijn, minder goed duidelijk kunnen maken wat zij bedoelen en moeilijker verstaanbaar zijn, lopen duidelijk meer kans om 'vast te lopen' op een reguliere school.

De kans op een 'succesvolle' reguliere schoolloopbaan zou kunnen worden vergroot door gerichte ontwikkelingsstimulering in de voorschoolse periode, met nadruk op de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden (zie **hoofdstuk 3**). Verder zou er al in de kleuterjaren systematisch, in kleine stapjes, moeten worden gewerkt aan het aanleren van het zelfstandig werken bij (schoolse) taakjes (zie paragraaf **7.2**). Niet goed zelfstandig kunnen werken is immers een struikelblok in de reguliere schoolloopbaan. Bij gedragsproblemen is het belangrijk om goed te observeren welke zaken aanleiding zijn voor het gedrag en op welke wijze het gedrag mogelijkerwijs wordt versterkt door reacties van de omgeving (zie hiervoor paragraaf **2.3** met name **2.3.4**). Alleen met die kennis kan gedrag gericht worden beïnvloed.

Hoe het kind functioneert heeft invloed op het verloop van de schoolloopbaan. Toch is dit niet het hele verhaal. **De Graaf (2006)** volgde twintig kinderen met Downsyndroom tijdens het proces van 'vastlopen' op een reguliere school. Uit de interviews met ouders, leerkrachten en ambulant begeleiders en observaties op de scholen bleek dat de relevante 'kindkenmerken' niet onveranderlijk zijn, maar dynamisch. Er is een wisselwerking met de omgeving. Hoe er op het kind wordt gereageerd, beïnvloedt het gedrag en de ontwikkeling van het kind en vice versa.

Bovendien gaat het bij de beslissingen over continueren van de reguliere schoolloopbaan niet zo zeer om feitelijke 'kindkenmerken', maar zeker ook om de perceptie ervan door de betrokkenen. In het onderzoek van **De Graaf (2006)** waren er drie casussen waarbij kinderen 'vastliepen' op een reguliere school om vervolgens hun schoolloopbaan te continueren op een andere reguliere school. Op de tweede reguliere school werd er op een volstrekt verschillende manier naar hetzelfde kind gekeken met als gevolg ook een veranderend ontwikkelingstraject. Een ambulant begeleider verwoordde het zo:

Er was op de eerste reguliere school 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)

Omgevingskenmerken
'Kindkenmerken' zijn medebepalend voor hoeveel er van een school wordt gevraagd. Maar de draagkracht van scholen verschilt ook zeer. Bij het al dan niet 'vastlopen' spelen verschillen in visie en houding van de school een grote rol. Een tweetal citaten uit het onderzoek van **De Graaf (2006)**:

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 van buiten de school) 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)

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 een volgende reguliere school na 'vastlopen' op een eerdere school)

Daarnaast zijn de onderlinge betrekkingen van de volwassenen rondom het kind cruciaal. Kort en bondig geformuleerd, zeggen veel van de door **De Graaf (2006)** geïnterviewde ouders: 'Scholen die er samen met de ouders echt voor gaan kunnen het redden met zeer bewerkelijke kinderen'.

Sommige reguliere scholen blijken goed onderwijs te kunnen bieden aan een relatief bewerkelijke leerling met Downsyndroom, terwijl er ook reguliere scholen 'afhaken' met eigenlijk een relatief goed functionerend kind. Uit het onderzoek van De Graaf komt naar voren dat integratie meer kans van slagen heeft als de leerkrachten (en begeleiders) voldoende vertrouwen hebben in de leermogelijkheden van het kind, de directeur en het team achter de integratie staan, de school open is voor leerlingen met speciale onderwijskundige behoeften in het algemeen en de leerkrachten in het onderwijs rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Daarbij is het belangrijk dat leerkrachten accepteren dat het kind met Downsyndroom niet per se hetzelfde programma hoeft te volgen als klasgenoten.

> *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)

Leerkrachten moeten daarbij bereid zijn te reflecteren op hun eigen rol als de 'standaard-aanpak' niet werkt.

> *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 Carola, groep 2/3)

Een positieve invloed gaat verder uit van de volgende communicatieve schoolkenmerken: voldoende onderlinge afstemming tussen leerkrachten en begeleiders; openheid voor advies van derden; overleg met ouders in goede sfeer en luisteren naar de ouders. In die gevallen waarin de integratie definitief 'vastliep' (in het onderzoek van **De Graaf, 2006**) was de relatie tussen school en ouders vaak ernstig verstoord. In die gevallen waarin de integratie alsnog kon worden gecontinueerd, benoemen de ouders en leerkrachten een goede verstandhouding als een cruciale positieve invloed. Om de relatie tussen ouders en school goed te houden kan het helpen om: wederzijdse verwachtingen expliciet te maken; tijdens gesprekken een positieve sfeer te creëren zodat problemen in die context kunnen worden besproken; en te focussen op de positieve bijdrage van de ander.

Op de nieuwe school merkte je het contrast. De eerste vraag van directeur nummer vijf tijdens het overleg op de oude school was 'wanneer denkt u 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)

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)

Een voldoende mate van één-op-één begeleiding is uiteraard ook een positieve bouwsteen (zie voor de organisatie van middelen: paragraaf **6.4**).

Checklist
Als er problemen ontstaan, dan is het belangrijk dat deze tijdig worden onderkend. Je kunt dan gezamenlijk gaan zoeken naar een net iets andere benadering. Als je als leerkracht of begeleider lang in je eentje blijft worstelen, dan kun je uitgeblust raken. Om beginnende problemen te onderkennen voordat deze uitgroeien tot onoverkomelijk grote problemen – en om positieve punten niet uit het oog te verliezen – hebben we een checklist ontwikkeld (downloadbaar op: https://www.downsyndroom.nl/home/levensloop/professionals/)

De checklist-school is bedoeld om in een vroeg stadium kleine problemen of haperingen te signaleren. Als er vroegtijdig wordt vastgesteld wat niet goed gaat, dan kunnen interventies opgesteld worden die het pedagogisch-didactisch handelen mogelijk positief kunnen beïnvloeden. Deze checklist is een overzicht van items die in het onderwijs aan een leerling met Downsyndroom op de basisschool belangrijk zijn. Door twee of drie keer per jaar deze checklist kritisch in te vullen, ontstaat er een duidelijk beeld over wat goed gaat én wat aandacht behoeft. Bij de tweede keer dat de checklist wordt ingevuld, kunnen er veranderingen in de antwoorden te zien zijn, en kan besproken worden waardoor deze veranderingen komen. Het is een hulpmiddel om te kunnen reflecteren op de eigen praktijk.

Als ouders en school er samen niet uitkomen
Bij problemen zullen ouders, school en (ambulant) begeleider(s) proberen samen oplossingen te zoeken. Als dit echter niet lukt, en ook bemiddeling door het Samenwerkingsverband niets oplevert, dan kan een beroep worden gedaan op de Onderwijsconsulenten (www.onderwijsconsulenten.nl). Wanneer een reguliere school een leerling met een beperking weigert te plaatsen of dreigt te schorsen of te verwijderen of wanneer ouders en school (zowel in regulier of speciaal onderwijs) het niet eens kunnen worden over de aanpak en de leerling daardoor dreigt vast te lopen, dan kunnen Onderwijsconsulenten adviseren, bemiddelen en eventueel helpen om meer ondersteuning te organiseren. Zowel ouders (of wettelijke vertegenwoordigers) van een leerling met een beperking (in speciaal en regulier onderwijs), als scholen (speciaal en regulier) en Samenwerkingsverband kunnen een beroep doen op de Onderwijsconsulenten.

Een andere optie: ouders die twijfelen of de school en/of Samenwerkingsverband (en als het om extra begeleiding vanuit de Jeugdwet gaat eventueel ook de Gemeente) de juiste stappen heeft gezet of andere vragen hebben over de plaatsing van hun kind (in regulier en ook in het speciaal onderwijs) kunnen advies en ondersteuning vragen bij het Steunpunt Onderwijs van Het Gehandicapte kind. Zie de website voor contactinformatie: https://gehandicaptekind.nl/wat-we-doen/steunpunt-onderwijs-helpt-ouders (e-mail adres: steunpuntonderwijs@gehandicaptekind.nl). Zij kunnen meedenken over de te volgen stappen. Zo nodig kunnen ze een bemiddelende rol spelen. Verder hebben zij kennis over eventuele juridische stappen.

Op het moment dat bemiddeling niet heeft geholpen en de school aangeeft de leerling geen onderwijs te kunnen bieden, is deze verplicht om een andere school te zoeken waar de leerling wel welkom is. Dit heet 'zorgplicht'. Als de school wil doorverwijzen naar speciaal onderwijs (over het algemeen zal dat ZML-onderwijs betreffen), dan moet de school een toelaatbaarheidsverklaring voor ZML-onderwijs aanvragen bij het Samenwerkingsverband. Zo'n TLV moet onderbouwd zijn. Twee deskundigen horen de onderwijsondersteuningsbehoefte van het kind onderzocht te hebben. Ouders kunnen beroep aantekenen tegen de toelaatbaarheidsverklaring. Je kunt als ouder ook overwegen om een weigering tot plaatsing of een dreigende verwijdering voor te leggen aan de rechter. In de praktijk blijkt dit voor ouders een moeilijk begaanbare weg.

Een alternatieve optie is het zoeken van een andere reguliere school waar het kind welkom is. Dat heeft natuurlijk alleen zin als je als ouder zelf gelooft dat met een andere benadering het kind wel zou kunnen floreren op een gewone school. Het helpt zeer bij het zoeken van een nieuwe school wanneer je als ouder in die mening niet alleen staat, als bijvoorbeeld de ambulant begeleider je hierin steunt.

> *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)

Bij de SDS kennen wij diverse kinderen die opbloeiden na de overstap naar een andere reguliere school waar zij positiever werden benaderd.

Het kan uiteraard ook zo zijn dat ouders en school beiden van mening zijn dat het kind beter op zijn plaats zal zijn in het speciaal onderwijs (zie dan **hoofdstuk 8**).

7.6 VOORTGEZET REGULIER ONDERWIJS

Aanmelding

Als je als ouders overweegt om de reguliere schoolloopbaan van je kind te continueren in het voortgezet onderwijs, dan moet je je hierop ruim van te voren (al in groep 6 of 7) gaan oriënteren en verkennende gesprekken met scholen gaan voeren.

In het regulier voortgezet onderwijs is plaatsing van leerlingen met Downsyndroom nog veel minder vanzelfsprekend dan in het regulier basisonderwijs. Dat heeft met de organisatie van het voortgezet onderwijs te maken. Waar op de basisschool in principe alle leerlingen samen naar school gaan, worden leerlingen in het voortgezet onderwijs verdeeld over verschillende soorten scholen, al naar gelang hun leermogelijkheden. Zo'n school leidt op tot een bepaald diploma met bepaalde eisen. Daarop zijn de leerlingen van tevoren geselecteerd.

Hoewel een enkeling met Downsyndroom een vmbo-diploma heeft gehaald, of zelfs een mbo-diploma, zal zo'n diploma voor de meeste leerlingen met Downsyndroom niet haalbaar zijn. Een vmbo-school zal dus een draai in het denken moeten maken. Een leerling met Downsyndroom kan heel veel leren op de vmbo-school, ook al haalt hij of zij waarschijnlijk geen diploma of wellicht alleen enkele deelcertificaten. De school kan het kind ontwikkeling bieden én vervolgens via stages voorbereiden op de overgang naar werk. In de verkennende gesprekken met scholen kun je uitvinden of men bereid is het diploma-denken los te laten om vanuit deze visie te gaan kijken.

Soms wordt gedacht dat leerlingen met Downsyndroom geen belangstelling zouden hebben voor het brede aanbod van meer theoretische vakken, zoals dit wordt aangeboden in vooral de eerste twee jaren van het vmbo. Zij zouden meer gebaat zijn bij praktijkvakken. Maar deze redenering gaat lang niet altijd op. Wij kennen diverse leerlingen met Downsyndroom die interesse hebben in een brede vorming en bijvoorbeeld juist graag geschiedenis, biologie en Engels leren. Leerlingen met Downsyndroom zijn niet allemaal hetzelfde. Het is belangrijk naar het individu te kijken en te luisteren.

In de huidige situatie volgen in Nederland vrijwel alle leerlingen met Downsyndroom onderwijs op een VSO-ZML-school. Niet allemaal. Een klein aantal stroomt na regulier basisonderwijs door naar regulier voortgezet onderwijs. Binnen het vmbo-onderwijs zijn dit overwegend zogenaamde 'Groenscholen' (AOC= Agrarisch Opleidingscentrum), omdat deze vaker kleinschalige locaties hebben. 'Groenscholen' hebben vanouds planten- en dierverzorging als specialiteit. Verkijk je daar echter niet op. Een AOC is inmiddels ook een gewone brede vmbo-opleiding. Veel van de leerlingen gaan na de school in andere sectoren werken en lopen tijdens de school ook stages in andere sectoren. Je kind hoeft dus niet per se bijzonder geïnteresseerd te zijn in planten en dieren. Naast de 'Groenscholen' zijn er ook 'gewone' vmbo-scholen met een leerling met Downsyndroom. Daarnaast gaan sommige leerlingen met Downsyndroom naar een Praktijkschool.

Bij een aanmelding in het regulier voortgezet onderwijs (vmbo), of op een Praktijkschool, helpt het zeer als je er als ouders niet alleen voorstaat, maar in je keuze wordt gesteund door de leerkrachten en (ambulant) begeleider(s) op de reguliere basisschool. Een schooladvies waarin de basisschool aangeeft dat zij de leerling – met enige ondersteuning – goed tot zijn of haar recht zien komen binnen het vmbo (of eventueel binnen het Praktijkonderwijs) helpt ouders zeer bij het aangaan van gesprekken met zo'n vmbo-school (of Praktijkschool). Let wel, de basisschool hoeft daarbij niet te beweren dat het kind een diploma kan halen. Het is voldoende als de school aangeeft dat zij verwachten dat het kind zich goed zou kunnen ontwikkelen bij plaatsing op een vmbo-school (of eventueel Praktijkschool).

Verder is het aan te raden om te zorgen voor een portfolio met daarin verslagen van de basisschool waaruit blijkt wat je kind kan én werkstukken en schoolwerk van je kind. Maak in overleg met de basisschool eventueel ook een kort stukje video waarin te zien is hoe het kind gewoon meedraait op de basisschool. Zorg ook voor algemene informatie over inclusie in het regulier voortgezet onderwijs en informatie over financiële regelingen.

Begin met verkennende gesprekken. Maar, als je je hebt georiënteerd, meld je kind dan ook officieel aan op de school van je keuze. Soms gaan scholen pas op dat moment serieus de mogelijkheden onderzoeken.

Informatiemateriaal
SDS-donateurs krijgen een uitgebreid infopakket over voortgezet onderwijs voor leerlingen met Downsyndroom als hun kind elf jaar wordt. Als je het eerder wilt ontvangen, laat dat ons weten. Niet-donateurs kunnen dit pakket tegen betaling bestellen. Het pakket kent twee versies: een versie voor ouders die nog nadenken over een eventueel regulier voortgezet onderwijstraject; een versie voor ouders die gekozen hebben voor speciaal voortgezet onderwijs. In de eerste versie vind je diverse praktijkvoorbeelden van leerlingen in het regulier voorgezet onderwijs.

Een wat oudere film van de SDS over inclusie in het voortgezet onderwijs, 'Down Ahead', kan worden bekeken op https://www.downsyndroom.nl/kennisbank/video-overzicht/. In deze film staat de integratie van vier leerlingen met Downsyndroom centraal. Het proces wordt gevolgd vanaf de aanmelding tot aan het, via stages, voorbereiden van de betreffende leerlingen op geïntegreerd werk in de maatschappij. De film geeft een beeld van hoe inclusie in het vervolgonderwijs eruit kan zien.

De Ups & Downs is een praktische informatiegids voor het voortgezet regulier onderwijs. Deze kan bij de SDS tegen verzendkosten worden besteld via: https://www.downsyndroom.nl/product/ups-downs-informatiegids/

Een inspirerend magazine waarin een drietal scholen voor voortgezet onderwijs laat zien hoe zij werk maken van inclusief onderwijs kan worden gevonden op: https://www.defenceforchildren.nl/media/3522/magazine-zo-kan-het-ook-scholen-voorgezet-onderwijs-2019-def-1.pdf

In het aanbod van trainingen van de SDS op https://downacademy.nl/ wordt ieder jaar ook een studiedag over regulier voortgezet onderwijs aangeboden.

Financiële middelen
Het Samenwerkingsverband VO (Voortgezet Onderwijs) is verantwoordelijk voor de verdeling van middelen voor extra ondersteuning van leerlingen. Hoe dit geregeld is, kan verschillen per regio. Vaak kan een school met een goed onderbouwd plan extra middelen bij het Samenwerkingsverband verkrijgen. Middelen uit de Jeugdwet of WLZ kunnen worden ingezet op school voor niet-onderwijs gerelateerde ondersteuning, bijvoorbeeld bij ondersteunen van zelfredzaamheid, zelfsturing, sociale contacten of gedrag. Ouders zijn hier degenen die de indicatie moeten aanvragen.

Kunnen we het onderwijs passend maken?
Als een school voor regulier voortgezet onderwijs (vmbo of Praktijkschool) voor het eerst het verzoek krijgt of daar een leerling met Downsyndroom kan worden geplaatst, dan wordt dit vaak, in ieder geval in eerste instantie, vertaald naar de vraag: Past deze leerling op onze school? Maar die vraag gaat ervan uit dat de onderwijsaanpak van de school een onveranderlijk grootheid is. En de conclusie zal dan vaak al snel zijn dat de leerling met Downsyndroom daar niet goed inpast.

Eigenlijk zou je willen dat de school een andere vraag gaat stellen, namelijk: Wat is er nodig om deze leerling op een goede wijze op onze school onderwijs te laten volgen? Als je vanuit die vraag start, dan ga je zorgvuldig kijken wat de leerling nodig heeft en welke aanpassingen er daarvoor nodig zijn. Vervolgens onderzoek je of je die zou kunnen bieden, of wellicht zou kunnen bieden met extra middelen vanuit het Samenwerkingsverband en/of de Jeugdwet of WLZ.

In plaats van te kijken of de leerling in de gebruikelijke onderwijsaanpak past, ga je onderzoeken of je je onderwijsaanpak passend kunt maken voor deze leerling. Nu kan er uit dit onderzoek komen dat er meer aanpassingen en ondersteuning nodig is dan de school in de praktijk kan bieden, zelfs met extra middelen. Maar, dat is dan een goed onderbouwd standpunt. Er kan ook uitkomen dat het wel mogelijk is om de nodige aanpassingen te doen. Dat is dan ook goed onderbouwd. Door zo'n onderzoek heb je meteen een startpunt voor hoe je de zaken in de praktijk gaat aanpakken.

Een manier om dit te doen is een werkgroep samenstellen van een klein aantal leerkrachten van de voortgezet onderwijs school, eventueel een coördinator van de school, iemand van het Samenwerkingsverband, en enkele mensen die het kind reeds goed kennen van de reguliere basisschool, bijvoorbeeld een begeleider of leerkracht. De mensen van het voortgezet onderwijs die in zo'n werkgroep plaatsnemen moeten niet al bij voorbaat uitgesproken tegen de plaatsing van de leerling zijn. Er moet openheid zijn om het echt te onderzoeken.

Met die werkgroep ga je – in ieder geval voor het eerste schooljaar – na welke vakken er worden gegeven en wat er qua leren daarbij wordt verwacht van leerlingen. Daarbij stel je de vraag of de leerling met Downsyndroom zonder of met aanpassingen hieraan kan voldoen. Als er aanpassingen nodig zijn – en de mensen van de basisschool kunnen vaak het beste inschatten wat de leerling aankan – dan moet worden bepaald wat er precies nodig is. Bijvoorbeeld: minder stof; aangepaste stof; andere verwerkingsmateriaal; individuele voorbereiding van de lessen thuis: begeleiding tijdens een les; een ander vak volgen dan de rest van de klas op bepaalde momenten. Ook moet er worden nagedacht wie deze aanpassingen zou kunnen maken. Op die manier neemt de werkgroep alle vakken door.

Een leerling heeft echter niet alleen te maken met lesstof, maar ook met het meedraaien in de alledaagse gang van zaken. Kun je als het ware door de ogen van de leerling kijken naar een gewone schooldag, vanaf het moment dat hij of zij op school aankomt totdat hij of zij naar huis gaat. Wat moet een leerling allemaal doen? Hij of zij moet bijvoorbeeld weten welke zaken in het kluisje moeten worden opgeborgen, waar het kluisje is, hoe het open en dicht gaat. Ook moet hij of zij de klaslokalen kunnen vinden. Kan de leerling dat zelfstandig? Kan hij of zij dit leren als een begeleider het een paar keer inoefent? Zou het helpen bepaalde aanwijzingen visueel te maken? Kunnen medeleerlingen sommige zaken ondersteunen? Hoe wil je dat contacten met medeleerlingen verlopen? In hoeverre moet daarin enige begeleiding zijn? De inbreng van de mensen van het voortgezet onderwijs is belangrijk. Zij weten wat er gevraagd gaat worden van een leerling. De inbreng van de mensen uit het basisonderwijs is belangrijk: zij kunnen door hun lange ervaring met deze leerling inschatten in hoeverre deze dit zou kunnen en bij welke zaken er ondersteuning noodzakelijk is.

Door deze werkwijze kom je tot een precies beeld van wat er nodig is. Dat kan ook helpen in het overtuigen van Samenwerkingsverband (en/of gemeente) om met extra middelen over de brug te komen. Je vraagt immers niet in de wilde weg iets aan, je hebt het goed onderbouwd.

De dagelijkse praktijk

Van scholen vraagt het: goed onderling overleg tussen mentor en docenten én tussen school en ouders, gezond verstand, de bereidheid om – waar nodig – aangepast materiaal te gebruiken en de openheid om van ervaringen elders te leren. In de praktijk valt de werkelijkheid scholen vaak mee vergeleken bij de onzekerheid die ze er van tevoren over voelden.

Het is belangrijk dat er binnen de school een vast aanspreekpunt is, al was het alleen maar omdat daar de 'teams' zoveel groter zijn. Deze persoon coördineert. Leerkrachten, leerlingen, de leerling met Downsyndroom en de ouders kunnen haar of hem aanspreken. Deze persoon moet over goede communicatieve eigenschappen beschikken en serieus worden genomen door collega's.

Het sociale proces binnen de school moet goed worden begeleid. Leer als mentor of begeleider de leerling met Downsyndroom de regels en routines binnen de school expliciet aan. Geef duidelijke richtlijnen voor gedrag. Dat is niet een eenmalige uitleg. In de loop van de tijd kunnen zich nieuwe uitdagingen aandienen. Net als andere leerlingen zal de leerling met Downsyndroom door de puberteit heengaan. Hij of zij zal moeten leren omgaan met wisselende stemmingen, verhouding tot gezag en relaties met het andere geslacht. Als mentor, en als ouder, zal je de leerling hierin moeten begeleiden. Dat is niet zo heel anders dan bij andere leerlingen, maar je moet er in dit geval extra goed opletten dat je de betreffende leerling duidelijke richtlijnen voor zijn of haar gedrag geeft. Soms kan inoefenen in een rollenspel hierbij behulpzaam zijn. De medeleerlingen zullen ook enige uitleg moeten krijgen. Dat moet geen eenrichtingsverkeer zijn. Informeer ook naar hun ervaringen. Als er aanpassingen worden gedaan voor de leerling met Downsyndroom, dan is het zaak om aan medeleerlingen uit te leggen waarom deze redelijk zijn. Zonder uitleg kunnen zij het als 'oneerlijk' gaan beschouwen.

In de latere jaren van het voortgezet onderwijs moeten er geschikte stageplaatsen worden gevonden. Als school en ouders moet je met elkaar overleggen wat er bij deze leerling past, waar diens belangstellingen en mogelijkheden liggen. Natuurlijk zijn stages ook de gelegenheid om te onderzoeken in welke richting de leerling zich verder kan ontwikkelen. Iemand kan immers pas weten waar zijn of haar belangstelling ligt, als hij of zij voldoende gelegenheid heeft gekregen om ervaringen met werk op te doen.

NAAR HET VMBO: 'DE WERKELIJKHEID IS DAT HET WEL KAN.'

Het Goese Lyceum is een reguliere vmbo-school. Joost is teamleider Onderbouw van een locatie van deze school. Hij is verantwoordelijk voor 250 leerlingen in groep 1 en 2 en 30 leerkrachten. In groep 2 zit Claudia. Joost vertelt over de aanmelding, de toelating en het onderwijs aan deze leerling. 'Je probeert als school een afspiegeling te zijn van de maatschappij. De fantasie is dat het heel veel extra werk kost, en dat een reguliere school niet werkt voor zo'n kind. De werkelijkheid is dat het wel kan, dat Claudia echt een plek heeft op onze school en zich daar goed ontwikkelt.'

Voordelen en grenzen
Joost: 'Zelf denk ik dat een reguliere omgeving positief kan uitwerken op de ontwikkeling van een leerling met Downsyndroom. Ik geloof niet dat ieder kind met Downsyndroom zich op onze school prettig zou voelen en op zijn plaats is, maar Claudia duidelijk wel. Bij de beoordeling of wij Claudia konden toelaten hebben we naar een aantal punten gekeken. De leerling moet zich kunnen uitdrukken en taal kunnen begrijpen, zich kunnen redden in een groep, en er moeten ontwikkelingsmogelijkheden zijn op het gebied van schoolvakken. Daarbij zijn we afgegaan op wat de basisschool vertelde.'

Afspiegeling van de maatschappij
'We zagen niet alleen voordelen voor Claudia, maar ook voor onze eigen school. Het zou ons als team veel leermomenten kunnen bieden. Achteraf merken wij dat het ook bijdraagt aan de sfeer binnen de school. Claudia zit in de kantine, bestelt een broodje, komt aan tafel zitten en loopt door de gang. Kinderen leren dat er een meisje met Downsyndroom is dat je gewoon kunt aanspreken. Dat geldt ook voor collega's. Die komen er nu mee in aanraking. Leerkrachten leren dat je een kind met Downsyndroom ook aan de regels kunt – en moet – houden. Door een leerling met een belemmering te plaatsen word je als school meer een afspiegeling van de maatschappij. Bij een les verzorging gaat het over kinderen met Downsyndroom. En dan staat er één voor je in de kantine. In het begin houden leerlingen zich in. Daarna gaan ze zich gedragen naar de situatie zoals die is. Daar hoort Claudia bij. Ik denk dat leerlingen er ook socialer van worden. In het begin hielden ze op een ietwat geforceerde wijze rekening met Claudia, maar dat wordt na een tijdje natuurlijk.'

Integratieklas op reguliere school
In sommige regio's zijn er integratieklassen binnen reguliere vmbo-scholen. Vaak zijn deze opgezet op initiatief van ouders. Zo'n speciale klas biedt in principe mogelijkheden voor uitwisseling met de reguliere leerlingen van de vmbo-school. Een leerling met Downsyndroom zou bijvoorbeeld een deel van de lessen in een vmbo-klas kunnen volgen en sociale evenementen kunnen gemeenschappelijk worden georganiseerd. In hoeverre een dergelijke klas meer is dan een extra lokaal, én de belofte van uitwisseling ook echt waarmaakt, zal je moeten onderzoeken.

INTEGRATIEKLAS IN DEDEMSVAART

Het Vechtdal Dedemsvaart wil een afspiegeling zijn van de maatschappij. Dat betekent dat iedereen erbij mag horen. Deze integratieklas is een bijzondere samenwerking tussen de Boslust Ommen, school voor (voortgezet) speciaal onderwijs, en het Vechtdal College Dedemsvaart.

De leerlingen volgen drie dagen lessen op het Vechtdal College, twee dagen per week gaan ze naar de Boslust. Op het Vechtdal College heeft de integratieklas een eigen klaslokaal en een mentor. Daarnaast volgen de leerlingen reguliere lessen, op basis van een individueel lesprogramma.

Leren van en met elkaar De integratieklas heeft meerwaarde voor alle leerlingen, ook voor de reguliere leerlingen. De sociale integratie werkt twee kanten op: leerlingen leren van elkaar. De leerlingen van de integratieklas starten altijd in hun eigen lokaal waar ze les krijgen op hun niveau en draaien, daar waar mogelijk, mee in reguliere lessen. De leerlingen van de integratieklas hebben dezelfde pauzes en doen mee aan allerlei activiteiten op school.

Voor meer informatie: https://www.vechtdalcollege.nl/dedemsvaart/onderwijs/integratieklas/

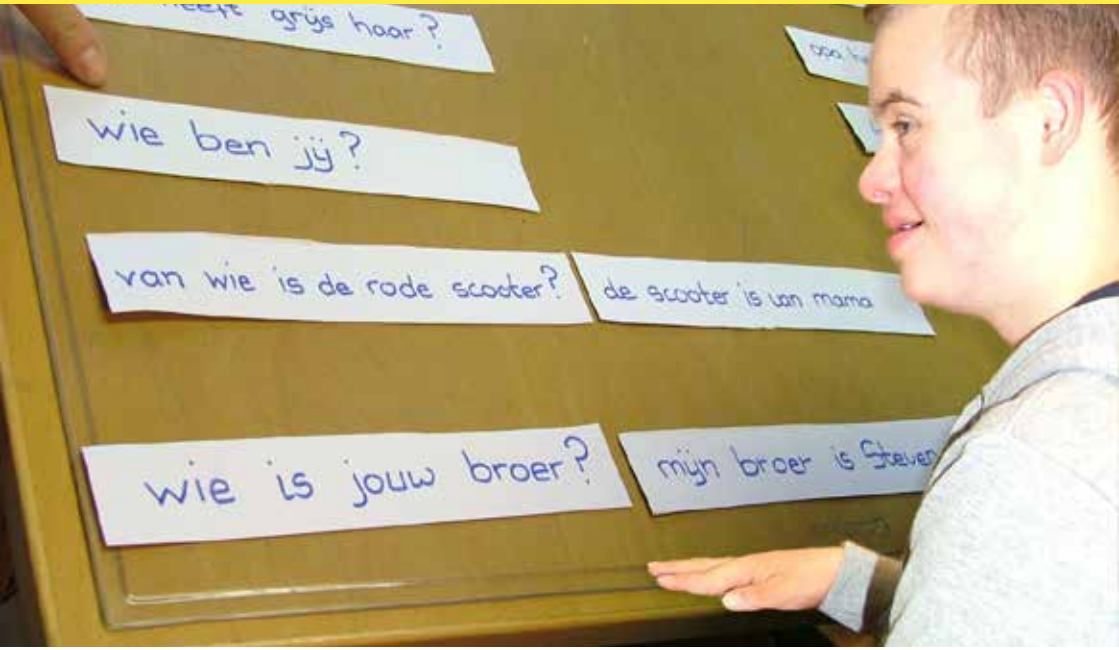
08 PRAKTISCHE ASPECTEN VAN HET SPECIALE TRAJECT

In **hoofdstuk 5** zijn we ingegaan op de schoolkeuze. In **5.2** zijn de redenen beschreven waarom ouders kunnen kiezen voor een speciale school. Tevens is er een overzicht gegeven van de verschillende typen speciaal onderwijs.

Een klein percentage van de kinderen met Downsyndroom wordt niet toegelaten tot het onderwijs. In verband met meer aanzienlijke beperkingen en een grote zorgbehoefte krijgen zij vrijstelling van de leerplicht. Deze kinderen gaan meestal naar een orthopedagogisch dagcentrum (paragraaf **5.3**). Sinds kort is er voor deze kinderen een meer inclusief alternatief: de Samen naar School-klas (paragraaf **5.4**).

INHOUD HOOFDSTUK 08

8. PRAKTISCHE ASPECTEN VAN HET SPECIALE TRAJECT
- *Aanmelding en toelating*
- *Leerlingenvervoer*
- *Als de leerling vanuit de reguliere school komt*
- *Systematisch onderwijs en maatwerk*
- *Voortgezet Speciaal Onderwijs*
- *Tot welke leeftijd naar het VSO?*



Aanmelding en toelating
Kinderen met Downsyndroom die niet naar een reguliere school gaan, gaan in overgrote meerderheid naar het ZML-onderwijs. Daarvoor moet een toelaatbaarheidsverklaring (TLV) voor ZML-onderwijs worden aangevraagd bij het Samenwerkingsverband Primair Onderwijs, ofwel door de ZML-school waar je je kind rechtstreeks hebt aangemeld, ofwel door de reguliere basisschool als je kind vanuit de reguliere school wordt doorverwezen. Voor een TLV horen twee deskundigen de onderwijsondersteuningsbehoefte van het kind onderzocht te hebben. Voor andere typen speciaal onderwijs kan in principe ook een TLV worden aangevraagd (zie paragraaf **5.2**).

Met zo'n TLV kan je kind worden geplaatst in het speciaal onderwijs. Wij raden ouders aan om, indien mogelijk, op verschillende scholen te gaan kijken. Probeer je een beeld te vormen van hoe een schooldag eruit zal zien voor je kind. Kan er – waar nodig – individuele begeleiding worden gerealiseerd? Is een eventuele persoonlijke begeleider van buiten de school (gefinancierd vanuit Jeugdwet of WLZ) welkom op school? Dat wisselt zeer van school tot school. Proef de sfeer. Heb je het gevoel dat de school openstaat voor inbreng van ouders? Doe navraag bij andere ouders over hun ervaringen.

Leerlingenvervoer
In iedere regio zijn er maar enkele ZML-scholen. Je keuzevrijheid wordt nog verder ingeperkt door regels rondom het leerlingenvervoer. Kinderen met Downsyndroom zijn meestal niet in staat zelfstandig met fiets of OV naar de speciale school te gaan. Hoewel tieners dit soms kunnen leren, is dit meer uitzondering dan regel. Je kunt als

ouder daarom bij je woongemeente leerlingenvervoer aanvragen. Maar de gemeente zal leerlingenvervoer over het algemeen alleen willen vergoeden naar de dichtstbijzijnde ZML-school. Het feit dat je als ouder een andere ZML-school meer geschikt vindt voor je kind, is voor de gemeente geen reden om hiervan af te wijken. Tenzij je met goede argumenten aannemelijk kunt maken dat een andere school echt meer passend is, bijvoorbeeld met een advies hierover van het Samenwerkingsverband. De gemeente zal het leerlingenvervoer overigens ook moeten vergoeden als je op grond van godsdienst of levensbeschouwing kiest voor een andere ZML-school dan de dichtstbijzijnde. Verder staat het je als ouder natuurlijk vrij om zelf je kind naar school te brengen en van school op te halen. Maar als er andere kinderen in het gezin ook gebracht en gehaald moeten worden – en deze zitten wel in het regulier onderwijs – dan kan dit erg veel geregel betekenen.

Als de leerling vanuit de reguliere school komt
Als een leerling vele jaren naar een reguliere school is gegaan, dan zal de overstap naar een speciale school een grote verandering zijn. Allerlei regels, ongeschreven gewoontes en verwachtingen zijn anders dan hij of zij gewend was. Er wordt weleens te gemakkelijk vanuit gegaan dat de leerling toch wel zal snappen hoe het op de nieuwe school werkt. Soms is dat ten onrechte. Uit onzekerheid zullen sommige van deze leerlingen zich na de transitie onzelfstandiger en hulpbehoevender gaan opstellen. Dat komt niet (of zeer zelden) omdat hij of zij te onzelfstandig is gemaakt op de reguliere school. Het is meer een gevolg van onzekerheid over de nieuwe regels, gewoontes en verwachtingen. Help als leerkrachten en begeleiders de leerling daarom zich thuis te gaan voelen door de gang van zaken goed uit te leggen. Maak dit, als het even kan, visueel. Lees in dit verband ook paragraaf 2.3 over het begeleiden van gedrag bij kinderen en tieners met Downsyndroom.

WELKOM OP DE ZML-SCHOOL

Jan Willem (vader van Piet): 'Nu Piet naar de ZML-school Boslust in Ommen gaat, geeft dat wel meer rust in de thuissituatie. Op de reguliere basisschool had je regelmatig vergaderingen waar wij als ouders het gevoel kregen dat we zijn plaatsing moesten verdedigen. Je vroeg je vaak af of hij nog wel mocht blijven. Hier heb je dat niet. De leerkrachten zijn echt dol op de kinderen. Hier is hij zonder meer welkom. Dat is een groot voordeel. We brengen en halen hem zelf. Daardoor krijg je iedere dag even de juf te spreken. We hebben goed contact met de leerkrachten. We worden ook serieus genomen. We hebben de school bijvoorbeeld geïnformeerd over zijn glutenvrij dieet. Daaraan werken de leerkrachten perfect mee. Ze zijn heel zorgvuldig'

Schoolse vaardigheden
Jan-Willem: 'Lezen heeft hij al op de reguliere basisschool geleerd. We zijn zelf thuis ook altijd actief geweest. Vanaf zijn tweede jaar hebben we hem globaal leeswoorden leren herkennen. Dat sloeg goed aan. Toen hij van de basisschool overstapte naar het ZML-onderwijs, las hij al op avi-3. Als hij gelijk naar de ZML-school was gegaan, dan was hij waarschijnlijk niet zo ver gekomen met lezen. De eerste twee jaar op de ZML-school is hij op lezen nauwelijks vooruitgegaan. Maar, ze stoppen er hier eigenlijk iets te weinig tijd in. De afgelopen twee jaar gaat hij wel weer vooruit. Hij kon al wat schrijven op de basisschool. Op de ZML is daaraan verder gewerkt. Dat gaat langzaam vooruit. We zijn tevreden over de school.'

Fysiotherapie en praktische vaardigheden
Jan Willem: 'Er wordt in vergelijking met de basisschool op de ZML-school meer aandacht besteed aan fysiotherapie en aan het oefenen van zelfredzaamheid. Er wordt tijd uitgetrokken om te leren zelf de knoop van je broek dicht te doen of je jas aan- en uit te doen. Er is les in koken en ze gaan één keer per week naar de markt om te leren hoe dat werkt. Dat is wel een verschil. Het is een voordeel dat het schoolzwemmen langer doorgaat.'

Systematisch onderwijs en maatwerk
Of een kind nu naar een reguliere of een speciale school gaat, het onderwijs dient systematisch te zijn en maatwerk. Leerdoelen moeten in overleg tussen school en ouders worden bepaald en worden vastgelegd in het ontwikkelingsperspectief (OPP). Vervolgens moet er stap voor stap aan die leerdoelen worden gewerkt en moet er regelmatig worden geëvalueerd en bijgesteld (zie paragraaf **6.6**).

Wat er in **hoofdstuk 7** is beschreven over de beste onderwijsaanpak voor een leerling met Downsyndroom in het regulier onderwijs, geldt net zo goed voor kinderen met Downsyndroom op een speciale school. Lees de paragrafen over kleutervaardigheden (**7.1**), zelfstandig leren werken (**7.2**) en schoolse vaardigheden (**7.3**).

Vaak onderscheidt men binnen een ZML-school verschillende soorten klassen op basis van het niveau van functioneren van de leerlingen. Regelmatig worden leerlingen met Downsyndroom om sociale redenen – omdat ze minder weerbaar zijn – in de extra zorggroepen geplaatst. Sommigen kunnen zich waarschijnlijk ook beter staande houden in een kleinere groep met meer begeleiding. Helaas wordt er vaak minder aandacht besteed aan de verdere ontwikkeling van schoolse vaardigheden in deze zorggroepen, terwijl minder weerbaar niet gelijk staat aan minder leerbaar. Wij zouden graag zien dat ook bij plaatsing in een extra zorggroep er voor individuele leerlingen voldoende aandacht blijft voor het uitbreiden van schoolse vaardigheden.

DANIËL DE BROUWERSCHOOL IN WILP STAAT VOOR RECHT OP GOED ONDERWIJS

'Leren is geen straf,' zegt directeur Anneke Huiskamp. 'Wij willen kinderen helpen zich te ontwikkelen op lichamelijk, emotioneel, sociaal en cognitief gebied. We horen soms van ouders dat zij vinden dat sommige scholen voor Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZML-scholen) cognitieve ontwikkeling niet zo belangrijk zouden vinden. Als dat zo is, dan zou ik dat jammer vinden. Onze school vindt cognitieve ontwikkeling in ieder geval ook belangrijk voor kinderen. Dat betekent bijvoorbeeld dat we in het speciaal onderwijs alle schoolvakken, zoals taal, lezen, schrijven, biologie en aardrijkskunde, aanbieden en dat we dat in het voortgezet speciaal onderwijs continueren. In het VSO komen o.a. Engels, de praktijkvakken, nieuwsbegrip en de Start!-krant erbij. Die krant maakt dat je ook wereldwijs kunt worden. De lol van kennis tot je nemen, het plezier van leren, het zelfvertrouwen dat je ermee ontwikkelt, je imago, dat is waar we het voor doen. Leren is leuk. Het gaat niet om prestatiedruk, maar om leerplezier.'

Voortgezet Speciaal Onderwijs
In het Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) kan er bij het merendeel van de leerlingen met Downsyndroom nog verder worden gewerkt aan de ontwikkeling van schoolse vaardigheden. Van het VSO wordt verwacht dat het leerlingen zo goed mogelijk voorbereidt op de deelname aan de samenleving als volwassene. Sociale vaardigheden en werknemersvaardigheden zijn daarbij belangrijk. Maar ook schoolse vaardigheden. Met name (beter) leren lezen, niet alleen vanwege de waarde van lezen op zich, maar ook omdat dit kan worden gebruikt om de spraak te helpen verbeteren. Bovendien kunnen korte geschreven instructies (lezende) mensen met Downsyndroom ondersteunen in het meer zelfstandig uitvoeren van taken. Dat vergroot hun mogelijkheden binnen werk/dagbesteding. Voor de leermotivatie is het belangrijk om het leren lezen niet op een technische – groep drie – manier aan te pakken, maar juist aan te sluiten bij de leefwereld en interesses van de leerlingen, zoals in Leespraat (zie paragraaf **3.3** en **7.3.1**) wordt gedaan. Lees hierover ook de special uit ons blad op http://stichtingscope.nl/wp-content/uploads/2020/06/DU-130-leespecial.pdf. Waar leerlingen al kunnen lezen, is het belangrijk om die leesvaardigheden in stand te houden door deze te laten toepassen in zinvolle situaties. Zie het kader hieronder over 'Visueel maken in het Voortgezet Speciaal Onderwijs'.

VISUEEL MAKEN IN HET VOORTGEZET SPECIAAL ONDERWIJS

Rondleiding in de VSO-ZML-school Het Liniecollege: in de interne stage kamer staat een kast met laatjes. Op ieder laatje bevindt zich een foto, vaak met korte tekst erbij, bijvoorbeeld 'prullenbak schoonmaken'. In het laatje is een map met daarin een stap voor stap instructie met foto's en korte teksten. Alle taken die er in de school kunnen worden gedaan in het kader van een interne stage zijn op deze manier uitgewerkt. De leerlingen die intern stage lopen krijgen 's ochtends een eigen takenlijst en leren aan de hand van de gedetailleerde visuele instructie de taken uit te voeren. Verder leren leerlingen hun eigen werk te evalueren aan de hand van een visueel formulier met picto's en korte teksten. Er wordt hun bijvoorbeeld gevraagd te beoordelen of zij de taak leuk vonden, goed gedaan hebben, snel genoeg hebben gewerkt en opgeruimd hebben na afloop. Zij kunnen daarbij steeds kiezen uit drie categorieën: goed, moeilijk of lukt niet. Dit wordt met iedere leerling ook nabesproken.

Kookles
Diverse leerlingen werken aan eigen producten onder leiding van leerkracht Koken Tessa van Brussel. Jente, een jongeman met Downsyndroom laat zien dat hij thee kan zetten. Ook hier weer: een gedetailleerde visuele instructiemap. Ik complimenteer de leerkracht en de directeur met de visuele instructiematerialen. De directeur, Mary Anne, reageert: 'Ons team kijkt naar wat leerlingen nodig hebben. We

hebben een logopediste die visuele ondersteuning heel belangrijk vindt. Teamleden zagen dat je met visuele ondersteuning meer bereikt. Het was een druppelwerking. De logopediste is er mee begonnen en teamleden zijn het steeds verder gaan uitwerken.'

Lokaal voor techniek

Een meisje met Downsyndroom is bezig met een figuurzaagmachine. Nauwgezet zaagt zij een puzzelvorm uit. Zij heeft een handleiding voor het maken van de puzzel erbij, wederom een map met foto's en korte teksten, zodat zij stap voor stap én behoorlijk zelfstandig de opdracht kan uitvoeren. De leerkracht Techniek, Margreet Hanse, vertelt dat er voor haar vak, en ook voor alle andere vakken, een stap voor stap opbouw is gemaakt van taken. Bij alle taken zijn er dergelijke visuele instructiemappen met foto's gemaakt. Voor leerlingen die goed begrijpend lezen is er ook een versie met alleen tekst. Die bestaat uit zinnen die op een bladzijde met klittenband zijn geplakt. Na iedere uitgevoerde stap kan de leerling de betreffende zin eraf halen. Ik vraag Margreet hoe zij omgaan met leerlingen die het niveau van de opdrachten niet halen, motorisch of cognitief. Margreet: 'Pas in laatste instantie ga je uit van "kan niet". Eerst kijk ik of het leren van de taak met wat aanpassingen of iets meer ondersteuning wel mogelijk is. We hebben natuurlijk ook taken op een verschillend niveau van moeilijkheid. Hier zie je bijvoorbeeld de kaarsenmakerij. Daar kun je ook vrij eenvoudige opdrachten uitvoeren. Soms kun je leerlingen ook laten samenwerken. Een motorisch handige leerling doet bijvoorbeeld de lontjes in de mal, en een motorisch minder ontwikkelde leerling vult de mal met stukje kaarsvet. Je maakt altijd wel een echt eindproduct, dat is zo veel meer motiverend voor leerlingen.'

Uit onderzoeken is naar voren gekomen dat een aanzienlijk deel van de mensen met Downsyndroom zich nog verder ontwikkelt in de tienerjaren en in de jongvolwassenheid. Steun vanuit de omgeving is hierbij cruciaal. Dit vormt een argument voor het voortzetten van educatie, ook op het gebied van schoolse vaardigheden, in de VSO-leeftijd en daarna zelfs nog in de volwassen jaren.

In het VSO zal gericht worden gewerkt aan de voorbereiding op het leven na de school, op het gebied van wonen, vrijetijdsbesteding en arbeid/dagbesteding. In het OPP wordt het waarschijnlijke uitstroomprofiel op dit laatste gebied vastgelegd: dagactiviteiten, arbeidsmatig werken of begeleide arbeidsplaats. Het streven moet zijn om een leerling op een zo hoog mogelijk – uiteraard voor die leerling haalbaar – niveau te krijgen.

In het VSO zullen leerlingen door middel van stages kennis gaan maken met de diverse mogelijkheden op het gebied van werken/dagbesteding. Scholen organiseren vaak eerst interne en later in de schoolloopbaan ook externe stages. Probeer als ouder samen met de school te zoeken naar geschikte mogelijkheden voor je kind.

Tot welke leeftijd naar het VSO?
Volgens de **Wet op de expertisecentra (WEC)** mogen jongeren in het Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) in principe op school blijven tot het einde van het schooljaar waarin zij 20 jaar worden. Ze kunnen echter eerder uitstromen. Bij jongeren met dagbesteding als uitstroomprofiel merken wij een tendens om hen al met 18 jaar te laten uitstromen. Dat lijkt vooral ingegeven te zijn door financiële overwegingen van het Samenwerkingsverband.

Naar aanleiding van Kamervragen heeft de minister meerdere keren duidelijk gemaakt dat er per leerling een individuele afweging moet worden gemaakt. Wat is voor deze leerling het beste: langer verblijf in het onderwijs of een vervolgbestemming buiten het onderwijs? De afweging moet gebaseerd worden op het ontwikkelingsperspectief van de leerling en zou moeten gebeuren in overleg met de ouders. Het mag dus geen automatisme zijn om een leerling met uitstroomprofiel dagbesteding met 18 jaar uit te laten stromen.

Nu is het mogelijk dat zowel ouder als school de inschatting maken dat de leerling zich beter verder kan ontwikkelen op dagbesteding dan in het onderwijs. Dan zal de leerling met 18 jaar uitstromen. Maar het kan ook zijn dat beide partijen ervan overtuigd zijn dat langer onderwijs een meerwaarde heeft. Meestal heeft het Samenwerkingsverband eerder een toelaatbaarheidsverklaring (TLV) tot de leeftijd van 18 jaar afgegeven. Als ouder en school willen dat de leerling daarna ook nog onderwijs volgt, dan dient de school ruim van tevoren een nieuwe TLV aan te vragen bij het Samenwerkingsverband voor nog eens een of twee jaren. Die aanvraag moeten school en ouders gezamenlijk goed onderbouwen. Op het moment dat een TLV desondanks wordt geweigerd, kunnen ouders hiertegen bezwaar maken, in eerste

PHENIX 9

instantie bij het Samenwerkingsverband zelf. Als dit niets oplevert, bij de Geschillencommissie Passend Onderwijs (GPO). Een geactualiseerd Ontwikkelingsperspectief (OPP), met daarin nog te behalen leerdoelen, is cruciaal. Je moet aannemelijk maken dat de leerling op school nog veel kan leren. Zorg dus samen met de school voor een OPP met daarin doelen die de leerling nog niet heeft behaald én wel kan gaan behalen, bovendien doelen die op school beter kunnen worden gerealiseerd dan bij dagbesteding. Zie voor meer informatie over deze thematiek: https://www.downsyndroom.nl/home/levensloop/tiener/voortgezet-onderwijs/ (met name de special over de overgang van school naar werk).

De situatie waarin de ouders het onderwijs wel willen continueren, terwijl de school dit niet zo ziet, is lastiger. Want als de school überhaupt geen TLV aanvraagt, dan kun je ook geen bezwaar maken tegen een eventuele afwijzing. In dat geval zal je als ouders met de school in gesprek moeten gaan en zal je hen ervan moeten overtuigen waarom na 18 jaar op school blijven voor jouw kind een duidelijke meerwaarde heeft.

Een dilemma bij dit hele traject is dat je niet wilt dat je kind thuis komt te zitten, terwijl je een beroepsprocedure voert (want deze heeft geen opschortende werking). Dat maakt dat ouders meestal toch maar een dagbesteding gaan regelen. Dat kan vervolgens tegen je worden gebruikt, want het Samenwerkingsverband kan dan zeggen: 'Zie je wel, er is dagbesteding geregeld, dus ons werk zit erop.' En dat argument kan worden overgenomen door de GPO. Daarom moet je echt proberen de school ertoe te bewegen de TLV-verlenging ruim van tevoren aan te vragen, zodat je voldoende tijd hebt om – zo nodig – in beroep te gaan (en je nog even kunt wachten met alvast dagbesteding te regelen).

Als je als ouders graag wil dat je kind na het 18de jaar naar het voortgezet speciaal onderwijs kan blijven gaan en je loopt aan tegen onwil bij Samenwerkingsverband en/of school, dan kun je uiteraard contact opnemen met de SDS. Wij denken graag met jullie mee. Ondersteuning zou je ook kunnen vragen bij het NSGK steunpunt onderwijs (https://gehandicaptekind.nl/wat-we-doen/steunpunt-onderwijs-helpt-ouders) of bij de onderwijsconsulenten (www.onderwijsconsulenten.nl).

ONDERWIJS IS BELANGRIJK, OOK NA JE 18DE

Anneke Huiskamp, directeur van de Daniël de Brouwerschool in Wilp: 'Ik wil dat kinderen zich kunnen ontwikkelen. We hebben het over passend onderwijs. Volgens de wet mag je dat volgen tot en met je 20ste jaar. Het is raar dat er nu een tendens is bij samenwerkingsverbanden, gedreven door financiële motieven, om leerlingen van ZML-scholen met 18 jaar uit het onderwijs te laten stromen. Alsof onderwijs dan niet meer passend zou zijn. Natuurlijk kan iemand zich ook ontwikkelen in een dagbesteding- of werksetting. Maar, dat is echt anders dan leren in een schoolse setting met leeftijdgenoten, waarbij de focus ligt op leren, ontwikkelen en groeien, en waarbij je wordt begeleid door mensen met een onderwijsachtergrond.

Je hebt als leerling met 18 jaar net je puberteit doorgemaakt, een heftige tijd waarin je je identiteit ontwikkelt. Rond 17 of 18 jaar, zie je dat onze leerlingen vrede hebben gevonden met zichzelf. Op dat moment ben je eraan toe om nog heel veel te leren. Je ziet onze leerlingen na hun 18de nog groeien, ook op cognitief gebied. Daardoor groeit ook hun zelfvertrouwen. Het is zo belangrijk dat je je brein aan laat staan. Wat mij betreft zouden onze leerlingen tot hun 23ste naar school moeten kunnen gaan. Uitstromen met 18 jaar is echt veel te jong.

Als je met 18 moet uitstromen, dan heeft dat ook negatieve gevolgen voor het onderwijs in de jaren daarvoor. Het betekent dat je al met 14 jaar moet starten met arbeidsoriëntatie. Dat gaat ten koste van andere aandachtsgebieden. Bovendien zijn de leerlingen op die leeftijd gewoon nog te jong voor arbeidsoriëntatie. Ze moeten nog gaan puberen. Ze zijn er nog niet aan toe om al te weten wat ze qua werk willen en kunnen.'

Recht op onderwijs, ook na je 18de

'Als je het als school goed onderbouwt richting het samenwerkingsverband, dan is het onze ervaring dat je voor alle leerlingen een toelaatbaarheidsverklaring krijgt tot en met het 20ste jaar. Soms wordt het eerst twee keer afgewezen, soms moet ik er persoonlijk naartoe om het mondeling toe te lichten. Het kost zeker moeite. Maar, we doen dat graag, want we hebben een goed verhaal.

Als ouders in de situatie komen waarin het samenwerkingsverband geen toelaatbaarheidsverklaring na het 18de jaar wil afgeven, dan zou je een jurist in de arm kunnen nemen, want in de Wet op het Passend Onderwijs staat toch echt dat de leerling recht heeft op onderwijs tot en met zijn of haar 20ste.

Ik leid deze school vanuit visie. Deze kinderen hebben recht op onderwijs, ook na hun 18de. Daar ga ik voor. Het zou mooi zijn als we als ZML-scholen hier landelijk samen in kunnen optrekken, vanuit deze bevlogenheid.'

09 EEN LEVEN LANG LEREN

Een klein aantal volwassenen met Downsyndroom heeft betaald werk, maar de overgrote meerderheid gaat na het voortgezet onderwijs naar een vorm van dagbesteding. Ook binnen de dagbesteding kunnen mensen nuttig werk doen en zich verder ontwikkelen. In hoeverre zij daadwerkelijk worden uitgedaagd om zich nieuwe kennis en vaardigheden eigen te maken, is afhankelijk van de houding en aanpak van de begeleiders.

Hoewel mensen zich in een vorm van dagbesteding verder kunnen ontwikkelen, zouden wij graag zien dat jongvolwassenen met een verstandelijke beperking, net als andere jongvolwassenen, wel de mogelijkheid krijgen om een vervolgopleiding te doen. Waarom zou dat een goede zaak zijn?

- Onderwijs is een mensenrecht. Nederland heeft het VN-verdrag Handicap geratificeerd. Volgens dit verdrag moet de staat toegang tot vervolgonderwijs, volwasseneducatie en een leven lang leren mogelijk maken voor personen met een handicap, waarbij redelijke aanpassingen moeten worden verschaft.

- Mensen met een verstandelijke beperking, inclusief mensen met Downsyndroom, kunnen zich nog verder ontwikkelen in hun (jong)volwassen jaren, als zij daarbij worden ondersteund. Dat geldt voor zelfstandigheid en sociale ontwikkeling, maar ook voor lezen, schrijven, rekenen en kennis van de wereld. De “plafondmythe”, de gedachte dat mensen met Downsyndroom na een bepaalde leeftijd niets meer zouden kunnen bijleren, is onjuist.

- De executieve functies van mensen met Downsyndroom (zie paragraaf 1.10) ontwikkelen nog verder tijdens de volwassen jaren. Dat helpt zeer bij het leren van complexere vaardigheden. Wat als kind of tiener nog te onoverzichtelijk was, wordt hierdoor vaak beter behapbaar in de volwassenheid. Zo zien we regelmatig dat jongvolwassenen met Downsyndroom alsnog leren het OV te gebruiken, omdat ze tegen die leeftijd beter kunnen plannen en zich beter kunnen concentreren.

- Voor het behoud van reeds verworven vaardigheden blijft oefening belangrijk. Wat je niet gebruikt, verlies je. Bewuste aandacht voor leren stimuleert mensen om vaardigheden verder te ontwikkelen, maar ook om reeds verworven vaardigheden te blijven gebruiken. Zonder een focus op ontwikkeling, gaat de omgeving vaak te veel van de persoon overnemen. Mensen met een verstandelijke beperking lopen daardoor het risico op aangeleerde hulpeloosheid.

- Door een vervolgopleiding kunnen er op het gebied van werk of dagbesteding nieuwe deuren worden geopend.

- Groei in vaardigheden en zelfstandigheid kan leiden tot meer kwaliteit van leven en tot meer mogelijkheden voor participatie in de samenleving.

INHOUD HOOFDSTUK 09

9. EEN LEVEN LANG LEREN

9.1 OPLEIDINGSMOGELIJKHEDEN
NA HET VOORTGEZET ONDERWIJS

- *Het reguliere mbo*
- *Speciale volwasseneducatie vanuit een roc*
- *Academie spelderholt*
- *Initiatieven van zorgaanbieders*
- *Particuliere initiatieven opgezet door ouders*

Academie Spelderholt

9.1 OPLEIDINGSMOGELIJKHEDEN NA HET VOORTGEZET ONDERWIJS

In onze samenleving is het vanzelfsprekend dat jongvolwassenen na het voortgezet onderwijs een vervolgopleiding kunnen doen. Maar als je als jongvolwassene een verstandelijke beperking hebt, dan blijken er weinig onderwijsmogelijkheden voorhanden. We geven hieronder een overzicht anno 2021. Het gaat hierbij om onderwijs, maar ook om ontwikkelingsgerichte initiatieven die formeel niet onder het onderwijssysteem vallen, maar qua inhoud en aanpak primair op leren zijn gericht. We verwachten dat er de komende jaren meer mogelijkheden zullen worden gecreëerd. Het ministerie van VWS ziet het belang ervan in.

Het reguliere mbo

Een zeer klein aantal leerlingen met Downsyndroom volgt regulier mbo-onderwijs op een ROC. Dit kan na een reguliere vmbo-school, maar in principe ook nog na een aantal jaren voortgezet speciaal onderwijs. Enkele leerlingen hebben zelfs een mbo-diploma behaald. De entreeopleidingen van het mbo hebben alleen een leeftijdscriterium voor de toelating: 16 jaar. Er zijn geen wettelijk vereisten met betrekking tot vooropleiding. De entreeopleiding bereidt jongeren voor op de arbeidsmarkt of op doorstroming naar een mbo-2-opleiding. Hoewel er voor de entreeopleidingen alleen een leeftijdscriterium geldt, zal je als ouder van een kind met Downsyndroom in de praktijk met de school in gesprek moeten gaan. Om er een goede onderwijservaring van te kunnen maken, heb je nu eenmaal bereidheid tot aanpassingen en goed overleg nodig.

Speciale volwasseneducatie vanuit een ROC
In Den Haag heeft het ROC Mondriaan (https://www.rocmondriaan.nl/alle-opleidingen/speciale-educatie) een cursus ontwikkeld voor (jong) volwassenen met een lichte verstandelijke beperking, woonachtig in Den Haag of enkele omliggende gemeentes. Doel is om in een veilige omgeving je beter te leren redden in de samenleving. Er wordt gewerkt aan communicatieve en sociale vaardigheden. Er is o.a. aandacht voor beter schrijven, lezen en rekenen, omgaan met de computer, allerlei dingen over de Nederlandse samenleving, dagelijkse handelingen, zoals boodschappen doen, recepten lezen en geld pinnen, kennis van de natuur en verkeersregels. De cursus is één of twee dagen per week.

Academie Spelderholt
Academie Spelderholt (https://www.parcspelderholt.nl/), onderdeel van Parc Spelderholt, biedt jongeren met verstandelijke beperkingen, onder wie ook veel met Downsyndroom, een vierjarig ontwikkelingstraject, dat is gericht op het vergroten van hun zelfstandigheid en het bevorderen van hun kwaliteit van leven. De studenten wonen, werken en leren vijf dagen per week op de campus van Parc Spelderholt. Er worden leergangen aangeboden in Horeca, Dienstverlening en Onderhoud. De persoonlijke ontwikkeling naar volwassenheid staat centraal.

Eind 2020 is er een onderzoek afgerond naar de resultaten van deze aanpak (**Van der Woude, 2020**). De belangrijkste conclusie is dat deze jongeren op hun 18e nog lang niet 'uitontwikkeld' zijn. Op één na zijn alle oud-studenten uit de onderzoeksgroep tijdens het ontwikkelingstraject zelfstandiger geworden. Bij de meeste van deze jongeren was er sprake van een sterke groei, en groeiden zij zowel in wonen, werken als op sociaal vlak. Deze groei in zelfstandigheid blijkt bij te dragen aan het meedoen en de kwaliteit van leven van deze jongeren, tijdens én na het ontwikkelingstraject. Opvallend is dat juist over de aspecten van het leven die door deze doelgroep over het algemeen als problematisch ervaren worden, zoals wonen, werken en zelfbepaling, de oud-studenten tevreden tot heel tevreden zijn. Tegelijkertijd wijst het onderzoek uit dat behoud van het bereikte zelfstandigheidsniveau niet vanzelfsprekend is: bij sommige oud-studenten was er sprake van een terugval na het verlaten van Parc Spelderholt. Weer bij ouders komen wonen, ondervraging door begeleiders en perverse prikkels in het systeem (met name: het vermijden van betaald werk of vervolgopleiding uit vrees de Wajong en/of voldoende begeleiding te verliezen) zijn belangrijke verklaringen hiervoor. Factoren die bijdragen aan behoud of verdere groei van de zelfstandigheid zijn onder meer het op zichzelf wonen (veelal in een vorm van begeleid wonen) en begeleiders die echt iets van deze jongeren verwachten.

Academie Spelderholt

Initiatieven van zorgaanbieders
Steeds vaker organiseren zorgaanbieders een aanbod van cursussen en/of scholing voor volwassenen met een verstandelijke beperking.

Zo heeft in de regio Haarlem de Hartekampgroep een cursuscentrum opgezet voor de eigen cliënten waar ook mensen van buitenaf gebruik van kunnen maken (https://hartekampgroep.nl/leren/cursuscentrum/). Het cursuscentrum biedt cursussen van 6-8 weken van een dagdeel per week op het gebied van meedoen in de samenleving, werk, gezondheid en zelfstandig wonen. Daarnaast is er een loopbaancentrum waar de cliënten worden ondersteund bij het zich oriënteren op verschillende soorten werk of dagbesteding (https://hartekampgroep.nl/leren/loopbaancentrum/)

In Amersfoort en Hilversum biedt de Amerpoort de cursus Leren & Ontwikkelen (LeOn) (https://www.amerpoort.nl/zorgaanbod/dagbesteding/leren--ontwikkelen-leon), gericht op de zelfontwikkeling van cliënten tussen de 18-25 jaar met een indicatie voor dagbesteding. Er wordt gewerkt aan sociale en praktische vaardigheden, maar ook aan schoolse vakken (omgaan met geld, computervaardigheden, taal en rekenen) en creatieve ontwikkeling. De cursus is twee dagen per week.

De Academie voor Zelfstandigheid (https://www.academievoorzelfstandigheid.nl/) is een landelijke organisatie die samenwerkt met gemeenten, scholen, bedrijven en zorgorganisaties. Er zijn in Nederland inmiddels enkele tientallen lokale Academies voor Zelfstandigheid die gebruik maken van materiaal dat is ontwikkeld door deze landelijke organisatie. Het lesprogramma is maatwerk. Wat wil de persoon zelf graag leren? Er zijn tientallen trainingen en

honderden e-learnings ontwikkeld. Vaak wordt ook gebruik gemaakt van leerwerkbedrijven waar mensen op eigen tempo kunnen leren en werken, o.a. in de horeca, logistiek, schoonmaak, techniek of in het groen. Er kan dan worden gekeken of iemand kan doorgroeien richting een (betaalde) baan of kan doorstromen naar een entreeopleiding van het mbo. Wat er precies kan worden geboden kan lokaal verschillen. Een overzicht van aangesloten lokale Academies: https://www.academievoorzelfstandigheid.nl/lokale-academies?afstand=10&naam=&plaats

Particuliere initiatieven opgezet door ouders
In Breda heeft een aantal ouders ALEZ, de Academie voor Leren en Zelfstandigheid, opgericht. ALEZ is er voor jongeren met een verstandelijke beperking vanaf 16 jaar die graag nog meer willen leren, zich verder willen ontwikkelen en groeien. Er wordt drie dagen per week begeleiding gegeven in kleine groepjes. Naast het aanleren en onderhouden van basisvaardigheden (lezen, schrijven, rekenen met geld, klokkijken, Jeugdjournaal), wordt gewerkt aan projecten (zoals bijvoorbeeld gezonde voeding, burgerschap, sociale omgang). De jongeren maken werkstukken en houden spreekbeurten. In aanvulling op het lesaanbod lopen de jongeren twee dagen in de week stage, bij voorkeur bij een gewoon bedrijf of organisatie. Eén van de groepsbegeleiders is daarbij stagebegeleider, zodat er uitwisseling is tussen leeraanbod en stage en het leren de hele week doorloopt. ALEZ is een op ontwikkeling gerichte dagbesteding en kan worden betaald uit een PGB.

In Zwolle biedt Klazien Steen, zelf ouder van een kind met Downsyndroom, op eigen initiatief een dagdeel per week een onderhoudend en ondersteunend leertraject aan een groepje jongvolwassenen met Downsyndroom. Er wordt gewerkt aan begrijpend lezen, rekenen en wereldoriëntatie. Deze cognitieve dagbesteding kan worden gefinancierd uit PGB; ook is er een zorginstelling die dit als dagbesteding inkoopt voor cliënten.

VERANTWOORDING

In de inleiding gaven we al aan dat deze leidraad een actualisering is van de leidraad uit 2009. Maar de leidraad uit 2009 op zijn beurt bouwde voort op een eerdere versie uit 1999. En die had een voorganger, een special bij Down+Up over onderwijs uit 1992. De huidige leidraad is daarmee gebaseerd op de kennis en ervaring bij de SDS van drie decennia.

Bij het schrijven over ondersteunende gebaren om de spraak te bevorderen (paragraaf **3.2**) hebben we ons laten adviseren door Desiré de Wild-van der Parre, docent Baby- en Kindergebaren, die wij eerder hadden geïnterviewd over dit onderwerp voor de Down+Up. Wij danken haar voor haar input en feedback.

In de teksten over lezen, begrijpend lezen, spellen, schrijven, voorbereidend rekenen en rekenen, hebben we gebruik gemaakt van gepubliceerde en ongepubliceerde stukken van de hand van Hedianne Bosch. Wij zijn haar erkentelijk hiervoor. Tevens bedanken wij haar voor de feedback op de passages in deze leidraad over deze thema's. Op http://stichtingscope.nl/ kunnen mensen meer vinden over de door Hedianne Bosch ontwikkelde methodes en het aanbod van workshops op dit gebied.

Deze leidraad is ontwikkeld in het kader van de Down Academy. Dit is dé plek waar iedereen (wetenschappelijk) verantwoorde kennis over onderwijs aan kinderen met downsyndroom kan krijgen, via (individuele) trajecten op maat en via trainingen. Kijk voor het trainingsaanbod op https://downacademy.nl/

Voor de leesbaarheid hebben we verwijzingen naar literatuur redelijk spaarzaam gehouden. Waar we specifieke studies behandelden, hebben we de literatuurverwijzingen wel vermeld. Deze vind je hieronder onder het kopje 'Literatuurverwijzingen'. Maar de leidraad is feitelijk op heel veel meer onderzoeksliteratuur gebaseerd.

FOTOVERANTWOORDING
Foto's van (paginanummers tussen haakjes):
Blixem (175, 191): Christien Creed- van Citters (7, 19, 27, 33, 62, 105, 106, 152); Daniël de Brouwerschool (183); Darlene Veldhuisen (137); David de Graaf (196, 202-onder); Desiré de Wild - van der Parre (56); Gert de Graaf (3, 20, 24, 28, 48, 52, 54, 77, 91, 98, 99, 115, 118, 122, 132, 138, 140, 142, 180, 185); Gizelle Ansink (144, 145); Heid van Ginkel (143,146); Janet Honders (127, 128, 150, 162, 163); Lammert Huizinga (23); Maaike Balk (75, 81, 141); Maartje Kuperus (193, 195); Margaret van Vliet (153, 154, 157); Martine Bakker (13); Michel Reij (171); Rob Goor (46, 156); SDS-archief (39, 58, 93, 109, 187, 202-boven); Suus van Rijswijk: (66, 67, 129); Vechtdal College Dedemsvaart (177)

LITERATUURVERWIJZINGEN

Begley, A. (1999). The self-perceptions of pupils with Down syndrome in relation to their academic competence, physical competence and social acceptance*. International Journal of Disability, Development and Education* 46 (4), 515-530.

Bennett, S.J., Holmes, J. & Buckley, S. (2013). Computerized Memory Training Leads to Sustained Improvement in Visuospatial Short-Term Memory Skills in Children with Down Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities* 118(3), 179-92. DOI: 10.1352/1944-7558-118.3.179.

Brown, L. (1993). 'Inclusion' (erbij horen) in het onderwijs en op het werk. *Down + Up* 24, 1-16.

Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2002a). 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. doi:10.3104/updates.166

Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2002b). The achievements of teenagers with Down Syndrome. *Down Syndrome News and Update* 2(3), 90-96. doi:10.3104/updates.178

Buckley, S., Bird, G., & Sacks, B. (2006a). Evidence that we can change the profile from a study of inclusive education. *Down Syndrome Research and Practice* 9(3), 51-53. doi:10.3104/essays.294

Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006b). A comparison of mainstream and special school education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice* 9(3), 54-67. doi:10.3104/reports.295

Cuskelly, M & De Jong , I. (1996) Self-concept in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice* 4(2), 59-64. doi:10.3104/reports.63

De Graaf, G. (2006). Over de grenzen van integratie. Een onderzoek in het kader van een interventieproject bij problematische onderwijsintegratie-situaties. *Special bij Down+Up* 74.

De Graaf, G. (2010). *Gewoon of speciaal. Effecten van en voorwaarden voor inclusief onderwijs aan leerlingen met Downsyndroom*. Meppel: Stichting Downsyndroom. ISBN 978-90-816127-1-5

De Graaf, G. (2014). *Students with Down syndrome in primary education in the Netherlands: regular or special? Effects of school placement on the development and the social network of children with Down syndrome and conditions for inclusive education*. Proefschrift ingediend tot het behalen van de academische graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen. Orthopedagogische Reeks Gent, nr 45, 2014 ISSN: 0779/1046.

De Graaf, G. (2015). De grote follow-up enquête. Deel 2: Onderwijs en schoolse vaardigheden. *Down+Up* 111.

De Graaf, G. (2016). De grote follow-up enquête. Deel 4: Ontwikkeling van vaardigheden. *Down+Up* 115.

De Graaf, G. (2018). De grote follow-up enquête. Deel 6: Overige onderwerpen. *Down+Up* 122.

De Graaf, G. & Borstlap, R. (2009). Downsyndroom vademecum. Meppel: Stichting Downsyndroom.

De Graaf, G. & De Graaf, E.A.B. (2011) De grote SDS-enquête. De ontwikkeling van kinderen met Downsyndroom. *Down+Up* 96, 41-53.

De Graaf, G. & De Graaf, E.A.B. (2016). Development of Self-Help, Language, and Academic Skills in Persons With Down Syndrome.. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 13(2), 120-131. doi: 10.1111/jppi.12161.

De Graaf, G., De Graaf, E.A.B. & Borstlap, R. (2012). De grote SDS-enquête: Overige onderwerpen. *Down+Up* 97

De Graaf, G. & Lamberts, R. (2016). Leerlingen met Downsyndroom. Ideeën en ervaringen van reguliere basisscholen. *Down+Up* 113, 40-49.

De Graaf, G. & Van Hove, G. (2015). Learning to read in regular and special schools: a follow-up study of students with Down Syndrome. *Life Span and Disability* 18 (1), 7-39.http://www.lifespanjournal.it/sommario.asp?id=88&ordine=0&anno=2015

De Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. (2012). Effects of regular versus special school placement on students with Down syndrome: a systematic review of studies. In A. van den Bosch, & E. Dubois Eds.), *New developments in Down syndrome research* (pp. 45-86). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers Inc.

De Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. (2013a). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (1), 21-38. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x. Epub 2011 Dec 6.

De Graaf, G., Van Hove, G. & Haveman, M. (2013b). Leren lezen in regulier en speciaal onderwijs: een longitudinaal onderzoek naar leerlingen met Downsyndroom. ***Down+Up*** 104, 37-41

De Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. J. (2013c) A quantitative assessment of educational integration of students with Down syndrome in the Netherlands. ***Journal of Intellectual Disability Research***. 2013 Jun 24. Advance online publication. doi: 10.1111/jir.12060

De Graaf, G., Vis, J., Haveman, M., Van Hove, G., De Graaf, E.A.B, Tijssen J.G.P. & Mulder, B.J.M. (2010). Assessment of prevalence of persons with Down syndrome; a theory-based demographic model. ***Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*** 24(3), 247-262. DOI: 10.1111/j.1468-3148.2010.00593.x.

De Weger, C. (2019). Kinderen met Downsyndroom zien beter met een bifocale bril. ***Down+Up*** 128, 42-49.

De Weger, C., Boonstra, N., Goossens, J. (2018). Effects of bifocals on visual acuity in children with Down syndrome: a randomized controlled trial. ***Acta Ophthalmol***. 97: 378-393

Deckers, S. R. J. M. (2017). ***Lexical Development in Children with Down Syndrome: a Communicative Perspective.*** Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen. ISBN 9082678403, 9789082678406

Deckers, S. R. J. M., Alewijns, M. Derckx, L. & Van Zaalen, Y. (2017). Woordenschatontwikkeling bij kinderen met Downsyndroom. Gebaren en gesproken woorden gaan hand in hand. ***Down+Up*** 120, 44-48.

Diamond, A. (2012). Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions***. Curr Dir Psychol Sci*** 21(5), 335-341. doi: 10.1177/0963721412453722.

Fay-Stammbach, T., Hawes, D.J. & Meredith, P.J. (2014). Parenting Influences on Executive Function in Early Childhood: A Review. ***Child Development Perspectives*** 8(4). DOI: 10.1111/cdep.12095

Hauser-Cram, P., Woodman, A.C. & Heyman, M. (2014). Early Mastery Motivation as a Predictor of Executive Function in Young Adults With Developmental Disabilities. ***American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*** 119(6), 536–551. https://doi.org/10.1352/1944-7588-119.6.536

IVRPH (2006). ***VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap.*** Nederlandse Vertaling: https://wetten.overheid.nl/BWBV0004045/2016-07-14#Verdrag_2

Koopman, P., Van Eck, P., De Boer, A., e.a. (2018). ***Kinderen met Downsyndroom in het onderwijs***. Periode 2008/09-2017/18. Utrecht: Oberon, Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (Rapport 997, projectnummer 20689.13).

Libertus K., Joh, A.S. & Work Needham, A. (2015). Motor training at 3 months affects object exploration 12 months later. ***Developmental Science*** (2015), pp 1–9. DOI: 10.1111/desc.12370.

Loveall, S.J., Conners, A., Tungate, A.S., Hahn, L.J. & Osso, D.T. (2017). A cross-sectional analysis of executive function in Down syndrome from 2 to 35 years. ***J Intellect Disabil Res***. 61(9), 877–887. PMC5573132

Onderwijsraad (2020). ***Steeds inclusiever***. Advies 23-06-2020. https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever

Pochon, R., Touchet, T. & Ibernon, L. (2017). Emotion Recognition in Adolescents with Down Syndrome: A Nonverbal Approach. ***Brain Sci***. (7)55. doi:10.3390/brainsci7060055.

Schworer, E., Fidler, D.J., Lunkenheimer, E. & Daunhauer, L.A. (2019). Parenting behaviour and executive function in children with Down syndrome. ***Journal of Intellectual Disability Research*** 63(4). doi: 10.1111/jir.12575

Skotko, B., Levine, S. & Goldstein, R. (2011). Self-perceptions from People with Down Syndrome. ***American Journal Of Medical Genetics Part A*** 155A (10), 2360-9. doi: 10.1002/ajmg.a.34235.

Stein, D.S. (2019***). Positief gedrag stimuleren bij kinderen en tieners met Downsyndroom, De respons-maar-reageer-niet-methode***. Meppel: Stichting Downsyndroom. ISBN 9789081612746.

Van der Woude, S.L., Wesdorp, P., & Van de Water, M. (2020). ***Perspectief op Ontwikkeling, Onderzoek naar de werking en effectiviteit van het ontwikkelingstraject van Academie Spelderholt voor jongeren met licht tot matig verstandelijke beperkingen en de toegevoegde waarde ervan vanuit het perspectief van de jongeren, hun gezinnen en de maatschappij,*** Oosterbeek: S.L. van der Woude.

Wet Passend Onderwijs. https://wetten.overheid.nl/BWBR0032176/2018-01-01.

Wiesen S.E., Watkins, R.M. & Work Needham, A. (2016). Active Motor Training Has Long-term Effects on Infants' Object Exploration. ***Front. Psychol***., 02 May 2016. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00599

Will, E., Fidler, F. & Daunhauer, A. (2014). Executive Function and Planning in Early Development in Down Syndrome***. International Review of Research in Mental Retardation*** 47. DOI: 10.1016/B978-0-12-800278-0.00003-8

OVER DE AUTEURS

Gert de Graaf,
geboren in 1963, is wetenschappelijk medewerker en medewerker Onderwijs bij de Stichting Downsyndroom. Hij studeerde Pedagogiek aan de UVA van 1990 tot 1995. Gert de Graaf heeft diverse publicaties over opvoeding en integratie van kinderen met een verstandelijke belemmering/Downsyndroom in wetenschappelijke en populair wetenschappelijke tijdschriften en boeken op zijn naam staan. Ook deed hij de research en redactie van een zestal films en één cd/rom over deze thematiek. In 2014 is hij gepromoveerd aan de Universiteit van Gent op het proefschrift:

Students with Down syndrome in primary education in the Netherlands: regular or special? Effects of school placement on the development and the social network of children with Down syndrome and conditions for inclusive education.

Gert de Graaf is vader van een in 2005 op vijftienjarige leeftijd onverwacht overleden dochter met Downsyndroom, Mirte. Haar geboorte heeft hem geïnspireerd om zich in Downsyndroom te verdiepen en inspireert hem nog steeds om zich voor de doelgroep in te zetten.

Regina Lamberts
is sinds 2010 directeur bij de Stichting Downsyndroom. Nadat zij afgestudeerd was aan de Pedagogische academie als basisschool leerkracht, heeft zij de studie psychologie aan de Universiteit van Utrecht afgerond. De rode draad in haar carrière is het ondersteunen van mensen die hulp nodig hebben om zich te redden in de maatschappij. De SDS is een flexibele en kennisgerichte organisatie. De taken als directeur nemen slechts een deel van de tijd in beslag. De meeste tijd kan Regina besteden aan inhoudelijke onderwerpen met betrekking tot Downsyndroom. Regina geeft o.a. trainingen en schrijft voor het magazine. Gedrag bij mensen met Downsyndroom heeft haar speciale aandacht.

OVER DE STICHTING DOWNSYNDROOM

De Stichting Downsyndroom is het Nederlandse kenniscentrum op het gebied van Downsyndroom. Wij voorzien ouders en professionals van kennis over Downsyndroom zodat uiteindelijk de mensen met Downsyndroom zoveel mogelijk kunnen meedoen conform eigen talenten. De SDS bestaat uit 4 betaalde medewerkers en ruim 60 vrijwilligers. De medewerkers zorgen voor hoogwaardige informatie over Downsyndroom door wetenschappelijke artikelen te analyseren en toegankelijk te maken voor Nederlandse belangstellenden, door zelf onderzoek uit te voeren en door internationale en nationale samenwerking met instellingen, medici en andere experts. e vrijwilligers organiseren regionale bijeenkomsten waar de ouders en de kinderen elkaar kunnen ontmoeten, en waar herkenning en erkenning centraal staan.

Sinds 2018 heeft de SDS alle trainingen ondergebracht in de Down Academy. De Down Academy is hiermee het opleidingscentrum voor ouders, verwanten en professionals die meer kennis willen hebben over Downsyndroom. De start van de Down Academy is financieel ondersteund door Handicap NL.

Meer informatie over de SDS is te vinden op www.downsyndroom.nl en www.downacademy.nl

Verantwoording
Deze herziene leidraad is tot stand gekomen binnen het project Down Academy dat gefinancierd is door Handicap NL en Stichting SFO.

STICHTING Down syndroom

Downsyndroom Leidraad Onderwijs is een digitale uitgave van de Stichting Downsyndroom (SDS) 2022

Auteurs
dr. Gert de Graaf
drs. Regina Lamberts

Vormgeving
Anouk Rodenburg

Copyright: het copyright van de tekst en foto's berust bij de SDS

Verantwoording
Deze uitgave is financieel mogelijk gemaakt door Handicap NL en Stichting SFO

Landelijk bureau SDS
Industrieweg 5
7944 HT Meppel

www.downsyndroom.nl
www.downacademy.nl
mail: info@downsyndroom.nl
tel.0522-281337
(op werkdagen van 9.00 tot 17.00)