

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Onderzoekseenheid Educatie, cultuur en samenleving

**DOVE LEERKRACHTEN ALS MOTOR VOOR
VERANDERING?**

Een etnografisch onderzoek naar de beleving van dove
leerkrachten in het Vlaamse dovenonderwijs

Masterproef aangeboden tot het
verkrijgen van de graad van
Master of Science in de
pedagogische wetenschappen
Door

Marieke Kusters

promotor: Prof. Dr. Patrick Devlieger
copromotor: Prof. Dr. Lucia De Haene

2014

Marieke Kusters, Dove leerkrachten als motor voor verandering? Een etnografisch onderzoek naar de beleving van dove leerkrachten in het Vlaamse dovenonderwijs.

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen van de graad van/ Master thesis presented to obtain the degree of: Master in de Pedagogische Wetenschappen

Examenperiode: september 2014

Promotor: Prof. Dr. Patrick Devlieger

Copromotor: Prof. Dr. Lucia De Haene

Het huidige onderwijs voor dove kinderen wordt vandaag de dag, in Vlaanderen, hoofdzakelijk door horende mensen ingevuld. In dit onderzoek richt ik me tot dove leerkrachten.

De onderzoeksvraag luidt als volgt: hoe beleven en ervaren dove leerkrachten hun positie en pedagogische praktijken in het onderwijs aan dove kinderen en jongeren? Het etnografisch onderzoeksdesign bestond uit dagboekanalyses, participerende observaties en kwalitatieve semi-gestructureerde diepte-interviews. Deze dataverzamelingsmethoden werden toegepast op twee groepen van respondenten, namelijk gediplomeerde dove leerkrachten die op dit moment actief in het dovenonderwijs staan en gediplomeerde dove leerkrachten die niet actief zijn. Deze laatste groep heeft wel professionele ervaringen opgedaan in het dovenonderwijs.

De kernconcepten die uit de resultaten van het onderzoek voortkomen, zijn visualiteit, intergenerationele verantwoordelijkheid en Deafhood, die uitgebreid worden beschreven in drie etnografische hoofdstukken. Het concept Deafhood is ontwikkeld door Ladd (2005) en erkent de ontologieën en epistemologieën, met andere woorden, de gedeelde zijnservaring en kennis van dove personen. Deze gemeenschappelijke ontologische ervaringen vormen de aanleiding tot een visuele pedagogiek en verantwoordelijkheidsgevoelens jegens de volgende generaties.

Zijn dove leerkrachten nu motors voor verandering, zoals in de titel van dit werk wordt gesuggereerd? Verandering is de krachtigste drijfveer voor dove leerkrachten om les te geven aan dove kinderen. De dove leraars in het onderzoek hebben zich met al hun moed, wilskracht en wijsheid ingezet voor het onderwijs van dove kinderen, maar had dit resultaat? De voormalige dove leerkrachten hebben dit opgegeven, want zij zagen verandering van de dovenscholen waar ze werkten (om tot een voor hen aanvaardbare werk- en leefomgeving te komen), als een onbereikbaar doel. Bij de actieve leerkrachten in het onderzoek heeft hun inzet wel een impact op de dovenscholen. Maar hun pedagogische praktijken en ervaringen worden nog niet voldoende (h)erkend door henzelf, de Dovengemeenschap en de dovenscholen. Dit (h)erkennen kan de reconstructie van het dovenonderwijs op basis van dove kennis en ervaringen stimuleren, met andere woorden: de verandering aandrijven.

VOORWOORD

Zonder de hulp van een heel aantal personen, was ik er nooit in geslaagd deze masterthesis tot een goed einde te brengen. Aan hen richt ik mijn woord van dank.

Mijn promotor, Prof. Dr. Devlieger en mijn copromotor Prof. Dr. De Haene, dank ik voor de bereidheid mij te begeleiden, voor hun inhoudelijke inbreng en hun oprechte interesse en de vrijheid die ik kreeg om dit onderzoek te doen.

Mijn respondenten, wiens namen ik hier niet kan noemen, wil ik danken voor hun openheid, interesse en betrokkenheid bij dit onderzoek. Ook de leidinggevendenden, collega's en leerlingen op de dovenscholen waar ik participerende observaties ging doen, dank ik voor hun openheid voor mij als bezoeker.

Annelies, jou ben ik veel dank verschuldigd. Je hebt me geïnspireerd dit onderzoek te gaan doen, me ontelbaar veel tips gegeven, me gestimuleerd en constructieve feedback gegeven op de inhoud van mijn masterthesis. Zonder jouw opmerkingen en advies had deze thesis er helemaal anders uitgezien.

Anne, Dagmar, Dries, Eline, Jan, Liesbeth, Mieke en Miete, bedankt voor de technische ondersteuning en het nalezen van mijn thesis op spellings- en grammaticafouten.

Virginie, bedankt voor al die uren, dagen en weken dat we samen hebben gewerkt. Bedankt voor je luisterend oor over mijn zorgen, vragen, bedenkingen en passie over dit onderzoeksonderwerp. Bedankt Bonne-Maman, voor je gastvrijheid en je lekkere maaltijden, toen we bij je thuis aan onze thesis mochten werken. Liselotte, bedankt om mijn thesismaatje te zijn en voor al je bemoedigende woorden. Ik ben blij dat ik met jullie deze zware thesistijden heb mogen doorstaan.

Bedankt aan al mijn vrienden, familieleden en collega's die mij allemaal over de laatste streep heen hebben getrokken, voor het inpraten van moed, voor jullie geloof in mijn kunnen, voor jullie geduld.

Mama en papa, jullie waren een warme steun, niet alleen in de laatste fase, maar gedurende heel mijn studie. Bedankt.

TOELICHTING AANPAK EN EIGEN INBRENG

Mijn eerste idee was een onderzoeksonderwerp over dove rolmodellen te kiezen. Mijn interesse hiervoor werd gewekt door mijn eigen praktijkervaringen in verschillende opvoedings- en onderwijssettings voor dove kinderen. Het onderzoek van Ladd (2011) en West (2011) naar dove leerkrachten in het dovenonderwijs in Engeland en de Verenigde Staten inspireerde me echter om mijn onderzoeksthema te verleggen naar dove leerkrachten. Nadien ging ik op zoek naar een geïnteresseerde promotor en copromotor die me wilden begeleiden bij dit onderzoek. Nadat respectievelijk Prof. Dr. Devlieger en Prof. Dr. De Haene toezegden, diende ik een aanvraag voor een vrij onderwerp in bij de administratieve dienst van de faculteit. De inbreng van mijn beide promotoren bestond voornamelijk uit het tussentijds opvolgen via e-mail en overleg, het bijsturen van mijn onderzoeksdesign, het toelichten van het onderzoeksproces, het geven van aanwijzingen bij de analyse en het aanreiken van een aantal interessante concepten. Het volledige onderzoeksproces met literatuurstudie, dataverzameling, analyse en het rapporteren van de resultaten heb ik zelfstandig uitgevoerd.

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	II
Toelichting aanpak en eigen inbreng.....	III
Inhoudsopgave	IV
Lijst van figuren	VIII
1 Inleiding.....	1
2 Literatuurreview	2
2.1 Inleiding	2
2.2 Geschiedenis van het dovenonderwijs	2
2.3 Hoe ziet het huidige dovenonderwijs in Vlaanderen eruit?	7
2.3.1 Het buitengewoon onderwijs, type 7	7
2.3.2 Het regulier onderwijs.....	13
2.4 De lerarenopleiding.....	13
2.5 Argumenten om Dove leerkrachten in te zetten in het dovenonderwijs.....	14
2.5.1 Het bilinguale argument: de Dove volwassene als taalrolmodel	14
2.5.2 Het argument van 'Doof, hetzelfde'	16
2.5.3 Het didactische argument: een Dove manier van lesgeven	17
2.5.4 Het cultureel-holistische argument	18
2.5.5 Het biologische argument	19
2.6 Deafhood	20
3 Onderzoeksproces	26
3.1 Onderzoeksvraagstelling	26
3.2 Onderzoeksdesign	26

3.2.1	Dagboekstudie.....	27
3.2.2	Participerende observatie.....	28
3.2.3	Kwalitatieve diepte-interviews.....	29
3.2.4	Procedure	30
3.3	Wie is de onderzoeker?	31
3.4	Positie van de onderzoeker	33
3.5	De respondenten	35
3.6	Ethische kwesties.....	36
3.6.1	Geïnformeerde toestemming.....	36
3.6.2	De kwestie van anonimiteit	37
3.7	Verwerking van de data	38
3.8	Methodologische kwaliteit van het onderzoek	39
3.8.1	Betrouwbaarheid	39
3.8.2	Validiteit.....	39
4	Juf Veerle en meester Bart.....	40
5	Visualiteit.....	43
5.1	Een visuele taal: Vlaamse Gebarentaal	43
5.2	Visuele communicatiestrategieën.....	43
5.2.1	Aandacht trekken.....	43
5.2.2	Oogcontact	45
5.2.3	Gebruik van het breed gezichtsveld.....	46
5.3	Visueel ruimtegebruik.....	46
5.3.1	Communicatie en ruimtegebruik	46

5.3.2	Verantwoordelijkheid en ruimtegebruik.....	49
5.4	Visuele didactische methoden.....	50
6	Intergenerationele verantwoordelijkheid.....	55
6.1	De drijfveer van dove leerkrachten.....	55
6.2	De dovenschool.....	57
6.2.1	Visie van de dovenschool.....	57
6.2.2	De status van VGT	60
6.2.3	De positie van de dove leerkracht	63
6.3	Acties en discourses tot intergenerationeel corrigeren	65
6.3.1	Weerstand	65
6.3.2	Inspanningen tot eensgezindheid over de visie	66
6.3.3	Behartigen van belangen van dove leerlingen	68
6.3.4	Zich verantwoorden en bewijzen.....	72
6.3.5	Nodige vaardigheden en eigenschappen	73
6.3.6	Emoties.....	74
6.4	Transmissie van een dove identiteit.....	75
6.4.1	De maatschappij in zijn geheel.....	75
6.4.2	De Dovengemeenschap	77
6.4.3	Doof zijn als manier van leven	80
6.4.4	Narratieven en performance.....	81
6.5	Besluit.....	81
7	Deafhood	83
7.1	Het Deafhood-proces van de leerkrachten	83

7.2	De relatie tussen leerkrachten en leerlingen	87
7.2.1	“Een dove persoon, hetzelfde”	88
7.2.2	‘Doof-doof hetzelfde’ en horende collega’s	90
7.2.3	“Ouders moeten zien dat ik hetzelfde ben als hun kind”	91
8	Discussie.....	92
8.1	Conclusies over de onderzoeksresultaten.....	92
8.2	Kritische bedenkingen	96
8.3	Rol van mezelf als onderzoeker	98
8.4	Relevantie van het onderzoek	98
8.5	Suggesties voor verder onderzoek	99
8.6	Algemeen besluit.....	99
9	Eindnoten	101
10	Referenties	103
11	Bijlagen	I
11.1	Bijlage 1: Interviewleidraad	I
11.2	Bijlage 2: Toestemmingsformulieren	IV
11.3	Bijlage 3: Schematisch overzicht van de onderzoeksmethode	VII
11.4	Bijlage 4: Schematisch overzicht van de onderzoeksvragen	VIII
11.5	Bijlage 5: Officieel voorstel eigen onderwerp masterproef	IX

LIJST VAN FIGUREN

Afbeelding 1: Klasindeling.....	48
Afbeelding 2: Vermijden van visuele afleiders.....	54

1 INLEIDING

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”, luidt een krachtig citaat van wijlen Nelson Mandela. Via onderwijs kan je de wereld veranderen. Beter onderwijs leidt tot een betere wereld. Het huidige onderwijs voor dove kinderen wordt vandaag de dag, in Vlaanderen, hoofdzakelijk door horende mensen ingevuld. In dit onderzoek richt ik me tot dove leerkrachten. In mijn titel zit de belangrijkste motivatie van dove leerkrachten verrat, namelijk dat ze motors willen zijn voor de verandering en verbetering van het dovenonderwijs. In de achttiende en negentiende eeuw waren er veel dove leraars werkzaam in dovenscholen en zij waren tevens dikwijls mede-oprichters van verschillende dovenscholen in Europa en Noord-Amerika. Op het congres van Milaan in 1880 werd de onderwijspolitiek gewijzigd en werd er uitsluitend nadruk gelegd op het leren spreken en het leren via spraak. Gebarentaal werd gebannen in de verschillende dovenscholen in Europa en Noord-Amerika en dove leerkrachten werden op termijn ontslagen. Er volgde een tijdperk van de onderdrukking van de Dovengemeenschap en haar taal, de gebarentaal.

In die tijd werd de kennis en zijnservaring van dove personen niet erkend als relevant voor het dovenonderwijs. Honderd jaar na Milaan 1880 kunnen we ons afvragen wat er in tussentijd is veranderd. Dove leerkrachten komen druppelsgewijs terug binnen in het dovenonderwijs. Een kleine groep dove personen heeft een leraarsdiploma en een nog kleinere groep hiervan is actief in het dovenonderwijs. Maar hoe ervaren dove leerkrachten hun positie en pedagogische praktijken in het onderwijs voor dove kinderen? Zijn zij inderdaad motors voor verandering van het dovenonderwijs?

Deze eindverhandeling is het resultaat van een etnografische studie naar de manier waarop dove leerkrachten die momenteel of vroeger in het dovenonderwijs staan of stonden, hun rol in deze setting beleven of beleefden. De resultaten worden uiteengezet in drie etnografische hoofdstukken, namelijk *Visualiteit*, *Intergenerationele verantwoordelijkheid* en *Deafhood*. Deze hoofdstukken worden voorafgegaan door een literatuurstudie en een uiteenzetting van het onderzoeksproces. Ik sluit af met een kritische reflectie en een besluit.

2 LITERATUURREVIEW

2.1 INLEIDING

Eerst maakt de lezer uitgebreid kennis met de geschiedenis van het dovenonderwijs. Nadien wordt het huidige onderwijs voor dove kinderen in Vlaanderen toegelicht, namelijk het buitengewoon onderwijs en het regulier onderwijs. Nadien worden er verschillende argumenten aangekaart die motiveren waarom het zinvol is dat dove leerkrachten dove leerlingen onderwijzen. Ik sluit af met het concept Deafhood.

2.2 GESCHIEDENIS VAN HET DOVENONDERWIJS

Dove leerkrachten nemen een belangrijke plaats in de geschiedenis van het dovenonderwijs in. Algemeen wordt het dovenonderwijs gekenmerkt door drie grote fasen: de fase van het privé-onderwijs, de fase van de oprichting van de eerste publieke dovenscholen en de fase van het oralisme.

In de eerste fase, vanaf de vijftiende eeuw, nog voor de oprichting van publieke dovenscholen, werd het eerste dovenonderwijs opgezet door leerkrachten die privéles gaven aan dove kinderen van de eliteklasse. Deze individuele lesgevers waren voornamelijk horend, mits enkele dove uitzonderingen. Een voorbeeld is de dove Belg Joseph de Caigny, huisleraar vanaf 1750 (Buyens, 2005; Scheiris en Raemdonck, 2007).

In de tweede fase, vanaf de tweede helft van de 18^{de} eeuw werd een van de eerste publieke dovenscholen opgericht, te Parijs in 1771, door Abbé de l'Epée. Deze priester en zijn discipelen volgden de manuele methode, waar gebaren primair zijn. De l'Epée erkende namelijk dat de eenvoudigste manier om dove kinderen te onderwijzen, via gebaren was. Echter, de gebarentaal van dove personen zelf werd als ongeschikt gezien, dus vormde hij de natuurlijke gebarentaal van de leerlingen om tot een artificieel gebarensysteem¹, gebaseerd op het gesproken Frans. Volgens hem konden dove leerlingen enkel op deze manier toegang krijgen tot de noodzakelijke kennis en voldoen aan 'de norm'. De tendens van de normalisatie werd hier aangevat, die in de loop van de 19^{de} en de 20^{ste} eeuw wordt versterkt (Andrews en Franklin, 1997, Scheiris en Raemdonck, 2007). Toch wordt zijn onderwijs door de Dovengemeenschap zeer gewaardeerd, omdat hij de grondlegger was van de manuele methode, die gebaren een plaats gaven in het onderwijs (Andrews en Franklin, 1997). Ook zorgden de dovenscholen voor een versterkt gevoel van onderlinge verbondenheid, door een gemeenschappelijke taal. Dove mensen bleven namelijk de contacten van in hun schooltijd onderhouden, onder andere in de

dovenmaatschappijen, die enkele decennia na de opening van de eerste dovenscholen werden opgericht. Maar langs de andere kant legde het dovenonderwijs ook de kiemen van de onderdrukking van de gemeenschap (Scheiris en Raemdonck, 2007).

Priester De l'Epée en zijn volgelingen bleken de waardevolle bijdrage van dove volwassenen in het onderwijs te erkennen. Succesvolle dove ex-studenten van de Parijse dovenschool mochten als supervisors, leerkrachten en assistent-leerkrachten deel uitmaken van hun schoolteam. Rond dezelfde tijd, in 1778, werd in Duitsland door Samuel Heinicke een orale dovenschool opgericht, met de nadruk op spraakverwerving en liplezen, waar dove leerkrachten werden uitgesloten (Andrews & Franklin, 1997). Al van in het prille begin van het dovenonderwijs is er een methodenstrijd geweest, namelijk tussen de orale methode en de manuele methode (Buyens, 2005).

In Amerika, Europa en ook België werden er verschillende dovenscholen opgericht door dove oud-leerlingen en opvolgers van de dovenschool van Parijs. Broeders, zusters, onderwijzers en onderwijzeressen werden uitgestuurd naar Parijs of andere dovenscholen van Parijse invloed om er de methode te leren kennen. De eerste dovenscholen van België werden in Luik en Gent opgericht, waar dove leerlingen van de Parijse dovenschool mee aan de wieg stonden. Zo leverde Joseph Henrion als leerkracht een uitstekende bijdrage in de beginjaren van de dovenschool van Luik in 1819. Ook Louis de Stoop stond de leraars op de Gentse dovenscholen vanaf de oprichting bij. Na de periode van De Stoop werden er dove mensen als studiementoren ingeschakeld, omdat er niet voldoende broeders voor het onderwijs beschikbaar waren (Buyens, 2005, Scheiris en Raemdonck, 2007). Dovenscholen zagen de dove leerkrachten als goedkope en voordelige werkkrachten: het loon van dove leerkrachten was doorgaans veel lager dan dat van horende leerkrachten (Baynton, 1996). Dit laatste toont dat er geen gelijkwaardige erkenning was voor de dove leerkrachten, maar algemeen gezien hebben zij een relatief sterke rol gespeeld in de beginjaren van het dovenonderwijs. Baynton (1996) vermeldt dat in 1850 veertig procent van het personeel op de dovenscholen zelf doof was. Samengevat kan worden dat gebaren werden gebruikt in het dovenonderwijs, dat dovenscholen werden opgericht door dove mensen zelf en dat dove leerkrachten les gaven aan dove kinderen (Ladd, 2005).

Rond dezelfde tijd werden ook de eerste Parijse banketten (vanaf 1834) georganiseerd, waar dove ex-leerlingen van de Parijse dovenscholen op internationaal niveau bijeen kwamen. Ze waren oorspronkelijk bedoeld om priester de l'Epée te herdenken, maar hadden ook als politiek

doel te reageren tegen de opkomst van het oralisme. Het belang van gebarentaal in het onderwijs werd hier benadrukt.

De derde fase van het dovenonderwijs vond plaats in de periode van de opmars van het sociaal darwinisme, waarbij het evolutionistische principe van “survival of the fittest” werd toegepast op de menselijke samenleving (Scheiris en Raemdonck, 2007). Hier kent de medicalisering van het verschil zijn intrede, waarbij doof-zijn als een defect wordt beschouwd en het ‘normaal’ maken van het individu genezing zou brengen. Gebarentalen werden als ondergeschikt beschouwd, als een primitieve vorm van communiceren. In de context van dit normaliseringsgedachtegoed bleef het nog steeds de taak van de dovenscholen om haar leerlingen voor te bereiden op een integratie in de horende maatschappij, alleen de manier waarop wijzigde. De dove leerling diende namelijk ‘zo horend mogelijk’ leren worden. In sommige dovenscholen verving men de instructie in gebaren door instructie in spraak en werden nieuwe vakken zoals spraakleer en liplezen ingevoerd (Scheiris en Raemdonck, 2007).

Het “Second International Congress on the Education of the Deaf” te Milaan, dat in 1880 plaatsvond, was het symbolische hoogtepunt. Op dit onderwijscongres waren er voornamelijk horende leerkrachten aanwezig en dove personen kwamen nauwelijks aan bod (Scheiris en Raemdonck, 2007). Er werd een resolutie getekend: gebarentaal moest geband worden over heel de wereld en enkel spraak mocht gebruikt worden als communicatiemethode in het dovenonderwijs. Dit betekende de aanvang van het tijdperk van het oralisme (Lane, 1984). Dit congres bracht de gedachtewisselingen tussen de dovenscholen en hun onderwijsmethode in stroomversnelling, toch bleven de meningen verdeeld, ondanks het door Milaan opgelegde oralisme. Op sommige scholen werd gebarentaal na Milaan 1880 niet (onmiddellijk) geband, terwijl andere scholen al ‘oraal’ waren voor het congres (Scheiris en Raemdonck, 2007).

Wat waren de gevolgen van het oralisme voor dove leerkrachten? Ze werden massaal ontslagen, want voorstanders van het oralisme gingen ervan uit dat doven nooit in spraak zouden kunnen onderwijzen. Baynton (1996) citeert een leerkracht: “to make the deaf teach the deaf is but to undo our work” (Peet, 1850, zoals geciteerd in Baynton, 1996, p. 60). Bovendien waren de meeste dove volwassenen, dus ook dove leerkrachten, sterke tegenstanders van het strikt orale onderwijssysteem (Baynton, 1996). Echter, dove leerkrachten waren belangrijke sleutelfiguren in de Dovengemeenschap, ze representeerden namelijk deze gemeenschap en verdedigden in het dovenonderwijs haar visie op onderwijs en opvoeding. Nu waren ze deze status kwijtgeraakt en verloren hun aanzien zowel binnen als buiten de Dovengemeenschap. Over de horende

leerkrachten die de plaats van dove docenten innam, uitten dove activisten kritiek: ze zijn onvoldoende professioneel en hebben te weinig kennis over wat het betekent om doof te zijn. Robert Dresse, toen voorzitter van de Luikse dovenmaatschappij, speechte op het congres van Leuven in 1901 dat toekomstige vacatures in het dovenonderwijs enkel mogen worden opengesteld voor dove docenten of voor horende kandidaten met sterke affiniteit met de Dovengemeenschap. Een ander voorstel, die van de Vlaamse Doofstommen Beweging (federatie van de Vlaamse dovenmaatschappijen, opgericht in 1906) kwam, was een beroepsopleiding uit te bouwen voor toekomstig horend en doof personeel van de dovenscholen (Scheiris en Raemdonck, 2007).

Dove mensen waren dus geen voorstander van de oralistische methode, want focussen op het leren spreken gaat ten koste van kennisoverdracht en opvoeding. Het oralisme zou niet de integratie in de maatschappij bevorderen, maar belemmeren. Ook zal het ontbreken van gebarentaal in het onderwijs integratie in de Dovengemeenschap moeilijk maken. Daardoor zouden dove mensen geïsoleerd geraken en onderlinge informatie-uitwisseling in gebarentaal missen. De Dovengemeenschap nam een defensieve positie in tegen de bedreiging van haar taal en identiteit.

Dit ongenoegen over de onderwijsmethode en de afwezigheid van de dove leerkrachten drukten ze onder andere uit op de banketten en de congressen die ze organiseerden. Dove mensen kregen namelijk geen volwaardige rol in de onderwijscongressen: ze werden niet beschouwd als volwaardige gesprekspartners maar als weerloze en hulpbehoevende patiënten. Daarom hebben dove mensen, die vonden dat ze wel recht hadden van spreken over het dovenonderwijs, op allerlei manieren geprobeerd zich te laten horen op de bestaande onderwijscongressen. Toen bleek dat ze geen gelijkwaardige positie konden verwerven, zijn ze zelf congressen gaan organiseren, waarin dove mensen in hun discours benadrukten dat ze het recht hadden hun eigen belangen te behartigen en adviezen te formuleren over onderwerpen die hunzelf aanbelangden, dus ook over het onderwijs.

Echter, de stem van de dove mensen, namelijk die over de onderwijsmethode en de wens naar dove leerkrachten werd tot hun teleurstelling niet gehoord. De congressen misten hun effect en doveninstituten wilden niet in dialoog treden met de dovenverenigingen, tot de ergernis van de gemeenschap. Hierbij kan nog de kanttekening gemaakt worden dat het standpunt van dove mensen niet extreem was. Ze waren niet tegen het spraakonderwijs, op voorwaarde dat het niet ten koste van gebarentaal gaat. "L'enseignement de la parole sera donné suivant les aptitudes

individuelles, mais en aucun cas le langage des signes ne sera mis à l'écart", staat in een resolutie op het (doven)congres van Parijs in 1889 geformuleerd. In de praktijk van het oralistische onderwijs was het bovendien onmogelijk om gebarentaal volledig te bannen. Leerlingen gebruikten het 'onder de tafel' en zelfs leerkrachten waren genoodzaakt gebaren boven te halen, om zich verstaanbaar te maken. Toch was de tijd dat gebarentaal in België als een volwaardig onderwijsinstrument werd gezien, definitief voorbij (Scheiris en Raemdonck, 2007).

Als we een evaluatie doen van zowel het manualisme als het oralisme, kunnen we concluderen dat alle twee de systemen faalden in hun methode de dove persoon te integreren in de maatschappij. Bij het manualisme, de methode van priester de l'Épée, werd het verschil geaccepteerd, maar het paternalistische caritas-idee zorgde voor ongelijkheid tussen dove en horende mensen. Het oralisme met haar normalisatiegedachtegoed, had als doel de dove persoon 'gelijk' te maken met de horende meerderheid. In deze visie wordt het verschil dus geëlimineerd. Wat het manualisme en het oralisme gemeen hebben is dat steeds horende mensen over het lot van dove mensen beslissen (Kusters, 2012).

Het oralisme domineerde sterk gedurende bijna een eeuw lang. In 1960 publiceerde Stokoe een artikel waarbij hij gebarentaal erkende als volwaardige taal. Toen begon men ook positieve effecten te zien van gebarentaal in het onderwijs. In Amerika werden er nieuwe systemen ontwikkeld waarbij gesproken taal, gebaren en andere visuele vormen van communicatie werden gecombineerd, onder andere Total Communication, SimCom, Manually Coded English, die ook naar Europa zijn overgewaaid (Andrews & Franklin, 1997). Deze combinatievormen kunnen worden gezien als een 'compromis' tussen de orale methode en de manuele methode. Hier staat communicatie centraal, met het idee dat de leerkracht zich aanpast aan het kind. In werkelijkheid bepaalt de leerkracht zelf hoe er wordt gecommuniceerd, afhankelijk van waar hij zelf vaardig in is (De Meulder, 2005). Veel dove volwassenen hebben een afkeer van deze manier van communiceren, het voelt kunstmatig en onpraktisch aan. Ze prefereren eerder gebarentaal en voelen deze gebarensystemen aan als onderdrukking van hun gebarentaal (Andrews & Franklin, 1997).

De geschiedenis van het dovenonderwijs wordt gekenmerkt door onrechtvaardige machtsverhoudingen. Lane (1992) gebruikte in zijn publicatie "The mask of benevolence" voor het eerst het woord 'kolonialisme' om de context van dove mensen te beschrijven. Het kolonialisme beschrijft een ongelijke machtsrelatie tussen twee of meerdere groepen. De ene beslist hierbij over de andere, controleert de ander, maar legt ook culturele waarden op (Merry,

1991, in Ladd, 2005). Ook gebruikte Lane de term paternalisme, waarbij de machthebbende 'weldoener' de 'behoeftige' afhankelijk stelt van zichzelf, voor eigen economische en psychologische doeleinden. Horende 'weldoeners' kennen en begrijpen niet wie dove mensen zijn en wat hun culturele waarden inhouden. Ze houden vast aan hun eigen stereotiepe ideeën over dove mensen en prenten hen hun eigen waarden in (Lane, 1992). Dove personen worden binnen deze praktijken steeds als pathologisch deviante individuen bekeken en behandeld, waarbij de gemeenschappelijkheden, de culturele en linguïstische waarden gemaskeerd worden. Zo wordt ook de mogelijkheid tot het kennismaken met eigen tradities weggehaald (Lane, 1992, Ladd, 2005). Bovendien schuiven paternalisten de schuld van het falen van eigen opvoedingspraktijken toe aan de zwakheden van de dove personen zelf (Lane, 1992). Ondanks deze onderdrukking zijn Dovengemeenschappen blijven bestaan en bleven dove mensen gebarentalen gebruiken. Toch zijn de gevolgen groot. Ladd (2005) beschrijft dat Dovengemeenschappen dus sterk beïnvloed zijn door de superieure (horende) culturen, in de zin dat ze culturele patronen hebben ontwikkeld door gehoorzaming aan en door weerstand tegen de dominantie van het paternalisme en kolonialisme.

2.3 HOE ZIET HET HUIDIGE DOVENONDERWIJS IN VLAANDEREN ERUIT?

Over het huidige dovenonderwijs in Vlaanderen bestaat er bijna geen wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van onderwijsmethoden, het gebruik van instructietalen, horende en dove leerkrachten, interacties tussen leerkrachten en leerlingen, onderwijskwaliteit in het gewoon en buitengewoon onderwijs, enzovoort (De Meulder et al., 2008). In deze sectie wordt er een poging gedaan om een overzicht te bieden over het bestaande onderwijsaanbod in Vlaanderen. We starten met een beschrijving van het buitengewoon onderwijs en daarna van dove kinderen in het regulier onderwijs. Daarna volgt een uiteenzetting over de lerarenopleiding en een aantal actualiteitspunten.

2.3.1 HET BUITENGEWOON ONDERWIJS, TYPE 7

Het buitengewoon onderwijs biedt onderwijs aan kinderen met specifieke noden, die worden opgedeeld in acht types. Type 7 staat voor dove en slechthorende kinderen en jongeren.² Hier volgt een beknopt overzicht van de scholengroepen en hun aanbod, waarbij er een toelichting wordt gegeven per school wat de onderwijsvisie is. Deze informatie werd van de websites van de scholen gehaald, dus de visie zoals die hier beschreven wordt, is datgene waar de scholen mee naar buiten willen komen.

- Op Spermalie (BuBaO en BuSO) te Brugge wordt Dovencultuur aangeboden met VGT. Qua communicatie wordt dit afgestemd op het kind: via spraak of via gebaren. Hier is niet helemaal duidelijk of met gebaren hier Nederlands met Gebaren wordt bedoeld of Vlaamse Gebarentaal (VGT) (BuSO Sint Gregorius). (De Kade, 2014)
- Op BuBaO Sint-Lievenspoort te Gent deelt men de klasgroepen in volgens verschillende criteria, waaronder de ‘communicatiecode’ (VGT, auditief verbaal of Nederlands ondersteund met gebaren). Dat betekent dat de voertaal verschilt van klas tot klas. VGT wordt aan ieder doof kind gedoceerd als vak en Dovencultuur wordt ook opgenomen in het curriculum. (BuBaO SLP Gent, 2014).
- Op BuSO Sint-Gregorius te Gentbrugge wordt gebarentaal als instructietaal gehanteerd en is het onderwijs er bilinguaal-bicultureel. VGT en Dovencultuur worden er door een dove leerkracht gedoceerd (BuSO Sint-Gregorius, 2014).
- Op de basisschool van het Koninklijk Instituut Woluwe te Sint-Lambrechts-Woluwe (Brussel) is er aandacht voor het gesproken Nederlands en voor VGT en het aanleren ervan. Ze noemen Dovencultuur een rode draad in hun werking (KI Woluwe, 2014).
- Op Kasterlinden (BuBaO en BuSO) te Sint-Agatha-Berchem staat de bilinguaal-biculturele onderwijsvisie duidelijk centraal. Er worden dove klasmedewerkers ingezet om model te staan voor dove kinderen en voor horende leerkrachten. VGT wordt als volwaardige taal aangeboden en garandeert volledige toegang tot informatie. Vanuit VGT wordt het Nederlands aangeleerd (Kasterlinden, 2014).
- Het BuBaO en het BuSO van het KOCA (Koninklijk Orthopedagogisch Centrum Antwerpen) maakt ook gebruik van de term ‘communicatiecode’, die door ouders, het schoolteam en de dove jongere zelf worden bepaald. VGT en Nederlands worden gezien als evenwaardige talen en stemmen het aanbod af op de mogelijkheden en de noden van het individuele dove kind. KOCA wil het dove kind onderwijs bieden om mogelijkheid tot integratie in de dovenwereld en de horende wereld te garanderen. Voor het welbevinden is het inzetten van dove volwassenen als rolmodellen belangrijk, evenals de contacten met andere dove kinderen (KOCA, 2014).
- De basisschool en BuSO KIDS te Hasselt wil dove en slechthorende kinderen in contact brengen met VGT en het Nederlands, door een rijke taalkundige omgeving aan te bieden. De bedoeling is om dove kinderen in te leiden in de wereld van de doven en van de horenden (KIDS, 2014).

Samengevat kan worden gezegd dat op Sint-Lievenspoort en KOCA de onderwijstaal bepaald wordt ‘op maat van het kind’, op Spermalie is dit enkel aanwezig in het curriculum zoals VGT en

Dovencultuur. Opmerkelijk is dat Sint-Lievenspoort en KOCA beiden de term 'communicatiecode' gebruiken en niet spreken van onderwijstaal of taalkeuze. Betekent dit dat de keuze van een bepaald medium (oraal-auditief, visueel-gestueel, of een combinatie) het taalaanbod bepaalt? Betekent dit dat niet ieder kind het recht heeft op onderwijs in gebarentaal, zoals in de VN-conventie verwoord staat?

Weer in andere scholen wordt er een tweetalige en biculturele onderwijsvisie nagevolgd, bij de ene meer uitgesproken dan de andere. Binnen dit onderwijsmodel krijgen zowel twee talen als twee culturen een plaats: een gebarentaal en een gesproken taal; de Dovencultuur en de cultuur van de omringende horende gemeenschap. Gebarentaal krijgt hier een plaats als voer- en instructietaal in het onderwijs. (De Meulder, Smessaert, & Vermeerbergen, 2008; Shantie & Hoffmeister, 2000). De Meulder et al. (2008) omschrijven: "De aanwezigheid van beide talen en culturen wordt verzekerd door aanwezigheid en medewerking van sprekers van beide talen/leden van beide culturele groepen: de Nederlandstalige Vlamingen en leden van de Vlaamse Dovengemeenschap." (De Meulder et al., 2008, p. 99.). Zo hebben Kasterlinden en Sint-Gregorius duidelijk omschreven dat ze werken met klasmedewerkers en VGT als voertaal hanteren. KIDS en KI Woluwe hebben zich ook uitgesproken over het voorbereiden op zowel de horende maatschappij als de Dovengemeenschap. Het lijkt of de intentie er is, maar hier kan de bedenking worden gemaakt hoe dit zich naar de praktijk vertaalt. Er zijn in beide scholen geen dove leerkrachten of andere rolmodellen aan het werk in het onderwijs.

Over het algemeen wordt Dovencultuur en het inzetten van dove volwassenen in het onderwijs gerelateerd met het inleiden in de Dovengemeenschap en de bijdrage aan de persoonlijkheidsontwikkeling en het welzijn van het dove kind. Kasterlinden is de enige school die expliciet benoemt dat dove leerkrachten en medewerkers evenwaardig zijn met horende leerkrachten en dat horende leerkrachten leren van dove personen. In de literatuur zijn er nog andere argumenten gevonden over het belang van dove leerkrachten in het onderwijs, wat verderop kan gelezen worden. De Meulder e.a. (2008) vermelden als knelpunt de mogelijkheid tot het aanwerven van dove leerkrachten.

2.3.1.1 EEN COMPLEXE DOELGROEP

Op de Vlaamse dovenscholen heeft men te maken met een complexe, gedifferentieerde en heterogene doelgroep (VVKBuO, 2008). Men heeft lang niet meer alleen te maken met kinderen die enkelvoudig doof of slechthorend zijn. Er zijn veel kinderen met bijkomende beperkingen³ (De Meulder et al., 2008; VVKBuO, 2008) en steeds meer kinderen uit anderstalige gezinnen (De Meulder et al., 2008; VVKBuO, 2008). Er is soms een late instroom van leerlingen op de

dovenschool en de populatie van dove leerlingen wordt alsmaar kleiner door de integratietendens (De Meulder et al., 2008). Sara beschrijft in de documentaire *Ik ben ook een mens* (Eeman & Rijckaert, 2012) dat de dovenschool soms als laatste redmiddel wordt beschouwd. Als integratie in het gewone onderwijs niet lukt, gaat het kind naar de dovenschool als 'plan B'. Ze moeten volgens haar nog veel inhalen, op het vlak van hun vaardigheid in VGT en hun Dove identiteit.

Daarnaast spreekt het VVKBuO (2008) van verschillen in het tempo van ontwikkeling als gevolg van de graad van gehoorverlies, de leeftijd van het kind waarop de doofheid of slechthorendheid is opgetreden en vastgesteld, waarop een begeleiding werd gestart en waarop het kind een CI⁴ kreeg. Ook het omringende taalmilieu heeft invloed op het ontwikkelingstempo. 90 tot 95 procent van de dove kinderen heeft horende ouders en deze groeien meestal op in een milieu waar er voornamelijk Nederlands wordt gesproken. Dit thuismilieu verschilt wezenlijk van een milieu waar het kind opgroeit met dove ouders, waar de voertaal VGT is, al dan niet in combinatie met gesproken Nederlands.

Door het gedifferentieerd karakter binnen het lesgebeuren op de dovenscholen, krijgen deze wel eens de kritiek dat het onderwijsniveau er te laag is. Sommige dove kinderen van dove ouders gaan naar het gewone onderwijs.

2.3.1.2 DE POSITIE VAN VLAAMSE GEBARENTAAL EN DOVENCULTUUR

Wat is Vlaamse Gebarentaal en waarom is deze taal belangrijk voor dove kinderen? VGT is een visueel-gestuele taal met een eigen grammatica en lexicon, terwijl gesproken talen oraal-auditieve talen zijn (Vermeerbergen, 1997). In deze sectie wordt er niet verder ingegaan op de impact van VGT op de linguïstische, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van dove kinderen. Wat hier kort gesteld wordt is dat een gebarentaal de meest toegankelijke taal is voor dove kinderen. Krashen (1982) benoemt een verstaanbare input als een van de karakteristieken voor een optimale invoer bij taalverwerving. Voor dove kinderen betekent verstaanbare input dus toegankelijke input (Antoons, 2012). Shantie en Hoffmeister (2000) citeren Mayberry & Eichen: "Unlike spoken language, deaf children have *no* difficulty perceiving sign language" (1991, p. 488), waaruit kan worden afgeleid dat gebarentalen inderdaad de meest toegankelijke talen zijn voor dove kinderen. Welke auditieve hulpmiddelen ook worden gebruikt, geen van deze hulpmiddelen zorgt ervoor dat een doof kind hetzelfde hoort als horende personen. Ze formuleren aansluitend de volgende stelling "Since all Deaf children can access a visual language, the logical step would be to incorporate ASL [American Sign Language] into schools for Deaf

children” (Shantie & Hoffmeister, 2000, p. 41). Desondanks heeft VGT in het onderwijs in politieke zin niet altijd een volwaardige status (gekregen).

Wat is nu de positie van VGT op de dovenscholen? Op iedere Vlaamse dovenschool is er plaats voor VGT en Dovencultuur, maar niet overal evenveel of niet even belangrijk voor *alle* kinderen. Beide vakken nemen een eerder geïsoleerde positie in en worden niet altijd vakoverschrijdend en breed uitgedragen (De Meulder et al., 2008). In de visietekst van het VVKBuO (2008) wordt er de vraag gesteld of er in het dovenonderwijs gezorgd kan worden dat VGT systematisch aangeleerd kan worden en of er kennis kan gemaakt worden met Dovencultuur. Daarbij benoemen De Meulder et al. (2008) nog een aantal knelpunten met betrekking tot de beperkte mogelijkheden voor ouders om VGT aan te leren, het beperkte onderzoek naar VGT, onvoldoende bestaande leerlijnen, methodes en middelen voor VGT en Dovencultuur. Ook de kwestie van de VGT-vaardigheid bij het personeel wordt in vraag gesteld. Tot slot bestaat er geen vroeg- of thuisbegeleidingsdienst die duidelijk aansluit bij de bilinguaal-biculturele opvoedings- en onderwijsvisie.

De Meulder (2005) stelt zich een aantal vragen bij de inhoud van de vakken VGT en Dovencultuur. Wordt VGT als vak gebruikt als voorbereiding voor het gebruik van een tolk VGT in het regulier onderwijs? In hoeverre wordt VGT en Dovencultuur vakoverschrijdend aangeboden? Leven deze taal en cultuur in de school of is het slechts beperkt tot een afgebakend lesuur per week? Zijn de einddoelstellingen van deze vakken duidelijk en wie evalueert ze? Wat is de inhoud van de vakken? Wordt er voor het vak VGT grammatica, syntaxis, verhalen vertellen, etymologie, poëzie, ... , geleerd, zoals ze (en andere horende kinderen) dat ook moeten leren voor het Nederlands? De Meulder uit de kritiek dat het vak geen volwaardige status heeft in het dovenonderwijs. Ze vindt dat leerlingen bijvoorbeeld ook toetsen en examens zouden moeten krijgen voor beide vakken.

2.3.1.3 DE POSITIE VAN DOVE PERSONEELSLEDEN

Voor dovenscholen is het niet vanzelfsprekend om dove personeelsleden aan te nemen, er zijn namelijk weinig dove leerkrachten met een pedagogisch diploma. In 2007 was er slechts één dove leerkracht met een leerkrachtendiploma werkzaam in het dovenonderwijs. Sommige andere dove personeelsleden zijn/waren bezig met een lerarenopleiding. De meeste personeelsleden zijn tewerkgesteld onderaan de loonhiërarchie. Ondertussen zijn er wel een aantal dove volwassenen met een diploma voor leraar, maar niet allemaal zijn ze tewerkgesteld in het dovenonderwijs. Kasterlinden was pionier bij het aanwerven van dove medewerkers zonder pedagogisch diploma, die fungeren als assistenten in de klassen. Aanvankelijk was dit

bedoeld als tijdelijke oplossing, tot er meer dove leerkrachten zouden afstuderen. Als dove volwassenen enkel worden ingezet als klasmedewerkers, krijgt men de indruk dat dove volwassenen niet de volle verantwoordelijkheid kunnen dragen en blijft hun positie ondergeschikt. Daarom is het wenselijk dat het aanwerven van doof personeel prioriteit is op de dovenscholen, waarbij er extra ingezet wordt op interne scholing voor dove volwassenen zonder pedagogisch diploma (De Meulder et al., 2008). Bovendien is het de trend dat dovenscholen wel dove leerkrachten zoeken om les te geven voor het vak VGT en Dovencultuur, al dan niet met een lerarendiploma.

Om een beeld te krijgen van de aanwezigheid van doof onderwijspersoneel, deed ik in 2013 een officieuze rondvraag bij verschillende connecties op de dovenscholen naar het aantal dove personeelsleden. Het aantal uren dat deze leerkrachten werken, verschilt steeds. Er waren ook een aantal dove opvoed(st)ers en medewerkers op het internaat, die ik niet zal opnoemen gezien we hier spreken over het onderwijs. Ook de dove stagiaires zal ik niet mee opnoemen.

- **Kasterlinden:** In het BuBaO waren er één dove leerkracht en twee dove klasmedewerkers tewerkgesteld. In het BuSO waren er twee dove leerkrachten en drie klasmedewerkers. Van die klasmedewerkers zijn er twee die ook op verplaatsing Dovencultuur en VGT aanbieden aan dove leerlingen binnen het GON. Verder is er nog één dove persoon die parttime als GON-coach en parttime als zorcoördinator voor OV3 op het BuSO werkt.
- **BuBaO Sint-Lievenspoort:** Hier werkt er één dove parttime medewerker Dovencultuur.
- **BuSO Sint-Gregorius:** Er zijn drie leerkrachten in dienst.
- **KOCA Antwerpen:** In het BuBaO zijn er twee parttime medewerkers en in het BuSO één parttime medewerker voor de vakken Dovencultuur en VGT.
- **KI Spermalie:** geen.
- **KIDS:** geen.
- **KI Woluwe:** één zwemleraar.

Als dit wordt vergeleken met het onderzoek van De Meulder (2005), zal het opvallen dat er een aantal veranderingen zijn gebeurd: op sommige scholen zijn er nieuwe medewerkers of leerkrachten bij gekomen, op andere scholen zijn er geen dove onderwijsmedewerkers meer en op weer andere scholen is de situatie ongeveer hetzelfde gebleven.

De Meulder et al. (2008) formuleren de aanbeveling dat er een samenwerking tussen scholen en de Dovengemeenschap zou moeten zijn, wat nu nauwelijks aanwezig is. Een suggestie is dat

dove ouders van dove leerlingen bijvoorbeeld moeten kunnen kiezen voor ouderparticipatie en dove volwassenen voor oud-leerlingenparticipatie. Het belangrijkste is dat er meer dove personeelsleden moeten worden aangeworven.

2.3.2 HET REGULIER ONDERWIJS

Een groot aantal dove leerlingen gaat nu naar het gewone onderwijs, waarbij ze, afhankelijk van de ernst van hun gehoorverlies, recht hebben op GON-begeleiding. GON staat voor geïntegreerd onderwijs en is een samenwerking tussen het regulier onderwijs en het buitengewoon onderwijs. De GON-begeleidster is tewerkgesteld in het buitengewoon onderwijs, waar ze haar expertise vandaan haalt, om individuele begeleiding te verlenen aan de GON-leerling en zijn/haar schoolomgeving. Naast GON-begeleiding kunnen dove leerlingen gebruik maken van speciale onderwijsleermiddelen (budget voor kopiëren van notities van medestudenten, tolk VGT), een pedagogisch budget (bijvoorbeeld voor het betalen van bijlessen).

Smessaert (2009) deed een kwalitatief onderzoek naar het welbevinden van twaalf dove leerlingen in reguliere secundaire scholen. Haar onderzoek wijst uit dat bijna alle dove leerlingen met een communicatiebarrière kampen, met als gevolg een onvolledige participatie in het onderwijs, zowel op cognitief als op sociaal vlak. De graad van welbevinden is hier zeer laag, waarbij de mogelijkheid om contact te hebben met dove jongeren en de aanwezigheid van een tolk belangrijke factoren zijn die dit welbevinden beïnvloeden. Ze concludeert dat er een 'mismatch' is tussen de dove leerlingen en het regulier onderwijs, ondanks de (ontoereikende) inspanningen. Verwantschap, communicatie en toegankelijkheid van het onderwijs kwamen naar voren bij de vraag naar de ideale school van dove leerlingen, die de meesten zagen als een vorm van dovenonderwijs. De onderzoekster concludeert dat 'de horende school' niet geschikt is voor dove leerlingen. Ook Fevlado (Federatie van de Vlaamse Dovenorganisaties) en de adviescommissie Vlaamse Gebarentaal formuleren hieromtrent enkele adviezen, die hieronder worden vermeld.

2.4 DE LERARENOPLEIDING

De Meulder et al. (2008) beklagen dat er geen specifieke opleidingen bestaan voor toekomstige leraars van dove kinderen, evenals wordt er geen tot weinig aandacht aan besteed binnen de gewone of bijzondere lerarenopleiding (banaba buitengewoon onderwijs). Bovendien is de gegeven informatie beperkt, onvolledig en eenzijdig (vanuit een medisch perspectief). VGT wordt ook niet opgenomen als onderwijsvak. Dit betekent dat ook dove studenten geen opleiding krijgen over hoe zelf les te geven aan dove leerlingen. Leerkrachten zijn een product

van de opleiding, dus het discours in de lerarenopleiding heeft een belangrijke invloed op de attitude van de leraar en op didactische praktijken.

Verder kan de toegankelijkheid van de lerarenopleidingen voor dove studenten in vraag gesteld worden. Hoewel ieder jaar het aantal tolkuren om tolken VGT in het onderwijs in te zetten toenam, was dit nog niet voldoende om voltijds te kunnen participeren aan de lerarenopleiding. In juni 2013, staat er, na jarenlang lobbywerk, in onderwijsdecreet XXIII dat iedere dove persoon recht heeft op een tolk VGT in het onderwijs voor minimum 70 procent van de lestijden. Dus het aantal tolkuren waar dove leerlingen en studenten recht op hadden, steeg aanzienlijk. Echter, op dit moment kan de grote vraag niet opgevangen worden door het behoorlijke tekort aan (gekwalficeerde) tolken VGT. Daarnaast is de inhoud van de examens en de tests beïnvloed door culturele en linguïstische factoren. Aangezien de dove studenten deel uitmaken van een taalminderheidsgroep, kunnen deze tests een vorm van discriminatie zijn (Andrews & Franklin, 1997). Overigens past het curriculum van de lerarenopleiding niet volledig bij deze studenten, zoals het ontbreken van het vak Dovencultuur, het vak VGT, bilinguale methoden van lesgeven als VGT je eerste taal is, enzovoort. De Meulder et al. (2008) melden dat in 2003 wel de eerste "leerkrachten VGT" afstudeerden. Zij konden in hun regentaatsopleiding het opleidingsonderdeel Nederlands vervangen door het opleidingsonderdeel VGT. Dit vroeg wel de nodige flexibiliteit, creativiteit en inzet van de docenten.

2.5 ARGUMENTEN OM DOVE LEERKRACHTEN IN TE ZETTEN IN HET DOVENONDERWIJS

Ondanks het afschaffen van gebaren in het onderwijs na het congres van Milaan in 1880, met het massale ontslag van de dove leraars als gevolg, zijn er verschillende argumenten die aantonen dat dove leraars wel een belangrijke rol (zouden moeten) spelen in het dovenonderwijs. In het algemeen zijn dovenscholen van mening dat dove leerkrachten een rolmodel zijn voor dove kinderen en dragen ze bij aan het zelfbeeld en persoonlijkheidsontwikkeling van dove kinderen. Er blijken nog andere argumenten te zijn dan deze, namelijk het bilinguale argument, het argument van doof-hetzelfde, het didactische argument, het cultureel-holistische argument en het biologische argument. Deze argumenten zijn niet hiërarchisch, eerder complementair. Ze kennen een samenhang en soms een overlap, daarom zijn ze niet strikt van elkaar te scheiden, maar wel van elkaar te onderscheiden.

2.5.1 HET BILINGUALE ARGUMENT: DE DOVE VOLWASSENE ALS TAALROLMODEL

Dove kinderen hebben geen volwaardige toegang tot gesproken taal, maar ze hebben wel de mogelijkheid om een taal die voor hen volledig visueel toegankelijk is, te leren. Logischerwijs

zou men dan onderwijs in gebarentaal moeten aanbieden, maar in plaats daarvan werden er aanvankelijk gebaren- en communicatiesystemen in de onderwijspraktijk ingevoerd, zoals bovenstaand beschreven. Dit blijkt niet goed te werken, aangezien leerkrachten niet vaardig genoeg zijn om deze communicatiesystemen te gebruiken en dove kinderen het niet altijd begrijpen en in de war geraken (Shantie & Hoffmeister, 2000). Bovendien zijn volgens Hoffmeister (zoals geciteerd in Shantie & Hoffmeister, 2000) 85 procent van de leerkrachten in het dovenonderwijs niet in staat om met hun eigen dove studenten te communiceren op een goed niveau. Dit is zorgwekkend, aangezien kinderen de helft van hun tijd doorbrengen in het onderwijs.

Daar waar gebaren- en communicatiesystemen faalden, kende het bilinguaal onderwijs een herwaardering. Er zijn voldoende onderzoeken die aantonen dat de bilinguale onderwijsmethodiek het best passend is voor dove kinderen. Een goede vaardigheid in een vlot toegankelijke eerste taal heeft een positieve invloed op het leren lezen en schrijven (De Meulder, Smessaert, & Vermeerbergen, 2008; Shantie & Hoffmeister, 2000). Onderzoeken tonen aan dat dove kinderen van dove ouders met gebarentaal als thuistaal voordelen hebben ten opzichte van dove kinderen van horende ouders. Ze hebben namelijk beter ontwikkelde cognitieve, sociale, academische en metalinguïstische vaardigheden (Antoons, 2012; Shantie & Hoffmeister, 2000). “Deaf children who have full access to language throughout development will be those with the most flexible cognitive skills and greatest potential for learning”, aldus Marschark & Hauser (2012). De dovenscholen zijn dus verantwoordelijk voor een kwaliteitsvolle input van beide talen, die een belangrijke rol spelen in het bilinguale onderwijs (De Houwer, zoals geciteerd in Shantie & Hoffmeister, 2000).

Welke rol spelen Dove volwassenen binnen dit onderwijsmodel? Ook volgens Sara in de documentaire *Ik ben ook een mens* (Eeman & Rijckaert, 2012) kunnen kinderen binnen het tweetalig onderwijs hun identiteit ontwikkelen door in contact te komen met andere doven en met de vakken Dovencultuur en Dovengeschiedenis. Aangezien 90 à 95 procent van de dove kinderen horende ouders hebben, komen zij dikwijls voor de eerste keer in contact met een gebarentaal en Dovencultuur in het onderwijs, waar zij bovendien 50 procent van hun tijd doorbrengen. Daarom is het belangrijk om Dove volwassenen die VGT als moedertaal hebben, als culturele rolmodellen en taalrolmodellen in het onderwijs in te schakelen.

West (2008) merkt dat Dove kinderen gebarentaal niet alleen zien als een taal om mee te kunnen communiceren, maar ook om iets over te leren. Ook Paulus Scott (2011), zelf Dove

leerkracht, beschrijft hoe hij de verschillende parameters van BSL (British Sign Language) uitlegt aan zijn leerlingen. De kinderen die door West (2008) zijn geïnterviewd, beschrijven hun Dove leerkracht(en) als hun taalrolmodellen. Ze vertellen dat ze houden van hun gebarenstijl. De Dove leerkrachten gebruiken veel mimiek, gebaren zeer duidelijk en zijn erg gemakkelijk te begrijpen. Het verschilt van de gebarenstijl van horenden: deze gebruiken volgens hen veel minder mimiek, gebruiken soms hun stem, volgen eerder de Engelse grammatica in plaats van de grammatica van BSL (op enkele uitzonderingen na). Hierdoor begrijpen Dove leerlingen de horende leerkrachten vaak niet.

Echter, als Dove leerkracht deel uitmaken van de Dovengemeenschap en gebarentaal als eerste taal hebben is niet voldoende. Er zijn nog andere argumenten die aantonen waarom Dove leerkrachten een bijzondere bijdrage hebben in het dovenonderwijs.

2.5.2 HET ARGUMENT VAN 'DOOF, HETZELFDE'

Doorheen verschillende getuigenissen in de literatuur, kunnen we concluderen dat Doven een bepaalde band voelen met elkaar en elkaar begrijpen door hun gemeenschappelijke ervaringen. Zo citeerden Shantie en Hoffmeister (1997) een dove afgestudeerde leerling: "I never had a deaf teacher until I was in the sixth grade. Then finally, I had someone who understood my communication and my experiences as a deaf person" (p. 1).

West (2008) heeft interessante interviews afgenomen van Dove jongeren, met onder andere de thematiek van de beleving van dove jongeren ten opzichte van Dove leerkrachten. Het is duidelijk dat deze jongeren een bepaalde (sterkere dan met horende) band voelen met hun Dove leerkracht(en). Dove leerkrachten weten wat het betekent om doof te zijn. De Dove jongeren identificeren zich met hun leerkracht, ze worden benoemd als 'the same', 'hetzelfde'.

Sara in de documentaire *Ik ben ook een mens* (Eeman & Rijckaert, 2012) benoemt een bepaalde eigenheid als Dove persoon, een eigen manier van leven. Ze uit kritiek jegens de eenzijdige benadering van ouders die een doof kind krijgen, namelijk de medische benadering. Gebarentaal, Dovencultuur, de mogelijkheid tot het ontwikkelen van een Dove identiteit komt meestal niet aan bod. Ze zegt: "Men moet begrijpen dat een doof kind sowieso een andere kijk op het leven heeft. Het moet gerespecteerd worden en alle ademruimte krijgen om goed op te kunnen groeien."

2.5.3 HET DIDACTISCHE ARGUMENT: EEN DOVE MANIER VAN LESGEVEN

De kinderen identificeren, bewust of onbewust, bepaalde strategieën binnen het lesgeven van Dove leerkrachten, die zij ook beschouwen als betekenisvol en Doof-specifiek (West, 2008).

Smith en Ramsay (2004) merken zekere technieken op die Dove leerkrachten gebruiken om het lesgebeuren te reguleren. Voorbeelden zijn het sterke gebruik van oogcontact en het aanwijzen van leerlingen die aan het woord mogen. Inhoudelijk gezien gebruiken Dove leerkrachten vaak en veel voorbeelden om zaken duidelijk te maken (West, 2008). Wanneer Dove leerkrachten vragen stellen, worden positieve antwoorden geprijsd en foute antwoorden worden in nieuwe vragen omgevormd, of de leerkracht vraagt door (Smith & Ramsay, 2004). Ook een bepaalde manier van het gebruik van humor door de Dove leraar in de klas houdt de Dove kinderen alert.

Dove leerkrachten zijn zich ook fundamenteel bewust van het belang van visualisering. In de klas zitten leerlingen in een halve cirkel, opdat de interactie met de leerkracht en met elkaar volledig visueel toegankelijk is (Smith & Ramsay, 2004). Daarnaast maken zij gebruik van visuele technologie, bijvoorbeeld het Smartboard. Ook worden Dove leerkrachten door Dove kinderen benoemd als streng, maar rechtvaardig, direct in hun uitspraken en sterk in het aanpassen aan de verschillende individuele niveaus van de kinderen in de klas. Horende leerkrachten zijn volgens hen minder goed in differentiëren. Dove leerkrachten creëren ook een ruimte van veiligheid, vertrouwen en wederzijds respect (West, 2008).

De manier van communiceren in de klas is via gebarentaal, maar ook de manier waarop gebarentaal wordt gebruikt speelt een grote rol in effectief lesgeven (Smith & Ramsay, 2004). Een duidelijk voorbeeld die naar boven komt is de manier waarop Dove leerkrachten verhalen vertellen. De leerlingen die West (2008) interviewde, keken altijd uit naar de 'story-time' met de Dove leerkrachten, wat ze beschrijven als televisie kijken, omdat het lijkt alsof de Dove leerkracht acteert. Ook Smith en Ramsay (2004) ontdekken dat Dove leerkrachten gebarentaal gebruiken op een bepaalde manier, om de klaspraktijk te reguleren. Een specifiek voorbeeld is 'spatial referents', ruimtelijke referenties, wat een sterke bijdrage heeft tot het duidelijk uitleggen van zaken. Gebarentaal maakt gebruik van een systeem van werkwoorden en bepaalde uitdrukkingen, die subjecten en objecten in de ruimte kan plaatsen. Eens deze referenties zijn 'geplaatst' in de ruimte, kan er op een later moment terug naar verwezen worden.

Wat betreft het specifieke curriculum, wordt het belang van een vak als 'Deaf Studies' (Engeland) of 'Dovencultuur' (Vlaanderen) bevestigd door zowel Dove leerkrachten als Dove

kinderen. Paul Scott (2011), een Britse Dove leerkracht, spreekt van een specifieke verantwoordelijkheid die hij voelt jegens dove kinderen. Volgens hem houdt deze taak in hen alles te leren over Dove identiteit, wat het betekent om doof te zijn, Dovengeschiedenis, Dovenonderwijs, gebarentaal, Dove barrières, Dove verhalen, Doven op het werk, het idee van een Dovendorp, Dovenstudies, enzovoort. De kinderen zien ook het belang van dit vak, zijn trots op hun Doof erfgoed, voelen zich verbonden met hun Dovengeschiedenis en zijn daardoor ook zelfzekerder (West, 2008).

2.5.4 HET CULTUREEL-HOLISTISCHE ARGUMENT

Ladd (2011) spreekt van het model van cultureel holisme. Dit betekent de benadering van de samenleving als geheel en de gemeenschappen in het bijzonder, ontworpen om deze 'werelden' te begrijpen. Op die manier kan het kind als volwassene een maximale bijdrage leveren aan beide 'werelden'. Met andere woorden, de beste manier van onderwijs aan kinderen uit minderheidsgroepen, is dat deze moeten leren zichzelf plaats te geven in de bredere samenleving en daarbij een bepaalde collectieve culturele identiteit ontwikkelen. Dove leerkrachten hebben de verantwoordelijkheid over dat het kind moet opgroeien tot een 'holistisch persoon', die op zijn beurt ook de volgende generatie dove mensen moet opvoeden tot 'holistische personen'. Dove kinderen hebben het gevoel dat hun Dove leerkracht hen voorbereidt op het leven buiten de school, namelijk de horende wereld en de Dovengemeenschap.

Culturen worden gesitueerd op een continuüm tussen individualistische en collectivistische culturen. Mindess (1999) situeert Dovenculturen bij de collectivistische culturen en Ladd (2005) gaat dieper in op het proces van de gevolgen van een collectivistische cultuur, ingebed binnenin de individualistische cultuur van de meerderheidssamenleving. Veel van de westerse onderwijssystemen zijn dus geconstrueerd rond het individualisme. Leerkrachten binnen zulke onderwijssystemen zijn hoofdzakelijk bezig met kinderen het een en ander aan te leren (grotendeels onbewust) over deze individualistische cultuur (Ladd, 2011). Er is dus een groot contrast tussen horende leerkrachten en Dove leerkrachten in de manier waarop 'leven in de horende wereld' wordt gecommuniceerd met de Dove kinderen. Een concreet voorbeeld is dat horende leerkrachten eerder het dragen van hoortoestellen zouden aanmoedigen, terwijl de Dove leerkracht hen eerder zou aanmoedigen om te tonen wie zij zijn en buitenstaanders informatie te geven wat doof zijn betekent (West, 2008).

Dit weerspiegelt ook het verantwoordelijkheidsgevoel van Dove leerkrachten. Sara omschrijft in *Ik ben ook een mens* (Eeman & Rijckaert, 2012) haar standpunt vanuit haar eigen ervaring van doof zijn:

“Verwacht men van het kind om zo ‘horend’ mogelijk te zijn, dan is de kans groot dat dit later een identiteitsstoornis doormaakt net als ik toen. Altijd jezelf afvragen waar je plaats in de wereld is. Het zou zonde zijn dat ze hetzelfde moeten meemaken als ik toen. Het is beter dat ze met veel zelfzekerheid aan hun leven kunnen beginnen.”

Het argument om de Dovengemeenschap en VGT leven te houden, wordt hier niet opgenomen, gezien dit geen sterk argument is voor horende ouders van dove kinderen (Baynton, 2008). Identiteit wordt namelijk doorgegeven van generatie op generatie, van ouder op kind, volgens Solomon (2012/2013). Nationaliteit, taal, religie en etniciteit zijn elementen die kinderen doorkrijgen van hun ouders en dit zijn verticale identiteiten. Ouders willen namelijk hun identiteit doorgeven aan hun kinderen, zoals ze steeds nationaliteit, taal, religie en etniciteit doorgeven. Maar er zijn ook eigenschappen die kinderen niet gemeen hebben met ouders. Zo verschilt de zintuiglijke gewaarwording van dove kinderen van die van hun horende ouders. Dove mensen zoeken hun identiteit dan in de Dovengemeenschap, wat Solomon een horizontale identiteit noemt. Ouders hebben de neiging om op verticale wijze eigen taal en cultuur door te geven (Solomon), daarom is het voor hen niet relevant dat de Dovengemeenschap en haar taal in stand wil houden (Baynton, 2008). We gebruiken best het argument van Tijsseling: “Dove kinderen dienen niet ter voortbestaan van de Dovengemeenschap, maar de Dovengemeenschap moet wel blijven bestaan voor dove kinderen” (Tijsseling, 2006, p. 99) en het biologische argument, wat hieronder wordt toegelicht.

2.5.5 HET BIOLOGISCHE ARGUMENT

Onze lichamen zijn belangrijk omdat ze vormen hoe we in interactie treden met de wereld, hoe we dingen ervaren en begrijpen en hoe anderen ons zien. Naast ‘nurture’ speelt ‘nature’ ook een rol binnen de ervaringen van dove mensen. Dove mensen hebben een fysiek verschil met horende mensen en hebben bijgevolg specifieke sensorische ervaringen die anders zijn dan die van horende mensen (Baynton, 2008). “Human beings are cultural beings, and they are also physical beings” (Baynton, 2008, p. 310). Niet kunnen horen daagt andere zintuigen uit, door ze meer te gaan gebruiken. Er ontstaan specifieke cognities die verschillend zijn van de meerderheid. Het brein reorganiseert zich, op basis van de mogelijkheden en beperkingen van het brein, en ontwikkelt nieuwe perceptiemogelijkheden. Ook de sociale omgeving heeft invloed op de organisatie van het brein, waarbij de ontwikkeling van het kind optimaal is als lichaam en

omgeving bij elkaar passen (Tijsseling, 2006). Tijsseling licht hier het concept 'embodiment' toe, wat de dynamische verbinding tussen het brein, het lichaam en de omgeving betekent (Berthouze & Tijsseling, 2001 in Tijsseling, 2006).

Aansluitend verwijst Tijsseling naar het onderzoek van Good (1999) "Why the blind leading the blind is a good idea". Deze onderzoeker liet blinde en ziende mensen instructies voor het bewandelen van een route inspreken op een bandje, waarna andere blinde mensen dezelfde route moesten lopen, door het bandje te beluisteren. De bandjes van blinde mensen bleken bruikbaar te zijn dan die van ziende mensen. Blinde mensen begrijpen elkaar omdat zij een overeenkomende cognitie hebben. Dit geldt volgens haar ook voor dove mensen. Zo kan ook worden geïnterpreteerd dat het een goed idee is dat dove leerkrachten lesgeven aan dove leerlingen, gezien hun gemeenschappelijke biologie en bijgevolg hun cognitieve overeenkomsten. Ingold (2000) pleit dat men niet voortdurend moet kijken naar de inwisselbaarheid, vergelijking en superioriteit van zien en horen, maar dat het belangrijker is om te onderzoeken, begrijpen en erkennen wat zien in zich inhoudt. Als we dit toepassen als biologisch argument, is het steeds vergelijken met horende mensen niet zinvol, maar wel het investeren van wat de zintuiglijke ervaring van dove mensen precies omvat.

Verder wijzen verschillende onderzoeken uit dat dove personen meer dan horende personen gebruik maken van hun perifere gezichtsveld (Codina e.a., 2011). Neurologisch onderzoek door Bavelier e.a. (2000) wijst uit dat dove personen voorwerpen in het perifere blikveld bewuster waarnemen. Bij dove personen is er meer hersenactiviteit dan horende personen als voorwerpen bewegen binnen het perifere blikveld. Ook Codina e.a. (2011) bewijzen dat dove adolescenten en volwassenen sneller reageren op visuele prikkels in dit blikveld.

2.6 DEAFHOOD

Deafhood is een concept ontwikkeld door Ladd (2003, 2005, 2006, 2013), dat hij op veel verschillende manieren uitlegt. Volgens Kusters en De Meulder (2013) is er geen duidelijke definitie van wat Deafhood is. Deafhood is een filosofie die zowel epistemologie, ontologie als emancipatie omvat, waarover wordt gereflecteerd in een individueel en collectief zelfonderzoek (Kusters & De Meulder, 2013).

Ontologie (zijnservering) en epistemologie (kennistheorie)

De ontologische ervaring van doof zijn wordt gelinkt aan de biologie van dove mensen – die een specifieke sensorische ervaring met zich meebrengt en niet louter hoeft gezien te worden als

een defect aan het oor. Ladd beschrijft Deafhood als een positief tegengestelde van de medisch-pathologisch gekleurde termen 'deafness' en 'hearing impaired', in het Nederlandse taalgebied 'doofheid' en 'gehoorstoornis'. Volgens het medische discours worden dove mensen gezien als gebrekkige individuen die moeten behandeld en genezen worden, om integratie in de maatschappij mogelijk te maken. Volgens Ladd geven deze termen het koloniale discours weer. Hij heeft de verslagen van de Parijse banketten, uit de beginjaren van de koloniale tijdperk, grondig bestudeerd. Hier haalde hij zeven Deafhood-principes uit:

1. De gift van unieke talen, waarmee je dingen kan uitdrukken die gesproken talen niet kunnen.
2. Deze talen kennen geen internationale grenzen.
3. Dove mensen zijn bijgevolg wereldburgers die een voorbeeld kunnen zijn voor de rest van de maatschappij.
4. Dove mensen zijn hier op aarde met een bedoeling, om hun kwaliteiten tot uiting te laten komen. Hun bestaan mag dus niet in vraag gesteld worden.
5. Gebarentalen als gift voor horende mensen. Als ze zouden deelnemen aan het leven van dove mensen en deze taal zouden leren, zou hun levenskwaliteit verhogen.
6. Horende mensen die niet kunnen gebaren zijn 'sign-impaired' (gebaargestoord), dus 'incompleet', omdat ze niet al hun zintuigen gebruiken om te communiceren. Gebarentaal is een gift voor deze mensen om 'complete' wezens te worden.
7. Alle dove mensen zijn fundamenteel gelijk, dus hebben ze allemaal recht op Dove ervaringen, o.a. met Dovencultuur en gebarentaal. Daar moeten dove mensen voor vechten.

Deze ontologische en epistemologische principes herinneren ons aan mogelijkheden en bieden ons een ander perspectief op doof zijn.

Emancipatie

Maar de kennis en zijnservaring van dove personen werd een eeuw lang onderdrukt. Zich vrij maken van deze onderdrukking en haar gevolgen, is een emancipatieproces. Dove (Vlaamse) mensen hebben zich de laatste tientallen jaren meer en meer geëmancipeerd: zo bewijzen verschillende onderzoeken dat gebarentalen volwaardige talen zijn en is Vlaamse Gebarentaal erkend in een decreet. Er moet nog veel gebeuren opdat dove mensen gelijkwaardig zijn aan horende mensen, binnen alle domeinen van het dagelijks leven, evenals in het onderwijs. Maar in de cultuur van dove personen zijn er nog steeds sporen van het kolonialisme op te merken.

Zelfonderzoek

Dit oralistisch kolonialisme heeft tot op de dag van vandaag negatieve invloeden op de Dovengemeenschap. Een aantal kenmerken van de Dovencultuur kunnen worden beschouwd als een gevolg van een onderdrukt verleden. Een aantal voorbeelden van zulke invloeden zijn een krabmentaliteit, het bestaan van 'orale' groepen en 'gebarengroepen' in het gemeenschapsleven van dove mensen (als gevolg van het dovenonderwijs), wantrouwen tegenover horende mensen en het bekritisieren van elkaar eerder dan positieve commentaren te geven.

Een uitdaging is om deze weg te werken. Hoe doe je dat, volgens Ladd? Die kenmerken opmerken, erkennen dat deze binnendringen in de Dovencultuur als gevolg van het kolonialisme en streven naar een beter begrip van wat doof zijn kan betekenen en groeien naar "a larger Deaf self". Deafhood is niet eindig maar procesmatig, niet statisch maar dynamisch, geen zelfstandig naamwoord maar een werkwoord. Het kan groeien, veranderen of inkrimpen. Dit groeiproces kan beschouwd worden als een zoektocht naar Deafhood en is zowel een individueel als een collectief proces. Het individueel proces is een zelfonderzoek naar eigen gedrag en attitude, waarin iedere dove persoon aan zichzelf en anderen uitlegt wat het betekent om doof te zijn, in deze wereld. Verder kunnen dove mensen een verschillende interpretatie hebben van het concept en erover debatteren, wat gezond is. Een denkoefening in dit proces is reflecteren over hoe de Dovengemeenschap en het dovenonderwijs eruit zou zien als ze nooit gekoloniseerd was geweest.

Deafhood wordt in gebarentaal uitgedrukt als een combinatie van het gebaar van 'doof' en 'buikgevoel'. Deafhood is een proces van zelfexploratie, onze ontologische ervaringen als dove personen. Dat het buikgevoel gemeenschappelijk is, drukt ook uit dat dit gedeelde ervaringen zijn. Het onderzoeken van de betekenis en relatie tussen dove mensen onderling behoort ook tot dit proces.

Het Deafhood concept bevestigt en erkent dus de ontologieën en epistemologieën van dove mensen. Deafhood is ook een individueel en collectief proces van zelfonderzoek waarbij negatieve culturele invloeden vanuit de koloniale tijdperk worden weggewerkt, een zoektocht naar wat doof zijn betekent en kan betekenen en een term waarmee het 'gedeeld buikgevoel', of de gedeelde ervaringen worden beschreven. Deafhood is het proces van dekolonisatie en reconstructie van de Dovengemeenschappen en het onderwijs voor dove kinderen.

Ladd deed onderzoek in Engeland en de Verenigde Staten naar de pedagogische praktijken van dove leerkrachten en hoe zij het dove leerlingen helpen ontwikkelen tot cultureel-holistische personen (Ladd, 2011; Ladd & Gonçalves, 2012; Ladd, 2013). De resultaten van dit onderzoek presenteert hij in twee artikels, één die hij zelf schrijft (2011) en een dat hij samen met Gonçalves schrijft (Ladd & Gonçalves, 2012). Verder is hij nog bezig met het rapporteren van de onderzoeksresultaten en kunnen we een publicatie in boekvorm verwachten, met titel "Seeing Through New Eyes – Deaf Pedagogies and the Unrecognised Curriculum" (Ladd, 2013). Gonçalves (2012) deed onderzoek naar de pedagogische praktijken van dove leerkrachten in Rio Grande do Sul en naar de visie van de plaatselijke Dovengemeenschap op het dovenonderwijs en dove leerkrachten.

Wat betekent die 'unrecognized curriculum', het niet-erkende curriculum? De inhoud van de lespakketen op dovenscholen wordt hoofdzakelijk bepaald door horende mensen, die geen kennis en ervaring hebben met de culturele levens van dove mensen. Volgens Ladd en Gonçalves (2012) moet er kritisch gereflecteerd worden over de basis van het huidige dovenonderwijs en wat de pedagogische praktijken van dove leerkrachten hiertoe kunnen betekenen. Daarom moeten deze grondig onderzocht worden. De pedagogieën van dove leerkrachten zouden dan de basis moeten vormen voor het reconstrueren van het dovenonderwijs. Omdat deze pedagogische praktijken (nog) niet (h)erkend zijn door dove leerkrachten zelf, door de Dovengemeenschap en het dovenonderwijs, zijn ze nog niet erkend.

Ladd ontwikkelde het theoretische kader van cultureel holisme en de classificeerde de pedagogische praktijken van dove leerkrachten in zes ontwikkelingsstadia van dove kinderen tot het worden van een gebalanceerd cultureel-holistisch persoon. Deze fasen zijn met elkaar verweven en overlappen elkaar ook deels. Elementen die hier worden beschreven, komen ook terug in het onderzoek van Gonçalves, waarvan de resultaten verderop worden gepresenteerd (Ladd & Gonçalves, 2012, Ladd, 2013).

- *Fase 1, leeftijd 0-5 jaar.* Wanneer dove leerlingen pas op de dovenschool aankomen, zijn ze weinig of niet gebarentaalvaardig en zich nog niet bewust van de wereld rondom hen en de informatie die daarin zit. De dove leerkracht zal hen leren hoe informatie kan worden vergaard, op visuele wijze en hoe ze de aandacht kunnen vestigen op iets.
- *Fase 2, leeftijd 0-5 jaar.* Dove leerkrachten leren aan dove leerlingen hoe visuele, gestuele en tactiele modaliteiten kunnen gebruiken voor communicatie en informatie .

- *Fase 3, alle leeftijden.* Dove leerkrachten creëren een veilige omgeving voor dove kinderen, waar ze zich kunnen uitdrukken als een dove persoon. De maatschappij is vaak niet toegankelijk voor dove personen en er zijn negatieve attitudes en vooroordelen jegens hen. In de veilige omgeving stimuleren dove leerkrachten dat dove kinderen moeten geloven in zichzelf en hun kunnen.
- *Fase 4, leeftijd 7-11 jaar.* Dove leerkrachten stimuleren de ontwikkeling van taal, volgens het principe eerst gebarentaal te verwerven en nadien de meerderheidstaal. Het vertellen van verhalen heeft hier een belangrijke rol.
- *Fase 5, leeftijd 5-11 jaar.* Dove leerkrachten benoemen de plaats van dove personen in de wereld, zowel de horende wereld als de Dovengemeenschap. Ze stimuleren het ontwikkelen van een dove identiteit bij dove leerlingen. Het verschil tussen dove kinderen en horende kinderen kan negatief worden gekleurd, op basis van een ‘verlies’, maar dit verschil kan ook positief worden ingevuld. Dit laatste willen dove leerkrachten overbrengen.
- *Fase 6, leeftijd 7-18 jaar.* Dove leerkrachten leren hoe dove kinderen zich kunnen bewegen in zowel de horende wereld als de dove wereld. Ze leggen uit wat kenmerken zijn van beide werelden en reiken handvaten aan hoe zich erin te gedragen.

Naast de zes ontwikkelingsstadia identificeerde Ladd (2013) nog 37 andere waarden, vaardigheden en strategieën. Hij noemt ze niet allemaal, maar noemt er een aantal:

- De waarde dat dove kinderen van elkaar kunnen leren.
- De erkenning dat dove kinderen leren op een ander tempo dan horende kinderen.
- De vaardigheid om het tempo aan te passen op individueel niveau en tegelijkertijd de klas geïnteresseerd te houden.
- ...

Deze kenmerken worden in zijn boek verder uiteengezet.

Gonçalves (Ladd & Gonçalves, 2012) identificeerde in totaal veertien kenmerken van dove pedagogieën, namelijk zes epistemologische en ontologische kwaliteiten van dove pedagogische praktijken en acht andere pedagogische waarden. Ik zet ze hier beknopt op een rij:

Epistemologische en ontologische kwaliteiten

1. De plaats van cultureel holisme en geluk in dove pedagogie.
2. Het belang van een pedagogie gericht op mensen. Volgens dove leerkrachten is het onderwijs van de meerderheidscultuur gericht op kennis en is er weinig ruimte voor culturele, sociale en emotionele ontwikkeling van dove kinderen.

3. Balanceren tussen individualisme (meerderheidscultuur) en collectivisme (Dovencultuur).
4. Niet alleen leren in het klaslokaal is relevant, maar ook alternatieve leeromgevingen buiten de klas zijn relevant.
5. Dove leerkrachten zien zichzelf als gelijk met dove leerlingen, meer dan leerkrachten van meerderheidsculturen.
6. De kwaliteit van het dovenonderwijs heeft invloed op de kwaliteit van leven in de Dovengemeenschap, wat gevoelens van trouw en verantwoordelijkheid bij dove leerkrachten teweeg brengt.

Andere dove pedagogische waarden en strategieën

1. Gebarentaal als toegankelijke taal is belangrijk voor dove leerkrachten.
2. Dove pedagogieën zijn dialogisch.
3. Belang van dialoog in discipline.
4. Directheid van discours en gelijkheid: doof zijn mag niet als 'excuus' worden gebruikt.
5. Discipline.
6. Fenomenologische kwaliteiten van dove pedagogieën: visualiteit en lichamelijkeheid.
7. Het belang van humor.
8. Het belang van verhalen vertellen. Verhalen vertellen, vaak voorbeelden uit het eigen leven, is een pedagogische strategie. Het helpt dove kinderen helpen begrijpen hoe het leven van dove volwassenen eruit ziet.

Het valt Ladd en Gonçalves (Ladd, & Gonçalves, 2012, Ladd, 2013) op dat er veel gelijkenissen zijn tussen de pedagogische praktijken van dove leerkrachten van verschillende landen en continenten, zonder dat ze ooit met elkaar in contact kwamen. Ladd (2013) bedenkt dat er misschien een 'global Deafhood' bestaat, waarbij we ons moeten inzetten voor een zoektocht naar die universele Deafhood en Deafhood pedagogies.

De uitdaging van de Dovengemeenschap en dove leerkrachten is het construeren van een onderwijsmodel gebaseerd op de ontologieën en epistemologieën van dove personen. Op die manier kunnen dove kinderen de kans krijgen om zich te ontwikkelen tot cultureel-holistische personen (Ladd & Gonçalves, 2012). De onderzoeksresultaten van Ladd en Gonçalves (2012) dragen hiertoe bij.

3 ONDERZOEKSPROCES

3.1 ONDERZOEKSVRAAGSTELLING

Zoals in de literatuurstudie naar voor kwam, is het een belangrijke meerwaarde en zelfs een recht dat dove kinderen les krijgen van dove leerkrachten. Echter, in de praktijk zijn er slechts een beperkt aantal dove leerkrachten actief in het onderwijs voor dove kinderen. Er is slechts een kleine groep gediplomeerde dove leerkrachten en van deze leerkrachten zijn er ook een aantal die niet meer lesgeven in het dovenonderwijs. Nochtans zijn er in de literatuur voldoende argumenten die aantonen dat dove volwassenen een specifieke bijdrage kunnen leveren in het onderwijs voor dove kinderen. Doorheen de geschiedenis worden de levens van dove mensen doorgaans als niet relevant beschouwd voor het produceren van wetenschappelijke kennis. Dit onderzoek heeft als doel de ervaringen van dove leerkrachten onder de aandacht te brengen, de leerkrachten een stem te geven en hun kennis, ervaringen en praktijken te erkennen.

De onderzoeksvraag wordt geformuleerd als volgt: hoe beleven/ervaren dove leerkrachten hun positie en pedagogische praktijken in het onderwijs aan dove kinderen en jongeren? Met andere woorden, hoe beleeft de dove leerkracht de eigen rol, functie, positie en taak op de verschillende niveaus, met name op het niveau van de klas (microniveau), op het niveau van de school (mesoniveau) en op het niveau van de maatschappij (macroniveau)? Onder het microniveau kan onder andere de contacten met de leerlingen, de collega's en de ouders worden verstaan. Hier worden een aantal subvragen geformuleerd. Wat speelt zich er precies af in de klas? In welke zin en in hoeverre kenmerken dove leerkrachten hun eigen pedagogische praktijken als doof-specifiek? De directie en het schoolbeleid worden onder het mesoniveau geplaatst. Wat is hierbij de beleving van de dove leerkracht van de normen en waarden op de dovenschool? Wat is volgens de dove leerkracht zijn/haar verantwoordelijkheid op het macroniveau, namelijk ten opzichte van de brede (horende) maatschappij en de Dovengemeenschap?

3.2 ONDERZOEKSDSIGN

Mortelmans (2013) beschrijft dat bij etnografisch onderzoek de sociale werkelijkheid wordt onderzocht, in haar natuurlijke vorm. Hierbij worden er een beperkt aantal gevallen onderzocht. Dit onderzoek is ook kwalitatief interpretatief onderzoek, waarbij het verband tussen het subject en de werkelijkheid wordt onderzocht. Het subject en de werkelijkheid beïnvloeden elkaar en de werkelijkheid heeft vorm door betekenisvol gedrag. Er wordt hier onderzoek gedaan naar de betekenis van menselijk gedrag, naar hoe mensen de werkelijkheid begrijpen en hoe dit het handelen stuurt (Levering & Smeyers, 1999). Bij belevingsonderzoek, of anders

gezegd fenomenologisch onderzoek, staat de manier waarop de respondenten de werkelijkheid beleven centraal (Eggermont, 1999). Aangezien de onderzoeksvraag geformuleerd is rond de beleving van dove leerkrachten, hoe zij de werkelijkheid begrijpen en hoe zij handelen en spreken, is deze vorm van onderzoek het meest zinvol.

De keuze van mijn onderzoeksmethodes werd gestuurd door de onderzoeksvragen en daarbij heb ik rekening gehouden met het principe van triangulatie. Voor dit onderzoek heb ik twee groepen van respondenten aangeschreven: de eerste groep bestaat uit drie gekwalificeerde en actieve dove leerkrachten, de tweede groep bevat twee gekwalificeerde dove leerkrachten die op dit moment niet lesgeven aan dove kinderen, maar die hier wel reeds ervaring in hebben opgedaan. Het onderzoeksdesign bestond uit dagboekstudies, participerende observaties en semi-gestructureerde kwalitatieve diepte-interviews bij de actieve leerkrachten. Bij de niet-actieve dove leerkrachten werden enkel interviews afgenomen

3.2.1 DAGBOEKSTUDIE

Drie actieve dove leerkrachten werden gevraagd om een dagboek bij te houden gedurende één week. Er werd van ze gevraagd om te schrijven over hun ervaringen op school in die week: wat tegenviel en meeviel, specifieke situaties, beleving op vergaderingen, reacties van anderen, enzovoort. De leerkrachten kregen de keuze in welke taal ze dit dagboek bijhielden, namelijk in geschreven Nederlands of in Vlaamse Gebarentaal. Hierbij heb ik enkele ondersteunende vragen gestuurd die hen zouden kunnen helpen om met hun dagboek aan de slag te gaan.

In de dagboekstudie kwamen thema's naar boven die verder werden uitgediept in de kwalitatieve diepte-interviews die hierop volgden. Er waren bij deze dataverzamelmethode een aantal knelpunten naar voor gekomen. Respondent A had weinig animo voor het bijhouden van een dagboek, maar omdat ik die persoon als een interessante respondent zag voor het onderzoek, heb ik haar toch opgenomen in de onderzoeksgroep. Als alternatief heb ik een open gesprek gevoerd met de respondent, met bovenstaande vragen in het achterhoofd, waarbij ik de 'jotting'-techniek (zie verder) gebruikte voor het schrijven van notities. Respondent B heeft niet letterlijk een dagboek bijgehouden, maar een samenvattende reflectie gemaakt van vijf achtereenvolgende werkdagen. Respondent C heeft bovenstaande vragen zeer letterlijk opgenomen in het dagboek, waardoor sommige antwoorden een beetje oppervlakkig uit de hoek kwamen. Deze data werden gezien als belangrijke ondersteuning bij het opstellen van de interviewleidraad, waarbij er werd doorgevraagd naar bepaalde elementen uit de dagboeken. Als ik dit onderzoek opnieuw zou doen, zou ik ofwel de dagboekstudie weglaten, ofwel dit

uitgebreider en duidelijker toepassen, bijvoorbeeld door de leerkrachten het dagboek over een langere periode laten bijhouden en duidelijker maken wat precies het doel van dit dagboek is, met eventuele bijsturing.

3.2.2 PARTICIPERENDE OBSERVATIE

Bij de drie actieve leerkrachten deed ik aan participerende observatie op de dovenscholen waar ze werken. Er werd geobserveerd tijdens de lessen, op vergaderingen, tijdens het speelplaatstoezicht, de momenten in het leraarslokaal, contacten met collega's, contacten met kinderen, enzovoort. Bij respondent A en B ben ik éénmalig gaan observeren en na afloop van de dag vond er een vergadering tussen de leerkrachten plaats die ik mocht observeren. Bij respondent A vond er geen speelplaatstoezicht plaats, bij respondent B wel. Op de school van respondent C ben ik drie keer geweest, namelijk één keer voor de observatie van een vergadering en twee keer voor de observatie van een lesdag. De eerste lesdag was volgens de leerkracht een anders dan gangbaar verloop. Wegens de afwezigheid van collega's heeft de leerkracht andere taken uitgevoerd en de leerlingen meer zelfstandig liet werken dan gebruikelijk. We zijn daarna overeen gekomen dat ik nog één keer zou langs gaan voor een observatie op een woensdagvoormiddag, om een breder beeld te krijgen van haar manier van werken. Bij alle observaties vonden er tussen de lessen door, tijdens de pauzes en na afloop van de lesdag uitgebreide gesprekken plaats tussen de respondenten en mij.

Ter voorbereiding van deze observaties heb ik "Writing Ethnographic Fieldnotes" van Emerson, Fretz en Shaw (1995) grondig doorgenomen. Tijdens de observaties heb ik op twee manieren notities gemaakt. Gedurende de lessen in de klas en de vergaderingen maakte ik aantekeningen in een notitieboekje. Dit zijn namelijk momenten waarbij ik de inschatting maakte dat noteren tijdens de observatie weinig invloed zou hebben op de beleving van de leerkracht en de leerlingen. Bij observaties tijdens de pauzes en na de schooluren, liet ik mijn notitieboekje achter in het klaslokaal en maakte ik gebruik van 'jotting', zoals Emerson e.a. (1995) dat noemen, wat kan beschouwd worden als 'notities in mijn hoofd'. Op rustige momenten vertaalde ik deze 'notities in mijn hoofd' naar aantekeningen met kernwoorden op papier. Deze keuze maakte ik om het noteren (op papier) de interacties tussen de verschillende actoren en tussen de actoren en mij niet te laten beïnvloeden. Wat ik relevant vind om te noteren en wat niet, heb ik proberen af te wegen op basis van mijn onderzoeksvragen. Een andere onderzoeker maakt hier mogelijk andere afwegingen dan ikzelf. Na afloop van de schoolbezoeken werden de aantekeningen in het notitieboekje omgezet naar rijk uitgeschreven veldnotities, die steeds een selectie en een interpretatie zijn van de gemaakte observaties.

Aangezien de observaties participierend van aard waren, heb ik als onderzoeker deelgenomen aan het klasgebeuren wanneer ik ertoe werd uitgenodigd. Ik stond open voor contacten met leerkrachten en leerlingen en nam in bepaalde situaties ook initiatief tot contact. Zoals Emerson e.a. (1995) aanbevelen, heb ik geprobeerd om me gedurende één dag te laten onderdompelen in de mate dat het mogelijk was en proberen te 'ondergaan' wat de dove leerkrachten doen en ervaren. Hierbij was ik me ervan bewust dat ik natuurlijk geen deel uitmaak van het schoolteam en slechts een bezoeker blijf. Bovendien is het mogelijk dat de respondenten en andere actoren binnen de observaties zich anders gaan gedragen wanneer ik als onderzoeker aanwezig was. Daarenboven kan, door verschillende factoren, de ene dag er anders uitzien dan de andere dag. Dus hield ik in mijn achterhoofd, zoals Emerson e.a. (1995) schreven, dat wat ik observeerde, niet noodzakelijk 'het echte schoolgebeuren' is, maar wel als mogelijk interessant voor het onderzoek.

3.2.3 KWALITATIEVE DIEPTE-INTERVIEWS

Bij deze drie actieve dove leerkrachten en bij de twee niet-actieve dove leerkrachten heb ik kwalitatieve, semi-gestructureerde diepte-interviews afgenomen. Hiervoor heb ik een interviewleidraad opgesteld die geldt voor alle respondenten en op basis van de literatuurstudie, de dagboekanalyses en de observaties. Deze observaties creëerden voor mezelf als onderzoeker een bepaalde gevoeligheid, waarbij ik als interviewer flexibeler situaties kon herkennen en waarbij ik zelf geobserveerde situaties kon aanhalen. Ik startte de interviews steeds met een aantal inleidende vragen over wie de dove leerkracht is. Voor de rest van het interview maakte ik gebruik van een lijst van onderwerpen en de bijhorende ondersteunende vragen. De leerkrachten werden uitgenodigd te vertellen over hun beleving op verschillende niveaus, namelijk het microniveau (of klasniveau), het mesoniveau (of schoolniveau) en het macroniveau (of maatschappijniveau). Een bevraging op basis van deze verschillende niveaus (die ook aan bod komen bij de onderzoeksvraag) hielpen om een zo volledig mogelijk beeld te vormen van de beleving van de dove leerkracht van de eigen positie en pedagogische praktijken. De interviewleidraad kan worden teruggevonden als bijlage.

Ter voorbereiding van deze interviews heb ik het basisboek Open interviewen van Baarda, de Goede en van der Meer-Middelburg (1996) grondig doorgenomen. Hieruit haalde ik aandachtspunten voor de houding van mezelf als interviewer en de soort vragen die ik kan en mag stellen. Na afloop van ieder interview stelde ik steeds de vraag aan de respondenten wat ze van het interview vonden en of ze misschien bepaalde tips hadden voor mij voor de komende

interviews. Ook reflecteerde ik over het afgelopen interview en noteerde ik voor mezelf een aantal aandachtspunten, die ik meenam naar de volgende interviews.

Bij diepte-interviews laat je respondenten langdurig en diepgaand vertellen over hun ervaringen met betrekking tot het onderzoeksonderwerp (Mortelmans, 2013). Door de diepgang ervan duurden de interviews anderhalf tot tweeënhalf uur. Interviews bij de niet-actieve respondenten duurden doorgaans langer dan de interviews bij de actieve respondenten. Dit kan worden verklaard door de voorgaande contacten en informatie die ik reeds had met de actieve leerkrachten tijdens de observaties.

Aangezien de interviews steeds in Vlaamse Gebarentaal gebeurden en dit een visuele taal is, was opname via een filmcamera het meest aangewezen. Deze werden nadien getranscribeerd via het programma Hypertranscribe, waarbij zowel het filmmateriaal als de transcripties tegelijkertijd in beeld staan op het computerscherm, zonder te schakelen tussen verschillende actievensters. Bij dit programma was ook vlot starten en stoppen van de film via de toetsencombinaties mogelijk. Het transcriberen is ook een vertaalproces, waarbij er moet vertaald worden van VGT naar geschreven Nederlands. Hier probeerde ik zo veel mogelijk de natuurlijke taal van de geïnterviewde te bewaren, zoals wordt aanbevolen door Mortelmans (2013). De respondenten maakten in hun antwoorden vaak gebruik van rolnemingen, ruimte, metaforen, iconiciteit en referenties, die kenmerkend zijn aan VGT, maar waardoor het vertalen van Nederlands naar VGT een bijzonder moeilijke opdracht was. Er zat dikwijls veel informatie vervat in één enkele zin of gezichtsuitdrukking. Hier probeerde ik zo exact mogelijk de nuances en uitdrukkingen in mimiek en lichaamstaal mee op te nemen in de citaten die ik gebruikte in de rapportering.

3.2.4 PROCEDURE

Voor dit onderzoek ben ik gestart met een literatuurstudie, waaruit de onderzoeksvragen naar voren kwamen, maar ook waarbij ik een bepaalde veldgevoeligheid kon ontwikkelen. Na deze verkenning van de literatuur formuleerde ik een probleemstelling met bijhorende onderzoeksvragen. Daarna volgde het ontwerpen van het onderzoeksdesign en werden de respondenten uitgekozen en gecontacteerd. In de loop van de maanden maart tot en met juni van het jaar 2013 vonden de dagboekstudie, het veldwerk en de interviews plaats. Hierna volgden de analyse van de gegevens en de rapportering van het onderzoek.

3.3 WIE IS DE ONDERZOEKER?

Ik ben doof geboren, als derde kind in een gezin van vier, waarvan de oudste ook doof is. Tot het vierde leerjaar heb ik les gevolgd op het KIDS, een school voor buitengewoon onderwijs, type 7, waar ik met behulp van mijn hoortoestellen intensief leerde horen en spreken. Ook mijn lipleesvaardigheden werden er getraind. Op deze school leefde de orale onderwijsvisie, waar de nadruk hoofdzakelijk op het leren spreken van het Nederlands lag, waar VGT uitgesloten was en er geen dove leerkrachten of andere dove rolmodellen aanwezig waren. Vanaf mijn negende levensjaar ben ik geïntegreerd in het gewone onderwijs. Het niveau op de dovenschool zou te laag zijn voor mij en men wilde me meer toekomstmogelijkheden bieden. De dagelijkse contacten met dove leeftijdsgenoten en met oudere dove leerlingen waren er toen niet meer. De ondersteuning die ik vanuit de dovenschool kreeg (vier uur per week), de goodwill van horende leerkrachten en de (hoor)hulpmiddelen die ik gebruikte, bleken in mijn geval voldoende te zijn om te slagen en met glans door te stromen van het ene onderwijsniveau naar het volgende. Maar, vanaf het moment dat ik geïntegreerd werd, begon de sociale en emotionele strijd met mijzelf en mijn 'beperking'. Tête-à-têteconversaties lukten het beste, maar zelfs deze waren niet helemaal bevredigend, want ik kon niet volwaardig deelnemen in groep.

Op mijn 18^{de} levensjaar nam mijn dove zus mij eens mee naar een activiteit van een dovenclub. Langzaam begon de openbaring van een visuele taal en cultuur die mijn leven een andere wending gaf. Geen lotgenoten maar een gemeenschap. Ik had voorheen wel contact met andere doven, die geen VGT kenden, die ook geïntegreerd waren in het gewone onderwijs. We wisselden uit over onze ervaringen, over onze mislukkingen en meevallers. Dat beschouwde ik wel als een lotgenotengroep, want het lijkt alsof wij werden samengebracht vanuit de 'medische beperking' die wij allemaal gemeen hebben. Ik ontmoette in de Dovengemeenschap een aantal rolmodellen, wat ik had gemist in mijn kinder- en jeugdijaren. Mijn zelfvertrouwen en zelfbeeld werden beter, ik werd bewuster van wat mijn rechten waren, hoe ik ervoor kon opkomen, ontwikkelde een Dove identiteit en trots. Een trots voor een gemeenschap met een eigen taal en cultuur, en waar ik me ook voor ben gaan inzetten. Dit is alleen maar gegroeid, mede dankzij de cursus Deafhood⁵, waar ik twintig lessen over verschillende thema's kreeg van dove volwassenen in een groep van dove cursisten. In mei 2014 kreeg ik ook zelf de kans te mogen doceren over het thema 'onderwijs'.

Al gauw ben ik me gaan engageren om een zo goed mogelijke rolmodel te zijn voor dove kinderen en jongeren, als begeleidster bij VGT doe mee⁶ en op kamp met Kedokids⁷, als vrijwilligster op Dovencultuurweek⁸, als bestuurslid bij Kajong⁹, als stagiaire op het internaat

van de dovenschool in Paramaribo, Suriname (voor de professionele bachelor in de Orthopedagogiek), en als opvoedster op het internaat Kasterlinden, een dovenschool in Sint-Agatha-Berchem. Gedurende één schooljaar heb ik vier leseenheden per week het vak Dovencultuur gegeven aan vier verschillende groepen van dove jongeren op het KIDS, de school waar ik zelf onderwijs heb gevolgd en van waaruit ik ook GON-begeleiding kreeg. Voor mijn masteropleiding heb ik op de Guyotschool en het internaat te Groningen (Nederland) stage gelopen als orthopedagoge. Sinds september 2013 werk ik deeltijds bij Fevlado vzw, die opkomt voor de rechten en het welzijn van dove personen en streeft naar de emancipatie van dove personen, hun taal en hun gemeenschap. Ik werk er voor de cel belangenbehartiging en verdiep me in onder andere het dossier Onderwijs. In mijn persoonlijk discours en binnen die van Fevlado vzw, heb ik het steeds over het belang van dove volwassenen, VGT als voer- en instructietaal en de aanwezigheid van dove leeftijdsgenoten in het onderwijs voor dove kinderen.

In mijn persoonlijk en professioneel leven ben ik vertrouwd met het thema dat hier aan bod komt. Ik heb in het dovenonderwijs en het regulier onderwijs school gelopen, gewerkt op dovenscholen en hun internaten, heb de karakteristieken van dit soort onderwijs met eigen ogen gezien en ermee gewerkt. Ik heb ervaren hoe het is om les te krijgen van dove volwassenen en heb mogen proeven van wat lesgeven aan dove personen betekent. Ik heb model gestaan voor dove kinderen en jongeren in verschillende contexten en hou me bezig met de rechten van dove personen in het onderwijs als werknemer bij Fevlado vzw. In deze verschillende situaties heb ik ook

andere dove leerkrachten en rolmodellen ontmoet, heb ik met hen zorgen, ervaringen, ideeën en inzichten mogen delen. Ik merkte de belangrijke meerwaarde van deze sleutelfiguren in opvoeding en onderwijs van dove kinderen en ik heb gezien hoe deze personen een positie hebben verworven in de verschillende settingen. Deze gevoeligheid met het onderzoeksthema heeft invloed op de herkenbaarheid van de ervaringen van de respondenten en van de sfeer op de dovenscholen waar ik ging observeren.

Vanuit deze bovenstaande ervaringen komt ook mijn motivatie om onderzoek te doen naar de ervaringen van dove leerkrachten in het dovenonderwijs. Deze ideeën en ervaringen werden geëxpliciteerd in een logboek voordat ik aan de slag ging met de volgende stappen in het onderzoek.

3.4 POSITIE VAN DE ONDERZOEKER

Het artikel van Kusters (2012) heeft me doen nadenken over mijn positie als dove onderzoeker met dove respondenten. Kusters schreef over haar positie als dove antropologe in Adamorobe, een 'gebarentaaldorp' of een 'shared signing community', in Ghana. Ze deed er etnografisch onderzoek naar de ervaringen van dove mensen en de relaties tussen dove mensen onderling en tussen dove en horende mensen. In Adamorobe speelde het doof zijn van de onderzoekster, volgens het discours van de respondenten zelf, een rol in het geven van toestemming er onderzoek te mogen doen. Dit bleek belangrijker te zijn dan de inhoud van het onderzoek zelf. Verder werden er bepaalde onderzoekseffecten beschreven. Een voorbeeld is dat dove mensen beschrijven dat ze vaker contact zochten met elkaar toen de onderzoekster er was. Deze onderzoekerseffecten, zo citeert Kusters Atkinson (1995), moeten niet ontweken of geëlimineerd worden, maar begrepen.

Wat hierover kan gezegd worden met betrekking tot mijn onderzoek is dat een horende onderzoeker wellicht andere onderzoeksresultaten zou brengen. Eén van de respondenten zei, wat ik als volgt paraphraseer: "Als je horend was, dan zou ik alles nog moeten uitleggen, wat dingen betekenen. Maar jij bent doof, jij kent de basis wel. Dat is gemakkelijker en dan kunnen we ook meer in de diepte gaan.". Hiermee drukt de respondent uit dat het gesprek anders zou zijn verlopen als de onderzoeker horend was. Of mijn doof zijn invloed heeft gehad op de bereidheid van de respondenten deel te nemen aan het onderzoek, is niet duidelijk. De Dovengemeenschap is een kleine gemeenschap, waar ikzelf en de respondenten deel van uitmaken. De respondenten kenden me reeds, als persoon, in ons privé-leven, de ene al wat oppervlakkiger dan de andere. Ze weten wie ik ben, waar ik vandaan kom, dat ik pas op latere leeftijd in contact kwam met de Dovengemeenschap en haar verenigingsleven, dat ik VGT verwierf als vreemdetaalbeheerder. Mogelijk heeft voorgaande kennismaking met de onderzoeker het vertrouwen van de respondenten gewekt en waren ze daarom bereid om deel te nemen.

De respondenten en ikzelf hebben doorheen het onderzoek steeds gecommuniceerd in VGT en via e-mail in geschreven Nederlands. Wat voor mij wel een uitdaging was tijdens de interviews, was mijn vragen steeds op zo'n manier formuleren dat het in correct VGT is. De voorbereiding heb ik in het geschreven Nederlands gedaan, waardoor een culturele vertaling van de vraagstelling soms ontbrak. Ook waren sommige vragen te vaag of te abstract geformuleerd, waardoor ik het gevoel had dat ik voorbeelden moest geven om het concreter te maken. Hier is het knelpunt dat de dove leerkrachten deze voorbeelden zelf gebruikten om hun antwoord toe te lichten of bevestigden mijn voorbeelden. Dit is volgens Mortelmans (2013) een van de

grootste valkuilen van de interviewer, omdat hiermee een referentiekader wordt aangereikt, waaruit de respondent verder zal denken.

Tijdens mijn observaties nam ik de rol van observator als participant op me (Mortelmans, 2013). De klemtoon lag hier op het observeren, wat betekent dat ik niet volledig participeerde in de setting. Vooral bij vergaderingen en lesmomenten in de klas was dat het geval. Toen werd ik geïntroduceerd door de dove leerkracht als buitenstaander, waardoor informatie die ik zag, een publiek karakter kon krijgen. Tijdens pauzemomenten nam de ene leerkracht de tijd om me apart te nemen, om te praten over de ervaringen van deze leerkracht. Steeds kreeg ik de vraag wat ik heb gezien en wat me is opgevallen. Soms benoemde ik wat ik zag of stelde ik een vraag, waarop de leerkracht aansloot en hier verder uitgebreid over vertelde. Tijdens andere pauzemomenten nam de leerkracht me mee naar de leraarskamer, waar we in contact kwamen met andere leerkrachten. Er waren momenten dat ik me in het gesprek kon mengen, andere momenten dat er spontane gesprekken plaatsvonden tussen de leerkrachten en mij, weer andere momenten had ik een eerder observerende rol. Over het algemeen waren de respondenten en het lerarenkorps geïnteresseerd en betrokken met mij als persoon en met het onderzoek.

Door één van de leerkrachten werd ik geïntroduceerd als stagiaire, met als gevolg dat één van de leerlingen me vroeg op welke dovenschool ik graag zou willen gaan lesgeven en verzoekt me om les te geven op de dovenschool waar ik kwam observeren. Deze betrokkenheid van de leerlingen met mij wordt door een leerkracht beschreven, wat ik als volgt parafraseer:

De kinderen zijn meer open naar jou dan naar horende stagiaires of bezoekers toe. Ik merk een verschil: er is communicatie en initiatief tot contact. Ze zijn nieuwsgieriger. Het voelt anders dan bij een horende. Als er een horende stagiaire komt en er wordt gevraagd: "Wie is dat", moedig ik aan het zelf te gaan vragen. Dan zeggen ze: "Nee, nee, dat doe ik niet, die is horend, dus laat maar!"

Bij een eerste kennismaking met de leerlingen, was de eerste vraag die ze me stelden doorgaans "Ben jij doof?". Bij verschillende leerlingen wekte mijn doof zijn interesse, leidde dat tot een reeks van vragen en initiatieven tot de uitwisseling van ervaringen. Zo werd me gevraagd naar welke dovenclub ik ga, of ik apparaten draag, of ik kan spreken. Bij vragen als "Kan je spreken?", probeerde ik een duidelijk antwoord te geven, zoals "Ja, ik kan spreken. Thuis spreek ik omdat mijn ouders niet kunnen gebaren. Maar jullie zijn doof en hier kan iedereen gebaren, dus ik gebaar hier". Na afloop van de bezoeken, werd me door sommige leerlingen gevraagd wanneer ik nog eens zou terugkomen en zag ik een aantal pruillipjes als ik vertelde dat ik niet meer terug

zou komen. Tijdens de bezoeken aan de dovenscholen, fungeerde ik dus niet alleen als onderzoeker, maar ook als dove rolmodel voor de leerlingen. Mijn doof zijn had dus invloed op mijn rol als onderzoeker in de onderzoekssettingen.

Tijdens de observaties koos ik voor het presenteren van mezelf als gebarentalige dove persoon en zette hier steeds mijn stem 'op slot', deed mijn cochleair implantaat uit, zette mijn 'technologisch zijn' aan de kant en liet mijn 'natuurlijk zijn' de bovenhand hebben¹⁰. Deze keuze heb ik gemaakt omdat dit steeds mijn presentatie is in de Dovengemeenschap. Zo kennen de dove leerkrachten mij en zo wil ik me ook tonen ten opzichte van het schoolpersoneel en de dove leerlingen. Langs de andere kant biedt dit me de kans om zelf te beleven wat de dove leerkrachten beleven.

3.5 DE RESPONDENTEN

Voor de opzet van dit onderzoek is het zinvol te focussen op dove leerkrachten die een lerarendiploma hebben. In het dovenonderwijs zijn er ook dove klasmedewerkers of dove mensen die niet gekwalificeerd zijn om les te geven aan dove kinderen. Het leek me niet wenselijk om niet-gekwalficeerde dove onderwijsmedewerkers mee op te nemen in het onderzoeksopzet, gezien de focus van het onderzoek op de positie van dove leerkrachten lag. Dove leerkrachten hebben hetzelfde diploma als horende leerkrachten, en dit is een belangrijke element in het onderzoek naar de positie van dove leerkrachten. Hiermee wil ik zeker geen afbreuk doen aan de kennis, ervaringen en praktijken van klasmedewerkers. Onderzoek naar de beleving van deze dove personen is ook zeer zinvol, maar valt niet binnen het domein van het onderzoek.

Er waren twee groepen van leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek, namelijk drie actieve leerkrachten en twee niet-actieve leerkrachten. Met actief wordt bedoelt dat de respondenten op het moment van het onderzoek actief aan het werk waren als leerkracht, op een dovenschool. De niet-actieve leerkrachten daarentegen waren op het moment van het onderzoek niet praktiserend leerkracht in het dovenonderwijs, maar hebben er wel ervaringen opgedaan. Aangezien er een groep leerkrachten wel gediplomeerd zijn, maar niet meer lesgeven in het onderwijs, is dit een interessante groep om mee op te nemen in het onderzoek. De interviews met deze leerkrachten hebben een sterk retrospectief karakter, wat een interessante meerwaarde heeft in het onderzoek.

Aangezien het niet mijn doel is om de onderzoeksresultaten te generaliseren, maar om de specifieke ervaringen van dove leerkrachten naar voren te brengen, heb ik gebruik gemaakt van gerichte steekproeven (Baarda e.a., 2005). De Dovengemeenschap is een kleine gemeenschap, waar ik zelf ook lid van ben en waardoor ik reeds connecties had met mogelijke respondenten. Hieruit heb ik een aantal respondenten geselecteerd, op basis van een eigen subjectief oordeel over van wie ik de meest interessante en relevante themagebonden informatie zou kunnen verkrijgen. Daarnaast hanteerde ik een aantal criteria, namelijk een gevarieerde achtergrond en een variatie in de dovenscholen waar de dove leerkrachten lesgeven/lesgaven. Met een gevarieerde achtergrond bedoel ik dat respondenten best in zekere mate variëren in thuissituatie (horend, doof of gemengd gezin), schoolloopbaan (dovenschool, horende school of allebei), studietraject (lerarenopleiding voor of tijdens het functie als leerkracht) en carrière op de dovenscholen. Bij een analyse van de verschillende kenmerken van de respondenten, valt het op dat er geen variatie is in leeftijd en geslacht. Verder zijn er geen leerkrachten van buitenlandse origine of met een anderstalig thuismilieu.

Nadat ik een selectie had gemaakt van mijn respondenten, heb ik hen via mail gevraagd of ze wilden meewerken aan het onderzoek. De mails waarin ik veel informatie gaf en toelichting gaf over het onderzoek, waren steeds tweetalig, namelijk in VGT en in het geschreven Nederlands.

3.6 ETHISCHE KWESTIES

3.6.1 GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

Volledige informatie over het onderzoek en keuze van deelname zijn namelijk belangrijke rechten van de respondenten (Mortelmans, 2013). Om een goed overzicht te bieden over mijn onderzoek, heb ik een schematische voorstelling van onderzoeksmethodieken en de onderzoeksvragen gemaakt (zie bijlagen 3 en 4), bedoeld om de inhoud van het onderzoek te verduidelijken aan de respondenten. Over mijn onderzoek heb ik ook een video-opname gemaakt met een toelichting in VGT voor de respondenten, met de bedoeling dat het onderzoek zo duidelijk en toegankelijk mogelijk is. Voordat de observaties en interviews plaatsvonden, heb ik de dove leerkrachten en de leidinggevenden op de scholen van de actieve leerkrachten een toestemmingsformulier (zie bijlage 2) laten invullen en ondertekenen. Dit is allemaal in het belang van een geïnformeerde toestemming om te participeren in de onderzoekssetting en voor het gebruik van datamateriaal voor de onderzoeksanalyse.

3.6.2 DE KWESTIE VAN ANONIMITEIT

Bijna automatisch wordt ervan uit gegaan dat anonimiteit moet gegarandeerd worden in kwalitatief onderzoek. Het wordt amper in vraag gesteld en is zo goed als vanzelfsprekend (Clarke en Fujimura, 1992 in Nesor, 2000). Zo ging ik er zelf ook van uit dat dove leerkrachten belang zouden hechten aan het niet geïdentificeerd worden en wilde hen garanderen dat hun verhaal zou worden geanonimiseerd. Hiermee wilde ik hen veilig stellen en zorgen dat ze hun verhaal vrijuit konden doen bij het afnemen van de interviews. De bedoeling van anonimiteit is de respondenten te beschermen tegen gêne en ongemakkelijke situaties, om te vermijden dat wat ze vertellen tegen hen zou kunnen gebruikt worden en ter bewaking van hun privacy.

Echter, van de vijf leerkrachten waren er twee die anonimiteit belangrijk vonden, twee van hen tilden er niet zo zwaar aan als ze herkend zouden worden en één van hen had zelfs geen probleem met identificatie.

Aangezien de respondenten gemengde wensen hebben, zat ik met een dilemma. Ik wilde de leerkrachten die om anonimiteit hebben gevraagd, beschermen. Tegelijkertijd wilde ik ook de wens van de respondent die uitdrukkelijk heeft gezegd dat identificatie goed is, inwilligen. Deze drukte uit dat hij 'niet bang is' voor de reactie van de school en de gemeenschap. 'Als ik kritiek krijg, heb ik wel antwoorden klaar', zei de respondent. Dit geeft de indruk dat zijn deelname aan het onderzoek een politiek activistisch doel heeft. Guetteriez (1998, in Nesor, 2000) was teleurgesteld over het anonimiseren van zijn respondenten, omdat het een aantal van zijn politieke doelen heeft gemist. Mijn bedoeling was ook de dovenscholen te anonimiseren, omdat anders de leerkrachten gemakkelijker konden worden geïdentificeerd. Echter, het noemen van een school of een andere publieke instelling kan politiek gezien een impact hebben op de gemeenschap (Bachrach en Botwinick, 1992, in Nesor, 2000). Inderdaad, anonimiteit maakt het moeilijker om een politieke invloed te hebben op specifieke dovenscholen en heeft hierbij dus ook een nadeel.

Uiteindelijk heb ik toch besloten de respondenten te anonimiseren, naar de wens van een deel van hen. De Dovengemeenschap is een kleine gemeenschap, er is maar een kleine groep dove leerkrachten en een klein aantal dovenscholen in Vlaanderen. Door enkel pseudoniemen te gebruiken voor de respondenten en de dovenscholen, kunnen ze gemakkelijk geïdentificeerd worden. Daarom heb ik fictieve personages samengesteld op basis van reële kenmerken en uitspraken van de respondenten. Ik heb me hiervoor laten inspireren door het rapport van het etnografisch onderzoek van Bluebond-Langner (1980) te lezen, die ook op deze manier schreef

over de begripswereld van stervende kinderen. Het is jammer dat ik de politiek activistische wens van één respondent hierdoor niet kon inwilligen. Ik heb de keuze gemaakt om deze respondent ook mee op te nemen in de samenstelling van de fictieve personages, omdat door het kleine aantal dove leerkrachten andere respondenten daardoor gemakkelijker kunnen worden geïdentificeerd.

Een ander nadeel van het anonimiseren van de respondenten is dat er altijd een deel van de data, een deel van het 'echte' verhaal verloren gaat, terwijl het 'echte verhaal' net iets kan zeggen over politieke en culturele aspecten en dynamieken van personen, plaatsen en situaties (Nespor, 2000).

Daarnaast kan een onderzoeker anonimiteit niet volledig verzekeren (Johnson, 1982 in Nespor, 2000). Zo kunnen beschreven gebeurtenissen en kenmerken herkenbaar zijn voor bepaalde mensen in de Dovengemeenschap en de dovenscholen. Bovendien waren de leidinggevenden en de collega's, als 'oppervlakkige participanten' (Nespor, 2000), bekend met het onderzoek. Door mijn poging tot anonimiteit zullen leden van de Dovengemeenschap niet zeker weten wie eraan deelnam (behalve als de leerkracht dat zelf heeft verteld) en zal het personeel van de dovenscholen niet zeker weten welke uitspraken door hun collega werden gedaan. Verder heb ik met de respondenten besproken dat volledige anonimiteit moeilijk te garanderen is, waar zij begrip voor leken te hebben en zich desondanks niet hebben onthouden van deelname aan dit onderzoek. Dit recht van onthouding stond in de geïnformeerde toestemming geformuleerd, door mezelf in VGT nog extra toegelicht.

3.7 VERWERKING VAN DE DATA

Voor de verwerking van de data heb ik gebruik gemaakt van de analysemethode van de Grounded Theory van Glaser en Strauss, een analysemethode die door Mortelmans (2013) begrijpbaar in het Nederlands werd uitgelegd. Zo ging ik bottom-up te werk met codes. Ik werkte met het codeerprogramma Hyperresearch voor het markeren van fragmenten uit de dagboeken, interviews en fieldnotes, en het koppelen ervan met codes die dichtbij de data zaten. Fragmenten die niet relevant waren voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, werden niet gecodeerd. Aanvankelijk waren de codes descriptief, wat betekent dat het samenvattingen waren van de fragmenten, in een of meerdere woorden. Doorheen het coderen en na feedback van de copromotor over het coderen, ging ik meer interpretatieve codes gebruiken. Deze omvatten een verdere interpretatie van de fragmenten. Iedere code werd gekoppeld met meerdere tekstfragmenten. De data werd op twee manieren doorlopen, namelijk door eerst per

respondent alle data te coderen (interview, dagboek, veldnotities), waarna ik over de verschillende respondenten heen, patronen probeerde de herkennen. Nadien heb ik deze codes gegroepeerd en kwam ik geleidelijk aan, vanuit de data-analyse, tot het vormen van kernconcepten en tot slot tot één theoretisch kader, met de ondersteuning van de literatuurstudie. Bij het rapporteren heb ik fragmenten uitgekozen, in de vorm van citaten, die de resultaten verrijken en verduidelijken.

3.8 METHODOLOGISCHE KWALITEIT VAN HET ONDERZOEK

3.8.1 BETROUWBAARHEID

Het gebruik van registratieapparatuur, met name een filmcamera, zorgt ervoor dat ik steeds mijn data kon herbekijken. Met notities tijdens het interview zou er immers veel informatie verloren gegaan zijn (Baarda e.a., 1996). Daarnaast heb ik voor aanvang van het onderzoek mijn eigen achtergrond, meningen en voorkeuren geëxpliciteerd om hiervoor alert te zijn en de (vermoedelijke) invloed hiervan zo goed mogelijk gewaar te worden. Kwalitatief onderzoek is nooit neutraal, daarom werd de verhouding van mezelf als onderzoeker met het onderzoeksthema duidelijk gesteld en zowel mijn persoonlijke als professionele positie uitgeschreven (Mortelmans, 2013).

3.8.2 VALIDITEIT

Om interne validiteit te garanderen, hield ik rekening met het principe van triangulatie, meer bepaald datatriangulatie. De data waren de dagboeken, veldnotities van de participerende observaties en de getranscribeerde diepte-interviews. Een knelpunt hier is dat de bezoeken aan de dovenscholen slechts van korte duur waren, namelijk minimum één dag, door de begrenzing van mijn onderzoeksdesign. Dit betekent dat de bezoeken hier niet van diepgaand niveau waren. Van de bezoeken die ik heb gedaan, zijn de veldnotities wel erg uitgebreid geschreven (thick description). Ook de dagboeken waren verschillend van niveau per respondent en van korte duur (Mortelmans, 2013). Ik heb bij de niet-actieve leerkrachten enkel interviews afgenomen. Deze interviews zijn dus retrospectief en moeten aldus geïnterpreteerd worden. Wat ik had kunnen doen om deze interviews aan te vullen met een andere bron van data, is een studie van documenten uit de tijd dat deze leerkrachten lesgeven, maar door het beperkte bestek van het onderzoek kwam ik hier niet toe.

4 JUF VEERLE EN MEESTER BART

Hier kan de lezer kennis maken met Veerle en Bart, de twee fictieve hoofdpersonages, waarbij ik een poging deed om een willekeurige samenstelling te maken van de respondenten (zie 3.6.2). Veerle en Bart zijn respectievelijk een actieve en een niet-actieve leerkracht. De samenstelling van Veerle bestaat niet enkel uit kenmerken en ervaringen van de actieve leerkrachten, er zijn ook elementen van de niet-actieve leerkrachten die haar personage scheppen. Hetzelfde geldt voor Bart: hij heeft ook elementen van de actieve respondenten in zich. Het werd een gepuzzel, soms was het moeilijk om het verhaal juist te laten uitkomen, want het ene element past soms niet bij het andere. Bij het lezen van de onderzoeksresultaten zal de lezer nog andere personages tegenkomen, wanneer het kenmerken of ervaringen betreffen die noch bij Veerle, noch bij Bart aansluiten, maar toch relevant zijn voor het onderzoek.

Veerle is een 31-jarige vrouw en doof geboren in een horend gezin. Op de leeftijd van drie jaar ging ze naar een school voor buitengewoon onderwijs, m.a.w. de dovenschool, waar het onderwijs oraal gericht was. Veerle zat in een klas met andere slechthorende kinderen omdat haar spraakvaardigheden goed waren. Ze ging er iedere week naar de logopediste. Toen Veerle acht jaar was, is ze geïntegreerd in een horende school in het dorp, waar haar horende zus ook school liep en ze kreeg er GON-begeleiding. Veerle ervoer de tijd in het gewone onderwijs als een zware tijd, waar ze erg hard moest werken. Vanaf dat moment heeft ze enkel sporadisch contacten gehad met andere dove kinderen en jongeren die niet gebarentalig waren, net zoals zij zelf. Gedurende haar hele schoolloopbaan heeft ze geen contacten gehad met dove volwassenen en geen vakken als Dovencultuur en VGT gehad. Ze herinnerde zich wel dat ze dove leerlingen zag gebaren, maar ze weet niet meer of ze zich zelf ook kon uitdrukken in gebarentaal.

Op latere leeftijd, toen ze 17 jaar oud was, kwam ze in contact met andere gebarentalige dove personen en heeft ze VGT al doende geleerd, door zich onder te dompelen in de Dovengemeenschap. In het laatste jaar van het middelbaar onderwijs mocht Veerle op bezinningsdriedaagse gaan en ze koos ervoor naar een dovenschool te gaan. Dat betekende dat ze een drietal dagen meedraaide in de klas en de leefgroep. Daar merkte ze op dat ze een rolmodel is voor de dove kinderen. Door in contact te komen met deze kinderen en met de Dovengemeenschap, begon ze te beseffen dat ze niet tevreden is over het onderwijs dat ze heeft gekregen. VGT is belangrijk voor dove kinderen, dacht ze, maar ze wist dat op de dovenschool de leerkrachten VGT niet vlot beheersten. Ze concludeerde: dove kinderen hebben een dove leraar nodig

Vanuit deze motivatie en de interesse voor de doelgroep is ze een lerarenopleiding secundair onderwijs gaan volgen. Er volgde een zoektocht naar de geschikte hogeschool, die open zou staan voor dove studenten. Nadat ze een had gekozen, is ze met de school overeen gekomen dat ze een vrijstelling kreeg voor het vak Nederlands, wat vervangen werd door VGT en Dovencultuur. Dit werd ingevuld door verschillende lezingen en studiedagen bij te wonen en door het volgen van privélessen van een aantal deskundigen in VGT en Dovencultuur.

Gedurende haar opleiding heeft ze op verschillende dovenscholen een stage gelopen en op haar laatste stageplaats werd ze aangeworven. Ze werd titularis van een groep leerlingen van type 7. Ze doceert verschillende ASV-vakken, waaronder sociale vaardigheden, VGT en Dovencultuur. Verder heeft ze een aantal dove collega's: een leerkracht en twee klasmedewerkers. Deze medewerkers hebben geen lerarenopleiding gevolgd, hebben een eerder assisterende rol in de klas en zijn eveneens belangrijke rolmodellen voor de dove kinderen. Tijdens de participerende observatie op de school van Veerle heb ik gezien hoe ze lesgeeft en interageert met haar leerlingen. Ik heb geobserveerd hoe ze communiceert en overlegt met haar collega's, haar bijdrage in een teamvergadering waargenomen en verschillende gesprekken met haar gevoerd, tussen de lessen door.

Bart werd 32 jaar geleden doof geboren als tweede kind in een gezin van drie. Zijn ouders en twee broers zijn doof. Thuis heeft hij VGT met de papelepel meegekregen. Hij ging van zijn kleuterjaren tot en met zijn puberjaren naar een dovenschool, waar men een oralistische onderwijsvisie navolgde. Er werd in gesproken Nederlands en in Nederlands met Gebaren gecommuniceerd en lesgegeven. Net als Veerle kreeg Bart er geen les van dove volwassenen en waren Dovencultuur en VGT niet opgenomen in het curriculum. Hij is via een centrale examencommissie geslaagd voor de derde graad van het regulier secundair onderwijs, tot grote trots van zijn leerkrachten en de leidinggevenden op de dovenschool.

Echter, pas achteraf vernam hij dat het diploma dat hij behaalde het onderwijsniveau van het BSO had. Hier was hij van geschrokken en hij had gewild dat hij onderwijs op hoger niveau had gekregen, zoals ASO of TSO. Zo zou hij een stevigere bagage hebben voor het hoger onderwijs. Zijn motivatie om in het onderwijs te stappen was voornamelijk dat hij iets wilde doen aan het niveau in het dovenonderwijs. Hij was zeer ontevreden over het lage niveau van onderwijs dat hij zelf heeft gekregen, geloofde in de mogelijkheden van dove mensen en wilde zich hiervoor inzetten. Eerst heeft hij een opleiding voor opvoeder A2 gevolgd via het volwassenenonderwijs. Toen mocht hij aan de slag gaan als medewerker voor het vak Dovencultuur op de school waar

hij zelf leerling was. Hij doceerde het vak in verschillende klasgroepen en was er het enige dove personeelslid. Omdat hij zijn kennis wilde verbreden, voornamelijk op didactisch niveau, is hij een lerarenopleiding via afstandsonderwijs gaan volgen.

In het kader van deze opleiding heeft hij een Erasmusuitwisseling gedaan naar een ander land, waar hij in contact kwam met andere dove leerkrachten en studenten en kennis maakte met andere schoolvoorbeelden. De opleiding was voor Bart zeer zwaar. Iedere student moet hard werken, maar doordat hij doof is moest hij extra hard werken. Hij heeft zelfs het gevoel dat hij het driedubbele moest doen van een horende student, omdat hij onvoldoende kennisbagage mee had, door zijn onderwijs van laag niveau. Toen hij zijn diploma behaalde, is zijn positie op de dovenschool niet gewijzigd: hij bleef nog steeds Dovencultuur doceren, terwijl hij graag nog andere algemene vakken wilde geven en een eigen klas wilde hebben. Onderwijs geven in een school waar hij zelf onderwijs heeft gevolgd, heeft bij hem een grote invloed gehad op zijn beleving. Bart is niet akkoord met de manier waarop hij zelf onderwijs heeft gekregen en wil dus niet bijdragen aan de reproductie van dit soort onderwijs. Hij wil iets veranderen, maar door de machtsverhoudingen die er waren, was er geen mogelijkheid tot verandering. Dat is ook de reden waarom hij er is vertrokken en hij maakt duidelijk dat hij er nooit opnieuw zou willen gaan lesgeven.

5 VISUALITEIT

Wat viel er op in klassen met dove leerlingen en een dove leerkracht? Hieronder worden een aantal patronen beschreven, met betrekking tot de visuele elementen die naar boven kwamen tijdens de observaties binnen het klasgebeuren en de interviews.

5.1 EEN VISUELE TAAL: VLAAMSE GEBARENTAAL

Alle dove leerkrachten in het onderzoek gebruiken Vlaamse Gebarentaal (VGT) als interactie- en instructietaal binnen hun klas. Binnen het klasgebeuren bij de dove leerkrachten, kwam ook het Nederlands aan bod, maar niet als voertaal. De instructies op papier, op het schoolbord of het Smartboard (een elektronisch schoolbord) zijn namelijk steeds in het geschreven Nederlands. Daarnaast wordt het Nederlands soms als communicatietaal gebruikt, in zeer beperkte mate. Zo vingerspelde¹¹ een leerling eens de vraag “wil jij mij helpen” tegen de leerkracht en sprak de ene dove leerling een aantal Nederlandse zinnen tegen de andere¹². Wanneer een horende leerkracht in de klas is, spreekt deze soms Nederlands tegen de dove leerkracht en/of de leerlingen en omgekeerd. Hoe de dove leerkracht omgaat met situaties met betrekking tot taalkeuze en tweetalige verhoudingen, wordt beschreven in de hoofdstukken *Intergenerationele verhoudingen* en *Deafhood*.

5.2 VISUELE COMMUNICATIESTRATEGIEËN

Binnen het klasgebeuren bestaan er een aantal voorwaarden en strategieën om communicatie in VGT mogelijk te maken, voornamelijk visueel, zoals elkaars aandacht trekken, oogcontact en het gebruik van het brede gezichtsveld van dove personen. Hier wordt er gekozen voor de term visueel-tactiele communicatiestrategieën, naar analogie van Loots en Devisé (2003).

5.2.1 AANDACHT TREKKEN

De dove leerkrachten en leerlingen gebruiken een aantal manieren voor het vragen van elkaars (visuele) aandacht, met andere woorden, het vragen van oogcontact. Als men mekaars aandacht heeft, is communicatie mogelijk. Ze vragen mekaars aandacht door te zwaaien binnen het gezichtsveld, te tikken op de schouder of de arm¹³, te stampen op de vloer of te kloppen op de tafel. De laatste drie voorbeelden zijn geen visuele technieken van aandacht vragen, maar tactiele; dove mensen reageren namelijk ook op trillingen of aanrakingen die ze voelen. Wanneer iemand er niet in slaagt de aandacht van de dove persoon te krijgen door middel van een bepaalde methode, gaat men meestal over naar een andere techniek. De ene techniek is meer geschikt dan de andere in bepaalde situaties.

Ook helpen de kinderen in de klas elkaar om de aandacht van dove leerkracht te trekken. Bijvoorbeeld, als een leerling zwaait of de hand opsteekt buiten het gezichtsveld van de leerkracht, helpen andere leerlingen de aandacht van de leerkracht te vragen. Deze andere leerlingen bevinden zich wel binnen het gezichtsveld van de leerkracht of zitten dichtbij de leerkracht. Ze doen dit door de leerkracht aan te tikken of te zwaaien en wijzen dan de leerling aan die zijn/haar aandacht nodig heeft.

Er kwam een kleuter met haar kleuterjuf binnen in de klas van Veerle, om haar iets te komen vragen. Veerle stond echter met haar gezicht naar het bord en met haar rug naar de deur toe, waardoor ze niet reageerde op het bezoek in haar klas. De leerlingen merkten dit snel op en allemaal zwaaiden ze naar de juf en sloegen op hun schoolbanken. Het werd even een visueel-tactiele drukte van jewelste om de aandacht van de juf te trekken en met de hulp van haar leerlingen werd ze het klasbezoek sneller gewaar.

Het omgekeerde geldt ook, bijvoorbeeld als een leerling niet kijkt naar de leerkracht als die zijn/haar aandacht vraagt, maakt een andere leerling hem/haar erop attent zich te richten op de leerkracht. De aandachttrekkende strategieën die ik in de klas heb geobserveerd, heb ik ook gezien in de Dovengemeenschap.

Wat betreft het klasmanagement wordt er ook gebruik gemaakt van visuele communicatiestrategieën, in het bijzonder wanneer men wil starten met de les of een uitleg, waarvoor de aandacht van alle leerlingen nodig is. Bart en Veerle beschrijven dat het proces van aandacht vragen en aandacht krijgen vanzelf en vlot moet gaan:

Bart: Ik vind het normaal om naar de kinderen zwaaien en als ik hun aandacht heb, goed dan... [...] Ik zie wat horenden [horende leerkrachten] doen, die roepen heftiger naar de kinderen, gaan ze individueel aantikken, zijn meer gespannen en zeggen "kijk naar mij, kijk naar mij!" Dat moet automatisch gaan: hun aandacht vragen, afwachtend kijken en als ik iedereen aandacht heb, hup, dan kan ik beginnen gebaren. Op een rustige manier. [...] Soms zegt er een leerling: "Allez, doe eens voort!" Dan zeg ik: "Ik kan niet voortdoen, ik moet wachten tot deze leerling kijkt, en dan begin ik. Als je het lastig vindt om te wachten, kan je die aanspreken, en kan je zo met me meewerken." [...] Zelf ben ik doof, ik ken het, ik voel dat het zo moet... Dat is normaal.

Veerle: In de klas zit iedereen in een halve cirkel [...]. Als ik naar ze zwaai, moeten ze kijken, niet dat ik van ieder één voor één de aandacht moet vragen zodat ze naar me te kijken. Nee. Je moet één keer de aandacht vragen, dan kan de les beginnen en kunnen we verder.

Wat Bart en Veerle beschrijven is herkenbaar in één van de lesobservaties. Gedurende deze les werd er lesgegeven door twee leerkrachten, namelijk een horende en een dove leerkracht. Op deze setting doen ze binnen een aantal klasgroepen aan co-teaching. De dove leerkracht was rustig in haar bewegingen en heeft een kalme en flexibele manier in het vragen van aandacht van de leerlingen door oogcontact, zwaaien, tikken op de schoolbanken en aanraken. De horende leerkracht leek hier minder soepel in te zijn.

Voor een efficiënt gebruik van visuele communicatiestrategieën, moeten de leerlingen erin 'getraind' zijn van klein af aan.

Bart: Hoe behaal je dat? Van klein af aan al. Dat moet starten in de kleuterklas, daar. Daarmee [met die vaardigheden] opgroeien tot een tiener of volwassene.

5.2.2 OOGCONTACT

Ogen zijn steeds nodig om communicatie mogelijk te maken, met gesloten ogen kan je immers niet communiceren in VGT. Is de aandacht verkregen gaat men over naar communicatie in VGT. Oogcontact wordt meestal gezien als een voorwaarde om communicatie in VGT mogelijk te maken, vooral wanneer iemand een langere uitleg wil doen. Bij korte zinnen blijkt dit minder noodzakelijk. Hieronder worden een aantal voorbeelden beschreven.

Als de leerkracht uitleg wil geven aan haar klasgroep, wacht ze tot ze oogcontact heeft van alle leerlingen en waakt ze erover dat het oogcontact bewaard blijft. Ook als de leerkracht een individuele toelichting doet bij de leerling, is oogcontact van die persoon een voorwaarde om tot communicatie te kunnen komen. Het wegschieten van oogcontact kan erg vervelend zijn voor een dove persoon, zeker als je niet uitlegt wat de aandacht afleidt.

Maar soms communiceren de leerkracht en de leerling in VGT zonder oogcontact, waarbij er dynamisch wordt geschakeld tussen communicatie in VGT met oogcontact en zonder oogcontact.

We zaten in de les wiskunde. Veerle legde een oefening uit aan Mathias. Ze stond schuin achter hem, duidde aan op het papier en gebaart cijfers, +, -, x, enzovoorts. Haar handen waren vlakbij het blad papier georiënteerd. Mathias kon naar het blad blijven kijken en naar de gebaren van Veerle. Oogcontact was niet nodig. Als Veerle toch oogcontact vroeg om iets te kunnen uitleggen, tikte ze Mathias aan en gebeurde er een vlotte overschakeling in het blikveld van Mathias. Of, als de handen van de juf weg waren van het papier, draaide Mathias zijn hoofd automatisch om naar Veerle, om oogcontact te maken, waarna Veerle haar toelichting deed.

5.2.3 GEBRUIK VAN HET BREED GEZICHTSVELD

Kenmerkend binnen het klasgebeuren is dat het brede gezichtsveld van dove personen wordt gebruikt om de aandacht te trekken en zelfs om met elkaar te communiceren. Ook betekent het gebruik van het perifere gezichtsveld dat oogcontact in sommige situaties minder vereist is:

Veerle was bezig met het verbeteren van de oefeningen van Peter. Fiona tikte haar voorzichtig aan, maar kon niet echt wachten, en gebaarde dan maar alvast “Mag ik een zakdoek nemen?”. Zonder op te kijken en oogcontact te maken gebaarde Veerle “Ja”.

Veerle heeft dus de vraag van Fiona gezien in haar perifeer blikveld, zonder oogcontact te maken. Ook maakt Veerle bij het afnemen van een bepaalde toets gebruik van haar perifere gezichtsveld:

Veerle nam een Nederlandse toets af bij de leerlingen. Ze ging bij iedere leerling individueel langs en overliep een woordenlijst. Ze dekte de woorden af en liet ze één voor één zien aan de leerling, waarbij de leerlingen het bijhorende gebaar moesten maken. Veerle keek vanuit haar ooghoek naar wat de leerling gebaarde en op basis van wat ze in een ‘oogopslag’ zag, scoorde ze de leerling.

5.3 VISUEEL RUIMTEGEBRUIK

Het ruimtegebruik is langs de ene kant kenmerkend voor een doorsnee klas in het onderwijs. In de gangen, in de hal, m.a.w. de gemeenschappelijke ruimtes voor alle kinderen, hangen er allerlei foto's van een recente studieuittap, een wereldkaart met gebaren van een aantal landen, enzovoort. In het klaslokaal hangen er een aantal posters, afspraken, knutselwerkjes en woorden en weetjes rond actuele klasthema's (bijvoorbeeld wetenschap, insecten) aan de muren. Deze laatste visuele elementen blijken door de leerlingen worden gebruikt als geheugensteuntjes.

Langs de andere kant wordt de ruimte ook gebruikt en ingericht op een bepaalde manier, die visuele communicatie, klasmanagement en didactiek mogelijk maakt.

5.3.1 COMMUNICATIE EN RUIMTEGEBRUIK

Schoolbanken in U-vorm

De schoolbanken staan steeds in een U-vorm, zo kunnen de leerlingen elkaar goed zien.

Bart: Bij horenden worden de banken in rijen achter elkaar gezet. Maar de leerlingen moeten dan achter zich kijken om te zien wie er gebaart. "Waar? Wie vertelt er??" Als de leerlingen in een U-vorm zitten, dan kan je perfect zien wie er vertelt.

Veerle heeft een stoel die op wielen staat, waarbij ze flexibel kan bewegen tussen de leerlingen en het bord of het Smartboard. In de andere helft van het klaslokaal staat een ronde tafel met een aantal stoelen. Dit wordt gebruikt voor verschillende lesmomenten, bijvoorbeeld een geanimeerd lesaanbod in groep, een oefening in groep, individueel werk met kleine groep van twee leerlingen, enzovoort. Op de school waar ik ben gaan observeren, krijgen niet uitsluitend dove kinderen les, maar ook horende kinderen met een spraak-taalstoornis en kinderen met autisme. Er is een duidelijk verschil te merken tussen een klaslokaal voor dove leerlingen en een klaslokaal voor horende leerlingen, in dezelfde school.

De volgende les was wiskunde, we verhuisden naar een ander lokaal. Dit lokaal was duidelijk niet het lokaal waar dove leerlingen frequent zitten. Er was namelijk geen flitslicht voor de bel aanwezig. Er waren vier leerlingen. De banken stonden niet in een U-vorm, maar in rijen, per twee of drie.

Het zitten in een U-vorm of in een halve cirkel zit zo vervat in de cultuur van het lesgeven in een dove klas. Veerle gebaart steeds *'halve cirkel'*, terwijl ze als gesproken orale component het woord *'groep'* uitdrukt. Dit toont hoe het zitten in een U-vorm of een halve cirkel zodanig vervat zit in de het gebruik van de ruimte en dat het ook een impact heeft op de lexicon in de gebarentaal.

In de Dovengemeenschap heb ik eveneens geobserveerd dat dove personen voornamelijk in een cirkel staan indien ze met elkaar communiceren in groep. Ook heb ik de cursus Deafhood gevolgd, waarbij de lessen worden gegeven in VGT, door dove experts aan een groep dove volwassenen. Ook daar zitten de cursisten steeds in een halve cirkel. Zo wordt visuele communicatie gewaarborgd.

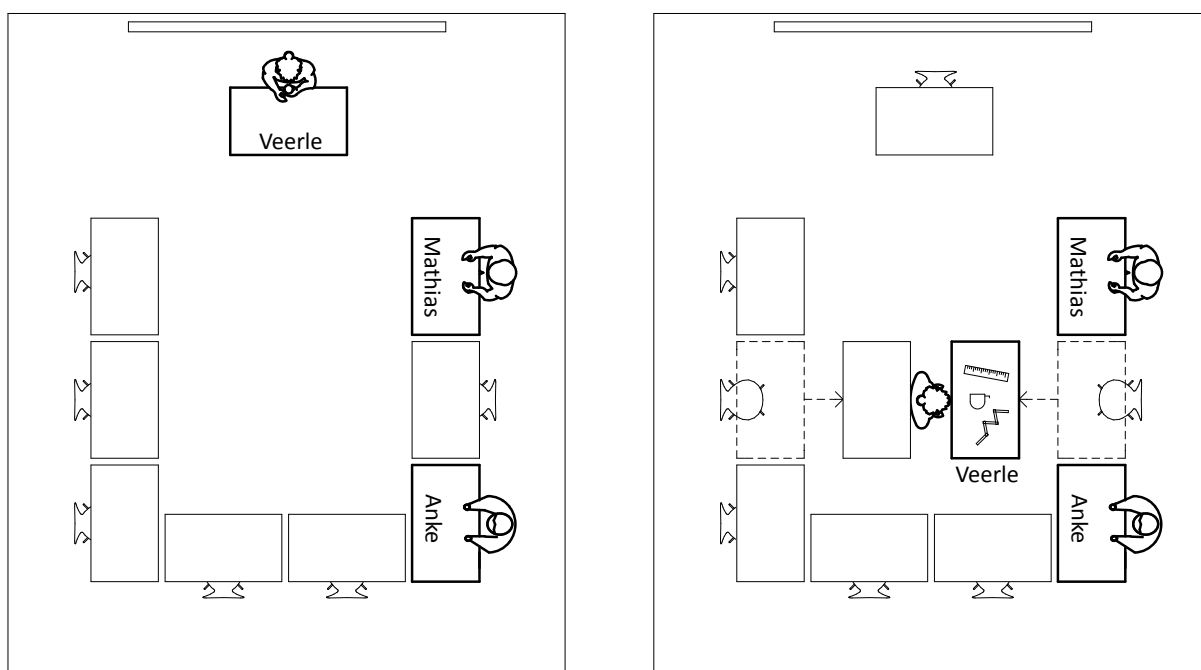
Flexibel gebruik van ruimte

Als de leerlingen les krijgen in een ander lokaal, waar de banken in rijen staan, worden de stoelen en/of banken zodanig verplaatst dat ze elkaar weer goed kunnen zien.

Veerle: Als er toevallig een klaslokaal is waarbij de banken achter elkaar staan, moet dat eerst aangepast worden naar een U-vorm. Als dat gebeurd is, dan kan de les beginnen.

De leerkracht past de inrichting van de ruimte flexibel aan naargelang de situatie, bijvoorbeeld tijdens een toets wordt de banken omgedraaid met de gezichten naar het bord. Een ander voorbeeld:

Veerle schoof de bank tussen Mathias en Anke naar het midden van de U-vorm tot vlak voor zich. Daarop legde ze allerlei instrumenten: een lat, een lintmeter, een rolmeter, een plooiometer. Ze leunde met haar zitvlak tegen de bank achter haar.



AFBEELDING 1: KLASINDELING

Op AFBEELDING 1 wordt links de gewone klasindeling afgebeeld. Rechts wordt afgebeeld beeldt hoe Veerle creatief en flexibel omgaat met de ruimte, volgens het bovenstaande voorbeeld.

Licht

Er is steeds oog voor dat de leerkracht en de leerlingen elkaar goed kunnen zien, door de schikking van de ruimte en het gebruik van licht. Als de ruimte bijvoorbeeld donkerder wordt gemaakt voor de gezelligheid (bijvoorbeeld wanneer er TV wordt gekeken), checkt de leerkracht eerst even of iedereen haar voldoende kan zien als ze de ondertitels vertaalt.

Licht is één van de belangrijke voorwaarden om visuele communicatie mogelijk te maken. In de Dovengemeenschap heb ik geobserveerd dat als er in een ruimte weinig licht is, deze gering wordt gebruikt door dove personen. Als dove personen op café gaan, zullen ze de meest

verlichte plek uitkiezen. Of ze zullen aan de uitbater vragen om meer licht, indien het te donker is om vlot te communiceren. Ook worden dove personen wel eens vergeleken met muggen, wat symboliseert dat licht als een magneet werkt. Licht heeft invloed op inrichting, organisatie en keuze van de ruimte. Met andere woorden, om communicatie vlot en mogelijk te maken, is er invloed van licht op het gebruik van de ruimte. Tot slot hangt er een flitslicht in de klalokalen, een visueel signaal die aangeeft dat de schoolbel gaat.

5.3.2 VERANTWOORDELIJKHEID EN RUIMTEGEBRUIK

De manier waarop de ruimte wordt gebruikt, heeft volgens Bart invloed op hoe de leerlingen hun eigen verantwoordelijkheid kunnen dragen. Hij geeft het voorbeeld van de bel als flitslicht.

Bart: Het schoolsysteem moet ook veranderen, niet alleen in de klas, ook het gebouw en de gangen, om verantwoordelijkheid te kunnen geven aan de leerlingen. [...] Bijvoorbeeld, als er in het gebouw een flitslicht is, als die flinkt wanneer de bel gaat, hup, dan moeten ze in de rij gaan staan. [...] Het is dan tijd om aan de les te beginnen.

De manier waarop de ruimte wordt gebruikt en de inrichting van de ruimte bepaalt mee welke informatie leerlingen wel of niet binnenkrijgen. Dit heeft invloed op de verwachtingen die leerkrachten en leerlingen ten opzichte van elkaar hebben. Het voorbeeld van de flitsbel is sprekend: als het belsignaal niet toegankelijk is voor leerlingen, kunnen leerlingen er ook niet op aangesproken worden dat ze bijvoorbeeld te laat in de les zijn. Het gebruik en de inrichting van de ruimte zegt ook iets over de pedagogische aanpak, m.n. zorgen dat het doof zijn van de dove leerling niet als 'excuus' kan worden gebruikt. Dit aspect van visualiteit draagt dus bij aan het besef van normen en waarden en het al dan niet dragen van verantwoordelijkheden over de gevolgen van hun gedrag.

Door bepaalde indelingen in de ruimte zijn bepaalde machtsverhoudingen zichtbaar en kunnen die in stand gehouden worden. Dat er in een bepaalde school zeer lang geen flitslicht werd gebruikt om het belsignaal te visualiseren, is hier een voorbeeld van. De horende persoon beschikt hier steeds over informatie uit de omgeving. Dit geeft niet alleen weer wie de verantwoordelijkheid hier draagt, maar ook wie de macht heeft. Het gebruik van de ruimte en machtsverhoudingen beïnvloeden elkaar wederzijds. Pas toen er meerdere dove leerkrachten op de dovenschool van Veerle waren, werd er een flitslicht geplaatst voor het visualiseren van de schoolbel. Ze betreurt dat het zo laat geïnstalleerd werd, omdat de leerlingen zelf ook doof zijn en de school niet voor hen toegankelijk gemaakt werd. Voorheen wisten de leerlingen dus niet

wanneer de bel ging, wat betekent dat de leerlingen de verantwoordelijkheid niet konden dragen hierover. Daardoor bleef de macht bij horende leerkrachten.

5.4 VISUELE DIDACTISCHE METHODEN

Binnen dit onderdeel zal ik de visuele didactische methoden en strategieën die de dove leerkrachten gebruiken, beschrijven. Alle leerkrachten hebben de wens om zo visueel mogelijk tewerk te gaan en zijn steeds creatief op zoek naar visuele trucjes, middelen en materialen, opdat de leerlingen de leerstof zo goed mogelijk begrijpen en kunnen onthouden. De regels bij wiskunde-oefeningen worden opgehangen, om de leerlingen te helpen onthouden hoe de oefeningen moeten uitgevoerd worden. Woorden worden steeds in twee talen weergegeven, namelijk in het Nederlands en in gebarenschrift. “Nederlands,” legde Veerle uit in haar dagboek, “is een auditieve taal, waarvan ik de regels zo visueel mogelijk probeer weer te geven”. Ze probeert trucjes te bedenken voor de leerlingen opdat ze bijvoorbeeld de grammaticaregels van de Nederlandse taal zo goed mogelijk kunnen onthouden. Ook vertelt ze dat leerlingen veel interesse hebben in het vak wereldoriëntatie, omdat het wordt uitgelegd in VGT en het visueel wordt weergegeven. Een aantal voorbeelden:

Anke mag bij haar eenvoudige rekenoefeningen gebruik maken van houten blokjes wanneer ze moet optellen, aftrekken of moet aanduiden met ‘is meer dan’, ‘is minder dan’ of ‘is gelijk aan’. Als Anke iets niet goed begreep van de oefening, legde Veerle het uit door gebruik te maken van de blokjes.

De leerlingen kregen bij het vak Nederlands de opdracht om onderwerpen waarbij het gaat om ‘wie’ te omcirkelen en onderwerpen waarbij het gaat om ‘wat’ te onderstrepen. De woorden ‘omcirkelen’ en ‘onderstrepen’ zijn moeilijk te begrijpen voor deze leerlingen, daarom trekt Veerle om het woord ‘omcirkelen’ een cirkel en onder het woord ‘onderstrepen’ een streep. Op die manier weten de leerlingen wat ze moeten doen.

Een andere techniek die Veerle gebruikt, is het schuin drukken van signaalwoorden.

Veerle: Soms zijn woorden schuin gedrukt, dat betekent voor mij dat het belangrijke woorden zijn, dat het signaalwoorden zijn. Woorden die alles samenvatten. Soms kunnen ze dan de tekst diagonaal doorlopen, kijken en vertellen wat er staat. Maar ze moeten ook leren om linken te leggen tussen woorden en een schema te maken in hun hoofd. Door de woorden schuin te zetten, leer ik hen onbewust de woorden onthouden. [...] Ik leg niet uit dat ze naar die [cursief gedrukte] woorden moeten kijken. Maar doordat die woorden schuin gedrukt staan, kijken ze van, “hé, wat is dat, dat woord staat schuin”, en onthouden ze die woorden en leggen ze linken. Ik hoop dat het de goede manier is. Ik zelf vind dat het soms wel werkt, en als het niet werkt, dan pas ik het aan.

Veerle vertelde in het interview dat ze met een collega een gesprek heeft gehad over hoe zij het materiaal maakte. De collega vond het opvallend dat ze het anders deed, dat ze ander soort materiaal maakt. Veerle gaf hierbij het bovenstaande voorbeeld van de signaalwoorden en het visueel of het opvallend maken van woorden door bijvoorbeeld te omcirkelen, te onderstrepen, schuin te drukken of een kleur te gebruiken.

Ook werd er binnen de school van Veerle in sommige lokalen gebruik gemaakt van verplaatsbare televisies (op wielen) die aangesloten zijn met een computer en een draadloos toetsenbord en van Smartboards, afhankelijk van het lokaal. Als leerlingen een woord niet kenden, werd dit soms getoond door het op te zoeken met 'Google afbeeldingen'. Zo verwarde Sherida bijvoorbeeld het woordje 'paard' met het gebaar van 'ezel' en tikte Veerle het woord 'ezel' in op 'Google afbeeldingen' en toonde haar foto op de computer. De televisie en het Smartboard worden gebruikt om werkbladen op te tonen en om foto's of tekeningen op te zoeken op Google afbeeldingen. Indien er een televisie wordt gebruikt, heeft de dove leerkracht er aandacht voor dat iedereen deze steeds goed kan zien.

Het gebruik van de televisie ter ondersteuning van de lessen, ziet Veerle als erg waardevol. Omdat Veerle in het BuSO verschillende vakken in verschillende groepen geeft, gebruikt ze verschillende lokalen naargelang een vast uur- en lokalenrooster. Op de dag van de observatie vernam Veerle dat er een lokaal met een televisie vrij was op het uur dat ze het vak 'sociale vaardigheden' moest geven. Ze greep haar kans om dit lokaal te reserveren en daar les te geven in plaats van waar ze normaal gezien lesgeeft op dat uur, waar er geen televisie beschikbaar was.

Bij Veerle in de les over seksueel overdraagbare aandoeningen, had één van de leerlingen er moeite mee de foto's van de geslachtsziektes te bekijken. De vorige les was hem niet goed bevallen. Veerle beloofde aan deze leerling dat er nu geen foto's meer zouden worden getoond, maar dat ze enkel uitleg zou geven. In de loop van de les wilde Veerle toch een foto laten zien en zei ze tegen de leerling: "Ik ga heel even, heel kort een foto laten zien. Als je het niet leuk vindt, mag je even weggijken." De foto werd getoond, de leerling keek weg. Toen iedereen klaar was met de foto te bekijken, werd de foto uit beeld gebracht. Veerle zwaait naar de leerling en gebaart "KLAAR KLAAR¹⁴", om te zeggen dat de foto weg is.

Het tonen van foto's, dus het tonen van visueel materiaal, werd door Veerle beschouwd als iets wat erg belangrijk is voor de leerlingen, ook al stelde het in deze situatie één leerling minder op het gemak. Veerle ging hier creatief en flexibel mee om door deze leerling erop voor te bereiden

en de mogelijkheid te geven weg te kijken zodat de andere leerlingen toch de kans kregen om de lesinhoud zo goed mogelijk te begrijpen.

Ook Bart benoemde hoe hij probeerde om zo veel mogelijk visueel te werken.

Bart: Ik maakte meer tekeningen op het bord, al was ik er niet zo goed in, toch deed ik het om daarop aan te duiden [wat ik duidelijk wilde maken] [...] Tekeningen helpen om beter te begrijpen, op een visuele manier. Om te onthouden en om linken te leggen.

In de praktijk komt het belang van het gebruik van de televisies en ander materiaal naar boven. Ook in het discours van de leerkrachten naar het team toe wordt dit benadrukt. Na afloop van een geobserveerde teamvergadering zei Veerle tegen de orthopedagoge, waar haar collega's bij waren, dat er meerdere televisies moeten komen en deze meer beschikbaar moeten zijn. "Nu moet ik soms gaan schoeien bij andere groepen of ik misschien de televisie mag gebruiken. De school moet beseffen, moet inzien, dat de leerlingen van type 7 *echt visuele elementen nodig hebben*", was haar verdedigingsrede. De collega's knikten bevestigend.

Niet alleen gaan de dove leerkrachten zo visueel mogelijk tewerk met hun materialen, maar ook bij hun manier van gebaren. Hun vorm van uitleggen, in VGT, is zeer sprekend en zeer concreet. Een voorbeeld uit de les wiskunde:

Veerle: "Hoe deel je 150 door 5? Eerst steek je de nul van 150 in je broekzak. Wat heb je dan?"

Fiona: "15."

Veerle: "Dan deel je 15 door 5, hoeveel is dat?"

Fiona: "3."

Veerle: "Nu haal je die nul terug uit je broekzak en zet je hem bij die 3, wat heb je dan?"

Fiona: "30."

Ali begreep niet goed wat hij zag bij de oefening met aftrekken en optellen. Op zijn werkblad stond er een tekening met acht kerstballen waarvan er drie kapot waren. Hij tikte Veerle aan, wees op de kapotte kerstballen en vroeg "Wat is dat?". Veerle gebaarde heel eenvoudig, kort en duidelijk, op iconische wijze: BAL-IN-HAND VAL KAPOT (als je zo'n bal laat vallen gaat die kapot). Ali had het nu wel begrepen.

Ook bij Nederlandse woorden of zinnen die de leerlingen niet begrepen, legde Veerle steeds zeer duidelijk uit in VGT, met duidelijke iconische gebaren, op metaforische wijze. Een voorbeeld van een metaforische uitleg vanuit een les over seksueel overdraagbare aandoeningen:

Veerle: *Hepatitis B maakt de lever kapot.*

Veerle toont een gemeen gezicht en maakt met haar handen bewegingen zoals een krab dat doet en maakt met haar mond bijtende bewegingen – ze neemt dus als ware de rol van Hepatitis B in, die aan de lever vreet.

VGT kent een aantal parameters of bouwstenen, zoals plaats, handvorm, beweging, oriëntatie. Sommige onderzoekers, aldus Vermeerbergen (1997) noemen ook een niet-manuele parameter. Sommige gebaren hebben dezelfde plaats, handvorm, beweging en oriëntatie, maar een andere gelaatsuitdrukking en een ander mondbeeld. In 1997 is dit nog niet onderzocht voor VGT. Bij dove leerkrachten komt de kracht van de vijfde (niet erkende) parameter sterk naar voren. Het is opvallend dat Veerle in de klas veel mimiek gebruikt om zich uit te drukken. Een voorbeeld:

Veerle: *"Hoe ga je van 8 naar 4?"*

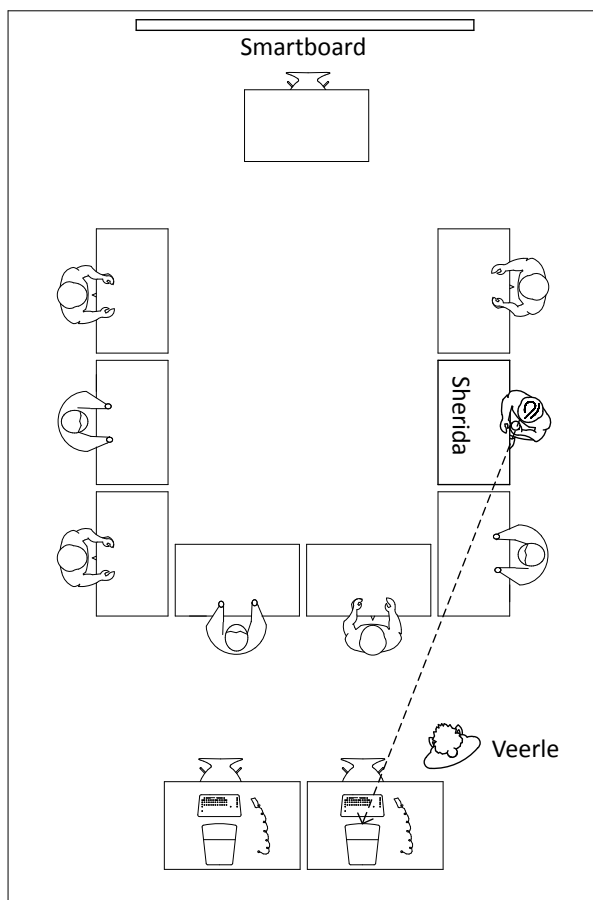
Fiona: *"Delen door vier?"*

Veerle: *"8 gedeeld door 4 is 4?"*

Veerle haar mimiek drukt het volgende uit: *"Ben je wel zeker? Denk eens goed na."*

Dit geeft de indruk dat mimiek een zeer krachtig communicatiemiddel is en de dove leerkracht maakt hier veel gebruik van.

Naast de visuele didactische methoden valt het ook op dat de dove leerkracht op een bepaalde manier omgaat met visuele afleiders, het lijkt of ze dit doet door deze afleiders weg te halen of te voorkomen. Zo is er een lokaal met een aantal kuikens in een glazen bak met een warmtelamp. Voordat de les begint, bedekt Veerle één glazen wand met een keukenhanddoek. Deed ze dit omdat ze dit beschouwt als een visuele afleider die de aandacht van de leerlingen zou kunnen verstoren?



AFBEELDING 2: VERMIJDEN VAN EEN VISUELE AFLEIDER

Een ander voorbeeld is dat Veerle op een computerscherm aan Sherida toonde wat een ezel is, niet op het Smartboard. De andere leerlingen kunnen niet zien wat Veerle op de computer laat zien, tenzij ze zich omdraaien. Als Veerle op het Smartboard een ezel zou laten zien, zou dit op een groot scherm worden getoond en zeer duidelijk zichtbaar zijn voor alle leerlingen. Toonde ze een ezel op het computerscherm om te voorkomen dat de andere leerlingen afgeleid zouden raken (AFBEELDING 2)?

Gezien er in de klas gedifferentieerd wordt, door de verschillende cognitieve niveaus van de leerlingen, lopen er soms verschillende didactische stromen parallel.

Zo heeft Veerle in een klas eens les gegeven aan een groep van vijf leerlingen,

terwijl twee andere leerlingen zelfstandig aan het werk waren met een andere lesinhoud. Deze twee leerlingen moesten op dat moment geen les volgen in groep en slaagden erin zich te concentreren op hun werk. In een andere situatie deed Veerle aan co-teaching. Haar collega deed een dictee met twee leerlingen. Bij een drietal leerlingen nam Veerle een woordjetoets af, dit hield in dat ze bij iedere leerling een lijst van honderd woorden overliep. Van ieder woord moesten de leerlingen het bijhorende gebaar doen. De rest van de leerlingen die wachtten tot Veerle de toets bij hen zou doen, deden intussen zelfstandig oefeningen in hun eigen werkmap. Ook hier leek het alle leerlingen te lukken zich te focussen op hun eigen werk. In nog een andere situatie waren de leerlingen bezig met een toets, terwijl Veerle en ik gebaarden over haar werk. Ik vroeg of het niet zou storen als wij zouden converseren terwijl de leerlingen een toets maakten. Veerle zei dat het geen probleem is voor hen. En inderdaad, de leerlingen werkten geconcentreerd verder. Steven keek een paar keer op, maar dan spoorde Veerle hem streng aan om zich te concentreren op de toets, wat hem wel leek te lukken. De bedenking hier is dat de leerlingen leren om te gaan met visuele afleiders, met andere woorden leren wegfilteren van minder relevante informatiebronnen.

6 INTERGENERATIONELE VERANTWOORDELIJKHEID

De dove leraar heeft een extra ervaring, dove ervaring, die hij moet doorgeven. Zodat de jongere generatie niet hetzelfde moet ervaren en meemaken als de oudere generatie. Het moet anders zijn voor hen. De goede ervaringen mogen ze wel herbeleven, maar de barrières mogen er niet zijn. Ze moeten dus de goede ervaringen doorgeven en hun slechte ervaringen weglaten voor de jongere generatie. De dove leraar is daarvoor verantwoordelijk

In dit fragment komt het intergenerationele verantwoordelijkheidsgevoel naar voren, m.a.w. de relaties tussen de oudere en de jongere generaties. In dit hoofdstuk wordt de intergenerationele verantwoordelijkheid op twee manieren beschreven, namelijk dat dove leerkrachten negatieve invloeden pogen te elimineren en positieve ervaringen willen doorgeven.

6.1 DE DRIJFVEER VAN DOVE LEERKRACHTEN

De toestand op de dovenscholen, meer bepaald de status van VGT en het lage onderwijsniveau motiveerden Veerle en Bart om dove kinderen te onderwijzen. Andere belangrijke drijfveren waren de geschiedenis van het dovenonderwijs en de eigen ervaringsgeschiedenis.

Voor Veerle was de **status van VGT op de dovenschool** één van haar drijfveren. Tijdens haar inleefstage op de dovenschool, zag ze dat de leerkrachten onvoldoende vaardig zijn in VGT. Dove kinderen hebben goede leerkrachten nodig, dacht ze. Goede leerkrachten hebben een goede communicatie nodig. Dit betekent, voor haar, dat de leerkrachten van dove kinderen vaardig moeten zijn in VGT.

Veerle: Door ervan te proberen [tijdens de inleefstage], begon ik zelf te beseffen dat er in het onderwijs... goede leraars nodig zijn... die alle informatie kunnen geven en nemen. Niet alleen geven, maar dat gaat langs twee kanalen. [...] Voor mij is dat belangrijk. Er zijn leraars die zich wel kunnen uitdrukken in gebarentaal, maar niet echt goed kunnen aflezen, en denken dan wel eens: "ach, dat is niet belangrijk". Nee, nee. Het is wel belangrijk om te luisteren naar wat de leerling denkt. [...] Daarom heb ik besloten om [...] in het onderwijs te staan.

Bart vindt dat het **onderwijsniveau van de dovenschool** te laag is voor het ontwikkelen van optimale kennis bij dove leerlingen. Als hij kijkt naar zijn omgeving en naar zijn dove vrienden, denkt hij: "doven moeten het wel *kunnen*". Hij gelooft in de mogelijkheden van dove mensen en ziet dat het onderwijssysteem daar niet aan voldoet. Hij wilde een bijdrage leveren aan het

onderwijs, met het idee dat dove mensen *kunnen* (DOOF KAN), door zelf leerkracht te worden. Dit is de drijfveer die hem aanzette tot het lesgeven.

Ook de **geschiedenis** is een belangrijke drijfveer. De algemene geschiedenis van het dovenonderwijs werd beschreven in de literatuurreview en geeft de lezer een beeld van hoe onderdrukking en kolonialisme de Dovengemeenschap en het onderwijs heeft getekend. Deze ervaringen werden van generatie op generatie doorverteld en neergeschreven en hebben dus ook de dove leerkrachten bereikt.

Hun **persoonlijke ervaringsgeschiedenis** is ook een belangrijke reden waarom deze leerkrachten in het onderwijs zijn gestapt. De dove leerkrachten zijn niet tevreden over het onderwijs dat ze zelf hebben gehad. Bart heeft tijdens het lager onderwijs en het secundair onderwijs op de dovenschool gezeten. Veerle is na een aantal jaren in het lager onderwijs van op de dovenschool, geïntegreerd in het regulier onderwijs. Zowel Bart als Veerle hebben geen onderwijs gekregen in VGT en kregen Dovencultuur en VGT niet aangeboden in hun vakkenpakket. Veerle en Bart reflecteren geregeld over hun eigen onderwijs en vergelijken dit met het onderwijs dat hun leerlingen krijgen.

Veerle blikt terug dat ze onderwezen werd door horende mensen en bijgevolg op een “horende manier” onderwijs heeft gekregen. Dit werkt volgens haar niet voor dove kinderen en ze wil het onderwijs dat ze zelf heeft gehad, omvormen in haar eigen (dove) didactische praktijken. Zowel Veerle als Bart hebben het gemist om gedoceerd te worden d.m.v. dove didactische praktijken.

Veerle benoemt dat ze een goede sociaal-emotionele ontwikkeling en welzijn heeft gemist in haar schooljaren. Pas op latere leeftijd, toen ze bijna de middelbare school verliet, heeft ze kennis gemaakt met de Dovengemeenschap.

Veerle: Ik denk dat de reden daarvoor is... dat ik zelf veel bij de kinderen zie hoe ze sociaal-emotioneel met elkaar omgaan, via gebaren, uitwisselen. Ikzelf vroeger, heb dat niet gehad, ik zat op de horende school, ik moest individueel contacten leggen, in groep kon ik nooit volgen. [...] Dan ging ik twijfelen aan mezelf, wie was ik dan, als dove was ik maar alleen. En dan kwam ik in aanraking met de dovenwereld en toen zat het goed. Die kinderen voelen zich nu al goed. Dat heb ik vroeger gemist.

Door loyaliteitsgevoelens ten opzichte van de dove leerlingen en gevoel van rechtvaardigheid, willen dove leerkrachten de intergenerationele verantwoordelijkheid op zich nemen. Ze willen namelijk niet dat de volgende generatie dove kinderen hetzelfde onderwijs krijgt als zij zelf. Hun

ambitie is actie ondernemen tot intergenerationeel corrigeren, m.n. het weghalen van negatieve invloeden op het dovenonderwijs en het dove kind. Verder willen ze ook positieve ervaringen meegeven en een dove identiteit overbrengen bij ieder doof kind.

6.2 DE DOVENSCHOOL

Hier wordt beschreven hoe de dove leerkrachten de toestand op de dovenschool beleven/beleefden. De belangrijkste thema's die hier naar boven kwamen, waren de visie van de dovenschool, de status van VGT en de eigen positie op de dovenschool. Bij de ene leerkracht is de neiging tot intergenerationeel corrigeren groter dan bij de andere, afhankelijk van hoe deze toestand wordt beleefd. Dit hoofdstuk kan ook gelezen worden als een beschrijving van kansen en barrières voor de dove leerkrachten, tot het opnemen van intergenerationele verantwoordelijkheid. In 6.3 wordt verder uitgeweid over wat acties van intergenerationeel corrigeren zijn.

6.2.1 VISIE VAN DE DOVENSCHOOL

De machtsverhoudingen op de dovenschool hebben een wederzijdse invloed op de visie en op het lerarenkorps. Het valt op dat de niet-actieve dove leerkrachten niet akkoord zijn met de visie van de dovenscholen waar ze werkten, terwijl de actieve dove leerkrachten wel overeen komen met collega's en leidinggevendenden op hun dovenscholen.

“De visie zit zo fout!”

Bart heeft lesgegeven op de dovenschool waar hij zelf onderwijs heeft gehad, maar gaat niet akkoord met diens visie. Onder meer de lerarenopleiding, waar hij de kans kreeg om zich op theoretisch niveau te verdiepen in VGT, heeft hem doen inzien dat onderwijsmethoden- en taal van de dovenschool niet juist zaten. Hij vertelt:

Bart: In de lerarenopleiding van drie jaar, heb ik les gekregen over de manier van lesgeven, toen keek ik terug naar hoe ik zelf les heb gekregen, daar zaten veel fouten in, echt veel. Bijvoorbeeld, het was erg duidelijk NmG. Dat is fout, echt FOUT, fout [lacht gespannen]. Orale manier FOUT. Visie FOUT.

Een visie omvat niet alleen een methodiek, maar ook hoe de kijk van de dovenschool op de dove leerlingen en op VGT is, zo licht Bart toe. Hij beleefde VGT als taboe op de dovenschool (“Vlaamse Gebarentaal, daarover mag je niet vertellen”) en de visie op dove leerlingen was volgens hem paternalistisch (“ze kunnen het niet, we moeten ze helpen”) en normaliserend (“ze moeten hetzelfde zijn als horenden”, “ze moeten zich kunnen integreren, met behulp van hoorapparaten”).

De visie op de dovenschool zou volgens Bart moeten bijdragen tot een betere wereld:

Bart: Als de visie op de school goed zit, zullen de leerlingen, als ze afgestudeerd zijn, [...] een groot zelfwaardegevoel en zelfvertrouwen hebben. Daarna komen ze in interactie met mensen, met de maatschappij en zo kan de maatschappij veranderen.

Dove mensen en VGT moeten als gelijkwaardig worden beschouwd met horende mensen en het Nederlands. Horende leerkrachten moeten hun betuttelende houding afleren, die het gevolg is van de heersende maatschappelijke normen- en waardenverhoudingen, aldus Bart. Bart wil dat horende leraars kijken naar dove kinderen zoals dove leraars dat doen en dat ze geloven in de mogelijkheden van dove leerlingen.

De kritiek van Bart op het schoolsysteem en de visie ervan is zodanig groot, dat hij tijdens het interview uitdrukte dat hij zin heeft om naar de leidinggevenden te stappen, om hen te confronteren en van hen te eisen dat ze zich moeten verontschuldigen voor het 'foute onderwijs' dat ze bieden/boden aan dove kinderen. Hij wil dat de school hier haar verantwoordelijkheid voor opneemt.

Perceptie van geluk en succes

Bart vertelt zijn visie op de integratie van het dove kind in het reguliere onderwijs en de perceptie van wat geluk en succes betekenen. Een succesvolle integratie kan op verschillende manieren begrepen worden. Hij stelt in vraag of het nodig is dat men perfect Nederlands kan spreken in de maatschappij en gebruikt de volgende illustratie om dit toe te lichten. De ene geïntegreerde leerling beheerst prima het Nederlands, maar heeft een ondermaats zelfwaardegevoel- en vertrouwen. De andere leerling heeft een gezond zelfbeeld, is VGT-talig, maar zijn Nederlands is van laag niveau. Welke leerling is het meest succesvol en gelukkig? Volgens de maatschappij is dat de eerste leerling, volgens Bart is dat de tweede leerling. Zelfvertrouwen en een zelfwaardegevoel hebben volgens hem prioriteit ten opzichte van perfect de Nederlandse taal beheersen, waarin het botst met de visie van de school.

Veerle denkt dat haar leerlingen gelukkig zijn en voelt aan dat ze een sterke identiteit hebben. Haar leerlingen zijn tweetalig en beheersen zowel VGT als het Nederlands en hebben thuis positief contact met hun ouders. De perceptie van geluk en succes die Veerle heeft over dove leerlingen, is dat ze mogen opgroeien tot tweetalige individuen met een sterke dove identiteit, waartoe ze hen kan en mag stimuleren.

Machtsverhoudingen en maatschappelijke denkbeelden als prioriteiten?

Bart vertelt hoe de visie zodanig vervat zit in het onderwijs en het maatschappelijk denken.

Bart: De visie is overheersend, staat bovenaan, de leraar onderaan. Die moet dan volgen wat die visie zegt. Maar wie maakt die visie[wie beslist over deze visie]? Dat hangt samen met elkaar. De leraars [...] gehoorzamen gewoon. Dat is ook niet hun fout. [...] Wie maakt de visie? De orthopedagoog. En die zegt dan: "maar ik zit niet fout...". Misschien heeft die het geleerd van de vorige orthopedagoog, die zei dat het mijn taak is om deze leerlingen goed te integreren. [...] Is dat dan de fout van die persoon? Nee, dat gaat weer terug naar de maatschappij en dat [de overheersende ideologie] sijpelt dan door naar dat klein deeltje [de leerling].

Bart vermeldt dat de Dovengemeenschap reeds heeft uitgesproken dat de onderwijsmethode- en visie van die dovenschool niet passend is voor dove kinderen. Naar zijn mening hebben ze recht van spreken omwille van hun ervaringen. Maar volgens hem hebben de leidinggevendenden op de dovenschool, de Dovengemeenschap en hun advies genegeerd en vonden ze de maatschappelijke normen belangrijker. Volgens hem dachten de leerkrachten en directie:

Bart: Laat hem maar voor één uur, laat hem maar één uur les geven in VGT. Klaar. Discussie afgesloten. Om een plezier te doen [...] aan de Dovengemeenschap. Omdat de Dovengemeenschap meer dove leraars wil. Dan zegt die [de leidinggevende]: "maar we hebben een dove leraar, klaar, waarom is er dan kritiek? Wat is het probleem?"

Bart legde uit dat de visie overgedragen wordt van de oudere orthopedagogen en leerkrachten op de jongere. Als er toch nog een nieuwe orthopedagoge zou binnen komen met een andere visie, zijn er nog steeds de leerkrachten die zouden tegenwerken, zegt hij. De machtsverhoudingen blijven stabiel en de macht is overdraagbaar.

Toen Bart in dienst werd genomen, heeft de directie hem de visie van de dovenschool laten ondertekenen. De directie heeft gebruik gemaakt van zijn 'machtspositie' en de visietekst gebruikt als 'machtsinstrument'.

Bart: Wat erger was: toen ik daar begon te werken, wilden ze hun visie, die op papier was neergeschreven, duidelijk maken. In de zin van "heb je het begrepen? heb je het verstaan?". Ik las dat dan en heb dat ondertekend. Een horende leraar zou dit niet moeten doen.

Wist de directie dat Bart niet akkoord ging met de visie van de school? Zagen ze Bart als een bedreiging voor de dovenschool en waren ze bang dat hij invloed zou hebben op de huidige

machtsverhoudingen? In ieder geval, hij heeft zich inderdaad ingehouden bij momenten, bijvoorbeeld op vergaderingen, wanneer hij ergens niet mee akkoord was.

6.2.2 DE STATUS VAN VGT

Bart beleefde dat het Nederlands een superieure status heeft ten opzichte van VGT. Hij erkende dat het als onderwijzer nodig is dat hij Nederlands van een aanzienlijk niveau zou moeten behalen. Hij voelt zich daarvoor verantwoordelijk en benoemt daarbij expliciet dat horende leerkrachten zich ook verantwoordelijk moeten voelen dat ze goed VGT moeten kunnen, wat volgens hem vaak niet het geval is.

Bart vindt interactie belangrijk, dat leerlingen met elkaar kunnen communiceren en ervaringen kunnen uitwisselen in VGT. Horende leraars deden dit anders, volgens hem. Een leerkracht die niet VGT-vaardig is, moet grote moeite doen om de leerlingen te begrijpen en zal daardoor niet flexibel kunnen schakelen tussen vragen stellen, luisteren, de leerlingen stimuleren naar elkaar te kijken, enzovoort. De communicatie gebeurt, volgens Bart, bij de horende leerkrachten voornamelijk één-op-één:

Bart: De leraar die niet goed kan gebaren, moet zijn "best doen" om te kijken, af te lezen en te begrijpen wat de leerling gebaart, als het klaar is, dan zegt die tegen de rest: die heeft gezegd... dat is juist. En dan gaat de leerkracht weer verder. Ze [de dove leerlingen] leren dan niet van elkaar onderling door te interageren... Automatisch evolueert dat naar: 'wat de horende zegt is juist'. Maar ik deed het anders: doven zitten ook juist, doven kunnen ook juist zitten.

Dit laatste weerspiegelt ook hoe de status van VGT invloed heeft op de machtsverhoudingen tussen leerkrachten en leerlingen op school, naast die van leerkracht-leerling.

VGT en de kwaliteit van contacten met collega's

Welke plaats heeft VGT in interactie met collega's? Gebarentaal wordt door de collega's van Veerle gezien als waardevol en belangrijk in het onderwijs van dove kinderen. Ook komt VGT als gespreksonderwerp aan bod, bijvoorbeeld over de dialecten bij VGT, welke verschillende gebaren er bestaan voor 'Quick', spontane weetjes over VGT, soms met een vleugje humor. Dit werd geobserveerd tijdens informele momenten na de schooluren, tijdens de pauze, in de leraarskamer en op een formeel moment, namelijk de vergadering.

Als collega's VGT beheersen, heeft dit invloed op de kwaliteit, de frequentie en de duur van het contact tussen de dove leerkracht en de horende leerkracht. Het initiatief tot contact is

wederzijds. Als de horende leerkracht VGT ziet als een waardevolle taal in het onderwijs en als de horende leerkracht voldoende zelfvertrouwen heeft bij het gebruik van VGT, zal deze meer contact opzoeken met de dove leerkracht en omgekeerd. Dit werd geobserveerd tijdens de bezoeken aan de dovenscholen en benoemd door de dove leerkrachten zelf. Als collega's minder vaardig zijn in VGT, zijn de contacten oppervlakkiger, gaan ze over de meest noodzakelijke dingen en ontbreekt het initiatief van beide kanten.

Veerle: Nu heb ik goed contact met horende mensen. Als ze gebaren kennen, dan is er een verbond, en dat blijft dan. Maar mensen die geen gebaren kennen, ja... tuurlijk heb ik daar dan contact mee als collega, dat is het. Niet meer. [...] Op het werkvlak.

Bart herinnert zich nog dat er tijdens het middageten onderling niet in VGT werd gecommuniceerd. Dat vond hij storend, want zijn collega's kunnen wel gebaren (of zouden dit moeten kunnen) en toch doen ze het niet.

Soms gebeurde het dat collega's tolkten of vertaalden voor Veerle. Het gaat hier dan meestal om horende collega's waar Veerle zelden of nooit contact mee heeft, bijvoorbeeld leerkrachten die lesgeven aan een andere doelgroep, namelijk leerlingen met autismespectrumstoornissen en leerlingen met een spraak-taalstoornis.

Wat betreft de directie, orthopedagogen en teamleiders, heeft het al dan niet vlotte verloop van communicatie invloed op de beleving van dove leerkrachten. Als de orthopedagoog geen VGT kan, voelt de communicatie lastiger aan voor Veerle. Veerle heeft vlot contact met de directie, die de aanwezigheid van dove leerkrachten op de dovenschool belangrijk vindt. Bart spreekt vooral over onevenwichtige machtsverhoudingen en heeft negatieve ervaringen met de contacten met de orthopedagoog en de directie.

Vergadertaal- en cultuur

Wat de vergadercultuur is en de voertaal is op vergaderingen, zal beschreven worden aan de hand van twee leerkrachten, namelijk Veerle en Joke. De geobserveerde vergadering bij Veerle gebeurde met een tolk VGT en bij Joke was de voertaal op de vergadering VGT.

Een tolk VGT op de vergadering geeft de indruk dat het Nederlands en VGT gelijkwaardige talen zijn en dat dove en horende leerkracht(en) zich kunnen uitdrukken in hun voorkeurs taal. Op de school van Veerle zijn er meer horende dan dove personen in het lerarenkorps. Op vergaderingen zullen horende personen bijgevolg in de meerderheid zijn en is het gesproken

Nederlands de meerderheidstaal. Hierdoor zullen VGT-taligen vaak enkele seconden achter staan met informatie. Ook is bij het gebruik van een tolk VGT sprake van 'mediated communication'. Als de horende persoon Nederlands spreekt, wordt de boodschap van de zender eerst door de tolk VGT geïnterpreteerd en vertaald naar VGT, waarna de dove persoon als ontvanger de vertaalde boodschap nog moet interpreteren. Omgekeerd geldt hetzelfde, als er wordt vertaald van VGT naar Nederlands (Mazeland, 2003).

Toch gaf de geobserveerde vergadering de indruk dat Veerle voldoende assertiviteit en vaardigheid bezat om ten volle te participeren aan het vergadergebeuren. Wanneer er een tolk aanwezig is, zal Veerle in de eerste plaats, bij individueel contact met collega's, rechtstreeks in VGT met hen communiceren. Haar voorkeur gaat uit naar rechtstreeks contact. Wanneer een collega VGT niet machtig is, of wanneer het gesprek over een complex onderwerp gaat, zal Veerle de tolk vragen om te komen tolken. Ook vertelt Veerle dat als er geen tolk gevonden is, de vergadering wordt geannuleerd, op enkele uitzonderingen na. Dan verontschuldigt de directeur zich dat de vergadering dringend is en die toch zal doorgaan. In dat geval wordt er afgesproken dat bepaalde collega's die vlot VGT kunnen, de vergadering tolken, of er wordt een personeelslid van de dovenschool ingeschakeld die ook een diploma voor tolk VGT heeft. Dit betekent dat ondanks de afwezigheid van een tolk, de meerderheidstaal het Nederlands blijft.

De geobserveerde vergadering was een vergadering met collega's van type 7, waar iedereen VGT kan. Veerle legt uit dat de tolk voornamelijk voor de orthopedagoog is bedoelt, die niet vlot VGT kan, en die de vergadering moet leiden. Ook drukken horende leerkrachten zich volgens haar beter uit in het Nederlands, hun voorkeurstaal. Veerle heeft verder ook voorkeur voor een vaste tolk, omdat die de inhoud en de naamgebaren van de leerlingen dan al kent. Dit heeft invloed op de kwaliteit van het tolken.

Bij Joke was de voertaal VGT. Leerkrachten die (nog) niet vlot VGT kunnen, pikken dan een gebaar op, er wordt wel eens een gebaar verbeterd of een gebaar aangereikt als iemand er niet kan opkomen. Wanneer er iemand niet kan volgen, wordt dit herhaald. Er is mogelijkheid tot het verder ontwikkelen van de vaardigheid in VGT. Het valt tijdens de observatie op dat participanten van de vergadering die meer VGT-vaardig zijn, meer aan het woord komen. Het is niet duidelijk of dit komt door ervaring, door taalvaardigheid of door een combinatie van beiden. Leerkrachten die langer lesgeven op de school, kunnen vlotter VGT en ervaring op de dovenschool kan invloed hebben op de participatie tijdens vergaderingen. Dit wekt de indruk

dat verhoudingen tussen VGT-vaardigen en degenen die VGT niet machtig zijn, in onevenwicht zijn. Toch ervoer ik een atmosfeer van gelijkheid, openheid en mogelijkheid tot leren.

Deze twee vergadersituaties zijn erg verschillend van elkaar en zeggen iets over het beleid en de keuzes die worden gemaakt. In de situatie van Veerle kan worden beschouwd dat het Nederlands de dominante taal is, terwijl in de situatie van Joke VGT de dominante taal is. Op de vergadering van Veerle is het kunnen uitdrukken in de eigen taal een prioriteit, terwijl bij Joke de leerkrachten al doende hun vaardigheid in VGT verder kunnen ontwikkelen.

6.2.3 DE POSITIE VAN DE DOVE LEERKRACHT

De status van de dove leerkracht, namelijk als zijnde een stagiair, een tijdelijke werknemer of een vast benoemde leerkracht. Hier ga ik dieper in op de invloed van het hebben van een diploma op de positie van de dove leerkrachten op de dovenschool.

Bart had negatieve ervaringen bij de aanwezigheid van de klasleerkracht in het klaslokaal tijdens zijn lessen. Hij had een diploma en kon dus wel zelf zijn verantwoordelijkheden dragen.

Bart: Ik vroeg dan: "waarom zit je daar, ik heb een diploma hoor..." "Ja maar, ik moet aanwezig zijn, omdat soms...". Dat was echt vervelend. Voor het vak Dovencultuur moest ik steeds één uur lesgeven, in de klas. De andere juf blijft dan. Ze gaat niet weg, ze blijft. Normaal gezien zou ze weg moeten. Ik kan dan zelf de klas overnemen om te kunnen lesgeven. Nee, die blijft.

Willen de klasleerkrachten de macht behouden en het discours van de dove leerkracht controleren? Bij Bart wekte de handelingen van deze horende leerkrachten onzekerheid en stress op. Hij werd geremd in het doen van 'zijn eigen ding'.

Veerle had reeds een diploma in haar bezit toen ze werd aangeworven als leerkracht. Ze gaf verschillende vakken, in verschillende groepen en werd klastitularis. Roel startte eerst op de dovenschool met de vakken Dovencultuur en VGT, later ook met het vak sociale vaardigheden. Roel had wel het gevoel dat hij gelijkwaardig met collega's werd beschouwd, maar hij had geen diploma en kon daardoor geen grotere verantwoordelijkheden dragen. In de praktijk had hij al heel wat ervaring opgedaan, maar de theoretische kaders en didactische handvaten die hij meekreeg in de opleiding, waren zinvol.

Roel: Voorheen had ik geen diploma voor leraar. Ze hebben me geselecteerd om daar te komen werken als leraar, omdat ik doof ben, gebarentalig, gepast om les Dovencultuur te geven. [...] Ik ging dan

lesgeven, en toch voelde ik één beperking. Het didactische materiaal. Hoe moet ik dit [de lessen] uitschrijven? Wat is belangrijk voor hen? [...] Als je lesgeeft zonder dat je een lerarenopleiding volgde, blijf je een zwakke schakel, vind ik. Je moet kennis hebben.

Toen is hij een opleiding gaan volgen, met de steun van zijn collega's. Na het behalen van zijn diploma, is hij vrijwel meteen aan de slag gegaan als titularis en met het lesgeven van andere vakken. Het hebben van zijn diploma bood hem dus meer mogelijkheden.

Een andere dove leerkracht, Stephanie, had reeds een diploma toen ze werd aangenomen, maar mocht enkel de vakken Dovencultuur en VGT geven en ze had een bediendencontract. Tot haar takenpakket behoorde ook het deelnemen aan de woensdagnamiddagactiviteiten in de leefgroepen van het internaat. Dat had ze er liever niet bij genomen, ze wilde zich enkel focussen op het lesgeven.

Stephanie: Nee, het was genoeg voor mij om me alleen te focussen op het lesgeven, omdat het hetzelfde is als mijn collega's. Maar neen, mijn contract was dat van een bediende, mijn contract was niet volgens het diploma van een leerkracht.

Niet alleen een eigen klas hebben was belangrijk voor Stephanie, ze wilde ook graag lesgeven in andere vakken. Dovencultuur doceren was voor haar geen sinecure, gezien ze dit vak zelf nooit heeft gehad en dit in de opleiding ook niet heeft geleerd. Steeds moest ze materiaal zoeken en verzamelen, omdat er geen cursuspakket bestond. Vakken die ze had geleerd tijdens de lerarenopleiding, die wilde ze doceren.

Bij dove personen die op dit moment nog actief zijn als leerkracht, heeft het hebben of het behalen van een diploma een positieve invloed op hun positie in de dovenschool. Ze kregen meer verantwoordelijkheden, werden klastitularis en lijken als gelijkwaardig beschouwd te worden met horende leerkrachten. Bij Roel is die positie verworven nadat hij zijn diploma behaalde, terwijl Veerle meteen een volwaardige rol kreeg toebedeeld toen ze aangeworven werd. Dove leerkrachten die op dit moment niet actief in het dovenonderwijs staan, hadden een ondergeschikte positie in het onderwijs. Bart en Stephanie kregen enkel de kans om de vakken Dovencultuur en VGT te geven aan dove leerlingen, hoewel ze een diploma hadden en graag meerdere vakken wilden geven. Bovendien had Stephanie zelfs een bediendencontract in plaats van een lerarencontract.

6.3 ACTIES EN DISCOURSES TOT INTERGENERATIONEEL CORRIGEREN

“De jongere generatie moet niet hetzelfde meemaken als de oudere”

Wat zijn de acties en discourses van dove leerkrachten tot het intergenerationeel corrigeren, het streven naar het elimineren van kolonialistische invloeden?

6.3.1 WEERSTAND

Wanneer volgens dove leerkrachten de belangen van de leerlingen onvoldoende vertegenwoordigd waren in de visie van de school, boden ze weerstand tegen de visie. Dit deden ze op verschillende manieren.

“Ik doe mijn eigen ding”

De dove leerkrachten deden “hun eigen ding”, waarmee wordt bedoeld dat ze lesgaven op de manier die volgens hen het beste is voor de leerlingen. Er waren ook momenten dat Bart weerstand toonde ten opzichte van de school en haar visie. Doordat de visie van de school sterk oraal was en integratie in het gewone onderwijs als doel had en doordat Dovencultuur ‘slechts’ een vak was van één uur per week, probeerde Bart de kinderen “een klein beetje in aanraking te laten komen met gebarentaal en Dovencultuur”.

Bart: Ik kijk daar niet echt naar [naar de visie en het beleid], negeer dat zo wat, en doe mijn eigen ding [...]. Soms zeggen ze tegen me dat ik erbij moet spreken [spreken met gebaren], dat doe ik niet. Ik gebaar gewoon, klaar. Gebarentaal is een echte taal. Zij spreken al veel. Het is maar één uur per week, dat is weinig, dat is alles. Ja, ik heb daar al eens weerstand tegenover getoond.

Toch had Bart een ambivalent gevoel over het vak Dovencultuur. Langs de ene kant werd het vak per klas maar één uur in de week gegeven, terwijl de rest van het curriculum monolinguaal en oralistisch was. Langs de andere kant probeert Bart er ‘het beste van te maken’, ondanks de status van het vak Dovencultuur.

Een verschillend discours

Het discours van Bart naar de leerlingen toe verschilt van die van andere personeelsleden op de dovenschool:

Bart: Het is OK om bijvoorbeeld aan het loket te schrijven, het is OK om te gebaren [...]. Waarom moet je spreken? [...] Ik zei eigenlijk het tegenovergestelde van wat de logopediste zei. [...] Ik leerde

hen dat aanpassing van beide kanten komt. De logopediste zei dat [alleen] de dove persoon zich moet aanpassen.

Het handelen en spreken van de logopediste kwam overeen met de visie van de dovenschool. Niet alleen door anders te spreken, toonde hij weerstand, maar hij vertelde dat hij in zijn lessen zelfs een beetje kritiek heeft gegeven op de visie van de school. Hij geeft toe dat hij niet loyaal is ten opzichte van de school. Loyaliteit jegens de leerlingen heeft voor hem prioriteit.

Wat was de invloed van deze verschillende discourses op de leerlingen? De benadering die deze dovenschool hanteerde had uitwerking op het denken van haar dove leerlingen, waarbij de geloofwaardigheid van de dove leerkracht in het gedrang kwam. Sommige leerlingen gingen inderdaad twifelen aan hun onderwijs, door Bart, maar anderen waren het niet met hem eens en zeiden: “nee, spreken is belangrijk, dan kan ik praten met horende mensen”. Dit neemt Bart deze leerlingen niet kwalijk, gezien zij steeds benaderd werden volgens die denkwijze.

De visie veranderen?

Andere acties van weerstand waren pogingen om de visie te veranderen, maar mislukten. Bart dacht dat hij het onderwijs zou kunnen veranderen door in VGT te doceren en te communiceren. De leerlingen zouden dan tevreden zijn over Bart en positief over hem praten tegen de andere horende leerkrachten, die vervolgens hun lesgeefpraktijken en de voertaal zouden aanpassen. Echter, Bart maakte zich illusies. Wat hij er nu over denkt is het volgende:

Bart: Of ik goesting heb om daarover te discussiëren, of ik goesting heb om daar dingen te veranderen? Daar heb ik geen zin in. BAH. Egoïstisch... Eerlijk gezegd is dat egoïstisch, ja. Geen goesting. Een onmogelijke opdracht. Onmogelijk. Of de visie kan veranderen? Het is al honderd jaren dezelfde visie. Kan je dat veranderen?? Peins je dat?? [gespannen, gefrustreerd, gespannen lach]

Onder 6.2.1. *De visie van de dovenschool* licht Bart ook toe hoe de visie werd doorgegeven van generatie op generatie. Hierdoor zijn zowel bottom-up als top-down veranderingen, naar zijn mening, erg moeilijk realiseerbaar. Om verandering door te voeren, is er volledige vernieuwing nodig: oude leraars moeten weg. Een nieuwe school bouwen, een nieuwe visie, nieuwe energie, nieuwe denkwijzen, biedt volgens hem meer kansen.

6.3.2 INSPANNINGEN TOT EENSGEZINDHEID OVER DE VISIE

De actieve dove leerkrachten ervaren dat het team dezelfde onderwijsvisie navolgt, de niet-actieve dove leerkrachten ervaren tegenstrijdigheden en spanningen tussen collega's over de

visie op de dovenschool. Beide groepen van leerkrachten beschrijven dat je het als leerkracht niet kan volhouden op de dovenschool, als je het niet eens bent met de visie. Op de school van Veerle is er een gemeenschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel voor het nastreven van de visie. Als er een nieuwe collega arriveert op de school, leggen de leerkrachten samen de visie uit aan deze persoon. Veerle beschrijft dat als je het als collega niet eens bent met de visie, je niet in het team past. In haar team staat iedereen achter de visie van de school en als er één collega anders werkt, voelt deze zich niet goed en kan er moeilijk mee worden samengewerkt. De leerkrachten staan op dus één lijn. Zo wilde een ouderkoppel bijvoorbeeld niet dat hun kind les zou krijgen van Veerle, omdat ze doof is. Zelfs na de vraag van de ouders om een andere leerkracht in te zetten voor hun kind, hield het team van Veerle stand. Deze ouders zijn toen met het kind vertrokken naar een andere dovenschool.

Bart was zelf niet akkoord met de visie en stond niet op één lijn met zijn collega's. Dat was een van de redenen waarom hij vertrokken is op de dovenschool.

Bart: Ik denk niet dat ik het lang had kunnen volhouden zo... Of ik terug op [de dovenschool] wil lesgeven? Nee, dat kan ik niet meer! Kan niet meer, nee.

Bepaalde collega's waar Bart het goed mee kon vinden en die dezelfde visie hanteerden als hij, werken ook niet meer op die dovenschool. Hij vermoedt dat de reden hiervoor is dat ze niet akkoord waren met de visie van deze dovenschool. Bart bekritiseert de school dat het geen goede school kan zijn als collega's zich in verschillende kampen bevinden. Dat Bart en zijn collega's niet op één lijn stonden, had invloed op de beleving en de kwaliteit van de contacten tussen hen.

Bart: Ik praatte wel met mijn collega's, vriendelijk: "hallo, hoe is het, hoe was je weekend", dat was het dan. Af en toe een paar dingen over de leerlingen. [...] Ik kende hun visie, zij kenden mijn visie, en we waren het niet eens met elkaar. [...] Discussie, dat had geen zin. Dat was tijdverlies. Want zij wilden niet veranderen, ze wilden niet open denken. [...] We sloten onszelf allebei af. Waarom sloot ik mezelf af? Omdat ik wist dat zij hun visie niet wilden veranderen.

Peter, een andere leerkracht, beschrijft dat op zijn school de visie erg vaag is en dat collega's veel verschillende meningen hebben, waarbij er een grote invloed was van de ouders. Hij beschrijft dat er verschillende tegenstrijdigheden waren die hem in de war brachten.

Peter: Ze hebben nooit een duidelijke visie gehad op school. Gebarentaal mag ja, maar het mag niet, ze moeten spreken, en dan mag dat niet.. [mimiek drukt verwarring uit] Wanneer mag gebarentaal dan, en wanneer mag dat niet en moeten ze spreken? Omdat de ouders het willen, of omdat het niet past bij de kinderen, of, of, of...? Omdat ze het kind moeten volgen, wat er bij het kind past? Nee, dat moet allemaal niet, het is beter gewoon te gebaren. Niet alleen doven [dove leerkrachten], maar ook horenden [horende leerkrachten] moeten gebaren. Horenden, doven, dat maakt niet uit, iedereen zou moeten gebaren.

Zowel de actieve als de niet-actieve leerkrachten beschouwen de eensgezindheid over de visie van de dovenschool als een belangrijke voorwaarde om bereid te (blijven) zijn les te geven op de school. De visie van de school heeft invloed op de wilskracht en de motivatie van de leerkracht. Bart vermeldt dat het lerarenkorps, de ouders, de pedagogen en de leidinggevenden samen op één lijn achter de visie moeten staan. Pas als de visie breed gedragen wordt, kan er goed onderwijs worden aangeboden.

6.3.3 BEHARTIGEN VAN BELANGEN VAN DOVE LEERLINGEN

Naast het bieden van weerstand en de pogingen tot een eensgezindheid te komen over de visie van de dovenschool, zoals de dove leerkracht het wenst, komen dove leerkrachten ook op voor de rechten van dove leerlingen. Zo heeft het dove kind recht op Vlaamse Gebarentaal, wat zorgt voor toegankelijkheid van informatie en een belangrijke basis is tot het sociaal-emotionele welbevinden van dove kinderen. Het behartigen van visuele noden, zoals dat van een visueel toegankelijke schoolomgeving (bijvoorbeeld flinkerend licht bij het belsein) en van voldoende visueel materiaal (bijvoorbeeld televisies, aangesloten op een PC), werd reeds besproken in het hoofdstuk *Visualiteit*. Verder zijn ouders en horende leerkrachten zich er niet altijd van bewust dat een doof kind ook een gewoon kind is dat ontwikkelingsfasen doorloopt die vergelijkbaar zijn met horende kinderen. De dove leerkracht maakt hen alert voor deze valkuil. Zo werd het gedrag van een leerling door de ouders gepercipieerd als erg problematisch. Veel luisterde aandachtig naar hun zorgen, waarna ze toelichtte dat ze de problemen identificeert als normale moeilijkheden bij de puberteit.

Dove leerkrachten voelen zich verantwoordelijk voor het verdedigen en uitleggen van de noden van dove leerlingen tegenover het overwegend horend personeel. Horende leerkrachten hebben een andere zintuiglijke ervaring en andere beleving van de wereld dan de dove leerlingen, terwijl dove leerkrachten veel gemeenschappelijke ervaringen herkennen. Vanuit gevoelens van rechtvaardigheid en loyaliteit, zetten dove leerkrachten zich in voor de belangen van dove leerlingen. Deze belangen worden verdedigd op verschillende niveaus, namelijk bij horende en

dove ouders, bij de Dovengemeenschap, bij collega's en de directie. Bij het nemen van beslissingen (bijvoorbeeld samenstelling van de klassen), bij bepaalde situaties die gebeur(d)en (bijvoorbeeld horende collega's die op uitstap niet in VGT met elkaar communiceren), bij negatieve emoties als gevolg van die situaties, als het onderwerp aan bod komt (bijvoorbeeld de aankoop van materialen, verdedigen dat visueel materiaal nodig is), zal de dove leerkracht de belangen van de leerlingen ter sprake brengen en verdedigen.

Soms neemt het team van Veerle beslissingen waar ze het niet mee eens is. Dan probeert ze grondig uit te leggen aan haar collega's en/of de orthopedagoge waarom ze een bepaalde gekozen aanpak niet gepast vindt en voegt ze alternatieven en voorbeelden toe. Die laatste zijn volgens haar erg belangrijk, omdat ze het anders 'volgens de horende manier' gaan aanpakken. Zo wilde het schoolteam Lisa, een leerlinge met een licht verstandelijke beperking en gedragsmoeilijkheden, tijdelijk naar een gespecialiseerde therapeutische instelling sturen. Veerle was hier niet mee akkoord en stelde de vraag hoe Lisa er zou communiceren en tegen wie ze zich zou kunnen uitdrukken. Deze belangrijke vraag verloren haar collega's uit het oog. Veerle stelde alternatieven voor, zoals de druk in de klas wat lager leggen en de verwachtingen van Lisa bij te stellen.

De belangen die het meest besproken werden, hebben betrekking tot VGT. Dit is de meest toegankelijke taal voor dove kinderen, waar dove kinderen recht op hebben en waar ze zich het beste mee kunnen ontwikkelen. Dove leerkrachten voelen zich verantwoordelijk voor het bewaken, het gebruik en de aanwezigheid van VGT.

Verantwoordelijkheid over VGT als voertaal in de klas

De meeste kinderen hadden nog niet voldoende VGT ontwikkeld door het beperkte aanbod thuis en in het onderwijs. Dit betekent dat er in de klassen soms situaties voorkwamen waarbij de kinderen Bart niet begrepen. Door het te gebruiken en door geduld uit te oefenen, kan dit ontwikkelen, zegt Bart. Hij vertelde dat er soms van hem werd gevraagd om zijn stem te gebruiken en dat zijn lesdoelen soms werden verstoord door de horende leerkracht:

Bart: Sommigen [horende leerkrachten] zeiden: "nee, het is beter om je stem te gebruiken, want anders kunnen die [leerlingen] het zeker niet verstaan". Ik zeg dan van "nee, je moet geduld hebben, die gebaren zullen nog komen, met het oefenen evolueert dat". Of soms ben ik aan het gebaren, en praat de juf er tussendoor. Dan denk ik van "ha, nee, alstublieft, laat me mijn ding doen, laat de groep bij mij, ik zal het wel zelf doen, zelf oplossen".

Als de leerkrachten van Bart verwachtten dat hij toch zou gaan spreken bij zijn gebaren, vertoonde hij daar weerstand tegen, door dit niet te doen. Daarvoor is gebarentaal te belangrijk. “Gebarentaal is een echte taal. Jullie spreken al veel. Het is maar één uur per week, dat is weinig, af”, heeft hij wel eens als argument gebruikt tegen de horende leerkrachten.

Verantwoordelijkheid over het gebruik en de kwaliteit van VGT door horende collega's

Dat horende leerkrachten steeds VGT gebruiken in het bijzijn van kinderen, vinden dove leerkrachten belangrijk, gezien dove leerlingen steeds informatie missen. Dove kinderen kunnen enkel incidenteel sociaal leren van volwassenen als de communicatie tussen hen in een visuele taal gebeurt. Daar heeft Veerle haar collega's van bewust proberen maken.

Veerle: Ik wil waarden en normen van volwassenen uitstralen naar de kinderen, dat betekent ook dat ze kunnen zien en leren hoe afspraken gemaakt worden, hoe ruzie gemaakt wordt - ze mogen dat zien, 't is te zien welke woorden er gebruikt worden en over welke thema's er gesproken wordt.

Veerle maakte voor haar collega's de vergelijking met horende kinderen, om dit te verduidelijken:

Veerle: “Maar wat wij onderling vertellen hoeven de kinderen niet te weten”, zeiden mijn collega's. “Wat de kinderen niet hoeven te weten, daar moeten jullie niet over praten waar zij bij zijn. Hoe zit het met de leerkrachten van de taalklassen en toezicht op de speelplaats? Babbelen die ook onderling?” “Ja..” “Precies hetzelfde moet je doen met de dove kinderen. Kinderen leren incidenteel door volwassenen. Hoe kunnen ze dit dan leren? Als er dan toch onderwerpen zijn die de kinderen echt niet hoeven te horen, ga je dit beter ergens anders bespreken.”

Horende leerkrachten hebben het Nederlands als hun moedertaal, zoals dove leerkrachten VGT als eerste taal hebben. Dit argument om Nederlands te spreken in het bijzijn van dove kinderen, is voor Veerle niet geldig:

Veerle: “Ja, maar het is gemakkelijker om dan gewoon te spreken.” “Voor jou is het gemakkelijker ja, maar voor ons dat niet! Ik ben jullie collega, ik voel me hier niet goed bij dus wat moet dat voor die kinderen zijn. Jullie werken hier voor de kinderen, die uitstap is voor de kinderen en niet voor jullie zelf!” “Ja, maar..., we kunnen toch niet heel de dag door gebaren, pfft.” “Als je daar niet voor in bent, moet je hier niet komen werken, dan ga je beter weg. Als je kiest om hier te komen werken, kies je er ook voor om je volledig in te zetten voor VGT!”

Het leren en gebruiken van VGT is in het belang van de leerlingen, aldus Veerle, niet voor het plezier van de horende leerkrachten.

De aanwezigheid van de dove leerkracht heeft invloed op het gebruik van VGT onder collega's. Op een observatie vertelde een andere leerkracht tegen Veerle dat ze haar hebben gemist, na een tijdelijke afwezigheid; de voertaal tussen collega's werd het gesproken Nederlands. Alleen haar aanwezigheid is niet voldoende, Veerle moet ook bewaken dat VGT steeds de voertaal is als er dove personen aanwezig zijn. Op haar school is de regel dat iedere horende persoon in VGT communiceert als er een dove persoon in de ruimte aanwezig is. Het is nodig te bewaken dat deze regel wordt nageleefd.

Tegen nieuwe leerkrachten, die (nog) geen VGT kunnen, is ze streng. Ze zegt dan dat ze zich aanpast aan de leerkracht en dat ze dat niet zal blijven doen, dat de bedoeling is dat de leerkracht beter en beter kan gebaren. "Kinderen hebben nu eenmaal geen geduld", legt ze uit, "ook ikzelf zal er genoeg van hebben. Ik weet dat het hard klinkt, maar ik ben liever eerlijk."

Veerle: Communicatie is altijd met twee partijen. [...] Niet dat ik altijd de leerkracht moet aanspreken via gebaren, en dat ze dan gewoon ja ja knikken. Nee. Omgekeerd moeten zij ook inspanning doen. [...] Ze moeten een manier vinden, waardoor ik alles kan volgen. Zij moeten inspanning doen, ik moet inspanning doen. Het moet van beide kanten komen.

Voor haar zijn dove leerkrachten samen verantwoordelijk voor het gebruik en het bewaken van VGT. Als dove leerkrachten spreken tegen horende leerkrachten, zal de vaardigheid in VGT en de inspanning van de horende leerkracht achteruit gaan.

Veerle: Vroeger gebaarden ze niet, hoor. Nu heb ik de poort geopend, en nu is er evolutie, ze gebaren meer. Er wordt meer gecommuniceerd in gebarentaal. [...] Nieuwe [dove] collega's die hoofdzakelijk spreken. Hmm... Dat spreekt dat een beetje tegen. [...] Waarom kunnen collega's geen gebaren? Daar moet je over nadenken. Dat heeft ook zijn redenen. Als wij gebaren, en blijven gebaren, volharding, moeten horenden volhouden om met ons te communiceren via gebaren.

Als horende collega's willen communiceren met dove collega's, moeten ze de inspanning doen VGT te gebruiken. Op die manier breidt de gebarenschat van de horende leerkracht uit. Als de dove collega tegen de horende collega Nederlands spreekt, zal de inspanning van de horende collega verzwakken, omdat horen voor hen 'de gemakkelijkste weg' is. Voor Veerle is het belangrijk dat de schoolomgeving gebarentalig is en blijft.

Dove leerkrachten willen dat horende leerkrachten vloeiend worden in VGT, dat ze VGT van niveau hebben en dat ze VGT gebruiken in het bijzijn van dove personen. Veerle voelt zich verantwoordelijk voor het opkrikken van de vaardigheid in VGT van haar collega's naar een hoger niveau en dat ze zich bewust zijn van VGT en al haar aspecten. Als er een groep dove personen veel GOC's¹⁵ gebruikt, vindt Veerle het belangrijk dat horende leerkrachten steeds mee zijn met deze gebaren en doet ze daar ook inspanningen voor, door hen uit te leggen wat deze GOC's betekenen.

6.3.4 ZICH VERANTWOORDEN EN BEWIJZEN

Dove leerkrachten hebben het gevoel zich steeds te moeten verantwoorden en bewijzen ten opzichte van collega's, de ouders, de school, de Dovengemeenschap en soms zelfs ook tegenover de kinderen. Het vertrouwen winnen van deze actoren op verschillende niveaus houdt hen bezig. Bart heeft veel moeite gedaan om het vertrouwen van zijn collega's en de directie te winnen, maar is hierin niet geslaagd. Ondanks dat hij zijn diploma had, bleef zijn positie door de jaren heen hetzelfde. "Nee, ik moest me steeds bewijzen, bewijzen, bewijzen. Tegenover de kinderen ook!". Omdat sommige leerkrachten in het klaslokaal bleven zitten als Bart les gaf, vertrouwden niet alle leerlingen erop dat Bart een volwaardige leerkracht was met een evenwaardig diploma als zijn horende collega's. Hierdoor geraakt hij gefrustreerd, onzeker en gedemotiveerd. De werkomgeving van Veerle vertrouwt in haar kunnen. Het schoolteam en de leerlingen beschouwen haar als een leerkracht die gelijkwaardig is met horende collega's.

Toch heeft Veerle het gevoel zich steeds te moeten bewijzen tegenover potentieel nieuwe ouders, bijvoorbeeld tegenover ouders die op bezoek komen naar de dovenschool en overwegen om hun kind er school te laten lopen. Ze voelt dat ouders aan haar kunnen twijfelen, omdat ze doof is. Het is al eens gebeurd dat er ouders met hun kind vertrokken zijn op de school van Veerle. Hun reden was het volgende "ah, we denken dat je goed bent, maar je gebaart, ik ben bang dat de spraak van mijn kind verdwijnt". Hierdoor voelde Veerle zich onzeker en werd ze voorzichtiger in het contact met ouders. Verder heeft Veerle het gevoel dat een groep dove ouders van dove kinderen de school waar zij lesgeeft, niet steunt of vertrouwt, ook al werken er verschillende dove personen.

Roel werd eerst aangenomen om enkel het vak Dovencultuur te geven. Zijn ervaring is dat de school eerst afwachtend was met het aanwerven van dove leerkrachten.

Roel: Nu doceer ik alle ASV vakken. Vroeger was dat maar weinig, begon ik klein, en nu is dat steeds meer en meer. Ik denk dat de school me nu vertrouwt. Ze zagen dat het succes had, dat het goed ging, de

jongeren waren tevreden, ouders waren tevreden [...]. Dan zijn ze begonnen met het uitbreiden van mijn taken/lessenpakket. Wat wel jammer is, is dat als een dove komt, dat ze die eerst een beetje werk geven, en dan gaan uitbreiden. Omdat ik vroeger als eerste [dove persoon] kwam werken, en ze waren dan onzeker. Ze zagen dat het goed ging en na verloop van tijd breidden ze uit. Dan komt er een nieuwe dove collega, en ze weten al dat doven het kunnen. Ja.. Ik was als eerste aangekomen, er was nog niemand [geen dove personen]. Ze waren voorzichtig, ze zagen dat het goed ging, en ze wierven nog andere dove collega's aan. Ja...

Dit betekent dat Roel heeft moeten bewijzen dat dove leerkrachten kunnen lesgeven aan dove leerlingen. Dit heeft dan deuren geopend om andere dove leerkrachten aan te werven. Het is een grote opgave voor dove leerkrachten hoe om te gaan met het zich te moeten verantwoorden en bewijzen ten opzichte van verschillende partijen, wat de dove leerkrachten onder druk zet.

6.3.5 NODIGE VAARDIGHEDEN EN EIGENSCHAPPEN

Dove leerkrachten hebben een aantal vaardigheden en eigenschappen nodig om aan belangenbehartiging te kunnen doen op school. De eigen ervaringen zijn onvoldoende om op een efficiënte wijze de belangen van de leerlingen te verdedigen en uit te leggen. Niet iedere leerkracht bezit al de genoemde vaardigheden en eigenschappen, maar als men de belangen van dove leerlingen wil verdedigen, worden deze wel als relevant gezien. Het gaat hier om communicatief sterk en sociaal vaardig zijn. Om de belangen van de leerlingen te verdedigen, moet je deze bespreekbaar maken, de juiste woorden of gebaren uitkiezen, dialoog voeren en de juiste vragen stellen. Als leerkracht moet je ook kunnen inschatten hoe je opkomt voor de rechten van dove leerlingen bij de directie, bij collega's en bij ouders, waarbij de aanpak steeds verschilt. Bij ouders is dialoog bijvoorbeeld belangrijker, terwijl er bij leerkrachten wel wat meer kan worden verwacht. Assertiviteit is belangrijk om op te komen voor eigen rechten en die van dove leerlingen, zeker om 'gehoord' te worden.

Dove leerkrachten worden uitgedaagd om deze vaardigheden te verwerven en te gebruiken, de ene wat meer dan de andere, afhankelijk van de school waarin ze werken. De beleving van de machtsrelaties, de verhouding in aantal dove en horende leerkrachten, de visie op de dovenschool en de positie van de dove leerkracht beïnvloeden deze uitdaging. Als de dove leerkracht een onzeker positie heeft, zoals die van een stagiaire of een leerkracht met een tijdelijk contract met mogelijkheid tot verlenging, is de leerkracht 'voorzichtiger'. Een stagiaire is bijvoorbeeld meer onderdanig ten opzichte van de visie, omdat slagen voor de opleiding prioritair is. Een leerkracht met een tijdelijk contract zal bijvoorbeeld minder geneigd zijn om naar de directie te stappen om te spreken over de beperkte aanwezigheid van het flitsalarm.

6.3.6 EMOTIES

Bij dove leerkrachten komen een aantal positieve en negatieve emoties naar boven, die hun denken beïnvloeden en omgekeerd. Dit heeft dan ook weer invloed op hun handelen. De negatieve emoties die regelmatig voorkwamen doorheen het onderzoek in de verhalen van dove leerkrachten en tijdens het vertellen ervan, waren gevoelens van machteloosheid en gelatenheid, van twijfels en onzekerheid, van stress, frustraties en boosheid. Het gevoel van loyaliteit ten opzichte van de leerlingen en het rechtvaardigheidsgevoel waren emoties die sterk hun handelen stuurden. Positieve emoties waren gevoelens van gewaardeerd worden door collega's en plezier hebben in het lesgeven.

In sommige gevallen zijn deze emoties situatiegebonden. Soms brengen bepaalde gebeurtenissen blijvend negatieve emoties teweeg, in andere gevallen zijn het emoties die te maken hebben met de continue en onveranderde toestand waar ze in zitten/zaten.

Er zijn gevoelens van machteloosheid en gelatenheid over dingen die gebeuren en waar dove leerkrachten geen grip over hebben of er niet in slagen om de situatie te veranderen. Dit gaat bijvoorbeeld over hun eigen positie op de dovenschool, over de verhouding tussen het gebruik van VGT en Nederlands, over beslissingen die ouders, leerkrachten en/of de orthopedagoog maken over het dove kind en over de toekomst van dove kinderen. Ook als dove leerkrachten er niet in slagen om de belangen van dove leerlingen te vervullen, als hun werkomgeving hen niet erkent of niet naar hen luistert en bij onevenwichtige machtsverhoudingen, komen ook deze gevoelens naar boven.

Over deze machtsverhoudingen ervaren dove leerkrachten veel frustratie. Zo was Veerle gefrustreerd dat er op haar dovenschool pas aanpassingen werden gedaan voor het visueel maken van het belsignaal toen er meerdere dove personen tewerkgesteld waren op de school.

Veerle: Waarom nu niet aanpassen voor doven? Waarom moet het blijven aanslepen? Waarom? Die doven zijn over vier jaar ongeveer al weg op deze school. Dat betekent dat ze nog nooit die aanpassingen hebben ervaren. Ik vind dat het nu moet gebeuren. Waarom niet? Waarom over 4 jaar? Of over 10 jaar? Waarom? Dat flitsalarm, waarom was dat er 20 jaar geleden niet al? Waarom? Dat begrijp ik niet.

Ook op andere vlakken waarbij de school niet toegankelijk is, heeft ze frustraties, zoals de afwezigheid van een gebarentalige leerlingenbegeleider. Bart was gefrustreerd over onder andere het feit dat horende leerkrachten niet naar de Dovengemeenschap gingen, hier geen

kennis en ervaring over hadden en dat hij dus de enige was die aan de leerlingen vertelde over deze gemeenschap. Over het algemeen zijn er frustraties en soms gevoelens van boosheid als de belangen van dove leerlingen niet worden vervuld of als hun sterktes niet worden erkend door de school, door collega's en/of door ouders.

Niet alleen kwamen er emoties naar boven, maar Bart beschrijft ook een bepaalde gemoedstoestand. Hij moest een diepe zucht slaken vooraleer hij de school binnen stapte om een nieuwe werkdag te beginnen.

Bart: Ik weet nog dat altijd als ik aankwam, dat ik eventjes moest zuchten [mezelf de moed inblazen] en dan pas naar binnen ging. [...] Zo van: "Oef, okee, klaar? Ik zal wel zien wat er komen zal." [...] Ja, ik moest volhouden met te gaan [met te gaan lesgeven].

6.4 TRANSMISSIE VAN EEN DOVE IDENTITEIT

"De goede ervaringen van de oudere generatie moet de jongere generatie ook ondervinden."

Het uitleggen van de wereld aan de dove leerlingen, is een van de belangrijkste taken van dove leerkrachten. Doorheen de interviews en de observaties viel het op dat de dove leerkracht de jongere dove generaties willen voorbereiden op de (horende) maatschappij en de Dovengemeenschap, doorheen hun ervaringsverhalen en hun handelen. De voorgaande paragrafen beschreven dat de dove leerkracht negatieve invloeden probeert te vermijden en de medisch gekleurde interacties tussen de omgeving en het dove kind wil elimineren. Het ging vooral om wat de dove leerkracht zeker niet wil doorgeven aan het dove kind, terwijl ik hier beschrijf hoe dove leerkrachten positieve ervaringen willen meegeven en hoe ze een gezonde en positieve dove identiteit willen overdragen.

6.4.1 DE MAATSCHAPPIJ IN ZIJN GEHEEL

De dove leerkracht wil dove kinderen voorbereiden op de brede (horende) maatschappij, door informatie te geven, door zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld te kweken, door praktische tips aan te bieden en door zelfstandigheid aan te leren. Op die manier probeert de dove leerkracht zijn/haar dove leerlingen uit te leggen hoe de buitenwereld eruit ziet en hoe ze ermee om kunnen gaan. Dat is wat Bart ook zegt in het inleidende fragment bij dit hoofdstuk, dat dove leerlingen niet opnieuw van nul moeten zoeken en steeds tegen barrières moeten aanlopen, maar kunnen leren van de ervaringen van de dove oudere generaties. Het doorgeven van die

ervaringen, over hoe te (over)leven in de samenleving, zien de dove leerkrachten als hun verantwoordelijkheid, die hier een sterk intergenerationeel karakter heeft.

De pedagogische praktijken van Veerle zijn vaak in functie van het leven na school, als een dove persoon. In hoe Veerle haar pedagogische aanpak beschrijft, legt ze zelf dikwijls de link tussen het doof zijn van de leerlingen en de overwegend horende samenleving. Zo legt ze bijvoorbeeld de sociale regels uit: dove mensen zijn soms direct en open met hun vragen en uitspraken, maar bij horende mensen gebeurt dit soms beter op een andere manier. Of ze legt uit dat direct en open zijn tegen je vrienden prima is, maar dat je je tegen een leerkracht anders moet uitdrukken. Veerle is van mening dat haar dove leerlingen moeten leren hoe horende mensen met elkaar omgaan, aangezien ze later met hen moeten gaan samenwerken.

Niet alleen in het geven voorbeelden laat ze zien hoe er het best wordt gecommuniceerd met horenden, maar ook in haar handelen. Veerle gaat hier bewust mee om, al formuleert ze in deze context dat ze wil dat haar leerlingen zien dat ze als dove leerkracht gelijkwaardig is met horende leerkrachten:

Veerle: Als een collega niet kan gebaren, soms komt die in de klas, dan nodig ik uit tot schrijven, soms op het bord, soms op papier. 't Is te zien wat, als het een belangrijk onderwerp is, schrijf ik op papier, we geven dat dan door aan elkaar. De leerlingen zien dan dat ik een volwaardige leerkracht ben.

Verder beschrijft Veerle dat de houding van de dove leerlingen bij horende buitenstaanders wijzigt, zoals zich dat bijvoorbeeld uitdrukt in verlegenheid en afstandelijkheid, terwijl het dove kind eigenlijk veel uitbundiger is. Ze moedigt dan de leerling aan om te communiceren met deze horende mensen en geeft hierbij voorbeelden op welke manier ze dit kunnen doen. Bart benoemt dat hij de dove leerlingen leert dat aanpassing van beide kanten komt, waarbij hij het voorbeeld gebruikt van communicatie aan het loket, die volgens hem best al schrijvend of gebarend kan gebeuren.

Veerle vindt het belangrijk dat dove leerlingen een *positief zelfbeeld* kunnen kweken, met een gezond zelfreflecterend vermogen, waarbij ze kunnen benoemen wat het betekent om doof te zijn, wat een deel van hun zelf is. Dit is volgens haar belangrijk ter voorbereiding van later, als ze de maatschappij instappen. Ook zelfstandig leren worden, is belangrijk, vindt Veerle. Ze spoort haar leerlingen aan zo veel mogelijk aan zelfstudie te doen. In de maatschappij is het immers niet altijd mogelijk om steeds uitleg en hulp te vragen. Een efficiënt probleemoplossend vermogen en positieve zelfspraak met 'ik kan het', dat wil ze hen leren.

Veerle: Nu, terwijl ze opgroeien, kunnen ze rekenen op mij, rekenen op hun ouders, maar de bedoeling is om later te kijken naar zichzelf: dit en dit en dit kan ik doen. Daar wil ik de kinderen graag op voorbereiden, vooral door taal Nederlands. En WO, informatie geven. Door wat er nu gebeurt, door wat ze nu interessant vinden, begrijpen ze de wereld beter.

Voorbeelden zijn uitgesteld hulp vragen (bijvoorbeeld een oefening overslaan en later meer uitleg vragen hierover, in plaats van onmiddellijk de juf te roepen) en stimuleren van het opzoeken van woorden als de leerling het niet begrijpt, in het woordenboek of op Google. Ook probeert ze de leerlingen in de klas assertief te leren worden, in de zin dat ze ook aan elkaar hulp vragen, aangezien ze als volwassenen in de maatschappij volgens haar zeker vaak hulp nodig hebben en dit dus op een adequate manier moeten kunnen vragen.

Onderwerpen over hoe een dove persoon inclusief kan bewegen in de horende maatschappij, op een positieve manier, komen ook aan bod bij het vak Dovencultuur. Zo ging een geobserveerde les Dovencultuur van Veerle over de verschillende soorten tolken, hun taak en het gebruik ervan, waarbij ze een aantal voorbeelden gaf van in welke situatie welke tolk kan worden ingezet, ook uit haar persoonlijke leven.

6.4.2 DE DOVENGEMEENSCHAP

Veerle geeft op dit moment Dovencultuur aan haar leerlingen en Bart heeft dit vak ook gedoceerd op de dovenschool, aan verschillende klassen. De inhoud van dit vak bestaat onder andere uit Dovengeschiedenis, zoals de geschiedenis van het dovenonderwijs, actualiteit en cultuur. Als het thema 'cultuur' aan bod kwam in Barts lessen, gaf hij bijvoorbeeld de opdracht aan zijn leerlingen om iets te knutselen wat te maken heeft met handen en ogen, want dit zijn kenmerken die vaak terugkomen in Dovenkunst. Bij actualiteit wordt er doorgegeven wat er gebeurt in de Dovengemeenschap, bijvoorbeeld Werelddovendag. Bart:

Bart: Ja. Soms vertelde ik over WDD, dat ze erheen moeten. Een netwerk is belangrijk. Omdat ik dit al heb gezien, ik ken een aantal dove personen die verdwenen zijn. Die komen niet. Wat doen ze? Vervelen ze zich? Ik weet... Bij familie, op het werk, misschien zijn ze daar maar alleen, eenzaam. Nee, dat zou niet mogen.. Kom! Kom naar de dovenclub, kom naar de Dovengemeenschap, vrienden, een netwerk, dat is belangrijk. Ik vertelde hen wel: er is WDD, kom! [...] Ik vertel over hen Deaflympics, over kampen, over Fevlado, waarom Fevlado belangrijk is, over [de dovenclub] vertel ik ook. [...] Ik vind het fout als ik die informatie niet geef.

Zowel Veerle en Bart benadrukken het belang van Dovencultuur en motiveren waarom ze het belangrijk vinden om dit vak te doceren. Bart noemt hierboven dat hij zich verantwoordelijk voelt om informatie te geven over de Dovengemeenschap, omdat ze later, als ze van school af zijn, de kans moeten krijgen om naar de dovenclub te gaan en een sociaal netwerk met dove personen uit te bouwen. Dove leerkrachten dragen dus bij aan het (toekomstige) sociaal kapitaal van dove kinderen. Veerle legt hierbij uit dat dit netwerk en de informatie die dove kinderen krijgen bij het vak Dovencultuur, belangrijk zijn voor hun (identiteits)ontwikkeling.

Veerle: Ik denk als ze een achtergrond van Dovencultuur hebben, dat het beter is voor hun ontwikkeling. Als een dove jongere horende ouders heeft, dan betekent het dat ze niets van Dovencultuur kennen. Dat is erg. Als je dove ouders hebt, heb je geluk, ja. Als je geen dove contacten hebt... Horende ouders, horende familie. Als ze vriendjes hebben op school, zijn dat allemaal horenden. Misschien zijn er die naar de Dovengemeenschap gaan, maar misschien niet. Waar gaat hun identiteit naartoe?

Kennis over de Dovengemeenschap draagt bij tot het sociaal kapitaal, maar Veerle wil ook haar dove leerlingen een kans geven om kennis te maken met leden van de Dovengemeenschap. Op die manier kunnen ze later een weloverwogen keuze maken, om wel of niet deel uit te maken van de Dovengemeenschap en andere dove mensen op te nemen in hun sociaal netwerk.

Veerle: Ik wil graag proberen hen de kans te geven om elkaar te ontmoeten. Omdat ik weet dat ze dan later zelf kunnen kiezen [of ze naar de Dovengemeenschap gaan]. [...] Bij de les Dovencultuur, die elke week doorgaat, vertel ik erover. Als er belangrijk nieuws is, geef ik hen dat. Dan weten ze dat het bestaat [de Dovengemeenschap, dovenclubs], ze kunnen er later dan altijd naartoe, als ze het willen.

Voor het overdragen van kennis over de Dovengemeenschap en haar geschiedenis, voelt de dove leerkracht zich verantwoordelijk. "Ik voel wel dat ik die informatie moet geven, omdat het een deel is van het kind, van zijn leven.", zegt Veerle.

Maar wordt Dovencultuur alleen maar als vak gedoceerd? Veerle benoemt dat Dovencultuur ook aanwezig is in de klas, in de communicatie, doordat zij en haar leerlingen doof zijn. Wellicht bedoelt zij visuele omgangsvormen die reeds in het hoofdstuk *Visualiteit* naar voren kwam. Bart bekritiseert dat de inhoud van Dovencultuur ook vakoverschrijdend zou moeten zijn. Bij andere algemene vakken kunnen ook elementen aan bod komen die te maken hebben met dove mensen:

Bart: Voor mij moet dat niet apart als vak, het mag meer overschrijden. Bijvoorbeeld bij WO, bijvoorbeeld bij geschiedenis [...] bijvoorbeeld over de wereldoorlog, kan je erbij vertellen hoe het was bij doven. Bijvoorbeeld over de joden, die gesteriliseerd werden.

Er waren ook andere knelpunten met betrekking tot het vak Dovencultuur. Bart merkte dat sommige leerlingen nog niet voldoende de VGT beheersten om het vak Dovencultuur te kunnen doceren. Ook toonden sommige leerlingen weerstand jegens het vak, maar Bart probeerde hen toch in de les te houden. Toen Bart besloot weg te gaan op de dovenschool, jammerden ook deze leerlingen dat hij toch niet weg kan gaan en dat ze hem zouden gaan missen. Veerle vertelde hoe zij hiermee omgaat:

Veerle: Bijvoorbeeld, een jongen zei: "ik vind het niet nodig om gebaren te leren" Ik antwoordde: "geen probleem, als je je niet goed voelt in de klas, bij Dovencultuur, kan je voor meer uren naar de logo gaan". Hij keek dan wat verbaasd. Hij mag dat, ik laat die dan wel gaan. Hij zei dan: "ah, ik ga eens proberen, die lessen, voor één of twee keren, even kijken hoe het gaat". Nu zegt hij: "ik wil niet naar de logo, ik vind het nodig om dit [Dovencultuur] te kennen, het is voor mij nodig".

Connecties met de Dovengemeenschap zijn voor de dove leerkracht belangrijk om kennis en informatie over de gemeenschap te kunnen overdragen naar de dove leerlingen. Iedere leerkracht maakt hierin eigen keuzes, om het evenwicht te kunnen bewaren tussen werk en privé, toch voelen ze zich verantwoordelijk om enige band te behouden met de Dovengemeenschap. Op de dovenschool was Bart de enige van het lerarenkorps die connecties had met de Dovengemeenschap, terwijl hij wenste dat dit een gedeelde verantwoordelijkheid was. Hij alleen kon vertellen aan de leerlingen wat de Dovengemeenschap betekende en wat er allemaal te zien is, maar nu moest hij dit zelf aan zijn collega's uitleggen.

Bart: Ik was altijd gefrustreerd dat horende collega's nooit naar de Dovengemeenschap kwamen. Het was belangrijk dat ze ernaartoe gingen. [...] Maar ze gingen gewoon naar school en weer naar huis, gewoon school-thuis-school-thuis. Dat alleen. [...] Het was beter geweest dat ze ook eens naar de Dovengemeenschap gingen, dat ze in ontmoeting kwamen met de mensen daar.

De inkrimping van de Dovengemeenschap, het leeglopen van de dovenclubs, in het bijzonder in sommige jongerenclubs, is een actueel thema in zowel de Vlaamse Dovengemeenschap als in andere Westerse Dovengemeenschappen. De bezorgdheid over het verdwijnen van hun rijke taal en cultuur is groot, daarom vroeg ik ernaar of Bart zich verantwoordelijk voelt ten opzichte van de Dovengemeenschap, dat de kennis van en over de Dovengemeenschap moet worden

doorgegeven aan de volgende generatie. Want de jeugd is toch de toekomst? Zijn antwoord was dat hij dit eerder deed in het belang van de leerling zelf, voor hun eigen welzijn in de toekomst, voor hun sociaal netwerk. We kunnen het voortbestaan van de Dovengemeenschap als bezorgdheid van dove mensen ook zien zoals Tijsseling (2006) het formuleert: "Dove kinderen dienen niet ter voortbestaan van de Dovengemeenschap, maar de Dovengemeenschap moet wel blijven bestaan voor dove kinderen." (p. 99). Zo zien dove leerkrachten ook het belang van de Dovengemeenschap voor de jongere generatie.

6.4.3 DOOF ZIJN ALS MANIER VAN LEVEN

Dove leerkrachten willen een Dove trots meegeven en leggen het verschil tussen dove en horende personen uit als iets positiefs, niet als iets problematisch. Veerle probeert de boodschap aan haar leerlingen door te geven dat het belangrijk is dat er dove mensen bestaan. Ze legt aan hen uit dat dove mensen iets specifiek bijdragen aan de wereld, met hun taal en cultuur. Veerle vertelde: 'Veel horende mensen (buitenwereld) zetten een negatieve stempel op doof zijn. Dat doe ik niet. Ik wil hen een ander perspectief meegeven'. Dit perspectief van 'doof zijn als manier van leven', is voor dove leerkrachten een belangrijke benadering, die volgens hen dominant zou moeten zijn op de dovenscholen. Op de school van Bart was dat niet het geval.

Volgens Bart hebben de leerlingen, toen hij als leerkracht aan de slag ging, begrepen dat het OK is om doof te zijn en om gebarentaal te gebruiken. Hier wordt doof zijn niet gezien als een beperking, maar als een positief verschil. Een voorbeeld van hoe Veerle dove en horende mensen op een positieve manier vergelijkt, is wat de sterktes en zwaktes van dove en horende mensen zijn bij de Nederlandse taal:

Veerle: Ook vergelijk ik altijd: ik zei bijvoorbeeld dat horenden vaak een D/T fout maken. Ik nooit. Dat is dan het omgekeerde geval. "Waarom?" Ah, ik heb de regels geleerd en gelezen dat het zo moet. Ik onthoud vaak het woordbeeld. Bij horenden is dat auditief. [...] Wij hebben winst op dat vlak, maar zij hebben winst met de/het [gebruik van correct lidwoord] en wij pech. [...] Ik zeg dan dat horenden ook niet allemaal altijd juist zijn. [...] Dat probeer ik wel mee te geven met de kinderen.

Veerle zou dove kinderen liever niet te veel willen vergelijken met horende kinderen, in de zin van: waarom kunnen dove kinderen niet wat horende kinderen kunnen. Ze benadrukt hierbij dat dove kinderen op een andere manier leren dan horende kinderen, waarbij ze de verschillen in ontwikkeling van de Nederlandse taal benadrukt.

Niet alleen verschillen dove en horende mensen van elkaar wat betreft hun sterktes en zwaktes, maar ook draagt het doof zijn van de kinderen iets bij aan de wereld:

Veerle: Doof, en dan, het is een andere wereld, een andere cultuur. Wij maken de wereld ook een beetje verschillend. Dat wil ik hen meegeven: "juist, wij zijn anders, maar zij leren ook veel van ons". [...] Als heel andere mensen: wij maken hen visueel, doen hen verbazen over gebarentaal, doen hen verbazen over dat wij dingen op zien die zij niet zien.

6.4.4 NARRATIEVEN EN PERFORMANCE

Hoe brengen dove leerkrachten informatie en kennis over de horende wereld en de Dovengemeenschap over? Hoe leren zij dove leerlingen hoe ze kunnen omgaan met deze informatie en met de dove en de horende maatschappij? Hoe brengen ze 'doof zijn als manier van leven' over? Dit doen ze op twee manieren, namelijk door eigen ervaringsverhalen te vertellen en door hun presentatie als dove leerkracht.

De dove leerkracht haalt veel voorbeelden aan uit haar eigen leven en die van anderen, die ze op een zeer verhalende wijze vertelt. Vaak werd er geobserveerd dat Veerle in haar lessen voorbeelden gaf vanuit haar eigen persoonlijke leven. Het geven van voorbeelden heeft hier een pedagogisch doel, waarbij ze overweegt welke voorbeelden belangrijk en relevant zijn voor haar leerlingen:

Veerle: Met sommige voorbeelden vanuit de maatschappij zullen doven veel geconfronteerd worden. 't Is te zien welk thema, dan vertel ik wat ik al heb meegemaakt. Dan vragen ze: "Hoe los je dat op?" Ik antwoord: "Wat denk je?". "Ik weet het niet, dat is moeilijk", dan ga ik erover vertellen.

De dove trots en voorbeelden van hoe communiceren met horende personen, illustreren dove leerkrachten niet alleen door middel van voorbeelden, maar tonen ze ook (bewust en onbewust) doorheen hun handelen. Zo zagen leerlingen toe hoe Veerle communiceerde met haar horende niet-gebarentaalvaardige collega's en interpreteerden de leerlingen met Bart als leerkracht dat je je goed mag voelen bij doof zijn en gebarentalig zijn. Doorheen hun presentatie en acten als leerkracht, tonen ze een zekere Dove trots, die ze uitstralen naar de leerlingen.

6.5 BESLUIT

Doorheen dit hoofdstuk komt de nauwe samenhang tussen verleden, heden en toekomst naar voren en worden de intergenerationele verhoudingen verder beschreven. Menselijk handelen is betekenisvol handelen, gestuurd door de eigen levenservaringen en toekomstvisies

(Kelchtermans, 1999). Alle dove leerkrachten zijn ontevreden over het onderwijs dat ze zelf hebben gekregen. De motivatie om de intergenerationele verantwoordelijkheid op zich te nemen, komt van de historie van de Dovengemeenschap, de geschiedenis van het dovenonderwijs en de eigen levenservaringen. Vanuit rechtvaardigheidsgevoelens willen ze dat de volgende generaties onderwijs krijgt dat bij hen past. De intergenerationele verantwoordelijkheid van dove leerkrachten wordt beleefd op twee manieren, namelijk door intergenerationeel te corrigeren en door het overdragen van een dove identiteit. Dit intergenerationeel corrigeren doen ze door weerstand te tonen, door eensgezindheid te stimuleren over de visie van de dovenschool, door het behartigen van de belangen van dove leerlingen. Ze doen dit door aan collega's, directie en ouders uit te leggen wat dove kinderen nodig hebben, door te bewaken dat de schoolomgeving VGT-talig wordt/blijft, door proberen invloed te hebben op besluitvorming met betrekking tot het onderwijs van het dove kind. Dit kan worden beschouwd als een politieke verantwoordelijkheid. De eigen ervaringsgeschiedenis, het eigen bewustzijnsproces, de machtsverhoudingen op school, de status van VGT, de onderwijsvisie en de relaties met collega's hebben invloed op de mate waarin dove leerkrachten opkomen voor de rechten van dove kinderen, op welke manier dit gebeurt en op de aard en de intensiteit van emoties die hierbij naar boven komen. Hoe onrechtvaardiger het onderwijs voor de dove leerkracht aanvoelt, hoe bozer en gefrustreerder ze zijn. Hierbij valt het op dat leerkrachten die momenteel in het onderwijs werken, plezier hebben in hun job en positieve contacten ervaren met collega's. De ervaringen van de niet-actieve leerkrachten daarentegen waren politiek zeer negatief geladen en deze ervaringen hebben mee bepaald dat deze leerkrachten niet meer in het dovenonderwijs staan.

Een andere intergenerationele verantwoordelijkheid die dove leerkrachten op zich nemen, is de transmissie van een dove identiteit. De oudere generatie heeft ervaring met de wereld, en zal dus de wereld uitleggen aan de leerlingen. Ze doen dit door de maatschappij, de horende (buiten)wereld uit te leggen, door uit te leggen wat de Dovengemeenschap is, door uit te leggen dat doof zijn een manier van leven is. Eigen ervaringen zijn voorbeelden van hoe het leven eruit ziet en hoe de dove leerlingen hiermee kunnen omgaan. Door die verhalen 'performen' dove leerkrachten de mogelijke manieren van omgaan met de (buiten)wereld. Ook 'performt' de dove leerkracht dit door te tonen hoe dove leerkrachten omgaan met horende mensen (bijvoorbeeld horende leerlingen, horende leerkrachten die VGT machtig zijn en niet machtig zijn).

7 DEAFHOOD

Hier gebruik ik het conceptueel kader van Deafhood om te onderzoeksresultaten te beschrijven, meer specifiek het individueel Deafhood-proces van de dove leerkrachten en hoe de relatie tussen leerkrachten en leerlingen wordt ervaren.

7.1 HET DEAFHOOD-PROCES VAN DE LEERKRACHTEN

De dove leerkrachten doorlopen ieder een persoonlijk Deafhood-proces, wat kan beschouwd worden als een soort van emancipatie-ontwikkeling. Eén van de Deafhood-principes (zie *Deafhood* in de literatuurstudie) is dat iedere dove persoon recht heeft op dove ervaringen. Veerle heeft pas op latere leeftijd, toen ze bijna haar opleiding in het secundair onderwijs had afgerond, kennis kunnen maken met Dovencultuur en VGT. Dit heeft haar doen beseffen wat ze allemaal heeft 'gemist' in haar kindertijd, dat haar recht op die dove ervaringen voordien niet is ingevuld. Nu vindt ze VGT erg belangrijk in het onderwijs van dove kinderen en zet ze zich hier onvoorwaardelijk voor in. Wanneer Bart terugkijkt naar de tijd dat hij les gaf, ziet hij zichzelf nog als iemand die mentaal gekoloniseerd was, waar hij zich nu van heeft ontdaan, zo zegt hij.

Bart: Tussen aanhalingstekens: ik had het kolonialisme nog sterk in mij 'vast'zitten, nu komt dat steeds losser en losser. Nadat het 'losser is geweest' zie ik dat er echt veel FOUT zat. Ik was blind, blind, blind. Ik dacht dat het juist was. Maar nee...

Geen sterke argumenten hebben om uit te leggen wat de sterktes en noden van dove kinderen zijn, naïef zijn om te denken dat je iets kan veranderen aan de visie van het onderwijs en onzeker en zoekende over onder andere de taalkeuze en het gebruik van VGT en geschreven Nederlands in de klas. Zo beschrijft Bart zijn toestand in de periode dat hij les gaf.

Bart: ik wist wel wat ik wilde, maar ik was altijd een beetje aan het twijfelen, aan het zoeken, op dat moment. [...] Op dat moment was ik nog jong, nog nieuw. Ik was toen ook naïef. [...] Niet strijdvaardig. Ik was toen niet zo. [...] Nu is het duidelijker. [denkt na] Wat bedoel ik? [denkt na] Ik twijfel niet meer over of iets juist zit, maar voor mij is het nu duidelijker wat gebarentaal en Dovencultuur betekenen.

Wat stimuleert dit Deafhood-proces van dove leerkrachten? Hoe komen dove leerkrachten tot begrip van wat goed is voor dove kinderen, wat hun sterktes en noden zijn en wat goed is voor zichzelf als dove leerkracht? Kennis en informatie, ontmoetingen met de Dovengemeenschap, uitwisseling met andere (buitenlandse) dove studenten en dove leerkrachten, bezoeken aan buitenlandse voorbeeldscholen, ontmoetingen met VGT-deskundigen en reflecties over eigen

persoonlijke ervaringen dragen hiertoe bij. Zo vertelde Bart over zijn onzekerheid over het Nederlands en de druk van de school hierop, bij het doceren.

Bart: Ja, het Nederlands dat ik op het bord schreef was dus fout Nederlands, en dat mag niet... En ik dacht: ja, dat is waar, ik mag geen fout Nederlands op het bord schrijven, dat is waar... [...] Ik voelde dan van steeds te moeten, dat mijn Nederlands steeds perfect, echt perfect moest zijn. Dus ik focuste mij op het Nederlands, de Nederlandse inhoud. [...] Maar waar was de focus op de inhoud? Nee... Dat deel vergat ik.. [lacht ongemakkelijk] [...] Ik was een leraar die vooral bezig was met het Nederlands, waar ik onzeker over ben. Dus ik straalde geen zekerheid uit

Toen hij op bezoek ging naar het buitenland, kwam hij in contact met andere dove leerkrachten en studenten. Daar kreeg hij een andere kijk op zijn rol als leerkracht met betrekking tot het Nederlands, namelijk dat je als leerkracht je beter focust op de inhoud van de verschillende vakken, in plaats van je vast te pinnen op het Nederlands. De dialogen met andere dove leerkrachten gaven hem meer zekerheid en maakten hem sterker.

Vanuit dit bewustzijn en de gevolgen ervan, vanuit het emancipatieproces van dove leerkrachten, komt het activisme, m.n. het verdedigen en uitleggen van belangen en sterktes van dove kinderen, zoals is beschreven in het hoofdstuk *Intergenerationele verhoudingen*.

Bart had een dubbele identiteit op de dovenschool waar hij les gaf, namelijk die van oud-leerling en van leerkracht. De rol van oud-leerling werd door horende collega's, die ook zijn leerkrachten waren, uitvergroot, in een houding die door hem werd ervaren als betuttelend.

Bart: Hoe ik me erbij voelde dat ze [de collega's] mijn leerkrachten zijn geweest? Dat probeer ik uit mijn hoofd te zetten en hen te zien als mijn collega. [...] Maar hun houding bleef hetzelfde als vroeger. Ze hebben eens gezegd: "Oh, vroeger vroeg je vaak 'waarom', 'waarom', oh dat was schattig. Vroeger stak je je vinger vaak op." [draait met ogen] Alsjeblieft, dat is voorbij, dat was vroeger, de kinderen moesten niet weten wat ik vroeger deed. Ach. Soms waren ze zo fier dat ze aan mij hebben lesgegeven [fier dat Bart een diploma heeft behaald]. [...] Pff, dat moesten ze niet denken. Als ze fier waren, moesten ze me laten, mijn werk laten doen, hetzelfde als hen.

Op die manier was het voor Bart moeilijk om mentaal gedekoloniseerd te geraken. Het emancipatieproces van dove leerkrachten wordt ook gekleurd door de taalpolitiek op school. Bart kan zich verstaanbaar maken met gesproken Nederlands, maar heeft het gevoel verantwoording te moeten afleggen tegenover collega's waarom hij verkiest in VGT les te geven aan de leerlingen. Vooral bij leerlingen die (nog) geen begrip hebben van VGT, twijfelen

sommige horende leerkrachten aan het kunnen van de dove leerkracht en uitende deze twijfel ook. Niet alleen verdedigde Bart dat les krijgen in VGT in het belang van dove kinderen is, maar ook moest hij zijn eigen identiteit en de bijhorende taalkeuzes die hij maakte, beschermen. Bart werd onzeker over zijn kunnen en het kunnen van de leerlingen die VGT (nog) niet machtig zijn.

Veerle daarentegen weet goed hoe om te gaan met deze leerlingen, heeft overtuigd de keuze gemaakt geen stem te gebruiken op de school waar ze lesgeeft en dat wordt ook niet van haar gevraagd. Op de school van Bart was het Nederlands steeds de dominante taal in communicatie met horende collega's. De meerderheid van deze collega's waren VGT niet voldoende machtig om hier vlot in te kunnen communiceren. Hierdoor is Bart bij momenten, uit onzekerheid, door de druk vanuit de horende meerderheid en uit verveling (de communicatie gaat zo slecht dat hij eraan 'toegeeft'), overgeschakeld naar gesproken Nederlands. Vooral bij een leerkracht waar hij zelf les van heeft gekregen, wankelde hij bij zijn taalkeuze.

Bart: Maar bijvoorbeeld bij de directeur was ik iets zwakker omdat die vroeger aan mij heeft lesgegeven. Dat was anders. [...] Mijn stembanden [symbolisch] afknippen en er werken kon ik niet, dat vond ik moeilijk. Omdat ik sterk oraal ben opgegroeid.

Bart had dus een dilemma, namelijk bezwijken voor de druk van de omgeving of doen wat hij denkt dat goed is voor zichzelf en de leerlingen. Veerle beklemtoont het belang van vertrouwen hebben in jezelf, van weten waar je staat, wie je bent als dove persoon en zelfzeker te zijn. Op die manier ben je ook het best een voorbeeld voor dove leerlingen. "Voor een persoon die niet fier en zelfzeker is... gaat het lesgeven moeilijk. Als je zelf iets mist en in de war bent met je identiteit, dan ja...", legt ze uit. Hier heeft zekerheid over de positie op de dovenschool (vast benoemd zijn of stagiair) en de positie zelf (enkel Dovencultuur of ook andere vakken doceren) ook invloed op die zelfzekerheid en het durven naar buiten komen met en behouden van de eigen identiteit en taalkeuze.

Bart uitte tijdens het interview veel frustraties en maakte vaak gebruik van politiek taalgebruik. Hij en zijn onderwijs werden als het ware 'gekoloniseerd', waardoor hij niet verder kon groeien in pedagogische vaardigheden. Veerle daarentegen heeft gevoel respect te krijgen voor haar identiteit en taalkeuze en heeft een waardevolle positie verworven op de dovenschool. Duidelijk stellen wat leerkrachten, leerlingen en ouders van haar kunnen verwachten, heeft dit beïnvloed. Ze vertelt: "Het is ook belangrijk, dat als je aankomt op het werk, je duidelijk maakt dat je gebarentalig bent". Hierbij is zelfzekerheid noodzakelijk, want als je niet zelfzeker bent, weten

anderen ook niet wat ze van je kunnen verwachten. Ook bij Bart is het verantwoorden van zijn taalkeuze relevant:

Bart: Die [collega] heeft me gevraagd: "waarom praat je niet? Ik weet dat je vroeger goed praatte, goed en mooi praatte." Ik antwoordde: "Omdat dit een dovenschool is, ik gebaar hier, de kinderen zien me dan gebaren, dat gebarentaal aanwezig is. Als grote mensen praten, verstaan de kinderen dat niet, dan leren ze er niets van."

Een vader zag Veerle als een rolmodel voor zijn zoon en merkte dat als je niet kan spreken, je ook succesvol kan worden. Veerle vertelde hoe ze corrigeerde dat ze wel kan spreken, maar dat ze de keuze heeft gemaakt dit niet te doen. Ze vertelde hoe ze dit uitlegde aan deze vader:

Veerle: "Het is belangrijk om even te laten weten, [...] dat het mijn keuze is dat ik mijn stem niet gebruik en alleen gebaar. Als er geen tolk is, wil ik over en weer schrijven. Ja, dat vraagt veel tijd, het maakt niet uit. Het is belangrijk dat er volledige communicatie is. [...] Ik weet wel dat we niet moeten gaan overdrijven en geen boek moeten gaan schrijven. [...] Met een tolk kunnen we dan over alles uitwisselen."

In het interview met Veerle kwamen vaak pedagogische en didactische vaardigheden en vraagstukken naar boven. Leerkracht zijn is een zoekproces, over hoe zichzelf te tonen als dove persoon, over wat goed is voor dove leerlingen en welke didactische praktijken het best bij hen past. Dit geeft de indruk dat Veerle bezig is met het (re)construeren van een dove pedagogiek. Deze initiatieven en reflecties voor de (re)constructie van het dovenonderwijs worden gestuurd door het eigen emancipatieproces en de eigen opvoedingsgeschiedenis en schoolloopbaan.

Toen Veerle op haar stage moest lesgeven in Nederlands met Gebaren, m.n. gebaren met stem, waarbij haar gebaren een sterke invloed van de Nederlandse grammatica hadden, maakte dit haar erg onzeker, zenuwachtig en moe. Nu doceert en communiceert ze enkel in VGT. "VGT maakt je sterk", waarmee ze bedoelt dat lesgeven in eigen taal haar zelfzeker maakt.

We kunnen hier besluiten dat de verwachtingen die dove en horende leerkrachten ten opzichte van elkaar hebben, een wederzijdse beïnvloeding hebben met taalkeuze en identiteit. Taalkeuze en identiteit kunnen veranderen doorheen de tijd, wat betekent dat het ook invloed heeft op de relaties en verwachtingen tussen leerkrachten en leerlingen en tussen leerkrachten onderling. De school en haar visie, de positie van de dove leerkracht op de school en zijn/haar verleden als

schoolkind heeft eveneens invloed op taalkeuze. Taalkeuze op zijn beurt heeft een grote invloed op hoe de dove leerkracht zichzelf 'presenteert' op school.

Ondanks dat Veerle een 'sterke Dove identiteit' heeft, zijn er momenten dat er sporen van het kolonialisme naar boven komen. Ze vertelt hoe ze was geschrokken dat een horende collega haar had gevraagd om een tekst na te lezen.

Veerle: Omdat het gaat over iets in het Nederlands. Zij is horend. Ik was verbaasd. Ik bekeek het en ik zei dat het goed was. Ik heb het niet echt goed gelezen omdat ik geschokt was, omdat ze me iets vraagt over de inhoud, van de tekst, of het goed geschreven is. Maar... ik ben doof, gebarentalig en soms toch nog altijd terughoudend.

Dit symboliseert dat Deafhood inderdaad een groeiproces is en blijft. Dove leerkrachten maken een zoekproces in de didactiek door, naast het emancipatieproces en de taalkeuze. Als leerkracht blijf je namelijk zoeken en uitproberen wat er goed werkt in het onderwijs. Het Deafhood-proces bij de niet-actieve leerkrachten kreeg echter weinig ruimte om zich te ontwikkelen, door de kolonialistische invloeden binnen de dovenscholen waar ze lesgeven. Tegen dit kolonialisme botsten ze steeds weer op. Dit is de belangrijkste reden waarom deze niet-actieve leerkrachten niet meer in het dovenonderwijs staan.

7.2 DE RELATIE TUSSEN LEERKRACHTEN EN LEERLINGEN

Deafhood betekent ook het hebben van gedeelde (zintuiglijke) ervaringen: dove mensen hebben het potentieel om een gemeenschappelijke wereld te delen, namelijk de Dovengemeenschap, de zintuiglijke ervaring en de beleving van de maatschappij in zijn geheel. Deafhood is niet alleen een individueel proces, het erkent ook de ontologie van dove personen.

De twee voorgaande hoofdstukken, namelijk visualiteit en intergenerationele verhoudingen vertonen een relatie gebaseerd op ontologische gelijkenissen tussen dove leerkrachten en dove leerlingen. Een gemeenschappelijke gebruikswijze van zintuigen leidt bij dove leerkrachten tot een visuele manier van lesgeven, visuele communicatiestrategieën en visueel ruimtegebruik. Verder heeft de ervaring van 'doof-doof hetzelfde' een sterke invloed op de intergenerationele verhoudingen en de beleving ervan. Het gevoel van rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid met betrekking tot het onderwijs van dove kinderen heeft de ervaring van 'wij zijn hetzelfde' als basis. Verder ziet de dove leerkracht het als zijn/haar taak om dove ervaringen door te geven, omdat zowel leerkrachten als leerlingen doof zijn. Ook het engagement om te gaan lesgeven aan dove kinderen komt van die gedeelde ontologie.

Deze gedeelde ervaringen hebben een invloed op de relatie tussen dove leerlingen en dove leerkrachten, tussen dove leerkrachten en ouders en tussen horende en dove leerkrachten.

7.2.1 “EEN DOVE PERSOON, HETZELFDE”

“Het is anders bij horende leerkrachten”

Dove leerkrachten hebben het gevoel dat ze dove leerlingen beter kunnen begrijpen dan horende leerkrachten en hebben de indruk dat dove leerlingen vaker met dove leerkrachten contact zoeken dan met horende leerkrachten. De dove leerkrachten vergeleken de kwaliteit van het contact tussen zichzelf en de dove leerlingen met die tussen dove leerlingen en horende leerkrachten. In de relatie met dove leerlingen merken ze een gedeelde zijnservaring. Zelfs als een horende leerkracht VGT beheerst, voelen dove leerkrachten dat er een verschil is. Veerle legt uit:

Veerle: De leerlingen zijn zelf doof, binnen in hun ontwikkeling zijn ze doof. Ik was vroeger ook zo. Als de leerling problemen heeft, kunnen we het best met elkaar praten. Omdat ik meer en beter begrijp wat er in de leerling omgaat. Bijvoorbeeld, met een horende leerkracht, die echt goed kan gebaren, hebben die hetzelfde als wat ik heb met de leerlingen? Dat weet ik niet. Ik kan het niet vergelijken. Ik denk dat ik de leerlingen beter kan verstaan. Omdat we hetzelfde hebben meegemaakt.

Die andere ‘zijnservaring’ wordt ook wel uitgelegd als ‘een andere manier van leven’.

Veerle: Ik denk dat het is doordat ik doof ben, dat het anders is. Het kind is doof, de horende heeft een ander leven en is anders opgegroeid. Ik kan begrijpen hoe het kind zich ontwikkelt.

Bart beschrijft zijn vermoeden hoe de leerlingen hem ervaren:

Bart: Ik denk dat ze dachten: “eindelijk, allebei doof: ik ben doof en de leerkracht is doof”. Ik denk niet dat ze dachten dat ik een god ben. [...] Wel een beetje ‘erkenning’, in de zin van, “ah, een dove persoon, hetzelfde”. Ok, dove persoon, ok [het is OK om een dove persoon te zijn]. Ok, gebarentaal, ok [het is OK om VGT te gebruiken].

De didactische methoden en pedagogische aanpak die dove leerkrachten hanteren, wordt uitgekozen op basis van de gedeelde ervaringen van doof zijn. Zo bedenken ze bijvoorbeeld tips en strategieën bij moeilijkheden met betrekking tot de Nederlandse taal. Dove leerkrachten

beleven het leren van het Nederlands in eigen onderwijs als niet adequaat voor de dove leerlingen. Veerle legde uit, zoals kan gelezen worden in het hoofdstuk *Intergenerationele verhoudingen*, hoe ze terugblijkt naar haar eigen tijd als leerling: “Zij zijn doof, ik ben ook doof, maar hoe ik dingen geleerd heb van horenden [horende leerkrachten] kan ik niet op dezelfde manier leren aan hen.” Ze probeerde haar didactische methoden Waar ze zelf minder goed in was, probeert ze dan strategieën of tips voor te bedenken: “Maar wel denk ik eraan wat voor mij een zwak punt is geweest, dat probeer ik dan te veranderen, beter te maken voor hen”.

Bart legde een verband tussen verwachtingen stellen van de dove leerlingen en de aanwezigheid van dove leerkrachten. Dove leerkrachten zijn ‘hetzelfde’ als dove leerlingen en bijgevolg kan er meer worden verwacht van dove leerlingen. Hun ‘doof zijn’ kan niet meer als excuus worden gebruikt om te ontsnappen van bepaalde plichten als leerling. Een voorbeeld is hoe hij omgaat met gezag en ongewenst gedrag in de klas: “Ze laten doen door hun doof-zijn, nee. We zijn hetzelfde, zo en zo en zo moet het, dat zeg ik wel.”.

Belangrijk hier is ook dat leerlingen de dove en de horende leerkrachten als gelijkwaardig zien, dat dove mensen hetzelfde kunnen doen als horende mensen en bijgevolg ook de mogelijkheid krijgen om zichzelf te beoordelen als ‘gelijkwaardig’ met horende mensen.

Veerle: De leerlingen zien mij als een volwaardige leerkracht. Hetzelfde als horende leerkrachten, evenwaardig. Ze zien nooit dat de dove een beetje minderwaardig is. [...] Omdat hoe wij als collega's met elkaar omgaan, op een gelijkwaardige manier gebeurt.

Dove leerlingen kijken op naar de dove leerkracht. Door de ervaring van doof-hetzelfde projecteren ze het potentieel van de leerkracht op zichzelf:

Bart: (ik ben) een voorbeeld voor hen, voor de jongeren. Ze zeggen: 'ik wil hetzelfde zijn als jou', ze kijken altijd naar me op.

Veerle: Enkele leerlingen zeggen wel dat ze graag later juf willen worden, hier op de dovenschool werken, ze willen later graag opnieuw lesgeven aan kinderen, dat raakt me wel.

Zou dit dan ook betekenen dat dove leerkrachten dus toekomstige dove leerkrachten onderwijzen, die op hun beurt dan de volgende generatie kunnen onderwijzen?

7.2.2 'DOOF-DOOF HETZELFDE' EN HORENDE COLLEGA'S

Doordat horende leerkrachten een andere zijnservaring hebben dan dove kinderen, is het volgens dove leerkrachten soms moeilijk om zorgen, bedenkingen en ideeën te uiten tegenover horende collega's. Door die verschillende ontologie hebben horende leerkrachten soms moeite met het begrijpen van wat dove kinderen ervaren. Daarom voelen dove leerkrachten zich verantwoordelijk uit te leggen aan horende leerkrachten waar de sterktes en noden van dove kinderen liggen, wat ook beschreven wordt in het hoofdstuk *Intergenerationele verhoudingen*. Wanneer dove leerkrachten de belangen van dove leerlingen willen verdedigen, gebruiken ze (indirect) het argument van de gedeelde zijnservaring. Zo heeft Veerle eens gezegd tegen haar collega (zie *Intergenerationele verhoudingen*): "Ik ben jullie collega, ik voel me hier niet goed bij dus wat moet dat voor die kinderen zijn?".

Soms is het beeld dat horende leerkrachten van dove kinderen hebben radicaal anders dan die van dove leerkrachten, waardoor het soms erg botst. Dit werd eveneens toegelicht in het hoofdstuk *Intergenerationele verhoudingen*, bij de uitleg over de botsing in visies. Maar als collega's met elkaar overeenkomen in de visie die ze hanteren, is het anders. Als Veerle haar didactische praktijken verheldert voor haar collega's, nemen ze deze over van haar. Deze kennis en ervaring wordt gebruikt om zelf aan dove leerlingen les te geven en worden als relevant en geloofwaardig gezien, doordat ze de gemeenschappelijke ontologische ervaringen tussen de dove leerkracht en de dove leerlingen erkennen.

"Het maakt niet uit, doof of horend"

Op sommige vlakken voelen dove leerkrachten geen verschil tussen dove en horende leerkrachten. Volgens hen is niet omdat een leerkracht doof is, deze sowieso een betere leerkracht is dan horende leerkrachten. Ook dove leerkrachten hebben de juiste didactische en pedagogische vaardigheden en competenties nodig om een goede leerkracht te zijn. Zo moet er volgens Veerle grondig overwogen worden welke leerkracht het beste past bij welke klas. "Het maakt niet uit of ze doof of horend zijn", zegt ze. Het is bijvoorbeeld niet de bedoeling dat een doof kind plots een horende titularis moet krijgen als wordt gepland dat de leerling zich zal gaan integreren in het regulier onderwijs. Ook zal Veerle niet noodzakelijk beter contact hebben met dove collega's dan met horende. Met collega's moet het goed klikken, of ze nu doof of horend zijn. Een goede communicatie is relevanter. Verder vindt Veerle het belangrijk dat de dove leerlingen ook een band opbouwen met horende leerkrachten.

7.2.3 “OUDERS MOETEN ZIEN DAT IK HETZELFDE BEN ALS HUN KIND”

Hoe willen dove leerkrachten dat ouders de relatie tussen de leerkracht en de leerling zien en hoe zien ouders de relatie tussen dove leerkrachten en de leerlingen effectief? Veerle wil graag goed contact met de ouders en dat ouders denken dat ze ‘hetzelfde’ is als hun kind. Hoe het in werkelijkheid gebeurt, is dat ouders aanvankelijk schrikken over dat de leerkracht of titularis van hun kind zelf doof is omdat ze niet verwachten dat dove mensen ook kunnen lesgeven. Na verloop van tijd zien ouders volgens haar in dat dove mensen ook succesvolle leerkrachten kunnen zijn en dat hun dove kind ‘hetzelfde’ is als de dove leerkracht.

Veerle: Vooral als horende ouders hier aankomen en me zien als dove leerkracht, verschieten ze. Een dove leerkracht? [...] We voeren dan het gesprek. Later hebben we weer oudercontact, en dan zeggen ze: “ik hoop dat mijn zoon hetzelfde wordt als jij, jij bent echt een rolmodel voor onze zoon” [...] Ze kunnen dan het vertrouwen in het kind terug opbouwen. Positief denken over hun eigen kind. Niet dat ze droevig zijn over hun dove kind, over wat zijn/haar toekomst zal brengen.

Ook vertelt Veerle dat de ouders zelfs eens vragen naar haar, omdat zij ‘hetzelfde’ is als hun kind.

Veerle: Horende leerkrachten vertellen soms kort. Dan vragen ouders soms aan mij: “wat denk jij erover, jij ziet mijn kind beter, omdat je zelf doof bent. wat denk jij?”.

Zoals bij leerkrachten, wordt hier door ouders de gemeenschappelijke ontologische ervaringen tussen de dove leerling en de dove leerkracht erkend.

8 DISCUSSIE

In deze discussie koppel ik mijn resultaten aan de onderzoeksvraag, vat ik de onderzoeksbevindingen samen en koppel ik deze aan de belangrijkste literatuurkaders. Nadien formuleer ik een aantal kritische bedenkingen over het onderzoek en een aantal aanbevelingen. Vervolgens beschrijf ik de rol van mezelf als onderzoeker en de relevantie van het onderzoek. Ik rond af met suggesties voor verder onderzoek en met een algemeen besluit.

8.1 CONCLUSIES OVER DE ONDERZOEKSRESULTATEN

Ik onderzocht de beleving en ervaring van dove leerkrachten, hun positie en pedagogische praktijken in het onderwijs aan dove kinderen en jongeren door door dagboekanalyses, participerende observaties en kwalitatieve semi-gestructureerde diepte-interviews. Deze dataverzamelmethode paste ik toe op twee groepen van respondenten, namelijk gediplomeerde dove leerkrachten die op dit moment actief in het dovenonderwijs staan en gediplomeerde dove leerkrachten die niet actief zijn. Deze laatste groep heeft wel professionele ervaring opgedaan in het dovenonderwijs.

Naast de bovengenoemde hoofdvraag, wilde ik ook een antwoord krijgen op de vraag wat dove leerkrachten ervaren als hun positie, taken en verantwoordelijkheden op verschillende niveau's, namelijk het microniveau (klas, leerlingen, collega's, ouders), het mesoniveau (school, beleid, leidinggevend) en het macroniveau (Dovengemeenschap, brede maatschappij). De interviewleidraad was gebaseerd op vragen die inzoomden op de verschillende niveau's. Het bevragen van deze niveau's bood me de kans een zo breed mogelijk beeld te vormen van de beleving van de dove leerkrachten. Na de onderzoeksanalyse ontwikkelde ik een aantal kernconcepten die niet noodzakelijk te onderscheiden zijn volgens de drie bovengenoemde niveaus.

Deze kernconcepten zijn visualiteit, intergenerationele verantwoordelijkheid en Deafhood. Deafhood is een concept ontwikkeld door Dr. Ladd. Ik zette het individueel Deafhood-proces van de dove leerkrachten en de relaties tussen dove leerkrachten en leerlingen uiteen. Deze laatste worden gekenmerkt door gedeelde ontologische ervaringen, die ook de aanleiding vormen tot een visuele pedagogiek en verantwoordelijkheidsgevoelens jegens de volgende generaties.

Dove leerkrachten hebben door hun doof zijn bepaalde biologische kenmerken en bijgevolg specifieke sensorische ervaringen gemeen met dove leerlingen. Wat 'zien' in zich inhoudt voor

het lesgeven, werd in het etnografisch hoofdstuk *Visualiteit* beschreven. Verschillende aspecten maken de ruimte, de interactie en de didactiek visueel toegankelijk. Zo hanteren dove leerkrachten VGT als voer- en instructietaal, zijn visuele communicatiestrategieën op te merken, gaan leerkrachten flexibel om met de klasruimte opdat de leerlingen optimaal visuele informatie binnen krijgen en gebruiken ze een aantal visuele elementen in hun didactische praktijken. Dove leerkrachten en leerlingen delen dus een visuele manier van leven en dove leerkrachten zorgen ervoor dat dove leerlingen op een visuele manier kunnen leren.

Ladd (2013, Ladd & Gonçalves, 2012) beschrijft in de zes ontwikkelingsfasen voor het worden van een cultureel-holistisch persoon ook dat dove leerkrachten specifieke strategieën gebruiken voor het trekken van de aandacht (fase 1, 0-5 jaar) en dat ze visuele, gestuele en tactiele modaliteiten aanleren (fase 2, 0-5 jaar). Gonçalves (Ladd & Gonçalves, 2012) benoemt onder andere visualiteit, lichamelijkheid en het gebruik van gebarentaal als fenomenologische kwaliteiten van dove pedagogieën. Taal komt in haar onderzoek ook voor als een belangrijke waarde, gezien orale talen niet volledig toegankelijk zijn voor dove mensen. Deze elementen uit het onderzoek van Ladd en Gonçalves tonen interessante gelijkenissen met mijn beschrijving hoe dove leerkrachten omgaan met hun visuele kwaliteiten.

Het hoofdstuk *Intergenerationele verantwoordelijkheid* werd ingeleid met de drijfveren van dove leerkrachten om les te geven aan dove leerlingen. Over het onderwijs dat ze zelf hebben gehad, zowel in het dovenonderwijs als in het regulier onderwijs, waren ze zelf niet tevreden. Bij alle dove leerkrachten komt een rechtvaardigheidsgevoel naar voren: ze willen niet dat de geschiedenis zich herhaalt en voelen zich hiervoor verantwoordelijk. Het gaat hier om een onderwijssysteem waar horende mensen steeds beslissen over wat goed is voor dove kinderen. Ladd en Gonçalves (2012) beschrijven dat in het dovenonderwijs de curricula grotendeels worden bepaald door horende mensen, door mensen die geen of weinig ervaring hebben met de culturele levens van de kinderen die ze onderwijzen, zonder kennis over Dovencultuur en de dovengeschiedenis, zonder gebruik te maken van de vaardigheden die de Dovengemeenschap heeft ontwikkeld (Ladd en Gonçalves, 2012). Ook in de beleving van dove leerkrachten komt dit bezwaar naar voren. Bijna allemaal drukken ze uit dat dove kinderen een dove leerkracht nodig hebben. Ze willen dat de dovenschool een betere school wordt voor dove kinderen.

Deze rechtvaardigheids- en loyaliteitsgevoelens vertrekken ook van de gedeelde ontologische ervaringen. De leerlingen zijn doof, de leerkrachten zijn doof, en wat dove leerkrachten aan negatieve ervaringen hebben meegemaakt, willen ze vermijden voor de jongere dove generaties.

De geschiedenis van de onderdrukking van het dovenonderwijs en de persoonlijke ervaringsgeschiedenis motiveert dove leerkrachten tot intergenerationeel corrigeren in de vorm van weerstand, inspanningen tot eensgezindheid over de visie tussen collega's en het behartigen van de belangen van dove leerlingen. Vooral de niet-actieve leerkrachten ondernamen pogingen om de door hen ervaren onrechtvaardige machtsverhoudingen in het onderwijs om te gooien. Actieve leerkrachten ondervinden dat horende leerkrachten een andere ontologische ervaring hebben dan dove leerlingen, waardoor ze regelmatig de belangen en sterktes van dove leerlingen moeten toelichten en soms ook verdedigen.

In dit hoofdstuk werd ook de positie van de dove leerkracht en de status van VGT toegelicht. Hier verschillen de ervaringen van actieve en niet-actieve dove leerkrachten. De actieve dove leerkrachten krijgen de ruimte hun zelfgekozen (dove, Vlaamse gebarentalige) identiteit te presenteren. Doorheen de interviews kwamen bij deze leerkrachten verschillende pedagogische en didactische thema's aan bod en reflecteerden ze over hun eigen lesgeefpraktijken. Ze hebben positieve wederkerige relaties met hun horende collega's, hebben het gevoel dat hun inbreng (bijvoorbeeld wanneer dove leerkrachten de belangen en noden van dove kinderen verdedigen en uitleggen) een gunstige invloed heeft op het schoolsysteem. Dit neemt niet weg dat deze leerkrachten aangaven een sterke dove identiteit en verschillende vaardigheden (assertief, sociaal en communicatief vaardig) nodig te hebben om zich een weg te banen in het dovenonderwijs.

Het discours van de niet-actieve leerkrachten daarentegen was eerder politiek dan pedagogisch gekleurd. Hun eigen identiteit en taalkeuze moest verdedigd worden op de dovenscholen waar ze lesgeven. Anders dan bij de actieve dove leerkrachten was er een botsing in visie: de leerkracht ging niet akkoord met de visie van de dovenschool, die overwegend oralistisch was. Verder hebben deze leerkrachten in het onderwijs geen volwaardige positie verworven en stonden ze niet gelijk met horende leerkrachten. Zelfs jaren later hebben deze negatieve ervaringen in het dovenonderwijs nog een grote persoonlijke impact voor hen: gedurende de retrospectieve diepte-interviews kwamen er veel frustraties naar boven.

Naast het intergenerationeel corrigeren wordt de transmissie van een dove identiteit als een intergenerationele verantwoordelijkheid geïnterpreteerd. Intergenerationeel corrigeren omvat eerder het wegwerken van negatieve invloeden, maar langs de andere kant wil de dove leerkracht ook positieve ervaringen doorgeven en een gezonde dove identiteit overdragen. Dove leerkrachten hebben reeds ervaring met leven in de wereld als dove persoon, willen deze wereld

uitleggen aan de kinderen en duiden hoe de dove leerling deel kan uitmaken van deze wereld. Ze geven informatie over hoe de brede horende maatschappij eruit ziet, wat de verwachtingen zijn en hoe ze zich als dove persoon daarin kunnen bewegen. Ook lichten ze toe dat er een Dovengemeenschap bestaat, met haar clubleven, haar normen, waarden, geschiedenis, taal en traditie. Verder willen ze doorgeven dat doof zijn een manier van leven is, dat dove mensen een bijzondere bijdrage hebben in de wereld. Dit doen ze door verhalen en voorbeelden vanuit hun eigen leven en die van andere dove personen te gebruiken.

Hier werden overeenkomsten gevonden met de theorie van het cultureel holisme van Ladd en Gonçalves (2012), waarbij dove kinderen complete en gebalanceerde personen worden, als ze onderwezen worden met de culturele waarden en normen van de Dovengemeenschap als basis en over hun plaats in de brede maatschappij. Fase 5 (leeftijd 5-11) en fase 6 (leeftijd 7-18) van de ontwikkeling tot een cultureel-holistisch persoon, volgens Ladd, omvatten het identificeren van de plaats van dove mensen in de wereld en het introduceren en toelichten van de karakteristieken van de Dovengemeenschap en de horende maatschappij. (Ladd, 2013; Ladd & Gonçalves, 2012). In fase 5 leren de dove leerkrachten dat het fysieke verschil tussen dove en horende personen ook een positieve invalshoek kan hebben. Dit zijn analogieën met mijn onderzoeksresultaten van hoe de wereld wordt uitgelegd aan dove kinderen en hoe een dove identiteit wordt overgedragen. Gonçalves (Ladd & Gonçalves, 2012) kenmerkt ook het belang van verhalen vertellen als pedagogische strategie van dove leerkrachten. Het gebruik van voorbeelden uit het leven van de dove leerkracht en andere dove mensen, helpt dove kinderen te begrijpen hoe het leven van een dove volwassene eruit ziet. Deze praktijken werden ook geïdentificeerd in mijn onderzoek.

Het derde etnografische hoofdstuk was *Deafhood*, waar de individuele Deafhood processen van de dove leerkrachten en de relaties tussen dove leerkrachten en dove leerlingen werden beschreven. Het individueel Deafhood proces wordt gekenmerkt door een bewustwordingsproces, waarbij dove leerkrachten zich geleidelijk aan ontdoen van kolonialistische invloeden en een 'larger deaf self' ontwikkelen. Hier kan het verschil in de ervaringen van actieve en niet-actieve leerkrachten worden uitgelegd door de kolonialistische invloeden in de dovenscholen. Waar de actieve leerkrachten de ruimte kregen om een Deafhood proces te ontwikkelen, werden niet-actieve leerkrachten hierin geremd. Het Deafhood proces heeft grote invloed vanuit het schoolsysteem, met name de visie, de positie van de dove leerkracht en de status van VGT. Actieve leerkrachten krijgen de kans om hun intergenerationele verantwoordelijkheden op te nemen, zich te verdiepen in pedagogische thema's en te streven

naar een beter onderwijs voor dove kinderen. Door te reflecteren over het onderwijs dat ze zelf hebben gehad, proberen dove leerkrachten de didactiek, gebruikt door horende mensen, om te vormen in hun eigen didactische praktijken.

Al de thema's die naar boven komen in dit onderzoek, getuigen ook van een grote druk op de dove leerkrachten. Ladd en Gonçalves (2012) maken de vergelijking met leerkrachten van een meerderheidscultuur (waaronder 'horende culturen'), dat lesgeven van dove leerkrachten een grote psychologische energie vraagt, in een omgeving waar erkenning voor hun pedagogische praktijken en ervaring ondermaats is. De ontologieën en epistemologieën van dove leerkrachten moet volgens hen het vertrekpunt worden voor het heropbouwen van het dovenonderwijs, wat deel uitmaakt van het reconstrueren van de Dovengemeenschap, het Deafhood proces. Op die manier krijgen dove kinderen de kans om zich te ontwikkelen tot bilinguale en biculturele personen (Ladd & Gonçalves, 2012).

8.2 KRITISCHE BEDENKINGEN

Dit onderzoek kan leidinggevend en horende leerkrachten uitdagen kritisch na te denken over de positie van dove leerkrachten in hun onderwijssysteem en in hoeverre die gelijkwaardig zijn met horende leerkrachten. Er is nu slechts een kleine groep dove leerkrachten met een diploma, waarvan een deel niet in het dovenonderwijs staat. De niet-actieve leerkrachten in het onderzoek kregen tijdens hun actieve periode onvoldoende ruimte om hun eigen identiteit te uiten en didactische praktijken te ontwikkelen. Ladd en Gonçalves (2012) bevelen aan dat bestaande educatieve systemen 'op hun kop' moeten worden gezet, om recht te doen aan de ontologieën en epistemologieën van dove leerkrachten.

Het geringe aantal leerkrachten in het dovenonderwijs en het aantal niet-actieve leerkrachten is problematisch voor het evenwicht tussen dove en horende leerkrachten in het lerarenkorps op de dovenscholen. Ik beveel aan dat de dovenscholen en de Dovengemeenschap samen inspanningen doen om dove mensen aan te moedigen leerkracht te worden. Deze toekomstige leerkrachten zouden de mogelijkheid moeten krijgen om samen een lerarenopleiding te volgen, met een gespecialiseerde cursusinhoud over dove pedagogische praktijken (onderzoeksresultaten van Ladd en Gonçalves).

Verder blijkt uit de resultaten dat de leerkrachten een grote verantwoordelijkheid en druk ervaren indien deze verantwoordelijkheden niet kunnen gedeeld worden met andere dove en horende collega's. De positie op de dovenschool moet dus aantrekkelijk gemaakt worden voor

de dove leerkracht en mogelijkheden scheppen voor de ontwikkeling en het gebruik van dove pedagogische praktijken. Horende leerkrachten moeten ook structureel kansen krijgen om te leren van dove leerkrachten.

Een andere aanbeveling voor de dovenscholen is om te bedenken hoe dove leerkrachten en eventueel ook andere dove medewerkers in het dovenonderwijs op een structurele manier met elkaar in contact kunnen komen. Op die manier kunnen ze samenwerken, elkaar ondersteunen, ervaringen uitwisselen, leren van elkaars pedagogische praktijken en elkaar inspireren. Dit kan bijdragen tot het (h)erkennen van een dove pedagogiek en het collectief proces van de reconstructie van het dovenonderwijs. Als het boek van Ladd gepubliceerd is, kan de inhoud van dit boek bestudeerd en bediscussieerd worden in deze groep leerkrachten. Het boek is echter in het Engels, mijn onderzoek is laagdrempeliger aangezien het in het Nederlands geschreven is en ook in VGT zal worden verspreid. Bovendien behelst het de Vlaamse context.

“Deaf education can only be strong if the deaf community itself is strong”, is een krachtig citaat dat Ladd vernoemt (2013). Volgens hem kan het dovenonderwijs alleen maar sterk zijn als de Dovengemeenschap sterk is. Het onderwijs reconstrueren is geen proces dat dove leerkrachten alleen kunnen doorlopen, maar is een collectief Deafhood proces waar de Dovengemeenschap een belangrijke rol in speelt. De Dovengemeenschap dient dus bewust te zijn van de positie en pedagogische praktijken van dove leerkrachten in het dovenonderwijs. Ze kunnen bezinnen en discussiëren over hoe ze samen de verantwoordelijkheid kunnen dragen voor het onderwijs van de volgende dove generaties, dus ook van eigen dove kinderen.

Bij het lezen van de resultaten zal het de lezer opvallen dat er vaak vergelijkingen tussen dove en horende leerkrachten naar boven kwamen. Het doel van dit onderzoek was niet de kwaliteiten en praktijken van horende met dove leerkrachten te vergelijken, maar het begrijpen van de ervaringen van dove leerkrachten en het identificeren van hun pedagogische praktijken. Deze vergelijkingen maken intrinsiek deel uit van de beleving van dove leerkrachten en waren onvermijdelijk.

Verder heeft dit onderzoek niet de ambitie aan te tonen dat dove mensen hoe dan ook goede leerkrachten zijn, of beter zijn dan horende leerkrachten, of dat dove mensen en de Dovengemeenschap alle wijsheid in pacht hebben. Ook de Dovengemeenschap en dove leerkrachten maken een groeiproces door. Wat wel van belang is, is dat scholen en ouders de

kennis en ervaringen van dove mensen en de Dovengemeenschap erkennen en als relevant beschouwen voor de invulling van het onderwijs aan dove kinderen.

8.3 ROL VAN MEZELF ALS ONDERZOEKER

Mijn onderzoek kan worden beschouwd als deel uitmakend van het collectieve Deafhood-proces van de Dovengemeenschap en haar leerkrachten. Dove leerkrachten hebben hun kennis en ervaringen gedeeld met mij als onderzoeker, waardoor ik dove epistemologieën en ontologieën (h)erkende en rapporteerde. Ook draagt dit onderzoek bij tot de kennis en de ontwikkeling van de Dovengemeenschap. Ladd en Gonçalves (2012) geloven dat de resultaten van hun onderzoek een epistemologisch en ontologisch fundament kunnen betekenen voor de reconstructie van het dovenonderwijs. Vanuit dit perspectief kan mijn onderzoek ook bijdragen aan het proces van het heropbouwen van het dovenonderwijs.

Ik zal inspanningen doen om het onderzoek in artikelvorm te publiceren in wetenschappelijke tijdschriften in zowel het Engels als in het Nederlandse taalgebied. Op die manier kunnen de onderzoeksresultaten bestudeerd worden door zowel Vlaamse als internationale geïnteresseerden. Verder zal ik voor Dovennieuws, het tweemaandelijks tijdschrift voor alle leden van Fevlado vzw, een toegankelijk artikel schrijven. Ook zal ik, waar mogelijk, op internationaal en Vlaams niveau de onderzoeksresultaten presenteren in respectievelijk International Sign en Vlaamse Gebarentaal.

8.4 RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK

In hoeverre is mijn onderzoek een aanvulling op bestaand onderzoek? Ladd deed een gelijkaardig onderzoek in Engeland en USA, Gonçalves in Brazilië (Ladd & Gonçalves, 2012). Mijn onderzoek toont gelijkenissen met de onderzoeken van Ladd en Gonçalves, zoals aangetoond in de conclusie. Het verschil tussen mijn en hun onderzoek ligt in de locatie, in de nadruk en in het onderzoeksopzet. Ten eerste is het belangrijk dat mijn onderzoek gebeurde in een Vlaamse context, wat de onderzoeksresultaten direct relevant maakt voor Vlaamse dovenscholen, ouders, beleidsmakers, leerkrachten en de Vlaamse Dovengemeenschap. Ik zal inspanningen doen om deze resultaten te verspreiden onder de bovenvernoemde doelgroepen (zie onder), in de hoop dat mijn onderzoek bijdraagt aan een beter bewustzijn en beter begrip van de praktijken en ervaringen van dove leerkrachten.

Verder is mijn onderzoek kleinschaliger dan de projecten van Ladd en Gonçalves en focuste het voornamelijk op de dove leerkrachten zelf, terwijl Ladd en Gonçalves de pedagogische

praktijken van dove leerkrachten vanuit verschillende perspectieven onderzochten. Zo heeft Gonçalves gevraagd naar de beleving van de Dovengemeenschap en Ladd naar die van dove leerlingen die les krijgen van minstens één dove leerkracht. Nieuw is dat in mijn onderzoek ook de beleving van niet-actieve leerkrachten onder de aandacht werd gebracht. Vanuit de interpretatie van hun beleving en positie, kunnen we begrijpen wat niet gewenst is voor dove leerkrachten, wat er precies anders moet en wat voor soort werkomgevingen contraproductief zijn voor dove leerkrachten.

De gelijkenissen tussen de onderzoeksresultaten van Ladd, Gonçalves en mezelf zijn frappant. Dat er overeenkomsten zijn in de ervaringen en praktijken van dove leerkrachten, die uit verschillende landen en continenten komen, zonder dat deze leerkrachten ooit met elkaar in contact kwamen, is Ladd (2013) ook opgevallen. Mijn onderzoek draagt dus bij tot de vraag van Ladd of er een universele Deafhood bestaat (met andere woorden, een universele ontologische ervaring van doof zijn en wat die dan inhoudt en kan inhouden), die leidt tot een universele Deafhood pedagogie.

8.5 SUGGESTIES VOOR VERDER ONDERZOEK

In mijn onderzoek lag de nadruk op de beleving van dove leerkrachten in het dovenonderwijs. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om de verschillende actoren in de pedagogische driehoek te bevragen, namelijk de Dovengemeenschap, de horende collega's en leidinggevenden en de ouders van dove kinderen. Hoe beleven zij het dovenonderwijs en wat verwachten ze van de dove leerkracht en het dovenonderwijs?

In Vlaanderen zijn er niet alleen dove leerkrachten, maar ook andere dove personeelsleden werkzaam in de dovenscholen en hun internaten. Zo zijn er dove medewerkers (die geen lerarendiploma hebben) die het vak VGT en Dovencultuur doceren, dove klasassistenten en dove opvoeders. Vaak worden deze dove personeelsleden door dovenscholen en de Dovengemeenschap beschouwd als rolmodellen voor dove kinderen. Maar hoe beleven ze zelf hun rol en verantwoordelijkheden? Komt de beleving van deze dove personen overeen met die van de dove leerkrachten?

8.6 ALGEMEEN BESLUIT

Zijn dove leerkrachten nu motors voor verandering, zoals in de titel van dit werk wordt gesuggereerd? Verandering is een van de belangrijkste drijfveren voor dove leerkrachten om les te geven aan dove kinderen. De volgende dove generaties moeten beter onderwijs krijgen dan zij

zelf en al de voorgaande generaties hebben gehad. De dove leraars in het onderzoek hebben zich met al hun moed, wilskracht en wijsheid ingezet voor het onderwijs van dove kinderen, maar had dit resultaat? De voormalige dove leerkrachten hebben dit opgegeven, want zij zagen verandering van de dovenscholen waar ze werkten (om tot een voor hen aanvaardbare werk- en leefomgeving te komen), als een onbereikbaar doel. Deze leerkrachten beleefden hun positie op de dovenscholen als ondermaats, rapporteerden dat hun visie botste met de visie van collega's en leidinggevend en vertelden dat de uiting van hun identiteit en taalkeuze onder druk werd gezet. Bij de actieve leerkrachten in het onderzoek heeft hun inzet een impact op de dovenscholen. Het behartigen van de belangen van dove leerlingen heeft een invloed op horende collega's. Ook hebben ze de ruimte voor de ontwikkeling van een dove pedagogie met gemeenschappelijke dove zijnservaringen als basis. Maar hun pedagogische praktijken en ervaringen worden nog niet voldoende (h)erkend door henzelf, de Dovengemeenschap en de dovenscholen. Dit (h)erkennen kan de reconstructie van het dovenonderwijs op basis van dove kennis en ervaringen stimuleren, met andere woorden: de verandering aandrijven.

9 EINDNOTEN

¹“Een gebarensysteem is een combinatie van een gesproken taal en gebaren: men gebruikt de (soms wel, soms niet vereenvoudigde) structuur van de gesproken taal maar terwijl men praat, maakt men ook gebaren. In Vlaanderen heet het gebarensysteem ‘Nederlands met Gebaren’”. (Vermeerbergen, 1997, p. 9)

² In het buitengewoon onderwijs voor type 7 kunnen ook leerlingen met spraak-taalstoornissen en leerlingen met autismespectrumstoornissen terecht, wat voor verwarring kan zorgen bij het interpreteren van cijfermateriaal en van de noden van de doelgroep. Op de website van het beleidsdomein onderwijs staat een overzicht van alle scholen die buitengewoon onderwijs, type 7 aanbieden (www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod). Hier worden ook aantal scholen(groepen) vermeld die geen gespecialiseerd onderwijs bieden voor dove en slechthorende kinderen, wel voor kinderen met autismespectrumstoornissen en/of kinderen met spraak-taalstoornissen. De Wilgenduin in Kalmthout vermeldt bij de beschrijving van haar visie op de doelgroep op de website enkel hun visie op onderwijs aan kinderen met autismespectrumstoornissen en spraak-taalstoornissen. Scholengroep De Mast (Kasterlee) vernoemt in haar doorlichtingsverslag bij type 7 enkel kinderen met autismespectrumstoornissen. Het Anker (Sint-Andries) heeft het op haar website bij de beschrijving van type 7 vooral over kinderen met autismespectrumstoornissen. De Meulder et al. gaan in *Wat geweest/gewenst is* (2008) niet dieper in op De Leydraad (Antwerpen), gezien het zeer beperkte aantal dove leerlingen.

³ Het VVKBuO (2008) somt de volgende bijkomende beperkingen op: een lichte of matige mentale handicap, pervasieve ontwikkelingsstoornissen, gedragsproblemen, motorische of visuele beperkingen, spraak- en taalverwervingsproblemen en bijkomende leerstoornissen.

⁴ Een CI (Cochleair Implantaat) is een hoogtechnologisch hoortoestel bestaande uit een uitwendig deel en een inwendig deel dat operationeel moet aangebracht worden. Het zet geluid om in elektrische signalen die via het slakkenhuis en de gehoorzenuw naar de hersenen gaan.

⁵ De cursus *Deafhood* wordt ingericht sinds 2009 door Fevlado Diversus en bestaat uit twee delen. Ieder deel is een reeks van tien lessen van telkens één dag, verspreid over tien maanden. Fevlado Diversus staat in voor socio-cultureel vormingswerk voor volwassenen. Er worden verschillende thema's behandeld, waaronder Dovencultuur, Vlaamse en internationale dovengeschiedenis, VGT, ... De rode draad doorheen de cursus is *Deafhood*.

⁶ Project opgericht door Fevlado-Diversus, waarbij er ontmoetingsdagen voor dove, slechthorende en horende kinderen van 6 tot 12 jaar werden georganiseerd, met als doel VGT aan te leren en hen te laten kennismaken met Dovencultuur.

⁷ Kedokids is de kinderclub van regio Kempen. Ze organiseren activiteiten voor dove en slechthorende kinderen van 5 tot 15 jaar oud. Horende kinderen zijn er ook welkom.

⁸ Dovencultuurweek heeft als doel de kennismaking met Dovencultuur op jaarlijkse zomerkamp op het KIDS (dovenschool te Hasselt), voor dove en slechthorende kinderen en jongeren, in samenwerking met de opvoed(st)ers van het KIDS en vrijwillig(st)ers.

⁹ Kajong is de afkorting van Kameleon Jongeren. Deze jeugdclub organiseert activiteiten voor dove en slechthorende jongeren vanaf 12 jaar.

¹⁰ 'Natuurlijk zijn' en 'technologisch zijn' zijn termen die ik van Corrie Tijsseling leen (persoonlijke communicatie).

¹¹ Wat is vingerspellen? "Dit is een manier om met de handen en vingers de 26 letters van het alfabet 'in de lucht te schrijven'. De symbolen zijn gebaseerd op de geschreven vorm van het Nederlands en hebben eigenlijk niks te maken met de Vlaamse Gebarentaal. Toch wordt vingerspelling vaak gebruikt, bijvoorbeeld om de naam van een persoon te spellen of een plaatsnaam, maar ook afkortingen zoals BTW, OCMW en andere." (Vlaamse Gebarentaal, 2014)

¹² Afhankelijk van de graad van gehoorverlies en de technologische hoorhulpmiddelen die men gebruikt en het achtergrondlawaai, kan men op een bepaald niveau elkaar verstaan in gesproken taal. Tijdens de observaties kwam het beperkt voor dat leerlingen tegen elkaar Nederlands spraken. De frequentie was een aantal gesproken zinnen twee à drie keer in één dag.

¹³ Bij het aantikken gelden er een aantal 'ongeschreven regels', namelijk dat er best op de armen of de schouders wordt getikt. Aantikken op andere lichaamsdelen, zoals de onderrug, het hoofd of de benen, is minder wenselijk.

¹⁴ Hier duid ik een gebaar aan door het Nederlandse woord dat de betekenis ervan het dichtst benadert. Dit heet 'glos' (Vermeerbergen, 1997). Soms bestaat een glos uit meer dan één Nederlands woord. Deze woorden worden in kleine drukletters gedrukt.

¹⁵ GOC's zijn gebaren met een specifieke orale component. Het gaat hier om gebaren die een gezegde in VGT uitdrukken, of een gebaar waar geen letterlijke Nederlandse vertaling voor bestaat. Deze gebaren zijn moeilijker te leren en te begrijpen dan andere gebaren.

10 REFERENTIES

- Andrews, J. & Franklin, T. (1996/1997). Why hire deaf teachers? *Texas Journal of Audiology and Speech Pathology*, 12(1), 120-131.
- Antoons, I. (2012). Bilinguaal-bicultureel dovenonderwijs in Vlaanderen. In G. De Clerck & R. Pinxten (red.), *Gebarentaal zegt alles* (pp. 71-87). Leuven: Acco.
- Baarda, B., De Goede, M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baarda, D.B., de Goede, M.P.M., & van der Meer-Middelburg, A.G.E. (1996). *Open interviewen: praktische handleiding voor het voorbereiden en afnemen van open interviews*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Bavelier, D., Tomann, A., Hutton, C., Mitchell, T., Corina, D., Liu, G. & Neville, H. (2000). Visual Attention to the Periphery Is Enhanced in Congenitally Deaf Individuals. *The Journal of Neuroscience*, 20, 1-6.
- Baynton, D. (1996). *Forbidden Signs: American Culture and the Campaign Against Sign Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Baynton, D. (2008). Beyond Culture: Deaf Studies and the Deaf Body. In D. Bauman (red.), *Open Your Eyes: Deaf Studies Talking* (pp. 293-313). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bluebond-Langner, M. (1980). *The Private Worlds of Dying Children*. New Jersey: Princeton University Press.
- BuBaO SLP Gent (2014). Geraadpleegd op 31 mei 2014, via <http://bubao.slp-gent.be/doelgroepen/dsh>
- BuSO Sint-Gregorius (2014). Geraadpleegd op 31 mei 2014, via <http://www.busosintgregorius.be>.
- Buyens, M. (2005). *De dove persoon, zijn gebarentaal en het dovenonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Codina, C., Buckley, D., Michael Port, M. & Pascalis, O. (2011) Deaf and hearing children: a comparison of peripheral vision development. *Developmental Science*, 14(4), 725–737.
- De Kade (2014). Geraadpleegd op 31 mei 2014, via <http://www.dekade.org/PortaalDeKade/Structuur-De-Kade/BuBaO-Spermalie/Aanbod/Buitengewoon-onderwijs/Doof-of-slechthorend>
- De Meulder, M. (2005). *Macht en onmacht op school: de invloed van en onderwijssysteem op dove kinderen en volwassenen: een etnografisch onderzoek*. Ongepubliceerde eindverhandeling, Universiteit Gent.
- De Meulder, M., Smessaert, I., & Vermeerbergen, M. (2008). Onderwijs aan dove en slechthorende kinderen, jongeren en volwassenen. Onderwijs van Vlaamse Gebarentaal en Dovencultuur. In M. Vermeerbergen & M. Van Herreweghe (red.), *Wat (geweest/gewenst) is. Organisaties van en voor doven in Vlaanderen bevraagd over 10 thema's* (pp. 73-140). Gent: Academia Press.
- Eeman, T. (prod.), & Rijckaert, J. (reg.). (2012). *Ik ben ook een mens: een documentaire van Visual Box gebaseerd op het doctoraatsonderzoek van Goedele De Clerck* [DVD]. België: Visual Box.
- Eggermont, M. (1999). Belevingsonderzoek en participerende observatie. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 173 – 189). Amsterdam: Boom.
- Emerson, R.M., Fretz, R.L., & Shaw, L.L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ingold, T. (2000). Stop, look and listen! Vision, hearing and human movement. In T. Ingold (red.), *The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill* (pp. 243-287). London: Routledge.
- Kasterlinden (2014). Geraadpleegd op 31 mei 2014, <http://www.kasterlinden.be>
- Kelchtermans, G. (1999) De biografische methode. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 132 – 150). Amsterdam: Boom.
- KI Woluwe (2014). Geraadpleegd op 31 mei 2014, via <http://www.kiwoluwe.org/onderwijs/buitengewoon-basis-onderwijs>

- KIDS (2014). Geraadpleegd op 31 mei 2014, via <http://www.kids.be>
- KOCA (2014). Geraadpleegd op 31 mei 2014, via <http://www.koca.be>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press Inc.
- Kusters, A. (2012). Being a deaf white anthropologist in Adamorobe: Some ethical and methodological issues. In U. Zeshan & C. De Vos (red.), *Village Sign Languages: Anthropological and Linguistic Insights*. Berlin: Mouton de Gruyter & Ishara Press.
- Kusters, A., & De Meulder, M. (2013) Understanding Deafhood: In Search of Its Meanings. *American Annals of the Deaf*, 5, 428-438.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Buffalo: Multilingual Matters
- Ladd, P. (2005). Deafhood: a concept stressing possibilities, not deficits. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33, 12–17
- Ladd, P. (2006). What is deafhood and why is it important? In Goodstein, H. (red.), *The Deaf Way II Reader, Perspectives from the Second International Conference on Deaf Culture* (pp. 245-250). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Ladd, P. (2011). Deafhood and Deaf Educators: Some Thoughts. In Mathur G. & Napoli D.J. (red.), *Deaf around the World: The Impact of Language* (p. 372–382). West Yorkshire: Oxford University Press.
- Ladd, P. (2013). A Final Frontier – Can Deafhood Pedagogies Revolutionise Deaf Education? [Filmbestand].
- Ladd, P. & Gonçalves J.C. (2012). A Final Frontier? How Deaf Cultures and Deaf Pedagogies Can Revolutionize deaf Education. In Lorraine Leeson and Myriam Vermeerbergen (red.), *Working with the Deaf Community: Deaf Education, Mental Health & Interpreting*. Dublin: Interesource Group Ireland Limited.
- Ladd, P. & Lane, H. (2013). Deaf Ethnicity, Deafhood, and Their Relationship. *Sign Language Studies*, 13 (4), 565-579.
- Lane, H. (1984) *When the Mind Hears: a History of the Deaf*. New York: Vintage Books.

- Lane, H. (1992). *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*. New York: Vintage Books.
- Levering, B. & Smeyers, P. (1999). *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Loots, G. & Devisé, I. (2003) The Use of Visual-Tactile Communication Strategies by Deaf and Hearing Fathers and Mothers of Deaf Infants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8 (1), 31-42.
- Marschark, M. & Hauser, P. (2012) *How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know*. New York: Oxford University Press.
- Mazeland, H. (2003), *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Mindess, A. (1999). *Reading Between the Signs: Intercultural Communication for Sign Language Interpreters*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Nespor, J. (2000). Anonymity and Place in Qualitative Inquiry, *Qualitative Inquiry*, 6(4): 546-569.
- Onderwijsdecreet van 10 juli 2013 (2013). Geraadpleegd op 7 juni 2014, via <http://docs.vlaamsparlament.be/docs/stukken/2012-2013/g2066-10.pdf>
- Scheiris, I., & Raemdonck, L (2007). *Ongehoord verleden: dove frontvorming in België aan het begin van de 20ste eeuw*. Gent: Fevlado Diversus vzw.
- Scott, P. (2011). Do Deaf Children Eat Deaf Carrots? In Mathur G. & Napoli D.J. (red.), *Deaf around the World: The Impact of Language* (p. 359 – 366). West Yorkshire: Oxford University Press.
- Shantie, C., & Hoffmeister, R. (2000). Why Schools for Deaf Children Should Hire Deaf Teachers: A Preschool Issue. *Journal of Education*, 182 (3), 37-47.
- Smessaert, I. (2009) *Over leven in de horendenschool. Een exploratieve studie naar het welbevinden van dove leerlingen in het Vlaamse regulier secundair onderwijs*. Scriptie, Hogeschool Utrecht.

- Smith, D.H., & Ramsey, C. (2004). Classroom Discourse Practices of a Deaf Teacher Using American Sign Language. *Sign Language Studies*, 5(1), 39-62.
- Solomon, A. (2013). *Ver van de boom: als je kind anders is*. (P. van der Veen & C. van Soelen, Vert.). (Amsterdam: Nieuw Amsterdam. (oorspronkelijk werk gepubliceerd in 2012).
- Tijsseling, C. (2006). *Anders doof zijn: een nieuw perspectief op dove kinderen*. Twello: Van Tricht.
- Vermeerbergen, M. (1997). *Grammaticale aspecten van de Vlaams-Belgische gebarentaal*. Gentbrugge: Cultuur voor Doven vzw.
- Vlaamse Gebarentaal leeft (2007). Geraadpleegd op 5 mei 2014, via www.vlaamsegebarentaal.be.
- VVKBuO (2008). Gespecialiseerd onderwijs aan leerlingen met een auditieve beperking.
- West, D. (2008). *Deaf children's wisdom (Seeing through new eyes)*. Ongepubliceerd werk, Centre for Deaf Studies, University of Bristol, Bristol.

11 BIJLAGEN

11.1 BIJLAGE 1: INTERVIEWLEIDRAAD

Thema	Vragen <i>(De vragen zijn hier in tegenwoordige tijd geformuleerd. Voor de niet-actieve leerkrachten worden deze in verleden tijd geformuleerd.)</i>
Achtergrond	Vertel eens wat over jezelf? Hoe stel je jezelf voor? Wat is je opvoedingsachtergrond?
Schoolloopbaan	Vertel eens over je eigen schoolloopbaan, in welke onderwijsvorm je les kreeg en hoe je dat hebt ervaren.
Motivatatie en verwachtingen	Wat was je motivatie om te beginnen aan de lerarenopleiding? Wat verwachtte je van de lerarenopleiding? Wat waren je motivatie, verwachtingen, angsten, onzekerheden en uitdagingen voordat je begon als leerkracht? Zijn deze verwachtingen ingelost/beantwoord? Hoe kijk je hierop terug? Is daar nu iets aan veranderd?

Taak, rol, functie, positie, verantwoordelijkheden? Word/werd je geaccepteerd en gewaardeerd als leerkracht? Door wie? <i>Voor niet-actieve leerkrachten: wat is de eerste herinnering die in je opkomt bij het terugdenken aan je tijd als leerkracht?</i>	
Leerlingen	Kan je meer vertellen over je contact met de leerlingen? Hoe ervaar je de contacten met de leerlingen? Wat is jouw taak of jouw verantwoordelijkheid ten opzichte van de leerlingen? Hoe denk je dat je leerlingen naar jou kijken? Is er een vertrouwensband aanwezig tussen jou en de leerlingen?
Ouders	Kan je meer vertellen over je contact met ouders van de leerlingen? Hoe ervaar je de contacten met de ouders? Hoe denk je dat ouders naar jou kijken? Wat is jouw taak of jouw verantwoordelijkheid ten opzichte van de ouders?

	Vertrouwen de ouders je als leerkracht?
Collega's (doof en horend)	Kan je meer vertellen over je contact met collega's? Hoe ervaar je de contacten met je collega's? Wat is jouw taak of jouw verantwoordelijkheid ten opzichte van collega's? Hoe heb je dat ervaren? Is er vertrouwen naar elkaar toe? Is er betrokkenheid? Hoe loopt de samenwerking? Hoe denk jij dat je collega's naar je kijken? Zijn jullie op de hoogte van elkaars visie en van de manier waarop jullie omgaan met de leerlingen? Hoe ga je hiermee om?
Directie	Kan je meer vertellen over je contact met de directie? Hoe ervaring? Hoe ervaar je de contacten met de directie? Wat is jouw taak of jouw verantwoordelijkheid ten opzichte van de directie? Is er vertrouwen naar elkaar toe? Is er betrokkenheid? Hoe loopt de samenwerking? Is het duidelijk wat de visie van de directie is?
Beleid, school	Wat vind je dat jouw taak is binnen school algemeen? Wat denk je over het beleid? Welke rol speel je daarin of vind je dat je moet spelen?
Samenleving	Wat jouw taak als leraar ten opzichte van de brede (horende) samenleving?
Doven- gemeenschap	Wat jouw taak ten opzichte van de Dovengemeenschap, als leraar van dove kinderen? Hoe denk jij dat de Dovengemeenschap naar jou kijkt als leerkracht?

Lesgeefpraktijken

Kan je iets vertellen over jouw manier van lesgeven?

Over welke thema's geef je les?

Waar denk je over na, wat houdt je bezig, bij het lesgeven?

Groeps- dynamiek	Hoe ga je om met de groep, hoe zie je je eigen klasmanagement?
Gezag	Hoe ga je om met jouw taak als leider? Kan je meer vertellen over gezag in klas?
Differentiatie	Ik heb gelezen dat er veel differentiatie nodig is in het dovenonderwijs. Hoe kijk jij hiertegen aan? Hoe doe jij dat?
Voorwaarden	Wat heb je nodig om vlot te kunnen lesgeven?
Reflectie	Hoe reflecteer je op je eigen schooltijd? Je hebt zelf les gevolgd vroeger, je bent zelf naar school geweest. Kijk jij hier soms naar terug, in functie van je lesgeefpraktijken? Zijn er nog belangrijke dingen in je leven gebeurd die invloed hebben op je lesgeefpraktijken nu?

11.2 BIJLAGE 2: TOESTEMMINGSFORMULIEREN

Toestemmingsformulier voor leidinggevende



TOESTEMMINGSFORMULIER

Werktitel onderzoek: Dove leerkrachten in het dovenonderwijs in Vlaanderen.
Promotor: Professor P. Devlieger
Copromotor: L. De Haene
Onderzoeker: Marieke Kusters, studente K.U.Leuven
Contact: Zolderse Kiezel 30, 3511 Kuringen
mariekekusters@gmail.com
0498/67.46.19

Onderzoeksvraag: Hoe beleven en ervaren dove leerkrachten hun positie en pedagogische praktijken in het onderwijs aan dove kinderen en jongeren?

Onderzoeksmethodiek: Participerende observatie, dagboekstudie en diepte-interviews.

Ik, leidinggevende van _____ (leerkracht in kwestie), verklaar kennis genomen te hebben van het onderzoeksdoel en onderzoeksmethode. Hierbij geef ik toestemming aan de onderzoeker om een participerende observatie te doen op _____ (naam school). De onderzoeker heeft kennis genomen van het ambtsgeheim en ik verwacht dat zij zich hier ook aan zal houden. Ik ben op de hoogte dat de leerkracht in kwestie zal worden geïnterviewd en er een dagboekstudie wordt gedaan.

Ik geef toestemming dat de verzamelde gegevens worden gebruikt als deel van een algemeen geheel van dataverzameling en verslaglegging, waarbij de school niet kan worden geïdentificeerd. Ik geef toestemming dat deze school wel bekend is bij de promotor en copromotor.

Ik heb het recht om het onderzoek te beëindigen wanneer ik dat wil. De vanaf dat moment verworven informatie zal niet gebruikt worden in het onderzoek. Ik heb het recht aan te geven welke informatie gebruikt kan worden voor het onderzoek en welke niet.

Opgemaakt in 2 exemplaren te _____

Handtekening, naam, datum.

Toestemmingsformulier voor actieve leerkrachten als respondenten



TOESTEMMINGSFORMULIER

Werktitel onderzoek: Dove leerkrachten in het dovenonderwijs in Vlaanderen.
Promotor: Professor P. Devlieger
Copromotor: L. De Haene
Onderzoeker: Marieke Kusters, studente K.U.Leuven
Contact: Zolderse Kiezel 30, 3511 Kuringen
mariekekusters@gmail.com
0498/67.46.19

Onderzoeksvraag: Hoe beleven en ervaren dove leerkrachten hun positie en pedagogische praktijken in het onderwijs aan dove kinderen en jongeren?

Onderzoeksmethodiek: Participerende observatie, dagboekstudie en diepte-interviews.

Ik ben in Vlaamse Gebarentaal geïnformeerd over het onderzoeksdoel en de onderzoeksmethoden. Ik zal worden geobserveerd en geïnterviewd en deze interviews mogen gefilmd worden. Mijn dagboek zal vertrouwelijk en met respect worden behandeld.

Ik geef toestemming dat alle gegevens die over mij worden verzameld, worden gebruikt

- in het onderzoek als geheel en het onderzoeksverslag, waarbij ik niet kan worden herkend als persoon.
- in de vorm van citaten en beschrijvingen, waarbij ik niet kan worden herkend als persoon.
- voor een video-analyse (interviews en dagboek) door de onderzoeker zelf.

Enkel met mijn uitdrukkelijke toestemming mogen mijn gegevens persoonlijk herkend worden door derden. Ik geef toestemming dat deze persoonlijke gegevens bekend zullen zijn bij de promotor en copromotor van het onderzoek.

Ik heb het recht om het onderzoek te beëindigen wanneer ik dat wil. De vanaf dat moment verworven informatie zal niet gebruikt worden in het onderzoek.

Opgemaakt in 2 exemplaren te _____

Handtekening, naam, datum.

Toestemmingsformulier voor niet-actieve leerkrachten als respondenten



GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING VOOR DEELNAME AAN EEN WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK

Werktitel onderzoek: Dove leerkrachten in het dovenonderwijs in Vlaanderen.
Promotor: Professor P. Devlieger
Copromotor: L. De Haene
Onderzoeker: Marieke Kusters, studente K.U.Leuven
Contact: Zolderse Kiezel 30, 3511 Kuringen
mariekekusters@gmail.com
0498/67.46.19

Onderzoeksvraag: Hoe beleven en ervaren dove leerkrachten hun positie en pedagogische praktijken in het onderwijs aan dove kinderen en jongeren?

Onderzoeksmethodiek: Participerende observatie, dagboekstudie en diepte-interviews.

Ik verklaar geïnformeerd te zijn over het onderzoeksdoel en de onderzoeksmethoden, in Vlaamse Gebarentaal. Ik werd geïnformeerd dat word geïnterviewd en dit interview gefilmd wordt.

Ik geef toestemming dat alle gegevens die over mij worden verzameld, worden gebruikt

- als deel van een algemeen geheel van dataverzameling en verslaglegging, waarbij ik niet kan worden herkend als persoon.
- in de vorm van citaten en beschrijvingen, waarbij ik niet kan worden herkend als persoon.
- voor een video-analyse (interview).

Enkel met mijn uitdrukkelijke toestemming mogen mijn gegevens persoonlijk herkend worden door derden. Ik geef toestemming dat deze persoonlijke gegevens bekend zullen zijn bij de promotor en copromotor van het onderzoek.

Ik heb het recht om het onderzoek te beëindigen wanneer ik dat wil. De vanaf dat moment verworven informatie zal niet gebruikt worden in het onderzoek.

Opgemaakt in 2 exemplaren te _____

Handtekening, naam, datum.

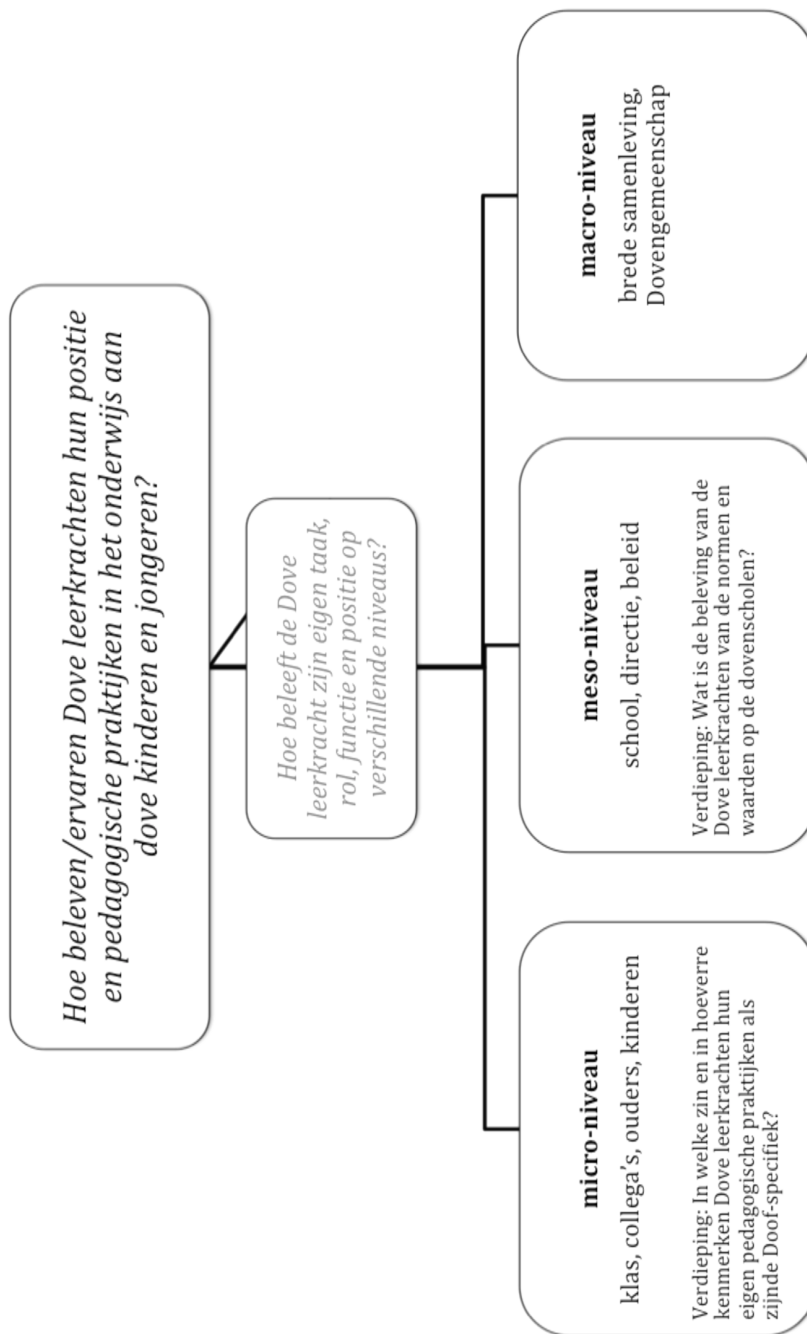
11.3 BIJLAGE 3: SCHEMATISCH OVERZICHT VAN DE ONDERZOEKSMETHODE

Onderzoeksmethodiek



11.4 BIJLAGE 4: SCHEMATISCH OVERZICHT VAN DE ONDERZOEKSVRAGEN

Thema: Dove leerkrachten in het dovenonderwijs in Vlaanderen



11.5 BIJLAGE 5: OFFICIEEL VOORSTEL EIGEN ONDERWERP MASTERPROEF

VOORSTEL EIGEN ONDERWERP MASTERPROEF

Hierbij wordt overeengekomen dat de student:

Voornaam Naam: Marieke Kusters

Studiejaar/Richting: 1^{ste} master pedagogische wetenschappen, optie orthopedagogiek

een masterproef zal uitwerken met als (voorlopige) titel:

Titel: Dove leerkrachten in Vlaanderen

Onder de begeleiding van:

Promotor: Patrick Devlieger

Co-promotor (indien van toepassing): Lucia De Haene

Begeleider (indien van toepassing):

Korte omschrijving van het onderwerp van de masterproef

Een belevingsonderzoek, waarbij een 8-tal Dove leerkrachten geïnterviewd worden over hun beleving, ervaringen en de betekenis die ze geven aan hun eigen pedagogische praktijken, strategieën en principes in het dovenonderwijs. Dit wordt dan bekeken vanuit het cultureel holistisch model, binnen de dimensie van onderwijs aan minderheden en de culturele dimensie van onderwijs.

Deze overeenkomst is pas definitief na akkoord van de faculteit.

De student verklaart kennis te hebben genomen van de regels en bepalingen rond het schrijven van de masterproef zoals omschreven in het aanvullend onderwijs- en examenreglement en de nota masterproef (cf. <http://ppw.kuleuven.be/onderwijs/studeren/studentenportaal.html>).

Voor akkoord,

De student

De promotor (en eventuele begeleiders)

Dit formulier wordt ondertekend binnengebracht op de studentenadministratie

Datum van inleveren van deze overeenkomst:.....

Beslissing van de faculteit:

☐ Goedkeuring

☐ Afkeuring , omdat ...

Handtekening Vice-decaan onderwijs/studentenadministratie:

Datum: