

Regulier basisonderwijs voor dove kinderen: een lonkend perspectief?

Inaugurele rede door dr. Harry Knoors



Regulier basisonderwijs voor dove kinderen: een lonkend perspectief?

Rede (in verkorte vorm) uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar “Onderwijs aan en opvoeding van prelinguaal auditief gehandicapten” aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen op donderdag 24 juni 2004

door dr. Harry Knoors

Vormgeving en opmaak: Drukkerij Biblo b.v.

Drukwerk: Drukkerij Biblo b.v.

ISBN 90-74471-03-X

(c) Harry Knoors, 's-Hertogenbosch, 2004

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar worden gemaakt middels druk, fotokopie, microfilm, geluidsband of op andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de copyrighthouder.

Mijnheer de rector-magnificus, geachte toehoorders,

in het midden van de jaren zeventig van de 20ste eeuw is een krachtige en brede emancipatiebeweging van dove mensen in West-Europese landen, waaronder Nederland, op gang gekomen. Deze beweging is sterk beïnvloed door ontwikkelingen binnen de Amerikaanse Dovengemeenschap. De emancipatiebeweging van doven kon een kans krijgen, omdat, als gevolg van de verworven vrijheden in de jaren 60 en de opkomst van de welvaartstaat, de rol van charitatieve instellingen met hun niet zelden bevoogdende houding ten opzichte van gehandicapten steeds geringer werd.

Twee vrijwel gelijktijdig op de voorgrond tredende inzichten voedden de emancipatiebeweging verder. Enerzijds was dat de vaststelling dat het oralisme, als brede opvoedings- en onderwijsfilosofie met daaraan gekoppeld het primaat van de gesproken taal en het gelijktijdige taboe op het gebruik van gebarentaal, zijn langste tijd gehad had. Tegelijkertijd toonden linguïsten aan dat gebarentalen in Dovengemeenschappen een structuur en een functionaliteit bezitten, die in complexiteit vergelijkbaar is met die van gesproken talen, ook al zorgen modaliteitsinvloeden voor verschillen in organisatie tussen beide groepen talen (Woll & Ladd, 2003).

De emancipatie van dove mensen heeft geleid tot een bundeling van de krachten in organisaties, waaronder in Nederland de regionale Welzijnsstichtingen en de landelijke Dovenraad, tegenwoordig Dovenschap geheten. Een andere uitingsvorm van deze emancipatiebeweging is de strijd om dove mensen in, maatschappelijk gezien, belangrijke functies benoemd te krijgen. Een voorbeeld hiervan is de Deaf President Now-beweging, die in de jaren 80 plaatsvond op Gallaudet University in Washington en die ertoe leidde dat deze universiteit voor doven voor het eerst in haar geschiedenis van meer dan een eeuw een dove directeur kreeg.

Een bijkomend gevolg van deze emancipatiebeweging is de verdere versterking van en toenemende variatie in Dovencultuur (Knors & De Klerk, 1999). Het beleven van het lidmaatschap van een Dovengemeenschap brengt ook beleving van een aantal culturele expressies met zich mee. De Dovengemeenschap is op zichzelf geen geografisch bepaalde gemeenschap, want dove mensen wonen door het hele land. Toch zijn de culturele expressies in zekere zin wel geografisch van aard. Ze spelen zich namelijk voor een belangrijk deel af in een netwerk van locaties, zoals clubhuizen van doven, gebarencafé's en kerken van doven. Een aantal cultuuruitingen is aan een bepaalde tijdsordening

gebonden, deels internationaal bepaald. Hierbij kan gedacht worden aan Werelddovendag, het jongerenfestival, de nationale leesvertelwedstrijd en sportbijeenkomsten, zoals de wereldspelen voor doven. Kunstzinnige expressies vertalen zich in poëzie en in toneel in gebarentaal en in allerlei vormen van beeldende kunst.

De emancipatiebeweging van doven in ons land spitst zich het sterkst toe op de strijd om de erkenning van de Nederlandse Gebarentaal. De Commissie Nederlandse Gebarentaal, in 1996 ingesteld door de toenmalige staatssecretarissen van Onderwijs en van Welzijn, heeft in haar rapport “Meer dan een gebaar” uit 1997 erop gewezen, dat het onderzoek naar gebarentaal een belangrijke drijfveer is geweest binnen de emancipatiebeweging van doven. De Commissie beschouwt doven als mensen met een functiebeperking, maar ook als leden van een culturele en talige minderheid. De gemeenschappelijke gebarentaal is zeker zo’n belangrijk bindend element als de gemeenschappelijke functiebeperking. De Commissie geeft overigens ook aan dat er dove mensen zijn die zich niet tot deze taalgemeenschap rekenen (Commissie Nederlandse Gebarentaal, 1997). Ook deze groep, gemakshalve die van de audiologische doven genoemd, komt op voor haar belangen, met name het gebruik van gesproken taal en de toegang tot regulier onderwijs voor dove mensen. Doven, die zich hierdoor aangesproken voelen, hebben zich eveneens georganiseerd. Opvallend is dat deze beweging en de voorstanders van gebarentaal en Dovencultuur in politieke zaken vaak fel tegenover elkaar staan, maar in sociaal opzicht heel veel onderlinge contacten hebben en een grotere gemeenschappelijkheid delen dan men zich vaak bewust is.

De emancipatiebeweging van doven kan niet losgezien worden van de emancipatie van mensen met een handicap in onze maatschappij. De orthopedagoog Van Gennep heeft hieraan een belangrijke bijdrage geleverd door eerst te werken aan een emancipatoire orthopedagogiek en vervolgens het burgerschapsdenken te introduceren.

In politieke zin heeft de emancipatiebeweging onder mensen met een handicap zijn beslag gekregen in de nota “De perken te buiten”, die verschenen is onder verantwoordelijkheid van staatssecretaris Terpstra in het kabinet Kok I. Aan deze nota liggen drie combinaties van uitgangspunten ten grondslag, namelijk (1) gelijke rechten, gelijke plichten en gelijke behandeling, (2) integratie en participatie en (3) waar nodig, bescherming en compensatie.

In de nota worden deze uitgangspunten uitgewerkt in een viertal doelstellingen voor het gehandicaptenbeleid, namelijk de bevordering van het probleemoplossend vermogen van mensen met een handicap of chronische ziekte, het bevorderen van integratie en participatie van gehandicapten en chronisch zieken in alle sectoren van de samenleving, het verwerven van een beter zicht op de meest kwetsbare categorieën en het stimuleren van zelfordering, gericht op kwaliteitsverbetering, klantgerichtheid en een geïntegreerd en geobjectiveerd indicatiebeleid.

In de actualisatie van genoemde beleidsnota in 1997 wordt een bestendige mentaliteitsverandering onder mensen met een handicap gesignaleerd, die zich laat vertalen als “meer accent op strijdbaarheid, op maatschappelijke effecten, op mogelijkheden en op zelfredzaamheid en minder accent op dankbaarheid, afwachten en op het definiëren van de handicap” (Actualisatie De Perken te Buiten, 1997, 4). In deze actualisatie gaat het kabinet Kok ook in op de rapportage van de Commissie Nederlandse Gebarentaal. Het kabinet ziet de Nederlandse Gebarentaal als een taal die voor doven de enige taal kan zijn, waarbinnen een volwaardige taalontwikkeling mogelijk is, terwijl voor laatdoven de gebarentaal een belangrijk hulpmiddel geacht wordt. Men hecht aan het gebruik van gebarentaal in het onderwijs aan doven en onderschrijft nadrukkelijk het principe van tweetaligheid. Tegelijkertijd wijst het kabinet er echter op dat de Nederlandse Gebarentaal ook beperkingen heeft, zoals een relatief kleine groep gebruikers. Men geeft aan dat in het gehandicaptenbeleid integratie een speerpunt is, ook voor doven, en voor integratie is een adequate beheersing van het Nederlands noodzakelijk.

Maatregelen van de kabinetten Kok en van de daaropvolgende kabinetten hebben de maatschappelijke acceptatie van doven en de maatschappelijke erkenning van de Nederlandse Gebarentaal zeker bevorderd. Helaas is de formele juridische erkenning, te beschouwen als een belangrijke symboolfunctie in het kader van genoemde emancipatie van doven, uitgebleven, niettegenstaande het feit dat in een aantal Europese landen de erkenning van gebarentalen wel degelijk in juridische zin geregeld is.

De genoemde maatschappelijke erkenning en de grotere zichtbaarheid van dove mensen en hun taal in bijvoorbeeld de media, hebben de maatschappelijke integratie en participatie van doven zonder enige twijfel gestimuleerd. Uiteraard hebben dove mensen zelf, ouderorganisaties en instellingen die zorg en onderwijs voor doven verzorgen hieraan ook bijgedragen. Toch blijft er op het vlak van maatschappelijke participatie nog veel te wensen over. Maatschappelijke participatie uit zich in domeinen als werk, vrije tijd en onderwijs. Hoewel exacte cijfers ontbreken, wijst alles erop dat de werkgelegenheidssituatie van dove en ernstig slechthorende mensen weinig rooskleurig is, ondanks het feit dat de opleidingniveaus van doven de laatste twee decennia zijn toegenomen. Als dove jongeren al werk hebben, dan hebben ze dat veelal via speciale regelingen zoals de Wet Arbeidsongeschiktheidsvoorziening Jonggehandicapten (Wajong) en de Wet op de Reïntegratie Arbeidsgehandicapten (REA) (Raad voor Gezondheidsonderzoek, 2003).

De maatschappelijke participatie van doven in het onderwijs schiet zeker tekort, met name als het gaat om het basisonderwijs. Slechts een klein percentage van alle dove kinderen volgt onderwijs op reguliere basisscholen. Overwegend zijn dove kinderen, ook degenen zonder ernstige meervoudige beperkingen, leerling van een school voor speciaal onderwijs. De redenen hiervoor, de wenselijkheid om deze participatie te bevorderen en de mogelijkheden hiertoe vormen het onderwerp van deze rede. Ik beperk me hierin tot dove kinderen zonder meervoudige beperkingen.

Achtereenvolgens wordt ingegaan op de stand van zaken in het huidige gespecialiseerde dovenonderwijs, op inclusie in algemene zin en toegespitst op dove en ernstig slechthorende kinderen en op de mogelijkheden om dove kinderen verantwoord in het regulier basisonderwijs te laten participeren.

De rede wordt afgesloten met een analyse van de consequenties voor het huidige gespecialiseerde onderwijs aan dove kinderen.

Onderwijs op Nederlandse dovenscholen

Het geïnstitutionaliseerde dovenonderwijs bestaat ruim twee eeuwen. Het vindt zijn oorsprong in het Parijs van vlak na de Verlichting en heeft in de 19e eeuw zijn weg gevonden door Europa en de Verenigde Staten. De eerste dovenscholen zijn vrijwel overal ontstaan als gevolg van particuliere initiatieven om enkele dove kinderen in een dorpsgemeenschap te onderwijzen.

In Nederland geldt het dovenonderwijs als oudste tak van het speciaal onderwijs. Het huidige doveninstituut te Haren is het oudste van ons land, opgericht in 1790 in Groningen door de Waalse predikant Guyot. Vervolgens werden in de 19e en begin 20e eeuw nog vier doveninstituten opgericht, waaronder in 1832 het Instituut voor Doven, een van de rechtsvoorgangers van Viataal. Inmiddels zijn er, onder druk van de wens van ouders om zo thuis nabij mogelijk onderwijs voor hun dove kind te krijgen, en als gevolg van de oprichting van Regionale Expertise Centra voor speciaal onderwijs in ons land, meer dan acht locaties voor gespecialiseerd dovenonderwijs.

In contrast met de stijging van het aantal locaties voor dovenonderwijs staat de geleidelijke daling van het aantal dove kinderen in ons land. Dit is een gevolg van maatregelen op het gebied van preventie, zoals de vaccinaties tegen het rubella virus en tegen bepaalde vormen van meningitis. Tegenwoordig is prematuritas een van de belangrijkste oorzaken van doofheid. Een gevolg hiervan is dat het aantal ernstig meervoudig gehandicapte kinderen in de groep dove kinderen geleidelijk aan steeds verder groeit.

De Nederlandse Gebarentaal speelt een belangrijke rol in het huidige dovenonderwijs. In het begin van de jaren 80 van de vorige eeuw werd onder grote druk van ouders gestart met de herintroductie van gebaren. Aanvankelijk werd vooral gekozen voor simultane communicatie. Gesproken Nederlands werd zoveel mogelijk ondersteund met gebaren die afkomstig waren uit de Nederlandse Gebarentaal. Geleidelijk aan kreeg deze gebarentaal echter een steeds grotere plaats in het dovenonderwijs; in projecten zoals het Rotterdams Tweetaligheidsproject werd ervaring opgedaan met tweetalig dovenonderwijs.

De publicatie van het reeds genoemde rapport “Méér dan een gebaar” van de Commissie Nederlandse Gebarentaal leidde er in 1998 toe dat de Nederlandse doveninstituten een convenant met het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen sloten over de invoering van tweetaligheid dovenonderwijs. De doveninstituten kregen middelen voor

het aantrekken van dove leerkrachten, voor het geven van cursussen Nederlandse Gebarentaal aan horende leerkrachten en ouders en voor het opstellen van adequate leerplannen. Als tegenprestatie verplichtte het dovenonderwijs zich om op al deze terreinen samen te werken. Zo is onder de noemer Sprong Vooruit een grote groep medewerkers van de Nederlandse doveninstituten met externe ondersteuning erin geslaagd om leerplannen te formuleren voor de vakgebieden Nederlandse Gebarentaal, Nederlands als tweede taal en Dovencultuur en verkeert het werken aan adequate methodes voor het onderwijs in deze vakken in een vergevorderd stadium.

De introductie van tweetalig dovenonderwijs is vergezeld gegaan van een aanzienlijke hoeveelheid, zij het veelal kleinschalig onderzoek (onder meer Knoors & Renting, 2000, Kolen, 2002, Fortgens, 2003). Het beeld dat hieruit naar voren komt, is, dat het gebruik van de toegankelijke gebarentaal bij jonge kinderen leidt tot een grote betrokkenheid bij het leerproces in de klas, tot een toename van de communicatieve vaardigheden en tot een vergroting van de vaardigheid in de Nederlandse Gebarentaal. Bovendien blijken dove kinderen mogelijkheden te ontwikkelen om te komen tot een passende taalkeuze, ook indien ze maar weinig mogelijkheden hebben om naast de Nederlandse Gebarentaal het Nederlands te leren.

Onderzoek naar de gebarentaalvaardigheid van dove kinderen in Nederland is pas onlangs gestart. Een eerste versie van de Test Nederlandse Gebarentaal is geconstrueerd en inmiddels bij vrijwel alle dove kinderen tussen de 4 en 10 jaar in Nederland afgenomen. Een afname van de test in 2005 en 2006 is eveneens voorzien. Analyse van alle data zal inzicht geven in de gebarentaalontwikkeling van grote groepen dove kinderen in ons land.

Onderzoek naar de verwerving van gesproken taal van dove kinderen in tweetalig onderwijs is beperkt gebleven tot tweetalig onderwezen dove kinderen met een cochleair implantaat. Hieruit blijkt dat gebruik van de Nederlandse Gebarentaal verwerving van het gesproken Nederlands door geïmplanteerde dove kinderen niet in de weg staat, al lijkt het erop dat de verwerving van gesproken taal langzamer verloopt dan bij kinderen die uitsluitend in het gesproken Nederlands worden opgevoed. Onduidelijk is of dit een gevolg is van onvoldoende auditieve input dan wel gezien moet worden als een normaal verschijnsel bij kinderen die op jonge leeftijd twee talen verwerven (Vermeulen, Knoors, Kolen & Klatter-Folmer, 2002; Bijlsma & Knoors, 2003).

In de Verenigde Staten is een aantal grootschalige onderzoeken gepubliceerd naar de samenhang tussen vaardigheid in gebarentaal en vaardigheid in gesproken en geschreven taal bij dove kinderen en jongeren. De onderzoeken tonen duidelijk aan dat er een verband is tussen vaardigheid in gebarentaal en vaardigheid in gesproken en geschreven taal, maar de aard van het verband blijft vooralsnog diffuus. Zo blijkt uit onderzoek van Strong en Prinz dat dove jongeren, die op jonge leeftijd gebarentaal aangeboden krijgen, uiteindelijk het meest vaardig in begrijpend lezen worden (Strong & Prinz, 1998). Binnen

de groep gebruikers van American Sign Language zijn degenen, die ook vaardig zijn in het Engels, uiteindelijk het meest leesvaardig. Hoffmeister, DeVilliers, Engen en Topol komen in een grotendeels vergelijkbaar onderzoek tot een ietwat andere conclusie. Zij constateren dat de meest leesvaardige dove mensen degenen zijn die vaardig zijn in het gesproken Engels, maar binnen deze groep zijn degenen, die ook vaardig zijn in American Sign Language, uiteindelijk het meest vaardig in begrijpend lezen (Hoffmeister, DeVilliers, Engen & Topol, 1997).

De herintroductie van gebaren in opvoeding en onderwijs en de uiteindelijke overgang naar tweetalig dovenonderwijs is gelijk opgegaan met een revolutionaire ontwikkeling op het gebied van hoorrevalidatie, te weten cochleaire implantatie. Cochleaire implantatie is een techniek waarbij langs operatieve weg een beperkt aantal elektrodes, tegenwoordig meestal 18 tot 22, in het niet goed functionerende slakkenhuis of de cochlea van een kind of een volwassene worden gebracht. Deze elektrodes staan in verbinding met een uitwendig gedragen spraakprocessor. Deze processor zorgt voor de transitie van binnengekomen spraaksignalen naar de voor spraakperceptie meest belangrijke frequentiegebieden.

De cochlea van een goed horend kind telt ongeveer 30.000 trilhaartjes. Bij prelinguaal dove kinderen zijn deze trilhaartjes ofwel ernstig beschadigd ofwel niet aangelegd of functioneert de prikkeloverdracht niet naar behoren. In zekere zin wordt met een elektronische binnenoorprothese, hetgeen een cochleair implantaat feitelijk is, de functie van deze trilhaartjes overgenomen door een beperkt aantal elektrodes.

Lange tijd is gedacht dat dit slechts tot beperkte resultaten voor geluidswaarneming zou leiden. Deze scepsis over de mogelijkheden van cochleaire implantatie heeft geruime tijd kunnen bestaan, omdat er onder dove volwassenen en onder veel ouders van dove kinderen in ons land grote weerstand tegen deze techniek bestond. Het feit dat het gaat om een operatieve techniek met alle risico's van dien, heeft hier zeker toe bijgedragen, evenals het feit dat voorstanders van cochleaire implantatie, zeker aanvankelijk, deze techniek onverenigbaar achtten met het gebruik van gebaren in tweetalige opvoedings- en onderwijsprogramma's. Ook bleken opvattingen, die doof zijn als een intrinsiek waardevolle conditie beschouwen, moeilijk te verenigen met revalidatietechnieken, waarvan de impliciete boodschap kan uitgaan dat het te verkiezen is om doofheid te repareren. Tot slot heeft de introductie van cochleaire implantatie ook te lijden gehad onder de angst van veel dove volwassenen dat de omvang van hun gemeenschap uiteindelijk wel eens geringer zou kunnen worden.

Jarenlang is cochleaire implantatie in ons land alleen beschikbaar geweest voor een beperkt aantal kinderen, die in het kader van ontwikkelingsgeneeskunde projecten geïmplantieerd werden. Een aantal van deze projecten heeft aan deze universiteit plaatsgevonden en dan meer in het bijzonder bij de afdeling KNO van het Universitair Medisch Centrum St. Radboud, in nauwe samenwerking met Viataal.

Inmiddels staat vast dat vroegtijdige cochleaire implantatie de auditieve waarnemingsmogelijkheden van dove kinderen aanzienlijk kan verbeteren en weten we tevens dat dit bij dove kinderen, zij het lang niet in alle gevallen, kan leiden tot een aanmerkelijke verbetering van hun vaardigheid in het gesproken Nederlands (Gezondheidsraad, 2001).

Cochleaire implantatie is inmiddels een verstrekking geworden. Het aantal academische centra dat cochleaire implantatie bij kinderen uitvoert is gestegen tot 7 en het aantal geïmplanteerde dove kinderen neemt steeds verder toe. De teams die zich met cochleaire implantatie bezighouden zien implantatie en aandacht voor gebarentaal niet langer als onverenigbaar, al blijven zij het belang van een voldoende hoeveelheid gesproken taal-aanbod benadrukken wil een implantaat het gewenste effect hebben. De weerstand tegen cochleaire implantatie is bij ouders van dove kinderen duidelijk afgenomen en begint ook onder doven geleidelijk aan te dalen.

Het gespecialiseerde dovenonderwijs heeft in haar lange bestaan vele stormen overleefd. De verlamdende ideologische strijd tussen voor- en tegenstanders van het gebruik van gebaren, ook wel de methodestrijd of de 200-jarige oorlog genoemd, is in belangrijke mate weggeëbd. De Nederlandse Gebarentaal is maatschappelijk erkend en wordt op grote schaal binnen het dovenonderwijs gebruikt. Cochleaire implantatie biedt een toenemend aantal dove kinderen de mogelijkheid om gesproken taal weer enigermate waar te nemen en tot op zekere hoogte langs auditieve weg te verwerven.

Het spanningsveld tussen bilinguaal dovenonderwijs en cochleaire implantatie, zoals mijn voorganger op deze leerstoel professor Jan van Dijk dat in 1991 signaleerde, is aanzienlijk geringer geworden (Van Dijk, 1991). Daarvoor in de plaats dreigt een nieuw spanningsveld te komen, dat tussen het gespecialiseerde dovenonderwijs en het regulier basisonderwijs. De toegenomen communicatieve vaardigheden van hun kinderen, de toegenomen taalvaardigheid, de toegenomen hoormogelijkheden en de twijfels over de kwaliteit van het dovenonderwijs brengen steeds meer ouders ertoe te overwegen hun dove kind in het regulier basisonderwijs te plaatsen. De wens tot thuisnabij onderwijs groeit. Niet alleen omdat veel ouders willen dat hun kind ook in de eigen buurt opgroeit, maar ook omdat de reistijden naar de scholen voor dove kinderen, als gevolg van de toenemende verkeersimmobiliteit, allengs toenemen. Inclusie is de volgende uitdaging die op het onderwijs aan dove kinderen afkomt.

Inclusie

In vergelijking met de Verenigde Staten en een aantal Europese landen kent Nederland nog steeds een relatief uitgebreid stelsel van speciaal onderwijs. Aan de vanzelfsprekendheid waarmee kinderen met handicaps naar het speciaal onderwijs gaan, is overigens al bijna dertig jaar geleden een eind gekomen. De contourennota van de toenmalige minister van onderwijs Van Kemenade in 1975 markeert de start van het beleid dat uiteindelijk heeft geleid tot het Weer Samen Naar School-traject enerzijds en de totstandko-

ming van expertisecentra van speciaal onderwijs anderzijds. De nota stelt dat een gevaar van het grote aantal kinderen met een handicap binnen speciale scholen is, dat zij een steeds geïsoleerdere plaats in de samenleving gaan innemen, hetgeen uiteindelijk hun maatschappelijke integratie belemmert.

De term integratie wordt tegenwoordig vaak vervangen door inclusie (De Groot, 1996). Onder inclusie wordt verstaan het inrichten van basisonderwijs op een dusdanige wijze, dat in onderwijskundige zin recht wordt gedaan aan de onderwijsbehoeften van alle kinderen, zowel degenen met als degenen zonder handicap. Aanhangers van de inclusiegedachte zetten zich niet af tegen speciaal onderwijs, maar vinden dat dit onderwijs in de reguliere basisschoolklassen gegeven moet worden. Kinderen met een handicap moeten naar de gewone school in hun eigen buurt kunnen, want dat is de plek waar kinderen samenkomen, samen opgroeien en vriendschappen ontwikkelen. Men bepleit om alle kinderen, met of zonder handicaps, in één school te plaatsten.

Bij integratie is een doof kind geheel of gedeeltelijk geplaatst op een reguliere basisschool, maar het volgt niet het volledige onderwijsprogramma samen met de horende klasgenootjes. Soms wordt het dove kind voor onderwijsondersteuning, ook wel ambulante begeleiding genoemd, uit de klas gehaald. Ook kan het voorkomen dat het dove kind sommige onderwijsactiviteiten gescheiden van de klas samen met andere dove kinderen volgt. Inclusie gaat stappen verder. Bij de meest verstrekende vorm van inclusie volgt een doof kind of een groepje dove kinderen alle onderwijsactiviteiten samen met de horende klasgenootjes. Eventuele extra hulp wordt in de klas zelf gegeven. De school en de klas worden als gemeenschappen gezien waarin alle kinderen, degenen met en zonder functiebeperking, volwaardig kunnen functioneren in sociaal, emotioneel en cognitief opzicht. Het moge duidelijk zijn dat inclusie veel hogere eisen stelt aan een school en haar medewerkers dan integratie.

De basis voor het denken over inclusie is voor een deel gelegd in de Standaardregels van de Verenigde Naties (Standaardregels, 1999) en in de door de UNESCO uitgebrachte Verklaring van Salamanca uit 1994 (Unesco, 1994). Beide documenten gaan in op de complexe relatie tussen gelijke kansen, kwaliteit van leven en volledige maatschappelijke participatie, maar de analyse is in beide documenten weinig diepgaand. In de Verklaring van Salamanca wordt gesteld dat "Experience in many countries demonstrates that the integration of children and youth with special educational needs is best achieved within inclusive schools that serve all children within a community. It is within this context that those with special educational needs can achieve the fullest educational progress and social integration" (1).

Deze stelling wordt door menigeen betwist, met name gezien de algemeenheid ervan. Zo merkt Powers (1996) op dat de stelling niet berust op een adequate presentatie van het beschikbare onderzoek. Feitelijk gezien laat het huidige onderwijskundig onderzoek naar de effecten van regulier dan wel speciaal onderwijs op de onderwijsprestaties en de

sociale emotionele ontwikkeling van kinderen met een functiebeperking geen eenduidige conclusie toe. Dit geldt in het bijzonder voor inclusie van dove kinderen. In de woorden van Powers: "Perhaps a more important objection to the demand for immediate full inclusion, whether it is for deaf pupils or any other, is the current lack of any sound empirical base for such a position. There is no convincing evidence that all pupils do best if taught all of the time in the local schools." (67). Terecht merkt Powers vervolgens op dat in de discussie over het te prefereren type onderwijs voor kinderen met een handicap niet de setting voorop dient te staan, maar de kwaliteit van het onderwijs.

Dove kinderen in het basisonderwijs

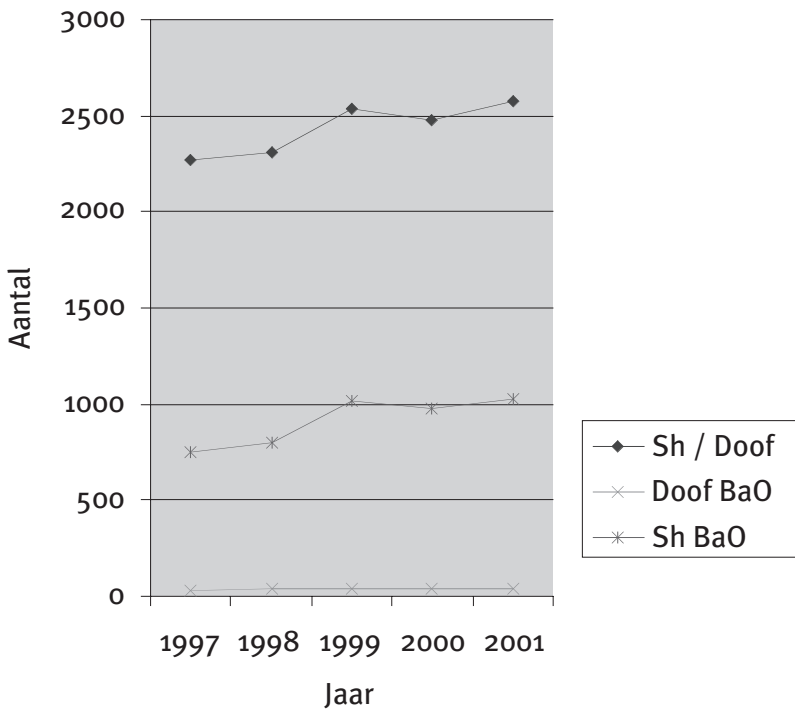
Hoewel zowel in de standaardregels van de Verenigde Naties als in de verklaring van Salamanca van de UNESCO speciaal onderwijs voor dove kinderen nadrukkelijk als een verdedigbare optie gezien wordt, is met name in veel Angelsaksische landen de plaatsing van slechthorende en dove leerlingen in het basisonderwijs de laatste decennia voortgeschreden. Zo wijzen cijfers van het National Center for Educational Statistics in de Verenigde Staten uit 1999 uit dat nog slechts 16.8% van alle slechthorende en dove leerlingen onderwijs krijgt in speciale scholen. 35.4% is volledig geïntegreerd in reguliere scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. 19.1% krijgt onderwijs in reguliere scholen, maar brengt een gedeelte van de tijd door in afzonderlijke klassen waar gerichte aandacht aan speciale onderwijsbehoeftes gegeven wordt, terwijl 28.5% geplaatst is in klassen voor kinderen met functiebeperkingen, gekoppeld aan reguliere scholen. Het resterende, kleine percentage dove kinderen krijgt les in andere vormen van onderwijs zoals tweelingscholen (Stinson & Kluwin, 2003). Overigens blijkt ook dat in de Verenigde Staten de helft van alle reguliere scholen die slechthorende of dove kinderen hebben opgenomen, slechts aan één enkele slechthorende of dove leerling onderwijs biedt, terwijl 16% van alle schoolprogramma's twee leerlingen met een auditieve beperking telt. Deze cijfers suggereren dat een groot deel van alle slechthorende en dove leerlingen in het regulier basis- en voortgezet onderwijs in de Verenigde Staten ofwel geen enkel doof kind kent, ofwel contact heeft met slechts één doof of slechthorend kind.

Ook Australische cijfers laten zien dat een groot aantal slechthorende en dove kinderen naar het regulier onderwijs gaat, namelijk 84%. Naarmate het gehoorverlies ernstiger wordt neemt het percentage kinderen met een auditieve beperking in het regulier onderwijs af, maar nog altijd 32% van alle ernstig slechthorende en dove kinderen is geplaatst in reguliere scholen (Hyde & Power, 2003).

Groot-Brittannië telt eveneens een groot percentage slechthorende en dove leerlingen in het regulier onderwijs. Uit onderzoek in 2002 bleek dat 52.7% van alle slechthorende en dove leerlingen geplaatst is op een reguliere school. Het merendeel van deze leerlingen (40.6%) volgt onderwijs in een speciale klas of unit, maar 12.1% van alle kinderen is individueel geïntegreerd. 40.9% van de slechthorende en dove leerlingen volgt onderwijs bin-

nen een categorale speciale school voor dove kinderen, terwijl 6.4% van al deze kinderen een andere vorm van speciaal onderwijs bezoekt. Uit het onderzoek blijkt tevens dat cochleaire implantatie leidt tot een toename van de plaatsingen in het regulier onderwijs. Bij niet-geïmplanteerde slechthorende en dove kinderen komt individuele integratie in 10.6% van alle gevallen voor, terwijl 17.8% van de geïmplanteerde dove kinderen regulier basisonderwijs volgt. Het percentage dove kinderen dat niet geïmplanteerd is en een dovenschool bezoekt bedraagt 46.1%, terwijl het percentage geïmplanteerde dove kinderen op een dovenschool nog slechts 21.2% bedraagt (Fortnum, Marshall, Bamford & Quentin Summerfield, 2002).

Dove en slechthorende leerlingen in het speciaal en basisonderwijs (bron: ministerie OCW)



Deze cijfers staan in schril contrast met de gegevens in ons eigen land. Uit de gegevens van het Nederlandse Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen over de jaren 1997 tot en met januari 2001 (zie grafiek voor absolute cijfers) blijkt het totaal aantal slechthorende en dove kinderen in de basisschoolleeftijd te variëren van 2.270 tot bijna

2.600. Ging 34% van deze groep in 1997 naar het regulier basisonderwijs, dit percentage was in januari 2001 gestegen tot 41%. Het percentage van alle dove kinderen dat onderwijs in een reguliere setting volgt nam toe van 10% in 1997 tot ruim 13.5% in januari 2001. In absolute aantallen gaat het om een toename van 31 dove kinderen in het regulier basisonderwijs in 1997 tot 37 kinderen begin 2001.

Overigens wijzen ook Nederlandse onderzoeksresultaten uit dat cochleaire implantatie leidt tot een toename van plaatsing in het regulier basisonderwijs. Van alle dove kinderen met een cochleaire implantatie volgt 28% regulier basisonderwijs 2 jaar na hun implantatie. Voorafgaand aan de implantatie bedroeg dit slechts 4%.

Samenvattend kan gezegd worden dat we in Nederland erg terughoudend zijn in het plaatsen van met name dove kinderen in het regulier basisonderwijs. Er leven zorgen over deze plaatsing, en niet alleen in ons land.

Volgens sommige onderzoekers in Angelsaksische landen verbleekt de bedreiging die uitging van de historische discussie tussen aanhangers van de orale en de manuele methode bij de bedreigingen voor het onderwijs aan dove kinderen die uitgaan van de inclusiebeweging (Johnson & Cohen, 1994). Volledige inclusie is een gevolg van de wens tot assimilatie, een wens die uiteindelijk veel dove kinderen grote schade kan berokkenen.

Een aantal pedagogen en taalkundigen is van mening dat in het regulier onderwijs een gebrek aan toegang tot communicatie en taal voor dove kinderen kan optreden. Immers, zij kunnen de gesproken taal van de leerkracht en de medeleerlingen niet of nauwelijks horen en de leesvaardigheid van veel dove kinderen is zo laag, dat toegang tot de geschreven instructietaal, zoals die op het bord, de overhead en in de lesboeken voorkomt, soms maar beperkt mogelijk is. Bovendien leven er zorgen over de mogelijkheid om in het regulier basisonderwijs de Nederlandse Gebarentaal te verwerven.

Anderen wijzen erop dat doofheid een aandoening is met een lage incidentie. In de praktijk komt dit er vaak op neer dat een doof kind het enige kind met een gehoorverlies in een reguliere schoolklas zal zijn, soms zelfs het enige kind met een auditieve beperking op school. Wil er sprake zijn van kwalitatief goede leerling-leerling en leerling-leerkracht interactie, dan moet een school voldoende slechthorende en dove kinderen tellen. Zonder een kritische hoeveelheid slechthorende of dove medeleerlingen is een slechthorend of dove kind vaak geïsoleerd. De minstbeperkende onderwijsomgeving, een concept dat centraal staat in de inclusiebeweging, kan zo verkeren in de meest beperkende onderwijsomgeving.

Bovendien vinden sommigen dat de kwaliteit van het onderwijs, zoals die onder meer naar voren komt in schoolse resultaten, onder plaatsing in het basisonderwijs zal lijden.

De terughoudendheid die leeft als het gaat om plaatsing van slechthorende en dove kinderen in het regulier onderwijs ervaren Nederlandse ouders als weerstand. De arts en filosoof Wever maakt in zijn Nijmeegse proefschrift 'Parenting deaf children in the era of

cochlear implantation' uit 2002 hiervan melding. Dovenscholen blijken vooral beducht te zijn voor het sociaal en emotioneel welzijn van kinderen. Wever plaatst de weerstand in de context van idealisering van het speciale en van een onderwijskundig klimaat dat zich kenmerkt door lage verwachtingen van onderwijsprestaties en een overmaat aan aandacht voor emotioneel welzijn. Hij spreekt in dit verband van het 'infirmary model' van het dovenonderwijs. Een van de door Wever geïnterviewde ouders verwoordt het aldus:

“Zoals: die kinderen, ze moeten al zo hard werken (...). Ze zeggen dat je ze overvoert, je maakt dat ze zich te veel moeten inspannen. Kinderen worden overspannen van te veel eisende ouders. Ze hebben het al zo moeilijk. Je moet ze gewoon laten zoals ze zijn”. (Wever, 2002, 196).

De vraag is of de geconstateerde terughoudendheid terecht is. Ervaren dove kinderen in het regulier basisonderwijs inderdaad en onontkoombaar ernstige beperkingen in de communicatie? Bevinden die dove kinderen zich in een sociaal isolement? Leidt plaatsing op reguliere basisscholen tot minder goed onderwijs voor deze dove kinderen? En is speciaal dovenonderwijs een kwalitatief beter alternatief?

Toegang tot communicatie

Er zijn verschillende manieren om de toegang tot communicatie en taal voor dove kinderen in het regulier onderwijs te bevorderen.

Op de eerste plaats kan men trachten de omstandigheden voor dove kinderen om een gesproken taal zo goed mogelijk waar te nemen, te verbeteren. Verbetering van de akoestiek in klaslokalen is hiervan een voorbeeld, evenals het aanmeten van soloapparatuur. Men doet er echter goed aan te bedenken dat van deze maatregelen lang niet alle dove kinderen kunnen profiteren. Het effect ervan is nog maar weinig onderzocht. Het onderzoek dat beschikbaar is wijst niet alleen op succesvolle maatregelen, maar ook op een aantal problemen (Watson, Gregory & Powers, 1999). Zo beschouwt een aantal ernstig slechthorende en dove kinderen hoortoestellen en soloapparatuur als stigmatiserende objecten. Het is voor hen een reden tot schaamte; een aantal kinderen tracht het dragen van versterkingsapparatuur zelfs te vermijden. Bovendien rapporteren sommige slechthorende en dove leerlingen dat ze last hebben van achtergrondlawaai in klassen met horende leerlingen. Het schreeuwen van leerlingen of leerkrachten is vaak de bron hiervan, maar ook het schuiven en vallen van objecten zorgt voor verstoring.

Ook het visualiseren van de lesstof door het gebruiken van overheadprojectoren en door inschakeling van horende medeleerlingen kan voor toegang zorgen. In het laatste geval wordt horende klasgenootjes gevraagd om aantekeningen te maken voor een dove medeleerling. Dit is met name in het Amerikaanse voortgezet onderwijs wijdverspreid. De logica erachter is dat een doof kind niet gelijktijdig notities kan maken en naar de leerkracht kan kijken om zijn spraak af te lezen, of naar de tolk om gebarentaal te volgen. Het maken van aantekeningen wordt positief gewaardeerd. Het verschaft niet alleen dove kinderen

toegang tot de lesstof, maar het leidt ook tot verbetering van de onderwijsresultaten van hun horende klasgenoten, waarschijnlijk omdat zij tijdens het maken van dictaten geconcentreerder moeten luisteren naar de leerkracht. Ondertiteling in real time is een andere veelbelovende techniek om het taalaanbod van leerkrachten in het regulier onderwijs voor dove leerlingen toegankelijk te maken. Uiteraard is het wel noodzakelijk dat dove kinderen dan voldoende leesvaardigheid hebben, hetgeen ze in staat stelt niet alleen de ondertitels te begrijpen, maar deze ook in voldoende tempo tot zich te kunnen nemen. Bij het gebruik van andere hulpmiddelen, zoals videoprojectie en overhead, is het van belang steeds weer te bedenken dat een doof kind niet tegelijkertijd naar deze visuele middelen kan kijken en de communicatie van de leerkracht of de tolk kan waarnemen. Aanbod van informatie moet voor dove kinderen sequentieel geordend worden.

Er zijn dove kinderen die regulier onderwijs kunnen volgen dankzij de genoemde maatregelen en zonder verdere ondersteuning. Hun aantal is echter erg klein. Veel vaker is extra onderwijsbegeleiding nodig. Een veel voorkomende vorm daarvan is ambulante begeleiding. Een van de taken van ambulante begeleiders is om de lesstof nogmaals uit te leggen en om in extra oefenstof te voorzien.

Voor gebarende dove kinderen is ambulante begeleiding alleen niet voldoende. Als deze kinderen naar het regulier basisonderwijs gaan, dan worden ze geconfronteerd met horende leerkrachten en horende medeleerlingen die hun taal niet spreken. Om toch te voorzien in gemeenschappelijke klassikale communicatie kan een tweetal paden bewandeld worden. Allereerst kunnen tolken gebarentaal ingezet worden om het gesproken woord van de leerkracht of een medeleerling om te zetten in de Nederlandse Gebarentaal, dan wel om de gebaren van een dove leerling te vertalen naar het gesproken Nederlands. De Commissie Nederlandse Gebarentaal heeft er echter op gewezen dat de inzet van deze tolken in het regulier basisonderwijs niet zonder problemen is. De activiteiten van een tolk kunnen gemakkelijk leiden tot verstoring van de interactie tussen leerkracht en doof kind en tussen doof kind en horende medeleerlingen. Er is onderzoek nodig naar de invloed van tolken op het gedrag van leerkrachten en van dove kinderen om te kunnen verhelderen hoe tolken de integratie en participatie van dove kinderen in het basisonderwijs kunnen faciliteren dan wel juist, zij het onbedoeld, kunnen inperken. Helaas ontbreekt tot op heden dit onderzoek.

Wel is inmiddels bekend dat veel doovtolken in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs zich niet beperken tot het vertalen in of vanuit de gebarentaal, maar ook participeren in het lesgeven aan kinderen, het onderwijzen van horende leerlingen in gebarentaal, het overhoren van kinderen, het nakijken van proefwerken en het uitvoeren van andere taken die als onderwijsondersteuning opgevat kunnen worden (onder andere Jones, Clark & Soltz, 1997; Antia & Kreimeyer, 2001). Tevens blijkt dat tolken in het onderwijs aan jonge kinderen lang niet altijd gebruik maken van gebarentaal. Veel vaker wordt

gebruik gemaakt van een in meer of mindere mate op de gesproken taal gebaseerd gebarensysteem. Feitelijk gezien wordt er voor dove kinderen in het basisonderwijs niet vertaald, maar wordt de communicatie aangepast. Ruim 65% van alle in het onderwijs werkzame tolken in de Verenigde Staten is bovendien niet gecertificeerd en ruim 36% van alle onderwijstolken wordt zelden of nooit in de gelegenheid gesteld om hun tolkvaardigheden te verbeteren. Het idee om dove kinderen in het regulier onderwijs toegang tot communicatie te verschaffen via de inzet van tolken klinkt op zichzelf aantrekkelijk, maar de uitvoering laat nog veel te wensen over.

In Nederland is nog maar in bescheiden mate ervaring opgedaan met de inzet van tolken. Het gebrek aan inzetbare tolken is groot, al is de verwachting dat op termijn de enkele jaren geleden gestarte Tolk en Docentopleiding Nederlandse Gebarentaal aan de Hogeschool van Utrecht hierin verbetering zal brengen. Ook de Nederlandse regelgeving maakt het overigens mogelijk om in het onderwijs niet gediplomeerde tolken in te zetten voor communicatiebevordering. Als men echter tolken inzet, dan dient men zich ervan bewust te zijn dat tolken zelden mechanisch te werk gaan en veeleer ook onderwijskundig zullen willen participeren. Het is met name de reguliere klassenleerkracht die de tolk graag als volledige participant ziet. Schooldirecties en ambulante begeleiders neigen er meer toe tolken in de rol van vertaler te drukken. Als deze verschillen in rolperceptie niet besproken worden, kan dit spanning opleveren.

Met het toenemen van de ervaring van een tolk groeit ook de behoefte om onderwijskundige taken te vervullen. De inzet van een tolk kan leiden tot afhankelijkheid. Deze afhankelijkheid beperkt zich niet tot het dove kind, maar strekt zich ook uit tot de klassenleerkracht, die het geven van onderwijs aan een doof kind niet zelden overlaat aan de tolk. Een dergelijke onduidelijke situatie wordt versterkt wanneer er een gebrek aan richtlijnen is. Een andere mogelijkheid om gebarende dove kinderen toegang tot communicatie te verschaffen is om hen groepsgewijs te plaatsen in reguliere schoolklassen en de gehele klas te laten onderwijzen door de reguliere leerkracht en door de speciaal opgeleide leerkracht voor dove kinderen. Soms gaat het hierbij om een dove leerkracht. Deze benadering gaat door het leven als co-enrollment (Kirchner, 1994), maar krijgt in Nederland ook wel het label tweelingschool. Het is een vorm van onderwijs die in de Verenigde Staten, Canada en Groot-Brittannië vaker voorkomt en in enkele gevallen ook toegespitst is op dove kinderen. Bekende voorbeelden zijn het onderwijsprogramma Tripod in Burbank, Californië, waarover de Amsterdamse emeritushoogleraar algemene taalwetenschap Bernard Tervoort reeds in de jaren 80 enthousiast rapporteerde, en het onderwijsproject voor dove kinderen in Leeds. In Nederland zijn tweelingscholen tot op heden vooral beperkt gebleven tot onderwijs aan kinderen met andere handicaps dan doofheid.

Onderzoek naar co-enrollment van dove kinderen is vrijwel geheel beperkt gebleven tot Tripod (Jiménez-Sánchez, 1999; Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert & Klein, 2000). Gebleken is dat de teambenadering kinderen voorziet van een model van interactie tussen horen-

den en doven dat is gebaseerd op wederzijds respect, samenwerking en gelijkheid van status. De rollen van de leerkrachten blijken niet altijd gelijk. Zo verschillen leerkrachten in hun vakkennis en soms ook in hun didactische kennis, hetgeen ervoor zorgt dat sommigen een mentorrol krijgen en anderen juist niet. Hierbij speelt ook ervaring en bekendheid met het regulier onderwijs een rol. De verschillen in gehoor leiden ertoe dat de horende leerkrachten vaak als de oren van het totale team functioneren, omdat zij het kloppen op de deur en het geluid van telefoons kunnen horen. De dove leerkrachten functioneren daarentegen als identificatiemodellen voor de slechthorende en dove leerlingen, als brug naar de Dovengemeenschap, als model van visuele communicatie en als specialisten in gebarentaal.

De teambenadering biedt belangrijke voordelen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar ook de linguïstische voordelen blijken evident. Slechthorende en dove leerlingen profiteren van een aanbod dat bestaat uit twee talen, gegoten in een model van positieve communicatie tussen twee volwassen leerkrachten die elk een andere taal beheersen. Doordat de totale klas les krijgt van twee leerkrachten is het ook mogelijk om in kleine groepjes te werken en binnen deze groepjes samenwerking tussen horende en dove leerlingen te bevorderen. Team teaching is echter geen gemakkelijk proces. Culturele verschillen tussen de betrokken leerkrachten, het opgeven van de verantwoordelijkheid als enige leerkracht over een gehele klas en het vinden van voldoende tijd om gezamenlijke activiteiten te plannen, vormen uitdagingen voor team teaching. Anderzijds beïnvloedt de aanwezigheid van een aantal dove leerkrachten in de reguliere basisschool het begrip bij horenden en bevordert het hun inzicht in de gevolgen van doofheid. Ook wordt het isolement van dove medewerkers en dove kinderen in belangrijke mate opgeheven.

De samenwerking tussen de leden van een onderwijsteam is cruciaal voor teamsucces. Er is vooral voldoende tijd nodig voor gemeenschappelijke planning. Bovendien is het van belang dat de betrokken leerkrachten op hoofdlijnen een gemeenschappelijke onderwijsvisie hebben.

Sociale relaties

Wat ouder Amerikaans en Brits onderzoek naar het welbevinden van dove kinderen in het regulier basisonderwijs laat aandachtspunten zien (samengevat in bijvoorbeeld Kluwin, Stinson & Colarossi, 2002). Zo blijkt dat geïntegreerde dove kinderen vaker gevoelens van sociaal isolement en van eenzaamheid melden en dat dove leerlingen op internaatsscholen aangeven meer positieve sociale ervaringen te ondervinden. Bovendien is er onderzoek dat erop duidt dat dove kinderen in het regulier onderwijs een lagere zelfwaardering hebben dan leerlingen in het speciaal onderwijs.

Een van de weinige Nederlandse onderzoeken naar de effecten van integratie van dove kinderen in het regulier basisonderwijs toont echter een ander beeld. Brands en Coninx (1993) constateren in een onderzoek dat 20 dove kinderen omvatte, waarvan er 10 onder-

wijs volgden in een reguliere setting, dat wat betreft de sociale en emotionele ontwikkeling nauwelijks verschillen bestaan tussen de geïntegreerde dove kinderen en die op de dovenschool. De geringe verschillen die geconstateerd werden, bleken in het voordeel te spreken van de dove leerlingen in het regulier basisonderwijs. Dit beeld wordt in een follow-up onderzoek vier jaar later bevestigd (Brands, Elseendoorn & Coninx, 2000).

Ook recente Britse en Amerikaanse onderzoeken schetsen een positiever beeld dan voorheen (zie onder meer Nunes, Pretzlik & Olsson, 2001; Antia & Kreimeyer, 2003). Zo blijkt dat er geen aanwijzingen zijn dat dove kinderen in reguliere schoolklassen minder aardig gevonden worden dan horende klasgenootjes. Wel blijken dove kinderen minder vaak vriendjes te hebben. Dove kinderen worden op zichzelf niet afgewezen, maar ze worden wel vaker genegeerd. Soms vinden horende klasgenootjes het moeilijk om communicatieproblemen met dove medeleerlingen op te lossen. In algemene zin lijken dove kinderen een voorkeur te hebben voor interactie met andere slechthorende of dove kinderen en ook kinderen die goed horen interacteren bij voorkeur met andere goedhorende kinderen. In de wat hogere leerjaren hebben slechthorende en dove kinderen de neiging om meer met de leerkrachten te communiceren dan met de medeleerlingen. Bekendheid is echter een belangrijke factor in de interactie tussen slechthorende en goedhorende kinderen. Goedhorende kinderen blijken responsiever te zijn ten opzichte van een bekend dan een onbekend slechthorend of doof kind. Als goedhorende kinderen sociale vaardigheden opdoen in contact met een hun bekend slechthorend of doof kind, dan lijkt het erop dat zich dit niet generaliseert naar contacten met minder bekende slechthorende of dove kinderen. Het is nog de vraag in hoeverre interventie hierin verandering kan aanbrengen.

Vorig jaar is een Brits onderzoek verschenen waarin interviews beschreven worden met een groot aantal dove en goedhorende leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs (Iantaffi, Jarvis & Sinka, 2003). In totaal werden 83 leerlingen onderzocht, waarvan er 61 slechthorend of doof zijn en 22 goedhorend. Deze groep omvatte 38 kinderen met een ernstig tot zeer ernstig gehoorverlies. Hiervan kozen 27 kinderen voor communicatie in gebarentaal. De slechthorende en dove leerlingen bezochten 25 verschillende reguliere scholen. De meeste van hen gaven aan dat de mogelijkheid om met andere dove kinderen te communiceren essentiële voordelen biedt, zoals gemak van communicatie, vermindering van isolement en een gemeenschappelijk begrip. Ondanks dat apprecieerden de dove kinderen over het algemeen een onderwijsomgeving die hun toegang gaf tot zowel dove als horende medeleerlingen. De nabijheid van dove kinderen in een reguliere basisschool kan het zelfvertrouwen van geïntegreerde leerlingen vergroten, terwijl het er bovendien voor zorgt dat het bewustzijn van doofheid bij horende leerkrachten en medeleerlingen vergroot wordt. De meeste slechthorende en dove leerlingen waardeerden de bijdrage van ambulante begeleiders, maar zagen deze begeleiders niet als centrale peilers in hun schoolleven. Die peilers werden gevormd door de horende leerkrachten en de medeleerlingen. Slechthorende en dove kinderen waren zich ervan bewust dat de leerkracht soms

specifieke strategieën gebruikt om hen te laten participeren. Nogal wat dove kinderen gaven aan dat ze vonden dat dit met enige discretie diende te gebeuren, omdat ze niet graag als individueel kind apart gezet wilden worden in de groep.

De Britse interviews maken aannemelijk dat succesvolle sociale inclusie een stevig fundament vormt voor succesvolle onderwijskundige integratie.

Samengevat kan gezegd worden dat onderzoek in de jaren 80 en eerste helft van de jaren 90 een beeld oproept van inclusie van dove kinderen met als mogelijke gevolgen sociaal isolement en eenzaamheid. Zowel Nederlands onderzoek als recenter buitenlands onderzoek laat echter een positiever beeld zien. In een in 2003 gepubliceerd review artikel stellen Stinson en Kluwin dan ook dat er geen duidelijke verschillen lijken te bestaan tussen dove leerlingen in diverse settings als het gaat om affectieve ontwikkeling en sociale vaardigheden. Wel zijn er verschillen in sociale acceptatie, maar deze lijken eerder gerelateerd aan specifieke kindkenmerken dan aan de schoolse omgeving. Ook het zelfbeeld van geïntegreerde dove leerlingen in het regulier onderwijs blijkt niet noemenswaardig te verschillen van dat van leerlingen in een speciale school. Weliswaar worden dove kinderen in het regulier onderwijs minder vaak geaccepteerd door hun horende medeleerlingen, maar ze worden niet afgewezen. Hun zelfbeeld wordt hierdoor niet negatief beïnvloed. Tot slot maken Stinson en Kluwin melding van het feit dat onderzoek op tweelingscholen als Tripod uitwijst dat de dove en horende leerlingen in geïntegreerde klassen niet van elkaar verschillen wat betreft gevoelens van eenzaamheid of wat betreft hun zelfbeeld. De onderzoekers constateren dat vanuit sociaal perspectief tweelingscholen een veelbelovende manier kunnen zijn om dove leerlingen samen met horende kinderen te onderwijzen.

Onderwijsresultaten

Het eerder genoemde Nederlandse onderzoek van Brands en Coninx beschrijft de onderwijsprestaties van dove kinderen die ten minste een jaar lang het regulier onderwijs gevolgd hebben. Follow up onderzoek vond vier jaar later plaats. De dove kinderen waren in het regulier basisonderwijs geplaatst op basis van niet goed omschreven, veelal in de praktijk gegroeide criteria. De geïntegreerde dove kinderen zijn op leeftijd en gehoorverlies gematcht met een tiental dove leerlingen dat onderwijs volgde op een dovenschool. Het eerste onderzoek laat zien dat de beide groepen leerlingen van elkaar verschillen wat betreft auditieve waarneming en spraakafzien, maar alleen dit laatste verschil is significant: de groep geïntegreerde dove leerlingen ziet beter spraak af. De handelingsintelligentie in beide groepen is vrijwel gelijk, terwijl de spraakverstaanbaarheid van de groep geïntegreerde dove leerlingen significant beter is dan die van de groep die dovenonderwijs volgt. De grootste verschillen tussen beide groepen zijn echter terug te vinden in het domein vaardigheid in de Nederlandse taal. De kinderen in het regulier basisonderwijs presteren beter op testen die vaardigheid meten in de passieve en actieve woordenschat,

de woordvormen en de grammatica. In het follow up onderzoek worden deze bevindingen bevestigd. Bovendien blijken de dove kinderen binnen het reguliere basisonderwijs nu ook beter te lezen dan hun leeftijdsgenoten op de doveschool.

De onderzoekers concluderen dat de resultaten de keuze om deze dove kinderen regulier onderwijs te laten volgen bevestigen. Alle onderzochte kinderen ontwikkelden zich even goed of beter dan hun niet-geïntegreerde leeftijdsgenoten. De onderzoekers tekenen hierbij echter aan dat het onderzoek geen antwoord geeft op de vraag of de in het regulier onderwijs geplaatste dove kinderen voorafgaand aan hun overplaatsing al vaardiger in het Nederlands waren dan de gematchte kinderen. Deze kanttekening schetst het kernprobleem bij de weging van onderzoeken die de prestaties van dove kinderen in verschillende onderwijssettings als onderwerp hebben. De Nederlandse resultaten passen in een doorgaande lijn van Amerikaanse, Britse, Australische en Vlaamse onderzoeken. Vrijwel zonder uitzondering blijkt dat de schoolprestaties van de geïntegreerde groep dove leerlingen, als het gaat om vakken als gesproken taal, leesvaardigheid en rekenvaardigheid, die van de leerlingen in het speciale dovenonderwijs overstijgen. Het probleem is echter dat de kinderen in de verschillende onderwijsprogramma's sterk van elkaar verschillen wat betreft leeftijd, de grootte van het gehoorverlies, het tijdstip van ontstaan van het gehoorverlies en het al dan niet voorkomen van een bijkomende handicap. Ook zijn er verschillen in gezinskenmerken, zoals de hoorstatus van de ouders, hun socio-economische positie, de gezinsomvang, de etniciteit en de thuistaal. Uit Amerikaans onderzoek is bekend dat inclusie van dove kinderen aan selectiemechanismen onderhevig is en ook Nederlandse ervaringen lijken dat te bevestigen. Ramsey (1997) vat de gevolgen van deze mechanismen als volgt samen. De kans dat een slechthorend kind regulier basisonderwijs volgt neemt af naarmate het gehoorverlies groter wordt. Slechthorende en dove kinderen van autochtone ouders volgen veel vaker regulier basisonderwijs dan slechthorende en dove kinderen uit etnische minderheden. Dit doet zich voor ongeacht de ernst van het gehoorverlies van het kind. Dove kinderen van dove ouders worden veel minder frequent geïntegreerd, maar volgen vaak onderwijs op speciale dagscholen of op een beperkt aantal internaatsscholen voor dove kinderen.

Stinson en Kluwin (2003) constateren in hun eerder genoemde review artikel dat de onderwijsprestaties van dove kinderen verschillen al naar gelang de setting waarin ze het onderwijs volgen. Geslacht, graad van gehoorverlies, de leeftijd waarop het gehoorverlies is opgetreden en de chronologische leeftijd blijken geen van alle significante invloed te hebben op de geconstateerde verschillen in schoolprestaties. Wel lijkt het zo te zijn dat het hebben van additionele handicaps onderwijssucces van dove kinderen in een reguliere setting kan beperken. Het blijft echter buitengewoon lastig om de verschillende effecten van schoolplaatsing bij dove kinderen te verklaren. Stinson en Kluwin geven hiervoor vier redenen. Op de eerste plaats varieert de onverklaarde variantie in veel onderzoeken van maar liefst 65 tot 80%. De factor schoolsetting speelt amper een rol. Schattingen van

de invloed hiervan bewegen zich rond de 1%. Deze schattingen zijn de laatste 25 jaar niet noemenswaardig toegenomen. De verschillen in leerlingkenmerken voorafgaand aan schoolplaatsing verklaren tussen de 20 en 25% van de totale variantie. Als we ons beperken tot de verklaarde variantie dan is het aandeel van deze factor zelfs meer dan 95%. Ook deze bevinding is consistent over de afgelopen 25 jaar. Stinson en Kluwin wijzen er bovendien op dat in al het onderzoek naar de effecten van schoolplaatsing op de onderwijsprestaties van slechthorende en dove kinderen slechts zelden instructiefactoren zijn meegenomen en dat de kwaliteit van de onderwijsinstructie nooit onderwerp van onderzoek is geweest. De hypothese van genoemde auteurs is, dat een grote hoeveelheid van de onverklaarde variantie uiteindelijk op instructiefactoren is terug te voeren.

De kwaliteit van het dovenonderwijs

Vreemd genoeg is nauwelijks wetenschappelijk onderzoek verricht naar de kwaliteit van het gespecialiseerde dovenonderwijs. Ik weet uit persoonlijke ervaring dat medewerkers en leidinggevendens veel tijd en energie investeren in de verbetering van de onderwijskwaliteit. Er zijn echter genoeg aanwijzingen die erop duiden dat de kwaliteit van dit onderwijs geen uitgemaakte en vanzelfsprekende zaak is.

Vanuit onderwijskundig perspectief kan de vraag gesteld worden of de groepsgrootte in het dovenonderwijs van ongeveer 6 kinderen per leerkracht wel effectief en efficiënt is. In ieder geval houden dergelijke kleine groepen een traditie van frontaal lesgeven in stand. Ze dwingen groepswerk en zelfstandig werken niet af. Alle individuele verschillen tussen leerlingen worden in deze kleine groepen nog sterker uitvergroot, niet zelden leidend tot de roep om uitplaatsing van de minst of juist de meest presterende leerling, en dus tot verdere verkleining van de groep. Dove kinderen blijven vaak jarenlang deel uitmaken van een dergelijk klein klasje en zien hun sociale wereld niet zelden tot een microkosmos gereduceerd. Bovendien weten we dat het speciaal onderwijs in het algemeen en het dovenonderwijs in het bijzonder nogal eens kampt met leerkrachten die lage verwachtingen hebben van de mogelijkheden van hun leerlingen. Dit wordt erger naarmate leerkrachten langer in het speciaal onderwijs werkzaam zijn en de voeling met de ontwikkeling van kinderen in reguliere settings gaan verliezen.

Te somber? Het integraal schoolonderzoek dat de onderwijsinspectie een viertal jaren geleden heeft uitgevoerd op de dovenscholen en dat de kwaliteit van onderwijs in algemene zin als onderwerp van aandacht heeft gehad, stemt in ieder geval niet over de hele linie tot tevredenheid. Hoewel het onderzoek nooit officieel gepubliceerd is, en vreemd genoeg nog steeds niet op de website van de onderwijsinspectie terug te vinden is, leert de rapportage aan de scholen dat de inspectie over de onderwijskwaliteit de nodige twijfels heeft. Toegegeven, menige dovenschool heeft vervolgens veel geïnvesteerd in verbetering van deze kwaliteit, maar het rendement van die investeringen is vooralsnog onbekend.

Feitelijk geldt dat ook voor de inspanningen om medewerkers te scholen in de Nederlandse Gebarentaal. Hoe vaardig zijn leerkrachten op de Nederlandse dovenscholen in deze taal? Hoe staat het in algemene zin met hun communicatieve vaardigheid? Begrijpen zij de uitingen van hun dove leerlingen in voldoende mate? Hebben dove kinderen op dovenscholen optimale toegang tot communicatie? De vragen kunnen vooralsnog niet beantwoord worden, maar herhaaldelijk worden twijfels geventileerd.

Hebben onderwijskundige ontwikkelingen op de dovenscholen, zoals leerplanontwikkeling en tweetalig onderwijs dan niet geleid tot een verbetering van de schoolse prestaties? Is de kloof tussen wat deze kinderen in potentie op leergebied zouden kunnen presteren en wat zij daadwerkelijk laten zien, dan niet verkleind?

Het is moeilijk om hierover gefundeerde uitspraken te doen, omdat scholen voor dove kinderen tot op heden geen gemeenschappelijk leerlingvolgsysteem hanteren en de toetsresultaten, die wel verzameld worden, niet landelijk met elkaar delen.

Het promotieonderzoek aan deze universiteit naar de leesvaardigheid van Nederlandse dove kinderen van Loes Wauters, dat in een afrondende fase verkeert, lijkt echter geen aanleiding te geven tot grote voldoening over de onderwijsprestaties. Voorlopige analyses laten zien dat het gemiddelde leesniveau van dove kinderen in Nederland de laatste 20 jaar niet noemenswaardig is verbeterd. Hoewel men genoemd resultaat niet zonder meer mag beschouwen als veroorzaakt door het falen van het dovenonderwijs en we inmiddels weten uit lopend promotieonderzoek van Anneke Vermeulen, eveneens aan deze universiteit, dat de begripend leesvaardigheid van dove kinderen met een cochleair implantaat een positieve uitzondering vormt, dragen de resultaten van dit onderzoek toch niet bij tot een beeld van kwalitatief hoogstaand onderwijs waar leerkrachten in nauwe samenwerking met ouders het ontwikkelingspotentieel van dove kinderen maximaal uitdagen.

Dovenscholen vormen evenmin een garantie voor een gezonde sociale en emotionele ontwikkeling van dove kinderen. De brede behoefte die er bestaat aan de inzet van specifieke programma's om de sociaal emotionele ontwikkeling van dove kinderen te bevorderen, zoals het door de Amerikaanse hoogleraar Marc Greenberg ontwikkelde en ook in Nederland breed gebruikte programma PAD moge dit duidelijk maken. Ook de uitingen van grensoverschrijdend seksueel gedrag, die de afgelopen tijd herhaaldelijk de Nederlandse pers gehaald hebben, maar die al veel eerder gerapporteerd werden in het Amerikaanse dovenonderwijs, laten zien dat de sociaal emotionele ontwikkeling van dove kinderen in het speciale dovenonderwijs niet persé van een leien dakje gaat. In artikelen in onder meer NRC Handelsblad (15 en 16 mei 2004) is een verband gelegd tussen het seksueel grensoverschrijdend gedrag van dove pubers en een tekort aan genuanceerde informatie over seksualiteit en seksualiteitsbeleving. De oorzaak hiervan zou een tekort aan optimale communicatie tussen het dove kind en de opvoeders zijn. Inundatie van deze opvoeders in gebarentaal is dan ook een maatregel die sterk gepropageerd wordt.

Dat lijkt zeker een grote stap in de goede richting, waarbij men zich echter wel moet realiseren dat horende kinderen veel kennis over seksualiteit opdoen via incidenteel leren. Dit incidentele leren is bij communicatie in een visuele taal per definitie moeilijker. Wat dove kinderen missen door een tekort aan incidenteel leren, zal moeten worden bijgespijkerd met behulp van goed doordachte en intensieve programma's, gericht op de sociaal-emotionele en de sociaal-seksuele ontwikkeling. Maar men moet ook eens stilstaan bij de Amerikaanse bevinding dat seksueel misbruik van dove kinderen met name veel voorkomt in internaatsscholen. Het gaat hierbij om sterk naar binnen gerichte en vaak nogal gesloten instellingen. Deze naar binnen gerichtheid en geslotenheid kenmerkt soms ook scholen voor speciaal dovenonderwijs. De schoolsetting zou wel eens een bijkomende risicofactor kunnen vormen als het gaat om seksueel misbruik van dove kinderen en jongeren. De voorbeelden die dove kinderen op een speciale dovenschool krijgen zijn beperkt van aard en veelal hun gehele schoolleven constant: het aantal klas- en leeftijdsgenootjes is nu eenmaal gering en ook de wisselingen van leerkracht zijn beperkt. Deze beperkte sociale context lijkt er ook voor te zorgen dat dove kinderen moeite hebben om verantwoordelijkheid te nemen en dat zij wat betreft sociale rijpheid achterblijven. Het is niet uitgesloten dat plaatsing van dove kinderen in het regulier basisonderwijs onder bepaalde omstandigheden juist voor een rijkere sociale omgeving voor dove kinderen kan zorgen.

Regulier basisonderwijs voor dove kinderen: een lonkend perspectief?

De kwaliteit van het gespecialiseerde dovenonderwijs is derhalve geen uitgemaakte zaak. Plaatsing van dove kinderen in het regulier basisonderwijs is weliswaar niet zonder problemen, maar deze kunnen ofwel opgelost worden, ofwel beperkt worden in hun omvang. Ze wettigen in ieder geval niet de grote terughoudendheid die wij in Nederland op dit gebied kennen. Het is de hoogste tijd om de maatschappelijke participatie van doven ook te gaan bevorderen door reguliere basisscholen toegankelijk te maken voor dove kinderen. Naar mijn mening is dit regulier basisonderwijs wel degelijk een lonkend perspectief voor veel meer dove kinderen dan nu het geval is, zeker als we daarbij in ogenschouw nemen dat de invoering van neonatale gehoorscreening en van cochleaire implantatie zal leiden tot een toename van het aantal dove kinderen, dat na verloop van tijd als slecht-horend functioneert. De wens van ouders om hun kind geplaatst te zien op een reguliere basisschool zal naar mijn verwachting dan ook een stijgende lijn gaan vertonen, mede als gevolg van de invoering van de leerling gebonden financiering. De consequenties van dit alles zullen zijn dat de speciale dovenscholen nog kleiner zullen worden. Zij zullen alleen kunnen overleven als ze kwalitatief goed onderwijs kunnen bieden aan dove kinderen die om reden niet, nog niet of tijdelijk niet onderwijs kunnen volgen op een reguliere school. Dit kwalitatief goede onderwijs zullen dovenscholen alleen kunnen realiseren als ze hun krachten bundelen en een einde maken aan de huidige versnippering. Anders zal de groei van inclusie tevens het eind betekenen van het categorale dovenonderwijs in ons land.

De groei van inclusie kan overigens alleen verantwoord plaatsvinden als er met beleid gehandeld wordt. Zo zal niet iedere basisschool voor een doof kind de ideale onderwijsomgeving kunnen vormen. De schaalgrootte, de onderwijsvisie, de bereidheid bij leerkrachten en ouders tot verdieping in de problematiek van dove kinderen, de inspanning bij docenten en medeleerlingen om communicatie met dove kinderen mogelijk te maken, het zijn slechts enkele aspecten waar scholen op doorgelicht moeten worden.

Ook zullen niet alle dove kinderen op gelijke leeftijd toe zijn aan regulier onderwijs. Onmiddellijk instroming op de leeftijd van vier of vijf jaar kan voor sommige dove kinderen een goede zaak zijn. Anderen zijn mogelijk gebaat bij plaatsing op een basisschool nadat het onderwijs in de onderbouw van een dovenschool afgerond is.

Bovendien is niet iedere vorm van inclusie voor alle dove kinderen geschikt. Oh zeker, voor een groter aantal dove kinderen dan tot dusver zal inclusie op individuele basis tot de mogelijkheden gaan behoren, al blijft aandacht voor identificatie met dove volwassenen, voor Dovencultuur en voor contacten met andere dove kinderen van groot belang. Wellicht dat specifieke identificatieprogramma's en gemeenschappelijke buitenschoolse activiteiten hierin kunnen voorzien.

Andere, en waarschijnlijk meer, dove kinderen zijn eerder gebaat bij inclusie op groepsgewijze basis, met daarbij de nodige voorzieningen om de toegang tot communicatie, het gebruik van de Nederlandse Gebarentaal en de ontwikkeling van sociale relaties te waarborgen. Voor deze kinderen kan het opzetten van tweelingscholen een aantrekkelijk alternatief zijn. In dit concept werkt een dovenschool nauw samen met een reguliere basisschool; samen voeren zij de regie over het onderwijs aan alle kinderen, zowel de kinderen met als zonder gehoorverlies. Het concept van tweelingscholen voor ernstig slechthorende en dove kinderen is in Nederland nieuw. Internationaal is het aantal voorbeelden weliswaar niet overweldigend, maar de resultaten lijken zeer bemoedigend. Tijd derhalve voor goed doordachte projecten om deze mogelijkheden van inclusie verder te verkennen. Ik ben dan ook blij dat Talent, de basisschool voor dove kinderen van Viataal, en basisschool De Schalm in Vught deze weg hebben betreden. Om onze gemeenschappelijke kennis over de mogelijkheden van tweelingscholen en over mogelijke beperkingen te vergroten, is een gedegen evaluatie van dit project noodzakelijk.

Expertise

Vanuit de leerstoel zal aan dit evaluatieonderzoek, en dus aan de ontwikkeling van expertise, zeker een aandeel geleverd worden. Expertiseontwikkeling zal in de toekomst steeds vaker van het dovenonderwijs verwacht worden. Veel meer dan tot dusver zal dit onderwijs los gezien moeten worden van een specifieke organisatievorm of van een bepaald gebouw. Met de opkomst van inclusie in al zijn verschillende vormen zal het dovenonderwijs een constellatie worden van kennis, inzichten en vaardigheden. Het zal

als onderdeel van regionale expertisecentra er voor moeten zorgen dat expertise beschikbaar is, dat expertise overdraagbaar wordt en waar nodig ten behoeve van nieuwe situaties steeds weer ontwikkeld wordt. De pedagoog Ruijsenaars ziet expertise als een vorm van deskundigheid, gekenmerkt door “(...) het kunnen verantwoorden van het eigen handelen. Verantwoord betekent in dit verband: aangeven waar het verschil ligt tussen handelen op basis van intuïtie en handelen op basis van gesystematiseerde kennis of, liever nog, theoretisch verantwoorde en bij toetsing houdbaar gebleken kennis” (Ruijsenaars, 1996, 31-32).

De verantwoordelijkheid voor het expliciteren, het overdraagbaar maken en het daadwerkelijk overdragen van expertise en voor het creëren van kennis, die antwoord moet geven op vragen die in de toekomst gesteld zullen worden, is primair aan de instellingen voor onderwijs en zorg aan dove kinderen. Zij moeten ervoor zorgen dat de kennis en vaardigheden van leerkrachten, van ambulante begeleiders, logopedisten, van groepsleiding, van pedagogen, psychologen en linguïsten niet alleen in de hoofden van medewerkers zit, maar wordt vastgelegd op papier of video, toegankelijk gemaakt voor al degenen die moeten handelen met dove kinderen en getoetst op kwaliteit.

Universiteiten in het algemeen kunnen en moeten dit proces ondersteunen. De leerstoel die ik vandaag met deze rede aanvaard, draagt hieraan bij. In nauwe samenwerking met collega's van de Sectie Orthopedagogiek: Leren en Ontwikkeling, maar ook met collega's die werkzaam zijn binnen andere onderdelen van deze universiteit, zoals het UMC St. Radboud, worden nu reeds onderzoeken uitgevoerd die een beter inzicht moeten verschaffen in het lees- en schrijfproces bij slechthorende en dove kinderen, in de ontwikkeling van taal- en leesvaardigheid bij dove kinderen met een cochleair implantaat en in de ontwikkeling en evaluatie van vaardigheid in de Nederlandse Gebarentaal.

Projecten rondom de kwaliteit van sociale relaties van slechthorende en dove kinderen in verschillende onderwijssettings en naar de opbrengsten van gemeenschappelijk onderwijs voor dove en horende kinderen, zijn in voorbereiding.

Op dit moment zorgen ontwikkelingen binnen de Nederlandse universiteiten in het algemeen ervoor dat fundamenteel onderzoek steeds vaker topprioriteit krijgt. Dit wordt versneld doordat organisaties als NWO hun financiering uitsluitend richten op fundamenteel wetenschappelijk onderzoek. Het is een goede zaak dat universiteiten zich inspanssen om de kwaliteit van het fundamentele onderzoek verder te versterken en het is een prima ambitie van een universiteit als de onze om op het gebied van dit onderzoek tot de internationale top te willen behoren. Dat belet mij er echter niet van om hier en nu ook een lans te breken voor het behoud van toegepast onderzoek binnen de universiteit. Ik doe dat niet alleen omdat de organisatie, die mijn leerstoel heeft ingesteld, Stichting Viataal, met het instellen hiervan beoogt dat wij meer kennis krijgen over de effecten van interventies bij slechthorende en dove kinderen, maar ook omdat, en ik verwijs hierbij naar de

inaugurele rede van mijn collega Ludo Verhoeven in 1996, de orthopedagogiek als discipline zich niet alleen met fundamenteel, maar ook met toepassingsgericht onderzoek bezighoudt. In de woorden van Verhoeven gaat het daarbij met name om het genereren van pragmatische kennis, gericht op het optimaliseren van het handelen in de praktijk. Ik zie het als een maatschappelijke plicht van universiteiten om ook in kwalitatief goed toepassingsgericht onderzoek te blijven investeren. Het versterkt de maatschappelijke functie van kennisorganisaties, zoals universiteiten bij uitstek zijn.

Dank

Allereerst wil ik degenen bedanken die bijgedragen hebben aan mijn benoeming tot bijzonder hoogleraar. Ik ben het college van bestuur van de Katholieke Universiteit Nijmegen en het bestuur van de Faculteit der Sociale Wetenschappen zeer erkentelijk voor het in mij gestelde vertrouwen.

Mijn dank gaat ook uit naar de Raad van Toezicht en de Raad van Bestuur van Viataal. Zij hebben deze leerstoel ingesteld en mij de gelegenheid gegeven om het leiden van het Diagnostisch Centrum Viataal te combineren met een uitdagende academische functie. Een bijzonder woord van dank voor Huub Steemers voor jouw maandenlange inspanningen ten behoeve van mijn benoeming! Hoogleraar zijn is leuk, Huub, maar het is minstens zo leuk (en af en toe ook spannend) om samen met jou en met de overige leden van het Viataal management een grote en complexe zorg- en onderwijsorganisatie voor mensen met auditieve en communicatieve beperkingen te leiden.

Deze benoeming was teamwork. Ludo Verhoeven heeft er niet alleen voor gezorgd dat ik op een goede manier ingroeide in de Sectie Orthopedagogiek: Leren en Ontwikkeling, maar ook dat het hoogleraarschap uiteindelijk in zicht kwam. Ludo, bedankt! Ik ben ervan overtuigd dat onze intensieve samenwerking alleen maar meer vruchten zal afwerpen. De onderzoeksprojecten binnen het Expertisecentrum Atypisch Communicatie zijn daarvan wat mij betreft een uitstekend voorbeeld.

In mijn dank betrek ik ook de directeur van dit Expertisecentrum, dr. Hans van Balkom. Hans, onze jarenlange vriendschap is een soort vlechtwerk. Vaak heel intensief, dan weer wat meer op afstand, meestal gelijkheid van denken, soms verschil van opvatting, maar altijd raken onze levens elkaar. Dat was al zo op het Kerkraadse Antonius Doctor College en tijdens onze studie Algemene Taalwetenschap in Amsterdam en dat is nog steeds zo in ons beider werk te Sint-Michielsgestel en Nijmegen. Bedankt voor je vriendschap en voor alle steun die je mijn werk vanuit het EAC geeft.

Een woord van dank gaat ook uit naar mijn OLO collega's. Jullie hebben er voor gezorgd dat ik mij als Amsterdamse linguïst en Gestelse directeur snel thuis ben gaan voelen in jullie Nijmeegse orthopedagogengroep. Daaraan heeft zeker bijgedragen de kamer die Mathijs Vervloed en ik sinds enkele jaren delen en waarin wij gezamenlijk zintuigstoornissen nader analyseren. Ook de geleidelijke totstandkoming van een niet al te afge-

grensd groepje “doven”-onderzoekers waaronder Loes, Ellen, Janet, Liesbeth, Judith, Agnes, Wim en Daan zorgt voor een thuisgevoel.

Dank ook aan de collega's van het cluster Keel-, Neus- en Oorheelkunde van het UMC St. Radboud met wie ik plezierig en intensief samenwerk op het gebied van de diagnostiek van gehoor-, spraak- en taalproblemen en op het terrein van cochleaire implantatie.

Een hoogleraarschap bouwt voort op een wetenschappelijke carrière. In mijn geval hebben hieraan veel onderzoekers bijgedragen, te veel om ze allemaal te noemen. Een uitzondering maak ik echter graag voor mijn voorganger professor Jan van Dijk, iemand die zijn sporen meer dan verdiend heeft op het gebied van de diagnostiek en behandeling van meervoudig gehandicapte dove kinderen. Jan, jouw brainwave in de zomer van 1996 zorgt ervoor dat ik hier nu sta. Ik dank je voor de kans die je me geboden hebt en ik verzeker je dat ik tot op heden geen moment spijt van alles gehad heb.

Een tweede uitzondering wil ik maken voor professor Ben Tervoort, professor Anne Baker, dr. Peter Blackwell en Carl Kirchner. Jullie inspiratie is steeds van groot belang geweest. Ben, als liefhebber van geschiedenis ben ik erg gesteld op historische continuïteit. Dat ik als jouw laatste promovendus een proefschrift verdedigde over een onderwerp waarmee jij je wetenschappelijke loopbaan startte en dat ik nu werk bij de rechtsopvolger van het Instituut voor Doven, de plek waar de roots van jouw fascinatie voor de taal van doven liggen, zijn voorbeelden van een dergelijke continuïteit. Een continuïteit die zonder twijfel ook deel zal zijn van mijn hoogleraarschap.

Ik heb van begin af aan ervoor gekozen om wetenschap en praktijk te combineren. Dat kon alleen maar slagen, omdat ik daarvoor veel medewerking heb gekregen. Dat begon al in de tijd dat ik bij de toenmalige Koninklijke Ammanstichting werkte, de huidige Koninklijke Aurisgroep. De voorzitter van de Raad van Bestuur van Auris, de heer Piet van der Veen, zeg ik dank voor al zijn inspanningen (en voor die van mijn toenmalige Ammanstichting collega's) om mijn werk ten behoeve van onderzoek en ontwikkeling mogelijk te maken.

Collega's van het MT Viataal, collega's van het managementteam van het Diagnostisch Centrum, Marieke, Marlou, Ingrid, Lianne, Jan, Piet en Harrie, medewerkers van het Diagnostisch Centrum, jullie bedank ik allen voor de buitengewoon goede samenwerking. Iedere rimpeling in deze samenwerking verstoort de rust die zo nodig is voor het bedrijven van wetenschap. Ik heb het aan jullie te danken dat er slechts zelden rimpelingen zijn. Zonder familie en vrienden vaart niemand wel in het leven. Jullie aanwezigheid vandaag zorgt voor extra glans! Voor die glans zorgen jullie ook op gewone dagen, door de jaren heen, ook als ik wel eens wat weinig mijn gezicht laat zien (druk, druk, druk), waarvoor jullie dan gelukkig weer het nodige begrip kunnen opbrengen. Weet dat jullie de vitamine-V in mijn leven zijn, veel meer nog dan de reizen die mij in het echt of virtueel overkomen.

Pap, mijn grote nieuwsgierigheid zal wel een karaktertrek zijn, maar mam en jij hebben

die mijn leven lang gevoed. Jij hebt daar nog een competitie element aan toegevoegd. Denk daarbij ook aan jullie niet aflatende stimulans voor mijn leren en je krijgt een cocktail die uiteindelijk heeft geleid tot dit hoogleraarschap. Mam zou ongetwijfeld erg van deze dag genoten hebben, maar nu dat niet meer kan, hoop ik dat jij geniet voor twee! Voor al jullie zorgen, voor alle aanmoediging, voor de incidentele terechtwijzingen, maar ook voor het vele plezier, alle warmte en liefde bedankt! En in die dank betrek ik graag mijn broer Jos en zijn gezin, Ansje, en uiteraard Marileen, mijn onvolprezen schoonmoeder!

Lieve Annet, al twintig jaar mijn steun en toeverlaat, mijn vriendin en collega. Hoewel ik deze leerstoel pas een paar maanden bezet, ben ik er nu al erg aan gehecht, maar voor jou zou ik graag een plekje vrijmaken. Samen op die stoel zitten, het komt je meer dan toe! Op onze liefde en op onze samenwerking zijn de volgende regels van Antoine de Saint-Exupéry van toepassing: 'Aimer, ce n' est pas se regarder l'un l'autre, c'est regarder ensemble dans la même direction'.

Ik heb gezegd.

Literatuur

- Actualisatie 1997. Meerjarenprogramma Intersectoraal gehandicaptenbeleid 1995-1998. *De perken te buiten*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Antia, S.D. & Kreimeyer, K.H. (2001). The Role of Interpreters in Inclusive Classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146 (4), 355-365.
- Antia, S.D. & Kreimeyer, K.H. (2003). Peer Interaction of Deaf and Hard-of-Hearing Children. In Marschark, M. & Spencer, P.E. (Eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford-New York: Oxford University Press, 164-176.
- Bijlsma, A. & Knoors, H. (2003). *Onderwijsarrangementen voor dove kinderen met een cochleair implantaat*. Lezing symposium Talent in Ontwikkeling, 13 juni 2003.
- Brands, T. & Coninx, F. (1993). *Dove kinderen in regulier en speciaal basisonderwijs. Een vergelijkend onderzoek bij 20 kinderen*. Sint-Michielsgestel: Instituut voor Doven.
- Brands, T., Elsendoorn, B. & Coninx, F. (2000). *Dove leerlingen in regulier en speciaal onderwijs: een longitudinaal vergelijkend onderzoek*. Sint-Michielsgestel: Instituut voor Doven.
- Commissie Nederlandse Gebarentaal (1997). *Méér dan een gebaar*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Dijk, J.P.M. van (1991). *Tussen bilingualisme en Cochleaire Implant: het spanningsveld van de dovenpedagogiek*. Inaugurale rede Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Fortgens, C. (2003). *De taalkeuze van dove kinderen*. Academisch proefschrift Universiteit van Amsterdam. Gouda: Koninklijke Aurisgroep.
- Fortnum, H.M., Marshall, D.H., Bamford, J.M. & Quentin Summerfield, A. (2002). Hearing Impaired Children in the UK: Education, Setting and Communication Approach. *Deafness & Education International*, 4 (3), 123-141.
- Gezondheidsraad (2001). *Cochleaire Implantatie bij kinderen*. Den Haag: Gezondheidsraad, publicatie 2001/21.
- Groot, R. de (1996). Van exclusief naar inclusief onderwijs. In Groot, R. de, Ruijsenaars, W., & Kapings, H. (red). *Inclusief onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 13-21.
- Hoffmeister, R., De Villiers, P.A., Engen, E. & Topol, D. (1997). English Reading Achievement and ASL Skills in Deaf Students. In Hughes, E., Hughes, M. & Greenhill, A. (eds). *BUCLD 21: Proceedings of the 21st annual Boston University Conference on Language Development*, 307-318.

- Hyde, M. & Power, D. (2003). Characteristics of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Australian Regular Schools: Hearing Level Comparisons. *Deafness & Education International*, 5 (3), 133-143.
- Iantaffi, A., Jarvis, J. & Sinka, I. (2003). Deaf Pupils' Views of Inclusion in Mainstream Schools. *Deafness & Education International*, 5 (3), 144-156.
- Jiménez-Sánchez, C. & Antia, S.D. (1999). Team-teaching in an Integrated Classroom: Perceptions of Deaf and Hearing Teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 3, 215-224.
- Johnson, R.C. & Cohen, O.P. (Eds.) (1994). *Implications and Complications for Deaf Students of the Full Inclusion Movement*. Washington D.C.: Gallaudet University, Occasional Paper 94-2.
- Jones, B.E., Clark, G.M. & Soltz, D.F. (1997). Characteristics and Practices of Sign Language Interpreters in Inclusive Education Programs. *Exceptional Children*, 63 (2), 257-268.
- Kirchner, C. (1994). Co-enrollment as an Inclusion Model. *American Annals of the Deaf*, 139, 163-164.
- Kluwin, T.N., Stinson, M.S. & Colarossi, G.M. (2002). Social Processes and Outcomes of In-school Contact between Deaf and Hearing Peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (3), 200-213.
- Knors, H. & Klerk, J.P. de (1999). De pedagogische waarde van aandacht voor dovencultuur. In Verstraete, F. & D'hoore, R. (Red.) *Reflecties over dovencultuur*. Destelbergen: VZW Cultuur voor Doven, 77-93.
- Knors, H. & Renting, B. (2000). Measuring the Quality of Education: The Involvement of Bilingually Educated Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, Vol. 145, 268-274.
- Kolen, E. (2002). *Communicatie en taalvaardigheid bij jonge dove kinderen: een longitudinale dieptestudie*. Sint-Michielsgestel: Viataal, RDS.
- Kreimeyer, K.H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V. & Klein, B. (2000). Academic and Social Benefits of a Co-enrollment Model of Inclusive Education for Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 174-185.
- Nunes, T., Pretzlik, U. & Olsson, J. (2001). Deaf Children's Social Relationships in Mainstream Schools. *Deafness & Education International*, 3 (3), 123-136.
- Powers, S. (1996). Inclusion is an attitude, not a place: part 1. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 20 (2), 35-40.
- Powers, S. (1996). Inclusion is an attitude, not a place: part 2. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 20 (3), 65-69.
- Raad voor Gezondheidsonderzoek (2003). Advies gehooronderzoek. *Gehoor voor het gehoor*. Den Haag: Raad voor Gezondheidsonderzoek, publicatie 43.
- Ramsey, C.L. (1997). *Deaf Children in Public Schools. Placement, Context, and Consequences*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.

- Ruijssenaars, A.J.J.M. (1996). Inclusief onderwijs. In Groot, R. de, Ruijssenaars, W., & Kapings, H. (red). *Inclusief onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 23-33.
- Standaardregels: gelijke kansen voor mensen met een handicap*. Utrecht, Federatie van Ouderverenigingen, 1999.
- Stinson, M.S. & Kluwin, T.N. (2003). Educational Consequences of Alternative School Placements. In Marschark, M. & Spencer, P.E. (Eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Oxford-New York: Oxford University Press, 52-64.
- Strong, M. & Prinz, P.P. (1998). A Study of the Relationship between American Sign Language and English Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 37-46.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on Special Needs Education: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, 7-10 June 1994*.
- Verhoeven, L. (1996). *Omgaan met verscheidenheid in leren*. Inaugurele rede Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Vermeulen, A., Knoors, H., Kolen, E. & Klatter-Folmer, J. (2002). *Effect of Cochlear Implantation on the Development of Language and Communication in Bilingually Educated Deaf Children*. Lezing Congres Pediatric Cochlear Implantation, Las Palmas, februari 2002.
- Watson, L., Gregory, S. & Powers, S. (1999). *Deaf and Hearing Impaired Pupils in Mainstream Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Wever, C.C. (2002). *Parenting Deaf Children in the Era of Cochlear Implantation*. Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Woll, B. & Ladd, P. (2003). Deaf Communities. In Marschark, M. & Spencer, P.E. (Eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Oxford-New York: Oxford University Press, 151-163.

