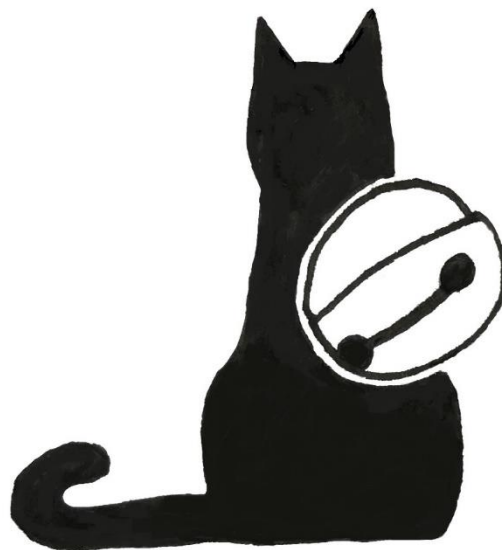


Hogeschool Utrecht

Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies

Aanwezigheid ≠ inclusie

Ervaringen van leerkrachten in het reguliere basisonderwijs met de website Catbell, een instrument dat adviezen en tips biedt voor het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen



<https://sites.google.com/view/catbell>

Anya Bento da Silva

Begeleider: prof. dr. E.M. van den Bogaerde

Tweede lezer: dr. J. Nijen Twilhaar

Onderzoek in het kader van de masteropleiding Leraar Gebarentaal





Voorwoord

Ik ben leerkracht. Misschien ben ik daarom praktisch ingesteld. Wanneer ik moeilijkheden tegenkom in de klas zoek ik daar een oplossing voor. Dat is ook de bedoeling geweest van deze studie: oplossingen vinden voor moeilijkheden die zich voordoen in de klas. Want het allerbelangrijkste voor leerkrachten is het welbevinden van de leerlingen en het bijdragen aan hun leerproces.

Bento,

It's a pity that you aren't here and you are sorely missed.

You would have loved this: the idea, the name. You'd have gotten involved and improved on it and you probably would've made a matching smartphone app in the wink of an eye.

I can only imagine the fun we would have had with it.

Consider the name of the website a tribute to you.

Veel dank aan prof. dr. Beppie van den Bogaerde voor haar fijne en motiverende begeleiding, ook in moeilijke tijden. Dank aan Nelly Lageweg en Afke van der Toolen voor de tijd die zij hebben gestoken in het lezen (en herlezen) van deze scriptie en de vele suggesties die zij hebben gedaan ter verbetering. Dank aan de collega's die de website hebben uitgeprobeerd, verbeteringen hebben geopperd en hebben geholpen met het zoeken naar respondenten.

Dank aan mijn grootste fan, die altijd aan mijn kant staat en alles wat ik doe, terecht of onterecht, geweldig vindt.





Samenvatting

Dit onderzoek gaat in op de onderwijsbehoeften van dove en slechthorende leerlingen in het reguliere (basis)onderwijs en de rol die de leerkracht hierbij kan spelen. Er wordt onderzocht in hoeverre leerkrachten de website *Catbell*, met tips en adviezen over hoe tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van deze doelgroep, een nuttige toevoeging vinden in hun werk.

Om de centrale onderzoeksvraag en twee deelvragen te beantwoorden is er gebruik gemaakt van drie digitale enquêtes. De respondenten bestonden onder andere uit ambulant begeleid(st)ers, leerkrachten in het reguliere basisonderwijs met en zonder ervaring in het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen en tolken NGT. Voor dit onderzoek is een website geconstrueerd met meer dan 70 tips en adviezen, op basis van een literatuurstudie en de resultaten van de enquêtes.

Uit het onderzoek blijkt dat meer dan de helft van de respondenten de website nuttig vindt en van plan is de website te gebruiken in hun werk. Meer dan twintig procent wil de website eventueel gebruiken wanneer de situatie erom vraagt en/of afhankelijk van eventuele aanpassingen aan de website.

Het is wenselijk de website aan te passen op bepaalde punten om de gebruiksvriendelijkheid ervan te verhogen.





Inhoudsopgave	Blz.
Hoofdstuk 1 Inleiding	9
Hoofdstuk 2 Theoretische achtergrond van dove en slechthorende kinderen in het reguliere onderwijs	12
2.1 Dove en slechthorende kinderen in het reguliere onderwijs in Nederland	12
2.1.1 Voordelen regulier onderwijs	14
2.1.2 Nadelen regulier onderwijs	15
2.1.3 Wel de voordelen, niet de nadelen	17
2.2 De onderwijsbehoeften van dove en slechthorende leerlingen	20
2.2.1 De verschillen tussen dove en slechthorende leerlingen en horende leerlingen	20
2.2.2 Ruimtelijke aanpassingen	25
2.2.3 Didactische toepassingen	26
2.2.4 Sociaal emotionele benadering	28
2.3 Handelingsverlegenheid bij leerkrachten	30
2.3.1 De Ambulante Dienst	32
2.3.2 Behoeften van de leerkrachten ten aanzien van kennis en informatie	33
2.4 Methoden om gedragsverandering teweeg te brengen	34
2.4.1 Instrument voor kennisoverdracht en gedragsverandering	35
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethode	37
3.1 Procedure	38
3.2 Enquêtes	39
3.2.1 Enquête Ambulante Dienst	40
3.2.2 Enquête leerkrachten (basis)onderwijs	41
3.2.3 Beoordelingsformulier site Catbell	42
3.3 Catbell	42
3.4 Betrouwbaarheid en validiteit	43
Hoofdstuk 4 Resultaten	45
4.1 Enquête Ambulante Dienst	45
4.2 Enquête leerkrachten (basis)onderwijs	52
4.3 Beoordelingsformulier site Catbell	54
Hoofdstuk 5 Discussie	59
5.1 Discussie deelvraag 1	59
5.2 Discussie deelvraag 2	61
5.3 Discussie hoofdvraag	63
Hoofdstuk 6 Conclusie en aanbevelingen	65
6.1 Conclusie	65
6.2 Limitaties van de studie	66
6.3 Aanbevelingen	67
6.3.1 Catbell	67
6.3.2 Vervolgonderzoek	71
Literatuur	72
Overige referenties website <i>Catbell</i>	78



Bijlages	Blz.
Bijlage 1: Lijst van tips en adviezen verkregen uit de literatuurstudie	79
Bijlage 2: Lijst van tips en adviezen verkregen uit enquête 1: Enquête Ambulante Dienst	84
Bijlage 3: Definitieve lijst van tips en adviezen	85
Bijlage 4: Enquête 1: Enquête Ambulante Dienst	93
Bijlage 5: Enquête 2: Enquête leerkrachten (basis)onderwijs	106
Bijlage 6: Enquête 2: Enquête leerkrachten (basis)onderwijs, routing	111
Bijlage 7: Enquête 3: Beoordelingsformulier site Catbell	112
Bijlage 8: Enquête 3: Beoordelingsformulier site Catbell, routing	117
Bijlage 9: Resultaten enquête 1: Enquête Ambulante Dienst	118
Bijlage 10: Resultaten enquête 2: Enquête leerkrachten (basis)onderwijs	128
Bijlage 11: Resultaten enquête 3: Beoordelingsformulier site Catbell	131
Bijlage 12: Voorbeeld verzoek deelname onderzoek	140



1 Inleiding

In mijn werk, in het verleden als tolk Nederlandse Gebarentaal en ook nu als leerkracht op het vmbo, heb ik vaak dove of slechthorende kinderen in het reguliere onderwijs meegemaakt. Hierbij kwam een aantal vragen bij mij op. Hebben dove of slechthorende leerlingen in het reguliere onderwijs andere onderwijsbehoeften dan horende leerlingen? Zo ja, wat is het verschil in onderwijsbehoeften dan precies? En wordt in het reguliere onderwijs wel tegemoet gekomen aan hun onderwijsbehoeften? Het viel mij in ieder geval op dat de dove of slechthorende leerling tijdens de les niet of nauwelijks extra begeleiding kreeg.

Als leerkracht weet ik dat het lesgeven soms erg hectisch kan zijn, en als mens heb ik de ervaring dat het aanleren van nieuw gedrag lastig en tijdrovend is. We horen ook regelmatig in het nieuws dat leerkrachten erg veel werkdruk ervaren. Een recent onderzoek van het Centraal Bureau voor de Statistiek heeft uitgewezen dat bijna een kwart van de medewerkers in het onderwijs kampt met burn-outklachten. Uit onderzoek van DUO uit 2018 blijkt dat negentig procent van de duizend ondervraagde leerkrachten in het basisonderwijs werkdrukverhoging ervaart als gevolg van de invoering van passend onderwijs (Kersten, 2018). Bovendien gaan steeds meer dove en slechthorende kinderen naar het reguliere (basis)onderwijs. Veel leerkrachten in het reguliere onderwijs voelen zich niet goed voorbereid en ervaren handelingsverlegenheid bij het lesgeven aan dove en slechthorende leerlingen (Leskens & Roodenburg, 2014).

Mede om die reden zou ik als leerkracht erg blij zijn als mij op een simpele, niet tijdrovende manier heel praktisch werd verteld wat ik moet doen om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van een bepaalde doelgroep in mijn klas, in dit geval een dove of slechthorende leerling. Nog beter zou het zijn als ik als leerkracht op dit punt werd geholpen om redelijke en haalbare doelen te stellen.

Dit alles heeft bij mij de vraag opgeroepen of ik niet een hulpmiddel voor leerkrachten zou kunnen ontwikkelen. Een instrument dat kennis aanbiedt en de leerkracht helpt bij het aanleren van (nieuw) gedrag dat de dove of slechthorende leerling ten goede komt. Dit instrument heeft de vorm gekregen van een website: *Catbell*. Deze website beoogt een instrument te zijn dat de leerkracht helpt door op een heldere en overzichtelijke manier informatie aan te bieden en stelt de leerkracht in de gelegenheid deze nieuwe informatie gedoseerd aan te leren en toe te passen.

Het is overigens zeer waarschijnlijk dat veel van de op de website genoemde gedragingen niet alleen de doelgroep van dove en slechthorende leerlingen ten goede zullen komen, maar veel meer leerlingen in de klas. Dit vermoeden is echter niet in deze studie onderzocht.



Om tot zo'n instrument te komen is een aantal stappen nodig. Allereerst moet worden onderzocht welke onderwijsbehoeften de dove of slechthorende leerling heeft, en welk gedrag van de leerkracht hierin voorziet. Vervolgens is het zinvol om te weten hoe leerkrachten in het reguliere onderwijs op dit moment worden geïnformeerd en begeleid door ambulant begeleid(st)ers, zodra zij een dove of slechthorende leerling in de klas krijgen.

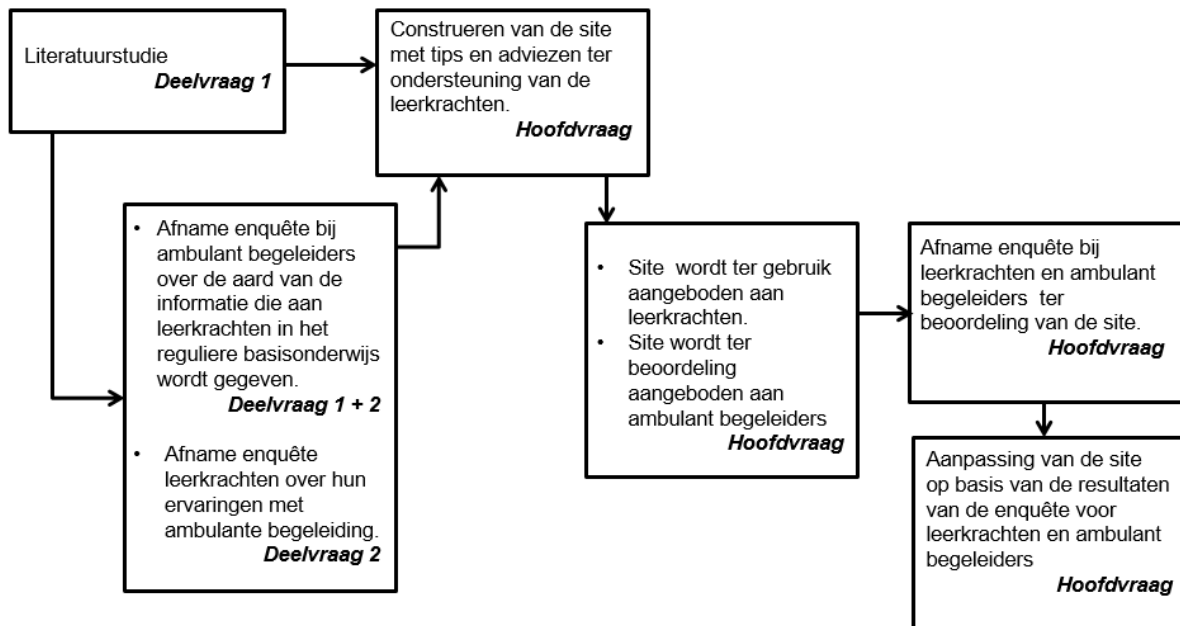
Om dit te onderzoeken zijn twee deelvragen geformuleerd:

1. Welk gedrag van de leerkracht of welke aanpassingen van de klassensituatie kunnen voorzien in de onderwijsbehoeften van een dove of slechthorende leerling die het reguliere onderwijs volgt?
2. Welke informatie die betrekking heeft op het lesgeven, ontvangt een leerkracht in het reguliere basisonderwijs van de ambulante dienst zodra een dove of slechthorende leerling in de klas wordt geplaatst?

De informatie en inzichten die dit opleverde, zijn geordend en gebundeld, en op basis daarvan is getracht een compleet, duidelijk en bruikbaar instrument te ontwikkelen (de website *Catbell*), dat leerkrachten ondersteunt die een dove of slechthorende leerling in de klas krijgen. Deze website is vervolgens voorgelegd aan potentiële gebruikers en betrokkenen, om te bepalen of zij dit een nuttige toevoeging vinden op de bestaande informatie en begeleiding. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt dan ook:

In hoeverre is de website Catbell, een instrument dat adviezen en tips biedt voor het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen, een nuttige toevoeging voor de leerkracht in het reguliere (basis)onderwijs met een dove of slechthorende leerling in de klas?

Een schematische weergave van deze studie ziet u op de volgende bladzijde in Figuur 1:



Figuur 1: schematische weergave onderzoeksofzet

Voor de beantwoording van deelvraag 1 is gebruikgemaakt van literatuur over dit onderwerp (zie hoofdstuk 2) en van de kennis van ambulant begeleid(st)ers. Dit laatste is gebeurd door middel van een enquête onder die doelgroep. In deze enquête onder ambulant begeleid(st)ers is ook getracht inzicht te krijgen in de manier waarop en mate waarin leerkrachten die een dove of slechthorende leerling in de groep krijgen of hebben, geïnformeerd worden. Hiermee is ook een begin gemaakt met de beantwoording van deelvraag 2.

Om de tweede deelvraag verder te beantwoorden is een tweede enquête uitgezet, ditmaal onder leerkrachten in het reguliere basisonderwijs die lesgeven of hebben gegeven aan dove of slechthorende leerlingen. Het doel van deze enquête was om de mate van de verkregen ondersteuning en de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten in kaart te brengen.

Op basis van de uitkomsten van deelvraag 1 en 2 is een website gemaakt. Deze website is ter beoordeling gegeven aan leerkrachten in het reguliere basisonderwijs met ervaring in het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen, alsmede aan ambulante begeleid(st)ers. Op basis van de uitkomsten van deze beoordeling is de website aangepast en de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord.

Deze studie begint met het literatuuronderzoek, in hoofdstuk 2. In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op de stappen die zijn gezet voor de uitvoering van dit onderzoek. In hoofdstuk 4 vindt de analyse plaats van de resultaten van het onderzoek, waarna in hoofdstuk 5 de discussie wordt gevoerd. Ten slotte wordt in hoofdstuk 6 de conclusie gepresenteerd, alsmede de limitaties van dit onderzoek benoemd en de aanbevelingen gedaan.



2 Theoretische achtergrond van dove en slechthorende kinderen in het reguliere onderwijs

Dit hoofdstuk beschrijft de onderzochte theorie die de basis vormt voor dit onderzoek.

Paragraaf 2.1 presenteert een verklaring voor het feit dat er steeds meer dove en slechthorende kinderen Nederland naar het reguliere onderwijs gaan. Er wordt kort ingegaan op de redenen en de voor- en nadelen van deze ontwikkeling.

In paragraaf 2.2 worden de behoeften van dove en slechthorende leerlingen in het reguliere onderwijs bekeken. Verschillen zij van hun horende leeftijdsgenoten? Welke onderwijskundige behoeften hebben zij?

Wanneer de onderwijskundige behoeften van deze doelgroep worden vergeleken met de aanwezige kennis die de leerkrachten van deze groep hebben (paragraaf 2.3), wordt duidelijk of en waar er hiaten zijn in de aanwezige kennis van de leerkrachten. Hebben leerkrachten een gebrek aan informatie? Of hebben zij misschien niet de gelegenheid om de kennis toe te passen?

Tot slot wordt kort gekeken naar succesvolle manieren om gedrag aan te passen en te veranderen. De praktijk voor veel van de leerkrachten die een dove of slechthorende leerling in de klas krijgen, vraagt dat de leerkracht zich op relatief korte termijn nieuwe methoden en werkwijzen eigen maakt. De leerling is normaal gesproken maar één leerjaar bij de leerkracht in de klas. Een leraar wil zo snel mogelijk tegemoetkomen aan de onderwijskundige behoeften van de leerling. Maar tegelijkertijd leert de ervaring hoe moeilijk het is om snel en blijvend eigen gedrag te veranderen. Wat is hier een goede en effectieve methode voor? Paragraaf 2.4 gaat kort in op een aantal aspecten van gedragsverandering.

2.1 Dove en slechthorende kinderen in het reguliere onderwijs in Nederland

Traditioneel gingen kinderen met gehoorverlies naar het speciaal onderwijs. Tegenwoordig is dit niet meer vanzelfsprekend. Steeds meer dove en slechthorende kinderen volgen het reguliere onderwijs. Voor deze ontwikkeling zijn een aantal oorzaken aan te wijzen.

In de jaren negentig werden met de komst van het beleid Weer Samen Naar School (WSNS, vastgelegd in de Wet Primair Onderwijs, 1998) in Nederland de eerste stappen gezet in de richting van een meer inclusief onderwijsstelsel. Met dit nieuwe beleid wilde het Ministerie van Onderwijs enerzijds de groei en de kosten van het speciaal onderwijs beteugelen en anderzijds tegemoetkomen aan de wens van ouders om hun kind met een beperking te zien opgroeien in een reguliere omgeving (Schuman, 2013). De volgende belangrijke stap was de introductie van leerlinggebonden financiering (LGF), ook wel 'de rugzak', in de periode 2003 - 2004. En met de invoering van de wet Passend Onderwijs werd op 1 augustus 2014 de derde fase ingeluid van de ontwikkeling naar inclusiever onderwijs (Hofstetter, 2014).



De verklaring van Salamanca, in 1994 door de toenmalige onderwijsminister Jo Ritzen namens Nederland ondertekend, kan gezien worden als een andere oorzaak voor het feit dat steeds meer dove en slechthorende kinderen naar het reguliere onderwijs gaan. Deze verklaring is het meest invloedrijke document op onderwijsgebied dat ooit wereldwijd werd vastgesteld. In dit verdrag is gekozen voor het openstellen van het regulier onderwijs voor mensen met een beperking. Zo valt in de Verklaring van Salamanca onder andere te lezen dat ieder kind, ongeacht de onderwijsbehoeften, toegang moet hebben tot reguliere scholen die in hun onderwijsbehoeften kunnen voorzien. Het verdrag stelt verder dat scholen met een inclusief beleid bijdragen aan het bestrijden van discriminatie en het ontwikkelen van een inclusieve maatschappij.

Behalve de verklaring van Salamanca heeft Nederland ook het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap van de Verenigde Naties op 30 maart 2007 ondertekend en als een van de laatste landen in 2016 geratificeerd (www.mensenrechten.nl, 2017). Die ratificatie heeft geleid tot een uitbreiding van de bestaande Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte (2003). Het Verdrag van Salamanca en het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap zijn beide van essentieel belang voor het verwezenlijken van de ambitie van inclusief onderwijs.

Een andere reden voor de keuze voor regulier onderwijs kan gevonden worden in het feit dat steeds meer kinderen met een gehoorverlies een cochleair implantaat (CI) krijgen. Tot en met het jaar 2017 zijn er in Nederland 7586 van zulke operaties uitgevoerd. Bij iets minder dan een derde deel van deze operaties ging het om kinderen (www.opciweb.nl, 2020).

De Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling (LCTI) geeft in 2007 aan dat een groot deel, 33 procent, van de kinderen met CI twee jaar na implantatie regulier basisonderwijs volgen (Ruizeveld de Winter & Hoenderkamp, 2007). Wanneer kinderen een implantaat krijgen voordat ze de schoolgaande leeftijd hebben bereikt, valt in 53% van de onderzochte gevallen, de keuze op het reguliere onderwijs (Archbold, 2010). De verwachting is dat steeds meer kinderen met een CI zullen instromen in het regulier basisonderwijs. De operatieleeftijd wordt steeds lager, waardoor de voorwaarden om gesproken taal te gaan verwerven steeds gunstiger worden (Leijenaar, 2011). Ook wordt het opvoeden en onderwijzen met gesproken taal geadviseerd door de CI- teams van de ziekenhuizen (Baker et al., 2008).



2.1.1 Voordelen regulier onderwijs

In haar boek *Not for Profit: why Democracy needs the humanities* (2010) betoogt de Amerikaanse filosoof Martha Nussbaum dat inclusie de belevingswereld van de meerderheid vergroot, doordat zij die minderheden opneemt en 'insluit'. Inclusie kan het leren van positioneel denken stimuleren en vergemakkelijken. Positioneel denken is van groot belang bij het ontwikkelen van empathie, wat weer kan leiden tot behulpzaam gedrag. De uitkomst van een studie van Johnson & Johnson liet in 1985 al zien dat inclusie in het onderwijs positioneel denken kan verbeteren. In dat onderzoek werd de mate waarin horende kinderen zich kunnen verplaatsen in dove of slechthorende kinderen onderzocht. Leerlingen die in een klas met dove of slechthorende kinderen les hadden gevolgd, waren in staat zich beter in te leven dan leerlingen die met louter horende kinderen in een groep zaten. De leerlingen in de gemengde groep gaven aan het leuk te vinden om samen te werken met de dove en slechthorende leerlingen. Zij waren veel creatiever in het oplossen van communicatieproblemen dan de leerkrachten hadden verwacht. Omdat positioneel denken te maken heeft met verschillende factoren die betrokken zijn bij de cognitieve en sociale ontwikkeling, zou inclusie een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van kinderen in het reguliere onderwijs (Cohen in Johnson & Johnson, 1985). Ook inclusiveschools.org (2015) stelt dat inclusie van leerlingen met een bijzondere onderwijsbehoefte voordelig kan zijn voor *alle* leerlingen omdat zij kunnen meeprofiten van alle hulpverlening die aanwezig is op vakinhoudelijk gebied en voor gedragsproblematiek. Zij gaan ervan uit dat de leerkrachten op inclusieve scholen bekwaam zijn in het differentiëren van het aanbieden van de lesstof. Deze bekwaamheid wordt toegepast op alle leerlingen.

Een bijkomend argument ten gunste van inclusie in het onderwijs is dat de huidige segregatie in het onderwijs leidt tot segregatie in de samenleving. Voorbeelden van deze uitsluiting zijn de groei van cluster 4 leerlingen¹ (LCTI, 2006 in Schuman, 2010) schoolverlaters zonder startkwalificatie (Herweijer, 2008 in Schuman 2010), een toename van jongeren met een Wajonguitkering (Stoutjesdijk en Berendsen, 2007, in Schuman, 2010) en een negatieve beeldvorming over mensen met een beperking (Verveen en Petersen, 2007; Kooiker, 2006, in Schuman, 2010).

Ook op het gebied van prestaties kunnen voorzichtig optimistische conclusies worden getrokken. Een onderzoek van Kreimeijer et al. (2000) vindt significant hogere leesvaardigheidsscores van de dove en slechthorende leerlingen in een co-enrollment² programma in vergelijking met die van dove en slechthorende leerlingen in de controlegroep.

¹ Cluster 4 onderwijs is onderwijs voor leerlingen met ernstige gedragsstoornissen en/of psychiatrische problematiek.

² Co-enrollment wil zeggen dat een groepje dove of slechthorende leerlingen samen naar het reguliere onderwijs gaan.



Het onderzoek maakt echter niet duidelijk wat de scores waren van de dove en slechthorende leerlingen in het co-enrollment programma voordat zij naar dit programma overstapten.

De zorg van ouders dat de horende leerlingen uit de groep met dove en slechthorende leerlingen minder goed zouden scoren, blijkt bovendien ongegrond. Na een vergelijking van de resultaten van de horende leerlingen uit de gemengde groep met die van horende leerlingen in een reguliere groep, blijken ze geen significante verschillen te vertonen.

Een ander voordeel van het reguliere onderwijs is het feit dat deze kinderen naar een school in de buurt kunnen. Tuisnabij onderwijs heeft een aantal (sociale) voordelen. Voor kinderen die ver moeten reizen naar hun speciale school, is het afspreken met schoolvriendjes bijvoorbeeld erg lastig. Het aangaan van 'buurt-vriendschappen' is gemakkelijker wanneer je allemaal naar dezelfde school gaat. Uit het onderzoek van Leijenaar (2011) blijkt dat de ondervraagde ouders hun kinderen naar de reguliere basisschool in de buurt sturen, zodat hun kind kan integreren in de buurt.

Ook kan vanuit onderwijskundig perspectief de vraag worden gesteld of een groepsgrootte van ongeveer 6 kinderen, de gemiddelde groepsgrootte in het speciale onderwijs, wel effectief en efficiënt is. Dove kinderen blijven jarenlang deel uitmaken van dezelfde (kleine) groep en dit houdt hun sociale wereld vergelijkbaar klein. Deze beperking van hun sociale wereld lijkt ervoor te zorgen dat dove kinderen moeite hebben om verantwoordelijkheid te nemen en dat zij wat betreft sociale rijpheid achterblijven (Knoors, 2004).

Ten slotte kan als voordeel van regulier onderwijs worden ingebracht dat kinderen gevoelig zijn voor de verwachtingen die ouders en leerkrachten van ze hebben. In het regulier onderwijs zijn de verwachtingen over de mogelijkheden van de leerlingen hoger (De Klerk et al, 2009). Dit kan een positieve uitwerking hebben op de resultaten van de leerlingen.

2.1.2 Nadelen regulier onderwijs

Er kunnen echter zorgen geuit worden met betrekking tot willekeurig inclusief onderwijs. Onderzoek en ervaring wijzen uit dat sommige groepen mensen met een beperking baat hebben bij elkaars aanwezigheid, sterker nog, dat het samenleven met 'lotgenoten' voor hen een vereiste is om goed te gedijen in de maatschappij. Uit een onderzoek van Schuman (2010) in het cluster 1 onderwijs³ komt naar voren dat leerlingen contacten met medeleerlingen die net als zij een visuele beperking hebben, heel belangrijk vinden: "Begrip krijg je van mensen die hetzelfde hebben. ...De school bleek een grotere rol te spelen bij de verwerking van de beperking en erover kunnen praten met medeleerlingen dan verwacht" (p. 32). In het boek *Far from the tree* (2012) schrijft Solomon dat de Dovenschool de eerste plek is voor een dove om zijn of haar identiteit te vormen. Voor doven, die de gangbare communicatievorm van horende

³ Cluster 1 onderwijs is onderwijs voor kinderen met een visuele beperking.



mensen moeilijk of niet kunnen leren, is inclusie de ergste ramp sinds het congres in Milaan.⁴ Als het oralisme de kwaliteit van de dovenscholen heeft vernietigd, dan heeft inclusie⁵ de dovenscholen zelf vernietigd (Solomon, 2012). De meeste doven hebben horende ouders (Knors & Marschark, 2014). Zij hebben andere doven nodig om tot een goede eerste (gebaren)taalverwerving te komen. Het spreiden van de dove leerlingen over vele reguliere scholen, waarbij een doof of slechthorend kind vaak in een klas met verder uitsluitend horende leerlingen belandt, kan een negatief effect hebben op hun ontwikkeling en hun taalverwerving. Dit kan een (taal)ontwikkelingsachterstand tot gevolg hebben die ze nooit meer te boven komen. Knors & Marschark (2014) stellen dat wanneer er een slechte toegang is tot kwalitatief hoogwaardig taalaanbod in de vroege levensjaren, door bijvoorbeeld ernstig gehoorverlies zonder toegang tot gesproken en/of gebarentaal, dit kan resulteren in blijvende taalproblemen, zoals bijvoorbeeld bij het verwerken, begrijpen en produceren van grammaticale structuren. Deze taalproblemen hebben invloed op het leren, op de geletterdheid en op het bereiken van persoonlijk succes in het maatschappelijke leven. Leijenaar (2011) constateert al dat in veel gevallen de dove of slechthorende kinderen met een CI die naar regulier onderwijs gaan al snel het aantal dagen op de reguliere basisschool uitbreiden. Deze kinderen krijgen ambulante⁶ begeleiding op de reguliere school. De leerlingen die vijf dagen per week naar het reguliere onderwijs gaan gebruiken geen gebarentaal.

Ook Van Doorn van de Nederlandse Federatie van Ouders van Dove Kinderen (FODOK) stelt dat steeds meer ouders na implantatie van het CI alleen nog gebaren gebruiken als de communicatie in de gesproken taal tekortschiet (FODOK, 2005). Dit wordt nogmaals bevestigd door Vermeulen et al. (2008), die concluderen dat het taalaanbod bij jonge kinderen met een CI meer het karakter krijgt van gesproken taal/gesproken taal met ondersteunende gebaren (NmG). Leijenaar (2011) bevestigt dit in zijn onderzoek. Met 11 van de 13 kinderen wordt thuis voor 90 tot 99% gecommuniceerd in het gesproken Nederlands, ondanks het feit dat de ouders tweetaligheid van groot belang vinden.

Er is veel variatie in de uitkomsten van onderzoeken naar het effect van CI op de taalontwikkeling van vroeg-dove kinderen. Een verklaring hiervoor is dat kinderen met een CI een zeer heterogene groep vormen met verschillende audiologische en opvoedingskarakteristieken, zoals de leeftijd bij vaststelling van de doofheid, het aanwezige restgehoor, de leeftijd bij implantatie en de wijze waarop ouders met hun dove kind communiceren (Leijenaar, 2011).

⁴ Op het Europese congres van leerkrachten in het dovenonderwijs in Milaan (1880) werd afgesproken dat er geen gebarentaal meer zou worden gebruikt in het dovenonderwijs.

⁵ In het boek wordt hier voor 'inclusie' het Engelse woord 'mainstreaming' gebruikt.

⁶ Ambulante begeleiding is hulpverlening die leerlingen ontvangen, bijvoorbeeld wanneer ze naar het reguliere onderwijs gaan. Ambulante begeleiders hebben expertise met betrekking tot de onderwijsbehoeften van hun doelgroep.



Een aspect van het speciale onderwijs dat je misloopt in het reguliere onderwijs is dat je een grotere kans loopt, als dove of slechthorende leerling, om dove of slechthorende volwassenen tegen te komen die als rolmodel kunnen dienen. Volgens Marschark & Hauser (2012) laten leeftijdsgenoten en rolmodellen aan kinderen zien hoe ze zich als dove of slechthorende individuen in de wereld kunnen begeven. Wat het ontbreken van volwassen rolmodellen kan betekenen voor het wereldbeeld van dove kinderen wordt beschreven in de biografie van Bea Visser: *Dove Prinses* (Essink, 2009). Als jong meisje verkeerde Visser in de veronderstelling dat ze later gewoon zou kunnen horen, net als alle volwassenen om haar heen. Pas toen ze voor de eerste keer een oud-leerling tegenkwam van de 'dovenschool' die ze in Den Haag bezocht, beseftte ze dat er ook dove volwassenen bestaan. FODOK zegt, in haar "visie toekomst onderwijs FODOK en HOORMIJ/FOSS" over dove en slechthorende kinderen in het reguliere onderwijs dat zij weinig gelegenheid hebben om andere dove en slechthorende kinderen te ontmoeten en dat ze geen aansluiting vinden in de klas (www.fodok.nl, 2018). Knoors & Marschark (2014) stellen dat je dove en slechthorende leerlingen niet kunt beschouwen als horende leerlingen die niet kunnen horen, omdat zij onderwijsbehoeften en cognitieve, sociale en taalvaardigheden hebben die in veel opzichten verschillen van die van hun horende leeftijdsgenoten.

2.1.3 Wel de voordelen, niet de nadelen

Een goede manier om veel van de genoemde nadelen te omzeilen is het 'clusteren' of gezamenlijk integreren van dove en slechthorende kinderen in het regulier onderwijs. Een voorbeeld van een dergelijke integratie is de samenwerking die in Zoetermeer van 2004 tot 2015 heeft bestaan tussen een reguliere school voor voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo): het Stedelijk College Zoetermeer en Kentalis Effatha vmbo, een school voor voortgezet speciaal onderwijs (vso). De dove en slechthorende leerlingen van Effatha kregen in kleine groepen theorielessen van docenten van Effatha, terwijl ze de praktijk- en gymlessen samen met horende leerlingen volgden bij docenten van het Stedelijk College. Een tolk Nederlandse gebarentaal (NGT) was ter ondersteuning aanwezig voor deze lessen. Aan het einde van de opleiding kregen de leerlingen, bij voldoende resultaten, een diploma van het Stedelijk College.

Een ander voorbeeld van een inclusieve aanpak van dove en slechthorende leerlingen gaat nog een stap verder: de samenwerking tussen De Schalm, een reguliere basisschool in Vught, en Viataal Talent, een school voor dove en slechthorende leerlingen en leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS). Op de 'Twinschool' krijgen alle kinderen samen les, ongeacht hun gehoorstatus. Het onderwijs wordt in alle groepen steeds verzorgd door één leerkracht van De Schalm en één leerkracht van Viataal Talent. De leerkrachten onderwijzen de groep



samen, waarbij de leerkracht van Viataal vaardig is in het gebruik van NGT of Nederlands met Gebaren (NmG). De samenwerking is van 2004 tot 2008 geëvalueerd, en de resultaten waren positief. Als het ging om sociale status en sociaal functioneren, scoorden de dove en slechthorende kinderen even goed als hun horende klasgenoten. Bovendien lieten de resultaten zien dat de horende klasgenoten van de Twinschool hun dove klasgenoten veel beter accepteerden dan dat horende klasgenoten van individueel geïntegreerde dove leerlingen doen (De Klerk et al, 2009, p. 14). Ook de resultaten met betrekking tot de aspecten van taalontwikkeling, schoolprestaties en de percepties van ouders waren positief.

Kenmerk van deze voorbeelden is dat de samenwerking de kennis en de kwaliteit van zowel het speciaal onderwijs als het regulier onderwijs versterkt. De potentieel sterke kanten van regulier onderwijs zijn onder andere de hogere verwachtingen over de mogelijkheden van de kinderen, de ruimte voor zelfstandigheid, de mogelijkheid tot gevarieerde sociale contacten en de betere voorbereiding op vervolgopleidingen, bijvoorbeeld het mbo. Het speciaal onderwijs biedt dan weer andere voordelen: kennis met betrekking tot communicatie met slechthorenden en kennis van de gebarentaal, de specifieke orthopedagogische en didactische kennis over de doelgroep en een cruciaal aspect waarvan het belang helaas te vaak wordt onderschat: de aanwezigheid van (dove en slechthorende) rolmodellen (o.a. Essink, 2009; Leijenaar, 2011; Kun-man & Tang, 2014). Wattel (2014) stelt in haar (kleinschalige) onderzoek dat dove rolmodellen een positieve invloed kunnen hebben op zowel ouders als op de dove of slechthorende jongeren zelf. Ouders van dove kinderen kunnen worden geïnspireerd doordat zij zien dat Dove volwassenen⁷ een volwaardig leven leiden. Hierdoor voelen de dove of slechthorende kinderen zich op hun beurt door hun ouders geaccepteerd als volwaardig persoon. Ook krijgen dove of slechthorende kinderen door de Dove volwassene gemakkelijker toegang tot de Dovengemeenschap. Tevens blijkt uit onderzoek naar co-enrollment van dove kinderen dat de samenwerking tussen de dove en de horende leerkrachten kinderen voorziet van voorbeelden van interactie tussen horenden en doven die gebaseerd zijn op wederzijds respect, samenwerking en gelijkheid van status (Knoors, 2004; Kun-man & Tang, 2014).

Een veelgehoorde zorg over inclusie is dat de resultaten van leerlingen in het reguliere onderwijs nadelig beïnvloed zouden worden. Maar die stelling wordt zowel door de studie van Johnson & Johnson (1985) als door een meer recent onderzoek van Kreimeyer (2000) ontkracht. Ook in het onderzoek op de Twinschool is een van de conclusies dat de horende leerlingen zich zeer goed ontwikkelen (De Klerk et al, 2009).

⁷ Doof met een hoofdletter D wil zeggen dat de dove persoon het 'doof-zijn' niet beschouwd als een handicap maar zichzelf ziet als lid van een culturele minderheid. De Dove persoon maakt deel uit van de Dovencultuur.



Samenvattend kan worden gesteld dat inclusie in het onderwijs weliswaar een wenselijke ontwikkeling is, maar dat bij de concrete invulling van dit type onderwijs steeds scherp gelet moet worden op de individuele mogelijkheden en wensen van de leerlingen die het onderwijs volgen. Voor sommigen zal dat onderwijs zijn in de vorm van het genoemde voorbeeld van Effatha of de Twinschool, voor anderen zal het “mainstreaming”⁸ zijn. We mogen hierbij niet vergeten dat in de praktijk de implicaties van volledig inclusief onderwijs –volledige deelname aan onderwijs en sociale activiteiten in de klas en niet alleen een fysieke aanwezigheid – vaak wordt onderschat (Stinson & Antia, 1999; Knoors, 2004 in Knoors & Marschark, 2014). Leerlingen die wel gebaat zijn bij speciaal onderwijs mogen we niet uit het oog verliezen. Schuman (2010) wijst op internationale cijfers die aantonen dat de verwachting is dat één procent van de leerlingen gespecialiseerd onderwijs zal moeten blijven volgen en niet in het reguliere onderwijs terecht kan in verband met de complexiteit van hun onderwijsbehoeften. De realiteit is echter dat door beleid, bezuinigingen en wensen van ouders niet altijd rekening wordt gehouden met de hierboven genoemde argumenten. Veel dove en slechthorende leerlingen gaan (in hun eentje) naar het reguliere onderwijs. Het aantal dove leerlingen in het reguliere basisonderwijs is sinds 2003 verdubbeld en het aantal slechthorende kinderen in het reguliere basisonderwijs is in het jaar 2012 ruim 500 (Dekker, 2013). Zo lang dit het geval is, is het de taak van de betrokken professionals om deze groep leerlingen de best mogelijke begeleiding te bieden. Het doel van dit onderzoek is hieraan bij te dragen.

⁸ Mainstreaming wil zeggen dat de dove of slechthorende leerling regulier onderwijs volgt zonder de aanwezigheid van andere dove of slechthorende leerlingen.



2.2 De onderwijsbehoeften van dove en slechthorende leerlingen

In de horende wereld worden dove en slechthorende mensen gezien als gehandicapt. Een hedendaagse opvatting stelt echter dat een handicap wordt veroorzaakt door de ongelijkheid in de samenleving wanneer er niet wordt voorzien in gelijke toegang. Horende opvoeders en beleidsmakers zouden moeten toegeven dat de toegang tot het reguliere onderwijs voor dove en slechthorende leerlingen wordt belemmerd door ontoereikende didactiek, en niet door de gebreken die deze leerlingen zouden hebben (Ellwood, 1997 in Komesaroff & McLean, 2006). De fysieke aanwezigheid van dove of slechthorende leerlingen in een reguliere klas is niet voldoende om hun (sociale) inclusie te bewerkstelligen (Cambra, 2002). Dove leerlingen cultureel integreren in het reguliere onderwijs betekent ook dat voor de instructie gebarentaal gebruikt wordt, dat er Dove leerkrachten en dove klasgenoten zijn en dat er culturele dovenevenementen worden georganiseerd. Het integreren van Dove leerlingen in het reguliere onderwijs houdt een grotere uitdaging in dan voor onderwijs in klassen binnen het special onderwijs (Stinson & Antia, 1999 in Knoors & Marschark, 2014).

In de vorige paragraaf was te lezen dat, door allerlei oorzaken, steeds meer dove en slechthorende kinderen naar het reguliere (basis)onderwijs gaan. Van de groep 'normaal intelligente dove, met CI geïmplanteerde, kinderen' volgt ongeveer twee derde regulier onderwijs (Vermeulen et al., 2008). Leerkrachten in het reguliere basisonderwijs worden meer en meer geconfronteerd met leerlingen die een bijzondere onderwijsbehoefte hebben. Het is de aard van de leerkracht alle leerlingen recht te willen doen, maar door gebrek aan specialistische kennis ervaren de leerkrachten die zich in deze situatie bevinden, handelingsverlegenheid (Lenkens & Roodenburg, 2014). Hoe kunnen de leerkrachten die deze leerlingen in de klas krijgen, ondersteund worden?

Voordat deze vraag beantwoord kan worden, is het essentieel om te kijken naar de betreffende doelgroep: dove en slechthorende kinderen. Zijn zij anders dan horende kinderen? En zo ja, in welk opzicht? Wat hebben zij nodig als het gaat om onderwijs? Wanneer er een duidelijk beeld ontstaat van deze doelgroep, is het mogelijk om te inventariseren wat de leerkracht nodig heeft om aan de onderwijsbehoeften van deze kinderen te voldoen.

2.2.1 De verschillen tussen dove en slechthorende leerlingen en horende leerlingen

Het is een misvatting te denken dat dove of slechthorende kinderen horende kinderen zijn die niet (goed) kunnen horen. Zij verschillen van horende kinderen, buiten de zintuiglijke beperking, op het gebied van cognitie, sociale en taalvaardigheden en hebben zodoende een heel andere onderwijsbehoefte dan horende leerlingen (Knoors & Marschark, 2014). Berichten in de media die ongenueanceerde informatie geven over bijvoorbeeld een CI zoals de kop: *"Bionisch oor: doven kunnen weer horen"*, geven een vertekend beeld van de behoeften van



het dove kind (FODOK, 2005). Ervan uitgaan dat kinderen die geïmplanteerd zijn met een CI kunnen horen zoals horende kinderen dat kunnen, is een verkeerde aanname (Luckner et al., 2012).

In deze paragraaf wordt gekeken naar de aspecten waarin dove of slechthorende kinderen wezenlijk verschillen van hun horende leeftijdsgenoten. We kijken vooral naar aspecten die ervoor zorgen dat dove en slechthorende kinderen in een horende setting niet goed gedijen. Te denken valt aan taalachterstanden, hiaten in achtergrondkennis, onvoldoende kennis van leerstrategieën en beperkte sociale vaardigheden (Luckner et al., 2012).

Dove en slechthorende kinderen ontwikkelen een (leer)achterstand omdat zij, doordat zij doof zijn in een horende wereld, veel minder informeel leren. Formeel leren vindt plaats in een expliciete onderwijssetting. Informeel leren, daarentegen, gebeurt ‘terloops’ door mee te doen aan de dagelijkse activiteiten om je heen. In een horende omgeving wordt veel en gemakkelijk informatie uitgewisseld door middel van spraak. Als dove leerling in een horende wereld mis je deze informatie (FODOK, 1999). Deze informatie-uitwisseling maakt deel uit van het informele leren. Bijna 90% van ons leren gebeurt in een informele context. Deze vorm van leren gaat snel en, voor horende kinderen in een horende omgeving, zonder inspanning. De opgedane informele kennis vormt weer een basis voor het formele leren op school (Knoors & Marschark, 2014). Voor dove of slechthorende leerlingen is het erg moeilijk om in een reguliere onderwijssetting informele kennis op te doen. Een moeder van een doof kind vertelt:

“Zo worden er veel gesprekken gevoerd, waar je als horend kind heel wat van meekrijgt, terwijl Maikel er niets van in de gaten heeft en er dus niets van leert. En buiten in de winkels, en in de tram is het precies hetzelfde. Misschien denk je: zo belangrijk is zo’n gesprek toch niet? Nou, maar het gaat wél over hoe mensen met elkaar omgaan, en wat voor een gevoelens ze daarbij hebben. Mensen realiseren zich niet hoe je daardoor gevormd wordt, want het gaat allemaal vanzelf.” (FODOK, 2005, p.4)

Dove of slechthorende kinderen missen veel informatie, zoals in het bovenstaande voorbeeld beschreven wordt, doordat zij niet of met heel veel inspanning gesprekken kunnen volgen tussen de mensen in hun horende omgeving. Sociale vaardigheden, omgangsvormen, probleemoplossing, conflicten tussen de mensen om hen heen, gaan gedeeltelijk aan hen voorbij, terwijl de meeste van onze sociale vaardigheden worden verworven door het informele leren (Segrin & Givertz, 2003 in Luckner et al., 2012). De ongestructureerde communicatie en interactie tussen ouders en kind is ook informeel en ondersteunt en voorspelt de toekomstige taalvaardigheid van het kind (Knoors & Marschark, 2014). Bovendien weten we dat het gemakkelijker is iets nieuws te leren over een onderwerp waar al kennis over aanwezig is. Vaak hebben dove of slechthorende leerlingen niet genoeg algemene kennis omdat hun toegang tot het informele leren beperkt is, hun ervaringen beperkt zijn en zij geen vloeiende lezers zijn (Luckner et al., 2012). Er zijn vele studies die aantonen dat er een verband is tussen



het hebben van achtergrondkennis en prestaties (e.g. Dochy, Segers & Buehl, 1999; Tobias, 1994 in Luckner et al., 2012).

Op het gebied van taal en taalverwerving komen dove en slechthorende kinderen ook de nodige barrières en uitdagingen tegen. Om een gesproken taal te kunnen leren, ben je voor een groot deel afhankelijk van het vermogen die taal te kunnen horen (Knoors & Marschark, 2014). Voor het verwerven van gesproken taal wordt een gemiddeld gehoorverlies van meer dan 20 dB als significant beschouwd. Dit is de grens waarboven de spraakwaarneming wordt belemmerd. Maar recentelijk is ontdekt dat een minimaal gehoorverlies van 15dB de taalverwerving en het leren bij kinderen al kan aantasten (Goldberg & Richburg, 2004 in Knoors & Marschark, 2014). Jonge kinderen die cochleaire implantaten krijgen, komen niet vanzelf tot spraakperceptie. Om tot spraakperceptie te komen, hebben deze kinderen intensieve therapie en een hoogwaardig aanbod van gesproken taal nodig (Knoors & Marschark, 2014). Ook is het belangrijk te beseffen dat het gemak van liplezen (ook wel spraakafzien) vaak wordt overschat. In werkelijkheid is maar ongeveer veertig procent van spraak visueel af te lezen (<https://hverdonk.home.xs4all.nl/doof.html>; Ceuleers, 2017). De overige zestig procent wordt ingevuld of geraden op basis van onderwerp en waarschijnlijkheid. Spraakafzien is ‘beredeneerd gokken’ en bovendien een zeer intensieve en vermoeiende bezigheid, ook voor mensen die er heel vaardig in zijn (Knoors & Marschark, 2014).

Naast problemen die dove en slechthorende kinderen tegenkomen bij luistervaardigheid, kan leesvaardigheid ook een uitdaging zijn. Wanneer zij beginnen met het leren lezen, is hun spreekvaardigheid nog niet zo goed als die van hun horende leeftijdsgenootjes. Zij zijn nog bezig zich de gesproken Nederlandse taal eigen te maken. Horende kinderen gebruiken hun kennis en ervaring van de gesproken Nederlandse taal om betekenis te geven aan letters. Dove en slechthorende kinderen zijn afhankelijk van andere strategieën. Een voorbeeld van een dergelijke strategie is dat zij van ieder geschreven woord de betekenis leren en koppelen aan de betekenis in de NGT. Een ander voorbeeld is het gebruik maken van vingerspelling⁹ naast of in plaats van verklanken (het letter-voor-letter omzetten in een klank). Leren lezen kost dove of slechthorende kinderen gemiddeld meer inspanning terwijl het voor hen nog belangrijker is dan voor horende kinderen omdat zij meer van deze informatiebron afhankelijk zijn. Ouders van dove kinderen die succesvol het reguliere onderwijs volgen, bevestigen het belang van lezen voor hun kinderen (Luckner & Muir, 2001). Media zoals radio en televisie zijn grotendeels ontoegankelijk en ook alle terloops opgepikte informatie (informele leren) wordt misgelopen (FODOK, 2005).

⁹ Een methode om letters, en zodoende ook woorden, visueel te maken door iedere letter met behulp van het handalfabet te gebaren.



Het leren lezen kan ook nog eens bemoeilijkt worden door een achterstand in de woordenschat. De gemiddelde woordenschat van kinderen van 5 tot 6 jaar is ongeveer 6000 woorden. Ook weten zij hoe zij zinnen moeten maken en hebben ze al enige (onbewuste) kennis van de grammatica. Dove en slechthorende kinderen kennen op die leeftijd veel minder woorden. Zij hebben aanzienlijk minder kennis van de grammatica van de Nederlandse taal. De achterstand in de woordenschat van dove of slechthorende leerlingen ontstaat vroeg en wordt elk jaar groter (Luckner et al., 2012). Zij hebben een kleinere belevingswereld en zij leren woorden in een lager tempo dan hun horende leeftijdsgenoten (Luckner & Cooke, 2010 in Luckner et al., 2012).

Deze achterstanden in luister- en leesvaardigheid hebben tot gevolg dat een dove of slechthorende leerling in het reguliere onderwijs veel inspanning moet leveren om de leerkracht te kunnen volgen. Dit kost de leerling een groot deel van zijn of haar werkgeheugen en dat kan weer 'cognitieve overbelasting' tot gevolg hebben. Cognitieve overbelasting ontstaat wanneer de hoeveelheid informatie die verwerkt moet worden veel is, of de cognitieve eisen van bepaalde leertaken zwaar zijn. Cognitieve overbelasting zorgt ervoor dat er minder capaciteit is voor het werkelijke leren (Knoors & Marschark, 2014).

Het is heel belangrijk voor een kind om een taal tijdig en volledig te verwerven. Op het moment dat de eerste taalverwerving niet goed gebeurt, ontstaan er achterstanden die niet meer worden ingehaald (Knoors & Marschark, 2014). Bovendien wordt met de eerste taalverwerving een basis gelegd om andere talen te leren. Uit onderzoek naar tweetalige kinderen blijkt dat kennis van de eerste taal het leren van de tweede taal bevordert. Daarom is het voor dove en slechthorende kinderen heel belangrijk om de NGT te leren, de enige taal die voor hen volledig toegankelijk is. Een goede beheersing van de NGT is een belangrijke voorwaarde om goed Nederlands te leren. Bovendien is er ook een cumulatief effect: hoe meer taal kinderen bezitten, hoe complexer de interacties met anderen zullen worden, waardoor ze weer meer taal leren. Toch zien we dat het taalaanbod bij jonge kinderen met een CI meer het karakter krijgt van gesproken taal/gesproken taal met ondersteunende gebaren (NmG) (Vermeulen et al., 2008). Ook dove en slechthorende kinderen die wel Gebarentaal aangeboden krijgen, krijgen die meestal aangeboden van ouders die niet vaardig zijn in die taal, omdat 95% van de dove en slechthorende kinderen horende ouders hebben. Dit allemaal in ogenschouw genomen lijkt het voor de hand te liggen dat de prevalentie voor een taalachterstand bij slechthorende en dove kinderen relatief hoog is.

De mogelijke taalachterstand van dove en slechthorende kinderen heeft ook effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling. In vergelijking met hun horende leeftijdsgenootjes hebben jonge dove en slechthorende kinderen veel minder sociale interactie gehad met andere kinderen. Dit heeft een negatief effect op de cognitieve en de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar ook op sociaal-cognitieve vaardigheden, zoals het je verplaatsen in de ander ('theory of



mind') (Knoors & Marschark, 2014). Rieffe et al. (2009) concluderen uit hun onderzoek dat dove kinderen een mogelijke beperking hebben in hun emotie-identificatie. Dit kan een gevolg zijn van een geringe emotie-communicatie met de horende wereld.

De mate waarin sociale vaardigheden zijn ontwikkeld, heeft weer invloed op andere aspecten van het leven. Onderzoek van onder anderen Malecki & Elliott uit 2002 laat zien dat er een positief verband bestaat tussen sociale vaardigheden en academische prestatie. Maar omgekeerd hebben Strain & Odom kunnen aantonen dat onderontwikkelde sociale vaardigheden problemen in volwassenheid konden voorspellen. Elksnin & Elksnin (2006) tonen weer aan dat mensen met onderontwikkelde sociale vaardigheden meer kans hebben op het ontwikkelen van depressie, angststoornissen en alcoholmisbruik (in Luckner et al., 2012). Gebarentaal en contact met andere dove kinderen en volwassenen is wezenlijk voor een goede sociaal-emotionele ontwikkeling en identiteitsvorming. Solomon (2012) spreekt over een verticale identiteit en een horizontale identiteit. De verticale identiteit is de identiteit die verkregen wordt van en gedeeld wordt met je ouders op basis van overerfelijke en culturele eigenschappen. Sommige mensen hebben echter een belangrijke eigenschap die niet voorkomt in de familie of geen verband heeft met etniciteit. Zij zijn voor dat deel van hun identiteitsvorming afhankelijk van anderen met dezelfde eigenschap. Dit noemt Solomon de horizontale identiteit. Voorbeelden hiervan zijn homoseksualiteit, lichamelijke beperkingen en hoogbegaafdheid. Dove en slechthorende mensen hebben een dergelijke horizontale identiteit: het Doof-zijn. De meeste ouders van dove en slechthorende mensen zijn immers horend en delen dus niet in die eigenschap. Het is belangrijk dat dove en slechthorende kinderen de kans krijgen deze horizontale identiteit te ontwikkelen. Doordat er nu een groot percentage van de dove en slechthorende kinderen naar het reguliere onderwijs gaat, komt de ontwikkeling van deze identiteit in het geding. De dovenschool was in het verleden de plek waar dove kinderen hun taal en een sterk gevoel van hun identiteit ontwikkelden (Lane, 2004 in Komesaroff & McLean, 2006). "Taal vormt een van de sterkste eigenschappen van de culturele en psychologische identiteit van verschillende volkeren." (Knoors & Marschark, 2014) De genoemde verschillen tussen dove en slechthorende leerlingen en hun horende leeftijdsgenootjes zijn natuurlijk een 'gemiddelde'. We lezen echter in veel onderzoeken dat het erg moeilijk is om een 'gemiddelde' te bepalen omdat deze groep zeer heterogeen is. Ondanks dit feit proberen we toch met behulp van de bovenstaande kennis te bepalen welke aanpassingen deze groep leerlingen nodig heeft in het reguliere onderwijs.



2.2.2 Ruimtelijke aanpassingen

De aanpassing van de fysieke onderwijsomgeving is een voorwaarde om leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte op te nemen binnen een school (Heesink et al., 2015). Uit een kleinschalig onderzoek van Van Dijk-Van den Elzen (2016) blijkt dat een grote groep dove of slechthorende leerlingen een grote inspanning moet leveren in het reguliere onderwijs. Deze inspanning heeft onder andere als oorzaak de groepsgrootte en daarmee samenhangend de herrie in de klas en de moeite die de dove of slechthorende leerlingen hebben met luisteren die daarmee gepaard gaat. Dit leidt in sommige gevallen tot fysieke klachten zoals hoofdpijn of chronische vermoeidheid. Eén van haar aanbevelingen is dan ook het reduceren van geluid in de klas en de directe omgeving. Dit kan door bijvoorbeeld viltjes onder de stoelen van leerlingen te plaatsen en ramen en deuren gesloten te houden. Ook de hoorhulpmiddelen dienen optimaal te functioneren. Hoortoestellen versterken in feite het binnenkomende geluid. Horen met een hoortoestel is nooit zo goed als 'normaal' horen en in ongunstige omstandigheden zelfs heel moeilijk. Schoollokalen zijn moeilijke ruimtes met veel achtergrondgeluid en een slechte akoestiek (Knoors & Marschark, 2014). Dan heb je nog de moeilijkheid van het hoge tempo van discussies in de klas, beurtwissels, verandering van onderwerp en verschillende sprekers in een klassengesprek, die soms door elkaar praten (Berndsen & Luckner, 2012). Het kan de dove of slechthorende leerling helpen om een draaistoel te hebben, zodat hij of zij zich gemakkelijk tot de spreker kan richten. In een onderzoek in Washington State waarbij leerkrachten in het reguliere onderwijs worden ondersteund door deskundigen op het gebied van doof- en slechthorendheid komt eveneens naar voren dat dove en slechthorende leerlingen gebaat zijn bij verbetering van de akoestiek in het klaslokaal door geluiddempende maatregelen, uitbreiding van het gebruik van geluidsversterkende apparatuur en een klassenindeling waarbij rekening wordt gehouden met de hoor- en zichtbaarheid van de docent voor de dove of slechthorende leerling (Berndsen & Luckner, 2012). Ook in een onderzoek van Voor in 't Holt, De Lange en Van den Bogaerde (2011) zijn de uitkomsten zeer positief met betrekking tot het gebruik van geluidsversterkingsapparatuur in het basisonderwijs. Het gebruik van *Soundfield* (een leerkrachtmicrofoon met zender en een luidsprekerssysteem met versterker en ontvanger) verbeterde het luisteren, de aandacht van de leerlingen voor klassikale informatie en de concentratie aanzienlijk. Het luisteren in een rumoerige klas verbeterde voor de groep kinderen met gehoor- en/of auditieve problemen zelfs met ruim 100%.

De dove of slechthorende leerling moet het licht altijd in de rug hebben, zodat zijn of haar zicht niet wordt belemmerd, maar juist bevorderd door de lichtbron. Ook moet de dove of slechthorende leerling niet te ver van de docent zitten. Per meter verzwakt het stemgeluid met



6 dB en het geluid wordt meer beïnvloed door nagalm wanneer de afstand tot de bron van het geluid groter is (Voor in 't Holt, De Lange & Van den Bogaerde, 2011).

2.2.3 Didactische toepassingen

Ambulante diensten kunnen veel informatie geven over didactische toepassingen die een dove of slechthorende leerling ten goede komt. Over dit onderwerp is ook veel onderzoek te vinden. Ondersteuningsstrategieën die de leerkracht ten behoeve van de dove of slechthorende leerling kan hanteren, zijn: herhalen, herformuleren, pauzeren, wachten, fluisteren, gebaren en het leggen van nadruk (Berndsen & Luckner, 2012). Ook het hardop denkstappen formuleren bij het bespreken van afbeeldingen, teksten, kernwoorden en grafieken helpt de leerling bij het zich eigen maken van leerstrategieën en vermindert de cognitieve belasting (Luckner et al., 2012). Het verminderen van de cognitieve belasting gebeurt ook bij het opsplitsen van taken en het gebruikmaken van werkbladen naast de instructie (Knoors & Marschark, 2014 en Luckner et al., 2012). Directe instructie (nieuwe concepten, procedures en leerstrategieën volledig uitleggen) levert over het algemeen betere en snellere resultaten op in vergelijking met 'ontdekkend leren'. Wil je de belasting op het werkgeheugen verminderen, dan kun je bij de directe instructie uitgewerkte voorbeelden aanbieden. De voorbeelden zorgen ervoor dat de leerling binnen bepaalde kaders gaat zoeken naar de juiste oplossing. (Knoors & Marschark, 2014 en Luckner et al., 2012).

Een aantal strategieën om leerachterstanden bij dove en slechthorende leerlingen te herstellen, zijn herhaling, herformulering, versimpeling van informatie, uitwerken van informatie, trefwoorden benadrukken, feedback geven op aspecten die niet goed begrepen zijn en aanwezige kennis gebruiken om nieuwe kennis op te bouwen (Tye-Murray, 1994 in Berndsen & Luckner, 2012). Dit is tevens één van de belangrijkste manieren om leerlingen te beoordelen: het beoordelen wat zij al weten over een (nog te leren) onderwerp (Mayer, 2011 in Luckner et al., 2012). Dit kan bijvoorbeeld gemakkelijk en snel door het maken van een woordweb over dat onderwerp, het laten opschrijven wat ze weten in één minuut of het voeren van een klassengesprek over dat onderwerp, waarbij de "K-W-L strategy" (Know-Want to know-Learned) wordt gebruikt, een methode waarbij eerst aandacht wordt besteed aan de aanwezige kennis over dat onderwerp, daarna aan de dingen die je zou willen weten/leren over dat onderwerp en ten slotte na de les verteld/opgeschreven wordt wat de leerling geleerd heeft over dat onderwerp (Luckner et al., 2012).

Ook in de uitgave *Een doof kind in de groep* van de FODOK (1999) worden tips en adviezen gegeven, zoals het gebruik van visueel materiaal. Het is belangrijk dat de leerling steeds het onderwerp van de les weet (doordat de leerkracht het bijvoorbeeld op het bord schrijft). Regelmatig samenvatten van de instructie en de belangrijkste punten herhalen is ook een



veelgenoemde strategie. Groepsgesprekken zijn lastig voor dove kinderen. De regel dat degene die aan het woord is iets in de hand moet nemen (zoals een stokje), kan helpen omdat het dove of slechthorende kind daardoor altijd kan zien wie aan het woord is.

Pre- en postteaching lijken goede resultaten op te leveren. Bij preteaching worden vooraf aan de instructie het benodigde vocabulaire en de concepten behandeld zodat de leerling de basis heeft om nieuwe informatie te kunnen verwerken en begrijpen. Postteaching kan achteraf worden gebruikt om kernbegrippen te verduidelijken, misverstanden op te helderen, de nieuwe informatie te structureren en de inhoudelijke kennis van de leerling op het gebied van de behandelde stof uit te breiden (e.g. Luckner & Muir, 2002; Luckner et al., 2012).

Met betrekking tot taalonderwijs en het vergroten van de woordenschat is lezen erg belangrijk. In *Een zwembad aan taal* (FODOK, 2009) vertellen dove volwassenen hoe zij goede en grage lezers zijn geworden. Zij benadrukken hoe belangrijk 'het verhaal' is om nieuwe woorden te leren. Concepten worden gemakkelijker in een context geleerd. Deze geïnterviewde dove volwassenen vertellen dat het aanbieden van genoeg concepten, talige stimulatie en het ontwikkelen van taalbegrip heel belangrijk is. Taal hebben en kunnen gebruiken op een niveau dat past bij de leeftijd is onontbeerlijk voor het kunnen verwerken van ervaringen. Naast het technisch leren lezen moet het opdoen van (taal)ervaringen en conceptontwikkeling meer aandacht krijgen, zowel thuis als op school. Tips die de dove volwassenen geven en die de leerkrachten aan ouders kunnen doorgeven, zijn onder andere het bieden van contact met dove volwassenen en het de kinderen aanleren om informatie uit de eigen omgeving te halen. Het bieden van veel keus door verschillende boeken te laten zien, is belangrijk. Leerkrachten en ouders moeten uitgaan van de eindnormen van de jaargroepen en niet meteen denken dat dove kinderen die niet kunnen halen. Voorlezen en -gebaren is dus erg belangrijk voor de leesvaardigheid van een (doof of slechthorend) kind. Het bevordert hun conversatievaardigheden en zodoende vergroot het hun woordenschat. Het helpt ze ook bij het begrijpen van een verhaalstructuur (Luckner & Muir, 2002). Voor een dove of slechthorende leerling zijn woordherkenning en bevattingsvermogen onmisbaar om succesvol te lezen. Om die te verwerven moeten dove of slechthorende leerlingen veel lezen en discussiëren en praten over wat ze gelezen hebben. Ook moeten zij hun woordenschat actief vergroten door gebruik te maken van woordenlijsten, -banken, -spelletjes e.d. (Luckner & Muir, 2002 en Luckner et al., 2012). Het is hierbij belangrijk te weten wat de leerling interessant vindt. Er kan dan over deze onderwerpen leesmateriaal worden verzameld. Het vergelijken van de eigen belevingswereld met dat wat gelezen is, is belangrijk voor een dove of slechthorende leerling (Luckner et al., 2012). Er zijn meerdere leesstrategieën bekend, zoals RAP (Read , Ask yourself , Put the main idea in your own words), RCRC (Read, Cover, Retell,



Check) en PARS (Preview the material, Ask questions, Read the material, summarize)¹⁰, die effectief blijken (Luckner et al., 2012).

Leerkrachten zullen bij het toepassen van deze verschillende didactische werkvormen merken dat de dove of slechthorende leerling niet de enige is die hier baat bij heeft. Andere leerlingen zullen ook profijt hebben van een aangepaste werkwijze. Een leerkracht vertelt in *Een doof kind in de groep* (FODOK, 1999) dat, doordat ze door de aanwezigheid van de dove leerling gedwongen werd alles heel rustig en stap voor stap uit te leggen, ze merkte dat de andere kinderen haar uitleg ook veel sneller begrepen. Blijkbaar was, voordat ze deze aanpassing had gedaan, haar instructietempo voor haar reguliere leerlingen te snel.

2.2.4 Sociaal emotionele benadering

Het hebben van zelfvertrouwen is voor een dove of slechthorende leerling heel belangrijk. Allereerst is het voor een dove of slechthorende leerling gemakkelijker om vrienden te maken wanneer hij of zij zelfverzekerd is en niet timide over zijn of haar gehoorverlies (Kun-man & Tang, 2014). En het hebben van vrienden en contacten komt de zelfwaardering weer ten goede. Maar zelfvertrouwen begint bij zelfkennis van de dove of slechthorende leerling. Wat betekent gehoorverlies in het dagelijks leven voor hem of haar? Daarom helpt het de dove of slechthorende leerling om kennis te hebben over de mogelijkheden en beperkingen van zijn of haar gehoorverlies (Wolters, 2012). Het delen en herkennen van de problematiek is hierbij belangrijk (FODOK, 1999). Ook belangrijk is het bewust worden van de eigen positieve karaktereigenschappen, om zo de vaak negatieve houding ten aanzien van zichzelf te kunnen verbeteren en negatieve gedachten tegen te gaan. Een concrete actie die de leerkracht kan inzetten om het zelfbeeld van de leerling te bevorderen, is in de les aandacht besteden aan positieve eigenschappen, waarbij leerlingen elkaars positieve karaktereigenschappen moeten benoemen (Wolters, 2012).

Door de moeite met onder andere de gesproken taal, sociale en communicatieve vaardigheden, sociale regels en emotieregulatie die dove of slechthorende leerlingen hebben, kan het zijn dat zij moeilijk geaccepteerd worden door hun klasgenoten in een reguliere setting (Knoors & Marschark, 2014), terwijl we weten dat hoe groter de acceptatie van de dove of slechthorende leerling door zijn horende klasgenoten, hoe meer sociale interactie er zal plaatsvinden tussen hen (Cambra, 2002; Kun-man & Tang, 2014). En positieve sociale ervaringen zijn weer belangrijk voor het welbevinden en het gevoel van geluk (Wolters, 2012). In een studie van Luckner en Muir (2001), naar succesvolle dove leerlingen in het reguliere onderwijs, noemen de dove leerlingen betrokkenheid en participatie in schoolactiviteiten als één van de oorzaken van hun succes. Gedrag blijkt de grootste invloed te hebben op

¹⁰ Zie *Catbell* voor een doorverwijzing naar de uitleg van deze leesstrategieën.



acceptatie en populariteit. Daarom is het bewust en specifiek aandacht besteden aan gedrag van alle leerlingen in de klas een goede manier om leerlingen inzicht te geven in redenen achter gedrag en gevoelens die daarbij horen. De leerkracht kan dagelijkse lessen aangrijpen om over gedrag te praten, bijvoorbeeld naar aanleiding van een verhaal dat klassikaal gelezen wordt, of een gebeurtenis in de klas (Wolters, 2012). Zo kan het bijvoorbeeld zinvol zijn de andere kinderen in de groep duidelijk uit te leggen waarom de dove of slechthorende leerling soms op een onvoorspelbare of andere manier kan reageren. (FODOK, 1999). Ook samenwerkprojecten kunnen de sociale acceptatie verbeteren (Wolters, 2012). Onderlinge bekendheid tussen dove, slechthorende en horende kinderen is dus heel belangrijk. Omdat enkel het feit dat dove of slechthorende kinderen 'anders zijn' hen minder populair maakt, is het belangrijk dat de leerkracht een positieve houding laat zien naar leerlingen die anders zijn. Zo wordt de toon in de klas gezet. Het sociale klimaat dat aan het begin van het jaar ontstaat in een klas blijft het hele schooljaar vrij stabiel (Wolters, 2012).

Sociale integratie blijft een van de grootste uitdagingen voor dove of slechthorende leerlingen in het reguliere onderwijs. Onderzoek wijst uit dat dove of slechthorende leerlingen in het reguliere onderwijs minder vrienden hebben, minder omgang met horende klasgenoten hebben en vaker afgewezen of genegeerd worden dan hun horende klasgenoten (Wouters, 2007). Minder ontwikkelde communicatieve vaardigheden en teruggetrokken gedrag lijken hier de oorzaak van te zijn (Wolters, 2012).

Kinderen hebben vriendschappen en relaties nodig om hun sociale vaardigheden te ontwikkelen (Gifford-Smith & Brownell, 2003 in Wouters, 2007). Kinderen met meer vrienden hebben minder aanpassingsproblematiek, een hoger zelfbeeld en minder eenzaamheidsklachten (Wouters, 2007; Most, 2007). Het hebben van een enkele vriend kan al het effect van afwijzing door de meerderheid van de leeftijdgenoten verminderen (Gifford-Smith & Brownell, 2003 in Wouters, 2007). Luckner & Muir (2002) en Kun-man & Tang (2014) stellen dat het hebben van vrienden essentieel is voor een succesvolle integratie. De mate waarin iemand sociale contacten kan onderhouden, is een betere manier van voorspellen of iemand in de toekomst goed zal gedijen dan bijvoorbeeld toetsresultaten of een intelligentietest.

Omdat dove leerlingen moeilijkheden kunnen ondervinden in het aangaan en onderhouden van vriendschappen, moeten de leerkracht en de ambulant begeleider voorzien in ondersteuning hierbij en gelegenheden voor interactie tussen de leerlingen creëren. De leerkracht kan bijvoorbeeld gebruikmaken van klassenopdrachten waarbij leerlingen moeten samenwerken (Wolters, 2012).

De dove of slechthorende leerlingen worden niet geholpen door hen te ontzien. Zij moeten, net als alle leerlingen, leren dat er iets van ze wordt verwacht. Dat is later in de maatschappij ook het geval. (FODOK, 1999; Luckner & Muir, 2001). Maar leerlingen ontwikkelen in lastige



situaties juist eigen strategieën voor het oplossen van sociale conflicten (Knoors & Marschark, 2014). In situaties waarbij er toch een aparte positie moet worden gecreëerd voor de dove of slechthorende leerling, kan de leerkracht ervoor zorgen dat de dove of slechthorende leerling zich niet als enige in die positie bevindt, maar dat een klasgenoot meedoet of meegaat. Ook het actief laten deelnemen aan gebeurtenissen in de klas of aan groepsopdrachten door de dove of slechthorende leerling, help bij de acceptatie van de leerling (Wolters, 2012).

Er is nog veel onderzoek nodig naar de inclusie van dove of slechthorende kinderen in het reguliere onderwijs. Toch kunnen we nu al zeggen dat het belangrijk is voor docenten om alert te zijn op het gedrag van zowel de dove of slechthorende leerlingen als de horende leerlingen als het gaat om sociale vaardigheden. De dove of slechthorende leerlingen moeten deze vaardigheden leren, maar de horende leerlingen moeten hun wel de gelegenheid geven het gewenste gedrag te vertonen. Het aanleren van dit gedrag hoort zeker in het klaslokaal thuis, net zoals klasgesprekken over samenwerking en het ondersteunen van elkaar (Wouters, 2007).

2.3 Handelingsverlegenheid bij leerkrachten

Inclusief onderwijs is een mooi streven. Maar inclusie betekent niet dat er simpelweg kinderen met een beperking in een reguliere klas worden geplaatst. Inclusie omvat veel meer: een fundamentele verandering in de manier waarop een reguliere school omgaat met de individuele onderwijsbehoeften van elke leerling. Daardoor kunnen scholen die op een effectieve manier inclusie hebben toegepast, niet alleen voordeel bieden aan leerlingen met een beperking, maar aan *al* hun leerlingen. Op een inclusieve school kennen leerkrachten verschillende manieren om hetzelfde uit te leggen. Daar profiteren alle leerlingen van. Ook wordt de belevingswereld van de leerlingen vergroot door kennis te maken met leerlingen die een beperking of een andere onderwijsbehoefte hebben (Inclusiveschools.org, 2015).

De leerkracht speelt een heel belangrijke rol in het schoolse leven van leerlingen. Uit onderzoek naar effectiviteit van onderwijs blijkt dan ook dat de docenten net zo belangrijk zijn voor de schoolprestaties als de didactiek en de onderwijsmethode (Kluwin & Moores, 1989; Marschark, Richardson et al. 2010 in Knoors & Marschark, 2014). Leerlingen die een warme relatie hebben met hun docent, presteren over het algemeen beter. Ze behalen hogere scores op toetsen, hebben vaker een positieve houding ten opzichte van de school, tonen meer betrokkenheid en stellen zich minder vaak terughoudend op (Birch & Ladd, 1997; Hamre en Pianta, 2001 in Knoors & Marschark, 2014). De invloed van de leerkracht wordt door hem- of haarzelf dikwijls onderschat. Niet alleen het behalen van een diploma is van belang voor de leerling. Ook de weg naar dat diploma beïnvloedt de kwaliteit van zijn/haar leven (Luckner,



2006). De leerkracht heeft ook veel invloed op hoe een kind door de rest van de kinderen uit de groep gewaardeerd wordt (FODOK, 1999).

De problemen die dove of slechthorende leerlingen met hun klasgenoten ervaren, kunnen ze ook met hun leerkracht ervaren. Minder vloeiende communicatie en minder ontwikkelde sociale vaardigheden kunnen leiden tot een leerkracht-leerlingrelatie die minder positief wordt ervaren door beide partijen (Knoors & Marschark, 2014).

Sommige leerkrachten in het reguliere onderwijs willen geen dove of slechthorende leerling in de klas. Zij vinden dat ze niet voldoende kennis en vaardigheden hebben om deze groep te onderwijzen en voelen zich vaak al overbelast (Berndsen & Luckner, 2012).

“We kunnen een heleboel op school, maar er zijn grenzen. Die grenzen hangen grotendeels af van de middelen: met een niet te grote klas en met goede ondersteuning is veel integratie mogelijk. Maar zoals het nu is kan ik mij voorstellen dat er leerkrachten zijn die het niet zien zitten.” (FODOK, 1999, p. 24).

Leraren geven aan last te hebben van handelingsverlegenheid wanneer zij worden geconfronteerd met (de mogelijkheid van) een doof of slechthorend kind in de klas (Lenkens & Roodenburg, 2014). Volgens dit onderzoek verwachten leraren veel aanpassingen te moeten doen, voornamelijk op het gebied van didactiek maar ook lokaalinrichting wordt genoemd. Ander onderzoek toont aan dat docenten die meer ondersteuning krijgen, een positieve houding tonen ten aanzien van inclusief onderwijs (Avramidis & Kalyval, 2007; Avramidis & Norwich, 2002 in Heesink et al., 2015)

Lerarenopleidingen besteden in hun curriculum niet genoeg aandacht aan kinderen met een speciale onderwijsbehoefte (Ledoux, 2017). Lenskens & Roodenburg (2014) adviseren dan ook dat er een handleiding wordt opgesteld, “...waarin het werken met een dove leerling wordt besproken en het omgaan met een tolk gebarentaal in de klas. Deze handleiding zou zich specifiek moeten richten op leerkrachten.” (blz. 42).

Uit het bovenstaande valt op te maken dat een goede relatie met de leerkracht belangrijk is voor de leerling en invloed heeft op schoolresultaten, het plezier dat een leerling beleeft op school en op het contact met de andere leerlingen uit de klas. Bovendien brengt een leerkracht die goed weet om te gaan met de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen profijt aan alle leerlingen uit die klas omdat het repertoire voor kennisoverdracht van deze leerkracht groot is. Tegelijkertijd is het ook zo dat de lerarenopleidingen op dit moment weinig tot geen aandacht besteden aan leerlingen met andere onderwijsbehoeften dan die van de ‘gemiddelde’ leerling. Omdat leerkrachten de kennis missen om deze minderheidsgroep les te geven, ervaren zij handelingsverlegenheid en zijn minder enthousiast of bereid om deze leerlingen in hun klas te verwelkomen.



2.3.1 De Ambulante Dienst

Dove of slechthorende leerlingen in het reguliere onderwijs maken vaak gebruik van ambulante begeleiding. Ambulante begeleiders voor leerlingen met een auditieve en/of communicatieve beperking zijn meestal opgeleid tot leerkracht of logopedist. Zij hebben de nodige werkervaring opgedaan en een speciale opleiding tot ambulant begeleider gevolgd. Het doel van de begeleiding is om een bijdrage te leveren aan de integratie en emancipatie van de leerling. De begeleiding probeert het onderwijsproces en de onderwijsleeromgeving van de leerling te optimaliseren (Brekelmans, 2013). Dit kan de ambulante begeleiding bereiken door de mogelijkheden en verwachtingen van leerling, ouders en school in beeld te brengen, te adviseren bij het opstellen en uitvoeren van een handelingsplan, uitleg te geven over de beperking, leerkrachten te coachen en te informeren en adviseren over hulpmiddelen, methodes en regelgeving (Koninklijke Effatha Guyot groep, 2009). Fuite, Rood, & Haaijer (2011) maken op basis van onderzoek onderscheid tussen leerlinggerichte en systeemgerichte aanpak in de ambulante dienstverlening. Leerlinggerichte begeleiding richt zich meer op de individuele leerling met een individuele hulpvraag. Bij een systeemgerichte aanpak wordt meer gekeken naar bijvoorbeeld advisering gericht op de bredere zorgstructuur. Eén van de aanbevelingen van Leijenaar (2011) is dat de extra inzet van een ambulant begeleider "(... ..) zich vooral zou moeten richten op pre-teaching, de uitbreiding van het lexicon en de morfosyntaxis van het Nederlands." Dit is allemaal begeleiding van de leerling, en niet van de leerkracht, terwijl Brekelmans (2013) stelt dat het de taak is van de ambulant begeleider om de leraar te ondersteunen in zijn handelen om te komen tot afstemming met zijn leerlingen. Door de dove of slechthorende leerling in de reguliere onderwijssetting te observeren zal de ambulant begeleider de problemen identificeren die zich voordoen in de reguliere schoolsetting. Hierdoor kan zij de leerkracht in het reguliere onderwijs handvatten en strategieën aanreiken. Er zijn bij de ambulante diensten veel folders, A4'tjes en bestandjes met handvatten en strategieën in de omloop. De informatie die erin staat, komt vaak met elkaar overeen of overlapt, terwijl de auteur of de oorsprong vaak onduidelijk is. Deze bronnen worden in de praktijk gebruikt en aan docenten als informatie en hulpmiddel aangeboden. Fuite, Rood, & Haaijer, (2011) stellen dat succesvolle ambulant begeleiders in de toekomst meer in staat moeten zijn om hun klanten te helpen bij het expliciteren van de hulpvraag om vervolgens afstemming te bereiken over de te behalen resultaten en opbrengsten en op basis daarvan een passend begeleidingstraject vast te stellen.

Uit onderzoek blijkt dat er in de toekomst behoefte zal blijven aan een vorm van ambulante begeleiding. Leraren en scholen geven aan dat de handelingsverlegenheid zal blijven terwijl leerlingen en ouders stellen dat versterking in de zorgstructuur van het reguliere onderwijs nu meer dan ooit noodzakelijk is. Hoewel uit resultaten van een groot aantal kwaliteits- en



tevredenheidsonderzoeken binnen cluster 2 blijkt dat direct betrokkenen over het algemeen zeer positief zijn over de ambulante begeleiding, krijgt het toerusten van de leerkracht voor de omgang met zorgleerlingen een lagere beoordeling. Er blijkt te weinig aandacht te zijn voor de professionalisering van het team (Fuite, M., Rood, F. & Haaijer, R., 2011).

2.3.2 Behoeften van de leerkrachten ten aanzien van kennis en informatie

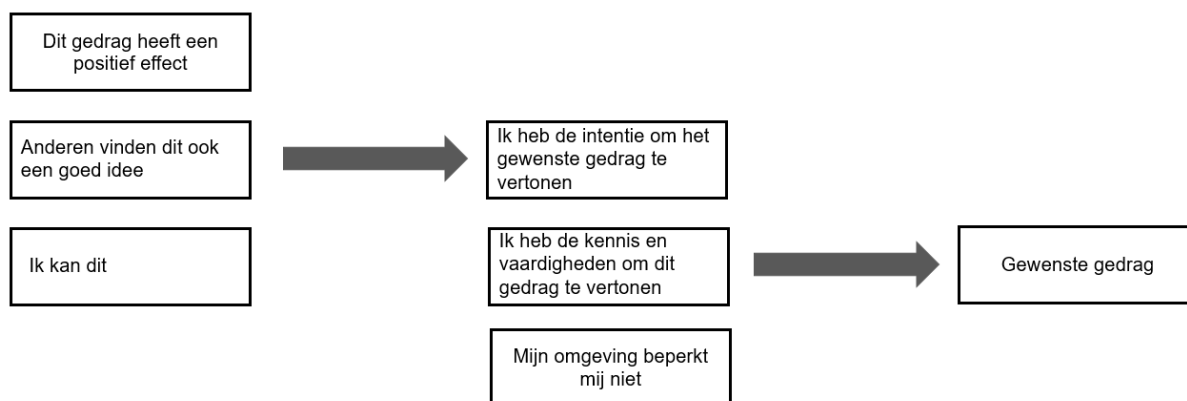
Uit verschillende onderzoeken blijkt dat leerkrachten die een dove of slechthorende leerling in de klas hebben of krijgen, behoefte hebben aan kennis en ondersteuning op dit gebied. Volgens Heesink et al. (2015) wordt het krijgen van extra ondersteuning door leerkrachten zelfs als voorwaarde gezien om leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte te kunnen verwelkomen binnen hun school. De leerkrachten zien dit als noodzaak omdat ze vaak onvoldoende afweten van de problematiek van deze groep leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en zij baat hebben bij de kennis en deskundigheid van een professional op dit gebied. Er is niet alleen behoefte aan kennis over de problematiek, maar ook aan kennis op didactisch gebied zoals werkvormen en leerstrategieën die de leerling ten goede komen (Heesink et al., 2015). Ook Luckner (1991, 2004 in Berndsen & Luckner, 2012) stelt dat de leerkrachten van het reguliere onderwijs ondersteund moeten worden door leerkrachten uit het speciale onderwijs om dove en slechthorende leerlingen te laten slagen op het reguliere onderwijs. Omdat leerkrachten vaak te maken hebben met een vol programma en een hoge werkdruk is het essentieel om een communicatiemethode te ontwikkelen die regelmatig contact en overleg tussen de professionals mogelijk maakt (Luckner & Muir, 2002). Ook in het onderzoek Van Dijk-Van den Elzen (2016) wordt gesteld dat het van belang is dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de (verborgen) problematieken die de dove en slechthorende leerlingen ervaren bij het volgen van het reguliere onderwijs. Deze kennis biedt leerkrachten handvatten om met deze problematiek om te gaan. De leerkrachten zouden kennis over 'evidence based' onderwijs moeten ontwikkelen zodat zij deze kunnen toepassen. Evidence based onderwijs is het geven van onderwijs op een zodanige manier dat de uitvoering gebaseerd is op de beste beschikbare informatie over doelmatigheid en doeltreffendheid. Maar omdat de leerlingpopulatie in de afgelopen tien jaar sterk is veranderd, is het belangrijk dat dit 'evidence based onderwijs' recent is (Knoors & Marschark, 2014).



2.4 Methoden om gedragsverandering teweeg te brengen

Leerkrachten in het reguliere basisonderwijs die een dove of slechthorende leerling in de klas krijgen, zullen zich nieuw gedrag eigen moeten maken wanneer zij die leerling tegemoet willen komen in zijn of haar onderwijsbehoeften. Het aanleren van nieuw gedrag kan lastig en tijdrovend zijn. In het basisonderwijs brengen leerkracht en leerlingen over het algemeen één jaar met elkaar door voordat de leerlingen doorstromen naar een volgende klas en dus ook een volgende leerkracht. Het is wenselijk dat de leerkracht zo snel mogelijk het nieuwe gewenste gedrag, dat deze leerlingen ten goede komt, aanleert.

Volgens het model van Fishbein en Yzer (2003) wordt gedrag voornamelijk bepaald door de vaardigheden van een persoon, de intentie van die persoon en beperkingen vanuit de omgeving. De meeste gedragstheorieën noemen drie factoren die de intentie van iemand beïnvloeden: de attitude van de persoon, die wordt bepaald door het idee van positieve en negatieve effecten van het gedrag; de geldende norm, bijvoorbeeld de positieve mening van de mensen in de omgeving over het vertonen van het desbetreffende gedrag; en tot slot de zelfwerkzaamheid, de overtuiging dat hij of zij in staat is het gewenste gedrag te vertonen in verschillende en uitdagende situaties. Samenvattend wil dit dus zeggen dat, als er een sterk voornemen is om bepaald gedrag te vertonen, de persoon in kwestie de nodige vaardigheden en kennis heeft om het gedrag te vertonen en er geen belemmerende omgevingsfactoren zijn, de kans groot is dat deze persoon het gedrag zal vertonen (Figuur 2).



Figuur 2: Factoren die het gedrag bepalen

We gaan ervan uit dat de intentie er bij alle leerkrachten wel is, maar dat zij behoefte hebben aan ondersteuning op het gebied van kennis en vaardigheden. Ook Hermesen & Renes beamen in hun boek *Draaiboek gedragsverandering* (2016) dat, om gedragsverandering teweeg te brengen, er genoeg vaardigheden, middelen en mogelijkheden moeten zijn.

Het is echter belangrijk om voorzichtig en weldoordacht te werk te gaan wanneer het doel is om het gedrag van een groep aan te passen of te veranderen. Baat het niet dan schaadt het niet gaat niet op in gedragsveranderende situaties. Interventies die weerstand oproepen en



mislukken kunnen de weerstand bij de doelgroep juist verhogen en de ongewenste mening versterken (Hermsen & Renes, 2016).

In de praktijk blijkt dat men maar al te goed weet dat er veranderd moet worden, maar lukt het niet om in beweging en tot deze verandering te komen. Deze onbeweeglijkheid kun je bestrijden met het aanbieden van een manier om voornemens om te zetten in concreet gedrag. Deze manier heeft de meeste kans van slagen wanneer het gemakkelijk toepasbaar is en in kleine 'brokken' wordt aangeboden (Hermsen & Renes, 2016).

Voordat gedrag succesvol kan worden veranderd, moet eerst duidelijk en secuur worden vastgesteld wat het wensgedrag is (Fishbein & Yzer, 2003). Vervolgens moeten er haalbare doelen worden gesteld. Gemak is hierbij een belangrijke factor. Wanneer middelen en mogelijkheden gebrekkig zijn, kan dit een onoverkomelijke barrière vormen; de waarschijnlijkheid dat de gedragsverandering zal lukken, is dus erg belangrijk. Een manier om intenties om te zetten in acties is het versterken van goede voornemens via implementatie-intenties, ook wel 'als-dan'-plannen genoemd. Deze plannen maken voornemens concreet door de wijze te specificeren waarop het nieuwe gedrag moet worden uitgevoerd. Het werkt als een knoop in je zakdoek (of een kattenbelletje). Deze manier van werken aan een verandering zet niet alleen vaker aan tot actie, maar kan ook helpen bij het volhouden van het gewenste gedrag (Hermsen & Renes, 2016).

Andere aspecten die een belangrijke rol spelen bij gedragsverandering zijn: het communiceren van een sociale norm en het geven van een 'zelfnudge', een trigger die je helpt herinneren aan het gewenste gedrag (Hermsen & Renes, 2016), het ervaren van de succesvolle implementatie van een verandering, met andere woorden: zien is geloven (Guskey 1986, 2002 in Shriner et al., 2009) en het gevoel hebben van autonomie en dat er iets te kiezen valt (Deci & Ryan in Hermsen & Renes, 2016). In de praktijk is het vaak een combinatie van maatregelen die een interventie succesvol maakt en mensen blijvend tot een ander gedrag aanzet (Hermsen & Renes, 2016).

2.4.1 Instrument voor kennisoverdracht en gedragsverandering

Uitgaande van wat we hebben beschreven in de vorige paragraaf nemen we aan dat er wel intentie tot gedragsverandering is en dat er geen belemmeringen vanuit de omgeving zijn. Zodoende concentreren we ons voornamelijk op de ontbrekende vaardigheden. Dit onderzoek richt zich dus niet op het veranderen van intenties, maar op het assisteren van diegenen die de intenties al hebben, maar hulp nodig hebben bij het uitvoeren van deze intenties.

Hierboven is beschreven dat voor een succesvolle en blijvende gedragsverandering het onder andere belangrijk is om het gewenste gedrag duidelijk te specificeren en aan te bieden in hapklare brokken, de doelgroep te helpen herinneren om het gedrag te vertonen (een knoop



in je zakdoek) en de sociale norm te communiceren. Met de website *Catbell* is beoogd een instrument te maken met deze eigenschappen. Het doel van deze website is om leerkrachten in het reguliere onderwijs die een dove of slechthorende leerling in de klas hebben, te helpen met alle nieuwe informatie en nieuwe eisen die aan hen worden gesteld. Leerkrachten willen graag alle leerlingen in hun onderwijsbehoeften tegemoetkomen ondanks de hoge werk- en tijdsdruk. Hopelijk kan *Catbell* hierin een constructieve rol spelen.



3 Onderzoeksmethode

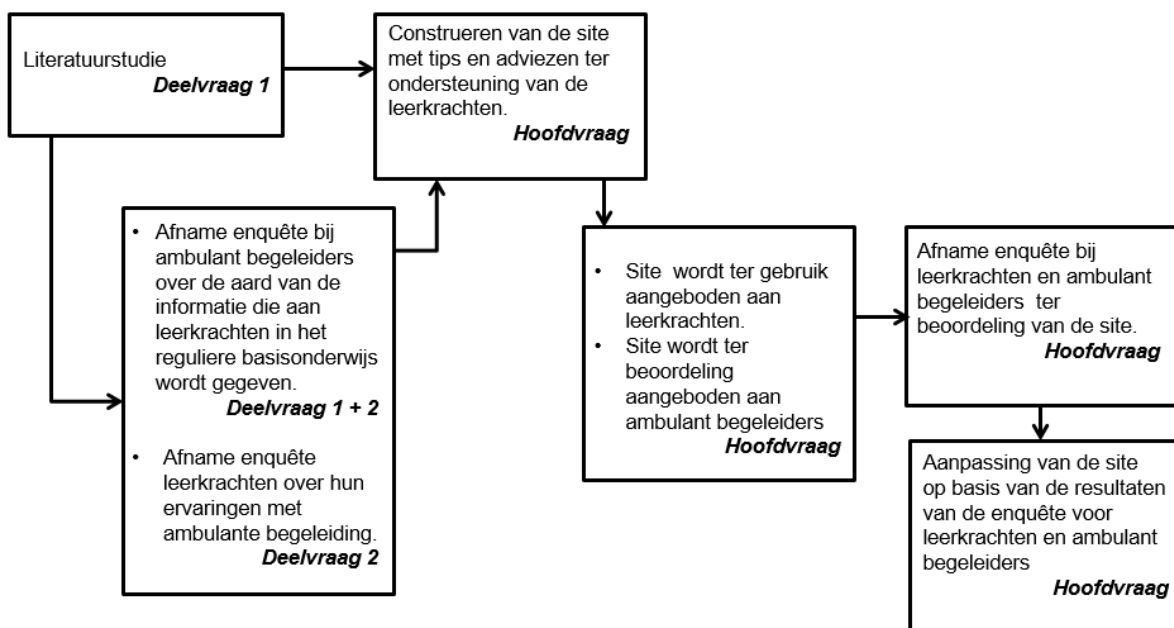
In hoofdstuk 1 is de aanleiding voor deze studie uiteengezet en zijn de onderzoeksvragen geïntroduceerd. In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode uitgelegd en verantwoord. Er wordt een beschrijving gegeven van de procedure die gevolgd is, waarna er aandacht besteed wordt aan de enquêtes die zijn afgenomen en de site die is geconstrueerd op basis van de verzamelde gegevens. Ten slotte kijken we naar de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek. In het kader van de helderheid (en om terugbladeren te voorkomen) staan hieronder nogmaals de onderzoeksvragen en het schema van de onderzoeksopzet.

Deelvragen:

1. Welk gedrag van de leerkracht of welke aanpassingen van de klassensituatie kunnen voorzien in de onderwijsbehoeften van een dove of slechthorende leerling die het reguliere onderwijs volgt?
2. Welke informatie die betrekking heeft op het lesgeven, ontvangt een leerkracht in het reguliere basisonderwijs van de ambulante dienst zodra een dove of slechthorende leerling in de klas wordt geplaatst?

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

In hoeverre is de website Catbell, een instrument dat adviezen en tips biedt voor het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen, een nuttige toevoeging voor de leerkracht in het reguliere (basis)onderwijs met een dove of slechthorende leerling in de klas?



Figuur 1: schematische weergave onderzoeksopzet



3.1 Procedure

In het beginstadium van dit onderzoek zijn er voorgesprekken gevoerd met twee ambulant begeleiders van dezelfde ambulante dienst. Deze gesprekken waren informeel en dienden twee doelen: het voorleggen van het idee een instrument te ontwikkelen ten behoeve van de leerkracht in het reguliere onderwijs en het verkrijgen van meer bekendheid met de werking van de ambulante dienst in het geval dat een dove of slechthorende leerling naar het reguliere onderwijs gaat. Deze voorgesprekken hebben veel informatie opgeleverd. Er is inzicht verkregen in de procedure die de ambulante diensten volgen bij plaatsing van een dove of slechthorende leerling in het reguliere basisonderwijs. De voorgesprekken hebben ook inspiratie opgeleverd hoe het uiteindelijk te construeren 'instrument' eruit zou moeten komen te zien. Een andere, niet verwachte maar zeer belangrijke, opbrengst van deze startgesprekken was een schat aan (digitale) documentjes met tips en adviezen voor de leerkracht die lesgeeft aan een dove of slechthorende leerling. Deze documenten zijn vaak door de ambulant begeleider zelf gemaakt of bewerkt en in hun database opgeslagen voor gebruik door het team. Deze documenten zijn in dit onderzoek, de website *Catbell* en in de literatuurlijst opgenomen omdat, ondanks het feit dat de auteur niet altijd duidelijk is, zij in de praktijk worden gebruikt en zodoende een belangrijke informatiebron zijn voor de leerkrachten in het reguliere onderwijs met een dove of slechthorende leerling in de klas¹¹.

Op basis van de literatuur, waaronder ook de verkregen documenten van de ambulante diensten, is een lijst gemaakt met gedragingen, onderwijskundige aspecten, adviezen en tips die de betreffende leerkracht in het reguliere basisonderwijs zou moeten vertonen of gebruiken ten bate van de dove of slechthorende leerling bij hem of haar in de klas (Bijlage 1: Lijst van tips en adviezen verkregen uit de literatuurstudie). Deze lijst is in de vorm van een enquête aan ambulant begeleiders voorgelegd, met de vraag wat ze van elk individueel advies vinden en zij hebben middels de enquête de mogelijkheid gekregen om de lijst aan te vullen. Naar aanleiding van reacties van dertien ambulant begeleiders (Bijlage 2: Lijst van tips en adviezen verkregen uit de enquête 1: Enquête Ambulante Dienst) is de lijst op een aantal punten aangepast en verwerkt op de site "*Catbell*"¹² (Bijlage 3: Definitieve lijst van tips en adviezen). Hiermee is de eerste deelvraag beantwoord en zodoende het eerste deel van het onderzoek afgerond.

Om inzicht te verkrijgen in de ervaringen die de leerkrachten hebben met de ambulante diensten, is er een korte enquête gehouden. Hierin konden leerkrachten aangeven of ze überhaupt contact hebben gehad met een ambulant begeleid(st)er en zo ja waarover en of dat voldoende was in hun beleving. Deze enquête diende twee doelen: het beantwoorden van

¹¹ Zie 'Overige referenties website *Catbell*' op blz. 78

¹² [Sites.google.com/view/catbell](https://sites.google.com/view/catbell)



de tweede deelvraag vanuit de beleving van de leerkracht en het verzamelen van respondenten voor het beoordelen van het instrument, de site *Catbell*.

Als laatste stap is de site *Catbell* ter beoordeling aangeboden aan ambulant begeleiders, leerkrachten in het reguliere basisonderwijs die lesgeven of hebben gegeven aan dove of slechthorende leerlingen en tolken NGT die tolken in het reguliere onderwijs. Op de site zelf is een pagina aangemaakt met een linkje naar een beoordelingsformulier. Met behulp van deze beoordelingen kon de hoofdvraag worden beantwoord.

Ten slotte is de site naar aanleiding van de beoordeling van de respondenten aangepast op een aantal punten.

3.2 Enquêtes

Voor dit onderzoek zijn in totaal drie enquêtes uitgezet. Alle enquêtes zijn digitaal afgenomen en er is gebruik gemaakt van Googleformulieren.

Er is gekozen voor het afnemen van digitale enquêtes omdat de middelen tijd en geld beperkt waren. Ook het feit dat sociaal wenselijk gedrag een kleinere rol speelt in schriftelijke enquêtes door anonimiteitsgevoel heeft bijgedragen aan deze keuze (Baarda & De Goede, 2006). De belangrijkste reden was echter dat de doelgroepen voor alle drie de enquêtes verspreid door het land zitten en in veel gevallen (nog) niet bekend waren en gezocht moesten worden. Het zoeken naar respondenten is gedaan door sociale media te gebruiken en e-mails te sturen.

Een nadeel van schriftelijke enquêtes is dat zij minder betrouwbaar en/of valide zijn doordat de respondenten een selectief geheugen kunnen hebben niet altijd een goede zelfkennis tonen. Er is geprobeerd om de hoeveelheid vragen van de enquêtes beperkt te houden omdat schriftelijke enquêtes inspannend zijn om in te vullen (Baarda, De Goede, & Kalmijn, 2010). Dit is wel gelukt in het geval van de tweede en derde enquête. De eerste enquête was, door het vragen naar het nut van de complete lijst van de verzamelde tips en adviezen, langer.

We bespreken in de volgende paragrafen kort de enquêtes in volgorde van afname.



3.2.1 Enquête Ambulante Dienst

Enquête Ambulante Dienst

Deze enquête is bedoeld voor Ambulant Begeleiders die dove- of slechthorende leerlingen begeleiden in het reguliere basisonderwijs. Alle vragen hebben betrekking op deze situatie.

***Vereist**

Geef aan hoeveel procent van uw beschikbare tijd per individuele leerling wordt besteed aan begeleiding van de leerkracht van de dove of slechthorende leerling: *

Jouw antwoord

De tijd die ik besteed aan het begeleiden van de leerkracht is.. *

Figuur 3: Enquête 1: Enquête Ambulante Dienst

De eerste enquête (Figuur 3) had als doel de tips en adviezen die zijn verzameld door een literatuurstudie, voor te leggen aan de ambulant begeleid(st)ers. De enquête moest ook inzicht verschaffen in de vorm en de mate van informatie die de ambulant begeleid(st)ers bieden aan de leerkrachten met een dove of slechthorende leerling in de klas. Er werd bij deze enquête geen gebruik gemaakt van routing¹³, maar wel van het verplicht stellen van de beantwoording van de vragen (d.w.z. dat je niet verder kunt met de enquête tenzij de vraag is ingevuld).

Er is bij de vragen over de tips en adviezen voor gekozen om deze vragen in matrixvorm aan te bieden met een beoordelingsschaal. In principe is het niet optimaal om veel matrixen te gebruiken: losse vragen dwingen de respondenten meer tot nadenken (Baarda, De Goede, & Kalmijn, 2010). In dit geval is er wel gekozen voor een matrix omdat de lijst erg lang is. Hierbij is de beoordelingsschaal 'niet (zinvol)' tot 'onmisbaar' gebruikt met een 'weet ik niet'-optie, terwijl voor de beantwoording van de deelvraag 2 het misschien logischer was geweest om te vragen naar het gebruik van die tips en adviezen door de ambulant begeleid(st)er. Wanneer er echter gevraagd zou worden naar gebruik in plaats van het nut, zou het onduidelijk zijn wat de mening is van de ambulant begeleid(st)er over het advies. Het zou dus best kunnen dat een ambulant begeleid(st)er het advies nuttig vindt, maar tot op heden het advies niet gaf aan de leerkrachten. Dat wordt door de keuze die gemaakt is met betrekking tot de vraagstelling niet duidelijk uit deze studie. De volledige vragenlijst van de enquête is te vinden in bijlage 4.

¹³ Routing is een route in de vragenlijst. Afhankelijk van het antwoord van de vorige vraag is de volgende vraag wel of niet zichtbaar. Dit kan nodig zijn als je bepaalde vragen wel aan de ene respondent wilt voorleggen, maar niet aan de andere.



De enquête is uitgezet naar een aantal ambulante diensten en bekenden uit het persoonlijke netwerk. Ook zijn ambulante diensten via e-mail benaderd om mee te doen met de enquête. Dit heeft in totaal dertien respondenten opgeleverd. Op basis van de uitkomsten van deze enquête is de definitieve lijst tips en adviezen aangepast en aangevuld (bijlage 2 en 3).

3.2.2 Enquête leerkrachten (basis)onderwijs

Figuur 4: Enquête 2: Enquête leerkrachten (basis)onderwijs

De tweede enquête van deze studie is gemaakt voor leerkrachten in het reguliere basisonderwijs met ervaring in het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen (Figuur 4). Het doel van deze enquête was om de mate van de verkregen ondersteuning en de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten in kaart te brengen alsmede om e-mailadressen te verzamelen voor de feedback op de website. Er werd bij deze enquête gebruik gemaakt van routing en van het verplicht stellen van de beantwoording van de vragen. De volledige vragenlijst van de enquête is te vinden in bijlage 5, de routing van deze enquête is te vinden in bijlage 6. De respondenten zijn verkregen door een oproep te doen in het eigen netwerk. Er is een facebookpagina aangemaakt (Figuur 5) om oproepen te kunnen doen op drie Facebookpagina's, te weten 'Ouders van dove/slechthorende kinderen omg. Almere' (besloten groep), 'MeesterJuf' (openbare groep) en 'Ouders of familie van dove of slechthorende kinderen' (openbare groep). Dit heeft achtentwintig respondenten opgeleverd.



Figuur 5: Facebook pagina "Cat Bell"



3.2.3 Beoordelingsformulier site Catbell

De laatste enquête voor dit onderzoek is afgenomen onder potentiële gebruikers van de website (Figuur 6). De bedoeling van deze enquête was om te bepalen of de potentiële gebruikers deze website een nuttige toevoeging vinden voor de leerkracht in het reguliere (basis)onderwijs met een dove of slechthorende leerling in de klas. Er is bij deze enquête gebruik gemaakt van routing en van het verplicht stellen van de beantwoording van de vragen.

Figuur 6: Enquête 3: Beoordelingsformulier site Catbell

De volledige vragenlijst van de enquête is te vinden in bijlage 7, de routing van deze enquête is te vinden in bijlage 8.

Opnieuw is er een oproep gedaan in het eigen netwerk. Er zijn berichten geplaatst op de drie eerdergenoemde Facebookpagina's, er zijn ruim tweehonderd basisscholen gemaild: vijftig in de provincie Utrecht, zeven in Schagen, veertig in Zoetermeer, vijftig in Noord-Holland (inclusief Amsterdam), tien in Amsterdam, vijftig in Zuid-Holland (inclusief Rotterdam en Den Haag), tien in Rotterdam en tien in Den Haag. Ook is er via de NBTG een oproep gedaan aan tolken NGT en zijn er verschillende ambulante diensten gemaild met het verzoek de website te beoordelen. Deze acties hebben samen vierentwintig respondenten opgeleverd.

3.3 Catbell

Allereerst was er het idee om een lijst of kaart te maken met instructie voor leerkrachten in het reguliere onderwijs met een dove of slechthorende leerling in de klas. Mijn mening was echter dat je anno 2019 niet meer met een gelamineerde kaart kunt aankomen. Bovendien is het verspreiden van zo'n kaart onder de doelgroep moeilijker. Het zeer ambitieuze idee, ontstaan tijdens één van de voorgesprekken met een ambulant begeleidster, was vervolgens om een



applicatie voor de smartphone te maken. Hier waren de interactieve mogelijkheden grenzeloos en dit idee nodigde uit tot veel creativiteit en gebruiksvriendelijke mogelijkheden. Ook de mogelijkheden om binnen de app de lijst tips en adviezen te kunnen individualiseren waren erg aantrekkelijk. Het maken van zo'n applicatie is echter een vak op zich en er is een kortstondige zoektocht geweest naar vrijwilligers die hiertoe bereid waren en de nodige kennis bezitten. Deze zoektocht vond plaats onder vrienden, kennissen, bekenden en verschillende ICT-opleidingen, helaas zonder succes. De ambitie moest worden bijgesteld naar iets wat zonder hulp van buitenaf haalbaar zou zijn, maar een gelamineerde kaart was nog steeds onaanvaardbaar. Even is er gekeken naar de mogelijkheden die een wiki biedt en de moeilijkheid om er een te maken. Uiteindelijk is er gekozen voor de vorm van een website. De website is gemaakt in Google Sites. Voordat de website is voorgelegd aan de potentiële gebruikers, is de website in eigen kring verspreid. Hieruit zijn veel suggesties gekomen, zoals het toevoegen van linkjes binnen de site die het gemakkelijk wisselen tussen verschillende pagina's mogelijk maken, tekstveranderingen en de toevoeging van wat meer kleur in de opmaak.

3.4 Betrouwbaarheid en validiteit

Het onderzoeken van interventies in de doelgroep dove en slechthorende leerlingen brengt een aantal specifieke moeilijkheden met zich mee. Deze doelgroep is relatief klein en bovendien heterogeen. Ook is zij verspreid over het land (Luckner, 2006). Ook al betreft het in dit onderzoek geen interventie, wel hebben we te maken met diezelfde kleine, heterogene doelgroep die verspreid is over het land. Het veld van het dovenonderwijs is gebaat bij *alle* soorten onderzoeken. Door de heterogene aard en de culturele- en taalkundige diversiteit van de groep is het belangrijk om casestudies of kleine groepen te onderzoeken (Neuman & McCormick, 1995 in Luckner, 2006).

Uit de voorgesprekken met de twee ambulant begeleiders is waardevolle informatie verkregen die direct of indirect is toegepast in de eerste enquête. Alle enquêtes zijn voorgelegd aan de lector Dovenstudies. De verkregen feedback is verwerkt in de definitieve vragenlijst. Waar dat mogelijk was, is de richting van de vragen in de enquêtes afgewisseld (Baarda, De Goede, & Kalmijn, 2010). Naast het uitzetten van de enquêtes in het eigen netwerk zijn ook ruim tweehonderd willekeurige basisscholen in de provincies Utrecht, Noord- en Zuid-Holland benaderd. Ook zijn vijftien afdelingen van ambulante diensten verspreid over Nederland benaderd via e-mail. Alle enquêtes zijn afgenomen zonder interviewer. Dit verkleint de kans op sociaal wenselijk gedrag door het anonimiteitsgevoel van een digitale enquête (Baarda & De Goede, 2006). De non-respons op de enquêtes is zeer lastig te bepalen omdat het niet duidelijk is hoe groot de doelgroep precies is. Voor eerste enquête, die bedoeld is voor de



ambulante dienst, zijn er geen gegevens beschikbaar over het aantal ambulant begeleid(st)ers die werken met dove of slechthorende leerlingen in het reguliere basisonderwijs. Ambulant begeleid(st)ers kunnen ook in het voortgezet onderwijs werken, of in het beroepsonderwijs. Bovendien begeleiden zij niet alleen dove of slechthorende leerlingen, maar ook leerlingen met een ernstige spraaktaalstoornis. Sommige leerlingen in cluster 2 hebben een meervoudige hulpvraag. Zij hebben bijvoorbeeld ook een verstandelijke en/of motorische beperking, vormen van autisme of ondervinden ernstige psychische problemen. De leerlingen met doofblindheid vormen een kleine, specifieke groep binnen het cluster 2 onderwijs (Stichting Siméa, z.j.). Ook het bepalen van de grootte van de doelgroep voor de tweede en derde enquête is niet vanzelfsprekend. Dit komt mede doordat ook leerkrachten die in het verleden hebben lesgegeven aan dove of slechthorende leerlingen, zijn meegenomen in de doelgroep. Van het aantal werkzame tolken NGT kan een schatting worden gemaakt, maar ook hier wordt het bepalen van de grootte van de doelgroep bemoeilijkt door het feit dat niet alle tolken NGT werken in het reguliere basisonderwijs. Bij het repliceren van dit onderzoek zou dit probleem kunnen worden opgelost door een nauwere samenwerking met de ambulante diensten. Zij hebben inzicht in het aantal begeleid(st)ers die werken met dove of slechthorende leerlingen in het reguliere (basis)onderwijs, de leerkrachten bij wie deze kinderen in de klas zitten en de tolken die in die klas voor die leerlingen komen tolken. Dit onderzoek was afhankelijk van de welwillendheid van de individuele ambulant begeleid(st)ers. Een ambulante dienst heeft zelfs, om beleidsmatige redenen, helemaal niet willen meedoen aan het onderzoek.

Om de lijst van tips en adviezen, een van de belangrijkste elementen uit dit onderzoek, zo valide mogelijk te laten zijn, is gebruik gemaakt van triangulatie (Baarda et al. 2013). Voor het verzamelen van de tips en adviezen is gebruik gemaakt van wetenschappelijke literatuur, van de ambulante diensten zelf (digitale documenten, voorgesprekken) en van de uitkomst van de eerste enquête (enquête ambulante dienst).

De repliceerbaarheid van deze studie wordt gewaarborgd door te beschrijven hoe het onderzoek is uitgevoerd.



4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de drie enquêtes geanalyseerd. Dit gebeurt in de volgorde waarin de enquêtes zijn afgenomen; we beginnen met de enquête voor de ambulante dienst, gevolgd door die voor de leerkrachten in het basisonderwijs en tot slot bespreken we de resultaten van het beoordelingsformulier van de site *Catbell*.

4.1 Enquête Ambulante Dienst

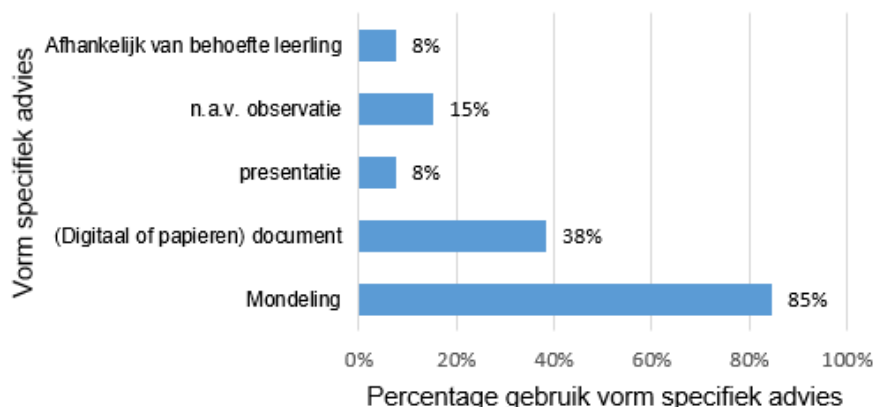
Deze enquête bestond uit zes algemene vragen met betrekking tot het gedrag en de mening van de ambulant begeleid(st)ers en 66 vragen over de mening van de ambulant begeleid(st)ers specifiek over het nut van de voorgelegde tips en adviezen. De enquête is ingevuld door 13 ambulant begeleid(st)ers. Wanneer er minder dan 13 resultaten in de analyse zijn opgenomen, wordt dit vermeld. De vragen van deze enquête staan in bijlage 4 en de volledige resultaten zijn te vinden in bijlage 9.

De antwoorden op de eerste vraag: “Geef aan hoeveel procent van uw beschikbare tijd per individuele leerling wordt besteed aan begeleiding van de leerkracht van de dove of slechthorende leerling” variëren van 10% tot 75%. Hierbij is een antwoord niet meegerekend omdat het antwoord is gegeven in minuten in plaats van de gevraagde procenten. Het gemiddelde percentage tijd die besteed wordt aan de leerkrachten is 35 met een mediaan van 32 en een vrij hoge standaarddeviatie van 19. De antwoorden verschillen dus in hoge mate van elkaar en liggen soms ver van het gemiddelde. De schattingsfout is 14. Er is geen sprake van een normaalverdeling.

Van de ondervraagde ambulant begeleid(st)ers vindt 62% dat de tijd die besteed wordt aan de leerkrachten voldoende is. Bij 38% is dat minder dan zij zouden willen. Alle ambulant begeleid(st)ers geven zowel algemeen advies over doofheid en slechthorendheid als specifiek advies dat betrekking heeft op de individuele leerling. Het algemene advies wordt op verschillende manieren gegeven. De respondenten konden bij deze vraag meerder opties aanklikken alsook de zelf in te vullen optie ‘Anders...’. De resultaten waren als volgt: mondeling (100%), door middel van een (digitaal of papieren) document (85%), boekje (77%), folder (46%), website (39%), filmpjes (8%), presentatie aan docententeam (8%) en volgen van een workshopmiddag (8%). Ook het specifieke advies dat betrekking heeft op de individuele leerling wordt op verschillende manieren aangeboden. Deze vraag had twee antwoordmogelijkheden, te weten: “Ik geef geen specifiek advies” en “Anders...”. Dit betekent dat een respondent meerdere vormen kon opnoemen. Elk antwoord is anders verwoord en bij analyse teruggebracht tot de volgende vijf categorieën. De resultaten van deze vraag staan in Figuur 7. De letterlijke antwoorden op deze vraag zijn te vinden in bijlage 9.



Vraag 5: In welke vorm geeft u dit specifieke advies?



Figuur 7: resultaten vraag 5: In welke vorm geeft u dit specifieke advies?

De laatste vraag in dit algemene deel van de enquête, voordat de tips en adviezen worden beoordeeld op nut, gaat over het toepassen van de kennis over de specifieke onderwijsbehoeften van de dove of slechthorende leerling. De respondenten konden kiezen uit vier mogelijkheden: 'onbelangrijk', 'neutraal', 'belangrijk' en 'zeer belangrijk'. De respondenten is gevraagd om te beoordelen hoe belangrijk het is die kennis toe te passen voor:

1. de schoolprestaties van de dove of slechthorende leerling (38% belangrijk; 62% zeer belangrijk);
2. de acceptatie in de klas van de leerling (15% belangrijk; 85% zeer belangrijk);
3. het gevoel van veiligheid in de klas voor de leerling (15% belangrijk; 85% zeer belangrijk).

In de enquête zijn de 66 tips en adviezen aan de 13 ambulant begeleid(st)ers voorgelegd. Zij konden de tip of het advies scoren met een schaal van "niet (zinvol)" naar 'onmisbaar', met drie tussenliggende oplopende waardes, waarbij niet zinvol een score van 0 heeft en onmisbaar een score van 4. Alle "weet ik niet" reacties zijn niet meegenomen in het gemiddelde. Op basis van deze schaal en scores konden de frequentiepolygoon (Figuur 8) en een cumulatief frequentiepolygoon gemaakt worden (Figuur 9). De gemiddelde scores per advies zijn te vinden in bijlage 9. De gemiddelde score van alle items is 3,03, met een standaarddeviatie van 0,25.

Met uitzondering van drie adviezen scoren alle adviezen tussen 'zinvol' en 'onmisbaar'. De drie adviezen die lager scoren dan de overige 63 adviezen zijn: Je maakt gebruik van het PAD-leerplan (S3, gemiddelde score 1,6), Je gebruikt bij het lezen de RAP-, RCRC- of PARS-methode (D3, gemiddelde score 1,6) en De leerling heeft een draaistoel zodat hij/zij zich



gemakkelijk naar het geluid toe kan draaien (K2, gemiddelde score 1,5). Deze drie adviezen en hun scores zijn uitgelicht in tabel 1. Bij item D3 hebben vijf respondenten gekozen voor de score 'weet ik niet', bij item S3 waren dat er twee. Dat zijn de hoogste 'weet ik niet' scores van alle 66 tips en adviezen. Behalve dat vijf respondenten hebben gereageerd met 'weet ik niet' is item D3 beoordeeld door twaalf respondenten in plaats van dertien. Hierdoor is het gemiddelde van het item gebaseerd op de beoordeling van slechts zeven respondenten waardoor de beoordeling van de twee respondenten die 'niet' hebben ingevuld een relatief zwaardere weging hebben. Overigens heeft geen enkel ander advies twee keer 'niet' gescoord. Voor de lage score van advies K2 zijn geen statistische oorzaken aan te wijzen. Wel is het zo dat de categorie 'klaslokaal' gemiddeld het laagste scoort van alle categorieën. De rest van de tips en adviezen scoort gemiddeld tussen de 2,2 en 3,7.

In tabel 2 staan de gemiddelde scores per categorie.

Tabel 1: De drie laagst scorende adviezen

NB Totaal 1= aantal respondenten; Totaal 2 = aantal respondenten – aantal keer 'weet ik niet'

	<i>niet (0)</i>	<i>een beetje (1)</i>	<i>zinvol (2)</i>	<i>zeer (3)</i>	<i>onmisbaar (4)</i>	<i>weet ik niet</i>	<i>Totaal 1</i>	<i>Totaal 2</i>	<i>Gemiddelde score</i>
16 De leerling heeft een draaistoel zodat hij/zij zich gemakkelijk naar het geluid toe kan draaien.		8	3	2			13	13	1,5
21 Je gebruikt bij het lezen de RAP, RCRC of PARS methode.	2		4	1		5	12	7	1,6
62 Je maakt gebruik van het PAD leerplan.	1	2	8			2	13	11	1,6

De hoogst behaalde scores voor de tips en adviezen zijn 3,6 en 3,7 op een schaal van 0 tot 4. Deze scores zijn behaald door negen adviezen. De eerste drie tips en adviezen van deze negen gaan over het gedrag van de docent zoals de manier van praten en instructie geven en de momenten waarop dit gebeurt: "Jouw mond en jouw gezicht zijn altijd zichtbaar" (code I1; score 3,7), "Je spreekt en articuleert rustig en duidelijk, zonder te overdrijven" (code I4; score 3,7) en "Je praat niet tijdens het schrijven op of wijzen naar het bord" (Code I3; score 3,7).

Twee adviezen in deze 'top 9' gaan over informeel leren: "Je bent je ervan bewust dat het te snel wisselen van onderwerpen, opmerkingen tussendoor, snelle grapjes, woordspelingen, intonatie e.d. vaak worden gemist door de leerling en zodoende verwarring kunnen veroorzaken en gevoelens van buitensluiting" (code I12; score 3,7) en: "Je herhaalt, indien nodig, vragen en opmerkingen die leerlingen in de klas maken" (code I11; score 3,7). Twee andere adviezen in deze reeks gaan over het gedrag van leerlingen en de invloed die het gedrag heeft op de acceptatie van de dove of slechthorende leerling door hun klasgenoten.

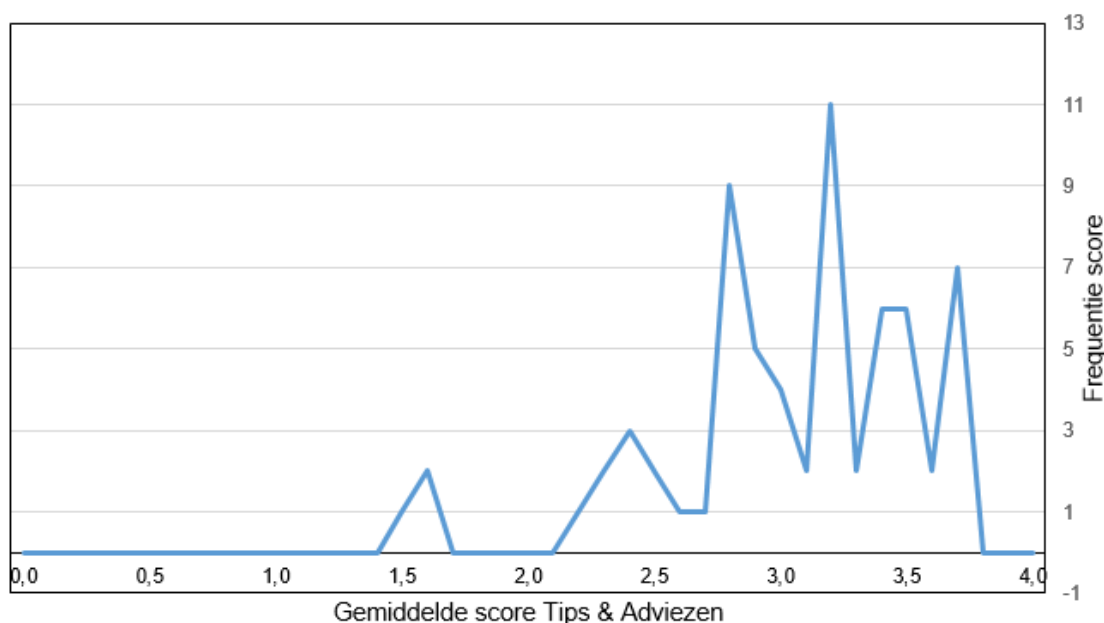


“Je bent alert op onenigheid met medeleerlingen die kan ontstaan doordat iets niet of niet goed verstaan is” (code I16/S1; score 3,6) en “Je draagt zorg voor een goede attitude van medeleerlingen m.b.t. doofheid c.q. slechthorendheid. Dit kan door een positieve houding te promoten naar dove of slechthorende leerlingen” (code S2; score 3,6).

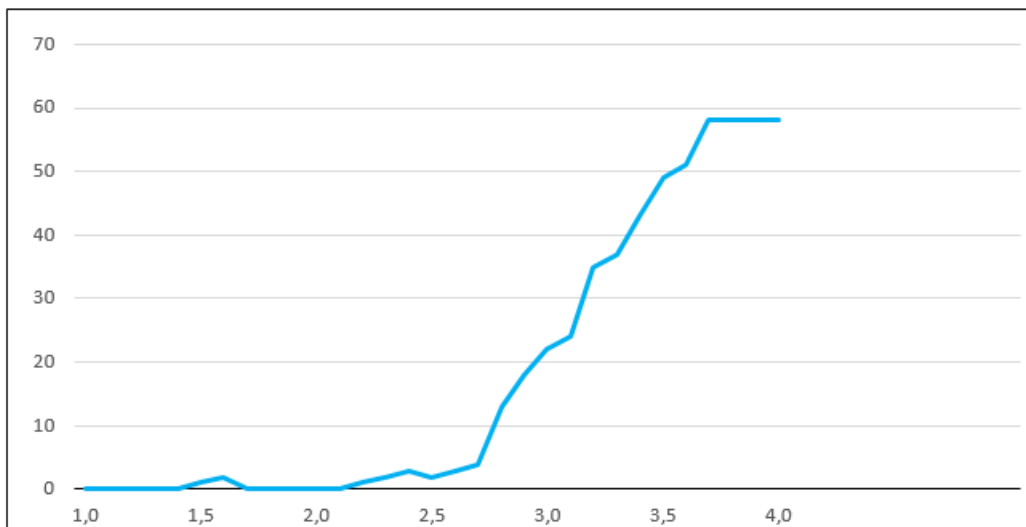
Slechts één advies uit deze top 9 betreft het aanleren van een vaardigheid aan de leerling zelf: “Je leert de leerling vragen te stellen, te vragen om herhaling” (code D31; score 3,7). Ook advies D26 scoort hoog: “Je bent je bewust van het feit dat de leerling extra tijd nodig heeft om auditieve informatie te verwerken (o.a. bij een dictee)” (score 3,7).

Tabel 2: Gemiddelde scores Tips & Adviezen per categorie

Categorie	Gemiddelde score
Didactiek	2,9
Interactie	3,4
Klaslokaal	2,5
Tolk	3,0
Hulpmiddelen	3,1
Sociaal emotioneel	3,1
Alle categorieën samen	3,0



Figuur 8: Frequentie polygoon beoordeling Tips & Adviezen



Figuur 9: Cumulatieve frequentie polygoon beoordeling Tips & Adviezen

Als laatste konden de ambulant begeleid(st)ers aangeven of zij nog tips en adviezen misten in de voorgelegde lijst. In de enquête hebben vijf respondenten een reactie gegeven. Eén respondent heeft na het invullen van de enquête via de mail nog dertien adviezen gegeven die de respondent vergeten was tijdens het invullen van de enquête. Deze achttien aanvullingen zijn te vinden in bijlage 2.

Zeven van de achttien adviezen stonden al in andere bewoordingen in de lijst met 66 tips en adviezen. In tabel 3 is te zien voor welke suggesties dit geldt en welk advies uit de lijst hier erg op lijkt.

Zes suggesties zijn overgenomen en maken deel uit van de definitieve lijst met tips en adviezen. Deze zijn te vinden in tabel 4.

Twee suggesties zijn niet opgenomen in de definitieve lijst. De eerste *“EF-werkgeheugen snel belast, II. kijkt weg is geen desinteresse”* betreft informatie die de leerkracht ter kennisgeving moet aannemen, en niet een actie zoals bij de meeste tips en adviezen. De tweede suggestie die niet is opgenomen in de lijst lijkt meer een evaluatie te zijn van alles wat de desbetreffende ambulant begeleid(st)er heeft gelezen in de lijst: *“Bij veel vragen is het zeer afhankelijk van hoe oud de leerling is en hoe stevig de leerling in zijn/ haar schoenen staat. Oudere leerlingen willen geen uitzonderingspositie hebben. Meerdere adviezen zijn van toepassing op een hele groep. Het grootste doel moet m.i. zijn bewustwording met de leerkrachten en bewustwording en acceptatie van de slechthorende/ dove leerling en indien nodig de ouders. Het aanpassen van de omgeving is wenselijk wanneer de leerlingen jong zijn. Bij oudere leerlingen zou ik overstappen op psycho-educatie. Harde maatschappij..”*



Tabel 3: Suggesties voor tips en adviezen die reeds voorkwamen in de lijst

Suggestie ambulant begeleid(t)ster	Reeds in de lijst aanwezig advies	Codering
"Voor kinderen met een CI: bliklig geluid horen geen nuances in een stem."	Je bent je bewust van het feit dat intonatie niet (goed) wordt waargenomen. Je kunt dit compenseren met mimiek.	I8
Ik zorg voor groepsopdrachten om samenwerking en aangaan van vriendschappen te stimuleren.	Je zorgt voor groepsopdrachten om samenwerking en het aangaan van vriendschappen te stimuleren.	D28 S8
Ik ben hierbij bewust van dat juist groepswork erg lastig kan zijn voor de leerling	Je controleert regelmatig of de communicatie in de groep goed verloopt.	I15
Ik kijk om te zien of de leerling de instructie goed heeft meegekregen.	Je laat de leerling de instructie navertellen.	D1
TOM: bespreek gedachten/ gevoelens/ wensen/ intenties van anderen. Bv n.a.v. boek.	Praat in de les over gedrag, bijvoorbeeld naar aanleiding van een verhaal dat klassikaal gelezen wordt of een gebeurtenis in de klas.	S5
Tolk wordt weinig gebruikt, maar als hij gebruikt wordt zijn de adviezen van belang.		
Aanleren of verder bouwen aan sociale vaardigheden, vriendschappen stimuleren, ook na schooltijd	Je bent je bewust van het belang van contact met andere dove of slechthorende leerlingen en denkt na over hoe dit contact gestimuleerd kan worden.	D32 I13 S7

Er zijn vervolgens nog drie adviezen over die zijn gegeven door ambulante begeleid(st)ers als aanvulling op de lijst die niet zijn toegevoegd aan de definitieve lijst. Dit heeft verschillende redenen. De eerste *"Ik ben bewust dat andere apparaten als computers storende ruis kunnen veroorzaken."* betreft wederom een advies dat informatie bevat die de leerkracht ter kennisgeving moet aannemen, en niet een actie die van de leerkracht verwacht wordt.

De tweede aanvulling bevat meerdere tips en adviezen. *"Voor het VO en MBO is het belangrijk toets -en examenaanpassingen te bespreken (luistertoetsen en tijd), extra aandacht voor het leren en de uitspraak en aflezen van vreemde talen, extra tijd voor het maken van aantekeningen (of een kopie van leerlingen), verlengde instructie, visuele ondersteuning, info m.b.t. tot schrijftolken, het gebruik van de solo: stemverheffing ,kettingen , privé gesprekken , zinvol tijdens klassikale instructie , wel/niet horen van klasgenoten, aanwezige taal opbouw / woordenschat van de betreffende leerling, achtergrond informatie over de vorming van algemene ontwikkeling bij doven (m.n. voor economie en geschiedenis)"* Een aantal heeft betrekking op het vo of mbo (moderne vreemde talen, economie) en een aantal staan al in de lijst. Omdat dit onderzoek zich beperkt tot leerkrachten in het basisonderwijs, zijn de suggesties die vakken op het vo en mbo betreffen niet overgenomen.



Tabel 4: Suggesties voor tips en adviezen die zijn opgenomen in de definitieve lijst Tips & Adviezen

Suggestie ambulant begeleid(t)ster	Suggestie zoals deze is opgenomen in de definitieve lijst tips & adviezen	Codering
Ik ben bewust dat de dove/sh leerling informatie minder vanzelfsprekend meekrijgt, dit moet expliciet aangeboden worden.	Je bent je ervan bewust dat de dove of slechthorende leerling informatie minder vanzelfsprekend meekrijgt. Deze moet expliciet aangeboden worden.	D36
Tolk vertaalt dus een vraag of opmerking over het vertolkte kan later komen...	Een vraag of opmerking van de leerling kan een vertraging hebben omdat de leerling moet wachten op de vertaling.	T5
Extra aandacht voor het gebruik van spreekwoorden en uitdrukkingen	Wanneer spreekwoorden en uitdrukkingen worden behandeld besteed je hier extra aandacht aan, omdat deze lastig zijn voor de dove of slechthorende leerling.	D37
Ik ben bewust van dat de lesdag vermoeiend kan zijn voor een leerling met een auditieve beperking door de luisterinspanning die hij/ zij moet leveren.	Je bent je bewust van het feit dat de lesdag vermoeiend kan zijn voor de leerling door de luisterinspanning die hij of zij moet leveren. Je laat toe dat de leerling zich af en toe even terugtrekt. Je bespreekt of dit nodig is of je faciliteert dit wanneer de leerling dit nodig lijkt te hebben.	I18 S9
Ik laat toe dat de leerling zich af en toe even terugtrekt, ik bespreek of dit nodig is of ik faciliteer dit wanneer de leerling dit nodig lijkt te hebben.	Je bent je bewust van het feit dat de lesdag vermoeiend kan zijn voor de leerling door de luisterinspanning die hij of zij moet leveren. Je laat toe dat de leerling zich af en toe even terugtrekt. Je bespreekt of dit nodig is of je faciliteert dit wanneer de leerling dit nodig lijkt te hebben.	I18 S9
Ik heb geregeld even contact met de leerling om te bespreken hoe hij/zij het vindt gaan en hoe ik/ de klas hier nog beter bij kan helpen.	Je hebt regelmatig een gesprek met de dove of slechthorende leerling om te vragen hoe hij of zij het vindt gaan en waar er nog aanpassingen nodig zijn van jou, de klas of de leerling zelf.	I17

De derde aanvulling: “*Heb geregeld overleg met de logopedist en sluit aan bij elkaars doelen. Laat de AD er een les over NGT verzorgen zodat de kinderen daar iets over leren, voorafgaand aan de komst van de tolk. Laat alle kinderen een gebarennaam verzinnen voor zichzelf. Laat de kinderen ervaren hoe het is om doof te zijn (bijvoorbeeld door een stille gymles). Laat de leerling zelf (wanneer hij/zij zich daar veilig genoeg voor voelt) presenteren wat voor hem/haar belangrijk is. Leg aan de klasgenoten uit hoe ze een fijne klasgenoot kunnen zijn voor de leerling: dat ze naar de leerling toe lopen als ze iets willen vertellen aan hem/ haar*” bevat een aantal suggesties van dingen die de leerkracht zou kunnen organiseren. Het zijn, met uitzondering van het contact met de logopedist, allemaal dingen die éénmalig zouden kunnen plaatsvinden. Het betreft dus niet iets wat gedragsverandering van de docent vereist.



4.2 Enquête leerkrachten (basis)onderwijs

Deze enquête is ingevuld door 28 respondenten. Eén van de respondenten had echter geen ervaring met het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen en is door de routing niet verder geleid naar de rest van de vragen (met uitzondering van de laatste vraag) die voornamelijk gingen over de ontvangen ondersteuning van de ambulant begeleid(st)ers en de eigen ervaringen met het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen. De enquête bestond in totaal uit negen vragen. Door de ingestelde routing zijn niet alle vragen door iedereen beantwoord. De vragen van deze enquête staan in bijlage 5, de volledige antwoorden op de vragen uit de enquête zijn te vinden in bijlage 10 en de routing in bijlage 6.

Uit de eerste vraag wordt duidelijk dat 17 respondenten (61%) in het verleden hebben lesgegeven aan een dove of slechthorende leerling en 10 respondenten (36%) geven op het moment van het invullen van de enquête les aan een dove of slechthorende leerling. Eén respondent heeft geen ervaring met het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen.

Op de vraag of de leerkrachten met ervaring in het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen begeleid zijn door een ambulante dienst antwoorden 16 respondenten met ja (59%) en 11 hebben geen begeleiding ontvangen (41%). Met een schattingsfout van 0,094 zal het werkelijke percentage dat geen ambulante begeleiding heeft ontvangen, liggen tussen de 22% en de 60%.

De zestien leerkrachten die wel begeleiding hebben ontvangen, hebben deze op verschillende manieren ontvangen: mondeling (88%), door middel van lesobservaties (69%), door middel van een digitaal of papieren document (44%), folder (31%) of boekje (25%), presentatie (13%), website (6%), informatieavond (6%), teamoverleg met specialisten (6%) en extra hulp aan de leerling (6%). In tabel 5 worden de manieren van informatievoorziening die door de ambulant begeleid(st)ers wordt gebruikt vergeleken met de manier van ontvangen informatie door leerkrachten.

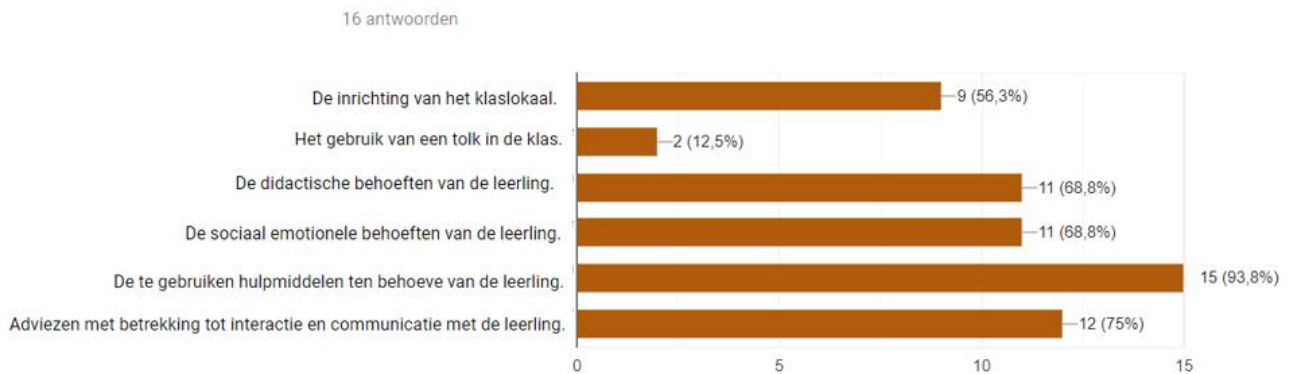
Tabel 5: verschillende manieren van informatievoorziening ambulante dienst

	Ambulant begeleid(st)ers (n=13) <i>Algemeen advies</i>	Ambulant begeleid(st)ers (n=13) <i>Specifiek advies</i>	Leerkrachten (n=16) <i>Verkregen advies</i>
door middel van een digitaal of papieren document	85%	38%	44%
mondeling	100%	85%	88%
folder	46%	-	31%
boekje	77%	-	25%
website	39%	-	6%
presentatie	8%	8%	13%
door middel van lesobservaties	-	15%	69%
Informatieavond	-	-	6%
teamoverleg met specialisten	-	-	6%
extra hulp aan de leerling	-	-	6%
filmpjes	8%	-	-
workshopmiddag	8%	-	-
Afhankelijk van de behoefte van de leerling	-	8%	-



De ontvangen begeleiding richtte zich op verschillende aspecten van het onderwijs. Welke dat zijn en hoe vaak de begeleiding werd gegeven, is te lezen in figuur 10. Er is geen gebruik gemaakt van de keuzemogelijkheid “Anders...” om de categorieën aan te vullen.

Figuur 10: uitkomsten vraag 4 Enquête leerkrachten (basis)onderwijs



Van de zestien respondenten op deze vraag vonden 15 leerkrachten (94%) dat de ambulante begeleiding voldoende was. Eén respondent vond het te veel. De toelichting op dit antwoord luidde als volgt:

“De leerling heeft zelf genoeg vaardigheden opgebouwd. Ze doet het erg goed en heeft voldoende aan de Solo en mijn ondersteuning. Ook heeft AB-er in het begin een uitleg via PowerPoint gegeven, die later op de infoavond 'slechthorend kind in de klas' precies hetzelfde langs kwam. Zonde van mijn tijd”.

De een-na-laatste vraag van de enquête gaf de respondenten de gelegenheid om nog iets te vertellen over het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen in het reguliere (basis)onderwijs of over de begeleiding van de ambulante dienst. Hier is negen keer gebruik van gemaakt. De opmerkingen verschillen erg van inhoud en richten zich vooral op het verduidelijken van de ervaring van de desbetreffende leerkracht met het lesgeven aan dove of slechthorende kinderen of hun ervaring met de ambulante dienst, zoals: “Een doof kind heeft veel impact op allerlei situaties op een dag. Het vereist veel inzet van dove leerling en van mensen eromheen.” en “Een van de leerlingen in kwestie heeft ook het syndroom van Down. Er zit dus continu iemand naast haar bij in de klas en we gebruiken een baha/cochleair.”

De laatste vraag van de enquête was een oproep om mee te doen aan het beoordelen van de website *Catbell*. Hierop zijn drie reacties gekomen in de vorm van e-mailadressen.



4.3 Beoordelingsformulier site Catbell

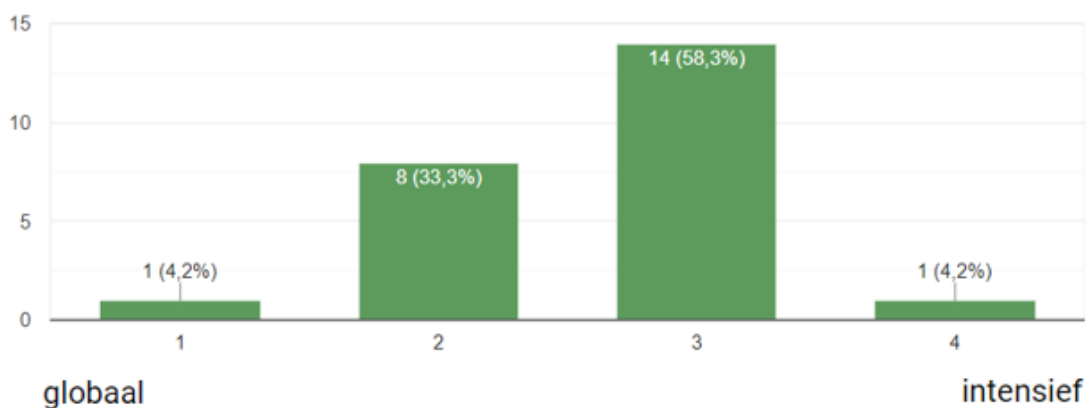
Het beoordelingsformulier voor de website *Catbell* is ingevuld door 24 respondenten. De respondenten zijn via een mail uitgenodigd om de website te bekijken en de website zelf bevatte een pagina die leidde naar het beoordelingsformulier (figuur 11). De vragen van het beoordelingsformulier waren ingedeeld naar (website)pagina. Routing is in deze enquête met name gebruikt om toelichting te verkrijgen op bepaalde meerkeuzeantwoorden. De vragen van de enquête zijn te vinden in bijlage 7, de routing in bijlage 8 en de volledige antwoorden in bijlage 11.



Figuur 11: Pagina “Beoordeel de site” op website *Catbell*

Op de eerste vraag konden respondenten aangeven op een schaal van 1 tot en met 4 hoe gedetailleerd zij de website hebben bekeken, waarbij 1 de waarde ‘globaal’ had en 4 de waarde ‘intensief’. De resultaten van de vraag staan in figuur 12.

24 antwoorden



Figuur 12: Resultaten vraag 1 Beoordelingsformulier website *Catbell*

Er volgden een aantal vragen over de homepage waarbij de respondenten konden antwoorden met ‘ja’, ‘een beetje’ en ‘niet’. Op de eerste vraag, die luidde: “De homepage ziet er uitnodigend uit”, antwoordden negen respondenten met ‘ja’, veertien met ‘een beetje’ en één met ‘niet’. Op de vraag “De homepage maakt duidelijk voor wie de site bedoeld is.” antwoordden negentien



respondenten met 'ja', drie met 'een beetje' en twee met 'niet'. De antwoorden op de vraag: "De homepage maakt mij nieuwsgierig om verder te lezen op de site." is veertien maal 'ja', vijf keer 'een beetje' en vijf keer 'niet' geantwoord. Op de laatste vraag: "De homepage maakt duidelijk wat je met de site kunt." is als volgt geantwoord: zestien maal 'ja', zeven keer 'een beetje' en één 'niet'. De tekst op de homepage is door twintig (83%) respondenten als voldoende ervaren, één respondent (4%) vond de tekst te kort en drie respondenten (13%) te lang. Verder vonden 21 respondenten de tekst duidelijk (87%) en drie respondenten vonden de tekst onduidelijk (13%). De toelichtingen van deze drie respondenten luiden: *"Het gekozen lettertype is niet prettig om te lezen."*, *"De site oogt te commercieel en mist wetenschappelijke onderbouwing."* En *"Ik vind de tekst wat wollig, waardoor de kern voor mij verloren gaat."*

Er volgden drie vragen over de pagina "Toelichting & Gebruik", waarbij negentien respondenten (79%) de tekst op deze pagina voldoende vonden, vier respondenten (17%) de tekst te lang en één respondent (4%) de tekst te kort vonden. Verder beoordeelden eenentwintig respondenten (87%) de tekst op de pagina Toelichting & Gebruik als duidelijk en drie respondenten (13%) als onduidelijk. Eén van deze drie respondenten vond ook de tekst op de homepage onduidelijk en vond deze tekst om dezelfde reden onduidelijk. De andere twee vonden de tekst op de homepage wel duidelijk. Zij lichtten dit antwoord toe met: *"er is een idee dat je iets moet maken met een lijstje in Excel. Dat vind ik niet heel handig en de opsomming is niet erg uitnodigend."* en *"het staat vol taalfouten. Ik vind de pagina ook weinig aantrekkelijk. Misschien meer foto's??"*

Het beoordelingsformulier vervolgt met een aantal vragen betreffende de pagina's van de Tips & Adviezen. Allereerst wordt de respondenten gevraagd wat zij vinden van de navigatiemogelijkheden. Zij kunnen op deze (vier) vragen antwoorden met 'nee', 'een beetje', 'ja' en 'heel erg'. De richting van de vraagstelling is hierbij gewisseld. Om deze reden zijn de antwoorden van twee respondenten buiten beschouwing gelaten voor deze vraag. Een ervan heeft op alle vragen 'ja' geantwoord en de tweede op drie van de vier vragen 'ja' en op één vraag 'een beetje'. De eerste vraag "Komt u gemakkelijk op de pagina die u zoekt?" scoort als volgt: vier keer 'een beetje', veertien keer 'ja' en vier keer 'heel erg'. Op de vraag "Raakt u verdwaald op deze pagina?" antwoorden eenentwintig respondenten met 'nee' en één met 'een beetje'. De vraag "Moet u veel klikken voordat u heeft gevonden wat u zoekt?" wordt vijftien keer beantwoord met "nee" en zeven keer met 'een beetje'. De laatste vraag "Vindt u de structuur van de pagina overzichtelijk" wordt beantwoord met die keer 'nee', vijf keer 'een beetje', elf keer 'ja' en drie keer 'heel erg'. De tekst op de pagina Tips & Adviezen wordt door zestien respondenten (67%) als voldoende ervaren, vijf respondenten (21%) vinden de tekst te lang en drie respondenten (13%) vinden de tekst te kort. Ook hier vinden wederom eenentwintig respondenten (87%) de tekst duidelijk en drie respondenten (13%) vinden de tekst onduidelijk. Van deze drie respondenten vond één ook de homepagetekst onduidelijk,



één van de respondenten had ook aangegeven de tekst op de pagina Toelichting & Gebruik onduidelijk te vinden en de derde respondent vond alle teksten onduidelijk om dezelfde reden, namelijk: *“Ik vind de tekst wat wollig, waardoor de kern voor mij verloren gaat.”* De twee andere toelichtingen luiden: *“Het zijn korte tips zonder context of beeldmateriaal. Daardoor is het onduidelijk wat je er precies mee kunt en waarom.”* en *“Er staan veel adviezen om de leerling te bedienen, maar geen adviezen hoe leerling zonder gaat kunnen functioneren. Te veel gepamperd. Leerling moet ook in een winkelcentrum, sportveld, zwembad etc. zelfstandig functioneren. Basisonderwijs hoort hierop voor te bereiden.”*

De volgende vragen gingen over de Tips & Adviezen zelf en konden worden beantwoord met de mogelijkheden ‘niet’, ‘een beetje’, ‘ja’ en ‘heel erg’. De uitkomst hiervan staat in tabel 6.

Tabel 6: Antwoorden op de vraag: “Vindt u de Tips & Adviezen...” uit het beoordelingsformulier website *Catbell*

*Door de afronding van de percentages op helen kan het totaal soms afwijken van 100%

	niet	Een beetje	Ja	Heel erg
Vindt u de Tips & Adviezen nuttig?	1 (4%)	4 (17%)	15 (63%)	4 (17%)*
Vindt u de Tips & Adviezen toepasbaar?	1 (4%)	8 (33%)	14 (58%)	1 (4%)
Vindt u de Tips & Adviezen een aanvulling op uw kennis?	6 (25%)	9 (38%)	8 (33%)	1 (4%)
Vindt u de Tips & Adviezen iets wat bij toepassing de dove of slechthorende leerling ten goede zal komen?	0 (0%)	4 (17%)	16 (67%)	4 (17%)
Vindt u de Tips & Adviezen iets wat u daadwerkelijk gaat gebruiken?	5 (21%)	4 (17%)	12 (50%)	3 (13%)

De volgende vraag gaf de respondenten de gelegenheid om nog iets te vertellen over de Tips & Adviezen. Hier hebben tien respondenten gebruik van gemaakt. De reacties staan in tabel 7.

Tabel 7: Reacties op de vraag: Wilt u verder nog iets kwijt over de tips en adviezen? uit het beoordelingsformulier website *Catbell*

1	Als tolk zijn de tips en adviezen niet nieuw voor mij, maar heel fijn voor docenten die met dove/ SH kinderen gaan werken!
2	Goede adviezen, niet alles is te gebruiken bij jonge kinderen, maar leerkrachten kunnen dit zelf goed filteren.
3	Het is een mooie aanvulling op ons werk, maar het persoonlijk overbrengen van de boodschap als AD zie ik toch als waardevoller dan deze site.
4	Ik ben Master SEN cluster 2 en heb ervaringsdeskundige. Sta nu voor reguliere groep dus wellicht niet voor mij van toepassing.
5	Ik denk dat de tips en adviezen uitgebreider mogen. Eventueel met wat foto's en/of video's.
6	Ik vind het zelf niet zo prettig dat de adviezen soms in gebiedende wijs geschreven zijn. Maar ik snap ook dat dit misschien de kortste manier is om het duidelijk op te schrijven...
7	Je mist hier context en het is wel vaak kort door de bocht.
8	nee prima zo
9	schrijfadvisen: schrijf helder en met duidelijk handschrift/lettertype-dikte
10	Veel tips en adviezen zullen al bij een kennismakingsgesprek genoemd worden.



De uitkomsten van de vragen over het maken van een persoonlijk kattenbelletje waren als volgt: achttien respondenten (75%) vonden de mogelijkheid van het maken van een eigen persoonlijke lijst door middel van een spreadsheet handig en zes respondenten (25%) vonden dat niet handig. Eenentwintig respondenten (87%) vonden de uitleg voor het maken van zo'n persoonlijke lijst duidelijk en drie respondenten (13%) vonden de uitleg niet duidelijk. Een van deze drie respondenten vond de overige teksten wel duidelijk, een van deze drie respondenten vond de tekst van de homepage ook onduidelijk en een respondent vond nog twee andere teksten onduidelijk, respectievelijk de tekst op de pagina "Toelichting & Gebruik" en de tekst op de pagina "Tips & Adviezen". Verder hebben negentien respondenten (79%) niet geprobeerd een eigen kattenbelletje te maken door middel van de spreadsheet, twee (8%) hebben het succesvol geprobeerd en bij drie respondenten (13%) is het niet gelukt.

De een-na-laatste vraag bevroeg de functie en de ervaring van de respondent. Een aantal respondenten heeft twee functies ingevuld. Er is uitgegaan van de eerstgenoemde functie. De samenstelling van de respondenten staat in tabel 8. De volledige antwoorden staan in bijlage 11.

Ook kregen de respondenten opnieuw de gelegenheid hun mening te geven over de Tips & Adviezen. Acht respondenten hebben hier gebruik van gemaakt. Deze zijn te vinden in tabel 9 op de volgende bladzijde.

Tabel 8: samenstelling respondenten beoordelingsformulier website *Catbell*

SAMENSTELLING RESPONDENTEN	AANTAL	PERCENTAGE
Leerkrachten met ervaring	12	50 %
Leerkrachten zonder ervaring	1	4 %
Ambulant begeleid(st)ers	4	17 %
Adviseur	1	4%
Tolken NGT	6	25 %
Totaal	24	100%



Tabel 9: Reacties op de tweede vraag: Wilt u verder nog iets kwijt over de tips en adviezen? uit het beoordelingsformulier website *Catbell*

1	Akoestiek van het lokaal/ ruimte
2	De lijsten zijn soms erg lang en ontberen wat mij betreft wat structuur in de vorm van tussenkopjes o.i.d.
3	Goede duidelijke lijst. Ik wil hem zelfs uitprinten om aan collega's te laten zien!
4	Ik vind het vreemd dat je hiervoor een aparte lijst moet maken.
5	Ik vraag me af of docenten ook daadwerkelijk een spreadsheet gaan gebruiken...?
6	Ik zou op de homepage nog een kader toevoegen waar je in één oogopslag kunt zien waar de site voor is, in bulletvorm of zo, zonder dat je eerst de 'hele' pagina moet doorlezen. Waarom heb je voor de naam Catbell gekozen? Daar ben ik benieuwd naar. Voor mij is de link met het onderwerp niet heel duidelijk (heb er wel een idee bij...). Waarschijnlijk snappen insiders dit wel. Misschien leuk om een korte uitleg hierover bij contact toe te lichten, naast een kort voorstelbericht van jezelf, je achtergrond en waarom je deze site hebt opgezet (je persoonlijke redenen). Een persoonlijk tintje toevoegen werkt altijd, zolang het echt is en blijft. Ikzelf ben daar altijd wel nieuwsgierig naar, naar het verhaal achter... Ik zou zelf nog wel geïnteresseerd zijn in een stukje achtergrondinformatie over het aanpassen van gedrag, hoe lang is daar gem. voor nodig, ... en andere evidence-based tips naast de spreadsheet om dit proces te stimuleren. Leuk is misschien ook om ervaringen te delen van collega's die de spreadsheet al gebruiken. Je kan ze vragen om een stukje te schrijven voor je site. Ziet er verder gedegen uit. Mooie tips en adviezen. Ik als 'nerd' ;) zou het ook nog wel nuttig vinden om per tip te kunnen doorklikken voor achtergrondinformatie, ... Misschien ook interessant om een pagina toe te voegen met nieuws, waar je recente artikelen m.b.t. doven- en slechthorenden onderwijs kunt toevoegen. :) [REDACTED]
7	In de spreadsheet kun je niets kiezen. Waarschijnlijk komt dit omdat de rechten voor mij 'alleen weergeven' is. Daardoor kun je ook geen eigen kattebelletje maken.
8	Nee

De laatste vraag luidde: “U bent van plan deze site wel/niet gebruiken in uw werk omdat.....”. Op deze vraag zijn 24 uitgebreide antwoorden gegeven. De antwoorden zijn in hun geheel te vinden in bijlage 11. De uitgebreide antwoorden zijn vertaald naar ‘ja’ (13 respondenten, 54%) ‘misschien’ (5 respondenten, 21%) en ‘nee’ (6 respondenten, 25%). Wanneer we de leerkrachten uitlichten is het resultaat als volgt: 46% is van plan de site wel te gebruiken, 31% misschien en 23% niet.



5. Discussie

Het doel van deze studie was het maken en testen van een instrument dat leerkrachten in het reguliere onderwijs zou helpen tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van hun dove of slechthorende leerling. In dit hoofdstuk worden, per onderzoeksvraag, de implicaties van de resultaten van de studie besproken. We zetten de onderzoeksvragen voor het gemak nog een keer op een rij:

Deelvragen:

1. Welk gedrag van de leerkracht of welke aanpassingen van de klassensituatie kunnen voorzien in de onderwijsbehoeften van een dove of slechthorende leerling die het reguliere onderwijs volgt?
2. Welke informatie die betrekking heeft op het lesgeven, ontvangt een leerkracht in het reguliere basisonderwijs van de ambulante dienst zodra een dove of slechthorende leerling in de klas wordt geplaatst?

Hoofdvraag:

In hoeverre is de website Catbell, een instrument dat adviezen en tips biedt voor het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen, een nuttige toevoeging voor de leerkracht in het reguliere (basis)onderwijs met een dove of slechthorende leerling in de klas?

5.1 Discussie deelvraag 1

Op basis van literatuur, informatie van ambulante diensten en de uitkomsten van de 'Enquête Ambulante Dienst' is een inventarisatie gemaakt van alle aspecten die de dove of slechthorende leerling ten goede komen in de onderwijssetting. Het zijn allemaal aspecten waar een leerkracht invloed op kan uitoefenen, zoals bijvoorbeeld zijn of haar eigen gedrag en didactiek of de indeling van het klaslokaal. De opbrengst is een lijst met 71 tips en adviezen in zes categorieën.

Een aantal tips en adviezen springen er qua waardering van de ambulant begeleid(st)ers uit. Om te beginnen zijn er drie adviezen die aanzienlijk lager hebben gescoord dan de gemiddelde score. Twee daarvan zijn gerelateerd aan leesstrategieën en aan een leerplan. Veel respondenten hebben bij deze adviezen gekozen voor de score 'weet ik niet'. Het lijkt erop dat de respondenten niet bekend zijn met de benoemde leesstrategieën en het leerplan en daarom de adviezen niet of laag waarderen. Hier zou "onbekend maakt onbemind" van toepassing



kunnen zijn. Voor de lage score van het derde advies in dit rijtje is op het eerste oog geen duidelijke oorzaak aan te wijzen. Wel is het zo dat de categorie 'klaslokaal', waar dit advies toe behoort, gemiddeld het laagste scoort van alle categorieën.

Negen tips en adviezen scoren een stuk hoger dan gemiddeld. Opvallend is dat deze tips en adviezen die door de ambulant begeleid(st)ers het hoogst zijn gewaardeerd voornamelijk in de categorie 'Interactie' thuishoren en niet gaan, zoals misschien verwacht, over didactiek. Drie van de hoogst scorende tips en adviezen gaan over het gedrag van de docent zoals de manier van praten en instructie geven en de momenten waarop dit gebeurt. Het belang van deze adviezen sluit goed aan bij het feit dat een dove of slechthorende leerling in het reguliere onderwijs veel inspanning moet leveren om de leerkracht te kunnen volgen. Dit kost de leerling een groot deel van zijn of haar werkgeheugen en dat kan weer 'cognitieve overbelasting' tot gevolg hebben. Cognitieve overbelasting zorgt ervoor dat er minder capaciteit is voor het werkelijke leren (Knoors & Marschark, 2014). De inspanning die dove of slechthorende leerlingen moeten leveren in het reguliere onderwijs zou voor chronische vermoeidheid kunnen zorgen (Van Dijk-van den Elzen, 2016). Bovendien heeft de toegankelijkheid van de les een positieve invloed op het welbevinden van de dove of slechthorende leerling (Smessaert, 2009). Door deze adviezen toe te passen maakt de leerkracht zijn of haar communicatie toegankelijker, zodat de inspanning die de leerling moet leveren om de les te volgen, wordt verminderd, en de leerling een hogere mate van welbevinden ervaart.

Twee adviezen in deze 'top 9' benadrukken het belang van informeel leren. Bijna 90% van het leren gebeurt in een informele context. Deze vorm van leren gaat snel en, voor horende kinderen in een horende omgeving, zonder inspanning (Knoors & Marschark, 2014). Voor dove of slechthorende leerlingen is het erg moeilijk om in een reguliere onderwijssetting informele kennis op te doen, terwijl de meeste van onze sociale vaardigheden worden verworven door het informele leren (Segrin & Givertz, 2003 in Luckner et al., 2012). Twee andere adviezen in deze reeks bevestigen het belang van het gedrag van leerlingen en de invloed die het gedrag heeft op de acceptatie van de dove of slechthorende leerling door hun klasgenoten. Door de moeite met onder andere de gesproken taal, sociale en communicatieve vaardigheden, sociale regels en emotieregulatie die dove of slechthorende leerlingen kunnen hebben, kan het zijn dat zij moeilijk geaccepteerd worden door hun klasgenoten in een reguliere setting (Knoors & Marschark, 2014), terwijl we weten dat hoe groter de acceptatie door horende klasgenoten is, hoe meer sociale interactie er zal plaatsvinden tussen hen (Cambra, 2002; Kun-man & Tang, 2014). Positieve sociale ervaringen zijn weer belangrijk voor het welbevinden en het gevoel van geluk (Wolters, 2012). In een studie van Luckner en Muir (2001) naar succesvolle dove leerlingen in het reguliere onderwijs, blijkt gedrag de grootste invloed te hebben op acceptatie en populariteit.



De meeste van deze adviezen gaan dus over het toegankelijk maken van zowel de les als de interactie in de klas voor de dove of slechthorende leerling. De ambulant begeleid(st)ers die deze lijst hebben gescoord, lijken het eens te zijn met Komesaroff & McLean (2006), die stellen dat, om daadwerkelijk inclusie voor iedereen te bereiken het niet zo kan zijn dat de dove of slechthorende leerling zich als enige zou moeten aanpassen aan, of schikken in situaties waarin de meerderheid dicteert. Echte gelijkheid gaat verder dan het enkel verschaffen van fysieke toegang tot deze situaties. Wanneer we kijken naar de gemiddelden van de afzonderlijke categorieën zien we inderdaad dat de tips en adviezen in de categorie Interactie het hoogste scoren met een gemiddelde van 3,4 (op een schaal van 0 tot 4) ten opzichte van een totale gemiddelde score van alle tips en adviezen van 3,0. De conclusie is dan ook dat het zorgen in de klas voor een goede toegankelijkheid van communicatie het hoogst gewaardeerd wordt.

5.2 Discussie deelvraag 2

Deelvraag 2 had moeten zorgen voor inzicht in de informatieverschaffing door de ambulante dienst aan leerkrachten in het reguliere onderwijs met een dove of slechthorende leerling in de klas. Dit is slechts ten dele gelukt.

Een verrassende en verontrustende uitkomst uit deze enquête onder leerkrachten in het reguliere onderwijs is dat van alle geënquêteerde leerkrachten 41% geen begeleiding heeft ontvangen van de ambulante dienst. Aangezien het aantal respondenten vrij laag is, is de schattingsfout hoog en zal het werkelijke percentage dat geen ambulante begeleiding ontvangt, liggen tussen de 22% en de 60%. De vraag richt zich echter enkel op de begeleiding van de leerkracht. Het zou dus kunnen dat de leerkrachten geen begeleiding hebben ontvangen, maar de leerling wel. Uit één van de uitkomsten van de eerste enquête, die van de Ambulante Dienst, wordt duidelijk dat 39% van de geënquêteerde ambulant begeleid(st)ers vindt dat hij of zij te weinig tijd besteedt aan de begeleiding van de leerkracht. Dit komt overeen met de resultaten van een groot aantal kwaliteits- en tevredenheidsonderzoeken binnen cluster 2 waarin het toerusten van de leerkracht voor de omgang met zorgleerlingen een lagere beoordeling krijgt (Fuite, Rood, & Haaijer, 2011). Zowel Brekelmans (2013) als Van Dijk-Van den Elzen (2016) benadrukt dat het de taak is van de ambulant begeleider om de leraar te ondersteunen in zijn handelen om te komen tot afstemming met zijn leerlingen. Het is van belang dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de moeilijkheden die de dove en slechthorende leerlingen ervaren bij het volgen van het reguliere onderwijs. Deze kennis biedt leerkrachten handvatten om deze moeilijkheden weg te nemen. Volgens Heesink et al. (2015) wordt het krijgen van extra ondersteuning zelfs als voorwaarde gezien door leerkrachten om leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte adequaat te kunnen begeleiden binnen hun school. De leerkrachten zien dit als noodzaak omdat ze vaak onvoldoende afweten van de



belemmeringen die deze groep leerlingen ervaart en zij baat hebben bij de kennis en deskundigheid van een expert op dit gebied. Het zou kunnen dat de twee resultaten: de hoge score bij leerkrachten die geen begeleiding hebben ontvangen en de ambulante begeleid(st)ers die vinden dat ze te weinig tijd besteden aan de leerkrachten, samenhangen. Uit de enquête voor leerkrachten in het reguliere basisonderwijs wordt niet duidelijk of de leerkrachten die geen ambulante begeleiding ontvangen misschien op een andere manier informatie hebben ontvangen over hoe tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de dove of slechthorende leerling. Te denken valt aan informatie die ouders aan de leerkracht geven over hun zoon of dochter, rapporten van (andere) onderwijsinstellingen of handelingsadviezen van een instelling voor cluster 2 onderwijs. Ook wordt niet duidelijk of deze leerkrachten wel begeleiding hadden willen krijgen en of door afwezigheid van begeleiding zij handelingsverlegenheid hebben ervaren in hun omgang met de dove of slechthorende leerling.

Een andere opvallende uitkomst is dat van de leerkrachten die wel begeleiding hebben ontvangen een grote meerderheid (94%) de ambulante begeleiding voldoende vond en één respondent het zelfs te veel vond. Dit komt niet overeen met de bevindingen van Lenkens en Roodenburg (2014), die beschrijven dat leraren aangeven last te hebben van handelingsverlegenheid wanneer zij worden geconfronteerd met (de mogelijkheid van) een doof of slechthorend kind in de klas, en is ook tegenstrijdig met het eerder genoemde onderzoek van Fuite, Rood, & Haaijer (2011), die stellen dat het toerusten van de leerkracht voor de omgang met zorgleerlingen een lagere beoordeling krijgt bij een groot aantal kwaliteits- en tevredenheidsonderzoeken binnen cluster 2. Ook in de evaluatie Passend Onderwijs geeft een substantieel deel van de leraren in het primair onderwijs aan meer ondersteuning te willen (Ledoux, 2017). Bovendien lijkt het ook niet overeen te komen met de 39% van de ambulant begeleid(st)ers die mee hebben gedaan aan dit onderzoek en vinden dat zij te weinig tijd besteden aan het begeleiden van de leerkracht. Een mogelijke reden voor dit resultaat is dat de leerkrachten die wel begeleiding krijgen hier erg tevreden over zijn en het voldoende vinden, terwijl de groep leerkrachten die geen begeleiding krijgen verantwoordelijk zijn voor de statistieken over handelingsverlegenheid, de lagere scores bij kwaliteits- en tevredenheidsonderzoeken en het hoge percentage aan ambulant begeleid(st)ers die vinden dat zij meer aandacht moeten besteden aan de leerkrachten. Een andere mogelijke reden wordt genoemd in de evaluatie passend onderwijs, namelijk dat leerkrachten zichzelf over het algemeen voldoende competent vinden en hun *self efficacy* (oordeel over eigen kunnen) hoog inschatten, terwijl intern begeleiders en zorgcoördinatoren daar niet altijd zo over denken. Het verschijnsel 'onbewust onbekwaam' zou hier een rol kunnen spelen (Ledoux, 2017).



5.3 Discussie hoofdvraag

Het vooronderzoek, besproken in de twee voorgaande paragrafen, heeft uiteindelijk geleid tot de constructie van de website *Catbell*, het beoogde instrument dat de leerkracht zou moeten helpen tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van dove of slechthorende leerlingen. De website is beoordeeld door 24 respondenten, waarvan 13 leerkrachten, zes tolken Nederlandse Gebarentaal, vier ambulant begeleid(st)ers en een adviseur. De website is door de respondenten redelijk grondig bekeken. Door de meeste respondenten wordt de website positief ontvangen. De verschillende teksten op de pagina's van de site worden door de overgrote meerderheid ervaren als duidelijk. Ook de tips en adviezen die op de site genoemd staan, krijgen een goede beoordeling met betrekking tot nut en toepasbaarheid. Dit komt overeen met Heesink et al. (2015), die stelt dat er onder leerkrachten niet alleen behoefte is aan kennis over de moeilijkheden die dove of slechthorende leerlingen ervaren, maar ook aan kennis op didactisch gebied, zoals werkvormen en leerstrategieën die de leerling ten goede komen.

De navigatiemogelijkheden op de pagina "tips & adviezen" worden door het merendeel van de respondenten positief beoordeeld. Driekwart van de respondenten vindt de mogelijkheid om een persoonlijke lijst op de website te maken een handige toevoeging. Luckner & Muir (2002) vinden het gebruik van checklists een goede manier om de communicatie tussen professionals te bevorderen, omdat leerkrachten vaak te maken hebben met een vol programma en een hoge werkdruk. Men moet deze lijsten niet zien als een vervanging voor overleg, maar als een manier om het overleg sneller en efficiënter te laten verlopen. De mogelijkheid om een eigen kattenbelletje te maken kan gezien worden als zo'n checklijst die, als onderdeel van de communicatie tussen de ambulant begeleid(st)er en de leerkracht, het overleg en de ondersteuning efficiënter doet verlopen. Het stellen van kleine haalbare doelen (zoals *Catbell* adviseert), het zelf kunnen kiezen welke aspecten je gaat doen (zoals het zelf kiezen van een handjevol tips en adviezen uit de lijst) en het duidelijk benoemen van wensgedrag (de tips en adviezen op de website) wordt aanbevolen door Hermesen & Renes (2016) om succesvol gedragsverandering tot stand te brengen. De uitleg voor het maken van zo'n persoonlijke lijst wordt door het overgrote deel als duidelijk ervaren. Tot slot geeft 54% van de respondenten aan de site te gaan gebruiken in hun werk, 21% misschien en 25% niet. Onder de respondenten is 54% leerkracht. Wanneer we deze groep uitlichten, zien we dat 46% van de leerkrachten van plan is de site te gebruiken, 31% wil de site gebruiken wanneer de situatie erom vraagt en/of afhankelijk van aanpassingen aan de website en 23% is niet van plan de site te gebruiken.

Hoewel de website *Catbell* door de meerderheid van de respondenten enthousiast is ontvangen, zijn er ook punten ter verbetering genoemd. Een respondent stelt bijvoorbeeld: "De



website oogt te commercieel.” Deze respondent is ook van mening dat de website “...*wetenschappelijke onderbouwing mist*”. Wanneer het onderzoek dat ten grondslag ligt aan Catbell, op de website duidelijk wordt gemaakt kan de wetenschappelijke onderbouwing worden aangetoond en zou het commerciële uiterlijk van de website wellicht als minder storend worden ervaren. Ook het benadrukken dat de website volledig gratis is, zou hierbij kunnen helpen.

Ook over de homepage zijn een aantal punten van kritiek geformuleerd door de respondenten, zoals bijvoorbeeld onduidelijke tekst of onprettig lettertype. De homepage is het visitekaartje van de website. Deze pagina moet de lezer nieuwsgierig maken en enthousiasmeren. Het is belangrijk dat wordt voorkomen dat potentiële gebruikers van de website al bij de homepage afhaken. Ook bij de pagina ‘toelichting & gebruik’ en de pagina ‘tips & adviezen’ worden door een aantal respondenten, net als bij de homepage, opmaak, lengte en duidelijkheid van de tekst genoemd als verbeterpunten. De optie voor het maken van een persoonlijke lijst met tips wordt niet als optimaal ervaren. Van de vijf respondenten die geprobeerd hebben een persoonlijk kattenbelletje te maken, is het drie gebruikers niet gelukt.

Voor driekwart van de respondenten is de lijst tips en adviezen een aanvulling op hun kennis. Verbeterpunten die worden genoemd voor de lijst tips & adviezen betreffen context van de tips en adviezen en de behoefte aan uitgebreidere uitleg. Een aantal opmerkingen hierover zijn: “*Ik denk dat de tips en adviezen uitgebreider mogen. Eventueel met wat foto’s en/of video’s.*”, “*Je mist hier context en het is wel vaak kort door de bocht.*” en “*de lijsten zijn soms erg lang en ontberen wat mij betreft wat structuur in de vorm van tussenkopjes o.i.d.*” Deze opmerkingen komen ook naar voren in Ledoux (2017) ‘Stand van zaken evaluatie passend onderwijs’. Zij heeft gevonden dat leerkrachten de adviezen niet altijd als behulpzaam ervaren omdat ze soms te algemeen zijn en dus te weinig op maat. Een leerkracht zegt hierover in het onderzoek dat ondersteuning die bestaat uit briefjes met tips weliswaar goedbedoeld zijn, maar niet altijd zinvol. Het is daarom belangrijk te benadrukken dat de rol van de ambulante dienst niet kan worden vervangen door een lijst met tips en adviezen.

Op de homepage van de website Catbell staat dat de site niet bedoeld is als vervanging van de ambulant begeleid(st)er. Wel kan de website een mooie aanvulling op de begeleiding van de ambulante dienst zijn, maar ook een middel dat leerkrachten die op dit moment geen ondersteuning ontvangen, toch voorziet van informatie over deze specifieke doelgroep. In de evaluatie van het passend onderwijs van Smeets & De Boer (2018) vertelt een ambulant begeleid(st)er dat er binnen de aanvraagprocedure voor ambulante begeleiding sinds de invoering van passend onderwijs een enorme bureaucratie is ontstaan. Het kan soms driekwart jaar duren voordat kinderen, en dus ook hun leerkrachten, een ambulant begeleider krijgen. Ook voor deze groep leerkrachten zou de website een uitkomst kunnen zijn.



6 Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk richten we ons in paragraaf 6.1 op de conclusies van dit onderzoek. De limitaties van deze studie worden besproken in 6.2 en tot slot komen de aanbevelingen die voortkomen uit dit onderzoek aan bod in paragraaf 6.3. Deze laatste paragraaf is tweeledig: in de subparagraaf 6.3.1 worden aanpassingen en verbeteringen die de website *Catbell* ten goede kunnen komen, besproken en in subparagraaf 6.3.2 komen aspecten aan bod die niet duidelijk zijn geworden uit dit onderzoek en derhalve om vervolgonderzoek vragen.

6.1 Conclusie

Gezien de hoge scores van bijna alle tips en adviezen die zijn voorgelegd aan de ambulant begeleid(st)ers en de aanvullingen die daarna op basis van hun suggesties zijn gedaan, kunnen we stellen dat deelvraag 1 wordt beantwoord door de lijst Tips & Adviezen (71 items) zoals deze wordt aangeboden op de website *Catbell*. Adviezen die te maken hebben met interactie en het toegankelijk maken van de les worden door ambulant begeleid(st)ers het hoogst gewaardeerd.

Het antwoord op de tweede deelvraag wordt gegeven in twee delen. Ten eerste lijkt er een grote groep leerkrachten te zijn die geen informatie krijgt van de ambulante dienst wanneer er een dove of slechthorende leerling in hun klas wordt geplaatst. Er is een iets grotere groep leerkrachten die vindt dat zij voldoende begeleiding krijgen. Deze begeleiding gebeurt op verschillende manieren en omvat onderwerpen in zes categorieën.

Een aanzienlijk deel van de ambulant begeleid(st)ers vindt dat zij te weinig tijd besteden aan het begeleiden van de leerkracht die een dove of slechthorende leerling in de klas krijgt.

Tot slot kan gezegd worden dat meer dan de helft van de respondenten de website *Catbell* als een nuttige toevoeging ziet aan het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen in het reguliere (basis)onderwijs. Dit bevestigt het advies van Lenskens & Roodenburg (2014) om een handleiding op te stellen die zich specifiek richt op leerkrachten en waarin onder andere het werken met dove leerlingen wordt besproken.

Het is wenselijk de website *Catbell* op een aantal punten aan te passen om de gebruiksvriendelijkheid te verhogen. Met name de mogelijkheid tot het maken van een kattebelletje met behulp van de aangeboden spreadsheet dient gebruiksvriendelijker te worden gemaakt. Er is onder de gebruikers behoefte aan meer informatie en voorbeelden bij de tips en adviezen. Ook laten een aantal respondenten weten dat zij een duidelijkere structuur van de tips & adviezen fijn zouden vinden. De potentiële gebruikers van de website hebben behoefte aan een wetenschappelijke verantwoording van de lijst tips & adviezen op de site.



6.2 Limitaties van de studie

Er zijn een aantal beperkingen van deze studie te noemen. Allereerst heeft de 'Enquête Ambulante dienst' een beperkt aantal respondenten opgeleverd. Niet alle ambulante diensten zijn benaderd en sommige diensten wilden niet meedoen omdat de medewerkers een hoge werkdruk ervaren, zij veel aanvragen voor onderzoeken krijgen en deze als belastend ervaren. De specifieke moeilijkheden die worden ervaren bij onderzoeken die gaan over dove en slechthorende leerlingen, zoals het vinden van respondenten, worden bevestigd door Luckner (2006). De doelgroep is relatief klein en bovendien heterogeen. Ook is zij verspreid over het land. Toch vinden Neuman & McCormick (1995) dat het veld van het dovenonderwijs gebaat is bij *alle* soorten onderzoeken. Door de heterogene aard en de culturele en taalkundige diversiteit van de groep is het belangrijk om casestudies of kleine groepen te onderzoeken (in Luckner, 2006). Als gevolg van het lage aantal respondenten in deze enquête is de schattingsfout van de uitkomsten relatief hoog. Omwille van de voortgang van dit onderzoek is toch besloten om na het verstrijken van een bepaalde tijd en het behalen van 13 respondenten de enquête af te sluiten.

In dezelfde enquête is bij het beoordelen van alle tips en adviezen één advies per abuis twee keer bevraagd: "Je schrijft bij het starten van een nieuw onderwerp, deze op het bord (context)". De oorzaak van deze vergissing is waarschijnlijk het feit dat een aantal adviezen in meerdere categorieën voorkomen. In dit geval is het advies per ongeluk in beide categorieën blijven staan. Het advies waarbij dit is gebeurd, scoort de eerste keer (3,4) vrijwel gelijk aan de tweede keer (3,5).

Twee van de 66 tips en adviezen zijn niet beoordeeld door 13, maar door 12 ambulant begeleid(st)ers doordat per abuis niet bij alle vragen de setting 'verplicht antwoord' ingesteld is.

Uit de 'enquête leerkrachten (basis)onderwijs' wordt niet duidelijk of de leerkrachten die geen ambulante begeleiding hebben ontvangen misschien op een andere manier informatie hebben gekregen over hoe tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de dove of slechthorende leerling. Te denken valt aan informatie die ouders aan de leerkracht geven over hun zoon of dochter, rapporten van (andere) onderwijsinstellingen of handelingsadviezen van een instelling voor cluster 2 onderwijs. Dit wordt niet bevraagd. Ook is het jammer dat de enquête geen inzicht geeft in de vraag of deze groep leerkrachten, die geen begeleiding heeft ontvangen, dat heeft ervaren als een gemis en in welke mate zij handelingsverlegen zijn.

Verder wordt in de enquête wel gevraagd naar alle manieren waarop de informatieoverdracht van ambulante dienst naar leerkrachten plaatsvindt, maar niet naar de voorkeur voor een bepaalde vorm van informatieoverdracht van de leerkracht. Informatie hierover had een rol kunnen spelen bij de (verdere) ontwikkeling van de website.



6.3 Aanbevelingen

De aanbevelingen die gedaan kunnen worden naar aanleiding van dit onderzoek zijn tweeledig. Allereerst wordt een aantal aanpassingen voorgesteld die de gebruiksvriendelijkheid van de website *Catbell* bevorderen. Ten tweede heeft met name de ‘enquête leerkrachten (basis)onderwijs’ enkele vragen opgeroepen. Beide aspecten worden besproken in de laatste twee subparagrafen.

6.3.1 Catbell

Uit het beoordelingsformulier website *Catbell* komen een aantal aspecten naar voren die volgens de gebruikers verbeterd zouden kunnen worden. De teksten op de verschillende pagina's van de website waren niet voor iedereen duidelijk. Naar aanleiding van de uitkomsten van het beoordelingsformulier zijn reeds een aantal kleine aanpassingen gedaan.

Het maken van een kattenbelletje met behulp van de aangeboden spreadsheet is niet zo handig als beoogd; een aantal respondenten is het niet gelukt zo'n lijstje te maken via de website. Hoewel de meeste respondenten deze mogelijkheid wel handig vinden, is de uitvoering verre van optimaal. Hier is een technische oplossing, met behulp van softwarematige expertise, het meest voor de hand liggend.

Met betrekking tot de lijst van tips en adviezen zijn er drie aanvullingen gegeven door ambulante begeleid(st)ers die niet zijn toegevoegd aan de definitieve lijst. Dit had een aantal redenen. De eerste suggestie: *“Ik ben bewust dat andere apparaten als computers storende ruis kunnen veroorzaken.”* betreft een advies dat informatie bevat dat de leerkracht ter kennisgeving moet aannemen, en waarbij geen actie of gedrag van de leerkracht verwacht wordt. Deze informatie wordt echter ook genoemd in het onderzoek van Van Dijk-van den Elzen (2016), waar 56,1% van de leerlingen aangeven last te hebben van omgevingsgeluiden zoals computer, ventilatiesystemen en verkeerslawaaï. Dit maakt het advies bij nader inzien wellicht toch relevant genoeg, ondanks het eerdergenoemde bezwaar, om op te nemen in de definitieve lijst op de website.

De tweede aanvulling die niet is toegevoegd aan de definitieve lijst bevat meerdere tips en adviezen:

“Voor het vo en mbo is het belangrijk toets- en examenaanpassingen te bespreken (luistertoetsen en tijd), extra aandacht voor het leren en de uitspraak en aflezen van vreemde talen, extra tijd voor het maken van aantekeningen (of een kopie van leerlingen), verlengde instructie, visuele ondersteuning, info m.b.t. tot schrijftolken, het gebruik van de solo: stem verheffen, kettingen, privé gesprekken, zinvol tijdens klassikale instructie, wel/niet horen van klasgenoten, aanwezige taal opbouw/woordenschat van de betreffende



leerling, achtergrond informatie over de vorming van algemene ontwikkeling bij doven (m.n. voor economie en geschiedenis)."

Een aantal van deze suggesties heeft betrekking op vakken in het vo of mbo (moderne vreemde talen, economie) en een aantal van de genoemde aanvullingen staan al in andere bewoordingen in de lijst. Omdat dit onderzoek zich beperkt tot leerkrachten in het basisonderwijs zijn de suggesties die hun toepassing hebben op het vo en mbo niet overgenomen. Toch is dit advies hier misschien wel op z'n plaats. Op veel basisscholen wordt immers al het vak Engels gegeven. Bovendien zou er gekeken kunnen worden of het wenselijk is om de website uit te breiden voor leerkrachten van het vo en mbo.

De derde suggestie die niet is overgenomen, bevat een aantal ideeën voor de leerkracht:

"Heb geregeld overleg met de logopedist en sluit aan bij elkaars doelen. Laat de ambulant begeleider een les over NGT verzorgen zodat de kinderen daar iets over leren, voorafgaand aan de komst van de tolk. Laat alle kinderen een gebarennaam verzinnen voor zichzelf. Laat de kinderen ervaren hoe het is om doof te zijn (bijvoorbeeld door een stille gymles). Laat de leerling zelf (wanneer hij/zij zich daar veilig genoeg voor voelt) presenteren wat voor hem/haar belangrijk is. Leg aan de klasgenoten uit hoe ze een fijne klasgenoot kunnen zijn voor de leerling: dat ze naar de leerling toe lopen als ze iets willen vertellen aan hem/haar".

Het zijn, met uitzondering van het contact met de logopedist, allemaal dingen die éénmalig zouden kunnen plaatsvinden en dus niet iets dat gedragsverandering van de docent vereist. Een mogelijkheid zou zijn om ze onder een algemeen advies te plaatsen zoals advies S2: "Je draagt zorg voor een goede attitude van medeleerlingen m.b.t. doofheid c.q. slechthorendheid. Dit kan door een positieve houding te promoten naar dove of slechthorende leerlingen." Suggesties zoals hierboven door de ambulant begeleid(st)er ingebracht, die zorgen voor een goede attitude van medeleerlingen, zouden door middel van een hyperlink bij dit advies kunnen worden geplaatst.

Door verschillende respondenten is de behoefte aan meer uitleg van de tips en adviezen kenbaar gemaakt.: *"Ik denk dat de tips en adviezen uitgebreider mogen. Eventueel met wat foto's en/of video's."* en *"Ik... ..zou het ook nog wel nuttig vinden om per tip te kunnen doorklikken naar achtergrondinformatie, ..."*. De mogelijkheid om door te klikken naar een film, foto, artikel, uitleg en voorbeelden of een andere website wanneer het advies daarom vraagt, zou daarom een mooie uitbreiding zijn van *Catbell*. De respondenten vragen dus zelf om verdere concretisering van het wensgedrag. Dit komt overeen met Hermsen & Renes (2016), die benadrukken dat het succesvol veranderen van gedrag gebaat is bij het aanbieden van een manier om voornemens om te zetten in concreet gedrag. Bovendien heeft deze manier de meeste kans van slagen wanneer het gemakkelijk toepasbaar is en in kleine 'brokken' wordt



aangeboden. Fishbein & Yzer (2003) zeggen hierover dat, voordat gedrag succesvol kan worden veranderd, eerst duidelijk en secuur moet worden vastgesteld wat het wensgedrag is. Als additionele informatie voor de leerkracht zouden de gemiddelde scores van alle tips en adviezen die door de ambulant begeleid(st)ers zijn gegeven zichtbaar gemaakt kunnen worden. Zo kan de leerkracht zien hoe een bepaald advies door de ambulante dienst wordt gewaardeerd en dit gegeven kunnen meenemen in zijn of haar keuze om dit advies wel of niet op het kattebelletje te plaatsen. Je zou zelfs verder kunnen gaan en kunnen denken aan een waardering voor de tips en adviezen door de gebruikers zelf. Welke tips en adviezen scoren goed volgens praktijkervaringen? Deze mogelijkheid op de website zou inzicht kunnen verschaffen in de reden waarom sommige adviezen of categorieën van adviezen hoger of lager scoren dan andere, denk bijvoorbeeld aan de eerdergenoemde categorie ‘klaslokaal’ die aanzienlijk lager is gewaardeerd door de ambulante dienst zonder duidelijk aanwijsbare reden. De toevoeging van een pagina ‘over ons’ zou tegemoet kunnen komen aan een aantal wensen van gebruikers. Op deze pagina zou iets verteld kunnen worden over het proces dat heeft geleid tot de ontwikkeling van *Catbell* en zo de, door een aantal respondenten benoemde, behoefte kunnen bevredigen aan informatie over de wetenschappelijke onderbouwing die ten grondslag ligt aan *Catbell*. Ook zou op deze pagina wat meer informatie kunnen komen zoals gesuggereerd door één van de respondenten:

“Waarom heb je voor de naam Catbell gekozen? Daar ben ik benieuwd naar.. .. Misschien leuk om een korte uitleg hierover bij contact toe te lichten, naast een kort voorstelbericht van jezelf, je achtergrond en waarom je deze site hebt opgezet (je persoonlijke redenen). Een persoonlijk tintje toevoegen werkt altijd, zolang het echt is en blijft. Ikzelf ben daar altijd wel nieuwsgierig naar, naar het verhaal achter...”

Door deze informatie op een nieuwe pagina aan te bieden, kunnen gebruikers zelf kiezen of zij hierin geïnteresseerd zijn en het willen aanklikken of niet. Een andere suggestie van dezelfde respondent is het geven van meer informatie over gedragsverandering:

“Ik zou zelf nog wel geïnteresseerd zijn in een stukje achtergrondinformatie over het aanpassen van gedrag, hoe lang is daar gem. voor nodig, ... en andere evidence-based tips naast de spreadsheet om dit proces te stimuleren.” en: *“Leuk is misschien ook om ervaringen te delen van collega's die de spreadsheet al gebruiken. Je kan ze vragen om een stukje te schrijven voor je site.”*

Ook Hermsen & Renes (2016) stellen dat het communiceren van een sociale norm het veranderproces ten goede komt. Een ruimte op de website waar gebruikers hun ervaringen kunnen delen kan hiervoor zorgen, maar kan ook zorgen voor “..een sfeer dat je van je fouten kunt leren..” (FODOK, 1999).¹⁴ Volgens deze leerkrachten is dit belangrijk omdat het

¹⁴ Kitty de Kok en Yvonne van der Wiel in “Een doof kind in de groep”, uitgave van FODOK



onvermijdelijk is dat je als leerkracht fouten maakt. Wanneer je je dat teveel aantrekt, kan het de communicatie verstoren. Een te hoge prestatie kan de angst voor falen vergroten en kan de groei- en leermogelijkheden beperken (www.instituutvoorfaalkunde.nl).

Belangrijk bij al deze suggesties is wel dat het doel van de site niet uit het oog verloren wordt. Door deze suggesties vindt verbreding en verdieping van het onderwerp plaats, maar toevoeging van te veel informatie kan vertroebeling van de functie van de website tot gevolg hebben.

Een mooie ontwikkeling van de website zou een *Catbell*-applicatie voor de smartphone zijn. Dit biedt vele voordelen boven een website. Een applicatie maakt een papieren lijstje overbodig. De tips en adviezen zouden per leerling aan- of uitgezet kunnen worden (denk aan een schuifje achter ieder advies) zodat er op deze manier een op maat gemaakt digitaal kattebelletje ontstaat. Er zijn vele functies die aan een applicatie gekoppeld kunnen worden, zoals een functie met 'veel gestelde vragen', over bijvoorbeeld (solo)apparatuur¹⁵ of een bibliotheekfunctie met een woordenlijst en de bijbehorende betekenissen. Maar denk ook aan een functie om per periode doelen te stellen. Hermsen & Renes stellen dat wanneer de techniek het registreren van gedrag kan overnemen er pas echt een interventie ontstaat die gemakkelijk tot gedragsverandering kan leiden. Dit zou in een smartphone-app gedaan kunnen worden door een functie waarbij de leerling kan aangeven in hoeverre hij of zij het gewenste gedrag van de leerkracht ervaart. De mogelijkheid om als gebruiker zelf tips en adviezen toe te voegen, zorgt ervoor dat de applicatie echt maatwerk biedt. De mogelijkheden van een applicatie zijn legio.

Het maken van een applicatie en het doorvoeren van suggesties van de respondenten op de website (denk aan: een kleinere header of ander lettertype of een gebruiksvriendelijkere manier om een eigen kattebelletje te maken) vereisen een bepaalde technische expertise. Bovendien moet het gebruikte medium dit toelaten. De versie van Google sites, die gebruikt is om *Catbell* te maken, biedt niet de mogelijkheid tot het verkleinen van de banner of het veranderen van het lettertype. Dit is gekoppeld aan een 'thema' en het aantal thema's waaruit gekozen kan worden, is beperkt. Om een professionelere versie van dit instrument te ontwikkelen, zijn (meer) middelen nodig om gebruik te maken van de expertise van externen, maar ook om een professionele webpaginacreatietool te gebruiken en een bijbehorende applicatie te bouwen.

¹⁵ Een suggestie van een ambulant begeleider tijdens de verkennende gesprekken aan het begin van het onderzoek.



Tot slot is het belangrijk de website te promoten onder potentiële gebruikers. Dit kan alleen succesvol gebeuren met de hulp en medewerking van de verschillende stakeholders en hun enthousiasme voor het instrument.

6.3.2 Vervolgonderzoek

Een opvallende uitkomst van de “Enquête leerkrachten (basis)onderwijs” is het feit dat een relatief hoog percentage leerkrachten met een dove of slechthorende leerling in de klas geen begeleiding heeft ontvangen van de ambulante dienst. De afgenomen enquête werpt geen licht op de oorzaak van de afwezigheid van begeleiding. Ook wordt niet duidelijk of deze leerkrachten wel graag begeleiding zouden hebben willen ontvangen. Het is belangrijk dat er nader wordt onderzocht wat de oorzaak is voor de afwezigheid van begeleiding, maar ook wat de gevolgen zijn: in hoeverre is er bij deze leerkrachten sprake van handelingsverlegenheid?

Tot slot is het belangrijk leerkrachten voor te bereiden en te ondersteunen bij de komst en de begeleiding van een dove of slechthorende leerling in hun reguliere klas. *“Slechthorende en dove kinderen in het regulier onderwijs plaatsen met leerkrachten die slecht voorbereid zijn op wat deze kinderen nodig hebben, bewijst zulke leerlingen, maar ook hun leraren en hun horenden klasgenoten een zeer slechte dienst.”* (Knoors & Marschark, 2014, p. 258). Wanneer een leerkracht begeleid en ondersteund wordt, komt echte inclusie een stap dichterbij. Om daadwerkelijk inclusie te bereiken kan het niet zo zijn dat de dove of slechthorende leerling zich als enige zou moeten aanpassen aan, of schikken in situaties waarin de meerderheid dicteert. Echte gelijkheid gaat verder dan het enkel verschaffen van fysieke toegang tot deze situaties (Komesaroff & McLean, 2006). Aanwezigheid ≠ inclusie.



Literatuur

- Archbold, S.M. (2010). *Deaf Education: Changed by Cochlear Implantation?* (proefschrift Radboud University Nijmegen) Nijmegen: Radboud University Medical Centre.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., van der Velde, T. & de Goede, M. (2013) *Basisboek Kwalitatief Onderzoek Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhof Uitgevers bv.
- Baarda, B., de Goede, M. (2006). *Basisboek Methoden en Technieken Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baarda, B., de Goede, M., Kalmijn, M. (2010). *Basisboek Enquêteren Handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes*. Groningen: Noordhoff Uitgevers bv.
- Baker, A., van den Bogaerde, B., Pfau, R. en Schermer, T. (2008). *Gebarentaalwetenschap. Een inleiding*. Deventer: Van Tricht uitgeverij.
- Berndsen, M. & Luckner, J. (2012). Supporting Students Who Are Deaf or Hard of Hearing in General Education Classrooms: A Washington State Case Study *Communications Disorders Quarterly* 33 (2), 111-118.
- Brekelmans, L. (2013). *Waarmee kan ik u van (ambulante) dienst zijn? Met welk diensten- en ondersteuningsaanbod sluit de Dienst Ambulante Begeleiding voor met lichamelijke/motorische beperking binnen Passend Onderwijs aan bij de hulpvragen en ondersteuningsbehoeften van leraren in regulier primair onderwijs?* (Masterthesis Fontys). Opgevraagd van <https://surfsharekit.nl/publiek/fontys/b2c09267-9f2d-447b-a54c-90483230b49f>
- Cambra, C. (2002). Acceptance of Deaf Students by Hearing Students in Regular Classrooms *American Annals of the Deaf* 147(1), 38-45.
- Ceuleers, D. (2017). *Test voor spraakafzien op woordniveau: een pilootstudie*. (masterthesis universiteit Gent). Opgevraagd van https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/350/250/RUG01-002350250_2017_0001_AC.pdf
- Dekker, S. (2013). De participatie van doven en slechthorenden binnen de samenleving [Kamervragen]. Opgevraagd van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/ah-tk-20122013-2990.html>



Dijk -van den Elzen, S. v. (2016). *Ervaren dove en slechthorende kinderen problemen bij het volgen van het reguliere onderwijs die met hun slechthorendheid te maken hebben?* (masterthesis Hogeschool Utrecht).

Essink, P. (2009). *Bea Visser, Dove Prinses*. Zwolle: Petrapen.

Fishbein, M., Yzer, M. C. (2003) Using Theory to Design Effective Health Behaviour Interventions. *International Communication Association*, 13(2), 164-183.

FODOK (1999). *Een doof kind in de groep*. Utrecht: auteur.

FODOK (2005). *Over communicatie met dove en ernstig slechthorende kinderen met of zonder CI*. [informatiebrochure]. Opgevraagd van <http://docplayer.nl/10284268-Over-communicatie-met-dove-en-ernstig-slechthorende-kinderen-met-of-zonder-ci.html>

FODOK (2009). *Een zwembad aan taal. Hoe dove volwassenen goede en grage lezers werden*. [informatiebrochure]. Opgevraagd van <https://www.yumpu.com/nl/document/read/20196854/hoe-dove-volwassenen-goede-en-grage-lezers-werden-fodok>

Fuite, M., Rood, F. & Haaijer, R. (2011). De ambulant begeleider van 2020: Welke rollen zijn er voor de ambulant begeleider van de toekomst en welke vaardigheden passen hier bij? *Van Horen Zeggen*, 52(1), 14-18.

Heesink, E., Koning, C. de, en Visser, M. (2015). *Een kwalitatief onderzoek naar de opvattingen van docenten over passend Onderwijs met Betrekking tot Randvoorwaarden, Competenties en Attitudes* (bachelorthesis Universiteit Utrecht). Opgevraagd van [file:///C:/Users/bds/Downloads/Bachelorthesis%20Heesink,%20E-5638798%20en%20Koning,%20JBde-3964728%20en%20Visser,%20MW-3920305%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/bds/Downloads/Bachelorthesis%20Heesink,%20E-5638798%20en%20Koning,%20JBde-3964728%20en%20Visser,%20MW-3920305%20(2).pdf)

Hermesen, S., & Renes, R. (2016). *Draaiboek gedragsverandering*. Amsterdam: Uitgeverij Business Contact.

Hofstetter, W., & Bijstra, J. (2014). Passend onderwijs: Zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk*, 13(3), 132-139.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1985). Mainstreaming hearing-impaired students: The effect of effort in communicating on cooperation and interpersonal attraction. *Journal of Psychology*, 119(1), 31-44.



- Kersten, A. (2019). *Leraren: passend onderwijs knelt aan alle kanten*. Opgevraagd van <https://www.aob.nl/nieuws/leraren-passend-onderwijs-knelt-aan-alle-kanten/>
- Klerk, A. de, Hermans, D., Knoors, H. & Wouters, L. (2009). Passend onderwijs in de Twinschool. Dove, slechthorende en horende leerlingen samen naar school. *Van Horen Zeggen*, 50(1), 10-17.
- Knoors, H. (2004). *Regulier basisonderwijs voor dove kinderen: een lonkend perspectief?* Inaugurele rede Uitgave Radboud universiteit Nijmegen. Opgevraagd van <https://docplayer.nl/55849244-Regulier-basisonderwijs-voor-dove-kinderen-een-lonkend-perspectief.html>
- Knoors, H., & Marschark, M. (2014). *Mijn leerling hoort slecht. Een gids voor evidence based onderwijs*. Den Haag: Acco.
- Komesaroff, L.R. & McLean, M.A. (2006). Being There is Not Enough: Inclusion is both Deaf and Hearing. *Deafness and Education International*, 8(2), 88-100.
- Koninklijke Effatha Guyot groep (2009). *Het Rotsoord Ambulante Dienstverlening* [informatiebrochure]. Opgevraagd van <http://docplayer.nl/27331199-Informatiebrochure-het-rotsoord-ambulante-dienstverlening-voor-leerlingen-met-auditieve-en-of-communicatieve-beperkingen.html>
- Kreimeyer, K. H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V., & Klein, B. (2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 5(2), 174-185 12p.
- Kun-man, C. Y., Tang, G. (2014). Social Integration of Deaf and Hard of Hearing Students in a Sign Bilingual and Co-enrollment Environment. In M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (red.), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (342-367). New York: Oxford University Press.
- Ledoux, G. (2017). *Stand van zaken evaluatie passend onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders?* Amsterdam: Kohnstamm instituut. Opgevraagd van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/06/Stand-van-zaken-Evaluatie-Passend-Onderwijs-deel-3-Wat-betekent-passend-onderwijs-tot-nu-toe-voor-leraren-en-ouders.pdf>



- Leijenaar, B. (2011). *Met een CI erbij-horend?! Ervaringen van ouders van kinderen met een CI die (deels) het regulier basisonderwijs volgen* (masterthesis Hogeschool Utrecht). Opgevraagd van <https://onderwijsteams.sharepoint.hu.nl/fe/igtd/masters/publicaties/Gedeelde%20%20documenten/Masterproeven/Masterproeven%20MADS/2011/Masterproef%20Bauke%20Leijenaar%202011.pdf>
- Lenkens, L., Roodenburg, B. (2014). *De Wet Passend Onderwijs. Verwachtingen van leerkrachten in het regulier basisonderwijs* (bachelorthesis Hogeschool Utrecht).
- Luckner, J. L., & Muir, S. (2001). Successful Students Who Are Deaf in General Education Settings. *American Annals of the Deaf*, 146(5), pp. 435-445.
- Luckner, J. L. & Muir, S. (2002). Suggestions for Helping Students Who Are Deaf Succeed in General Education Settings. *Communication Disorders Quarterly*, 24(1), 23-30.
- Luckner, J. L. (2006). Evidence-Based Practices With Students Who Are Deaf *Communication Disorders Quarterly*, 28(1), 49-52.
- Luckner, J. L., Slike, S. B. & Johnson, H. (2012). Helping Students Who Are Deaf or Hard of Hearing Succeed. *TEACHING Exceptional Children*, 44(4), 58-67.
- Marschark M., Hauser P. (2012). *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*. New York: Oxford University Press.
- Most, T. (2007). Speech Intelligibility, Loneliness, and Sense of Coherence Among Deaf and Hard-of-Hearing Children in Individual Inclusion and Group Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 495-503.
- Nussbaum, M. C., Kappel, R. v., & Sluiter, I. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft* (vert. R. van Kappel). Amsterdam: Ambo/Anthos. (Oorspr. *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.)
- Rieffe, C., Kouwenberg, M., Scheper, I., Smit, C., & Wieferink, K. (2009, April). Inzicht in de eigen emoties bij dove kinderen. *Van Horen Zeggen*, pp. 10-14.



- Ruizeveld de Winter, E. & Hoenderkamp, E. (2007). *De indicatiestelling van leerlingen met een cochleair implantaat. Een verkenning*. Den Haag: LTCl. Opgevraagd van <https://docplayer.nl/22340308-De-indicatiestelling-van-leerlingen-met-een-cochleair-implantaat.html>
- Schuman, H. (2010). *Inclusief Onderwijs; Dilemma's en uitdagingen*. Antwerpen Apeldoorn: Garant.
- Schuman, H. (2013). Passend Onderwijs vanuit een internationaal perspectief. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 52 (3-4), 155-171.
- Shriner, M., Schlee, B., Hamil, M. & Libler, R. (2009) Creating teachers' perceptual, behavioral, and attitudinal change using professional development workshops *Teachers Development*, 13(2-5), 125-134.
- Siméa, Stichting (z.j.). *Onderwijs en Ambulante Begeleiding in Cluster 2*. [brochure]. Opgehaald van <http://www.simea.nl/nieuws/11-simea-brochure-onderwijs-en-ab-02.pdf>
- Smeets, E. & de Boer, A. (2018). *Evaluatie Passend Onderwijs: Onderwijs aan leerlingen met visuele, auditieve of communicatieve problematiek* (38) Nijmegen: KBA Nijmegen. Opgevraagd van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/06/Onderwijs-aan-leerlingen-met-visuele-auditieve-of-communicatieve-problematiek-evaluatie-passend-onderwijs.pdf>
- Smessaert, I. (2009) *Over leven in de horendenschool. Een exploratieve studie naar het welbevinden van dove leerlingen in het Vlaams regulier secundair onderwijs* (masterthesis Hogeschool Utrecht). Opgevraagd van <https://www.slideshare.net/isabellesmessaert/smessaert-i-2009-over-leven-in-de-horendenschool>
- Solomon, A. (2012). Deaf. In A. Solomon *Far from the Tree* (pp. 49-114). New York: Scribner.
- Together we learn better: Inclusive schools benefit all children [webpost]. (2015, 10 juni). Opgevraagd van <http://inclusiveschools.org/together-we-learn-better-inclusive-schools-benefit-all-children/>



- Vermeulen, S. Ariens-Meijer, S., Mylanus, E & Snik, A. (2008). *Mogelijkheden van jonge dove kinderen met cochleaire implantaten die begeleid worden door SGB Nijmegen*. Nijmegen: UMC St Radboud. Opgevraagd van <http://keelneusoor.nl/ci/mogelijkheden.pdf>
- Voor in 't Holt, A., de Lange, R., & van den Bogaerde, B. (2011, December). Beter verstaan in de klas. Heeft Soundfield apparatuur effect? *Van Horen Zeggen*, pp. 10-14.
- Wattel, M. (2014). *Het belang van de Dove oppasser als rolmodel voor dove kinderen*. (masterthesis Hogeschool Utrecht). Opgevraagd van <https://onderwijsteams.sharepoint.hu.nl/fe/igtd/masters/publicaties/Gedeelde%20%20documenten/Masterproeven/Masterproeven%20MADS/2014/Masterproef%20Martine%20Wattel%20november%202014.pdf>
- Wauters, L.N. (2007). Social Integration of Deaf Children in Inclusive Settings *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2008 13 (1), 21-36.
- Wolters, N. (2012). *Sociale participatie van dove jongeren op school. Onderzoek naar acceptatie en populariteit van dove en slechthorende leerlingen in de leeftijd van 11 tot 14 jaar*. s.l. Koninklijke Kentalis. Opgevraagd van <file:///C:/Users/bds/Downloads/Brochure%20Sociale%20participatie%20dove%20jongeren%20NWolters%202012.pdf>



Overige referenties website *Catbell*

College St. Paul z.d. *Handelingswijzer slechthorendheid*.

FENAC (2014). *Een slechthorende leerling in het reguliere onderwijs* (20^{ste} druk) [brochure].

Opgevraagd van <https://www.fenac.nl/fenac/voorlichtingsmateriaal/>

FODOK (2007). *Een school kiezen voor uw dove of ernstig slechthorende kind met of zonder*

CI [brochure]. Opgevraagd van <https://docplayer.nl/38035-Een-school-kiezen-voor-uw-dove-of-ernstig-slechthorende-kind.html>

Kentalis, Ambulante dienstverlening z.d. *Aandachtspunten voor leerlingen in het voortgezet onderwijs*.

Kentalis, Ambulante dienstverlening z.d. *Aanpassingen in de klas voor het effectief leren van dove/slechthorende leerlingen*.

Kentalis, Ambulante dienstverlening z.d. *Voorlichting doofheid*.

Viertaal z.d. *Hoorstrategieën*.

Viertaal z.d. *De slechthorende leerling in het reguliere onderwijs*.

Weerklank, De z.d. *De slechthorende leerling in het reguliere onderwijs*.

Wieberdink, A. (2007). *Sorry, wat zeg je?* [DVD]. Amsterdam: ZieZo.



Bijlage 1: Lijst van tips en adviezen verkregen uit de literatuurstudie

	categorie	uitleg
D1	didactiek	Je laat de leerling de instructie navertellen.
D2	didactiek	Je helpt de leerling bij het ontwikkelen van studievaardigheden.
D3	didactiek	Je gebruikt bij het lezen de RAP, RCRC of PARS methode.
D4	didactiek	Je vraagt de leerling 'hardop te denken' bij het beantwoorden van een vraag (welke denkstappen zijn gezet om tot dit antwoord te komen).
D5	didactiek	Je hanteert gesprekstechnieken zoals herhalen, herformuleren en samenvatten.
D6	didactiek	Je geeft complimenten die specifiek en gemeend zijn.
D7	didactiek	Je stelt samen met de leerling lange en korte termijn doelen.
D8	didactiek	Je geeft het belang aan van wat er wordt geleerd, op korte en lange termijn.
D9	didactiek	Je zorgt voor voldoende afwisseling tussen "luister-" en "doe-activiteiten".
D10	didactiek	Je beloont de leerling voor inspanning en succes.
D11	didactiek	Je geeft de leerling de gelegenheid de nieuwe lesstof van tevoren te lezen.
D12	didactiek	Je bekijkt bij de start van een nieuw onderwerp met de leerling het materiaal en benoemt de onbekende begrippen.
D13 H3	didactiek	Je schrijft bij het starten van een nieuw onderwerp, deze op het bord (context).
D14	didactiek	Je begint een nieuwe les door met een samenvatting van de vorige les te beginnen.
D15	didactiek	Je stelt open vragen aan het begin van een nieuwe instructie aan de leerling, over het onderwerp, en geeft de leerling genoeg tijd om er over na te denken.
D16	didactiek	Je maakt gebruik van verhaalopbouw: wie, wat, waar, wanneer, hoe.



D17	didactiek	Je geeft directe instructie omdat dit over het algemeen betere en snellere resultaten oplevert in vergelijking met ontdekkend leren.
D18	didactiek	Je biedt uitgewerkte voorbeelden aan zodat de leerling binnen bepaalde kaders gaat zoeken naar de juiste oplossing.
D19	didactiek	Je activeert reeds aanwezige kennis door bijvoorbeeld een woordweb te maken over het onderwerp, het laten opschrijven wat ze weten in één minuut of een klassengesprek te voeren over dat onderwerp.
D20	didactiek	Je maakt gebruik van preteaching waarbij het benodigde vocabulaire en de concepten worden behandeld zodat de leerling de benodigde basis heeft om nieuwe informatie te kunnen verwerken en begrijpen.
D21	didactiek	Je maakt gebruik van postteaching om kernbegrippen te verduidelijken, misverstanden op te helderen, nieuwe informatie te structureren en de inhoudelijke kennis van de leerling uit te breiden op het gebied van de behandelde stof.
D22 H6	didactiek	Je maakt nieuwe woorden visueel door het woord op te schrijven en een voorwerp of plaatje te laten zien.
D23	didactiek	Je besteedt bewust aandacht aan uitbreiding van woordenschat/woordopslag/woordinprenting/woordvinding.
D24	didactiek	Je gebruikt synoniemen of omschrijvingen wanneer je niet wordt begrepen.
D25	didactiek	Je biedt, met betrekking tot lezen, veel keus aan door verschillende boeken aan de leerling te laten zien. Hierbij is het belangrijk te weten wat de interesses zijn van de leerling.
D26	didactiek	Je praat en discussieert over wat er gelezen is. De vergelijking van de eigen belevingswereld met dat wat gelezen is, is belangrijk.
D27 H5	didactiek	Je geeft bij klassikaal nakijken de leerling een antwoordenboekje.
D28	didactiek	Je bent je bewust van het feit dat de leerling extra tijd nodig heeft om auditieve informatie te verwerken (o.a. bij een dictee).
D29	didactiek	De leerling die aan het woord is neemt iets (een stokje) in de hand, zodat altijd duidelijk is wie aan het woord is.
D30 S8	didactiek	Je zorgt voor groepsopdrachten om samenwerking en het aangaan van vriendschappen te stimuleren.
D31 I15	didactiek	Je controleert regelmatig of de communicatie in de groep goed verloopt.
D32 H7	didactiek	Je stelt, van tevoren, docentenmateriaal beschikbaar aan de leerling (zoals PowerPoints, aantekeningen).
D33 H8	didactiek	Je zorgt voor een geschreven samenvatting van films. Deze zijn vaak op internet te vinden.



D34	didactiek	Je leert de leerling vragen te stellen, te vragen om herhaling.
D35 S7 I13	didactiek	Je bent je bewust van het belang van contact met andere dove of slechthorende leerlingen en denkt na over hoe dit contact gestimuleerd kan worden.
D36 S6	didactiek	Je stimuleert het zelfvertrouwen van de leerling, onder anderen door de zelfkennis van de leerling te vergroten.
D37 I14	didactiek	Je doet improvisatieoefeningen in de klas om de communicatieve vaardigheden van de leerling te vergroten.
D38	didactiek	Je splitst taken op en maakt gebruik van werkbladen naast de instructie. Dit verminderd de cognitieve belasting.
K1	klaslokaal	De leerling zit op 2 à 3 meter schuin voor de leerkracht met de rug naar het raam (de lichtbron moet zich achter de leerling bevinden).
K2	klaslokaal	De leerling heeft een draaistoel zodat hij/zij zich gemakkelijk naar het geluid toe kan draaien.
K3	klaslokaal	Je sluit deuren (en ramen) om "ruis" van buiten te beperken.
K4	klaslokaal	Er zijn viltjes onder de stoelpoten aangebracht.
I1	interactie	Jouw mond en jouw gezicht is altijd zichtbaar, houd geen boek of hand voor de mond.
I2	interactie	Je spreekt in één op één situaties op ooghoogte met de leerling.
I3	interactie	Je praat niet tijdens het schrijven op- of wijzen naar het bord.
I4	interactie	Je spreekt en articuleert rustig en duidelijk, zonder te overdrijven.
I5	interactie	Je begint pas te spreken wanneer je oogcontact hebt.
I6	interactie	Je schreeuwt niet, dat misvormt de spraak en kan pijnlijk zijn voor een slechthorende. De pijngrens van een slechthorende ligt lager dan bij goed horende kinderen.
I7	interactie	Je vermijdt het spreken tijdens het door de klas lopen. Je bent dan moeilijk te verstaan.
I8	interactie	Je bent je bewust van het feit dat intonatie niet (goed) wordt waargenomen. Je kunt dit compenseren met mimiek.



I9	interactie	Je noemt de naam van de leerling die je de beurt geeft en wijst de leerling aan.
I10	interactie	Je vertelt waarom er gelachen wordt, zodat de leerling kan meelachen.
I11	interactie	Je herhaalt, indien nodig, vragen en opmerkingen die leerlingen in de klas maken.
I12	interactie	Je bent je bewust dat het te snel wisselen van onderwerpen, opmerkingen tussendoor, snelle grapjes, woordspelingen, intonatie e.d. vaak worden gemist door de leerling en zodoende verwarring kunnen veroorzaken en gevoelens van buitensluiting.
I13 D35 S7	interactie	Je bent je bewust van het belang van contact met andere dove of slechthorende leerlingen en denkt na over hoe dit contact gestimuleerd kan worden.
I14 D37	interactie	Je doet improvisatieoefeningen in de klas om de communicatieve vaardigheden van de leerling te vergroten.
I15 D31	interactie	Je controleert regelmatig of de communicatie in de groep goed verloopt.
I16 S1	interactie	Je bent alert op onenigheid met medeleerlingen die kan ontstaan doordat iets niet- of niet goed verstaan is.
T1	Tolk	Je bent je bewust van het feit dat een tolk mogelijk <i>alles</i> vertaald (ook wat zich in de klas misschien elders afspeelt).
T2	Tolk	Je bent je bewust van het feit dat de tolk om verduidelijking kan vragen van hetgeen vertaald moet worden.
T3	Tolk	Je gaat er niet vanuit dat de tolk jouw taken overneemt.
T4	Tolk	Je richt je tot de leerling, ook wanneer er een tolk aanwezig is.
H1	hulpmiddelen	Je maakt gebruik van de soloapparatuur.
H2	hulpmiddelen	Je controleert of de leerling zijn/ haar hoortoestellen draagt en deze aan staan.
H3 D13	hulpmiddelen	Je schrijft bij het starten van een nieuw onderwerp, deze op het bord (context).
H4	hulpmiddelen	Je zet huiswerkopdrachten op het bord.
H5 D27	hulpmiddelen	Je geeft bij klassikaal nakijken de leerling een antwoordenboekje.



H6	D22	hulpmiddelen	Je maakt nieuwe woorden visueel door het woord op te schrijven en een voorwerp of plaatje te laten zien.
H7	D32	hulpmiddelen	Je stelt, van tevoren, docentenmateriaal beschikbaar aan de leerling (zoals PowerPoints, aantekeningen).
H8	D33	hulpmiddelen	Je zorgt voor een geschreven samenvatting van films. Deze zijn vaak op internet te vinden.
S1	I16	sociaal emotioneel	Je bent alert op onenigheid met medeleerlingen die kan ontstaan doordat iets niet- of niet goed verstaan is.
S2		sociaal emotioneel	Je draagt zorg voor een goede attitude van medeleerlingen m.b.t. doofheid c.q. slechthorendheid. Dit kan door een positieve houding te promoten naar dove of slechthorende leerlingen.
S3		sociaal emotioneel	Je maakt gebruik van het PAD leerplan.
S4		sociaal emotioneel	Je besteedt aandacht in de les aan positieve eigenschappen, waarbij leerlingen elkaars positieve karaktereigenschappen moeten benoemen.
S5		sociaal emotioneel	Praat in de les over gedrag, bijvoorbeeld naar aanleiding van een verhaal dat klassikaal gelezen wordt of een gebeurtenis in de klas.
S6	D36	sociaal emotioneel	Je stimuleert het zelfvertrouwen van de leerling, onder anderen door de zelfkennis van de leerling te vergroten.
S7	D35 I13	sociaal emotioneel	Je bent je bewust van het belang van contact met andere dove of slechthorende leerlingen en denkt na over hoe dit contact gestimuleerd kan worden.
S8	D30	sociaal emotioneel	Je zorgt voor groepsopdrachten om samenwerking en het aangaan van vriendschappen te stimuleren.



Bijlage 2: Lijst van tips en adviezen verkregen uit enquête 1: Enquête Ambulant Dienst

1	Ik ben bewust dat de dove/sh leerling informatie minder vanzelfsprekend meekrijgt, dit moet expliciet aangeboden worden.
2	Tolk vertaalt dus een vraag of opmerking over het vertolkte kan later komen...
3	Extra aandacht voor het gebruik van spreekwoorden en uitdrukkingen
4	EF werkgeheugen snel belast, ll. kijkt weg is geen desinteresse
5	Voor kinderen met een CI:... blikig geluid horen geen nuances in een stem.
6	Ik zorg voor groepsopdrachten om samenwerking en aangaan van vriendschappen te stimuleren.
7	Ik ben hierbij bewust van dat juist groepswork erg lastig kan zijn voor de leerling
8	Ik ben bewust dat andere apparaten als computers storende ruis kunnen veroorzaken.
9	Ik kijk om te zien of de leerling de instructie goed heeft meegekregen.
10	Ik ben bewust van dat de lesdag vermoeiend kan zijn voor een leerling met een auditieve beperking door de luisterinspanning die hij/ zij moet leveren.
11	Ik laat toe dat de leerling zich af en toe even terugtrekt, ik bespreek of dit nodig is of ik faciliteer dit wanneer de leerling dit nodig lijkt te hebben.
12	Ik heb geregeld even contact met de leerling om te bespreken hoe hij/zij het vindt gaan en hoe ik/ de klas hier nog beter bij kan helpen.
13	TOM: bespreek gedachten/ gevoelens/ wensen/ intenties van anderen. Bv n.a.v. boek.
14	- Voor het VO en MBO is het belangrijk toets -en examenaanpassingen te bespreken (luistertoetsen en tijd) - extra aandacht voor het leren en de uitspraak en aflezen van vreemde talen - extra tijd voor het maken van aantekeningen (of een kopie van leerlingen) - verlengde instructie - visuele ondersteuning - info m.b.t. tot schrijftolken - het gebruik van de solo: stemverheffen ,kettingen , privé gesprekken , zinvol tijdens klassikale instructie , wel/niet horen van klasgenoten. - aanwezige taal opbouw / woordenschat van de betreffende leerling - achtergrond informatie over de vorming van algemene ontwikkeling bij doven (m.n. voor economie en geschiedenis)
15	Heb geregeld overleg met de logopedist en sluit aan bij elkaars doelen. Laat de AD er een les over NGT verzorgen zodat de kinderen daar iets over leren, voorafgaand aan de komst van de tolk Laat alle kinderen en gebarennaam verzinnen voor zichzelf. Laat de kinderen ervaren hoe het is om doof te zijn (bijvoorbeeld door een stille gymles) Laat de leerling zelf (wanneer het zich daar veilig genoeg voor voelt) zelf presenteren wat voor hem/haar belangrijk is. Leg aan de klasgenoten uit hoe ze een fijne klasgenoot kunnen zijn voor de leerling: dat ze naar de leerling toe lopen als ze iets willen vertellen aan hem/ haar
16	Bij veel vragen is het zeer afhankelijk van hoe oud de leerling is en hoe stevig de leerling in zijn/ haar schoenen staat. Oudere leerlingen willen geen uitzonderingspositie hebben. Meerdere adviezen zijn van toepassing op een hele groep. Het grootste doel moet m.i. zijn bewustwording met de leerkrachten en bewustwording en acceptatie van de slechthorende/ dove leerling en indien nodig de ouders. Het aanpassen van de omgeving is wenselijk wanneer de leerlingen jong zijn. Bij oudere leerlingen zou ik overstappen op psycho-educatie. Harde maatschappij..
17	Tolk wordt weinig gebruikt, maar als hij gebruikt wordt zijn de adviezen van belang.
18	AANLEREN OF VERDER BOUWEN AAN SOCIALE VAARDIGHEDEN, VRIENDSCHAAPPEN STIMULEREN, OOK NA SCHOOLTIJD

toegevoegd aan de definitieve lijst (Bijlage 3)

niet toegevoegd aan de definitieve lijst

reeds in andere bewoordingen aanwezig in lijst (Bijlage 1 en 3)

Als nog plaatsen in de definitieve lijst



Bijlage 3: Definitieve lijst van tips en adviezen (samenvoeging van Bijlage 1 en Bijlage 2)

ID		categorie	uitleg
D1		didactiek	Je laat de leerling de instructie navertellen.
D2		didactiek	Je geeft de leerling de gelegenheid de nieuwe lesstof van tevoren te lezen.
D3		didactiek	Je bekijkt bij de start van een nieuw onderwerp met de leerling het materiaal. en benoemt de onbekende begrippen.
D4	H3	didactiek	Zodra je een nieuw onderwerp start, schrijf je deze op het bord (context).
D5		didactiek	Je begint een nieuwe les met een samenvatting van de vorige les.
D6		didactiek	Aan het begin van een nieuwe instructie stel je de leerling open vragen over het onderwerp, en je geeft de leerling genoeg tijd om erover na te denken.
D7		didactiek	Je activeert reeds aanwezige kennis door bijvoorbeeld een woordweb te maken over het onderwerp, het laten opschrijven wat ze weten in één minuut of een klassengesprek te voeren over dat onderwerp.
D8		didactiek	Je maakt gebruik van preteaching, waarbij het benodigde vocabulaire en de concepten worden behandeld, zodat de leerling de benodigde basis heeft om nieuwe informatie te kunnen verwerken en begrijpen.
D9	H7	didactiek	Je stelt van tevoren docentenmateriaal beschikbaar aan de leerling (zoals PowerPoints, aantekeningen).
D10		didactiek	Je helpt de leerling bij het ontwikkelen van studievoordigheden.



D11	didactiek	Je gebruikt bij het lezen de RAP, RCRC of PARS methode.
D12	didactiek	Je vraagt de leerling 'hardop te denken' bij het beantwoorden van een vraag (welke denkstappen zijn gezet om tot dit antwoord te komen).
D13	didactiek	Je hanteert gesprekstechnieken zoals herhalen, herformuleren en samenvatten.
D14	didactiek	Je geeft complimenten die specifiek zijn.
D15	didactiek	Je stelt samen met de leerling lange- en kortetermijndoelen.
D16	didactiek	Je geeft het belang aan van wat er wordt geleerd, op korte en lange termijn.
D17	didactiek	Je zorgt voor voldoende afwisseling tussen "luister-" en "doe-activiteiten".
D18	didactiek	Je maakt gebruik van verhaalopbouw: wie, wat, waar, wanneer, hoe.
D19	didactiek	Je geeft directe instructie omdat dit over het algemeen betere en snellere resultaten oplevert in vergelijking met ontdekkend leren.
D20	didactiek	Je biedt uitgewerkte voorbeelden aan zodat de leerling binnen bepaalde kaders gaat zoeken naar de juiste oplossing.
D21 H6	didactiek	Je maakt nieuwe woorden visueel door het woord op te schrijven en een voorwerp of plaatje te laten zien.



D22		didactiek	Je besteedt bewust aandacht aan uitbreiding van woordenschat/woordopslag/woordinprenting/woordvinding.
D23		didactiek	Je gebruikt synoniemen of omschrijvingen wanneer je niet wordt begrepen.
D24		didactiek	Je biedt, met betrekking tot lezen, veel keus door verschillende boeken aan de leerling te laten zien. Hierbij is het belangrijk te weten wat de interesses zijn van de leerling.
D25		didactiek	Je praat en discussieert over wat er gelezen is. De vergelijking van de eigen belevingswereld met dat wat gelezen is, is belangrijk.
D26		didactiek	Je bent je bewust van het feit dat de leerling extra tijd nodig heeft om auditieve informatie te verwerken (o.a. bij een dictee).
D27		didactiek	De leerling die aan het woord is, neemt iets (een stokje) in de hand, zodat altijd duidelijk is wie aan het woord is.
D28	S8	didactiek	Je zorgt voor groepsopdrachten om samenwerking en het aangaan van vriendschappen te stimuleren.
D29	I15	didactiek	Je controleert regelmatig of de communicatie in de groep goed verloopt.
D30	H8	didactiek	Je zorgt voor een geschreven samenvatting van films. Deze zijn vaak op internet te vinden.
D31		didactiek	Je leert de leerling vragen te stellen en te vragen om herhaling.
D32	S7 I13	didactiek	Je bent je bewust van het belang van contact met andere dove of slechthorende leerlingen en denkt na over hoe dit contact gestimuleerd kan worden.



D33	S6	didactiek	Je stimuleert het zelfvertrouwen van de leerling, onder andere door de zelfkennis van de leerling te vergroten.
D34	I14	didactiek	Je doet improvisatieoefeningen in de klas om de communicatieve vaardigheden van de leerling te vergroten.
D35		didactiek	Je splitst taken op en maakt gebruik van werkbladen naast de instructie. Dit vermindert de cognitieve belasting.
D36		didactiek	Je bent je ervan bewust dat de dove of slechthorende leerling informatie minder vanzelfsprekend meekrijgt. Deze moet expliciet aangeboden worden.
D37		didactiek	Wanneer spreekwoorden en uitdrukkingen worden behandeld besteed je hier extra aandacht aan, omdat deze lastig zijn voor de dove of slechthorende leerling.
D38		didactiek	Je beloont de leerling voor inspanning en succes.
D39	H5	didactiek	Je geeft bij klassikaal nakijken de leerling een antwoordenboekje.
D40		didactiek	Je maakt gebruik van postteaching om kernbegrippen te verduidelijken, misverstanden op te helderen, nieuwe informatie te structureren en de inhoudelijke kennis van de leerling uit te breiden op het gebied van de behandelde stof.
K1		klaslokaal	De leerling zit op 2 à 3 meter schuin voor de leerkracht met de rug naar het raam (de lichtbron moet zich achter de leerling bevinden).
K2		klaslokaal	De leerling heeft een draaistoel zodat hij/zij zich gemakkelijk naar het geluid toe kan draaien.
K3		klaslokaal	Je sluit deuren (en ramen) om "ruis" van buiten te beperken.



K4	klaslokaal	Er zijn viltjes onder de stoelpoten aangebracht.
I1	interactie	Jouw mond en jouw gezicht zijn altijd zichtbaar, houd geen boek of hand voor de mond.
I2	interactie	Je spreekt in één op één situaties op ooghoogte met de leerling.
I3	interactie	Je praat niet tijdens het schrijven op of wijzen naar het bord.
I4	interactie	Je spreekt en articuleert rustig en duidelijk, zonder te overdrijven.
I5	interactie	Je begint pas te spreken wanneer je oogcontact hebt.
I6	interactie	Je schreeuwt niet, dat misvormt de spraak en kan pijnlijk zijn voor een slechthorende. De pijngrens van een slechthorende ligt lager dan bij goed horende kinderen.
I7	interactie	Als je door de klas loopt, vermijd je te spreken. Je bent dan moeilijk te verstaan.
I8	interactie	Je bent je bewust van het feit dat intonatie niet (goed) wordt waargenomen. Je kunt dit compenseren met mimiek.
I9	interactie	Je noemt de naam van de leerling die je de beurt geeft en wijst de leerling aan.
I10	interactie	Je vertelt waarom er gelachen wordt, zodat de leerling kan meelachen.



I11	interactie	Je herhaalt, indien nodig, vragen en opmerkingen die leerlingen in de klas maken.
I12	interactie	Je bent je bewust dat het te snel wisselen van onderwerpen, opmerkingen tussendoor, snelle grapjes, woordspelingen, intonatie e.d. vaak worden gemist door de leerling en zodoende verwarring kunnen veroorzaken en gevoelens van buitensluiting.
I13 D32 S7	interactie	Je bent je bewust van het belang van contact met andere dove of slechthorende leerlingen en denkt na over hoe dit contact gestimuleerd kan worden.
I14 D34	interactie	Je doet improvisatieoefeningen in de klas om de communicatieve vaardigheden van de leerling te vergroten.
I15 D29	interactie	Je controleert regelmatig of de communicatie in de groep goed verloopt.
I16 S1	interactie	Je bent alert op onenigheid met medeleerlingen, wat kan ontstaan doordat iets niet of niet goed verstaan is.
I17	interactie	Je hebt regelmatig een gesprek met de dove of slechthorende leerling om te vragen hoe hij of zij het vindt gaan en waar er nog aanpassingen nodig zijn van jou, de klas of de leerling zelf.
I18 S9	interactie	Je bent je bewust van het feit dat de lesdag vermoeiend kan zijn voor de leerling door de luisterinspanning die hij of zij moet leveren. Je laat toe dat de leerling zich af en toe even terugtrekt. Je bespreekt of dit nodig is of je faciliteert dit wanneer de leerling dit nodig lijkt te hebben.
T1	Tolk	Je bent je bewust van het feit dat een tolk mogelijk <i>alles</i> vertaalt (ook wat zich in de klas misschien elders afspeelt).
T2	Tolk	Je bent je bewust van het feit dat de tolk om verduidelijking kan vragen van hetgeen vertaald moet worden.
T3	Tolk	Je gaat er niet vanuit dat de tolk jouw taken overneemt.



T4		Tolk	Je richt je tot de leerling, ook wanneer er een tolk aanwezig is.
T5		Tolk	Een vraag of opmerking van de leerling kan een vertraging hebben omdat de leerling moet wachten op de vertaling.
H1		hulpmiddelen	Je maakt gebruik van de soloapparatuur.
H2		hulpmiddelen	Je controleert of de leerling zijn/ haar hoortoestellen draagt en of deze aan staan.
H3	D4	hulpmiddelen	Zodra je een nieuw onderwerp start, schrijf je deze op het bord (context).
H4		hulpmiddelen	Je zet huiswerkopdrachten op het bord.
H5	D39	hulpmiddelen	Je geeft bij klassikaal nakijken de leerling een antwoordenboekje.
H6	D21	hulpmiddelen	Je maakt nieuwe woorden visueel door het woord op te schrijven en een voorwerp of plaatje te laten zien.
H7	D9	hulpmiddelen	Je stelt van tevoren docentenmateriaal beschikbaar aan de leerling (zoals PowerPoints, aantekeningen).
H8	D30	hulpmiddelen	Je zorgt voor een geschreven samenvatting van films. Deze zijn vaak op internet te vinden.
S1	I16	sociaal emotioneel	Je bent alert op onenigheid met medeleerlingen, wat kan ontstaan doordat iets niet of niet goed verstaan is.



S2		sociaal emotioneel	Je draagt zorg voor een goede attitude van medeleerlingen m.b.t. doofheid c.q. slechthorendheid. Dit kan door een positieve houding naar dove of slechthorende leerlingen te stimuleren.
S3		sociaal emotioneel	Je maakt gebruik van het PAD leerplan.
S4		sociaal emotioneel	Je besteedt aandacht in de les aan positieve eigenschappen, waarbij leerlingen elkaars positieve karaktereigenschappen moeten benoemen.
S5		sociaal emotioneel	Praat in de les over gedrag, bijvoorbeeld naar aanleiding van een verhaal dat klassikaal gelezen wordt of een gebeurtenis in de klas.
S6	D33	sociaal emotioneel	Je stimuleert het zelfvertrouwen van de leerling, onder andere door de zelfkennis van de leerling te vergroten.
S7	D32 I13	sociaal emotioneel	Je bent je bewust van het belang van contact met andere dove of slechthorende leerlingen en denkt na over hoe dit contact gestimuleerd kan worden.
S8	D28	sociaal emotioneel	Je zorgt voor groepsopdrachten om samenwerking en het aangaan van vriendschappen te stimuleren.
S9	I18	sociaal emotioneel	Je bent je bewust van het feit dat de lesdag vermoeiend kan zijn voor de leerling door de luisterinspanning die hij of zij moet leveren. Je laat toe dat de leerling zich af en toe even terugtrekt. Je bespreekt of dit nodig is of je faciliteert dit wanneer de leerling dit nodig lijkt te hebben.



Bijlage 4: Enquête 1: Enquête Ambulante dienst

Enquête Ambulante Dienst

Deze enquête is bedoeld voor Ambulant Begeleiders die dove of slechthorende leerlingen begeleiden in het reguliere basisonderwijs. Alle vragen hebben betrekking op deze situatie.

***Vereist**

Geef aan hoeveel procent van uw beschikbare tijd per individuele leerling wordt besteed aan begeleiding van de leerkracht van de dove of slechthorende leerling: *

Jouw antwoord

De tijd die ik besteed aan het begeleiden van de leerkracht is.. *

- ☐ minder dan ik zou willen.
- ☐ voldoende
- ☐ meer dan ik zou willen.

U geeft voornamelijk aan de leerkracht.. *

- ☐ algemeen advies over doofheid en slechthorendheid.
- ☐ specifiek advies dat betrekking heeft op de individuele leerling.
- ☐ zowel algemeen als specifiek advies.



In welke vorm geeft u dit algemene advies? *

- ☐ Ik geef geen algemeen advies.
- ☐ (Digitaal of papieren) document
- ☐ Mondeling
- ☐ Folder
- ☐ Boekje
- ☐ Website
- ☐ Anders: _____

In welke vorm geeft u dit specifieke advies? *

- ☐ Ik geef geen specifiek advies
- ☐ Anders: _____

Geef aan in welke mate de toepassing van de kennis over de specifieke onderwijsbehoeften van dove- of slechthorende leerlingen door de leerkracht, belangrijk is voor de onderstaande aspecten: *

	onbelangrijk	neutraal	belangrijk	zeer belangrijk
De schoolprestaties van de dove of slechthorende leerling	☐	☐	☐	☐
De acceptatie in de klas van de dove of slechthorende leerling	☐	☐	☐	☐
Het gevoel van veiligheid in de klas van de dove of slechthorende leerling	☐	☐	☐	☐



Geef aan hoe zinvol u de onderstaande adviezen aan de leerkracht vindt: *

Interactie

	Niet	Een beetje	Zinvol	Zeer	Onmisbaar	Weet ik niet
Jouw mond en jouw gezicht is altijd zichtbaar,	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je spreekt in één op één situaties op ooghoogte met de leerling.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je praat niet tijdens het schrijven op- of wijzen naar het bord.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je spreekt en articuleert rustig en duidelijk, zonder te overdrijven.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je begint pas te spreken wanneer je oogcontact hebt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je schreeuwt niet, dat misvormt de spraak en kan pijnlijk zijn voor een slechthorende. De pijngrens van een slechthorende ligt lager dan bij goed horende kinderen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je vermijdt het spreken tijdens het door de klas lopen. Je bent dan moeilijk te verstaan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je bent je bewust van het feit dat intonatie niet (goed) wordt waargenomen. Je kunt dit compenseren met mimiek.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je noemt de naam van de leerling die je de beurt geeft en wijst de leerling aan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Je vertelt waarom er gelachen wordt, zodat de leerling kan meelachen.

☐☐☐☐☐☐

Je herhaalt, indien nodig, vragen en opmerkingen die leerlingen in de klas maken.

☐☐☐☐☐☐

Je bent je bewust dat het te snel wisselen van onderwerpen, opmerkingen tussendoor, snelle grapjes, woordspelingen, intonatie e.d. vaak worden gemist door de leerling en zodoende verwarring kunnen veroorzaken en gevoelens van buitensluiting.

☐☐☐☐☐☐

Je doet improvisatieoefeningen in de klas om de communicatieve vaardigheden van de leerling te vergroten.

☐☐☐☐☐☐

Je controleert regelmatig of de communicatie in de groep goed verloopt.

☐☐☐☐☐☐



Geef aan hoe zinvol u de onderstaande adviezen aan de leerkracht vindt: *

Klaslokaal

	Niet	Een beetje	Zinvol	Zeer	Onmisbaar	Weet ik niet
De leerling zit op 2 à 3 meter schuin voor de leerkracht met de rug naar het raam (de lichtbron moet zich achter de leerling bevinden).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerling heeft een draaistoel zodat hij/zij zich gemakkelijk naar het geluid toe kan draaien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je sluit deuren (en ramen) om "ruis" van buiten te beperken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Er zijn viltjes onder de stoelpoten aangebracht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Geef aan hoe zinvol u de onderstaande adviezen aan de leerkracht vindt:

Didactiek 1

	Niet	Een beetje	Zinvol	Zeer	Onmisbaar	Weet ik niet
Je laat de leerling de instructie navertellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je helpt de leerling bij het ontwikkelen van studievvaardigheden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je gebruikt bij het lezen de RAP, RCRC of PARS methode.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je vraagt de leerling 'hardop te denken' bij het beantwoorden van een vraag (welke denkstappen zijn gezet om tot dit antwoord te komen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je hanteert gesprekstechnieken zoals herhalen, herformuleren en samenvatten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je geeft complimenten die specifiek en gemeend zijn.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je stelt samen met de leerling lange en korte termijn doelen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je geeft het belang aan van wat er wordt geleerd, op korte en lange termijn.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je zorgt voor voldoende afwisseling tussen "luister-" en "doe-activiteiten".	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Je beloont de leerling voor inspanning en succes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je geeft de leerling de gelegenheid de nieuwe lesstof van tevoren te lezen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je bekijkt bij de start van een nieuw onderwerp met de leerling het materiaal en benoemt de onbekende begrippen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je schrijft bij het starten van een nieuw onderwerp, deze op het bord (context).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je begint een nieuwe les door met een samenvatting van de vorige les te beginnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je stelt open vragen aan het begin van een nieuwe instructie aan de leerling, over het onderwerp, en geeft de leerling genoeg tijd om er over na te denken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Geef aan hoe zinvol u de onderstaande adviezen aan de leerkracht vindt:

Didactiek 2

[illegible]



Je maakt gebruik van postteaching om kernbegrippen te verduidelijken, misverstanden op te helderen, nieuwe informatie te structureren en de inhoudelijke kennis van de leerling uit te breiden op het gebied van de behandelde stof.

☐☐☐☐☐☐

Geef aan hoe zinvol u de onderstaande adviezen aan de leerkracht vindt:

Didactiek 3

Niet Een beetje Zinvol Zeer Onmisbaar Weet ik niet

Je gebruikt synoniemen of omschrijvingen wanneer je niet wordt begrepen.

☐☐☐☐☐☐

Je biedt, met betrekking tot lezen, veel keus aan door verschillende boeken aan de leerling te laten zien. Hierbij is het belangrijk te weten wat de interesses zijn van de leerling.

☐☐☐☐☐☐

Je praat en discussieert over wat er gelezen is. De vergelijking van de eigen belevingswereld met dat wat gelezen is, is belangrijk.

☐☐☐☐☐☐



Je bent je bewust van het feit dat de leerling extra tijd nodig heeft om auditieve informatie te verwerken (o.a. bij een dictiee).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerling die aan het woord is neemt iets (een stokje) in de hand, zodat altijd duidelijk is wie aan het woord is.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je leert de leerling vragen te stellen, te vragen om herhaling.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je splitst taken op en maakt gebruik van werkbladen naast de instructie. Dit vermindert de cognitieve belasting.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je besteedt bewust aandacht aan uitbreiding van Woordenschat, woordopslag, woordimprinting, woordvinding.	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Geef aan hoe zinvol u de onderstaande adviezen aan de leerkracht vindt: *

Tolk

	Niet	Een beetje	Zinvol	Zeer	Onmisbaar	Weet ik niet
Je bent je bewust van het feit dat een tolk alles vertaald (ook wat zich in de klas misschien elders afspeelt).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je bent je bewust van het feit dat de tolk om verduidelijking kan vragen van hetgeen vertaald moet worden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je gaat er niet vanuit dat de tolk jouw taken overneemt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je richt je tot de leerling, ook wanneer er een tolk aanwezig is.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Geef aan hoe zinvol u de onderstaande adviezen aan de leerkracht vindt: *

Hulpmiddelen

	niet	een beetje	zinvol	zeer	Onmisbaar	Weet ik niet
Je maakt gebruik van de soloapparatuur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je controleert of de leerling zijn/ haar hoortoestellen draagt en deze aan staan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Je schrijft bij het starten van een nieuw onderwerp, deze op het bord (context).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je zet huiswerkopdrachten op het bord.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je geeft bij klassikaal nakijken de leerling een antwoordenboekje.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je maakt nieuwe woorden visueel door het woord op te schrijven en een voorwerp of plaatje te laten zien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je stelt, van tevoren, docentmateriaal beschikbaar aan de leerling (zoals PowerPoints, aantekeningen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je zorgt voor een geschreven samenvatting van films. Deze zijn vaak op internet te vinden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Geef aan hoe zinvol u de onderstaande adviezen aan de leerkracht vindt: *

Sociaal emotioneel

	Niet	Een beetje	Zinvol	Zeer	Onmisbaar	Weet ik niet
Je bent alert op onenigheid met medeleerlingen die kan ontstaan doordat iets niet- of niet goed verstaan is.	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Je draagt zorg voor een goede attitude van medeleerlingen m.b.t. doofheid c.q. slechthorendheid. Dit kan door een positieve houding te promoten naar dove of slechthorende leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je maakt gebruik van het PAD leerplan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je besteedt aandacht in de les aan positieve eigenschappen, waarbij leerlingen elkaars positieve karaktereigenschappen moeten benoemen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Praat in de les over gedrag, bijvoorbeeld naar aanleiding van een verhaal dat klassikaal gelezen wordt of een gebeurtenis in de klas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je stimuleert het zelfvertrouwen van de leerling, onder anderen door de zelfkennis van de leerling te vergroten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je bent je bewust van het belang van contact met andere dove of slechthorende leerlingen en denkt na over hoe dit contact gestimuleerd kan worden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je zorgt voor groepsopdrachten om samenwerking en het aangaan van vriendschappen te stimuleren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Schrijf hier adviezen die u wel aan de leerkracht geeft, maar die niet in de vorige vragen voorkomen.

Jouw antwoord



Bijlage 5: Enquête 2: Enquête leerkrachten (basis)onderwijs

Enquête leerkrachten (basis)onderwijs

Deze enquête is voor leerkrachten in het reguliere (basis)onderwijs die nu of in het verleden een dove of slechthorende leerling in de klas hebben (gehad).

**Vereist*

Welke situatie is op u van toepassing? *

- ☐ Ik geef op dit moment les aan een dove of slechthorende leerling.
- ☐ Ik heb in het verleden lesgegeven aan een dove of slechthorende leerling.
- ☐ Ik heb nog nooit les gegeven aan een dove of slechthorende leerling.

Enquête leerkrachten (basis)onderwijs

**Vereist*

Ambulante begeleiding 1

Heeft u begeleiding ontvangen van een ambulante begeleid(st)er voor het lesgeven aan deze dove of slechthorende leerling? *

- ☐ ja
- ☐ Nee

VORIGE

VOLGENDE

Pagina 2 van 6



Enquête leerkrachten (basis)onderwijs

*Vereist

Ambulante begeleiding 2

Op welke manier heeft u begeleiding ontvangen? *

☐ Digitaal of papieren document

☐ Mondeling

☐ Folder

☐ Boekje

☐ Website

☐ Teampresentatie

☐ Lesobservatie

☐ Anders: _____

Deze begeleiding richtte zich op... *

☐ De inrichting van het klaslokaal.

☐ Het gebruik van een tolk in de klas.

☐ De didactische behoeften van de leerling.

☐ De sociaal emotionele behoeften van de leerling.

☐ De te gebruiken hulpmiddelen ten behoeve van de leerling.

☐ Adviezen met betrekking tot interactie en communicatie met de leerling.

☐ Anders: _____



De begeleiding van de ambulant begeleid(st)er was... *

- ☐ Voldoende
- ☐ Te veel
- ☐ Te weinig

VORIGE

VOLGENDE

Pagina 3 van 6

Enquête leerkrachten (basis)onderwijs

*Vereist

Ambulante begeleiding 3

Kunt u aangeven op welke manier u de begeleiding te veel vond?

*

Jouw antwoord

VORIGE

VOLGENDE

Pagina 4 van 6



Enquête leerkrachten (basis)onderwijs

*Vereist

Ambulante begeleiding 4

Kunt u aangeven welke ondersteuningsbehoeften niet aan de orde zijn gekomen tijdens de begeleiding? *

Jouw antwoord

VORIGE

VOLGENDE



Pagina 5 van 6



Enquête leerkrachten (basis)onderwijs

Einde enquête

Wilt u verder nog iets kwijt over het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen in het reguliere (basis)onderwijs of over de begeleiding van de ambulante dienst?

Jouw antwoord

In het kader van dit onderzoek is een website gemaakt, ontworpen om leerkrachten die een dove of slechthorende leerling in de klas krijgen te helpen. Zou u deze website, Catbell, willen bekijken? Zo ja, vul hieronder uw e-mail adres in.

Jouw antwoord

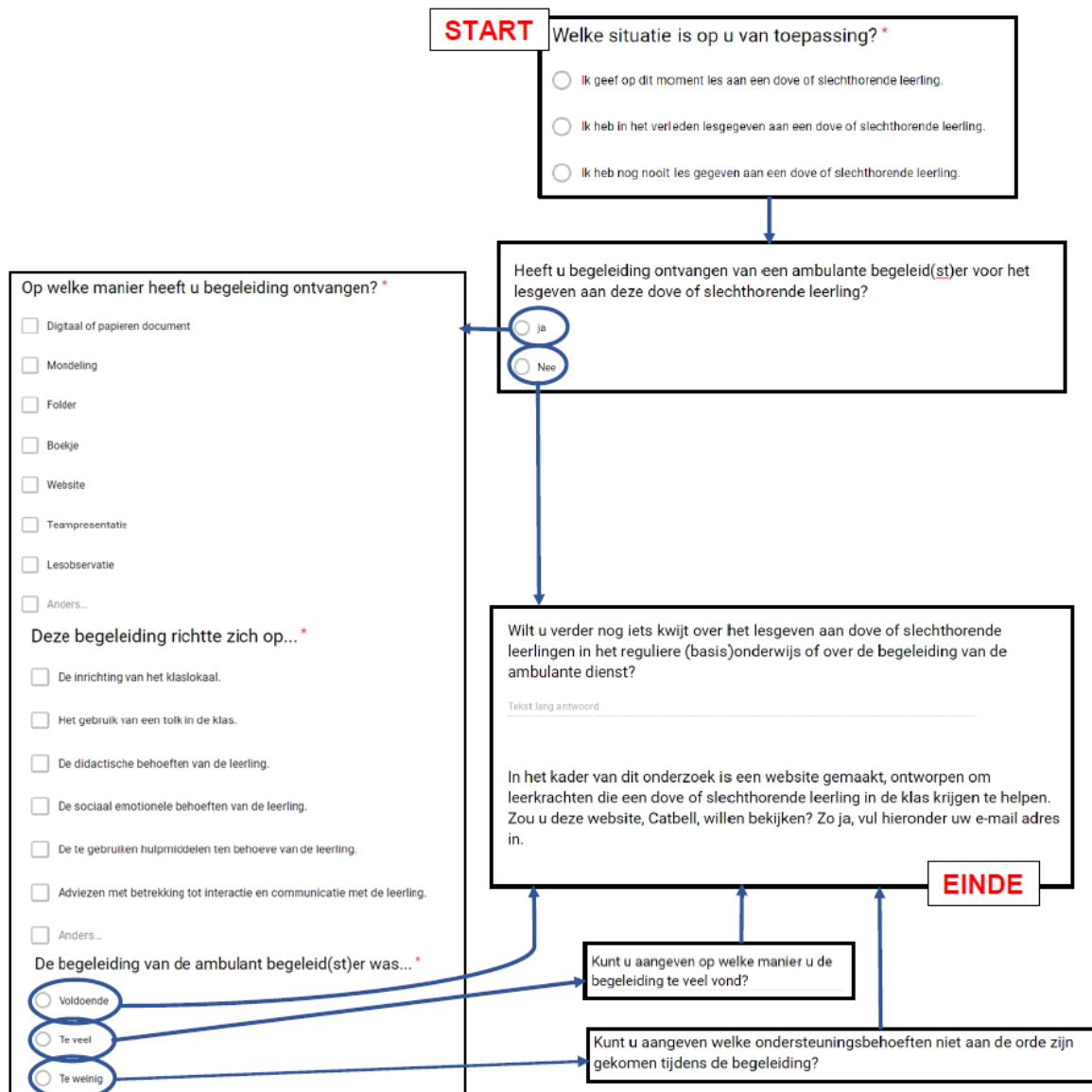
VORIGE

VERZENDEN

 Pagina 6 van 6



Bijlage 6: Enquête 2: Enquête leerkrachten (basis)onderwijs, routing





Bijlage 7: Enquête 3: Beoordelingsformulier site Catbell

U heeft de website ... bekeken *

	1	2	3	4	
globaal	☐	☐	☐	☐	intensief

Homepage

Hieronder volgen vragen over de homepage.

De homepage... *

	ja	een beetje	niet
ziet er uitnodigend uit.	☐	☐	☐
maakt duidelijk voor wie de ...	☐	☐	☐
maakt mij nieuwsgierig om ...	☐	☐	☐
maakt duidelijk wat je met d...	☐	☐	☐

De tekst op de homepage vindt u.. *

- ☐ te lang
- ☐ voldoende
- ☐ te kort

De tekst op de homepage vindt u.. *

- ☐ duidelijk
- ☐ onduidelijk



Kunt u aangeven wat u onduidelijk vond aan de tekst op de homepage?

Tekst lang antwoord

Pagina Toelichting & Gebruik

Nu volgen er vragen over de pagina Toelichting & Gebruik.

De tekst op de pagina Toelichting & Gebruik vindt u.. *

- ☐ te lang
- ☐ voldoende
- ☐ te kort

De tekst op de pagina Toelichting & Gebruik vindt u.. *

- ☐ duidelijk
- ☐ onduidelijk

Kunt u aangeven wat u onduidelijk vond aan de tekst op de pagina Toelichting & Gebruik?

Tekst lang antwoord



Pagina Tips & Adviezen

We bekijken nu de pagina Tips & Adviezen

...

Wat vindt u van de navigatiemogelijkheden van de pagina Tips & Adviezen? *

	nee	een beetje	ja	heel erg
Komt u gemakkelijk o...	☐	☐	☐	☐
Raakt u verdwaald op ...	☐	☐	☐	☐
Moet u veel klikken vo...	☐	☐	☐	☐
Vindt u de structuur v...	☐	☐	☐	☐

De tekst op de pagina Tips & Adviezen vindt u.. *

- ☐ te lang
- ☐ voldoende
- ☐ te kort

De tekst op de pagina Tips & Adviezen vindt u.. *

- ☐ duidelijk
- ☐ onduidelijk

Kunt u aangeven wat u onduidelijk vond aan de tekst op de pagina Tips & Adviezen?

Tekst lang antwoord



Tips & Adviezen

Dit deel van de beoordeling gaat over de tips en adviezen zelf.

Vindt u de Tips & Adviezen... *

	niet	een beetje	ja	heel erg
nuttig?	☐	☐	☐	☐
toepasbaar?	☐	☐	☐	☐
een aanvulling op uw ...	☐	☐	☐	☐
iets dat bij toepassing...	☐	☐	☐	☐
iets dat u daadwerkeli...	☐	☐	☐	☐

Wilt u verder nog iets kwijt over de tips en adviezen?

Tekst lang antwoord

Spreadsheet *

	ja	nee
Vindt u de optie om d.m.v. de spreads...	☐	☐
Vindt u de uitleg voor het maken van e...	☐	☐

U heeft.. *

- ☐ niet geprobeerd een persoonlijke lijst te maken door middel van de spreadsheet.
- ☐ wel geprobeerd een persoonlijke lijst te maken door middel van de spreadsheet maar dat is NIET gelukt
- ☐ wel geprobeerd een persoonlijke lijst te maken door middel van de spreadsheet en dat is WEL gelukt.

Wilt u verder nog iets kwijt over de tips en adviezen?

Tekst lang antwoord



U bent... *

- ☐ een ambulant begeleid(st)er
- ☐ een leerkracht in het reguliere basisonderwijs die op dit moment lesgeeft aan een dove of slechthorende leerling
- ☐ een leerkracht in het reguliere basisonderwijs die in het verleden les heeft gegeven aan een dove of slechthorende l...
- ☐ een leerkracht die nog nooit les heeft gegeven aan een dove of slechthorende leerling.
- ☐ Anders...

U bent van plan deze site wel/niet gebruiken in uw werk omdat..... *

Tekst lang antwoord



Bijlage 8: Enquête 3: Beoordelingsformulier site Catbell, routing

START

U heeft de website ... bekeken *

	1	2	3	4	
globaal	☐	☐	☐	☐	intensief

De homepage... *

	ja	een beetje	niet
ziet er uitnodigend uit.	☐	☐	☐
maakt duidelijk voor wie de ...	☐	☐	☐
maakt mij nieuwsgierig om ...	☐	☐	☐
maakt duidelijk wat je met d...	☐	☐	☐

De tekst op de homepage vindt u.. *

☐ te lang
☐ voldoende
☐ te kort

De tekst op de homepage vindt u.. *

☐ duidelijk
☐ onduidelijk

Kunt u aangeven wat u onduidelijk vond aan de tekst op de homepage?

Tekst lang antwoord

De tekst op de pagina Toelichting & Gebruik vindt u.. *

☐ te lang
☐ voldoende
☐ te kort

De tekst op de pagina Toelichting & Gebruik vindt u.. *

☐ duidelijk
☐ onduidelijk

Kunt u aangeven wat u onduidelijk vond aan de tekst op de pagina Toelichting & Gebruik?

Tekst lang antwoord

Wat vindt u van de navigatiemogelijkheden van de pagina Tips & Adviezen? *

	nee	een beetje	ja	heel erg
Komt u gemakkelijk o...	☐	☐	☐	☐
Raakt u verdwaald op ...	☐	☐	☐	☐
Moet u veel klikken vo...	☐	☐	☐	☐
Vindt u de structuur v...	☐	☐	☐	☐

De tekst op de pagina Tips & Adviezen vindt u.. *

☐ te lang
☐ voldoende
☐ te kort

De tekst op de pagina Tips & Adviezen vindt u.. *

☐ duidelijk
☐ onduidelijk

Kunt u aangeven wat u onduidelijk vond aan de tekst op de pagina Tips & Adviezen?

Tekst lang antwoord

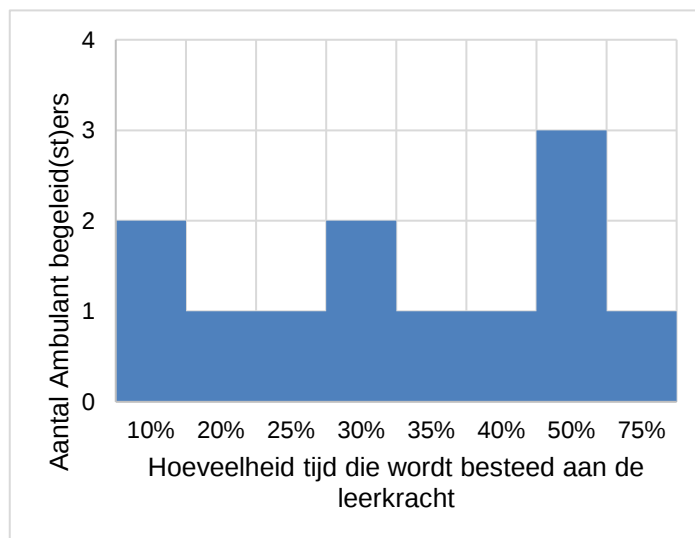
EINDE ROUTING



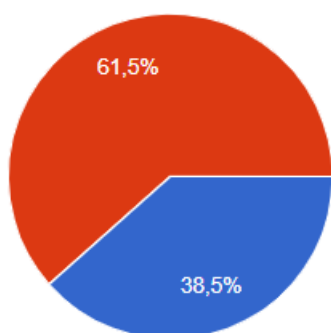
Bijlage 9: Resultaten enquête 1: Enquête Ambulante Dienst

Vraag 1: Geef aan hoeveel procent van uw beschikbare tijd per individuele leerling wordt besteed aan begeleiding van de leerkracht van de dove of slechthorende leerling.

gemiddelde	35,4
mediaan	32,5
standaard deviatie	18,9



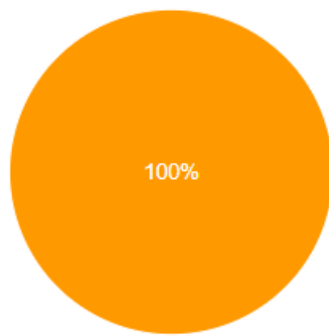
Vraag 2: De tijd die ik besteed aan het begeleiden van de leerkracht is..



- minder dan ik zou willen.
- voldoende
- meer dan ik zou willen.

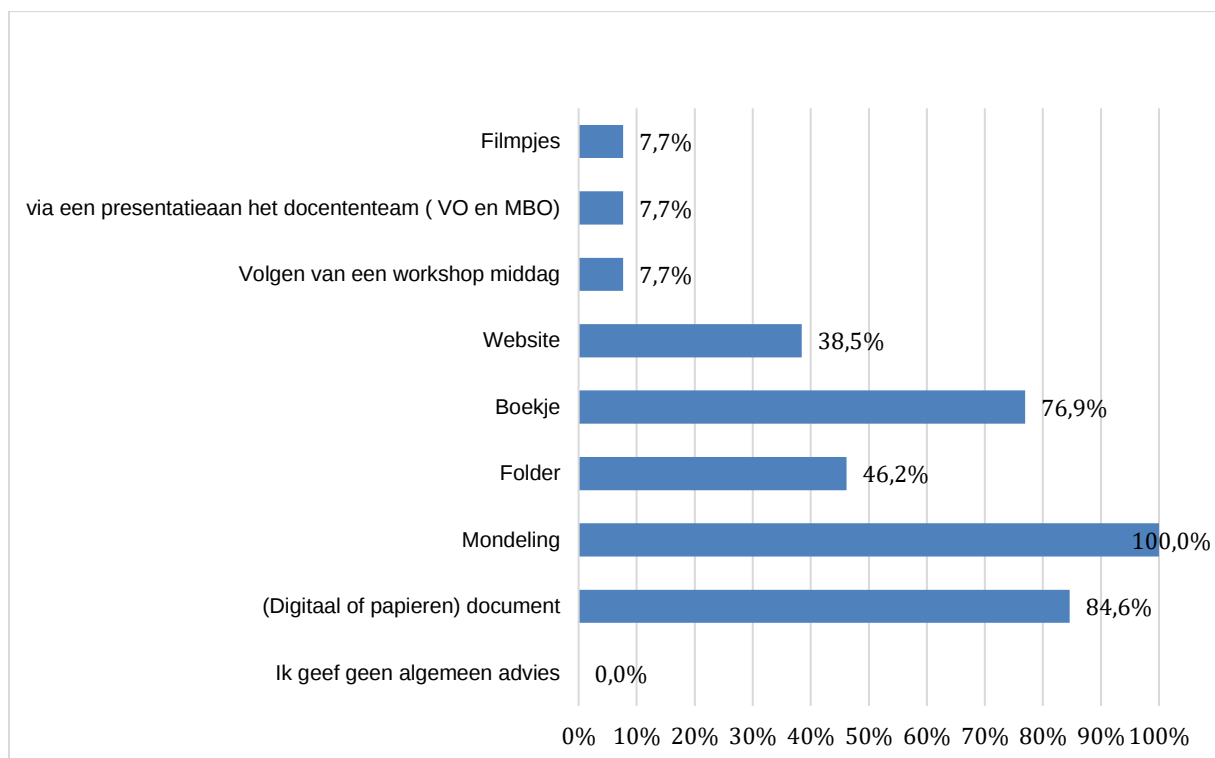


Vraag 3: U geeft voornamelijk aan de leerkracht..



- algemeen advies over doofheid en slechthorendheid.
- specifiek advies dat betrekking heeft op de individuele leerling.
- zowel algemeen als specifiek advies.

Vraag 4: In welke vorm geeft u dit algemene advies?

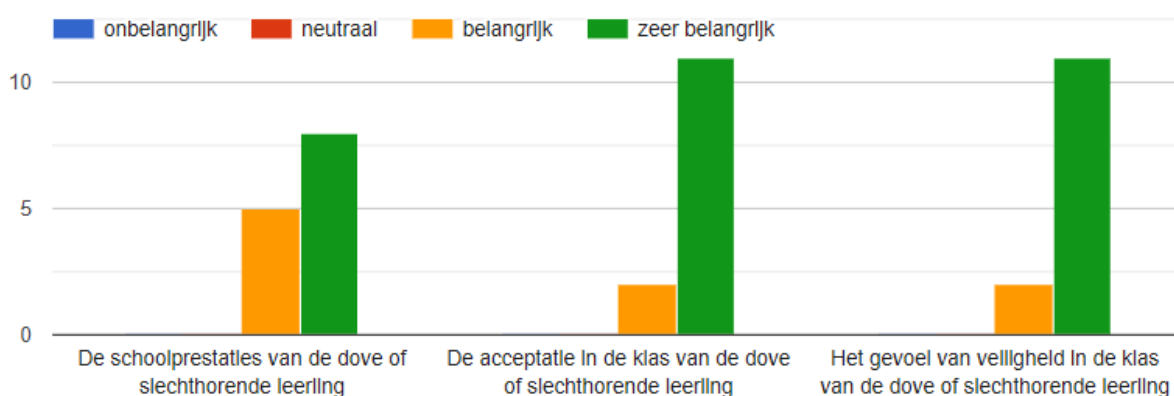




Vraag 5: In welke vorm geeft u dit specifieke advies?

1	In het OPP staan specifieke onderwijsbehoeften en doelen voor d leerling, en tevens hulpvragen van de leerkracht
2	Het algemene papieren document pas ik aan. Schrijf het gericht op de leerling.
3	Mondeling en via het begeleidingsplan
4	Tijdens de presentatie aan het team ,gesprekken met docenten en na observaties in klassen
5	Bv uitleg over het audiogram en specifieke onderwijsbehoeften
6	mondeling
7	afhankelijk van de individuele onderwijsbehoeften van de leerling
8	Gesprek en op papier via groeidocument / OPP en mail
9	mondeling
10	mondeling en schriftelijk
11	in gesprek met de leerkracht
12	vooral mondeling en naar aanleiding van vragen of observaties
13	Mondeling

Vraag 6: Geef aan in welke mate de toepassing van de kennis over de specifieke onderwijsbehoeften van dove- of slechthorende leerlingen door de leerkracht, belangrijk is voor de onderstaande aspecten:





Vraag 7 t/m 14: Geef aan hoe zinvol u de onderstaande adviezen aan de leerkracht vindt:

NB Totaal 1= aantal respondenten; Totaal 2 = aantal respondenten – aantal keer 'weet ik niet'

	<i>niet (0)</i>	<i>een beetje (1)</i>	<i>zinvol (2)</i>	<i>zeer (3)</i>	<i>onmisbaar (4)</i>	<i>weet ik niet</i>	<i>Totaal 1</i>	<i>Totaal 2</i>	<i>Gemiddelde score</i>
interactie									
1 Jouw mond en jouw gezicht is altijd zichtbaar			1	2	10		13	13	3,7
2 Je spreekt in één op één situaties op ooghoogte met de leerling.			4	6	3		13	13	2,9
3 Je praat niet tijdens het schrijven op- of wijzen naar het bord.			1	2	10		13	13	3,7
4 Je spreekt en articuleert rustig en duidelijk, zonder te overdrijven.				4	9		13	13	3,7
5 Je begint pas te spreken wanneer je oogcontact hebt.		1	1	6	5		13	13	3,2
6 Je schreeuwt niet, dat misvormt de spraak en kan pijnlijk zijn voor een slechthorende. De pijngrens van een slechthorende ligt lager dan bij goed horende kinderen.	1			6	6		13	13	3,2
7 Je vermijdt het spreken tijdens het door de klas lopen. Je bent dan moeilijk te verstaan.			3	4	6		13	13	3,2
8 Je bent je bewust van het feit dat intonatie niet (goed) wordt waargenomen. Je kunt dit compenseren met mimiek.				6	7		13	13	3,5
9 Je noemt de naam van de leerling die je de beurt geeft en wijst de leerling aan.			2	6	5		13	13	3,2
10 Je vertelt waarom er gelachen wordt, zodat de leerling kan meelachen.			1	6	6		13	13	3,4
11 Je herhaalt, indien nodig, vragen en opmerkingen die leerlingen in de klas maken.				4	9		13	13	3,7
12 Je bent je bewust dat het te snel wisselen van onderwerpen, opmerkingen tussendoor, snelle grapjes, woordspelingen, intonatie e.d. vaak				4	9		13	13	3,7



	<i>niet (0)</i>	<i>een beetje (1)</i>	<i>zinvol (2)</i>	<i>zeer (3)</i>	<i>onmisbaar (4)</i>	<i>weet ik niet</i>	<i>Totaal 1</i>	<i>Totaal 2</i>	<i>Gemiddelde score</i>
worden gemist door de leerling en zodoende verwarring kunnen veroorzaken en gevoelens van buitensluiting.									
13 Je doet improvisatieoefeningen in de klas om de communicatieve vaardigheden van de leerling te vergroten.	1	2	3	5	2		13	13	2,4
14 Je controleert regelmatig of de communicatie in de groep goed verloopt.			2	3	8		13	13	3,5
klaslokaal									
15 De leerling zit op 2 à 3 meter schuin voor de leerkracht met de rug naar het raam (de lichtbron moet zich achter de leerling bevinden).		1	1	5	6		13	13	3,2
16 De leerling heeft een draaistoel zodat hij/zij zich gemakkelijk naar het geluid toe kan draaien.		8	3	2			13	13	1,5
17 Je sluit deuren (en ramen) om "ruis" van buiten te beperken.			3	8	2		13	13	2,9
18 Er zijn viltjes onder de stoelpoten aangebracht.		2	5	4	2		13	13	2,5
didactiek 1									
19 Je laat de leerling de instructie navertellen.		1	3	6	3		13	13	2,8
20 Je helpt de leerling bij het ontwikkelen van studievaardigheden.			5	5	3		13	13	2,8
21 Je gebruikt bij het lezen de RAP, RCRC of PARS methode.	2		4	1		5	12	7	1,6
22 Je vraagt de leerling 'hardop te denken' bij het beantwoorden van een vraag (welke denkstappen zijn gezet om tot dit antwoord te komen).		1	7	4	1		13	13	2,4
23 Je hanteert gesprekstechnieken zoals herhalen, herformuleren en samenvatten.		1	3	4	5		13	13	3,0



	<i>niet (0)</i>	<i>een beetje (1)</i>	<i>zinnig (2)</i>	<i>zeer (3)</i>	<i>onmisbaar (4)</i>	<i>weet ik niet</i>	<i>Totaal 1</i>	<i>Totaal 2</i>	<i>Gemiddelde score</i>
24 Je geeft complimenten die specifiek en gemeend zijn.	1	2	1	4	5		13	13	2,8
25 Je stelt samen met de leerling lange en korte termijn doelen.			4	5	4		13	13	3,0
26 Je geeft het belang aan van wat er wordt geleerd, op korte en lange termijn.		1	4	5	3		13	13	2,8
27 Je zorgt voor voldoende afwisseling tussen "luister-" en "doe-activiteiten".	1	2		6	4		13	13	2,8
28 Je beloont de leerling voor inspanning en succes.			2	7	4		13	13	3,2
29 Je geeft de leerling de gelegenheid de nieuwe lesstof van tevoren te lezen.		2	1	6	4		13	13	2,9
30 Je bekijkt bij de start van een nieuw onderwerp met de leerling het materiaal en benoemt de onbekende begrippen.		1	2	6	4		13	13	3,0
31 Je schrijft bij het starten van een nieuw onderwerp, deze op het bord (context).			2	4	7		13	13	3,4
32 Je begint een nieuwe les door met een samenvatting van de vorige les te beginnen.				8	5		13	13	3,4
33 Je stelt open vragen aan het begin van een nieuwe instructie aan de leerling, over het onderwerp, en geeft de leerling genoeg tijd om er over na te denken.		1	2	5	5		13	13	3,1
didactiek 2									
34 Je maakt gebruik van verhaalopbouw: wie, wat, waar, wanneer, hoe.			2	8	3		13	13	3,1
35 Je geeft directe instructie omdat dit over het algemeen betere en snellere resultaten oplevert in vergelijking met ontdekkend leren.		1	4	5	2	1	13	12	2,7
36 Je biedt uitgewerkte voorbeelden aan zodat de leerling binnen bepaalde kaders		1	5	6	1		13	13	2,5



	<i>niet (0)</i>	<i>een beetje (1)</i>	<i>zinvol (2)</i>	<i>zeer (3)</i>	<i>onmisbaar (4)</i>	<i>weet ik niet</i>	<i>Totaal 1</i>	<i>Totaal 2</i>	<i>Gemiddelde score</i>
gaat zoeken naar de juiste oplossing.									
37 Je activeert reeds aanwezige kennis door bijvoorbeeld een woordweb te maken over het onderwerp, het laten opschrijven wat ze weten in één minuut of een klassengesprek te voeren over dat onderwerp.		1	2	8	2		13	13	2,8
38 Je maakt gebruik van preteaching waarbij het benodigde vocabulaire en de concepten worden behandeld zodat de leerling de benodigde basis heeft om nieuwe informatie te kunnen verwerken en begrijpen.		1	1	6	5		13	13	3,2
39 Je maakt gebruik van postteaching om kernbegrippen te verduidelijken, misverstanden op te helderen, nieuwe informatie te structureren en de inhoudelijke kennis van de leerling uit te breiden op het gebied van de behandelde stof.			2	7	4		13	13	3,2
didactiek 3									
40 Je gebruikt synoniemen of omschrijvingen wanneer je niet wordt begrepen.			4	3	6		13	13	3,2
41 Je biedt, met betrekking tot lezen, veel keus aan door verschillende boeken aan de leerling te laten zien. Hierbij is het belangrijk te weten wat de interesses zijn van de leerling.		1	5	3	4		13	13	2,8
42 Je praat en discussieert over wat er gelezen is. De vergelijking van de eigen beleavingswereld met dat wat gelezen is, is belangrijk.		1	3	5	3		12	12	2,8
43 Je bent je bewust van het feit dat de leerling			1	2	10		13	13	3,7



	niet (0)	een beetje (1)	zinnig (2)	zeer (3)	onmisbaar (4)	weet ik niet	Totaal 1	Totaal 2	Gemiddelde score
extra tijd nodig heeft om auditiële informatie te verwerken (o.a. bij een dictee).									
44 De leerling die aan het woord is neemt iets (een stokje) in de hand, zodat altijd duidelijk is wie aan het woord is.	1	1	4	6	1		13	13	2,4
45 Je leert de leerling vragen te stellen, te vragen om herhaling.				4	9		13	13	3,7
46 Je splitst taken op en maakt gebruik van werkbladen naast de instructie. Dit verminderd de cognitieve belasting.	1	2	3	6	1		13	13	2,3
47 Je besteedt bewust aandacht aan uitbreiding van Woordenschat, woordopslag, woordinprenting, woordvinding.				6	7		13	13	3,5
tolk									
48 Je bent je bewust van het feit dat een tolk alles vertaald (ook wat zich in de klas misschien elders afspeelt).	1		4	5	2	1	13	12	2,6
49 Je bent je bewust van het feit dat de tolk om verduidelijking kan vragen van hetgeen vertaald moet worden.			3	7	2	1	13	12	2,9
50 Je gaat er niet vanuit dat de tolk jouw taken overneemt.			2	6	4	1	13	12	3,2
51 Je richt je tot de leerling, ook wanneer er een tolk aanwezig is.				7	5	1	13	12	3,4
hulpmiddelen									
52 Je maakt gebruik van de soloapparatuur.			2	4	7		13	13	3,4
53 Je controleert of de leerling zijn/ haar hoortoestellen draagt en deze aan staan.		2	1	3	7		13	13	3,2
54 Je schrijft bij het starten van een nieuw onderwerp, deze op het bord (context).				7	6		13	13	3,5



	<i>niet (0)</i>	<i>een beetje (1)</i>	<i>zinvol (2)</i>	<i>zeer (3)</i>	<i>onmisbaar (4)</i>	<i>weet ik niet</i>	<i>Totaal 1</i>	<i>Totaal 2</i>	<i>Gemiddelde score</i>
55 Je zet huiswerkopdrachten op het bord.				6	7		13	13	3,5
56 Je geeft bij klassikaal nakijken de leerling een antwoordenboekje.	1	1	5	6			13	13	2,2
57 Je maakt nieuwe woorden visueel door het woord op te schrijven en een voorwerp of plaatje te laten zien.			1	7	5		13	13	3,3
58 Je stelt, van tevoren, docentenmateriaal beschikbaar aan de leerling (zoals PowerPoints, aantekeningen).		1	1	7	3	1	13	12	3,0
59 Je zorgt voor een geschreven samenvatting van films. Deze zijn vaak op internet te vinden.	1	1	4	5	1	1	13	12	2,3
<i>sociaal emotioneel</i>									
60 Je bent alert op onenigheid met medeleerlingen die kan ontstaan doordat iets niet- of niet goed verstaan is.			1	3	9		13	13	3,6
61 Je draagt zorg voor een goede attitude van medeleerlingen m.b.t. doofheid c.q. slechthorendheid. Dit kan door een positieve houding te promoten naar dove of slechthorende leerlingen.			1	3	9		13	13	3,6
62 Je maakt gebruik van het PAD leerplan.	1	2	8			2	13	11	1,6
63 Je besteedt aandacht in de les aan positieve eigenschappen, waarbij leerlingen elkaars positieve karaktereigenschappen moeten benoemen.		2	4	2	5		13	13	2,8
64 Praat in de les over gedrag, bijvoorbeeld naar aanleiding van een verhaal dat klassikaal gelezen wordt of een gebeurtenis in de klas.		2	2	4	5		13	13	2,9



	<i>niet (0)</i>	<i>een beetje (1)</i>	<i>zinnol (2)</i>	<i>zeer (3)</i>	<i>onmisbaar (4)</i>	<i>weet ik niet</i>	<i>Totaal 1</i>	<i>Totaal 2</i>	<i>Gemiddelde score</i>
65 Je stimuleert het zelfvertrouwen van de leerling, onder anderen door de zelfkennis van de leerling te vergroten.		1		4	8		13	13	3,5
66 Je bent je bewust van het belang van contact met andere dove of slechthorende leerlingen en denkt na over hoe dit contact gestimuleerd kan worden.		1	1	3	8		13	13	3,4
67 Je zorgt voor groepsopdrachten om samenwerking en het aangaan van vriendschappen te stimuleren.			2	5	6		13	13	3,3

Vraag 15: Schrijf hier adviezen die u wel aan de leerkracht geeft, maar die niet in de vorige vragen voorkomen.

- Voor het VO en MBO is het belangrijk toets -en examenaanpassingen te bespreken (luistertoetsen en tijd) - extra aandacht voor het leren en de uitspraak en aflezen van vreemde talen - extra tijd voor het maken van aantekeningen (of een kopie van leerlingen) - verlengde instructie - visuele ondersteuning - info m.b.t. tot schrijftolken - het gebruik van de solo: stemverheffen ,kettingen , privé gesprekken , zinvol tijdens klassikale instructie , wel/niet horen van klasgenoten. - aanwezige taal opbouw / woordenschat van de betreffende leerling - achtergrond informatie over de vorming van algemene ontwikkeling bij doven (m.n. voor economie en geschiedenis)
Heb geregeld overleg met de logopedist en sluit aan bij elkaars doelen. Laat de AD er een les over NGT verzorgen zodat de kinderen daar iets over leren, voorafgaand aan de komst van de tolk Laat alle kinderen en gebarennaam verzinnen voor zichzelf. Laat de kinderen ervaren hoe het is om doof te zijn (bijvoorbeeld door een stille gymles) Laat de leerling zelf (wanneer het zich daar veilig genoeg voor voelt) zelf presenteren wat voor hem/haar belangrijk is. Leg aan de klasgenoten uit hoe ze een fijne klasgenoot kunnen zijn voor de leerling: dat ze naar de leerling toe lopen als ze iets willen vertellen aan hem/ haar
Bij veel vragen is het zeer afhankelijk van hoe oud de leerling is en hoe stevig de leerling in zijn/ haar schoenen staat. Oudere leerlingen willen geen uitzonderingspositie hebben. Meerdere adviezen zijn van toepassing op een hele groep. Het grootste doel moet m.i. zijn bewustwording met de leerkrachten en bewustwording en acceptatie van de slechthorende/ dove leerling en indien nodig de ouders. Het aanpassen van de omgeving is wenselijk wanneer de leerlingen jong zijn. Bij oudere leerlingen zou ik overstappen op psycho-educatie. Harde maatschappij..
Tolk wordt weinig gebruikt, maar als hij gebruikt wordt zijn de adviezen van belang.
AANLEREN OF VERDER BOUWEN AAN SOCIALE VAARDIGHEDEN, VRIENDSCHAAPPEN STIMULEREN, OOK NA SCHOOLTIJD



Bijlage 10: Resultaten enquête 2: Enquête leerkrachten (basis)onderwijs

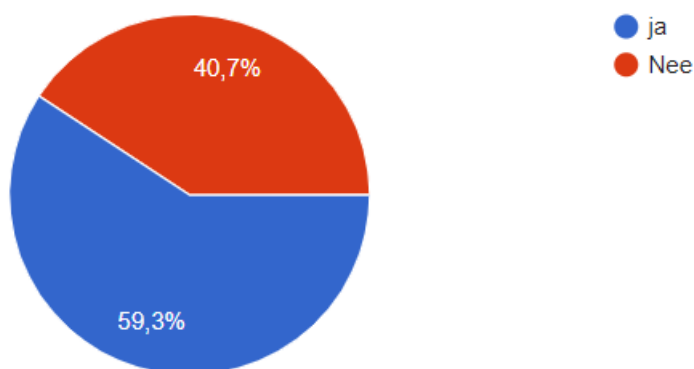
Vraag 1: Welke situatie is van op u van toepassing?

28 antwoorden



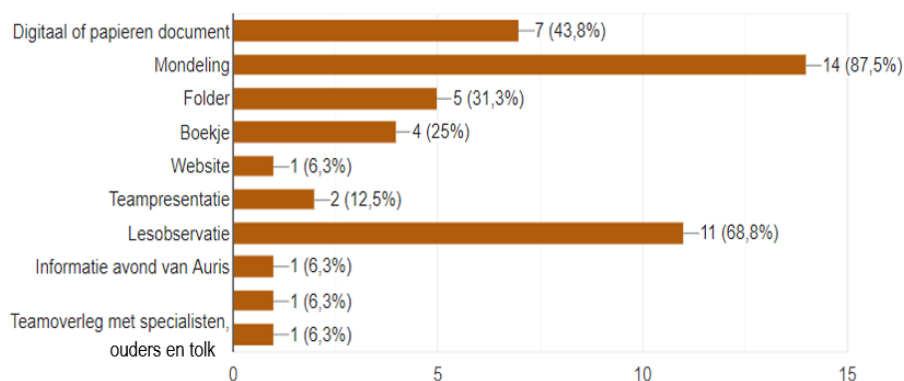
Vraag 2: Heeft u begeleiding ontvangen van een ambulant begeleid(st)er voor het lesgeven aan deze dove of slechthorende leerling?

27 antwoorden



Vraag 3: Op welke manier heeft u begeleiding ontvangen?

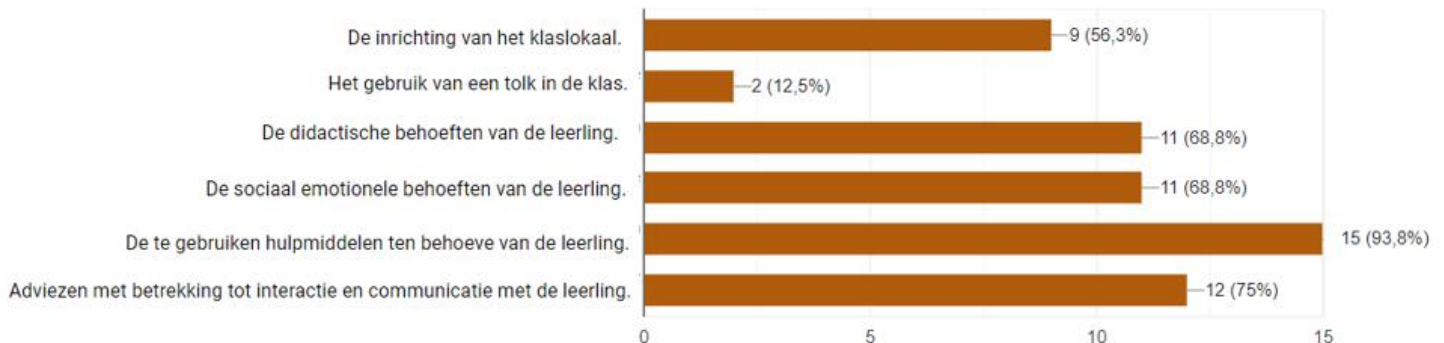
16 antwoorden





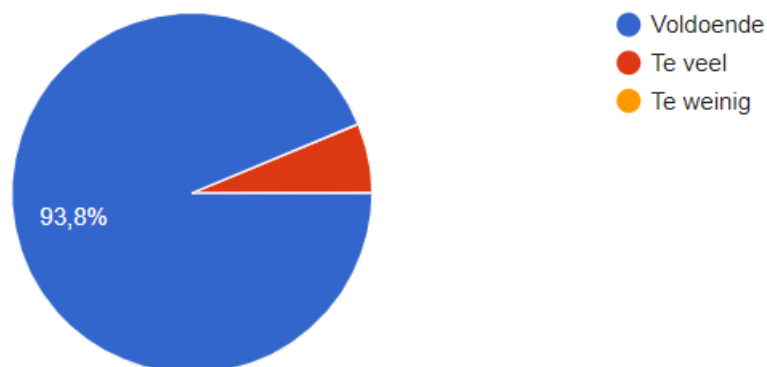
Vraag 4: Deze begeleiding richtte zich op...

16 antwoorden



Vraag 5: De begeleiding van de ambulant begeleid(st)er was...

16 antwoorden



Vraag 6: Kunt u aangeven op welke manier u de begeleiding te veel vond?

“De leerling heeft zelf genoeg vaardigheden opgebouwd. Ze doet het erg goed en heeft voldoende aan de Solo en mijn ondersteuning. Ook heeft AB-er in het begin een uitleg via powerpoint gegeven, die later op de info-avond 'slechthorend kind in de klas' precies hetzelfde langs kwam. Zonde van mijn tijd.”

Vraag 7: Kunt u aangeven welke ondersteuningsbehoeften niet aan de orde zijn gekomen tijdens de begeleiding?

Geen antwoorden op deze vraag



Vraag 8: Wilt u verder nog iets kwijt over het lesgeven aan dove of slechthorende leerlingen in het reguliere (basis)onderwijs of over de begeleiding van de ambulante dienst?

1	Deze leerling is aan een oor zeer slechthorend. Zij zoekt in de les een plaats waar zij gaat zitten.
2	Dit meisje is zeer slechthorend en zit nu in groep 2. Ze hoort bijvoorbeeld niet goed de (begin)klanken en of woorden bijvoorbeeld rijmen. Ze heeft hierdoor een flinke achterstand op de andere kinderen en ik vind het best lastig om hiervoor een oplossing te vinden en haar te helpen. Het is ook de vraag of zij volgend jaar naar groep 3 moet (die ik zelf ga doen) of toch nog een jaartje moet kleuteren.
3	Een doof kind heeft veel impact op allerlei situaties op een dag. Het vereist veel inzet van dove leerling en van mensen eromheen.
4	Een van de leerlingen in kwestie heeft ook het syndroom van Down. Er zit dus continu iemand naast haar bij in de klas en we gebruiken een baha/cochleair.
5	Heb vertrouwen in de leerling.
6	Ik was er heel blij mee
7	Nee hoor
8	Nee: ik werk sinds 2014 op het VSO Viertaal College Den Haag. Daarvoor vanaf 1999 op het basisonderwijs voor cluster 2 (Cor Emousschool Den Haag). Zou u op grond van bovenstaande, anderszins, nog een beroep op mij willen doen: [redacted]@[redacted] Succes met het afronden van de studie, met vriendelijke groet, [redacted].
9	Wel 1x een uitleg gehad en een blad met informatie vanuit het instituut waar de leerling onder behandeling staat.

Vraag 9: In het kader van dit onderzoek is een website gemaakt, ontworpen om leerkrachten die een dove of slechthorende leerling in de klas krijgen te helpen. Zou u deze website, Catbell, willen bekijken? Zo ja, vul hieronder uw e-mail adres in.

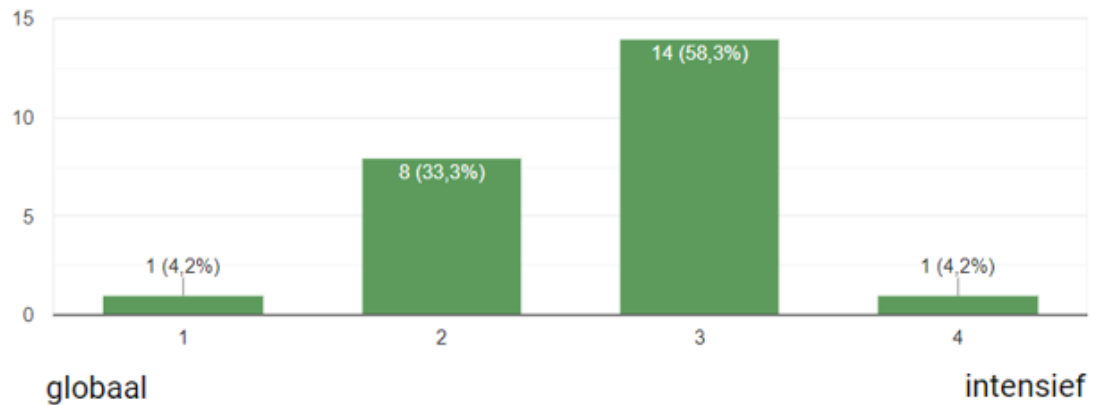
1	[redacted]
2	[redacted]
3	[redacted]



Bijlage 11: Resultaten enquête 3: Beoordelingsformulier site Catbell

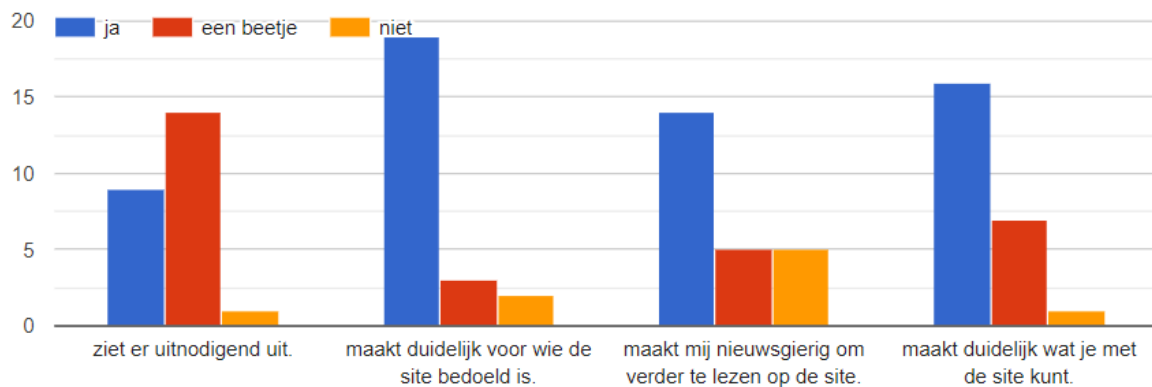
Vraag 1: U heeft de website ... bekeken

24 antwoorden



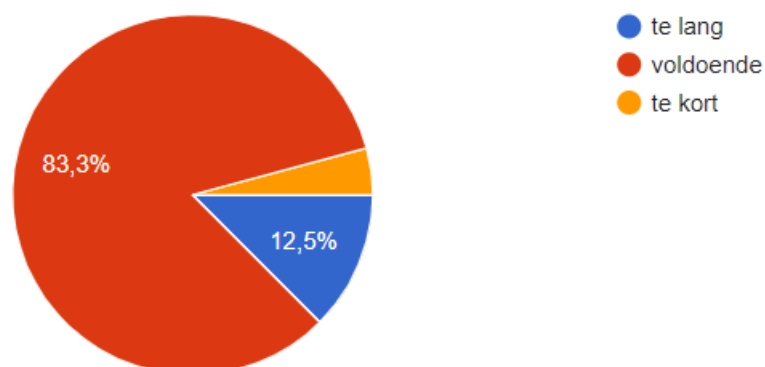
Homepage

Vraag 2: De homepage...



Vraag 3: De tekst op de homepage vind u..

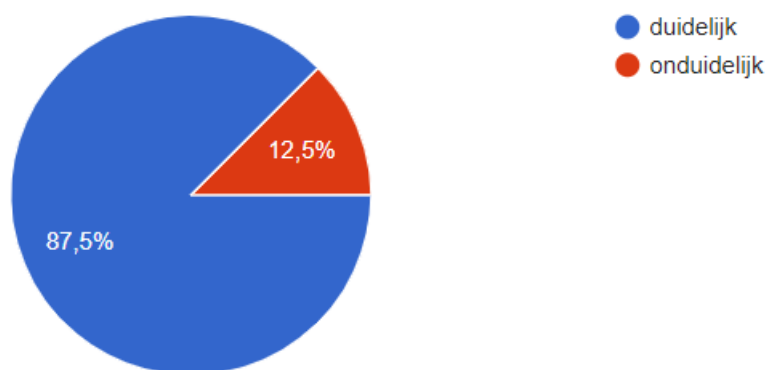
24 antwoorden



Vraag 4: De tekst op de homepage vind u..



24 antwoorden



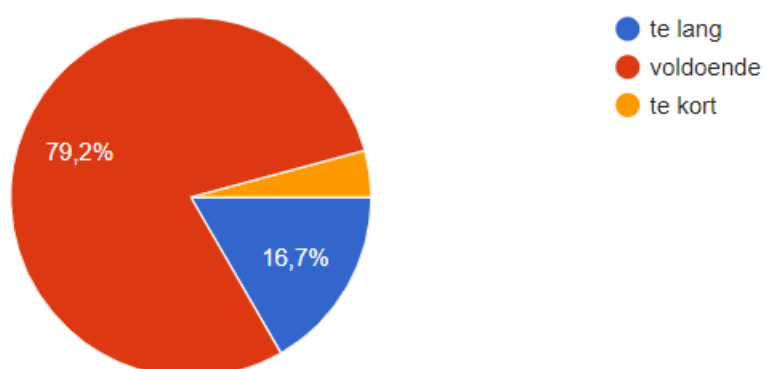
Vraag 5: Kunt u aangeven wat u onduidelijk vond aan de tekst op de homepage?

1	De site oogt te commercieel en mist wetenschappelijke onderbouwing.
2	Het gekozen lettertype is niet prettig om te lezen.
3	Ik vind de tekst wat wollig, waardoor de kern voor mij verloren gaat.

Toelichting & Gebruik

Vraag 6: De tekst op de pagina Toelichting & Gebruik vindt u..

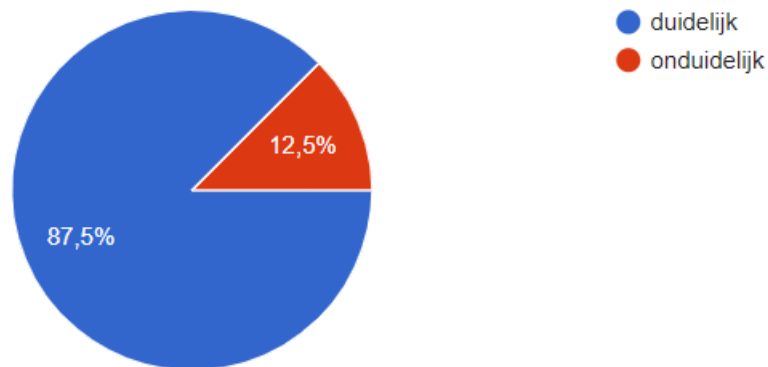
24 antwoorden





Vraag 7: De tekst op de pagina Toelichting & Gebruik vindt u..

24 antwoorden



Vraag 8: Kunt u aangeven wat u onduidelijk vond aan de tekst op de pagina Toelichting & Gebruik?

1	er is een idee dat je iets moet maken met een lijstje in Excel. Dat vind ik niet heel handig en de opsomming is niet erg uitnodigend.
2	het staat vol taalfouten. Ik vind de pagina ook weinig aantrekkelijk. Misschien meer foto's??
3	Zie homepage

Vraag 9: Wat vindt u van de navigatiemogelijkheden van de pagina Tips & Adviezen?

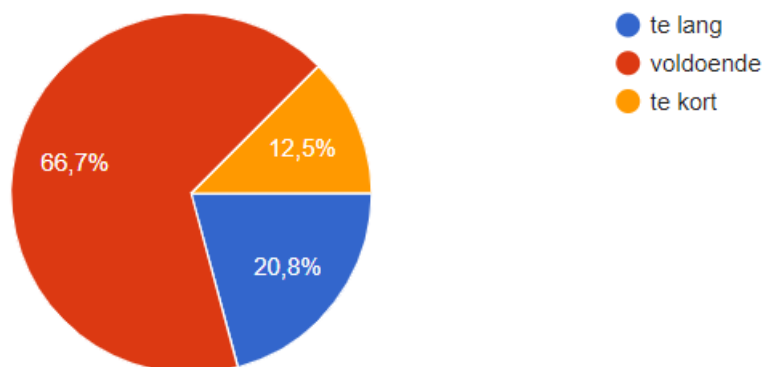




Tips & Adviezen

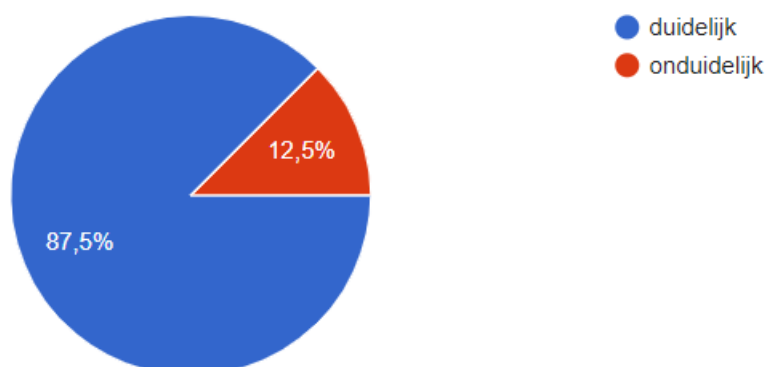
Vraag 10: De tekst op de pagina Tips & Adviezen vindt u..

24 antwoorden



Vraag 11: De tekst op de pagina Tips & Adviezen vindt u..

24 antwoorden

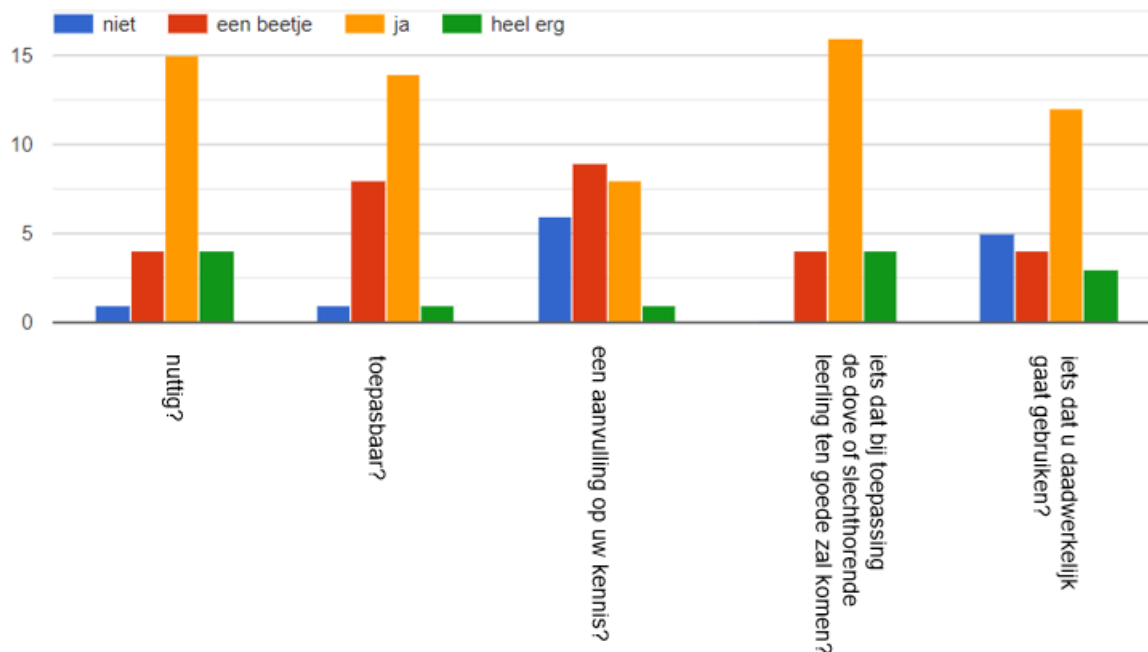


Vraag 12: Kunt u aangeven wat u onduidelijk vond aan de tekst op de pagina Tips & Adviezen?

1	Er staan veel adviezen om de leerling te bedienen, maar geen adviezen hoe leerling zonder gaat kunnen functioneren. Te veel gepamperd. Leerling moet ook in een winkelcentrum, sportveld, zwembad etc. zelfstandig functioneren. Basisonderwijs hoort hierop voor te bereiden.
2	Het zijn korte tips zonder context of beeldmateriaal. Daardoor is het onduidelijk wat je er precies mee kunt en waarom.
3	Zie homepage



Vraag 13: Vindt u de Tips & Adviezen...

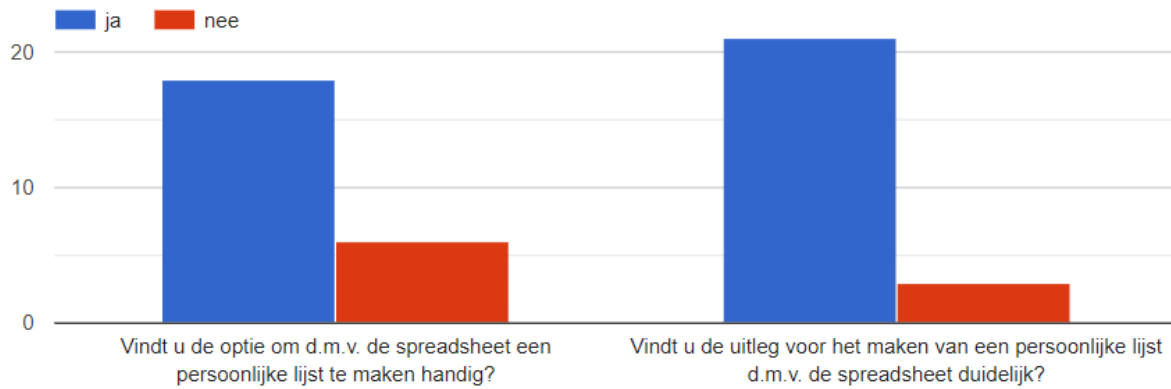


Vraag 14: Wilt u verder nog iets kwijt over de tips en adviezen?

1	Als tolk zijn de tips en adviezen niet nieuw voor mij, maar heel fijn voor docenten die met dove/ SH kinderen gaan werken!
2	Goede adviezen, niet alles is te gebruiken bij jonge kinderen, maar leerkrachten kunnen dit zelf goed filteren.
3	Het is een mooie aanvulling op ons werk, maar het persoonlijk overbrengen van de boodschap als AD zie ik toch als waardevoller dan deze site.
4	Ik ben Master SEN cluster 2 en heb ervaringsdeskundige. Sta nu voor reguliere groep dus wellicht niet voor mij van toepassing.
5	Ik denk dat de tips en adviezen uitgebreider mogen. Eventueel met wat foto's en/of video's.
6	Ik vind het zelf niet zo prettig dat de adviezen soms in gebiedende wijs geschreven zijn. Maar ik snap ook dat dit misschien de kortste manier is om het duidelijk op te schrijven...
7	Je mist hier context en het is wel vaak kort door de bocht.
8	nee prima zo
9	schrijfadviezen: schrijf helder en met duidelijk handschrift/lettertype-dikte
10	Veel tips en adviezen zullen al bij een kennismakingsgesprek genoemd worden.



Vraag 15: Spreadsheet



Vraag 16: U heeft...

24 antwoorden





Vraag 17: Wilt u verder nog iets kwijt over de tips en adviezen?

1	Akoestiek van het lokaal/ ruimte
2	De lijsten zijn soms erg lang en ontberen wat mij betreft wat structuur in de vorm van tussenkopjes o.i.d.
3	Goede duidelijke lijst. Ik wil hem zelfs uitprinten om aan collega's te laten zien!
4	Ik vind het vreemd dat je hiervoor een aparte lijst moet maken.
5	Ik vraag me af of docenten ook daadwerkelijk een spreadsheet gaan gebruiken...?
6	Ik zou op de homepage nog een kader toevoegen waar je in één oogopslag kunt zien waar de site voor is, in bulletvorm of zo, zonder dat je eerst de 'hele' pagina moet doorlezen. Waarom heb je voor de naam Catbell gekozen? Daar ben ik benieuwd naar. Voor mij is de link met het onderwerp niet heel duidelijk (heb er wel een idee bij...). Waarschijnlijk snappen insiders dit wel. Misschien leuk om een korte uitleg hierover bij contact toe te lichten, naast een kort voorstelbericht van jezelf, je achtergrond en waarom je deze site hebt opgezet (je persoonlijke redenen). Een persoonlijk tintje toevoegen werkt altijd, zolang het echt is en blijft. Ikzelf ben daar altijd wel nieuwsgierig naar, naar het verhaal achter... Ik zou zelf nog wel geïnteresseerd zijn in een stukje achtergrondinformatie over het aanpassen van gedrag, hoe lang is daar gem. voor nodig, ... en andere evidence-based tips naast de spreadsheet om dit proces te stimuleren. Leuk is misschien ook om ervaringen te delen van collega's die de spreadsheet al gebruiken. Je kan ze vragen om een stukje te schrijven voor je site. Ziet er verder gedegen uit. Mooie tips en adviezen. Ik als 'nerd' ;) zou het ook nog wel nuttig vinden om per tip te kunnen doorklikken voor achtergrondinformatie, ... Misschien ook interessant om een pagina toe te voegen met nieuws, waar je recente artikelen m.b.t. doven- en slechthorenden onderwijs kunt toevoegen. :)
7	In de spreadsheet kun je niets kiezen. Waarschijnlijk komt dit omdat de rechten voor mij 'alleen weergeven' is. Daardoor kun je ook geen eigen kattebelletje maken.
8	Nee



Vraag 18: U bent...

1	adviseur bij de ondersteuning
2	een ambulant begeleid(st)er
3	een ambulant begeleid(st)er
4	een ambulant begeleid(st)er
5	een ambulant begeleid(st)er
6	een leerkracht die nog nooit les heeft gegeven aan een dove of slechthorende leerling.
7	een leerkracht in het reguliere basisonderwijs die in het verleden les heeft gegeven aan een dove of slechthorende leerling
8	een leerkracht in het reguliere basisonderwijs die in het verleden les heeft gegeven aan een dove of slechthorende leerling
9	een leerkracht in het reguliere basisonderwijs die in het verleden les heeft gegeven aan een dove of slechthorende leerling
10	een leerkracht in het reguliere basisonderwijs die in het verleden les heeft gegeven aan een dove of slechthorende leerling
11	een leerkracht in het reguliere basisonderwijs die in het verleden les heeft gegeven aan een dove of slechthorende leerling
12	een leerkracht in het reguliere basisonderwijs die in het verleden les heeft gegeven aan een dove of slechthorende leerling
13	een leerkracht in het reguliere basisonderwijs die op dit moment lesgeeft aan een dove of slechthorende leerling
14	een leerkracht in het reguliere basisonderwijs die op dit moment lesgeeft aan een dove of slechthorende leerling
15	een leerkracht in het reguliere basisonderwijs die op dit moment lesgeeft aan een dove of slechthorende leerling
16	een leerkracht in het reguliere basisonderwijs die op dit moment lesgeeft aan een dove of slechthorende leerling
17	leerkracht Master SEN cluster 2, zes jaar ervaring met kinderen met gehoorproblemen (doof bestaat haast niet meer) en werk in regulier onderwijs met dove leerling.
18	leerkracht speciaal onderwijs doven
19	tolk
20	tolk
21	tolk
22	tolk gebarentaal en in het verleden leerkracht op scholen voor dove en/of slechthorende kinderen.
23	Tolk Nederlands Gebarentaal in het onderwijs
24	Tolk ngt



Vraag 19: U bent van plan deze site wel/niet gebruiken in uw werk omdat....

Wel, als ik als vaste tolk in het onderwijs terecht kom, zal ik de docent zeker wijzen op deze site!
wel, om voor mezelf nog een keer te kijken wat ik al goed doe en wat ik kan verbeteren en om door te geven aan collega's waar deze leerling bij in de klas komt.
Ik kan hem zeker meenemen en samen met de leerkracht bekijken
Als ik vast kom tolken in het reguliere onderwijs weten de ouders en docenten vaak weinig/tot niets over lesgeven aan dove/slechthorende kinderen. Deze website is zeker van toegevoegde waarde!
zeker dit neem ik op in mijn begeleiding
Het een aanvulling kan geven op dat wat ik al in de praktijk heb gebracht.
ja, ik vind hem praktisch en toepasbaar. Ook heel leuk dat je aangeeft om een beperkte hoeveelheid doelen te stellen, en pas later weer een aantal nieuwe doelen uit te kiezen. Dat maakt het laagdrempelig en uitnodigend om er iets mee te doen
samen met de leerkracht naar te kijken in mijn functie als ambulant begeleider.
Wel, omdat er handige tips en adviezen gegeven worden.
Als ik weer een dove leerling in de klas krijg, maak ik daar zeker gebruik van.
Ik zou dit wel kunnen gebruiken, omdat het je als leerkracht vaardiger kan maken in je omgang en het lesgeven met en aan een kind wat doof of slechthorend is.
het weer nieuwe adviezen geeft die ik goed kan gebruiken.
Ja, het is een goede manier om de leerkracht wat extra bewustzijn te geven. Of deze hier nou gebruik van gaat maken of niet
Weet ik niet
Niet want leerling zit niet meer bij mij. Maar als ik weer een slechthorende in m'n klas heb wel.
Misschien als ik een keer een oplossing voor een specifiek probleem zoek. Alle tips doornemen en een spreadsheet maken vind ik te veel werk. Er zijn veel tips die ik al toepas of helemaal niet van toepassing zijn op mijn leerling.
Ik zou de site willen gebruiken wanneer ik een dove/slechthorende leerling in de klas zou hebben, mits de site korter en krachtiger en dus gebruikersvriendelijker is. Er staan bruikbare tips en adviezen in.
Ik vind het idee goed, maar de uitvoering nog niet optimaal. Kijk ook eens naar elkaarverstaan.nu of Tosinbeeld als voorbeeld van een site voor leerkrachten.
Niet, ik heb daar nu geen noodzaak toe.
nee, onvoldoende wetenschappelijke onderbouwing, te weinig inzichten.
Ik verwacht van niet. Als naslagwerk voor docenten wellicht handig, maar ik geef liever advies als een situatie zich voordoet. Verder vind ik het erg storend dat er zoveel taalfouten in staan.
niet, deze site is vooral bedoeld voor docenten met een hulpvraag. Die heb ik niet
niet, omdat het meeste voor mij al bekend is
Nee, aangezien ik geen leerkracht ben. Ik zal er misschien alleen naar verwijzen als een docent mij iets vraagt. De header vind ik aan de grote kant, waardoor je nu moet scrollen voor de informatie die eronder staat. Dat vind ik niet handig. Verder ben ik benieuwd wat docenten op het HBO of Professors op de universiteit van de site vinden.



Bijlage 12: Voorbeeld verzoek deelname onderzoek

A.S. Bento da Silva
Prinses Wilhelminastraat 10
2313AW Leiden
T 06-50998185
E anya.bentodasilva@student.hu.nl

Leiden, 06 november 2018

Betreft: onderzoek HU

Geachte heer, mevrouw,

Aan de Hogeschool van Utrecht, Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies, doe ik onderzoek naar dove of slechthorende kinderen in het reguliere basisonderwijs. Onderdeel van dat onderzoek is de informatie die leerkrachten van de ambulante dienst ontvangen. Het betreft het afsluitende onderzoek voor mijn masteropleiding. Graag wil ik u verzoeken om uw medewerking.

Wat houdt het onderzoek in?

Het onderzoek behelst onder anderen een inventarisatie van de informatie en adviezen die leerkrachten in het reguliere basisonderwijs ontvangen van de ambulante begeleiding zodra duidelijk is dat zij een dove of slechthorende leerling in de klas krijgen. Dit onderdeel van het onderzoek bestaat uit een enquête onder ambulant begeleiders.

Wat vraag ik van u?

Om dit onderzoek goed te kunnen uitvoeren heb ik informatie en expertise nodig van de ambulante begeleiding m.b.t. hun ervaringen met het informeren en begeleiden van de leerkracht van de reguliere basisschool. Hiervoor is een enquête opgesteld die ongeveer 15 minuten duurt.

Vertrouwelijkheid

Met de uit het onderzoek verkregen informatie wordt vertrouwelijk omgegaan. Alle gegevens worden anoniem verwerkt en behandeld.

Vragen

Wanneer u meer informatie over dit onderzoek wilt, of andere vragen heeft, kunt u contact met mij opnemen via bovenstaand e-mailadres.

Met vriendelijke groet,

Anya Bento da Silva