

**Gesproken tekst oratie prof. dr. Harry Knoors,
bijzonder hoogleraar aan de KU Nijmegen
Onderwijs aan en opvoeding van prelinguaal auditief gehandicapten**

Regulier basisonderwijs voor dove kinderen: een lonkend perspectief?

Mijnheer de rector-magnificus,
geachte toehoorders,

in het midden van de jaren zeventig van de 20^{ste} eeuw is in veel landen, waaronder Nederland, een krachtige en brede emancipatiebeweging van dove mensen op gang gekomen. Deze beweging spitst zich in ons land 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 doven mensen zijn met een functiebeperking, maar ook leden van een culturele en talige minderheid. De gemeenschappelijke gebarentaal is zeker zo’n belangrijk bindend element als de gemeenschappelijke functiebeperking. Maatregelen van opeenvolgende kabinetten hebben sinds het uitkomen van het rapport de maatschappelijke erkenning van de Nederlandse Gebarentaal zeker bevorderd. Helaas is de formele juridische erkenning uitgebleven, niettegenstaande het feit dat in een aantal Europese landen deze erkenning wel degelijk geregeld is.

De maatschappelijke erkenning en de grotere zichtbaarheid van dove mensen en hun taal in bijvoorbeeld de media, hebben de integratie en participatie van doven zonder enige twijfel gestimuleerd. Een van de domeinen waar deze participatie echter nog tekortschiet is het onderwijs en dan met name 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, aangewezen op scholen voor speciaal onderwijs. De redenen hiervoor, de wenselijkheid om plaatsing in het basisonderwijs te bevorderen en de mogelijkheden hiertoe vormen het onderwerp van deze rede. Ik beperk me hierin tot dove kinderen zonder meervoudige beperkingen.

Onderwijs op Nederlandse dovenscholen

In het Nederlandse dovenonderwijs is het spanningsveld tussen bilingualisme en cochleaire implantatie, zoals mijn voorganger op deze leerstoel professor Jan van Dijk dat in 1991 signaleerde, aanmerkelijk geringer geworden. Daarvoor in de plaats dreigt een nieuw spanningsveld te komen, dat tussen het gespecialiseerde dovenonderwijs en het regulier basisonderwijs. De toegenomen communicatieve vaardigheden van dove kinderen, hun grotere taalvaardigheid, de toegenomen hoormogelijkheden, de twijfels over de kwaliteit van het dovenonderwijs en de wens om hun dove kind ook te laten omgaan met horende leeftijdsgenoten, brengen steeds meer ouders ertoe te overwegen hun dove kind naar een reguliere basisschool te sturen. Plaatsing van dove kinderen in het regulier onderwijs is de volgende uitdaging die op het dovenonderwijs afkomt. Het is van belang om hierbij een onderscheid te maken tussen integratie en inclusie. 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 kind samen met andere dove kinderen sommige onderwijsactiviteiten gescheiden van de klas volgt. Inclusie gaat stappen verder. Bij de meest verstrekkende 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.

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 onder meer in veel Angelsaksische landen integratie de laatste decennia sterk toegenomen. De percentages slechthorende en dove kinderen in het speciaal onderwijs variëren van slechts 16% in Australië en 17 % in de VS tot 41 % in Groot-Brittannië. De percentages van volledig en op individuele basis geïntegreerde slechthorende en dove basisschoolleerlingen lopen uiteen van 12 % in Groot-Brittannië tot 19% in de VS. Alle overige slechthorende en dove kinderen zijn geplaatst in speciale klassen in reguliere basisscholen. De mate waarin zij samen met hun horende leeftijdsgenoten onderwijs volgen wisselt sterk. Cochleaire implantatie, het operatief inbrengen van een elektronische binnenoorprothese die bij veel dove kinderen het hoorvermogen weer enigszins herstelt, blijkt in Angelsaksische landen tot een toename van de plaatsingen in het regulier onderwijs te leiden. Zo komt in Groot-Brittannië bij bijna 11 % van alle niet-geïmplanteerde dove kinderen individuele integratie voor, terwijl circa 18% van de geïmplanteerde dove kinderen regulier basisonderwijs volgt.

Deze cijfers staan in schril contrast met de situatie in ons eigen land. Uit gegevens van het Nederlandse Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen over de jaren 1997 tot en met januari 2001 blijkt het totaal aantal slechthorende en dove kinderen in de basisschoolleeftijd te variëren van 2.270 in 1997 tot bijna 2.600 in 2001. Ging 34% van deze groep in 1997 naar het regulier basisonderwijs, dan was dit percentage in januari 2001 gestegen tot 41%. In dat jaar bezocht dus 59% van alle slechthorende en dove kinderen het speciaal onderwijs. Het percentage van de totale populatie 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.

In Nederland zijn we blijkbaar erg terughoudend met het plaatsen van dove en, in mindere mate slechthorende kinderen, in het regulier basisonderwijs. Er leven bedenkingen over integratie en inclusie van dove kinderen. Sommigen zijn van mening dat in het regulier onderwijs een gebrek aan toegang tot communicatie, taal en informatie voor dove kinderen kan optreden. Immers, zij kunnen de gesproken taal van de leerkracht en de medeleerlingen niet of zeer moeilijk horen en hun leesvaardigheid is vaak zo laag, dat begrip van de geschreven instructietaal, zoals die op het bord, de overhead en in de lesboeken voorkomt, veelal beperkt is. Bovendien leven er zorgen over de mogelijkheid om in het regulier basisonderwijs de Nederlandse Gebarentaal te verwerven. Immers, dove leerkrachten ontbreken en dove medeleerlingen zijn vaak afwezig.

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. Sociaal isolement kan dan gemakkelijk optreden. De minst beperkende onderwijsomgeving, een concept dat centraal staat in het denken over inclusie, kan zo verkeren in de meest beperkende onderwijsomgeving. En tot slot vinden sommigen dat de kwaliteit van het onderwijs, zoals die onder meer naar voren komt in de schoolprestaties van dove kinderen, onder de plaatsing in het basisonderwijs zal lijden.

De terughoudendheid die bij medewerkers van dovenscholen leeft rondom de inclusie van dove kinderen ervaren Nederlandse ouders soms als weerstand. De arts en filosoof Capi Wever maakt in zijn Nijmeegse proefschrift 'Parenting deaf children in the era of cochlear implantation' uit 2002 hiervan melding. De medewerkers blijken vooral bezorgd te zijn over het sociaal en emotioneel welzijn van de kinderen. Wever plaatst hun 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 welbevinden. Hij spreekt in dit verband van het 'infirmity 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 gesignaleerde 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?

Praktijkervaringen en onderzoek laten een gemêleerd, echter geen somber beeld zien. Zo kan de toegang tot communicatie voor dove kinderen op de basisschool op verschillende manieren bevorderd worden. Men kan 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.

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. Deze praktijk 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. Uiteraard is het wel noodzakelijk dat dove kinderen dan voldoende leesvaardigheid hebben, hetgeen ze in staat moet stellen niet alleen de ondertitels te begrijpen, maar deze ook in voldoende snel tempo tot zich te kunnen nemen.

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 ambulant begeleiders is om de lesstof nogmaals uit te leggen en om in extra oefenstof te voorzien. De meeste begeleiders halen het dove kind hiervoor uit de klas en werken in een afzonderlijke ruimte. Ambulant begeleiders zorgen ook voor informatieverschaffing aan de leerkracht van het dove kind en ze onderhouden contacten met de ouders.

De meeste dove kinderen nemen informatie in gebarentaal veel gemakkelijker op dan in gesproken taal. Voor deze dove kinderen is ambulante begeleiding alleen niet voldoende. Een mogelijkheid is om voor hen tolken gebarentaal in te zetten. 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. De inzet van deze tolken in het regulier basisonderwijs lijkt overigens niet zonder problemen. De activiteiten van de tolk kunnen 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 of tolken de integratie en participatie van dove kinderen in het basisonderwijs kunnen faciliteren dan wel juist, zij het onbedoeld, kunnen inperken. Wat we wel al weten uit Amerikaans onderzoek is dat veel doventolken 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. Tevens blijkt dat tolken in het onderwijs aan jonge kinderen lang niet altijd gebruik maken van gebarentaal. Veel vaker wordt een in meer of mindere mate op de gesproken taal gebaseerd gebarensysteem gehanteerd. Feitelijk wordt er voor dove kinderen in het basisonderwijs niet vertaald, maar wordt de communicatie aangepast. 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 tekort aan richtlijnen is.

Een alternatieve en potentieel veelbelovende mogelijkheid om dove kinderen in communicatief opzicht daadwerkelijk te betrekken bij het reguliere onderwijs is om hen groepsgewijs te plaatsen in schoolklassen en de gehele klas te laten onderwijzen door de reguliere leerkracht en door een speciaal opgeleide leerkracht voor dove kinderen, bij voorkeur zelf ook doof en gebarentaalgebruiker. In de klas is de voertaal zowel de gesproken taal als de gebarentaal. Deze benadering gaat door het leven als co-enrollment, 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. Het bekendste voorbeeld is het onderwijsprogramma Tripod in Burbank, Californië, in de jaren 80 op verzoek van ouders van dove kinderen opgezet door de Amerikaanse dovenpedagoog Carl Kirchner. In Nederland zijn tweelingscholen tot op heden vooral beperkt gebleven tot onderwijs aan kinderen met andere handicaps dan doofheid.

Uit onderzoek naar co-enrollment van dove kinderen is gebleken dat de teambenadering kinderen voorziet van voorbeelden van interactie tussen horenden en doven die zijn 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. Voor de Australische onderzoekers Merv Hyde en Des Powers is een belangrijk nadeel van integratie het feit dat dove kinderen steeds weer uit de klas gehaald worden voor bijles. De benadering die naar hun mening voor dove kinderen inclusie het dichtst benadert is co-enrollment.

Team teaching is echter geen gemakkelijk proces. Culturele verschillen tussen de betrokken leerkrachten, het delen van de verantwoordelijkheid als 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 en wordt een voedingsbodemp voor gebarentaalverwerving geconstrueerd.

Uit wat ouder Amerikaans en Brits onderzoek naar het welbevinden van dove kinderen in het regulier basisonderwijs blijkt dat zij vaker gevoelens van sociaal isolement en van eenzaamheid melden. Dove leerlingen op internaatsscholen geven aan juist meer positieve sociale ervaringen te ondervinden. Ook is onderzoek bekend dat erop duidt dat geïntegreerde dove kinderen een lagere zelfwaardering hebben dan leerlingen in het speciaal onderwijs. Een van de weinige Nederlandse onderzoeken naar de effecten van integratie van dove kinderen toont echter een ander beeld. Brands en Coninx constateren in een in 1993 gepubliceerd onderzoek dat 20 dove kinderen omvatte, waarvan er 10 onderwijs volgden in een reguliere setting, dat wat betreft de sociale en emotionele ontwikkeling nauwelijks verschillen bestaan tussen beide groepen kinderen. De verschillen die geconstateerd werden, bleken in het voordeel te spreken van de dove leerlingen in het regulier basisonderwijs. Dit beeld werd in een follow-up onderzoek vier jaar later bevestigd.

Ook recente Britse en Amerikaanse onderzoeken schetsen een positiever beeld dan voorheen. Zo blijkt dat er geen aanwijzingen zijn dat dove kinderen in reguliere schoolklassen minder aardig gevonden worden dan horende klasgenootjes. Wel blijken ze minder vaak vriendjes te hebben. In een in 2003 gepubliceerd review artikel constateren de Amerikanen Stinson en Kluwin dat er geen duidelijke verschillen lijken te bestaan tussen dove leerlingen in diverse onderwijssettings 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 zoals Tripod uitwijst dat de dove en horende leerlingen in geïntegreerde klassen niet van elkaar verschillen wat betreft gevoelens van eenzaamheid of zelfbeeld. De onderzoekers constateren dat vanuit sociaal perspectief co-enrollment een veelbelovende manier kan zijn om dove leerlingen samen met horende kinderen te onderwijzen.

Amerikaans, Brits, Australisch, Vlaams en ook Nederlands onderzoek toont vrijwel zonder uitzondering aan dat de schoolprestaties van geïntegreerde dove leerlingen bij vakken als mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid 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 en 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. Het is niet duidelijk of de vastgestelde verschillen in prestaties aan schoolplaatsing toegeschreven mogen worden, wel staat vast dat men niet de conclusie mag trekken dat plaatsing in het regulier

basisonderwijs ten koste van de schoolprestaties van dove kinderen gaat. Stinson en Kluwin constateren in hun eerder genoemde review artikel dat het buitengewoon lastig is om de verschillende effecten van schoolplaatsing bij dove kinderen te verklaren, onder meer omdat de verschillen in leerlingkenmerken voorafgaand aan schoolplaatsing een belangrijke rol kunnen spelen en omdat de kwaliteit van de instructie niet als factor in onderzoeken is meegenomen.

De kwaliteit van het dovenonderwijs

Vreemd genoeg is nauwelijks wetenschappelijk onderzoek verricht naar de kwaliteit van het gespecialiseerde dovenonderwijs. Ik weet echter uit persoonlijke ervaring dat medewerkers en leidinggevenden van dovenscholen veel tijd en energie investeren in de verbetering van de onderwijskwaliteit. Desondanks acht ik die kwaliteit geen uitgemaakte en vanzelfsprekende zaak en kan in mijn optiek het speciale dovenonderwijs niet zonder meer als kwalitatief beter alternatief voor het regulier basisonderwijs gelden.

Vanuit onderwijskundig perspectief kan men de vraag stellen of een groepsgrootte van ongeveer 6 kinderen per leerkracht wel effectief en efficiënt is. In ieder geval houden dergelijke kleine groepen gemakkelijk een traditie van frontaal lesgeven in stand. Ze dwingen groepswork 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. De kans hierop neemt toe 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.

Hebben onderwijskundige ontwikkelingen op de dovenscholen dan niet geleid tot een verbetering van de schoolse prestaties? 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, geeft echter te denken. Voorlopige analyses laten zien dat het gemiddelde leesniveau van dove kinderen in Nederland nog steeds laag is en de laatste 20 jaar niet noemenswaardig is toegenomen.

Dovenscholen vormen evenmin een garantie voor een gezonde sociale en emotionele ontwikkeling van dove kinderen. 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 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 in sterke mate gepropageerd wordt. Dat

lijkt mij zeker een grote stap in de goede richting, waarbij we ons echter wel moeten 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 we moeten 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. Ik acht het 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?

Regulier basisonderwijs voor dove kinderen: een lonkend perspectief? Zeker en voor meer kinderen dan tot op heden het geval is. Het is hoog tijd om de maatschappelijke participatie van doven ook te gaan bevorderen door reguliere basisscholen toegankelijk te maken voor dove kinderen. Mede als gevolg van de invoering van neonatale gehoorscreening en van cochleaire implantatie zal de wens van ouders om hun kind geplaatst te zien op een reguliere basisschool een stijgende lijn gaan vertonen. De invoering van de leerling gebonden financiering maakt het mogelijk om aan deze wens van ouders tegemoet te komen. Dit kan overigens alleen verantwoord gebeuren als er met beleid gehandeld wordt. Zo zal niet iedere basisschool voor een doof kind een geschikte 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 plaatsing voor alle dove kinderen geschikt. Oh zeker, voor een groter aantal dove kinderen dan tot dusver zal integratie 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. 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. Het is tijd voor goed doordachte projecten om deze mogelijkheid 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. 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. De verantwoordelijkheid hiervoor is primair aan de instellingen voor onderwijs en zorg aan dove kinderen. 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 dove kinderen met een cochleair implantaat en in de ontwikkeling en evaluatie van vaardigheid in de Nederlandse Gebarentaal. Een project rondom de kwaliteit van sociale relaties van slechthorende en dove kinderen in verschillende onderwijssettings is in voorbereiding.

Op dit moment zorgen ontwikkelingen binnen de Nederlandse universiteiten in het algemeen en binnen deze universiteit in het bijzonder 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 inspannen 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 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 Atypische 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 afgegrensd 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 Sint-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, Ansjie, Helen en Agnes 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.