



# *Een doof kind in de groep*

*Ervaringen van leerkrachten  
en andere begeleiders*



*Op de foto, van links naar rechts:*  
Bas, Petra, Ardyan, Siemon en Jan-Willem

# Een doof kind in de groep

*Ervaringen van leerkrachten en andere begeleiders*

Een uitgave van de FODOK,  
Nederlandse Federatie van Organisaties van Ouders  
van Dove Kinderen

## *Colofon*

---

Dit boekje is een uitgave van de FODOK, de Nederlandse Federatie van Organisaties van Ouders van Dove Kinderen. Het werd gerealiseerd in samenwerking met de Federatie Nederlandse Gehandicaptenraad, in het kader van het project 'beeldvorming'. Dit project is mogelijk gemaakt door subsidie van het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.



Deze uitgave is mede gefinancierd door de Markus Stichting te Amsterdam.

Aan het boekje werkten mee: Rita Bruning, Ingrid van den Heuvel, Kitty de Kok, Fred Landsbergen, Ans Lensink, Betty Maas, Patrick Roosen, Cor Rijdsdijk, Jan Steltenpool, Mieke Verdonk, Wim Vernhout, Yvonne van der Wiel.

De namen van de kinderen over wie in de interviews wordt verteld, zijn in verband met de privacy veranderd.

*Redactiecommissie:* Anja Hiddinga, Els van der Zee (FODOK)

*Tekst en productiebegeleiding:* Annelies van Lonkhuyzen,  
Dietz & Van Lonkhuyzen, Utrecht

*Vormgeving:* John de Vries, Vriedesign, Utrecht

*Omslagfoto:* Ine van den Broek, Buren

*Druk:* Drukkerij Anraad, Utrecht

*Uitgave:* FODOK, Utrecht, februari 1999

ISBN 90-70662-37-X

## *Inhoud*

---

Voorwoord 4

Een doof kind in de groep 6

*Paardrij-instructeur Mieke Verdonk:*

‘We wisten alletwee dat er grenzen waren’ 10

*Danslerares Ans Lensink:*

‘Het was goed voor hem, voor de groep, voor mij’ 13

*Crècheleidsters Kitty de Kok en Yvonne van der Wiel:*

‘Bij horende kinderen pas je je ook aan hun behoeften aan’ 17

*Leerkracht Jan Steltenpool:*

‘Als je het doet, moet je het wel serieus nemen’ 21

*Leerkracht Ingrid van den Heuvel:*

‘Ik moet eerlijk zeggen dat ik het doodeng vond’ 25

*Leerkracht/directeur Wim Vernhout:*

‘Je moet het allemaal met elkaar eens zijn’ 30

Professionele ondersteuning 34

*Ambulant begeleider Betty Maas:*

‘Soms leert een kind hier het meest, soms daar’ 36

*Hoofd ambulante begeleiding Cor Rijdsdijk:*

‘Dove leerlingen blijven op een horende school doorgaans eenlingen’ 41

Verdere informatie 46

# Voorwoord

De meeste dove kinderen komen vroeger of later in een groep horende leeftijdgenootjes terecht. Misschien gebeurt dat op een sportclub of een knutselclub, op een crèche of een school. Hun ouders zoeken, net als de ouders van horende kinderen, naar een groep waarin zij denken dat hun kind op zijn\* plaats zal zijn. Anders dan bij horende kinderen, zullen zij meestal de betrokkenen vooraf moeten vragen hun kind op te nemen, want een doof kind heeft hoe dan ook extra aandacht nodig. De mensen die over zo'n verzoek moeten beslissen, weten doorgaans niet wat het betekent om een doof kind in de groep te hebben. Zij weten niet wat ze kunnen verwachten. Sommige zien alleen maar bezwaren, anderen zeggen direct: 'Maakt niets uit, laat maar komen.' Beide reacties zijn te beperkt en doen de situatie geen recht. Dit boekje kan helpen een realistisch beeld te vormen.

Het boekje opent met een inleiding over een doof kind in de groep; zes praktijkverhalen vertellen de rest. Achtereenvolgens komen een paardrij-instructeur, een danslerares, twee crècheleidsters en drie leerkrachten aan het woord. Daarna kijken we naar de extra ondersteuning die reguliere scholen kunnen ontvangen. Eerst leest u iets over de mogelijkheden die er daarvoor zijn in ons land. Vervolgens vertellen twee professionele ondersteuners over hun ervaringen; de een met het basisonderwijs, de ander met het voortgezet onderwijs. Tot slot wordt informatie gegeven voor mensen die meer willen weten: adressen en titels van boeken en andere publicaties.

Het gaat niet altijd goed als een doof kind in een groep van horende kinderen terecht komt: dat is de realiteit. In dit boekje hebben we echter  
4 gekozen voor positieve verhalen, voor situaties waarover de ouders tevreden

den waren. De ervaringen van de mensen die aan het woord komen, laten zien welke factoren tot het welslagen hebben bijgedragen. In ieder verhaal zijn weer andere waardevolle gezichtspunten en tips te vinden.

We hopen dat dit boekje ouders zal helpen bij het vinden van een geschikte plek voor hun dove kind. We hopen dat het begeleiders een realistisch beeld zal geven van wat het betekent om een doof kind in de groep te hebben. En we hopen zeker ook dat het zal inspireren, want veel is mogelijk als het enthousiasme en de inzet er zijn.

*Rob de Jong,  
voorzitter FODOK*

*\* Bij gebrek aan een betere oplossing wordt de mannelijke vorm gebruikt: lees dus 'zijn of haar' als er 'zijn' staat.*

# Een doof kind in de groep

Een doof kind in de groep: vaak is het mogelijk, maar er komt wèl heel wat bij kijken. Het begint al als de ouders op zoek gaan naar een geschikte plek voor hun kind op bijvoorbeeld een peuterspeelzaal, school of club. Ze merken dan dat hij niet overal welkom is. Want er zijn mensen die denken: een doof kind tussen de horende kinderen, dat kan niet goed gaan. De praktijk laat zien dat het wel degelijk goed kan gaan. Maar daarvoor is inzet en vaardigheid nodig van alle betrokkenen: het kind zelf, zijn ouders, de begeleider van de groep, de andere kinderen in de groep.

Doofheid bemoeilijkt de communicatie tussen horenden en doven. De meeste dove kinderen leren gebarentaal, waarin ze moeiteloos kunnen communiceren. Maar horenden beheersen meestal geen gebarentaal, zij spreken Nederlands. Het gesproken Nederlands is voor dove kinderen slecht toegankelijk. Dat is logisch als je nagaat dat je door spraakafzien maar een klein deel kunt zien van wat er gezegd wordt; naar de rest moet je raden. Om goed te kunnen spraakafzien moet je bovendien de taal al goed kennen, en dat is voor een doof kind een probleem. Want hoe moet je een taal leren kennen die je niet hoort? Daarom is spraakafzien voor de meeste kinderen behoorlijk lastig, zelfs als ze er al flink in getraind zijn. Praten is natuurlijk ook moeilijk als je niet weet hoe de woorden moeten klinken en als je niet hoort wat je zegt. De meeste dove kinderen zijn slecht verstaanbaar als je niet gewend bent aan hun manier van praten. Doorgaans kunnen kinderen pas vanaf een jaar of acht, negen zo praten en spraakafzien dat het helpt bij het contact met horenden. Maar ingewikkeld blijft het. Ook lezen en schrijven zijn lastiger naarmate je de taal minder goed beheerst. Veel dingen zijn voor een doof kind moeilijker te leren omdat hij informatie mist die een horend kind als vanzelf krijgt.



Horenden en doven begrijpen elkaar niet altijd zomaar. Dus hoe moet dat dan als er een doof kind in de groep komt? Dit boekje laat zien dat er veel manieren zijn om contact te hebben. En het laat zien hoe waardevol dat contact is. Wat is er nodig om een doof kind in een groep te laten meedraaien? Wat kun je ervan verwachten? We geven een aantal algemene overwegingen, uitgaande van praktische ervaring. Eerst kijken we naar clubs voor vrijetijdsbesteding, dan naar scholen.

## Op een club

Contact met horende kinderen is voor een doof kind niet vanzelfsprekend. Toch is het belangrijk om te wennen aan de omgang met horende kinderen. Een club kan daar een goede plaats voor zijn. Bovendien wil een doof kind - net als ieder ander kind - leuke dingen kunnen doen en daarvan leren. Hij moet kunnen uitproberen wat hij fijn vindt en waar hij goed in is. Er zijn wel wat speciale clubs voor dove kinderen, maar veel keus is er niet. Die keus is er alleen bij de algemene clubs.

Het feit dat er speciale clubs zijn voor doven, zegt wel wat: dat het voor doven prettig is om onder elkaar te zijn. Dove kinderen hebben het niet altijd even goed naar hun zin op een club met horende kinderen. Een flink deel van het plezier ligt immers in de contacten, en die verlopen nu eenmaal moeilijker tussen horenden en doven. Het gebeurt regelmatig dat een doof kind er op een horende club een beetje bijbongelt: hij is er wel, maar hij hoort er niet bij. Dat hoeft echter niet zo te gaan. In hoeverre een kind echt kan meedoen, hangt voor een groot deel af van de begeleider. Zijn manier van omgaan met de groep en met het dove kind zijn erg belangrijk voor de sfeer. Hoe het gaat, kan ook afhangen van de activiteit. Hoe individueler de bezigheid, hoe eenvoudiger het is om een doof kind te laten meedoen. Naarmate de onderlinge communicatie belangrijker wordt - bij een teamsport, bijvoorbeeld - vraagt het meer vaardigheid van de begeleider.

Van alles is mogelijk, dat bewijst de praktijk. Zo vindt u in dit boekje het voorbeeld van een doof jongetje dat op balletles wilde. Veel mensen zullen denken dat dat niet kan, omdat bij ballet muziek zo'n grote rol speelt. Maar het bleek juist heel goed te gaan, en het jongetje vond het heerlijk om mee te doen. En daar gaat het toch om: dat ook een doof kind kan meedoen.

## Op school

Meedoen op een club is iets anders dan meedoen op een school. Immers, op school leren kinderen veel verschillende dingen. Ze leren er lezen en rekenen, maar bijvoorbeeld ook hoe de wereld in elkaar zit en hoe je kunt omgaan met andere mensen. Het gaat niet alleen om het schoolse leren, maar om de totale ontwikkeling. Er staat dus veel op het spel.

In Nederland zijn er op vijf plaatsen speciale dovenscholen; op drie slechthorenden-scholen wordt bij wijze van experiment ook onderwijs gegeven aan dove kinderen. Een speciale school heeft twee voordelen: de school is ingesteld op de handicap, en het kind heeft er contact met dove kinderen en volwassenen. Hij kan er makkelijk communiceren en een voorbeeld nemen aan andere doven. Als ouders het belangrijk vinden dat hun kind opgroeit met gebarentaal en de eigen dovenscultuur, zullen zij in principe kiezen voor een dovenschool.

Omdat er weinig dovenscholen zijn, is voor dove kinderen de afstand naar school meestal groot. Soms verhuist een gezin of gaat een kind intern wonen, bij de dovenschool. Maar de meeste dove kinderen maken dagelijks de - lange - reis tussen thuis en dovenschool. Zo'n reis is belastend voor een kind en hij is veel van huis weg. Er zijn ouders die daarom liever willen dat hun kind naar een reguliere school gaat. Daarvoor kunnen ook andere redenen zijn. Veelal willen ouders hun kind laten wennen aan het omgaan met horenden, aan leven in een horende wereld. Doorgaans vinden ze het belangrijk dat hun kind in contact komt met kinderen uit de buurt. Het kan ook zijn dat ouders kiezen voor een reguliere school omdat ze denken dat hun kind daar meer kan leren dan in het dovenonderwijs.

Veel dove kinderen gaan naar twee scholen: deels gaan ze naar de dovenschool, deels naar een reguliere school. Dit wordt deel-participatie genoemd. In de regel gaan leerlingen dan het grootste deel van de week naar de dovenschool. Er zijn ook kinderen die de hele week meedraaien op een reguliere school. Integratie, heet dat. De ene leerling gaat al jong naar het regulier onderwijs, bij de andere wordt daar pas later toe besloten. Ieder maakt zo zijn eigen afweging, heeft zijn eigen verwachtingen. Eén ding is duidelijk: helemaal meedoen is voor een doof kind niet mogelijk op een horende school. Hij mist onherroepelijk informatie, hij kan niet in alles mee met de andere kinderen. Vaak zie je dat de kinderen het heel interessant vinden als een doof kind in de klas komt, vooral vingerspellen is

populair. Maar als het nieuwe eraf is, wordt de belangstelling minder. Soms vinden kinderen het dan lastig om rekening te houden met het dove kind.

Hoe het gaat met het dove kind op de reguliere school, hangt onder meer af van:

- Het dove kind zelf: Wat wil hij en wat kan hij? Is hij gemotiveerd om naar de reguliere school te gaan? Gaat hij soepel om met horende kinderen; heeft hij zelfvertrouwen en komt hij op voor zichzelf? Heeft hij bruikbare hoorresten; hoe goed kan hij spraakafzien en praten? Leert hij makkelijk?
- De ouders: Hebben zij de tijd en energie om hun kind te begeleiden? En om de leerkracht desgewenst met raad en daad terzijde te staan? Zijn ze strijdbaar en vasthoudend genoeg om op te komen voor hun kind, als ze dat nodig vinden?
- De school: Staan leiding en team achter de plaatsing van het dove kind en aanvaarden zij de consequenties daarvan? Zijn ze bereid de leerkracht te ondersteunen en eventueel zelf de dove leerling in hun klas te nemen?
- De leerkracht: Is hij bereid het dove kind de nodige aandacht te geven? Is hij in staat die aandacht te geven, ook gezien de grootte van de klas en de begeleidingsbehoefte van de andere leerlingen? Is hij bereid om verder te doen wat noodzakelijk is, zoals het leren omgaan met gebaren en het toelaten van een ambulante begeleider of een tolk in de klas?
- De begeleiding: Wordt de plaatsing deskundig begeleid vanuit een dovenschool? Is voldoende begeleiding of tolkenassistentie beschikbaar?

Het hoeft niet erg te zijn dat een doof kind op een reguliere school niet volledig kan meedoen; er kunnen genoeg positieve dingen overblijven. Maar het komt voor dat de positieve kanten niet opwegen tegen de negatieve, en dat het kind beter tot z'n recht komt in het dovenonderwijs. Een kind kan dat als falen ervaren, zeker als zijn ouders teleurgesteld zijn. Naarmate hij een groter deel van de week doorbrengt op de horende school zal dat eerder het geval zijn. Dove kinderen lopen vaak al niet over van zelfvertrouwen en dan kan zoets hard aankomen. Daarom is het belangrijk dat de ouders en begeleiders van het kind een reëel beeld hebben, en er rekening mee houden dat het misschien niet goed loopt. En het is belangrijk dat de mogelijkheid om over te stappen naar het dovenonderwijs als vanzelfsprekend aanwezig is.

## **‘We wisten alletwee dat er grenzen waren’**

Mieke Verdonk geeft paardrijles. Op een dag kreeg ze een nieuwe groep, en in die groep zat ook een dove leerling: ‘Toen ik de lessen overnam, was Sophie er gewoon. Er werd gezegd: “ze is doof” en dat was het. Er werd eigenlijk heel normaal mee omgegaan. Ik wist niks van doofheid af. Toch ging de communicatie vanaf het begin goed. Eigenlijk dacht ik er niet eens bij na, het ging zo natuurlijk. Ik deed veel met lichaamstaal en kreeg vanzelf een aantal gebaren, bijvoorbeeld voor ‘teugels korter’ of ‘rechttop’. Veel begrippen bij het paardrijden zijn makkelijk uit te beelden, maar er zijn ook kreten die een ruimer begrip omvatten. Als je bijvoorbeeld een paard gaat ‘rondmaken’ - de hals moet mooi rond worden - komt daar veel bij kijken. Je gaat drijven, je neemt een bepaalde houding aan, noem maar op. Ooit heb ik haar dat helemaal uitgelegd in een privéles. Daarna hoefde ik maar een gebaar te maken voor ‘rondmaken’ en dan wist ze precies wat haar te doen stond. Met één gebaar kon ik tegen haar alles zeggen, terwijl ik tegen een ander kind soms tien dingen moest zeggen.’

‘Omdat het best een gevorderde groep was waarin zij reed, moest ik vrij veel uitleggen. Dat kostte extra energie. Als ik aan de rest uitleg gaf, stapte Sophie een beetje rond en daarna ging ik proberen het aan haar uit te leggen. Ik denk dat dat me een kwartier per les kostte. Maar ik vond het zo’n leuk kind en ze draaide zo goed mee, dat je dat gewoon doet. Die andere meiden waren het gewend, ze gunden haar dat ook. Zelf deed ze het ook heel slim; ze keek altijd goed wat de groep deed. Op de een of andere manier voelde zij goed aan wanneer ik tegen haar sprak. Die kinderen zijn bezig met hun pony, maar toch hoefde ik maar m’n hand op te steken en binnen een paar seconden keek ze dan. Als een horend kind zijn hoofd niet bij de les heeft, is het veel lastiger. Sophie nam actief deel aan de les.’

‘Als ik duidelijk articuleerde en rustig sprak kon ze aardig goed volgen wat ik bedoelde; ze begreep veel van wat er moest gebeuren. Maar niet alles. Ik legde het haar uit en als ze het niet begreep nog een keertje, maar als ze het dan nog niet begreep zei ik: “kijk maar gewoon om je heen”, of ik liet het iemand voordoen en dan snapte ze het doorgaans wel. Tegen een horend kind kun je heel subtiel dingen zeggen en bij haar kon dat niet. Ze miste dus wel wat informatie, maar daar is volgens mij niets aan te doen. Je kunt niet al je tijd aan één kind besteden. Ik had wel in de gaten dat ik haar niet zo kon begeleiden als een horend kind en zij begreep dat ook heel goed. We wisten alletwee dat er grenzen waren; dat begrip van weerskanten was belangrijk. Ik zei ook vaak als Sophie iets wilde weten en de les moest draaien: “strakjes”. Dat was prima, dan reed ze weg en kwamen we er later op terug. Het kwam ook voor dat we na de les iets gingen bespreken; het was wel handig dat het het laatste uur was. Soms tekende ik iets uit op het bord, of haar moeder tolkte.’

‘Sophies moeder sprong alleen bij als ze toevallig in de buurt was; ze reed zelf ook in de manege. Ik kreeg de indruk dat ze haar dochter zoveel mogelijk zelf wilde laten doen, en dat vond ik een gezonde gedachte. Er werd bij hen thuis - zo kwam het op mij over - verstandig met de doofheid omgegaan. Het was duidelijk: Sophie is doof en dat heeft consequenties. Ze mag best meer aandacht vragen; niet alle aandacht, maar wel meer. Sophie werd in haar waarde gelaten. Ze ging heel vanzelfsprekend met haar doofheid om en anderen namen dat over. Als ze bijvoorbeeld een pony wilde ruilen, stapte ze rustig af op een kind wat ze niet kende en meestal had ze dan binnen de kortste keren haar zin.’

‘De gesprekken met andere kinderen bleven beperkt tot losse kreten. Veel ging met gebaren en je kon wat woorden van haar herkennen, maar meer niet. Die kinderen waren twaalf, dus waar hadden ze het over: stomme leraren, jongens en andere puberdingen. Daar kon Sophie niet aan deelnemen, maar toch was ze absoluut opgenomen in de groep. Ze reed in een leuke groep kinderen. Halverwege de les gingen we een stukje stappen om de paarden wat rust te geven en dan zochten ze contact met haar: “het ging goed, hè”, dat soort dingen. Of als Sophie iets niet begreep, dan gingen ze het haar uitleggen: “kijk, zo”. Dat was heel geinig en eigenlijk ook best bijzonder, want op die leeftijd zijn ze heus niet altijd even lief voor elkaar. Je moet er met de nodige humor mee kunnen omgaan. Ik ging bijvoorbeeld altijd vanzelf hard praten tegen Sophie, terwijl dat nergens op

sloeg. Of dan stond ik als een gek te zwaaien en te springen als ze me eens niet zag. Dan hadden we wel pret, zichzelf ook. Het is toch een bepaald klimaat in zo'n groep, en ik denk zeker dat je daar als begeleider een grote rol in speelt. Als volwassene geef je een voorbeeld.'

'Sophie wilde echt verder met het rijden - ze was een kind dat heel goed wist wat ze wilde - en er zat ook duidelijk vooruitgang in. De andere kinderen bewonderden haar daar om; dat was prettig voor haar. Dan kreeg ze complimenten omdat ze haar pony mooi rond had en dan straalde ze. Om een paard mooi te laten lopen, is een bepaald gevoel nodig. Het is een combinatie van signalen die je aan het paard moet geven. Op een gegeven moment had Sophie dat goed te pakken en kreeg ze bijna ieder paard mooi aan het lopen. Ze voelde dat haarscherp aan. Sophie heeft nog meegedaan aan wedstrijden. Normaal gesproken wordt de proef die ze moeten rijden voorgelezen, maar zij leerde hem uit haar hoofd. Ze was aardig perfectionistisch en soms gaf dat wel frustraties. Als het helemaal niet lukte, vond ze het een rotbeest. Ze kon dan flink tekeer gaan, stampvoeten. Maar als ze blij was, uitte ze dat ook uitbundig. Het leek mij wel logisch: als je je verbaal niet kunt uiten, moet je het op een andere manier doen. Voor een doof kind wordt waarschijnlijk ook minder gauw duidelijk: 'zo gedraag je je niet.' Je bent dan kinderlijk eerlijk: zoals je je voelt, uit je je.'

'Natuurlijk vraagt het wat van de begeleider en de groep als er een doof kind bij is, maar ik vond dat werkelijk geen probleem. Ik vond het absoluut niet lastig of ingewikkeld; Sophie hoorde er gewoon bij. Bij ons in de manege komen iedere week 600 mensen over de vloer en daar zitten er altijd een aantal bij die extra aandacht vragen. Er zijn leerlingen die slecht begrijpen wat je bedoelt of die gewoon vragen om te vragen; daar word je doodmoe van. Binnen bepaalde grenzen moet je al je leerlingen de aandacht geven die ze nodig hebben; met Sophie was dat niet anders. Paardrijden lijkt mij voor een doof kind geschikt; je zit in een groep en toch ben je grotendeels individueel bezig. Toch denk ik dat het met veel activiteiten goed kan gaan, wanneer de instructeur de moeite wil nemen om het kind de basisdingen bij te brengen. Er zijn altijd bepaalde dingen die je moet weten om mee te kunnen draaien, anders zit je de hele groep in de weg. Dan raakt een kind afgezonderd. Een doof kind zal misschien niet tot in detail leren wat er te leren valt, maar dat geeft niet: hij kan meedoen.'

*Danslerares Ans Lensink:*

## **‘Het was goed voor hem, voor de groep, voor mij’**

Al twintig jaar geeft Ans Lensink dansles. Honderden leerlingen had ze, onder wie één doof jongetje. Hoe kwam hij bij haar terecht? Ans: ‘Een zusje van Dylan zat al op ballet. Hij had de openbare les gezien en gedacht: dat vind ik ook leuk! Vier jaar was hij toen. Zijn moeder zei: “nou, dan moeten we het proberen.” Ze vroegen het mij en ik zei: “laat hem maar komen.” Zo’n kind moet dat toch kunnen doen als hij dat leuk vindt? Ik heb er verder niet zo over nagedacht. Het grappige is dat ik vroeger - ik was een jaar of zestien - zelf met een dove jongen heb gedanst. Maar ik was dat helemaal vergeten; pas veel later dacht ik er weer aan. Kennelijk heb ik het toen ook als heel gewoon ervaren. Van Dylans moeder heb ik wat gebaren geleerd: goeiedag, tot ziens, niet doen. En ze heeft me bijvoorbeeld verteld dat als ik iets zei, ik dat gericht naar hem moest doen omdat hij het dan beter begreep. Normaal gesproken praat ik tegen de hele groep, alle kanten uit. Het was goed dat zij dat soort dingen vertelde, want ik wist dat natuurlijk niet.’

‘Ik kreeg van zijn moeder ook een dik boekwerk van school, waarin stond hoe je een doof kind moet benaderen. Ik heb het doorgebladerd en het toen weer aan de kant gelegd. Ik dacht: ik doe het zelf wel. Er stond bijvoorbeeld in dat je een kind apart moet nemen om wat uit te leggen, maar dat gaat bij ons niet; je werkt in de groep. We hebben een bord op school, en daarop heb ik veel getekend en later ook geschreven. Moesten we regen voorstellen, dan tekende ik een regenwolk met regen eruit. We hebben ook met z’n allen getekend: allemaal een velletje papier en tekenen maar. En ik heb met krijtjes gewerkt, dan zette ik een streep op de vloer: hup, erover. Vooral met gebaren en lichaamstaal doe je veel. Het is een expressief vak. Je doet voor, je laat bijvoorbeeld zien: nu gaan we heel zachtjes. Dat is voor

alle kleine kinderen belangrijk, want als je zoiets met een harde stem zegt staan ze nog te springen. Dylan begreep heel goed wat ik bedoelde. Dat ging; alsof hij alles al wist. Hij deed aan alle dingen mee. Aan het begin van de les gingen we met z'n allen ritmes doen: je telde '1,2,3', dan klapte je '1,2,3' en dan ging je lopen '1,2,3'. Hij wist precies wat een driekwartsmaat was. Bewegen op een ritme vinden alle kleuters leuk, dat is heel natuurlijk voor ze.'

'Waar ik in het begin mee zat, waren Dylans klanken. In zo'n klas is het vaak stil, de kinderen luisteren naar muziek en dan horen ze ineens allerlei geluiden van hem. Daar schrikken ze van, dat snappen ze niet. Toen bedacht ik dat we de piano konden gebruiken om het uit te leggen. Wij waren bevoorrecht: we hadden een pianist. We zijn met de kinderen in de kring gaan zitten en toen is de pianist die zware klanken van Dylan gaan nadoen op de piano. Ik heb tegen ze gezegd: "Dylan kan natuurlijk niet zo netjes praten als jullie, want dat heeft hij nooit gehoord. Dus als hij wil praten, maakt hij zulke klanken." Dat begrepen ze meteen, het maakte niet meer uit. Dylan legde vaak zijn oor tegen de piano; dan voelde hij de trillingen. Ook stampen op de grond was voor hem herkenbaar. Dus gingen we lekker stampen, onweer en vuurwerk uitbeelden. Zoiets past goed bij wat je in de les toch al doet met die kleintjes. Het gaat allemaal heel speels. Ik denk dat je met een doof kind niet direct klassikaal zou moeten werken, allemaal hetzelfde doen. Later zijn we dat wel gaan doen - allemaal dezelfde bewegingen - maar daar zijn ze langzaam ingegroeid.'

'Dylan had veel contact met de pianist. Hij ging er steeds naast staan, kijken wat hij deed. Was het vlug? Dan wist hij dat hij moest rennen. Was het zwaar? Dan nam hij grote stappen. Soms was de pianist er niet en dan gebruikte ik de tamboerijn; je moet iets hebben om te laten zien wat de muziek doet. Maar ik heb ook wel met de band gewerkt en dat kon hij prima opvangen. Dan gebruikte hij wat hij al wist over de muziek en keek ook meer naar de andere kinderen. Het is wel eens gebeurd dat Dylan een halve les niet meedeed, als we een bepaalde huppel deden die net even moeilijk voor hem was. Dan ging hij naast de piano staan kijken, tot hij wist: o, zo moet het. Ik zei dan tegen de kinderen: "Dylan is even naar Eric's vingers aan het kijken hoe het moet, want hij kan die hup in de muziek niet horen. Hij hoort niet wanneer het omhoog gaat. Jullie moeten het ook maar even voordoen, dat vinden jullie niet erg, hè?" Want in het begin stonden ze wel raar te kijken: wat doet die nou? Daar moet je ze echt



bij betrekken, anders wordt zo'n kind een buitenbeentje. Ik heb gigantisch veel uitgelegd aan de andere kinderen, vind ik zelf. Het leuke is dat ze daarvoor meer leerden. Door Dylan was die klas verder. Ze begrepen beter waar we eigenlijk mee bezig waren en dat zag je terug in hun dans, ze deden er meer mee.'

'Dylan was de enige jongen tussen vijftien meisjes. Die andere kinderen waren allemaal moedertjes voor hem. Ze waren zorgzaam: jij hoort het niet hè, dan doen we het toch even voor? Hij had ook vanaf het begin een vriendinnetje, hand in hand gingen ze door de klas. De kinderen praatten gewoon met hem, op hun eigen manier, en hij begreep het; hij praatte op zijn manier met hen en zij begrepen het. Ze gingen ook meedoen met zijn gebaren. Na een half jaar waren er openbare lessen en kwamen de ouders kijken. Ik vertelde dat we ook een doof jongetje in de les hadden en dat het uitstekend ging. Toch waren er twee ouders die hun kind van ballet afhaalden. Ze waren bang dat al mijn aandacht naar Dylan ging en dat hun eigen kind tekort kwam. Die kinderen wilden helemaal niet van de les af, maar het moest van pa en moe. Gelukkig waren de andere ouders enthousiast, die zagen hoe goed het ging. Natuurlijk besteedde ik op een bepaalde manier meer aandacht aan Dylan. Maar de kinderen begrepen best waarom en vaak ging het ook op een onopvallende manier. We hadden veel oogcontact. Dylan deed wel eens gekke dingen - hij kon op z'n kop staan, bijvoorbeeld - en dan keek ik van: nu even niet. In zo'n groep moet je je aandacht verdelen, die kinderen willen allemaal op één schoot. Dylan paste zich aan, hij vroeg geen extra aandacht. Soms werkten we met een grote groep van wel zestig kinderen, en ook dan deed hij gewoon mee.'

'Een belangrijke kant van het dansen is de expressie, en dat kwam er gigantisch uit bij Dylan. Hij was heel gracieus, maar kon ook heel stoer zijn. Springen, dat moest groot zijn. Gingen we onweer uitbeelden, dan knalde de bliksem eruit. In het begin was hij afwachtend, maar na drie maanden herkende je hem niet terug. Hij was veel vrijer, nam initiatief, ging naar de kinderen toe. Hij groeide, kreeg zelfvertrouwen. Zijn moeder zei dat hij op school met sprongen vooruit ging. Ook zijn leerkrachten zeiden dat hij beter werkte, zelfstandiger. Er zijn nog leerkrachten van die dovenschool komen kijken, en die waren verbaasd over wat hij allemaal kon. Maar toch werd er op zijn school niks met expressie gedaan. Heel erg vind ik dat, want het helpt ze zo ontzettend. Voor alle kinderen is het goed, maar voor dove kinderen vind ik het eigenlijk onmisbaar. Ze kunnen toch

niet alleen in het wereldje van gebarentaal blijven, ze moeten naar buiten durven, boodschappen kunnen doen, iemand aanspreken, zich laten zien zoals ze zijn. Ik denk dat hoe jonger ze over die drempel heenstappen, hoe makkelijker het gaat. In het begin durfde Dylan zich niet vrij te bewegen tussen de horende kinderen. Zij waren ook wat terughoudend: vindt hij dat wel leuk, ik kan niks tegen hem zeggen. Lijfelijk contact hielp: handen geven, gearmd lopen. Of we gingen een spelletje doen: twee aan twee de buiken tegen elkaar en als ik een klap gaf rennen naar een andere buik. Of de puntjes van de neuzen tegen elkaar, of de billen. Dat was lachen, want zoiets doe je toch niet? De schroom was meteen weg.'

'Als je zo'n kind dan ziet tijdens de uitvoering in de schouwburg, in z'n eentje op het toneel, denk je: dat hebben we met elkaar toch maar gedaan! Dylan deed het geweldig, zo klein als hij was. In de les leerde hij meer dan andere kinderen, omdat hij wilde en goed oplette. Het was een voordeel dat zijn zusje ook danste; dan kon hij er thuis nog eens op terugkomen. Hij was een makkelijk kind, leuk om les aan te geven. Hij hoorde bij de besten van de groep, maar daar liet hij zich niet op voorstaan. Ik denk dat hij dat van huis uit ook meekreeg: iedereen doet wat hij kan en daar ben je niets meer of minder om. Er is geen moment geweest dat ik het moeilijk vond om Dylan les te geven, totaal niet. Ik heb er alleen lol van gehad. Het was goed voor hem, voor de groep, voor mij. Want ik heb er ook door geleerd, ik kreeg er inspiratie door. Als je dit werk zoveel jaar doet, sluipt het gemak er toch in. Door Dylan werd ik erop gewezen dat ik dingen beter moest uitleggen. Ik merkte: ik wil te veel in een uur. Als je minder vlug gaat, blijft er veel meer hangen bij de kinderen. Dylan is tot zijn achtste jaar op les gebleven, toen ging hij verhuizen. We misten hem allemaal, want hij drukte toch een eigen stempel op de groep. Hij is ergens anders op les gegaan, maar ik heb begrepen dat dat niet zo goed liep. Dat vind ik jammer, vooral omdat hij zo ver was. Als er weer een doof kind op les wil, mag hij van mij zo komen; al is het een hele klas.'

## **‘Bij horende kinderen pas je je ook aan hun behoeften aan’**

Thijs was ruim een jaar oud toen ontdekt werd dat hij doof was. Hij zat toen al een paar maanden op de crèche, in de groep van Kitty de Kok en Yvonne van der Wiel. Hun verhaal: ‘Omdat Thijs al op de crèche zat, was het geen vraag of we hem wel of niet zouden opnemen. Hij was er al en hij was ook helemaal ingeburgerd, we behandelden hem als een gewoon kind. Al doende leerden we rekening te houden met zijn doofheid, ook door te kijken naar zijn reacties. Bijvoorbeeld bij het middagslaapje. We deden dan het licht uit, waarop Thijs begon te huilen. We realiseerden ons dat we hem vantevoren even moesten waarschuwen en daarmee was dat probleem opgelost.’

‘Een groot voordeel was dat Thijs een neefje was van een van de leidsters en zij hem dus goed kende. Daardoor was het veel makkelijker om zijn situatie te begrijpen. We hadden extra informatie en dat was heel gunstig. Zijn tante kende ook aardig wat gebaren, die zij weer aan ons kon leren. Als zij er niet was, voelden we ons toch nogal onzeker. Crècheleidsters die zo’n steun niet hebben, zouden we aanraden basisgebaren te leren en tips te zoeken voor het omgaan met een doof kind. Die omgangstips, daar hadden wij ook wel behoefte aan. Waar we bijvoorbeeld aan moesten wennen, is dat we Thijs niet konden roepen maar naar hem moesten toelopen. Als je tegen de kinderen zei: “Komen jullie, we gaan gezichten wassen”, dan miste je er dus een. Maar bij horende kinderen pas je je ook aan hun behoeften aan. Het ene kind moet je nadrukkelijker aandacht geven of vaker roepen dan het andere. Het contact met Thijs vroeg meer tijd - we moesten speciaal zijn aandacht trekken en dingetjes apart uitlegen - maar dat hebben we nooit als hinderlijk ervaren. Het hoorde erbij.’

‘We hoefden de activiteiten nauwelijks bij te stellen voor Thijs, omdat jonge kinderen voornamelijk individueel bezig zijn. We hebben wel speciaal aandacht besteed aan muziek. Dan lieten we Thijs de trillingen van de luidsprekerboxen voelen, of van het tafelblad. En ook al kon hij het niet ervaren zoals de andere kinderen, hij ging wel begrijpen dat er zoiets als muziek bestond. Hij ging ook dansen als hij de trillingen voelde, zoals hij de andere kinderen zag doen. We hebben Thijs steeds overal bij betrokken. We zagen daar de effecten van. Hij wees bijvoorbeeld een keer naar het brandende lampje van de stereo-installatie. “Muziek”, gebaarde hij. Hij wist dus dat het lampje daarmee verband hield. Doordat we Thijs vanuit een andere gezichtshoek moesten benaderen, en ons bewuster moesten zijn van wat we deden, begonnen we vanzelf meer na te denken over de manier waarop we met de andere kinderen omgingen; we gingen gestructureerder te werk. Ook gebruikten we in het algemeen meer gebaren. Zo werd de communicatie voor Thijs natuurlijker.’

‘Andere kinderen in de groep namen wat gebaartjes over. Ze leerden ook snel dat ze Thijs even moesten aanraken als ze contact met hem zochten. Hij had een hartsvriendje waar hij heel gemoedelijk mee omging. Dingen van elkaar afpakken, bijvoorbeeld, leverde geen strijd op. Een leuk stel samen. Het ging prima in de groep. In speciale gevallen namen we wel even contact op met de andere ouders om iets uit te leggen. Bij het sinterklaasfeest, bijvoorbeeld: daar wilden we voor de rust liever geen ouders bij hebben. Maar tijdens het feest moest aan Thijs het een en ander extra uitgelegd worden en wij hadden onze handen natuurlijk meer dan vol. We hebben toen Thijs’ moeder gevraagd te komen. We hebben de andere ouders van tevoren gezegd waarom zij er wel bij mocht zijn. Zo voorkom je problemen achteraf.’

‘We hebben intensief contact gehad met de ouders van Thijs, dat is heel belangrijk geweest. Voor alle kinderen is het goed als er regelmatig even overleg is, omdat informatie over thuis ons helpt goed met het kind om te gaan. Met een kind als Thijs is nauw contact zelfs een voorwaarde. Zijn moeder kwam er altijd bijzitten als ze hem bracht en dan werd er even gepraat. We hebben veel informatie en ondersteuning van haar gekregen. Ook de samenwerking binnen het team is belangrijk. Als leidsters hebben we diensten, waardoor we elkaar niet altijd zien. We legden daarom voor Thijs een schriftje aan waarin we dingen voor elkaar opschreven: gebeurtenissen, weetjes, gebaren, dat soort dingen. Dat werkte goed. Voor het

kind is het goed als iedereen in zijn omgeving op één lijn zit. Dat betekent: praten met elkaar en bewust nadenken over wat je doet.'

'Bij ons zijn er groeps gesprekken met de hoofdleiding, waarin we over het groepsgebeuren praten. In die gesprekken konden we het ook over Thijs hebben. We werden goed gesteund door de leiding, en dat is wel nodig. Het is nu eenmaal onvermijdelijk dat je soms iets niet goed doet en daarom moet er een sfeer zijn van 'van je fouten kun je leren'. In het begin maakten we nogal eens fouten met de gebaren, of in de omgang. We trokken ons dat erg aan, waardoor we krampachtig werden. Wij hadden meer last van onze vergissingen dan Thijs. Later, toen we meer routine kregen, ging het vanzelf soepeler. Als er dan iets fout ging, dachten we: jammer, volgende keer beter. Zo waren de dingen voor ons beter te hanteren en voor Thijs was het ook prettiger.'

'Naar ons idee kan een doof kind alleen meedoen op een crèche als aan een aantal voorwaarden wordt voldaan. Kinderen brengen er tenslotte veel tijd door. Zo mag bijvoorbeeld de groep niet te groot zijn en niet te druk. Een verticale groep, met kinderen van verschillende leeftijden, zou te onrustig zijn. De leidsters moeten voldoende tijd en rust hebben voor het dove kind. En de communicatie moet goed zijn, dat is het allerbelangrijkst. Als het kind ouder wordt, zal daarom meer gebarendaarigheid van de groepsleiding gevraagd worden. Uiteindelijk hangt het allemaal af van de houding van de crèche: als een positieve houding ontbreekt, moet je een doof kind daar niet plaatsen. Een vroegere hoofdleidster van de crèche was heel passief en ondernam niets om met Thijs te communiceren. Het gevolg was dat hij dwars door haar heen keek. Het is goed als ouders erop letten hoe met hun dove kind wordt omgegaan: als dat niet gemotiveerd gebeurt, kunnen ze hem beter van de crèche afnemen.'

'Het kan zeker goed zijn voor een doof kind om naar een gewone crèche te gaan. Hij leert dan vroeg met horende kinderen om te gaan; krijgt lef om mee te doen. Zowel het dove kind als de horende kinderen ervaren bovendien dat niet iedereen hetzelfde is, al zullen ze dat op heel jonge leeftijd nog niet bewust kunnen overdenken. Toen Thijs tweeënhalft was, is hij overgestapt naar de dovenschool. Als hij op de crèche gebleven was en in een groep met oudere kinderen was gekomen, zou het waarschijnlijk wel moeilijker voor hem geworden zijn. Groepsvorming gaat dan een grotere rol spelen en kinderen gaan meer samen doen. Maar de leiding heeft veel

invloed op het gedrag. Als je in je eigen houding uitstraalt dat ‘anders zijn’ erbij hoort, zullen de kinderen er ook gemakkelijker mee omgaan. We leren van elk kind, maar we vonden het toch een bijzondere ervaring om een dóóf kind in de groep te hebben. Het heeft indruk gemaakt dat Thijs zo goed wist duidelijk te maken wat hij wilde. We waren heel enthousiast als hij weer iets geleerd had; een nieuw gebaar of zo. Dat doet je wat. Maar er zijn ook momenten dat je geconfronteerd wordt met de beperkingen die er voor een doof kind zijn. Ook dat doet je wat.’

## **‘Als je het doet, moet je het wel serieus nemen’**

Jan Steltenpool geeft les aan groep 5 van een basisschool in een klein dorp. Een jaar lang had hij op woensdagochtend een doof meisje in zijn groep. Hij vertelt: ‘Femke is bij ons op school gekomen toen ze een kleuter was. Eerst waren haar ouders bij een andere school geweest om te vragen of ze mocht komen, maar daar hadden ze er moeite mee. Toen de ouders bij ons kwamen, is erover gepraat door de directeur en de leerkrachten van groep 1 tot en met 4; ik zat daar toen ook bij. De meerderheid dacht dat het een waardevolle ervaring zou zijn voor de andere kinderen. En dove kinderen moeten toch kunnen omgaan met horenden. Ze moeten leren hoe ze met de minimale informatie die ze daar krijgen het maximale kunnen doen; hoe ze zoveel mogelijk kunnen aflezen van onze pratende monden en onhandige gebaren.’

‘Femke zou dus op school komen. Wel hebben we gevraagd of ze huiswerk kon meekrijgen van de dovenschool, zodat we haar lesprogramma voor die ene ochtend niet zelf hoefden invullen. Er zou ook af en toe overleg zijn met de dovenschool. Iemand kwam een klassenbezoek doen, er werd wel eens gebeld en aan het eind van het jaar werd geëvalueerd: hoe staan we ervoor? Een paar leerkrachten van onze school zijn die eerste tijd ook wel op de dovenschool gaan kijken. Daarnaast hebben we haar ouders gevraagd of ze regelmatig konden bijspringen met tolken, met name in kringgesprekken. Ze hebben dat steeds weten te plooiën, wat ik heel knap van ze vond. In de beginfase was haar moeder er zelfs hele ochtenden bij; later - toen Femke meer thuis raakte in de klas - werd dat minder. Toen ze bij mij zou komen, moesten er net een paar klassen in elkaar geschoven worden. Mijn klas was heel groot - Femke was nummer 37 - en er zaten al veel zorgbreedtekinderen in, zoals dat zo mooi heet.

Daardoor begon ik toch te twijfelen of het niet te veel zou zijn. De directeur heeft me toen het zetje gegeven: “doe maar, we zien wel”. Gewoon beginnen, zo ging dat eigenlijk.’

‘Ik ben zelf aan één kant doof, dus ik kan me er makkelijker iets bij voorstellen. Ik wist er al wat van af, bijvoorbeeld dat je altijd moet zorgen dat je goed zichtbaar bent als je wilt praten. Naarmate je dover wordt, ga je vanzelf meer spraakafzien. Spraakafzien is altijd moeilijk, maar voor Femke is het extra lastig omdat ze echt hartstikke doof is. Ook praten is daardoor moeilijk. Sommige mensen herkennen sneller wat ze zegt dan andere. Ik vind het knap wat ze bereikt heeft, maar een gesprek voeren met haar is niet mogelijk, daarvoor heeft zij gebarentaal nodig. Ik wilde me verdiepen in elementaire gebarentaal, om beter met haar te kunnen communiceren. Haar ouders hadden een videoband gemaakt met gebaren voor woorden van thuis en school. Het gebaren leren viel reuze mee, gewoon drie weken lang iedere avond even oefenen. Ik vond het wel lastig om gebaren te gebruiken onder het praten, zoals het beste zou zijn. Nou gebruik ik van nature mijn handen veel, dus dat hielp wel. En ik zorgde dat ik heel duidelijk naar haar praatte. Of ik schreef het gewoon op: “had je moeite met die sommen?” Door het gebaren te zien van haar en het veel te doen, stak ik aardig wat op. We deden er ook in de klas wat mee: dan nam ik bijvoorbeeld tien gebaren die we die week met z’n allen gingen oefenen. Zij was dan de deskundige, wij leerden van haar.’

‘Femke zit al jaren in dezelfde klas - er zijn alleen kinderen bijgekomen - en de kinderen waren dus gewend aan haar. Ze had een paar vriendinnetjes die heel behulpzaam waren en die wat meer gebaren kenden. Daar had ze ook buiten school contact mee. Vooral eentje was fantastisch, die nam het altijd voor haar op. Maar de rest van de klas deed ook z’n best. Ik denk dat dat ook afhangt van de stijl van lesgeven: je kunt de klas leren dat ze een beetje moeten denken om zo’n kind. Gingen we bijvoorbeeld in de gymzaal sporten, dan zei ik: “Als ik een signaal geef kan Femke dat niet horen, daar moeten jullie samen voor zorgen.” Dat ging perfect, de kinderen gingen leuk met haar om. Toch kan ik niet zeggen dat ze echt deel uitmaakte van de groep. Ze was zelf heel solitair, wilde weinig dingen samen doen. In de pauze liep ze vaak alleen op het schoolplein, of ze zat wat te kleuren of iets dergelijks. Ze wist op sociaal gebied een aantal dingen te ontwijken, zoals vertellen in de kring. Ik snap dat best, maar ik had toch gehoopt dat het na vier jaar op school beter zou gaan. Ik kreeg



het wel redelijk voor elkaar om haar te laten meedoen, maar het was nog geen eigen gedrag, geen spontaniteit.'

'Ik denk dat het ook wel kwam doordat ze haar eigen werk meekreeg. Daardoor zat ze meer op een eilandje. Ze deed niet mee aan klassikale instructie, maar werkte zelf en legde het werk dan neer op mijn bureau om na te kijken. Ik zorgde dat ze in haar laatste ander werk had waarmee ze verder kon, of ze ging lezen. Achteraf gezien had ik eigenlijk liever gehad dat ze gewoon had meegedraaid met de klas. Ik denk dat het gedrag van Femke ook wel te maken had met overbescherming. Leerkrachten denken toch gauw: ze heeft het al zo moeilijk, ik pak haar niet te streng aan. Maar ik ben ervan overtuigd dat je een kind daar niet mee helpt. Natuurlijk zijn dove kinderen extra kwetsbaar, en daarom moeten ze juist ook harden. Ze moeten leren dat er iets van ze verwacht wordt, dat is later in de maatschappij ook zo. Net als ieder ander kind had Femke bij mij een taak die ze moest afmaken. Als ze haar werk half af of heel slordig inleverde, stuurde ik haar terug: even netjes afmaken. Dat werkte prima. We hadden een goede band en ze deed ook wat er gedaan moest worden.'

'Een combinatie van een dovenschool en een gewone school lijkt me heel goed voor een doof kind. Op onze school leert Femke omgaan met horende leeftijdgenoten, ze leert opkomen voor zichzelf. Je ziet dat ze daar steeds handiger in wordt, manieren vindt om in een horende omgeving mee te doen. Maar het gaat nooit echt gemakkelijk. Daarom lijkt het mij zo belangrijk dat dove kinderen ook onder elkaar kunnen zijn. Dat zij ook eens met gemak kunnen communiceren, geen uitzonderingspositie hebben. Femke is een kiene griet, ze pikt veel op. Ze is ook een jaar jonger dan de rest van haar klas. Maar toch krijgt ze maar een klein deel mee van wat er gezegd wordt. Dove kinderen hebben een grote informatie-achterstand, ze moeten veel meer moeite doen om te leren wat andere kinderen leren. Daarom hebben ze deskundige begeleiding nodig en wij hebben als gewone school daarvoor de specialistische kennis niet. In het jaar dat Femke bij mij zat, kon er - door moeilijkheden daar - geen overleg zijn met de dovenschool. Ik vond dat jammer, want ik had best meer tips en ideeën willen krijgen, of begeleiding in de klas.'

'Als ik weer de vraag zou krijgen een doof kind te nemen, een ècht doof kind zoals Femke, zou ik dat opnieuw overwegen. Het zou afhangen

van de omstandigheden. Ik denk dat ieder geval weer anders is. Zo'n type kind als Femke zou ik zo weer nemen, maar een kind dat op sociaal gebied niet kan meekomen of dat niet zelfstandig kan werken? Dan wordt het wel moeilijk, zeker als je 38 kinderen in je klas hebt en dit het tiende kind is dat een extra belasting geeft. We kunnen een heleboel op school, maar er zijn grenzen. Die grenzen hangen grotendeels af van de middelen: met een niet te grote klas en met goede ondersteuning is veel integratie mogelijk. Maar zoals het nu is kan ik me voorstellen dat er leerkrachten zijn die het niet zien zitten, en dan heb ik liever dat ze dat ook zeggen. Want als je het doet, moet je het wel serieus nemen. Je kunt niet denken: och, dat ene ochtendje, laat haar er maar bij zitten. Je moet er echt achter staan. Ik heb er in het begin wat meer tijd ingestoken, en daar heb ik veel voor teruggekregen. Femke merkte: 'hé, die man kan ook een beetje gebaren' en dat versterkte het contact. Ik vond het leuk haar in de klas te hebben.'

## **‘Ik moet eerlijk zeggen dat ik het doodeng vond’**

Toen ze negen was werd Marjolein leerling van een Montessori-school, voor twee dagen per week. Ingrid van den Heuvel was haar juf: ‘Aan het eind van het schooljaar hadden de ouders van Marjolein een gesprek met de directeur, om te vragen of zij op school kon komen. In principe stond hij daarvoor open. Toen is Marjolein oriënterende bezoekjes gaan brengen in de middenbouw en de bovenbouw. Zo kwam ze ook een paar keer bij mij in de klas en ik moet eerlijk zeggen dat ik het doodeng vond. Ik wist helemaal niet hoe ik contact moest maken met een doof meisje. Maar toen ik haar een tijdje in de klas had gehad, begon ik het leuk te vinden. Ik wilde de uitdaging wel aangaan. Dat kwam mede doordat ik zag hoe de andere kinderen reageerden. Ze stonden open voor Marjolein. Zij legden wel contact, waar ik eigenlijk zo moeilijk over deed. Het kwam vooral ook door Marjolein zelf dat ik het aandurfde: ze was spontaan en actief, ze nam initiatief en ging overal op af. Bij de evaluatie werd besloten dat Marjolein naar de bovenbouw zou komen, waar ze qua leeftijd het beste paste. Zijzelf gaf aan het liefst in mijn groep te willen, omdat ze mij heel rustig vond.’

‘In de vakantie heb ik nog een gesprek met de ouders gehad. Dat was heel algemeen, want we wisten eigenlijk geen van allen wat we konden verwachten. We spraken bijvoorbeeld wel af dat er een tolk zou komen, maar ik had geen idee bij welke activiteiten die nodig zou zijn. Dat moest ik allemaal nog ondervinden. Toen Marjolein na de vakantie de eerste keer kwam, was ik ontzettend zenuwachtig. De eerste dagen waren heel intensief, want ik zat constant op te letten of ze begreep wat ik zei. Communicatie met Marjolein ging toen nog helemaal via papier. Liplezen en praten kon ze wel enigszins, maar deed ze niet echt. Ze was daar waar-

schijnlijk nog te onzeker voor. Ik schreef dus veel op en zette ook vaak een kind naast haar dat de dingen die ik zei opschreef. Ze legde snel verbanden, dus hoefde je niet alles op te schrijven. Ik praatte altijd in Marjoleins richting en gebruikte zelfbedachte gebaren; meestal begreep ze het wel. Op een gegeven moment kreeg ze een apparaatje dat mijn stem versterkte en daar leek ze ook wel wat aan te hebben.'

'We werkten met een officiële doventolk. Marjoleins moeder had aangegeven dat ze best af en toe wilde tolken, maar dat ze liever gewoon als ouder gezien werd. Dat kon ik begrijpen. In het begin kreeg ik zoveel mogelijk een tolk op een vaste dag, en dan deed ik de dingen die echt uitleg nodig hadden. Er was een vaste tolk die heel aardig was, maar die vaak niet kon. Dan stuurden ze af en toe een andere tolk. Het verschilde nogal hoe dat ging. Je hebt een tolk niet voortdurend nodig en de een ging dan wat zitten lezen, maar de ander vond het vervelend als ze niets te doen had. Dan bedacht ik maar iets en ging bijvoorbeeld een keer extra in de kring. Maar ik vond het niet prettig om ook nog rekening te moeten houden met de tolk. Vaak was er geen tolk; dan moest ik improviseren en mijn planning omgooien. In de praktijk bleek dat ik veel instructies aan Marjolein ook goed zelf kon geven. We werken in het Montessori-onderwijs met eigen materiaal, waarvan Maria Montessori indertijd al zei dat het voor zichzelf spreekt. Het is ook de bedoeling dat je als leerkracht zo min mogelijk woorden gebruikt als je het uitreikt. Maar ik kletste er toch altijd bij, zo ben ik. Bij Marjolein kon dat niet, maar toen bleek dat het ook niet hoefde: het materiaal spreekt inderdaad voor zichzelf.'

'Al snel heb ik aangegeven dat ik een gebarentaal-cursus wilde volgen, maar het kwam er pas aan het eind van het schooljaar van. Omdat toen ook duidelijk werd dat ik weg zou gaan van de school en Marjolein in de groepen 7 en 8 geen leerling meer van me zou zijn, heb ik die cursus niet afgemaakt. Ik had wel graag meer met gebaren willen werken. Ik heb de tolk ook gevraagd gebarentaal aan de kinderen te geven en dat heeft ze gedaan. En vingerspelling; sommige kinderen waren daar razendsnel in. Langzamerhand zijn we wat minder gaan schrijven. Ik zei tegen de kinderen: "Het is leuk dat wij haar taal leren, maar zij moet ook onze taal leren. Je moet niet alles maar opschrijven, je moet het ook met je mond uitspreken en als het kan moet zij ook wat praten." Dat ging ook wel iets beter, maar Marjolein deed er niet altijd aan mee. Ze was een eigengereid kind.'

‘Het was een ontzettend leuke groep waar Marjolein in zat, de kinderen namen haar heel goed op. Ze werden nooit ongeduldig en waren altijd bereid haar te helpen. Dat hoort ook bij het Montessori-onderwijs: je helpt elkaar. Ik had wel eens het gevoel dat ik de anderen tekort deed omdat ik altijd in Marjoleins richting praatte, maar zij vonden dat vanzelfsprekend. Het maakte ook niet uit dat ze er maar twee dagen was; ze was echt één van de groep. Als er bijvoorbeeld een brief werd meegegeven terwijl Marjolein er niet was, zeiden de kinderen: “Marjolein moet hem ook nog hebben.” Ze kreeg een heel goed vriendinnetje in de klas, dat zat in een groepje van vier meisjes die leuk met elkaar omgingen. Daar ging Marjolein ook bijhoren. En ze ging om met een paar kinderen uit andere klassen die ze kende van hockey. Dus dat ging prima. De grote interesse die de kinderen in het begin hadden ebde wel wat weg, maar dat was niet erg: het werd meer gewoon.’

‘Ik denk dat een Montessorischool geschikt is voor een doof kind, omdat je veel individueel werkt. Voor Marjolein was dat wel een overgang, want op haar andere school was dat minder het geval. Nu moest ze zelf gaan kiezen wat ze ging doen. Vooraf had ik met haar leraar van de dovenschool afspraken gemaakt over de taakverdeling. Daar deed ze geschiedenis en aardrijkskunde en ik hield me bezig met taal en deels met rekenen. Dat gaf wel wat complicaties, want op de dovenschool hadden ze een bepaalde rekenmethode terwijl het bij ons heel anders ging. In groep 6 beginnen wij bijvoorbeeld al met breuken, dus zei ik: “dan ga ik dat wel vast met haar doen.” Maar later vond de dovenschool dat ze stof uit haar andere rekenboek miste doordat ze twee dagen bij ons op school was. Ik dacht daar heel anders over; in de Montessori-visie haalt een kind die stof op een ander moment wel in. Maar om hen tegemoet te komen heb ik toen afgesproken dat ze haar rekenboek zou meenemen, zodat ze zo nodig kon inhalen. In goed overleg kom je er wel uit. We hadden een schriftje om ervaringen uit te wisselen en zo nodig namen we contact op.’

‘Marjolein deed het goed op onze school. De dovenschool zei dat ze moeilijk aan het werk ging, maar bij mij werkte ze heel zelfstandig. Zij wilde graag uitdagingen, daar was ze gretig in. Marjoleins ouders waren nogal negatief over het niveau van de dovenschool. Ikzelf heb nooit zozeer een verschil in niveau opgemerkt; misschien deed ze het daar wel kalmer aan omdat ze zich veiliger voelde. In ieder geval kan ik me voorstellen dat je als ouder je kind alle kans wil geven om te leren, doof of niet doof. Ik

heb ook wel eens gedacht: waarom komt Marjolein niet helemaal op onze school, dat redden we best samen. Tegelijkertijd realiseerde ik me dat ze dan iets heel belangrijks zou missen: het contact met andere dove kinderen. Sommige dingen wil je gewoon in je eigen taal doen. Er zijn zoveel dingen die horenden elkaar zo makkelijk vertellen en die je als doof kind niet kan volgen. Je blijft ergens een buitenbeentje. Binnen grenzen lijkt me dat niet erg. Want een doof kind moet juist ook leren omgaan met horenden, met de beperkingen in het contact. Zoals de school in elkaar zit, zit de maatschappij ook in elkaar. Aan Marjolein merkte ik ook wel dat het werkte: langzamerhand durfde ze meer van zichzelf te laten zien, ging ze zich veiliger voelen.'

'Ik vond het knap van Marjolein dat ze de stap had durven nemen naar onze school, want het lijkt me heel moeilijk voor een kind. Maar ze was gemotiveerd. Ze wilde niet naar het voortgezet speciaal onderwijs, waarvoor ze ver weg zou moeten. Liever wilde ze naar een middelbare school in de buurt. Daarom wilden ze langzaam de integratie uitbouwen, en dan op de middelbare school helemaal integreren. Dus deed ze het, ook al ging het absoluut niet fluitend, zo van: wat is dit toch gemakkelijk. Ze werd ook op een goede manier begeleid door haar ouders. Het waren actieve mensen die veel regelden voor hun kind, op een positieve manier. Voorop stond wat Marjolein wilde. Haar ouders bespraken ook veel met haar. Dat was op onze school heel gewoon, maar er zijn natuurlijk scholen waar ouders heel anders met hun kinderen omgaan en dan wordt het een ander verhaal.'

'Alles bij elkaar zit er echt wel wat vast aan het plaatsen van een dove leerling, wat ik vooraf niet wist. Toen ik Marjolein in de klas kreeg, had ik bijvoorbeeld geen idee wat ze wel en niet kon. Vooral taal bleek lastig voor haar te zijn. Veel woorden leer je doordat je ze hoort, en je krijgt daardoor ook begrip van hun betekenis. Marjolein had veel minder kennis en begrip van woorden. Als ik woorden wilde gaan spellen, moest eerst het begrip van die woorden worden besproken. Daar heb ik hulp bij ingeroepen. Meestal ging ze de woordjes die ik opgaf met de tolk doornemen - die dan eigenlijk optrad als begeleider - of met haar ouders. Ambulante begeleiding heb ik niet gehad; dat was verkeerd gelopen met aanvragen. Later in het schooljaar kwam er een andere directeur op onze school die wel precies wist wat je kon aanvragen. Het aannemen van een dove leerling zou ook veel meer een beslissing van het hele team moeten zijn. Ik heb het

alleen gedragen, zo heb ik dat wel gevoeld. Niet dat het echt een probleem was, maar met ondersteuning zou het beter zijn verlopen.'

'Het is duidelijk dat je je als leerkracht soepel moet opstellen als je een doof kind in de groep neemt. Je moet je aanpassen aan de communicatie-mogelijkheden van het kind, je krijgt er een tolk bij in de klas, je moet bereid zijn te overleggen met een andere school. Maar daar ben je leerkracht voor. Ik denk maar zo: alle kinderen hebben recht op deze vorm van onderwijs, dat vind ik vanzelfsprekend. Ik heb er zelf ook veel van geleerd, vooral in de communicatie. Door de aanwezigheid van Marjolein werd ik gedwongen alles heel rustig uit te leggen, stap voor stap. Ik merkte toen dat de andere kinderen het ook veel sneller begrepen. Voorheen ging ik kennelijk vaak te snel met mijn uitleg, nu begreep iedereen het in één keer.'

## **‘Je moet het allemaal met elkaar eens zijn’**

Tanja was zeven jaar toen ze volledig ging meedraaien op de kleine basisschool waar Wim Vernhout directeur en leerkracht was. Hij had haar zelf ook een jaar in de klas: ‘Het verzoek om Tanja te plaatsen kwam via de dovenschool. Misschien kwamen ze wel bij ons terecht omdat een van de leerkrachten van onze school een dove dochter heeft die op de dovenschool zat. Ik kwam vaak bij die mensen thuis en daardoor was ik vertrouwd met doofheid. Het was zeker niet nieuw voor me. Ik wist natuurlijk niet hoe het in de klas zou gaan, maar mijn eerste idee was: het moet te doen zijn. Ik vond het een uitdaging.’

‘We zijn met het hele team - we zijn een kleine school - een dag naar het doveninstituut gegaan voor een voorlichtingsbijeenkomst. Op grond daarvan hebben we gezegd: “dat doen we”. Het leek ons wel moeilijk, maar de positieve ervaringen van andere scholen gaven de doorslag. Leerkrachten zeiden: natuurlijk zijn er problemen, maar het kàn. Als je zo’n beslissing neemt, moet het hele team dat dragen. Je moet het er samen over eens zijn, want je komt elkaar tegen. Wanneer er twijfels zijn, kun je er beter niet aan beginnen. Anders krijg je dat het bij de ene leerkracht wel lukt, maar bij de andere niet. We hebben met elkaar afgesproken: we gaan deze uitdaging aan en proberen het met elkaar zo goed mogelijk te doen. We waren al gewend om gedifferentieerd te werken, we hielden bijvoorbeeld ook kinderen op school die eigenlijk naar een LOM-school zouden moeten. Je moet natuurlijk vooraf wel weten wat voor kind je in huis haalt. Het doveninstituut selecteerde de kinderen, ze beoordeelden wie het aan zou kunnen. Wij vertrouwden op hun oordeel; die mensen zaten er zo goed in.’



‘We wisten ook dat we begeleiding zouden krijgen vanuit het doveninstituut, dat was heel belangrijk. Als je een doof kind in je klas krijgt, zijn er een heleboel specifieke dingetjes die je moet weten: hoe moet je omgaan met de hoorapparatuur, waar moet het kind zitten, hoe moet je praten, noem maar op. Voordat Tanja op school kwam, hebben we gesproken met de mensen van de dovenschool en meegekeken in de klassen om te zien hoe ze daar werkten. Zo krijg je een idee waarop je moet letten, en daarmee ga je aan de slag. De ambulante begeleider kwam elke week twee keer op school. Ze was een heel kundig en aardig iemand, rustig ook. Elke twee maanden werd een handelingsplan opgesteld, in overleg met de ouders van Tanja en met ons. Dan was weer duidelijk wat we de komende tijd gingen doen. Ook als de ambulante begeleider er niet was, konden we altijd bellen als we met vragen of probleempjes zaten. Het was heel goede ondersteuning die we kregen.’

‘Toen Tanja voor het eerst kwam, vonden de kinderen dat prachtig: een doof kind in de klas! Zij wilden haar met alles helpen, maar dat is meteen afgeknapt. Tanja moest gewoon meedoen. Ik moet zeggen dat zij daar geweldig in was, ze deed er alles aan om zelf de les te volgen. Dat ging prima omdat ze goed kon liplezen: als je rustig praatte kon ze je aardig verstaan. Ze begreep niet alles, maar wel veel en ze praatte zelf ook vrij goed verstaanbaar. Ze draaide mee met alle activiteiten. Kringgesprekken waren wel moeilijk, maar toch zat ze erbij en deed zo goed mogelijk mee. Het scheelde dat ze helemaal niet verlegen was, ze nam graag een leidende rol en vond het leuk om in de aandacht te staan. Ze heeft wel meegezongen in toneelstukken. Dan ging ze zo’n liedje 100.000 keer oefenen. Nou, dat vonden de kinderen dan knap van Tanja, dat ze dat kon. Dan glom ze van trots. Ze wilde ook alles weten. Als ze iets niet begreep, ging ze iemand aanstoten: “wat is dat?” Het was begrijpelijk, maar soms werd het wel eens hinderlijk.’

‘Tanja was een buitengewoon slim kind - ze had ook een goed taalgevoel - en ze was heel gemotiveerd. Ze was goed in de communicatie en kreeg ook veel informatie door te lezen. Maar hoe knap ze het ook deed, er ging toch veel langs haar heen. Vakken als aardrijkskunde en geschiedenis kon ze in de klas niet bijbenen. Dat ging te snel voor haar. We hadden de afspraak dat ze haar vinger opstak als ze iets niet snapte, maar dat was niet altijd werkbaar. Je kunt niet steeds begrippen als zonne-energie helemaal gaan uitleggen, dat houdt te veel op. Dat soort kernbegrippen besprak de

ambulant begeleider apart met haar. Tanja pikte dat snel op en kon het makkelijk combineren met wat ze daarna in de klas hoorde; daar was ze goed in. De ambulant begeleider heeft bijvoorbeeld ook extra leesoefeningen en spreekwoorden met haar gedaan, dingen die voor een doof kind extra moeilijk zijn.'

'Tanja's moeder was steeds nadrukkelijk aanwezig. Ze was altijd met haar dochter bezig en ongetwijfeld heeft Tanja daar profijt van gehad. Haar moeder volgde heel goed wat ze op school meemaakte. Desnoods kwam ze nog even langs of belde om na te vragen hoe iets zat. Tanja had bijvoorbeeld altijd haar huiswerk af. Haar moeder was ook heel beschermend. Zo werd Tanja altijd naar school gebracht en gehaald, terwijl ze aan de overkant woonde. Haar moeder wilde zorgen dat alles voor Tanja helemaal goed verliep, ook de contacten met vriendinnetjes. Daardoor legde ze soms teveel een claim op die kinderen. Dan ging ze bijvoorbeeld bellen: "Jouw dochter heeft lelijk gekeken naar Tanja en die kan daar niet tegen." Op een gegeven moment werd het storend, en toen hebben we tegen haar gezegd dat ze dat beter niet kon doen. Het was niet prettig voor die kinderen, maar ook niet voor Tanja. Dat soort dingen werden altijd uitgesproken, en dat moet ook. Omdat een doof kind toch extra aandacht vraagt, is overleg nodig. Als er iets niet goed zit, moet je praten met elkaar. Anders krijg je geheid problemen.'

'Tanja was een goede leerling, ik heb nooit op haar hoeven mopperen omdat ze niet oplette. Waar ze wel eens op gecorrigeerd moest worden, was de omgang met andere kinderen. Daar hadden we dan een gesprekje over: zo kun je niet met elkaar omgaan. De ambulant begeleider was daar ook heel goed in, die wist problemen fantastisch op te vangen. Maar het bleef lastig voor Tanja. Op een gegeven moment raakte een vriendinnetje bij haar uit de gratie - bijvoorbeeld omdat ze onaardig had gekeken - zoals dat kan gaan bij meisjes. Dan probeerde ze een ander meisje te charteren, maar dat lukte niet altijd even goed. Hoe ouder ze werd, hoe moeilijker die sociale integratie toch wel ging. De kinderen vonden het wel zielig voor Tanja dat ze doof was, maar op de lange duur is dat toch niet voldoende. Maar dat speelde zich vooral af buiten school; in de klas ging het prima en Tanja heeft veel leuke dingen meegemaakt op school. En op leergebied heeft ze het echt perfect gedaan. Ze is later ook naar het gymnasium gegaan.'

‘Vooraf had ik niet verwacht dat Tanja zo goed zou zijn. Het is toch een grote prestatie om op een gewone school de lessen te volgen, dat is heel intensief. Na deze positieve ervaring hebben we gezegd dat we best meer dove leerlingen willen. We zijn er nu meer op ingespeeld. Natuurlijk is het maar de vraag hoe het een volgende keer zal gaan; we hebben geboft met zo’n leerling. En met de goede begeleiding, want als dat er niet is lukt het niet. Zonder een deskundige selectie van de kinderen vooraf en zonder deskundige begeleiding zou ik niet aan zo’n volledige integratie beginnen. Tanja was eerder ook al op een basisschool geweest en daar lukte het niet. Ze was toen ook al slim, maar dat was kennelijk niet voldoende. Je moet het allemaal met elkaar eens zijn: de leerling en de ouders, de school en de begeleiders. Het moet een complot zijn.’

# Professionele ondersteuning

Als een doof kind in een groep met horende kinderen wordt geplaatst, zal de begeleider doorgaans behoefte hebben aan informatie. Vaak geven de ouders die informatie, en daarnaast wordt gebruik gemaakt van informatiebronnen als boeken of CD-ROM's. In het onderwijs kan ook gespecialiseerde begeleiding worden gegeven, verzorgd door een dovenschool.

Als een doof kind de hele week in het reguliere basisonderwijs zit, is er een regeling voor 'ambulante begeleiding'. De dovenschool krijgt dan tijd om het kind en de leerkracht te begeleiden. Om precies te zijn is dat 400 minuten per week, inclusief reistijd. De reguliere school mag daarnaast 2/10 formatieplaats extra invullen ten behoeve van het kind. Er is niet vastgelegd hoe de school die tijd moet besteden: zo kan de klas van het kind kleiner worden gemaakt of kan een remedial teacher worden ingeschakeld. Van de ziektekostenverzekeraar kan het kind speciale hoorapparatuur krijgen, een overheadprojector en logopedie. Voor een leerling in het voortgezet onderwijs krijgt de dovenschool 180 minuten begeleidingstijd per week, voor een beperkt aantal jaren. De reguliere school kan steunlessen aanvragen.

Veel dove kinderen gaan alleen een deel van de week naar een reguliere school; de rest van de tijd gaan ze naar een dovenschool. Voor hen is er niets geregeld. Voor deel-participatie moet toestemming worden gevraagd aan de onderwijsinspectie. Het verschilt per regio hoe de inspectie daarop reageert. Omdat er geen regeling is voor deel-participatie, hangt het van de dovenschool af hoeveel tijd er aan het kind in zijn 'horende klas' wordt besteed. De vijf dovenscholen in ons land gaan daar verschil-

lend mee om. Wat ook per school verschilt, is het belang dat gehecht wordt aan de Nederlandse Gebarentaal en de eigen dovencultuur. In het regulier onderwijs is er doorgaans geen contact met andere doven; naarmate een kind daar meer tijd doorbrengt, is hij meer op het contact met horenden aangewezen.

Een doventolk zorgt dat horenden en doven elkaar kunnen verstaan, door te vertalen wat gezegd wordt. Als een kind regulier onderwijs volgt, kan een tolk worden aangevraagd. Er is geen officiële minimum-leeftijd; wel is het nodig dat het kind voldoende gebarentaal beheerst. Vaak wordt tolkenassistentie door de bedrijfsvereniging toegekend. Het probleem is echter dat er een groot tekort is aan tolken, en dat tekort zal de komende jaren nog blijven bestaan.

Omdat een doof kind makkelijk kan communiceren met de tolk, kan het gebeuren dat deze tolk een te grote rol gaat spelen. Als het kind steeds maar met hem contact heeft, kan dat het isolement vergroten. De tolk komt dan tussen het kind en de rest van de klas in te staan. Ook kan de tolk dan te veel op het terrein van de leerkracht komen. Het overbrengen van kennis blijft een taak van de leerkracht, die daarvoor is opgeleid.

Uit de drie verhalen die leerkrachten hiervoor vertelden, blijkt al hoe verschillend de situaties van dove kinderen in het regulier onderwijs kunnen zijn\*. De dovenschool van het kind heeft daarbij grote invloed, vaak zonder dat ouders en leerkrachten dat beseffen. Twee professionele begeleiders geven hierna hun visie op deelname van dove kinderen in het regulier onderwijs: hoe krijgen zij daar de beste kansen? Door deze vraag van verschillende kanten te belichten, ontstaat een ruimer beeld van de mogelijkheden en beperkingen.

*\* De situatie van dove kinderen in het regulier onderwijs zal veranderen als de plannen rond de 'rugzak' worden gerealiseerd. Ieder doof kind krijgt dan een bepaald bedrag toegewezen, waarmee de ouders zelf begeleiding kunnen inkopen. De dovenscholen blijven daarbij een rol spelen. Op het moment dat dit boekje verschijnt, is nog niet bekend wanneer de nieuwe regeling ingaat en hoe de regeling eruit gaat zien. De verhalen die hier verteld zijn, blijven geldig: de omstandigheden veranderen, maar de mogelijkheden en beperkingen blijven dezelfde.*

## **‘Soms leert een kind hier het meest, soms daar’**

Betty Maas werkt als ambulant begeleider bij de dr. Van Udenschool van het doveninstituut in Sint-Michielsgestel. Ze begeleidt kinderen die volledig geïntegreerd zijn, dus de hele schoolweek naar een gewone basisschool gaan: ‘Vanuit onze school gaan we na voor welke kinderen integratie geschikt lijkt. Ze moeten in ieder geval een goede orale aanleg hebben, dus goed kunnen liplezen en kunnen praten. Over het algemeen maken ze daarbij goed gebruik van het beetje restgehoor dat ze hebben. Het helpt ook als een kind sociaal vaardig is en makkelijk leert. In ons integratiemodel gaat het erom dat de onderwijsplek wordt gevonden waar een kind zich het beste ontwikkelt. Het komt voor dat een kind eerst naar de dovenschool gaat en na een tijd naar het regulier onderwijs. Het omgekeerde gebeurt ook: dat een kind in het regulier onderwijs zit en daarna naar de dovenschool gaat. Dat betekent niet dat de integratie mislukt is, het betekent alleen dat het kind op dat moment meer kan leren op de speciale school. Soms leert een kind hier het meest, soms daar.’

‘Als we een school vragen of ze een dove leerling willen opnemen, zijn de reacties wisselend. Dat gaat van een onmiddellijk “o nee!” tot een onmiddellijk “dat is goed”. Die reactie is meestal niet gebaseerd op kennis; het hangt meer af van de associaties die doofheid oproept. Ikzelf vind het een goede houding als het schoolteam een beetje gereserveerd is en eerst informatie wil; dan weten de teamleden waar ze ja tegen zeggen. De schoolleiding moet het besluit dragen. In de praktijk zie je dat integratie beter loopt als de directeur van de school het belangrijk vindt en zich ervoor inzet. Maar ook de rest van het team moet achter de plaatsing staan. We hebben meegemaakt dat een kind bij een leerkracht kwam die er eigenlijk geen gat in zag. De kinderen namen zijn negatieve houding over en

gingen dat meisje pesten; uiteindelijk is ze zelfs van school gehaald. De leerkracht heeft veel invloed op hoe een kind gewaardeerd wordt.'

'We geven informatie over doofheid; we laten bijvoorbeeld een video zien. We geven ook informatie over de faciliteiten die het kind meekrijgt. Ongeveer zes uur per week komt er een ambulante begeleider van het doveninstituut en daarnaast krijgt de school zelf acht uur formatie om het proces goed te begeleiden. De leerkracht krijgt een overheadprojector om de lessen visueel te ondersteunen en draadloze apparatuur waarmee zijn stem wordt versterkt. Als het team besluit tot plaatsing geven we voorlichting aan de ouders van school, bijvoorbeeld op een algemene ouderavond. Het komt voor dat ouders bang zijn dat het dove kind te veel tijd vraagt. We leggen dan uit dat er extra hulp komt, waar andere kinderen ook voordeel van kunnen hebben. Ook de klasgenoten worden geïnformeerd. Als je er een lesje van maakt, begrijpen de kinderen best welke moeilijkheden een doof kind heeft. Toch heb ik gemerkt dat informatie vooraf niet het belangrijkste is, je moet in de situatie zelf duidelijkheid scheppen. Laten zien hoe je met een doof kind kunt omgaan. Datzelfde geldt eigenlijk voor de leerkrachten. Vooraf blijft het bij een algemene introductie; verdere instructie blijkt niet zo effectief zolang de leerkracht nog niet met het kind werkt. In de klas gebeurt het echte trainen en eigen maken van communicatieve vaardigheden.'

'Er gaat veel langs dove kinderen heen; dat is één van de dingen waar we leerkrachten attent op maken. We geven allerlei tips die dat helpen voorkomen: gebruik veel visueel materiaal, zorg dat de afstand tot het kind niet te groot maar ook niet te klein is - anders verliest hij het contact met de rest van de klas. Zorg dat het kind steeds het onderwerp kent waarover je het gaat hebben, vat regelmatig samen en herhaal de belangrijkste punten. Als alle kinderen iets moeten weten, schrijf het dan nog eens duidelijk op het bord. Of geef een medeleerling de taak erop toe te zien dat het dove kind alle afspraken heeft begrepen. Het valt ons altijd op hoe snel leerkrachten zich dit soort technieken eigen maken, dankzij hun positieve instelling. Het komt de duidelijkheid voor alle kinderen ten goede, het is gewoon goede didactiek.'

'Het is verschillend hoe leerkrachten tegen een ambulante begeleider aankijken. Er zijn leerkrachten die zich open opstellen en meteen tegen je zeggen: "kom binnen en vertel maar wat je ziet." Bij anderen kom je eerst

de klas niet in. Dan begin je dus buiten de klas met het kind te werken; wij zijn er niet om de zaak verder te compliceren. Na verloop van tijd leer je elkaar beter kennen en dan komt het vertrouwen vanzelf. Dan mag je toch de klas wel in en dat is belangrijk, want je wilt graag een voorbeeld zijn in de communicatie met het kind. Je moet je als ambulante begeleider niet te eenzijdig opstellen, alsof je er alleen bent voor het dove kind. Ik spring bij in de klas, neem ook andere kinderen mee als ik iets met het dove kind ga doen. Het komt bijvoorbeeld voor dat ik de klas overneem terwijl de leerkracht het dove kind en een paar andere kinderen apart neemt. De leerkracht kan zo meer aandacht aan die kinderen besteden en krijgt tegelijkertijd meer vaardigheid in de communicatie met het dove kind.'

'Een doof kind mist meer naarmate de groep groter wordt. Voor dove leerlingen is het een probleem dat er steeds meer groepsgesprekken zijn en ook interactieve klassikale lessen zijn lastig. Er zijn wel groepen waar consequent degene die aan het woord is iets in de hand neemt, zoals een stokje. Het dove kind ziet dan altijd wie aan het praten is. Maar dat vraagt veel discipline. Je moet ook zorgen dat de situatie voor de andere kinderen niet te kunstmatig wordt. Het is begrijpelijk dat kinderen wel eens ongeduldig worden als ze altijd hun tempo moeten aanpassen aan het dove kind, ze willen vrijuit en vlot kunnen communiceren. Soms neem ik op zulke momenten het dove kind apart of in een klein groepje. Het gebeurt ook regelmatig dat ik zelf oraal tolk - door heel duidelijk te articuleren - bijvoorbeeld bij vieringen. Het tolken moet wel beperkt blijven, vind ik: de overdracht van kennis moet toch gebeuren door de leerkracht, die daarvoor speciaal is opgeleid.'

'In de extra formatie-uren moet naar mijn idee ook tijd worden ingeruimd voor individueel contact. Om optimaal te kunnen communiceren heeft een doof kind tijd en rust nodig, en iemand die volledige aandacht heeft. Hij kan niet zomaar mee in de communicatie van horenden, terwijl hij wel dezelfde behoeften heeft. In een individueel gesprek komt hij tot zijn recht en kan hij met zijn kennis tevoorschijn komen. Hij merkt dan dat hij de dingen eigenlijk net zo goed kan als andere kinderen, dat hij alleen wat meer tijd nodig heeft. Daarom is het ook belangrijk dat dove kinderen onderling contact hebben. Dat geeft herkenning: ze merken dat anderen met dezelfde problematiek zitten, dat het door de doofheid komt. Want eigenlijk willen ze zijn als andere kinderen, ze willen niet opvallen; maar ze zijn anders en ze vallen op.'



‘Voor het ene kind is het makkelijker daarmee om te gaan dan voor het andere. Net als bij horende kinderen zijn er dove kinderen die heel sociaal zijn en kinderen die niet zo sociaal zijn. Ik had bijvoorbeeld eens een meisje dat steeds haar hoofd wegdraaide als iets haar niet beviel. De andere kinderen wisten dat ze zich daarmee van hen afsloot en vonden haar hooghartig. Maar in werkelijkheid was ze onzeker: als ze andere kinderen zag lachen, dacht ze dat het over haar ging. Dan moet je gaan praten, proberen over en weer meer begrip te krijgen. Het is vervelend, maar als een doof kind niet sympathiek wordt gevonden heb je meteen een probleem. In de praktijk moet een kind met een beperking zich altijd aanpassen, vanwege zijn afhankelijkheid. Ik probeer dan uit te leggen dat van zo’n kind verwacht wordt dat hij altijd maar aardig is, en dat anderen hem anders niet willen helpen. Maar hij heeft die hulp gewoon nodig, anders kan hij niet meekomen.’

‘In de groep moet een sfeer zijn van positieve discriminatie; dit kind heeft bijzondere onderwijsbehoeften en daar gaan we samen voor zorgen. Dat kan de andere kinderen een gevoel van eigenwaarde geven, ze kunnen er eer in stellen. Zolang dat zo is, zit het dove kind wel goed in de groep. Dove kinderen hebben in een horende groep doorgaans minder contact dan horende kinderen, ze doen niet aan alles mee. Maar omdat ze dat van jongs af aan gewend zijn, ervaren ze dat meestal niet zo. Pas als een kind zich zelf geïsoleerd gaat voelen, krijg je problemen. Dan zie je vaak ook pestrijen ontstaan. Maar dat zijn uitzonderingen, meestal gaat het contact met horende kinderen behoorlijk soepel. Hoe jonger de kinderen, hoe soepeler het gaat. Ik denk ook dat kinderen die altijd geïntegreerd zijn geweest makkelijker het contact vasthouden dan kinderen die er op latere leeftijd in moeten groeien.’

‘Wat heel belangrijk is voor het slagen van de integratie - ik denk zelfs het belangrijkste - is de thuissituatie. Maakt het kind deel uit van een hecht gezin, waar hij zelfstandigheid en eigenwaarde kan ontwikkelen? Wordt er thuis veel tijd aan hem besteed, wordt hij op de hoogte gehouden, krijgt hij veel kennis mee? Meestal is het zo dat de integratie beter verloopt naarmate de beschikbaarheid thuis groter is. Vaak zie je dat de moeder niet buitenshuis werkt, zeker in het begin. Daardoor hoeft zo’n kind bijvoorbeeld niet over te blijven en kan even ontspannen tussen de middag. Na school wordt besproken wat hij vandaag gedaan heeft en of er voor morgen nog iets moet gebeuren. Dat helpt om op school bij te blij-

ven. Ik heb het gevoel dat ouders op school nog niet serieus genoeg worden genomen. Er is soms een spanningsveld tussen ouders en leerkrachten. Ouders die hun dove kind in het regulier onderwijs doen zijn over het algemeen assertief: zij hebben zelf ook ideeën en komen op voor hun kind. De school legt dat al gauw uit als bemoeizucht of overbezorgdheid. Maar ouders weten hoe het met hun kind zit en hoe die reageert. Ik heb vaak meegemaakt dat een leerkracht een suggestie van de ouders negeert en dan na een tijd zegt: "nou begrijp ik wat je bedoelde."

'Vooraf had ik niet verwacht dat integratie zo goed zou kunnen gaan. Het blijkt dat dove kinderen soms meer kunnen leren op een gewone school dan op een speciale school. Leerkrachten zien dat niet altijd zo: ze merken dat het dove kind niet alles volgt en niet hetzelfde niveau heeft als klasgenoten en krijgen dan het gevoel tekort te schieten. Maar je moet een doof kind niet vergelijken met horende leeftijdgenoten. Deze onderwijsvorm is misschien niet ideaal, maar soms is er geen beter alternatief. Integratie van dove kinderen is alleen mogelijk met goede faciliteiten en ondersteuning. Het proces moet goed worden gevolgd, zodat direct actie kan worden ondernomen als iets fout gaat. Het is heel normaal dat dove kinderen dingen minder goed doen dan horende kinderen: als daar verkeerdt mee wordt omgegaan, geeft dat problemen. Als het niet meer lukt op de gewone school, kan dat voor het kind toch als falen voelen. Wij zien dat niet zo, maar de ouders - en mede daardoor het kind - soms wel. Zonder de juiste faciliteiten krijg je 'namaak-integratie': zogenaamd maakt het kind volwaardig deel uit van de school, terwijl hij er in werkelijkheid maar wat bijbunzelt. Bij echte integratie gaat de school er van uit dat het kind recht heeft op goed onderwijs. Alles is erop gericht dat te bieden.'

## **‘Dove leerlingen blijven op een horende school doorgaans eenlingen’**

Cor Rijdsdijk is hoofd van de Dienst Ambulante Begeleiding van de Koninklijke Ammanstichting in Rotterdam: ‘Er zijn binnen de Ammanstichting drie soorten handicaps: kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden, slechthorende en dove kinderen. Voor iedere groep is er een apart begeleidingstraject. In het doventraject leren de kinderen bijvoorbeeld gebarentaal, terwijl het slechthorendentraject oraal gericht is, dus op mondelinge communicatie. Al vroeg wordt samen met de ouders gekozen in welk traject het kind terecht komt. Dat hangt sterk af van wat dat kind hoort en welke mogelijkheden er zijn voor spraakafzien. Het is een bewuste keuze van ons om de echt dove kinderen niet in het basisonderwijs te integreren. Gebarentaal leer je naar ons inzicht alleen goed in het speciaal onderwijs. In een reguliere setting is daarvoor onvoldoende continuïteit. Wij hebben dus geen ervaring met dove kinderen in het basisonderwijs.’

‘Dove leerlingen kunnen bij het Rudolf Mees Instituut, de dovenschool van de Ammanstichting, na het basisonderwijs vervolgonderwijs krijgen. De keuzemogelijkheden zijn echter beperkt. We hebben voorbereidend beroepsonderwijs en mavo, dat wordt gegeven in symbiosevorm met het regulier onderwijs. Een enkeling doet bij ons havo. In die fase gaan de leerlingen ook naar een reguliere school, maar de grote stap naar volledige integratie wordt meestal pas gemaakt nadat ze bij ons klaar zijn en het beroepsonderwijs ingaan. Ze zijn dan een jaar of zeventien. Soms kiezen leerling en ouders al eerder voor regulier onderwijs. Zo volgt een leerling die bij ons met kop en schouders boven de rest uitstak nu met ambulante begeleiding het vwo op een reguliere school. Er zijn enkele scholen waar verschillende van onze leerlingen opzitten. Voor de leerlingen is het pret-

tig als ze met een groepje kunnen integreren. Ze kunnen ook een aantal voorzieningen delen en de school is meer op de doofheid ingesteld. Maar er zijn ook veel leerlingen die niet naar zo'n 'doofvriendelijke school' gaan, bijvoorbeeld om de afstand of het soort onderwijs. Dan moet dus een andere school gezocht worden, waar ze nog geen dove leerlingen hebben.'

'Als een school gezocht moet worden, praten we eerst met de ouders over de mogelijkheden en de voorwaarden waaraan de school zou moeten voldoen. We adviseren hen zich goed te oriënteren in hun eigen omgeving. Als ouders een school op het oog hebben en het eerste contact hebben gelegd, maken wij een afspraak. Het is verschillend hoe scholen tegen de komst van een dove leerling aankijken. Soms onderschatten ze het en moeten we uitleggen dat het echt niet zo'n simpele problematiek is. Neem alleen het feit dat er een ambulante begeleider en een tolk in de klas komen, die zich met een aantal zaken gaan bemoeien. Dat kan heel bedreigend zijn, bijvoorbeeld als ordeproblematiek een rol speelt. Die zaken bespreek je met het zorgbegeleidend team. Wij sturen erop aan dat het hele schoolteam over de plaatsing overlegt: het is belangrijk dat er vooraf goed over wordt nagedacht en dat er een breed draagvlak is binnen de school.'

'Als een dove leerling naar een reguliere school gaat, verzorgen wij ambulante begeleiding. De ambulante begeleider schept voorwaarden om het onderwijs te kunnen volgen. Hij kan helpen als er vragen of moeilijkheden zijn en bijvoorbeeld proberen te regelen dat de leerling een vreemde taal mag inruilen voor een ander vak. Daarnaast kunnen scholen extra steunlessen aanvragen bij het ministerie, een soort remedial teaching. De ambulante begeleider kan leerlingen niet bij alle vakken helpen, en daarvoor kan dan een leerkracht worden ingezet. Het helpt de leerling om bij te blijven. Het is moeilijk om een gebarende dove leerling op een horende school te integreren; hij spreekt toch een andere taal dan de rest. Je hoopt natuurlijk dat de orale vaardigheden groot genoeg zijn om wat te kunnen spraakafzien en praten, maar in de praktijk kunnen de meeste leerlingen daar niet zo veel mee doen. Daarom speelt de tolk een belangrijke rol. Wij vinden dat je niet van leraren kunt verwachten dat ze voor een enkele leerling gebarentaal leren. Een nieuwe taal leer je niet even gauw. Dus is ons standpunt: laat de docent gewoon zijn lessen geven en laat de tolk vertalen. We proberen meestal voor het maximaal aantal uren tolkenhulp te krijgen, maar het is een bekend probleem dat er te weinig tolken zijn. Dan wordt gekozen welke uren het belangrijkste zijn.'

‘Als er geen tolk in de klas is, komt met kunst- en vliegwerk toch wel een informatiestroom op gang. De docent moet bereid zijn daarin wat extra tijd en energie te investeren: wat meer uitleg geven, lessen op papier voorbereiden om aantekeningen te kunnen meegeven. Het helpt als een docent de groep kent en een zeker overwicht heeft. Dan kan hij ook taken verdelen: klasgenoten om beurten een dictaat laten maken, of de agenda laten controleren. Het komt voor dat klasgenoten een aantal basisgebaren leren. Als dat gebeurt, omdat de sfeer goed is in zo’n groep, ben je met integratie bezig. Je ziet ook wel vriendschappen ontstaan, hoewel dat soms wat geforceerd overkomt. Dove jongeren hebben niet altijd een reëel beeld van de situatie. Iemand die aardig voor ze is, is dan meteen een vriend. Dan hoor je ze vertellen dat ze tien vrienden hebben in de klas, maar als er gekozen moet worden voor een wedstrijd zitten zij er nooit bij. Het hangt er maar net van af hoe zo’n dove leerling in de groep valt. Je kunt dat niet op een standaard-manier begeleiden, bijvoorbeeld door voorlichting te geven. Als een groep daar niet aan toe is of als er een pestcultuur heerst, kan het juist averechts werken. Allerlei groepsprocessen spelen een rol.’

‘Pubers en jongeren zijn sterk op elkaar gericht, ze zijn druk bezig met de onderlinge contacten en daar vallen doven toch grotendeels buiten. Dove leerlingen blijven op een horende school doorgaans eenlingen. Je ziet ook dat ze zich het lekkerst voelen als ze met doven samen zijn. Dan voelen ze zich op hun gemak en kunnen ze zich met elkaar identificeren, wat ze binnen zo’n reguliere school missen. Om die reden laten we de leerlingen één keer per week terugkomen naar het Rudolf Mees Instituut, zodat ze contact houden met de dovengemeenschap. Ik vind het gevaarlijk om integratie te veel te idealiseren. Je ziet dat zelfs bij slechthorenden. Die passen doorgaans prima in het reguliere onderwijs en kunnen daar veel leren. Ze willen zelf ook gewoon met de horenden meedoen en proberen hun slechthorendheid te verbergen. Maar toch raken ze soms geleidelijk in een isolement, wat nare psychische gevolgen kan hebben. Voor doven geldt dat nog veel sterker: je kunt niet altijd op je tenen lopen, je moet ergens kunnen bijhoren.’

‘Meestal zie je dove leerlingen enthousiast aan de integratie beginnen; ze zijn blij om onder de beschermende paraplu van het speciaal onderwijs uit te gaan. Vaak wijzen ze hulp dan af, want ze willen zo gewoon mogelijk meedoen. Ze overschatten veelal hun eigen mogelijkheden, grijpen te hoog. Na een paar maanden - als de eerste rapporten

komen - vragen ze die hulp dan alsnog. Ze ontdekken dat het een harde wereld is, waarin je als dove niet alleen kunt staan. Dove leerlingen moeten altijd een reserve hebben, omdat in de informatie-overdracht veel verloren gaat. Een dove leerling die eigenlijk vwo-niveau zou kunnen halen, zal al gauw op havo-niveau blijven. Maar dan is het toch goed dat hij de mogelijkheid heeft gehad die kennis op te doen. Ik ken leerlingen die het op leergebied heel goed doen op een horende school. Die hebben dat grotendeels te danken aan zichzelf: het zijn sociaal vaardige en gemotiveerde leerlingen met capaciteiten, die stevig in hun schoenen staan en er wat van weten te maken.'

'Het hangt ook sterk af van de personen om de leerling heen. Bij leerlingen die het goed doen, zijn eigenlijk altijd de ouders duidelijk aanwezig: ze stimuleren hun kind, controleren het huiswerk en al zulke zaken meer. Ook de leraren spelen een grote rol. Er zijn leraren die wel eens te maken hebben gehad met doofheid of die om een andere reden affiniteit blijken te hebben met zo'n dove leerling. Dat zijn waardevolle figuren. Ze bemoeien zich wat meer met de leerling, proberen begrip op te roepen bij andere teamleden, treden in vergaderingen op als een soort advocaat. Op scholen voor voortgezet onderwijs werken grote teams, en dan is het heel belangrijk dat sommigen die rol op zich nemen. Hoe groter het draagvlak, hoe beter dat is. De school moet de verantwoordelijkheid nemen voor de leerling. Wij spreken dat ook nadrukkelijk af: jullie geven het onderwijs, wij ondersteunen. Als een dove leerling wordt binnengehaald, moet de school daarvan de consequenties nemen. Ze moeten dus een volledig programma aanbieden en ook de kans geven een diploma te halen.'

'Je ziet dat scholen steeds meer worden afgerekend op het aantal geslaagden, en daardoor kunnen ze huiverig worden om iemand binnen te halen die het niveau misschien niet zal halen. Aanvankelijk zijn ze ook vaak bang dat een dove leerling een grote belasting is: het is al zo zwaar in het onderwijs en dan komt dit er nog bovenop. Veel leraren denken dat ze voor een enorme taak worden geplaatst als ze een dove leerling krijgen: dat ze gebarentaal moeten leren, dat ze alles aan hem duidelijk moeten kunnen maken. Onze raad is dan: behandel deze leerling in principe zoals je de anderen behandelt, en voor de rest word je ondersteund en geholpen. Stel niet te veel eisen aan jezelf. In zekere zin is het integreren van een dove leerling altijd weer een sprong in het duister: je weet vooraf niet hoe het zal lopen. Als je er daarom niet aan wil beginnen heb je het makkelijk,

maar ontnem je een belangrijke kans aan de leerling. En je doet ook jezelf tekort. Achteraf zijn de meeste scholen positief over de plaatsing. Vaak zeggen ze: "het heeft meer opgeleverd dan we gedacht hadden."

# Verdere informatie

## Adressen

### **FODOK, Nederlandse Federatie van Organisaties van Ouders van Dove Kinderen**

(landelijke belangenvereniging van ouders van dove kinderen)

Postbus 754, 3500 AT Utrecht

Telefoon: 030 - 290 03 60

Internet: [welcome.to/FODOK](http://welcome.to/FODOK)

### **Dovenschap**

(landelijke belangenvereniging van dove mensen)

Postbus 323, 2300 AH Utrecht

Telefoon: 030 - 297 08 00

E-mail: [info@dovenschap.nl](mailto:info@dovenschap.nl)

Internet: [www.dovenschap.nl](http://www.dovenschap.nl)

### **Stichting Belangen Nederlandse Dove Jongeren (SBNDJ)**

Postbus 19, 3500 AA Utrecht

Teksttelefoon: 030 - 688 02 24

Internet: [www.phd.nl/sbndj](http://www.phd.nl/sbndj)

### **Madido, stichting Maatschappelijke Dienstverlening aan Doven**

(onder andere voor informatie over gebarencursussen)

Postbus 751, 3430 AT Nieuwegein

Telefoon: 030 - 605 12 19

Internet: [www.werk.net/naw/madidocomcurs.html](http://www.werk.net/naw/madidocomcurs.html)



**Effatha, Christelijk Instituut voor Doven**

Postbus 997, 2270 AZ Voorburg

Telefoon: 070 - 307 35 00

Internet: [www.effatha.nl](http://www.effatha.nl)

**Instituut voor Doven**

Theerestraat 42, 5271 GD Sint-Michielsgestel

Telefoon: 073 - 558 81 11

Internet: [www.ivd.nl](http://www.ivd.nl)

**Koninklijk Instituut voor Doven 'H.D. Guyot', locatie Haren**

Rijksstraatweg 63, 9752 AC Haren (Gr.)

Telefoon: 050 - 534 39 41

Internet: [www.guyot.nl](http://www.guyot.nl)

**Koninklijk Instituut voor Doven 'H.D. Guyot', locatie Amsterdam**

J.C. Ammanschool

Jan Sluijtersstraat 9, 1062 CJ Amsterdam

Telefoon: 020 - 617 86 17

**Rudolf Mees Instituut**

Ammanplein 2-4, 3031 BA Rotterdam

Telefoon: 010 - 413 22 80

Telefoon afdeling voortgezet onderwijs: 010 - 243 67 10

## *Publicaties*

Er zijn allerlei boeken, brochures, video's en CD-ROM's over doofheid en alles wat daarmee te maken heeft. Zo bestaan er over gebarentaal verschillende uitgaven. Hieronder volgen enkele suggesties; bij de FODOK kunt u gratis een uitgebreid en actueel overzicht aanvragen. Ook kunt u er informatie krijgen over boeken die geschikt zijn voor dove kinderen, sprookjes in gebaren en dergelijke. Als u een boek zoekt, kunt u in een openbare bibliotheek kijken; daar is het nodige te leen. Verder is de computer een bron van informatie. Enkele suggesties voor Internet-pagina's over doofheid (buiten de bij de adressen genoemde pagina's): [welcome.to/Pragma](http://welcome.to/Pragma); [www.phd.nl/weng/](http://www.phd.nl/weng/)

*Oog voor het dove kind; wenken en tips voor ouders van dove baby's, peuters en kleuters.* FODOK, Utrecht.

*Oog voor de dove puber; informatie van ouders voor ouders.* FODOK, Utrecht.

*Oog voor het andere dove kind; informatie van ouders voor ouders van dove kinderen met een ontwikkelingsstoornis.* FODOK, Utrecht.

*Doof en dan...; informatie voor ouders die net weten dat hun kind doof is.* FODOK, Utrecht.

*Doof en dan...; videoband.* FODOK, Utrecht.

*Opgroeien in een horende wereld. Dove kinderen en adolescenten: ontwikkeling, problemen, psychische hulpverlening;* G. Beck en E. de Jong. Van Tricht, Twello.

*101 vragen over doof zijn;* H. Buter e.a.; te bestellen bij de Stichting Welzijn Doven Amsterdam. Inlichtingen: 020 - 305 70 05.

*Tien vragen, negen antwoorden; over het lezen van dove kinderen;* Liesbeth Pijfers. PRAGMA, Hoensbroek. Verkrijgbaar bij de FODOK.

*Ouders voor ouders;* kennismaking met gebarentaal; twee delen, met video en oefenspel. Oudervereniging Haren, Haren. Informatie: Gera Mojet, Kamperfoelieweg 44, 9753 EP Haren, 050 - 535 04 53.

*Handen uit de mouwen;* kaarten met informatie over gebaren, om te leren en te spelen. Nederlandse Stichting voor het Dove en Slechthorende Kind, Amsterdam. Inlichtingen: 020 - 664 11 51.

*Een rugzak vol kansen; over de 'rugzak'-leerling in het basisonderwijs;* boekje voor schoolleiders. Procesmanagement Primair Onderwijs, Den Haag. Inlichtingen: 070 - 363 28 66.

