

Communicatie in Nederlands met Gebaren in het speciaal onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-kinderen

Wouter Bolier

0525383

Bachelorscriptie

Scriptiebegeleider: Roland Pfau

Opleiding Taalwetenschap traject Nederlandse Gebarentaal

Universiteit van Amsterdam

Juli 2008

w.bolier@planet.nl

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Lijst met afkortingen	2
Inleiding	3
<i>Hoofdstuk 1: Communicatie</i>	5
1.1 Communicatie is van levensbelang	5
1.2 Taal als menselijk communicatiemiddel	6
1.3 Motorische communicatievormen	7
1.4 Gebarencommunicatie in het speciaal onderwijs	10
1.4.1 Communicatiemethoden in het onderwijs aan dove en slechthorende kinderen	10
1.4.1.1 Orale Methode	10
1.4.1.2 Manuele Communicatie	11
1.4.1.3 Totale Communicatie	11
1.4.1.4 Ondersteunende Communicatie	12
1.4.1.5 Simultane Communicatie	12
1.4.1.6 Tweekalige Methode	12
1.4.1.7 Bilinguale/Biculturele Methode	13
1.4.2 Ondersteunende gebaren bij ESM- en SLI-kinderen	14
1.4.3 Ondersteunende gebaren in speciaal onderwijs	15
<i>Hoofdstuk 2: Nederlands met Gebaren (NmG)</i>	16
2.1 Wat is NmG?	16
2.2 Continuüm en de drie domeinen	19
2.3 NmG als middel om Nederlands te onderwijzen?	21
<i>Hoofdstuk 3: Methode</i>	25
3.1 Onderzoeksopzet	25
3.2 Vragenlijst	25
3.2.1 Opzet en distributie van de vragenlijst	25
3.2.2 Achtergrondinformatie respondenten	26

3.3	Observaties	29
<i>Hoofdstuk 4: Resultaten</i>		31
4.1	Vragenlijstonderzoek	31
4.1.1	Kennis van de respondenten over NmG	31
4.1.2	Bewust of onbewust gebruik van gebaren?	33
4.1.3	Is er behoefte aan bijscholing en ondersteuning op het gebied van NmG?	34
4.2	Observaties	36
4.3	Samenvatting resultaten	38
4.4	Discussie	39
<i>Hoofdstuk 5: Conclusie</i>		40
5.1	Beantwoording deelvragen en hoofdvraag	40
5.2	Verder onderzoek	42
Literatuur		43
Bijlagen		48
A	Vragenlijst	48

Lijst met afkortingen

ASS	Autisme Spectrum Stoornis
CI	Cochleair Implantaat
ESM	Ernstige Spraak- en taalmoeilijkheden
NGc	Nederlands Gebarencentrum
NGT	Nederlandse Gebarentaal
NL	Nederlands
NmG	Nederlands met Gebaren
SH	Slechthorend
SLI	Specific Language Impairment

Inleiding

Communicatie is voor ieder individu van levensbelang. Maar niet ieder individu is in staat om optimaal te communiceren. Mensen met een gehoorbeperking en/of een taal- en/of spraakstoornis bijvoorbeeld kunnen niet optimaal communiceren via een (meestal gesproken) taal. Deze mensen moeten noodgedwongen een beroep doen op andere communicatiemiddelen. In het speciaal onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-kinderen leren leerlingen deze andere communicatiemiddelen. Het is daarbij van essentieel belang dat leraren deze communicatiemiddelen tot in de puntjes beheersen, opdat de leerlingen volwaardige communicatie wordt geboden. Het uitgangspunt moet daarbij zijn dat volwaardige en volledig toegankelijke communicatie een mensenrecht is.

Gezien de diversiteit van de leerlingen in het speciaal doven-, slechthorenden- en ESM-onderwijs is het voor leerkrachten een uitdaging om optimale communicatie te kunnen bieden aan deze leerlingen. Er is heden ten dage alles aan gelegen om middels de juiste communicatie en het juiste onderwijs achterstanden bij de leerlingen op sociaal, psychisch, emotioneel en intellectueel gebied te voorkomen. Dat vereist dat de leerkracht moet kunnen voldoen aan de individuele en klassikale communicatiebehoeften die de leerlingen hebben.

Een speciale communicatieve rol in het speciaal onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-kinderen is weggelegd voor Nederlands met Gebaren. Nederlands met Gebaren, afgekort tot NmG, combineert (het beste van) twee talen: het Nederlands en de Nederlandse Gebarentaal (NGT). Bij een gemengde groep met dove, slechthorende en ESM-leerlingen lijkt NmG (met stemgeluid) een geschikt hulpmiddel voor de leerkracht; het Nederlands gesproken is toegankelijk voor zijn leerlingen die goed genoeg kunnen horen, dankzij de ondersteunende gebaren kunnen ook de gehoorbeperkte leerlingen hem volgen en bovendien kunnen ESM-kinderen baat hebben bij dit dubbele en verrijkte informatieaanbod.

Maar hebben leerkrachten voldoende vaardigheden en kennis in huis om in NmG te kunnen communiceren met de leerlingen? Dat is de kernvraag die ik in deze scriptie wil beantwoorden:

Denken medewerkers (leerkrachten, logopedisten, klassenassistenten, enzovoorts) in het speciaal onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-leerlingen voldoende kennis en vaardigheden te hebben om met de leerlingen in verschillende situaties in Nederlands met Gebaren (NmG) te kunnen communiceren?

Deze vraag hoop ik te beantwoorden door een antwoord te zoeken op een aantal deelvragen. Zo wil ik bijvoorbeeld weten of de leerkrachten, logopedisten, klassenassistenten, enzovoorts na het volgen van cursussen NmG voldoende kennis hebben om te communiceren met de leerlingen. Zijn zij zich er eigenlijk van bewust wanneer zij Nederlands of NGT of een combinatie van beide talen gebruiken? En is er behoefte aan bijscholing en extra kennis op het gebied van NmG?

In deze scriptie ga ik op zoek naar antwoorden op de hierboven genoemde vragen. De scriptie is in te delen in twee hoofddelen: een theoretisch gedeelte en een empirisch onderzoeksgedeelte. Voor mijn scriptieonderzoek deed ik een stage in opdracht van het Nederlands Gebarent centrum (NGc). Patricia Smids en Trude Schermer begeleiden mij vanuit het NGc. Zij deelden zeer waardevolle praktische en theoretische ervaring en kennis. Ik wil hierbij Patricia en Trude bedanken voor alle begeleiding, steun, adviezen, kritische feedback, tijd, inspiratie, ruimte en motivatie die zij mij gaven tijdens de stage en het schrijven van de scriptie.

De scriptie bestaat dus uit twee delen: een theoretisch gedeelte en een empirisch onderzoeksgedeelte. In het theoretische gedeelte ga ik het in hoofdstuk 1 hebben over communicatie en communicatiemethoden in het onderwijs aan dove, slechthorende, ESM- en SLI-kinderen. In hoofdstuk 2 leg ik uit wat NmG is en vertel ik over NmG als didactisch communicatiemiddel. Het empirische gedeelte bestaat ook uit twee hoofdstukken: in hoofdstuk 3 beschrijf ik de methode van mijn onderzoek en in hoofdstuk 4 geef ik de resultaten en bespreek ik die. In hoofdstuk 6 sluit ik af met de conclusie, waarin ik antwoord geef op de onderzoeksvraag en de deelvragen.

Hoofdstuk 1: Communicatie

1.1 *Communicatie is van levensbelang*

Communicatie is voor ieder mens van levensbelang. Communicatie is zelfs misschien wel de meest fundamentele levensbehoefte van een mens (Van Balkom en Welle Donker-Gimbrère, 1988). Voor het verwoorden van behoeften, gevoelens, meningen, gedachten en voor het waarschuwen voor gevaar moeten mensen communiceren. Het merendeel van de mensen communiceert via een gesproken taal. Er zijn echter ook mensen die vanwege uiteenlopende redenen niet in staat zijn om middels gesproken taal te communiceren. Deze mensen worden al gauw als gehandicapt bestempeld, doordat zij op een andere manier communiceren dan de grote meerderheid van sprekende mensen. Het lijkt zo net alsof gesproken taal de enige juiste manier van communiceren is.

Maar er zijn naast spraak nog zoveel meer communicatiemethoden waarvan een mens gebruik kan maken. Wat te denken van bijvoorbeeld niet-manuele communicatiemiddelen zoals gezichtsexpressies, lichaamshouding en hoofdschudden; manuele communicatiemiddelen als gebaren en gesticulaties; geconventionaliseerde communicatiemiddelen zoals braille en schrift en kunstuitingen zoals plaatjes, muziek, film, enzovoorts? Het zijn allemaal stuk voor stuk voorbeelden van een ander communicatiemedium dan spraak. Spraak is dus slechts een van de vele mogelijkheden om een boodschap over te brengen. Dat spraak misschien wel het meest gebruikte en meest effectieve communicatiemiddel is, doet niets af aan de waarde van de andere communicatiemiddelen. Elk communicatiemiddel heeft voordelen en nadelen, mooie en lelijke kanten en is voor de een makkelijk toe te passen en voor een ander moeilijk. Het is een zegen om te beseffen dat wij over zoveel verschillende communicatiemiddelen kunnen beschikken. In 1.3 bespreek ik een deel van de diverse communicatiemiddelen, namelijk de motorische en manuele communicatiemiddelen. Motorische en manuele communicatiemiddelen zijn relevant voor dove en slechthorende kinderen en kunnen dat ook zijn voor ESM-kinderen.

1.2 *Taal als menselijk communicatiemiddel*

Een van de meest gebruikte communicatiemiddelen is taal. Het begrip ‘taal’ valt niet even in een paar woorden of zinnen uit te leggen. In het online woordenboek van De Van Dale lezen we de volgende drie definities bij taal (www.vandale.nl, geraadpleegd op 15-04-2008):

“1 het systeem van spraakklanken door middel waarvan mensen met elkaar communiceren en de schriftelijke vastlegging hiervan;

2 (geen meervoud) taalgebruik;

3 tekens, geluiden enz. waarmee dieren met elkaar communiceren.”

Er vallen bij deze definities van De Van Dale twee dingen op. Ten eerste wordt er met geen enkel woord gerept over gebarentalen, terwijl toch reeds algemeen bekend is dat een gebarentaal aan alle kenmerken van een natuurlijke menselijke taal voldoet (Stokoe, 1960; Klima en Bellugi, 1979; Schermer, Fortgens, Harder en de Nobel, 1991; Appel, Baker, Hengeveld, Kuiken en Muysken (red.), 2002). Het tweede opvallende feit is dat in de derde definitie wordt gesproken over een taal “waarmee dieren met elkaar communiceren.” De definitie van taal op vandale.nl klopt niet helemaal, als men taalwetenschappelijke literatuur eropna raadpleegt (Stokoe, 1960; Schermer, 1990; Schermer et al, 1991; Appel et al, 2002). Vooral de eerste subdefinitie is niet correct: “het systeem van spraakklanken” sluit namelijk de mogelijkheid van gebarentalen uit, terwijl gebarentalen ook talen zijn. Het is veelzeggend maar ook jammer dat een gerenommeerde instantie als De Van Dale het begrip ‘taal’ niet juist kan definiëren door gebarentalen buiten de definitie te sluiten. Het laat tevens zien dat je het begrip ‘taal’ niet in een paar woorden kunt vangen.

Maar hoe moeten we taal dan definiëren? We kunnen van taal geen eenvoudige definitie geven, maar we kunnen taal wel omschrijven door een aantal kenmerken te geven waarover een taal moet beschikken. Talen hebben ten eerste een structuur, een systeem van regels die grammaticaal taalgebruik voorschrijven. Taal is arbitrair: er bestaat geen duidelijke relatie tussen de vorm van een taalteken en de betekenis ervan. Taalgebruik staat los van het hier en nu en voor taalgebruik is interactie noodzakelijk. Taal is iets wat alleen mensen gebruiken. Talen bevatten ‘dubbele articulatie’: woorden hebben op zichzelf een bepaalde betekenis, maar kunnen in combinatie met andere woorden een complexe boodschap vormen (Baker; in Appel et al, 2002). Generaties dragen een taal over aan de opvolgende generaties. Talen bestaan uit bouwstenen die samengevoegd kunnen worden tot grotere gehelen, namelijk

van foneem tot morfeem tot woord tot zin tot tot slot een tekst of een verhaal (Schermer et al, 1991). Verder delen talen universalia; eigenschappen die in alle talen voor kunnen komen. Ook kunnen veel taaluitingen meerdere betekenissen hebben; ze zijn ambigu en de juiste betekenis moet men afleiden uit de context. Een taal berust op conventies; afspraken over de regels (Schermer et al, 1991; Baker; in Appel et al, 2002).

Van gesproken taal bestaat een afgeleide in de vorm van geschreven taal. Gebarentaal kan men niet herleiden tot een geschreven taal, maar middels een speciaal notatiesysteem kan gebarentaal – voor een deel – omgezet worden naar schrift (zie Schermer, 1990, over notatiesysteem KOMVA voor gebaren).

1.3 *Motorische communicatievormen*

In *Kiezen voor communicatie* van Van Balkom en Welle Donker-Gimbrère vinden we een aantal ‘motorische’ communicatievormen die mensen met een auditieve-, taal-, en/of spraakstoornis kunnen gebruiken om te communiceren met anderen (1988, p. 68 - 94). Met het oog op de communicatie van dove en slechthorende kinderen en ESM-kinderen is het interessant om hier dieper op in te gaan. Van Balkom en Welle Donker-Gimbrère onderscheiden drie hoofdsorten motorische communicatievormen: “lichaamstaal (met inbegrip van signalen), beperkte en uitgebreide gebaarsystemen en gebarentaal” (1988, p. 68). Van de eerste hoofdcommunicatievorm ‘lichaamstaal’ geven de auteurs voorbeelden zoals mimiek, gesticulaties en pantomime. Van de tweede hoofdvorm ‘beperkte gebaarsystemen’ passeren bijvoorbeeld Amer-Ind, Gestuno, Makaton, ‘400 basisgebaren’ en Dominolan de revue. Deze beperkte gebaarsystemen bieden mensen de mogelijkheid om binnen een bepaalde context met speciaal afgesproken en aangeleerde gebaren te communiceren. Deze beperkte gebaarsystemen hebben iets weg van de gebaren die een scheidsrechter bij een voetbalwedstrijd maakt; buiten de wedstrijd om zullen de armbewegingen van de arbiter hoogstwaarschijnlijk niet begrepen worden (Van Balkom en Welle Donker-Gimbrère, 1988). Beperkte gebaarsystemen hebben ‘een beperkte woordenschat en geen grammaticale beregeling’ en kunnen daarom alleen in een specifieke situatie worden gebruikt (Van Balkom en Welle Donker-Gimbrère, 1988, p. 69).

Van Balkom en Welle Donker-Gimbrère beschrijven verder een reeks uitgebreide gebaarsystemen, die zijn ‘ontwikkeld om uitdrukkelijk de structuur en/of de klank van de gesproken of geschreven taal te volgen of het spraakafzien te ondersteunen’ (1988, p. 77). In deze uitgebreide gebaarsystemen ‘beeldt men een begrip uit in een één-op-één relatie met een

gesproken woord' (1988, p. 77). Een voorbeeld van zo'n uitgebreid gebarensysteem is vingerspellen, om letters van het alfabet mee weer te geven. *Cued speech* (ook bekend als 'klankgebaren' of Visi-C) of het 'mond-hand-systeem' van Forchhammer kan men gebruiken om mondbeelden mee te verduidelijken. Er zijn verder ook gebarensystemen 'die gebruikmaken van gebaren uit een gebarentaal en van gebaren die bepaalde grammaticale structuren uit de spreektaal weergeven', zoals *Signed English*, *Paget Gorman Signed Speech* of het gebaarsysteem van Van Beek (Van Balkom en Welle Donker-Gimbrère, 1988, p. 77). Van Balkom en Welle Donker-Gimbrère zeggen over uitgebreide gebaarsystemen (1988, p. 78):

“Vooral in onderwijskringen hebben de uitgebreide gebaarsystemen veel aanhang, doordat ze een brug lijken te vormen tussen gebaren en gesproken taal. Ook lijkt het voor horenden gemakkelijker aan te leren dan een gebarentaal met zijn heel eigen structuur. Het volgt de hen reeds bekende constructie van de gesproken taal [...]”.

Schermer merkt voorts het volgende op over gebaarsystemen (Schermer: in Bonnema en Kapteyn, (red.), 1984, p. 112):

“Gebaarsystemen zijn, meestal door horenden, bedachte systemen (geen talen), die gebruikt worden om de gesproken taal in gebaren, al dan niet met vingerspelling, weer te geven. In deze gebaarsystemen wordt de structuur van de gesproken taal gevolgd en worden de gebaren hier ter ondersteuning aan toegevoegd. De gesproken taal kan in meer of mindere mate letterlijk in gebaren worden weergegeven. [...] Gebaarsystemen worden in de regel, evenals systemen als *Cued Speech*, niet door doven onderling gehanteerd, maar voornamelijk op scholen voor doven gebruikt.”

Als derde en laatste motorische communicatievorm noemen Van Balkom en Welle Donker-Gimbrère gebarentaal. In 1.2 heb ik de definitie van taal in het algemeen behandeld en ook kort gesproken over gebarentaal. Ik zal voor de duidelijkheid hier iets meer vertellen over gebarentalen.

Talen kunnen in verschillende modaliteiten voorkomen. In een gesproken taal spreekt men met de stem en luistert men met het oor; een gesproken taal gebruikt daarmee een oraal-auditieve modaliteit. Een gebarentaal daarentegen wordt geproduceerd en waargenomen in de manueel-visuele modaliteit, omdat men deze taal met handen manueel 'spreekt' en via het oog visueel waarneemt (Schermer et al, 1991; Van Herreweghe en Vermeerbergen, 1998;

Appel et al, 2002; Fortgens, 2003). De modaliteit heeft vanzelfsprekend invloed op de manier waarop een taal is opgebouwd. Zo is een gesproken taal overwegend sequentieel, wat betekent dat klanken elkaar opvolgen en zo woorden vormen. Maar de modaliteit in gebarentalen biedt ruimte voor simultaneïteit: een manuele uiting kan bijvoorbeeld tegelijkertijd samengaan met een non-manuele uiting en gezichtsmimiek (Schermer et al, 1991; Wilbur, 2003). Daarnaast geeft de manueel-visuele modaliteit van gebarentalen ook de mogelijkheid om een zogeheten gebarenruimte te gebruiken. De gebarenruimte is een gebied voor en bij het lichaam waarin gebaren worden gemaakt en men kan deze grammaticaal benutten. Locaties in de gebarenruimte kunnen een lexicale of grammaticale functie (bijvoorbeeld pronominalisatie) vervullen (zie Schermer et al, 1991; Bloem, Koenen, Jansen en Van de Ven, 1998 voor meer informatie over de gebarenruimte).

Gebaren zijn opgebouwd uit een aantal manuele basiselementen of parameters: de locatie van het gebaar, de handvorm, de palm- en vingeroriëntatie en de beweging. Verder kunnen ook niet-manuele elementen zoals gezichtsmimiek, lichaamshouding en mondbeweging bestanddeel van een gebaar zijn (Stokoe, 1960; Schermer et al, 1991). Deze elementen kunnen tegelijkertijd (simultaan) worden gecombineerd in een gebarenuiting. Voor gebarentalen zijn er taalspecifieke fonologische, morfologische en syntactische regels die bepalen welke gebarenuitingen grammaticaal correct zijn en welke niet.

Volgens Bos dienen ‘gebarentalen te worden onderscheiden van gebaarsystemen’ (1985, p. II). Gebarentalen zijn zelfstandige talen, met een eigen grammatica en een eigen lexicon, terwijl een gebarensysteem een middel is om gesproken en geschreven talen op een andere – soms vereenvoudigde – manier weer te geven (Bos, 1985; Schermer et al, 1991; Van Herreweghe en Vermeerbergen, 1998). Het moge duidelijk zijn: een gebaarsysteem is iets anders dan een gebarentaal.

Gebarentaal wordt voornamelijk gebruikt door vroegdove mensen; mensen die doof geboren zijn of voor (het begin van) de verwerving van een gesproken taal doof zijn geworden (Tijsseling, 2006). Er zijn verder ook slechthorenden, goedgehoorde mensen en plots- en laatdove mensen die gebarentaal gebruiken. Het aantal gebarentaalgebruikers in Nederland wordt geschat op 17.500 en dat aantal neemt toe (Méér dan een gebaar, 1997; Actualisatie 1997 – 2001 van Méér dan een gebaar, 2001).

1.4 *Gebarencommunicatie in het speciaal onderwijs*

De motorische communicatievormen die in 1.3 beschreven worden, blijken voor een aanzienlijk deel ook te worden gebruikt binnen het onderwijs aan dove en slechthorende kinderen en ESM- en SLI-kinderen. Om dit te illustreren geef ik een overzicht van de communicatiemethoden in het onderwijs aan doven en slechthorenden in Nederland (1.4.1) en leg ik uit waarom volgens mij gebarencommunicatie bij ESM- en SLI-kinderen nut kan hebben (1.4.2). Aan de hand van dit overzicht zal duidelijk worden dat in het speciaal onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-kinderen (veelvuldig) gebruik wordt gemaakt van ondersteunende gebaren. Over ondersteunende gebarencommunicatie vertel ik in hoofdstuk 2 meer.

1.4.1 *Communicatiemethoden in het onderwijs aan dove en slechthorende kinderen*

In het onderwijs aan doven en slechthorenden worden vele verschillende communicatievormen gebruikt. Een aantal van deze communicatievormen zijn in 1.3 al aan de orde geweest. In het onderwijs aan dove en slechthorende kinderen valt het grote aantal motorische en manuele communicatievormen op. In het hier opvolgende gedeelte geef ik een overzicht van de communicatiemethoden om te laten zien dat de manuele en motorische communicatievormen veel worden gebruikt bij het onderwijs aan dove en slechthorende kinderen.

1.4.1.1 *Orale methode*

De orale methode ‘gaat uit van het spreken en spraakafzien als aangewezen communicatiewijze voor dove mensen’ (Beck en De Jong, 1990, p. 26). Het doel van de orale methode is om dove kinderen te leren spreken en spraakverstaan, zodat zij in een horende maatschappij kunnen functioneren. Gebaren zijn in de orale methode uit den boze en de focus ligt op spraak en spraakafzien (Van Bekkum, de Blauw, Bonnema, de Graaf, van der Lem, Tervoort en Vriends, 1981). De orale methode stelde op de – inmiddels verouderde – opvatting dat taal enkel gesproken taal was. Gebarentaal werd niet als een taal gezien en was minderwaardig aan gesproken taal. De orale methode was van eind negentiende eeuw tot de jaren zeventig van de twintigste eeuw de meest gebruikte lesmethode in het dovenonderwijs (Beck en De Jong, 1990; Schermer et al, 1991).

1.4.1.2 *Manuele Communicatie*

In *Opgroeien in een horende wereld* van Beck en De Jong valt het volgende te lezen over Manuele Communicatie (1990, p. 30):

“De manuele benadering als opvoedingsmethode ontstond in de achttiende eeuw in Frankrijk, waar Abbé de l’Epée als eerste horende erkende dat de gebaren die doven onderling gebruikten een goed communicatiemiddel vormden. Zowel de l’Epée als zijn opvolger Sicard gingen echter wel uit van de superioriteit van de Franse grammatica. Zij ontwierpen een gebaarsysteem waarmee de Franse gebarentaal aangepast kon worden aan de grammatica van het gesproken Frans”.

Henri Guyot nam in 1790 na een bezoek aan de l’Epée in Parijs de methode van Manuele Communicatie en het handalfabet mee naar Nederland en begon in Groningen les te geven aan doven. Hij richtte het eerste doveninstituut in Nederland op (Schermer et al, 1991, p. 216). De Manuele Communicatie lijkt in oorsprong op een vorm van NmG met een Fransblauw tintje, die later vergroeningste doordat Groningse doven eigen gebaren bleven gebruiken. Op het doveninstituut van Guyot ‘combineerde men gebaren en spraak (en het daaraan verbonden geschrift), een methode die bekend is geworden als de Nederlandse of gecombineerde methode’ (Schermer et al, 1991, p. 217).

1.4.1.3 *Totale Communicatie*

Bij Totale Communicatie (TC) kan men gebruik maken van alle communicatiemiddelen, zoals spreken, spraakafzien, gebaren(taal), vingerspellen, expressie, tekenen, pantomime, schrijven en lezen (Van Bakkum et al, 1981, p. 58 – 63; Evans, 1982; Beck en De Jong, 1990, p. 28; Schermer et al, 1991, p. 220; Méér dan een gebaar, 1997; Oderwald, Klatter-Former, Goosen, Wietmarschen en Wever, 2004, p. 18). De TC-methode was populair in de jaren zeventig en tachtig van de twintigste eeuw (Beck en De Jong, 1990; Schermer et al, 1991). TC is gebaseerd op een aantal opvattingen waarbij het kind centraal staat in de communicatie en waarbij het kind zelf bepaalt hoe het communiceert. Bij TC maakt men gebruik van alle mogelijke middelen die iets kunnen bijdragen aan geslaagde communicatie. Het gaat erom dat het kind kán communiceren met anderen en het maakt niet uit hoe, zolang de communicatie maar lukt (Van Bakkum et al, 1981).

1.4.1.4 *Ondersteunende Communicatie*

Ondersteunende Communicatie (OC) lijkt erg op TC. OC bestaat uit communicatievormen die een gestoorde communicatie ondersteunen, uit hulpmiddelen die kunnen worden gebruikt om de communicatievorm te uiten, de spraakondersteunende functie die een communicatievorm kan hebben en OC benut de communicatievaardigheden van gebruikers van verschillende communicatievormen (Van Balkom en Welle Donker-Gimbrère, 1988, p. 57-58). OC is er voor mensen die moeite hebben met “het communiceren via natuurlijke spraak of conventioneel handschrift” (Kouwenberg, van Weerdenburg en Slofstra-Bremer (2007, p. 3).

1.4.1.5 *Simultane Communicatie*

Fortgens benoemt het begrip Simultane Communicatie (2003, p. 43):

“Simultane communicatie (SC) is een multimodale communicatievorm waarbij de oraal-auditieve modaliteit gecombineerd wordt met de manueel-visuele. Omdat er bij SC sprake is van twee talen, wordt de term *taal* bij voorkeur vermeden. In plaats daarvan worden wel termen als *taalvorm* of *communicatiemiddel* gehanteerd”.

Soms spreekt men bij Simultane Communicatie ook wel over SimCom (De Raeve, 2006) en Simultane Communicatie kan men beschouwen als een vorm van gebaren met stemondersteuning, oftewel als NmG met spraak (Méér dan een gebaar, 1997, p. 34). Bij SC vullen auditieve en visuele informatie elkaar aan en dat heeft voordelen bij de communicatie voor dove of slechthorende kinderen met restgehoor (Evans, 1982). Simultane Communicatie geeft doven en slechthorenden de mogelijkheid om zowel gebaren als spraak tegelijkertijd toegankelijker te maken voor de omgeving. Vooral voor horenden die nog niet voldoende gebarenvaardig zijn, kan SC helpen bij de communicatie met doven en slechthorenden. SC heeft als voornaamste doel ‘om communicatie tussen doven en horenden te vergemakkelijken’ (Fortgens, 2003, p. 43). SC kan nuttig zijn bij het onderwijs aan slechthorende kinderen met hoortoestellen en aan dove kinderen met een Cochleair Implantaat, maar SC dan wel NmG is volgens *Méér dan een gebaar* ‘niet het primaire (ortho)pedagogische middel bij de taalverwerving van het Nederlands of NGT’ (1997, p. 35).

1.4.1.6 *Tweetalige methode*

Volgens Oderwald et al worden ‘bij een tweetalige methode spreektaal en gebarentaal aangeboden en gebruikt in de communicatie en het onderwijs’ (2004, p. 18). In Nederland

betekent dat, dat een doof of slechthorend kind zowel het Nederlands als de NGT aangeboden krijgt. De tweetalige methode kreeg pas echt grond nadat gebarentaalonderzoek aantoonde dat een tweetalige opvoeding van jonge kinderen onder bepaalde voorwaarden zeer goed mogelijk is. Voorheen dacht men namelijk dat ‘tweetalige mensen in beide talen een taalachterstand zouden hebben’ en dat daarom ‘tweetalige opvoeding slecht zou zijn’ (Schermer et al, 1991, p. 220). Schermer et al zeggen over tweetaligheid voorts het volgende (1991, p. 220):

“Een mogelijkheid is om twee talen tegelijkertijd te leren, een andere mogelijkheid is om eerst de ene taal en vervolgens de andere taal te leren. Als dit laatste gebeurt, is het belangrijk dat de eerste taal van het kind goed ontwikkeld wordt. De tweede taal kan dan op basis van die eerste taal geleerd worden. Dit gebeurt nu bijvoorbeeld in Nederland op sommige scholen met buitenlandse kinderen. Zij krijgen de eerste jaren onderwijs in hun moedertaal en pas daarna in het Nederlands. Hun Nederlands blijkt niet slechter te zijn dan dat van kinderen die Nederlands moesten leren zodra ze op school kwamen. Hun schoolprestaties zijn bovendien vaak beter dan die van buitenlandse kinderen die op school uitsluitend Nederlands krijgen aangeboden”.

Schermer et al bouwen hierop voort door te beweren dat dove kinderen ‘beter eerst een gebarentaal kunnen leren en dan pas, op basis daarvan, de gesproken taal’ (1991, p. 221). Deze opvatting is de basis voor de bilinguale/biculturele methode.

1.4.1.7 *Bilinguale/Biculturele methode*

Oderwald et al benoemen de Biculturele/Bilinguale methode: ‘bij deze methode gaat men ervan uit dat gebarentaal de moedertaal is van (prelinguale) doven.’ De gesproken taal is dan de tweede taal van het dove kind (2004, p. 18). De BiBi-methode gaat uit van een sequentiële taalverwerving; eerst leert het kind taal 1 en daarna taal 2. Het biculturele element in deze methode is gebaseerd op de overtuiging dat doven zich in twee culturen bewegen: een cultuur van doven en gebaren en een cultuur van horenden en spreken. Om in beide culturen te kunnen functioneren zullen doven de talen, tradities, normen en waarden van beide culturen moeten kennen. In Wever vinden we de volgende definitie van biculturalisme van Finnegan:

“A person who is bicultural can move freely and between two different cultures. Biculturalism implies an understanding of the mores, customs, practices, and expectations of members of a

cultural group and the ability to adapt to their expectations” (Finnegan, 1992; in Wever, 2002, p. 38).

Wever zet overigens vraagtekens bij een bilinguaal-bicultureel programma voor doven (2002). In de BiBi-methode lijkt de rol van NGT in het begin het meest belangrijk te zijn, maar zodra de NGT tot een bepaald niveau verworven is, zal het Nederlands belangrijker worden. NmG met stemondersteuning of Simultane Communicatie kan een manier zijn om een dovencultuur en NGT te verenigen met een horendencultuur en Nederlands (Wever, 2002).

1.4.2 *Ondersteunende gebaren bij ESM- en SLI-kinderen*

Niet alleen in het onderwijs aan dove en slechthorende kinderen worden gebaren gebruikt. De laatste jaren zijn onderwijzers bij de communicatie met ESM- of SLI-kinderen ook gebaren gaan gebruiken. Dit komt onder andere doordat er afgelopen decennium meer gemengde klassen zijn gekomen met daarin naast ESM-leerlingen ook leerlingen met een gehoorbeperking. Een andere oorzaak voor het gebruik van gebaren in het onderwijs aan ESM- en SLI-kinderen ligt in het feit dat onderwijzers meer overtuigd zijn geraakt van de meerwaarde van ondersteunende gebaren. Uit diverse studies blijkt namelijk dat het gebruik van gestures en gebaren een positieve invloed uitoefent op de communicatie van een ESM- of SLI-kind. In Bode (2002) bijvoorbeeld, lezen we dat ondersteunende gebaren ESM-kinderen helpen bij het produceren en onthouden van nieuwe woorden. Uit het onderzoek van Bode blijkt dat ESM-kinderen beter zijn in het onthouden van een gesproken woord dat met een gebaar wordt aangeboden, dan in het onthouden van enkel gesproken woorden zonder gebarenondersteuning. En volgens Veldman-Das ‘blijkt een grote groep van de kinderen met spraaktaalproblemen en/of slechthorendheid te profiteren van Nederlands met Gebaren’ (2003, p. 118 en 119).

In Kouwenberg, van Weerdenburg en Slofstra-Bremer (2007) is een uitgebreid literatuuroverzicht naar het gebruik van (ondersteunende) gebaren en gestures bij ESM te vinden. In dat overzicht lezen we bijvoorbeeld dat SLI-kinderen soms alleen maar gestures gebruiken en geen gesproken woorden om zich te uiten, wat erop duidt dat SLI-kinderen gestures maken om de gebrekkige (gesproken) taalkennis mee te compenseren (Evans, Alibali en McNeil, 2001; in Kouwenberg et al, 2007). Een andere studie laat zien dat het voor de productie van functiewoorden door communicatiegestoorde kinderen beter is als zij die functiewoorden aangeboden krijgen in zowel spraak als gebaren (Konstantareas, 1984; in

Kouwenberg et al, 2007). Kouwenberg et al zeggen voorts onder andere dat ‘kinderen en volwassenen die zich in gesproken taal moeilijk kunnen uiten vaker gebaren gebruiken’ en ‘gesproken verhalen worden beter opgenomen wanneer ze worden ondersteund met gebaren voor zowel SLI- als bij normale kinderen’ (2007, p. 12). Verder zeggen Kouwenberg et al dat ‘de productie van bepaalde woordklassen wordt gestimuleerd door het gebruik van gebaren’ en ‘bij onderzoek naar gebruik van gebaren moet altijd goed naar verschillende typen gebaren worden gekeken’ (2007, p. 12). Het gebruik van bepaalde gebaren kan helpen bij jonge kinderen die laat beginnen met spreken, maar het effect is erg afhankelijk van het type SLI dat iemand heeft (Kouwenberg et al, 2007).

Uit Kouwenberg et al blijkt wel dat steeds meer ondersteunende gebaren aan ESM- en SLI-kinderen worden aangeboden, maar de auteurs betwijfelen de kwaliteit van de studies uit hun overzicht en geven daarmee ook aan dat er nog onvoldoende bekend is over het nut van gebaren bij ESM-kinderen (2007). Desondanks mag men uit de verscheidende studies toch voorzichtig concluderen dat het aanbieden van ondersteunende gebaren van meerwaarde kan zijn voor kinderen met spraak- en taalproblemen. De onbekendheid over de invloed van gebaren bij ESM-kinderen is mogelijk een oorzaak voor de weinige informatie over het gebruik van ondersteunende gebarencommunicatie in het ESM- en SLI-onderwijs. Misschien speelt ook mee dat hier sprake is van een recente ontwikkeling die nog niet zo lang gaande is.

1.4.3 *Ondersteunende gebaren in speciaal onderwijs*

Uit paragraaf 1.4.1 komt naar voren dat motorische en manuele communicatievormen veelvuldig voorkomen in het huidige onderwijs in Nederland aan dove en slechthorende leerlingen. Voor ESM-onderwijs geldt dat deze communicatievormen de laatste jaren meer en meer worden gebruikt. Een combinatie van spraak met ondersteunende gebaren zien we regelmatig terug in het in 1.4.1 genoemde overzicht van de communicatiemethoden in het onderwijs aan dove en slechthorende kinderen en – hetzij in mindere mate – in 1.4.2 over het (ondersteunende) onderwijs aan kinderen met een spraak- en taalstoornis. De veel in het speciaal onderwijs waargenomen combinatie van spraak en ondersteunende gebaren heeft veel weg van wat wel bekend staat als Nederlands met Gebaren. Maar wat is dat Nederlands met Gebaren dan precies? Wat is er (al) bekend over NmG? Is NmG een taal? Wat zijn de kenmerken van NmG? In het volgende hoofdstuk zal ik een antwoord geven op deze vragen en dieper ingaan op de veel gebruikte speciaal onderwijscommunicatiemethode NmG.

Hoofdstuk 2: Nederlands met Gebaren (NmG)

In het vorige hoofdstuk heb ik aangetoond dat in het speciaal onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-kinderen gebruik wordt gemaakt van ondersteunende gebaren. Deze ondersteunende gebaren kunnen we als een communicatiemethode scharen onder de noemer NmG. In dit hoofdstuk leg ik in 2.1 uit wat NmG is en in 2.2 bespreek ik een theorie over verschillende verschijningsvormen van NmG. In 2.3 bespreek ik de vraag of NmG geschikt is om Nederlands te leren aan dove, slechthorende en ESM-kinderen.

2.1 *Wat is NmG?*

Naar NmG zelf is eigenlijk nog maar weinig (taal)wetenschappelijk onderzoek gedaan. In het artikel *Wat is NmG en waarom gebruik je het?* geven Arie Terpstra en Trude Schermer een beschrijving van NmG (2006). Volgens beide auteurs is NmG ‘eenvoudig gezegd een combinatie van de Nederlandse taal en de Nederlandse Gebarentaal’ (2006; p. 2). Nederlands en NGT zijn twee verschillende talen. De grammatica van beide talen verschilt aanzienlijk. Zo heeft het Nederlands bijvoorbeeld een andere basiswoordvolgorde dan de NGT. Door het Nederlands en de Nederlandse Gebarentaal als het ware met elkaar te mengen, ontstaat de ‘contacttaal’ NmG (Terpstra en Schermer, p. 2, 2006).

NmG – en ieder ander gebarensysteem – is echter geen natuurlijke mensentaal (Schermer et al, 1991; Wilbur, 2003). Een gebarensysteem kan iets zeggen over de natuurlijkheid van een taal (Wilbur, 2003). In bijvoorbeeld Amerikaanse Gebarentaal (ASL) en Engels duren uitingen ongeveer even lang, maar in Signed English (SE: Engels met Gebaren) duren de uitingen minstens 50% langer. In ASL-uitingen is in de loop der jaren het aantal gebaren per uiting geminimaliseerd, maar de informatie per uiting juist gemaximaliseerd, aldus Wilbur (2003). In Signed English houdt men de woordvolgorde uit het Engels aan, ook al duurt het langer om gebaren te gebaren dan om woorden uit te spreken (Wilbur, 2003). SE geeft vertraging in een uiting en is daarmee onnatuurlijk. Wilbur zegt hierover (2003, p. 333):

(...) “the design features of natural language require an efficient fit with the perception and production requirements of the modality in which they are used; SE is not natural and does not fit its modality efficiently”.

NmG is net als SE een gebarensysteem dat twee verschillende modaliteiten combineert. Het combineren van tegelijkertijd een oraal-auditieve modaliteit en een manueel-visuele modaliteit is onnatuurlijk. NmG is daarom niet geschikt om Nederlands en NGT mee te onderwijzen, maar NmG kan wel helpen om de beide talen meer toegankelijk te maken in communicatie met mensen die vanwege een gehoorbeperking of taalstoornis normaliter geen volledige toegang hebben tot de taal die zij prefereren; ofwel het Nederlands, ofwel de NGT.

NmG combineert de overwegend sequentiële gesproken taal Nederlands met de simultane taal NGT. Die combinatie slaagt niet altijd. Zo is het bijvoorbeeld lastig om duidelijk te articuleren in het Nederlands en tegelijkertijd non-manuele gebaren van NGT te maken. Rolnemen en tegelijk een andere intonatie – een stemmetje – uitspreken vereist enige oefening. Voor lang niet alle woorden, bijvoorbeeld functiewoorden, uit het Nederlands bestaat een gebaar, waardoor gesproken uitingen niet volledig in een 1-op-1-relatie van woord met gebaar samengaan. Bovendien gaat de woordvolgorde van het Nederlands lang niet altijd samen met de gebarenavolgorde uit de NGT. Men moet dan een keuze maken voor het aanhouden van een volgorde uit een van de talen, met als gevolg dat de volgorde uit de andere taal grammaticaal incorrect wordt. Dit leidt dan weer tot onnatuurlijk taalgebruik en vertraging in de communicatie.

NmG is niet het enige gebarensysteem dat we kennen. In 1.3 beschreef ik al een aantal andere, voornamelijk Nederlandse, gebarensystemen. NmG kent ook buitenlandse equivalenten, waarvan vooral veel bekend is over Signed English (SE), Pidgin Sign English (PSE), Manual English (ME) en Manually Coded English (MCE) dat wordt gebruikt in de Verenigde Staten (Marmor en Petitto, 1979; Goldin-Meadow en Feldman, 1980; Woodward en Markowicz, 1980; Schick en Moeller, 1992; Sofinski, 2002; Supalla en McKee, 2002; Schick, 2003). In Duitsland gebruikt men LBG: Lautsprach-Begleitendes Gebärden (Poppendieker, 1992). De ondersteunende gebarensystemen in het buitenland laten zien dat het combineren van een gesproken taal met een gebarentaal – en daarmee van twee verschillende taalmodaliteiten – niet ongewoon is. Wat dat betreft is NmG als gebarensysteem niet uniek.

NmG is te onderscheiden in een strikt en vrij gebarensysteem (Schermer et al, 1991; Fortgens, 2003). In het strikte gebarensysteem worden alle gesproken (functie)woorden en morfologische affixen van de gesproken taal heel precies met gebaren en vingerspelling ondersteund. Een strikt gebarensysteem kost daarom veel tijd en moeite om te produceren. Strikt NmG wordt in het onderwijs gebruikt, maar – vermoedelijk – weinig. Het vrije gebarensysteem ondersteunt niet alle (functie)woorden en morfologische affixen van de

gesproken taal. Vrij NmG kost daarom minder moeite en tijd om te produceren dan strikt NmG. Vrij NmG wordt vaker gebruikt dan strikt NmG. Vrij NmG zie je bijvoorbeeld in het speciaal onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-kinderen, bij communicatie met/van orale doven, plots- en laatdoven, slechthorenden en gebarentolken NmG.

NmG is dankzij de combinatie van twee verschillende talen en twee verschillende modaliteiten een complex communicatiesysteem. Ondanks de complexiteit van NmG kunnen veel auditief of communicatief beperkte kinderen en ESM-kinderen baat hebben bij onderwijs in NmG (zie Veldman-Das, 2003, p. 115). Voor al deze groepen geldt, dat zij NmG nodig hebben om het Nederlands visueel te maken met gebaren en zich daarmee meer toegang tot een voor hen niet altijd even toegankelijke taal te verschaffen.

Het Nederlands en de Nederlandse Gebarentaal hebben elk een eigen grammatica met eigen taalspecifieke regels. Die grammaticale regels staan vast – al blijft er altijd wel variatie mogelijk – en die grammaticale regels zijn ook omschreven. Een omschrijving van de juiste grammatica van het Nederlands is bijvoorbeeld te vinden op www.woordenlijst.org of www.let.ru.nl/ans/e-ans/ voor het Nederlands en voor de NGT op www.gebarent centrum.nl/grammatica.html. Maar voor NmG geldt een heel ander verhaal: voor NmG bestaat er geen grammatica dat correct NmG-gebruik voorschrijft. Een complete grammaticabeschrijving van NmG zal er ook nooit komen, omdat dat niet mogelijk is. Hoe kun je immers twee grammatica's van twee verschillende talen en modaliteiten samenvoegen tot een nieuwe grammatica? Er is dus geen 'opzoekbron' voorhanden die men kan raadplegen om NmG-gebruik op correctheid te beoordelen. Wel bestaat er een zogeheten checklist op basis waarvan men onderzoekt of iemand baat kan hebben bij een aanbod van NmG (zie Veldman-Das, 2003).

Omdat NmG niet kan worden vastgelegd in een grammaticaboek werpt het meten van correct NmG-gebruik vragen op. Want wat moet je dan meten als je wilt weten of iemand NmG op een juiste manier toepast? Hoe meetbaar is NmG überhaupt? Als er geen vaste grammaticaregels voor NmG zijn, hoe kan je dan beoordelen of iemand correct of niet-correct NmG gebruikt? Of goed of slecht, juist of onjuist? En hoe kan je zonder NmG-grammatica richtlijnen ontwikkelen voor goed NmG-onderwijs? Op deze vragen is niet zomaar een eenduidig antwoord te geven. Het is daarom allicht beter om niet zozeer te focussen op de technische beoordeling (de grammaticale correctheid) van NmG, maar om te kijken naar de meer praktische kant: wordt een NmG-uiting door de luisteraar/kijker goed begrepen? Indien zowel zender als ontvanger van een NmG-boodschap elkaar begrijpen, kan men spreken van een geslaagde communicatie in NmG. Het doel van NmG-gebruikers is hoofdzakelijk om met

elkaar te communiceren, en niet om elkaar te beoordelen op correctheid van het gebruik van een dynamisch gebarensysteem waarvoor geen vastgelegde grammaticale regels bestaan.

Op basis van allerlei materiaal waarin de grammatica van het Nederlands en de NGT beschreven is, is over het algemeen wel duidelijk wanneer men een uiting in het Nederlands of de Nederlandse Gebarentaal produceert. Maar wat als de twee talen gemengd worden tot NmG en een NmG-uiting iets van zowel het Nederlands als de NGT bevat? Voor iemand die een van de talen niet goed beheerst, lijkt het een allicht onmogelijke opgave om het Nederlands en de NGT uit elkaar te houden. Echter, het is wel degelijk mogelijk om Nederlands en NGT in NmG-uitingen van elkaar te onderscheiden. Men kan hiertoe de kenmerken en eigenschappen van Nederlands en NGT eventueel met behulp van literatuur van de grammaticaregels bestuderen en daarmee Nederlands van NGT onderscheiden. Voorts blijkt uit onderzoek dat (jonge) dove en slechthorende kinderen, die NmG aangeboden krijgen, een onderscheid kunnen maken tussen NGT en NmG, en dus Nederlands. De kinderen gebaren meer met dove gesprekspartners en spreken meer met horende gesprekspartners en dat wijst erop dat de dove kinderen bewust zijn van het onderscheid tussen NGT en Nederlands (Fortgens en Knoors, 1994; Fortgens 2003).

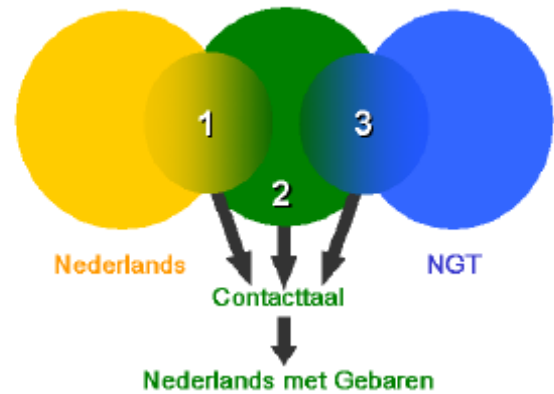
2.2 *Continuüm en de drie domeinen*

NmG is een mengvorm van twee verschillende talen en modaliteiten. NmG staat daarmee als het ware tussen de twee modaliteiten en talen in. NmG bevindt zich in een continuüm tussen twee uitersten: het ene uiterste is Nederlands, het andere is NGT (zie Woodward en Markowicz, 1980; Woodward, 1994; Sofinski, 2002; Fortgens, 2003 over dit continuüm). Oftewel, NmG bevindt zich in een grijs gebied van twee talen en modaliteiten en kent daardoor geen vaste verschijningsvorm. Factoren als situatie, gespreksdeelnemers, (gebaren/gesproken) taalbeheersing, taalstatus, enzovoorts kunnen invloed hebben op de plaats – en dus grijsheid – van NmG tussen het Nederlands en de NGT in. Deze factoren kunnen de vorm van NmG beïnvloeden. In bepaalde omstandigheden kan de vorm van NmG wat dichter liggen bij het Nederlands, in een andere situatie ligt de NmG-vorm vlak bij de NGT.

Terpstra en Schermer (2006) werken dit idee, van een grijs NmG-gebied in een continuüm tussen NGT en Nederlands in, verder uit in een theorie over domeinen. In het grijze gebied tussen Nederlands en NGT heb je volgens Terpstra en Schermer grofweg drie subdomeinen: subdomein 1 kent een grote invloed van het Nederlands en ligt daarom vlak bij

het Nederlands in het grijze NmG-gebied. Subdomein 3 ligt juist aan de andere kant van het continuüm: vlakbij de NGT. Subdomein 2 tot slot is een middenvorm waarbij de invloed op de NmG-vorm van het Nederlands even groot is als de invloed van de NGT. Figuur 2.1 hier rechts dient ter illustratie van deze domeinentheorie van Terpstra en Schermer (2006, p. 2). In de figuur is het grijze NmG-

Domeinen



Figuur 2.1: De drie subdomeinen van NmG

gebied overigens groen van kleur.

Onherroepelijk heeft elk subdomein of subvorm een aantal specifieke kenmerken. Een overzicht van deze kenmerken, afkomstig uit Terpstra en Schermer, ziet u in tabel 2.1 (2006, p. 3):

Nederlands met Gebaren		
Vorm 1	Vorm 2	Vorm 3
Gesproken Nederlands	Gesproken Nederlands	Gesproken Nederlands, maar soms NGT-achtig geformuleerd
Gebaren uit het NGT lexicon	Gebaren uit het NGT lexicon	Gebaren uit het NGT lexicon
	Grammaticale kenmerken van NGT (localisatie, mimiek, werkwoorden)	Uitgebreide grammaticale kenmerken van NGT (classifiers, localisatie, mimiek, rolnemen, perspectief, orale componenten)
1 op 1 relatie voor de gesproken woorden waarbij een gebaar gemaakt wordt	Daar waar mogelijk een 1 op 1 relatie	Woordvolgorde van het Nederlands in grote lijnen, maar geen 1 op 1 relatie
Geen gebaren zonder Nederlands mondbeeld	Nauwelijks gebaren zonder mondbeeld	Hier en daar gebaren zonder dat daar een Nederlands mondbeeld bij is

Tabel 2.1: Kenmerken van de drie vormen van NmG

Dit zijn louter theoretische vormen. De praktijk ligt uiteraard ingewikkelder, maar desalniettemin is het artikel van Terpstra en Schermer een handige handleiding voor eenieder die met (verschillende vormen van) NmG communiceert of wil (leren) communiceren. Het artikel geeft aan dat het belangrijk is om te weten van het bestaan van meerdere verschillende verschijningsvormen van NmG. Iemand die zich hiervan bewust is, zal zich ook sneller en beter kunnen aanpassen aan de communicatiebehoeften van een ander, omdat hij of zij weet dat er meer mogelijkheden en keuzes zijn om NmG in die situatie te gebruiken.

2.3 *NmG als middel om Nederlands te onderwijzen?*

NmG en andere ondersteunende gebarensystemen worden veel in het onderwijs aan dove en slechthorende kinderen gebruikt (zie 1.4.1) en ook reeds bij ESM-kinderen past men de laatste jaren vaker ondersteunende gebaren toe (zie 1.4.2 en Kouwenberg et al, 2007). NmG biedt leraren de mogelijkheid om het Nederlands toegankelijker te maken voor leerlingen, die vanwege auditieve beperkingen en/of taal- en/of spraakstoornissen geen volledige toegang hebben tot alleen het Nederlands. NmG is daarom uitermate geschikt als middel om een klas met dove, slechthorende en/of ESM-leerlingen te instrueren en als interactiemethode. NmG is echter *niet* geschikt om het Nederlands aan dove, slechthorende of ESM-kinderen te leren. NmG kan wel de gesproken taal-verwerving en ontwikkeling ondersteunen, maar kan op zichzelf nooit een surrogaat zijn voor Nederlands taalonderwijs. NmG is geschikt om *in* het Nederlands te onderwijzen, maar niet het *Nederlands zelf*.

In het verleden ging men er in het onderwijs aan dove en slechthorende kinderen vanuit, dat ondersteunende gebarencommunicatie de gesproken taalverwerving van de auditief beperkte kinderen mogelijk kon maken (Marmor en Petitto, 1979; Schick en Moeller, 1992; Akamatsu, Stewart en Mayer, 2002; Supalla en McKee, 2002; Schick, 2003; Power, Hyde en Leigh, 2008). Men ging uit van de gedachte dat spraak in combinatie met gebaren voldoende basisaanbod van de gesproken taal bood aan dove en slechthorende kinderen, dat zij hierdoor als vanzelf de gesproken taal zouden verwerven. Het blijkt echter een misvatting om te denken dat NmG, of welk ander gebaarstelsel dan ook, kan worden gebruikt om een gesproken taal aan dove en slechthorende kinderen te leren.

Met name voor ondersteunende gebarensystemen die het Engels ondersteunen, is de bijdrage aan de gesproken taalverwerving onderzocht (Marmor en Petitto, 1979; Schick en Moeller, 1992; Supalla en McKee, 2002; Schick, 2003; Power, Hyde en Leigh, 2008). In deze diverse studies geven onderzoekers een antwoord op de vraag, wat dove en slechthorende

kinderen kunnen leren van Engelstalige ondersteunende gebarensystemen als SimCom, MCE, SE en ME. Het algemene beeld dat uit deze studies naar voren komt, is dat de ondersteunende gebarensystemen kunnen bijdragen aan de taalontwikkeling en verwerving van het Engels, maar dat de systemen op zichzelf niet de (volledige) taalontwikkeling en verwerving van het Engels kunnen verzorgen (Marmor en Petitto, 1979; Schick en Moeller, 1992; Supalla en McKee, 2002; Schick, 2003; Power, Hyde en Leigh, 2008). Daartoe zijn de gebarensystemen ontoereikend. Deze Engelstalig gerichte broertjes en zusjes van NmG laten zien dat NmG niet geschikt is om de Nederlandse taal zelf mee te onderwijzen.

Wat is dan de verklaring voor de ontoereikendheid van de ondersteunende gebarensystemen om een gesproken taal te leren aan dove en slechthorende leerlingen? Er zijn eigenlijk meerdere verklaringen te bedenken. Allereerst is het zo, dat de ondersteunende gebarensystemen de gesproken taal vaak niet volledig ondersteunen. Ik gaf eerder in 2.1 al aan dat voor lang niet alle gesproken woorden een gebaar bestaat, zoals voor functiewoorden. Schick en Moeller vonden dat dove leerlingen die MCE-onderwijs krijgen, geneigd waren om veel fouten te maken met koppelwerkwoorden, hulpwerkwoorden en inflectie-morfemen voor bijvoorbeeld tijd (2003). Een voorbeeld is het voltooid deelwoord ‘gedaan’, dat in NmG vaak met het gebaar voor DOEN en het mondbeeld ‘gedaan’ wordt geproduceerd. Voor koppelwerkwoorden en hulpwerkwoorden als ‘zijn’, ‘is’ en ‘worden’ bestaan ook geen gebaren, al worden deze woorden soms geproduceerd met respectievelijk de gebaren voor AANWEZIG, IS (rekenkundig teken: =) en KOMEN (eigen observatie – WB).

Een tweede verklaring voor de ontoereikendheid van ondersteunende gebarensystemen om een gesproken taal aan kinderen te leren, ligt allicht in het moeilijke onderscheid dat soms te maken is tussen de gebarentaal en gesproken taal waaruit het gebarensysteem bestaat. De complexiteit van het combineren van twee verschillende talen met twee verschillende modaliteiten kan hierbij een rol spelen. Deze rol speelt echter volgens Fortgens en Knoors geen rol bij dove en slechthorende kinderen die Simultane Communicatie/NmG aangeboden krijgen, omdat deze kinderen wel een adequate taalkeuze kunnen maken (Fortgens en Knoors, 1994; Fortgens 2003). Dat kinderen het onderscheid kunnen maken, betekent niet per se dat de leraren die in NmG onderwijzen dat ook kunnen. De verklaring van het lastig kunnen onderscheiden tussen Nederlands en NGT bij gebruik van NmG is een mogelijke optie, maar moet verder worden onderzocht.

Een derde verklaring is mogelijk dat de leraren die ondersteunend gebarenonderwijs geven hiervoor onvoldoende vaardig zijn, mede door de ‘cognitieve overbelasting’ die het produceren van ondersteunende gebaren met zich meebrengt (Marmor en Pettito, 1979;

Akamatsu, Stewart en Mayer, 2002). Het gevolg hiervan is dat de leraren geen goede kwaliteit van ondersteunende gebarencommunicatie kunnen bieden aan de leerlingen. Marmor en Pettito (1979) vonden dat leraren, die lesgeven met Manual English (ME), regelmatig grammaticale fouten maken in gebarenondersteunende uitingen en gaven hiervoor als – zeer waarschijnlijke – verklaring dat de leraren niet voldoende geschoold waren in ME. Ook Akamatsu, Stewart en Mayer geven in een overzicht van de geschiedenis van het gebarenonderwijs aan, dat wat leraren ‘were signing and the meaning they intended to convey were quite different things’ en ‘they [de leraren – WB] dropped many signs’ (2002, p. 234). Uit de diverse studies ontstaat het beeld dat leraren grote moeite hebben om juiste gebarencommunicatie te bieden aan de leerlingen die zij onderwijzen.

Voor wat betreft de juiste scholing aan leraren die gebarensystemen moeten leren, ligt er een uitdaging (Goodman, 2006). Het is lastig, maar niet onmogelijk om de gesproken taal correct weer te geven met een ondersteunend gebarensysteem. Volgens Power, Hyde en Leigh bijvoorbeeld kan Signed English (SE) of Australasian Signed English (ASE) ‘be an accurate representation of English in the hands of skilled and motivated teachers, at least at lower grade levels’ (2008, p. 38). Deze opmerking maakt duidelijk dat een goede ondersteunende gebarencommunicatie een vaardige en gemotiveerde leraar vereist. Intensieve training, begeleiding en een schat aan ervaring kan maken dat een leraar de gesproken taal met een ondersteunend gebarensysteem correct weergeeft (Marmor en Pettito, 1979; Akamatsu, Stewart en Mayer, 2002; Power, Hyde en Leigh, 2008).

De kritische lezer zal nu kunnen opmerken dat een strikt gebarensysteem de oplossing kan bieden voor de problemen die het onmogelijk maken om met een ondersteunend gebarensysteem een gesproken taal aan kinderen te leren. Geen vreemde gedachte, gezien het feit dat een strikt gebarensysteem een letterlijke representatie weergeeft van de gesproken taal door middel van gebarenondersteuning en vingerspelling. Maar volgens Power, Hyde en Leigh (2008) lijkt het dat vingerspelling geen duidelijke voordelen heeft. Bovendien is een strikt gebarensysteem dusdanig traag en vereist het enorm veel geduld van zowel de leraar als de leerling, dat het nog maar de vraag is of het bijdraagt aan de communicatie. Daarnaast doet een strikt gebarensysteem een groot beroep op de hersencapaciteiten van de leraar, wat ten koste kan gaan van overige didactische communicatie. Het is daarom maar de vraag of men met een strikt gebarensysteem een gesproken taal aan kinderen kan leren.

In hoofdstuk 1 en 2 heb ik communicatie en taal, diverse (ondersteunende) communicatiemethoden in het speciaal onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-leerlingen en Nederlands met Gebaren besproken. Deze aspecten vormen de theoretische basis voor mijn onderzoek. Het beeld dat de theoretische basis schetst, is dat ondersteunende gebarencommunicatie ingewikkeld is, ongeschikt voor taalonderwijs en een belasting kan vormen voor diegenen die ermee in het speciaal onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-leerlingen werken. In mijn onderzoek wilde ik vooral te weten komen wat de leerkrachten zelf ervaren. Wanneer en hoe gebruiken zij NmG? Hebben ze er moeite mee of vinden ze het makkelijk? En denken ze dat ze NmG op de goede manier gebruiken? Maar voordat ik de onderzoeksresultaten bespreek en antwoord geef op de vragen, zal ik in het volgende hoofdstuk eerst uitleggen hoe ik bij mijn onderzoek te werk ben gegaan.

Hoofdstuk 3: Methode

3.1 *Onderzoeksopzet*

Het onderzoek in deze scriptie splitst zich in twee delen op: een theoretisch literatuuronderzoek en een empirisch onderzoek via een vragenlijst aan medewerkers in het onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-kinderen (zie 3.2) en via observaties op een aantal speciaal onderwijsscholen (3.3). Het doel van de vragenlijsten en observaties is om te kijken naar hoe medewerkers in het ESM-onderwijs in de praktijk met NmG omgaan en om de meningen, gedachten en kennis van de respondenten te achterhalen over de gebarencommunicatie met de leerlingen. Met die gegevens hoop ik de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden.

Bij het literatuuronderzoek maakte ik gebruik van diverse bronnen over communicatie- en onderwijsmethoden in Nederland, gebarensystemen en NmG. Aan de hand van de gevonden literatuur ontwierp ik – in overleg met het NGc – een vragenlijst voor de doelgroep. De resultaten van deze vragenlijsten werkte ik uit en vergeleek ik vervolgens met video-observaties. Met behulp van de video-observaties keek ik naar gebarencommunicatie in het ESM-onderwijs en probeerde ik een beeld te krijgen van de praktijk, omdat het aannemelijk is dat respondenten niet altijd doen wat ze zeggen of denken te doen.

3.2 *Vragenlijst*

3.2.1 *Opzet en distributie van de vragenlijst*

De vragenlijst (zie bijlage A) bevat allereerst een inleiding en uitleg over het onderzoek. De eerste 12 vragen vragen naar achtergrondinformatie van de respondenten (zie 3.2.2). Vragen 13, 16 en 17 bevragen de kennis van de respondenten over NmG. Vragen 14, 15, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29 gaan over hoe en wanneer de respondenten communiceren met de leerlingen en hoe de leerlingen zelf onderling communiceren (26 en 27). Vragen 18, 20 en 21 gaan over de (gemengde) groepsamenstellingen waarmee de respondenten werken. Vragen 25, 30, 31, 32, 33 en 34 gaan over de gebarenvaardigheden van respondenten. Tot slot kunnen respondenten ook nog opmerkingen plaatsen over de vragenlijst en het onderzoek.

Vanuit het NGc zijn zo'n 150 vragenlijsten verzonden naar speciaal onderwijsscholen met dove, slechthorende en ESM-leerlingen. Bij de verzending werden ontvangers van de vragenlijsten verzocht deze ook uit te delen aan collega's in het speciaal onderwijs aan dove,

slechthorende en ESM-kinderen. Ik heb 68 vragenlijsten ontvangen, maar een vragenlijst kwam te laat om nog te verwerken en een vragenlijst ontving ik oningevuld. Ik heb de antwoorden uit de 66 vragenlijsten verwerkt in een Word-document en op basis daarvan een resultatenoverzicht gemaakt van de antwoorden op de vragen uit de vragenlijst. Dat overzicht heb ik vervolgens verwerkt in de scriptie.

3.2.2 *Achtergrondinformatie respondenten*

De achtergrondinformatie over de respondenten is gebaseerd op de antwoorden van de eerste twaalf vragen uit de vragenlijst (zie bijlage A). Twee van de 66 respondenten zijn een man; alle overige 64 respondenten zijn vrouw. In de leeftijdscategorieën zijn 22 respondenten tussen de achttien en 30 jaar; 32 respondenten tussen de 30 en 50 jaar en twaalf respondenten zijn 50 of ouder. Van alle respondenten horen er 60 goed, zijn er drie doof en drie slechthorend. Nederlands is voor 62 respondenten de moedertaal; twee respondenten hebben NGT als moedertaal en een respondent is tweetalig met zowel NGT als Nederland als moedertaal. Van een respondent is niet bekend welke moedertaal zij heeft. Vijftien respondenten hebben meerdere opleidingen gevolgd. Minimaal 37 respondenten hebben de PABO-opleiding gedaan. De opleiding logopedie volgt met zestien respondenten. Zeven respondenten hebben de docentenopleiding op de Hogeschool Utrecht afgerond en nog eens vijf respondenten gaven een NMG-docenteninstructie bij het NGc als opleiding op. Overige opleidingen zijn door vijftien respondenten gevolgd. De gegevens van een respondent zijn niet duidelijk.

Van de respondenten zijn er 43 werkzaam in meerdere typen onderwijs en 23 in een type onderwijs. Van zestien respondenten is wel duidelijk in welk type onderwijs zij werkzaam zijn, maar niet of zij op basisonderwijs of voortgezet onderwijs werken. Van deze zestien respondenten – waarvan er ook een aantal in meerdere types onderwijs werkzaam zijn – werken er veertien in het ESM-onderwijs, elf in het slechthorendenonderwijs en vijf in het dovenonderwijs. Van de overige respondenten werken er 21 op het basisonderwijs voor doven en twee op het voortgezet onderwijs. Voor slechthorendenonderwijs zijn er 30 werkzaam in het basisonderwijs en drie in het voortgezet onderwijs. Wat betreft ESM-onderwijs werken er 24 in het basisonderwijs en vijf in het voortgezet onderwijs. Vijf respondenten zijn (ook nog) werkzaam in andersoortig onderwijs. Geen van de respondenten werkt in het regulier onderwijs. Een overzicht van waar respondenten werkzaam zijn, ziet u in tabel 3.1.

6. In welk type onderwijs bent u werkzaam? (Meerdere antwoorden mogelijk.)			
	Alleen type onderwijs ingevuld	Basisonderwijs	Voortgezet onderwijs
Dovenonderwijs	5	21	2
SH onderwijs	11	30	3
ESM onderwijs	14	24	5
Regulier onderwijs			
Anders, nl..	5		

Tabel 3.1: Type onderwijs waarin respondenten werkzaam zijn

Tien respondenten hebben meerdere onderwijsfuncties. Leerkracht is met 42 de meest voorkomende functie, gevolgd door achttien logopedisten. Negen respondenten hebben (ook) een andere functie, vijf zijn er klassenassistent en drie zijn (ook) docent NmG.

In tabel 3.2 hieronder ziet u met welke groepen kinderen de respondenten werken. Er werken 61 respondenten met meerdere groepen kinderen en vijf met een groep kinderen.

8. U werkt met de volgende groepen kinderen	
Dove kinderen	24
Dove kinderen met CI	35
Slechthorende kinderen	49
Horende kinderen	20
Dove kinderen met een spraak- en/of taalstoornis	9
Slechthorende kinderen met een spraak- en/of taalstoornis	40
Horende kinderen met een spraak- en/of taalstoornis	40
Meervoudig gehandicapte kinderen	14
Anders, namelijk...	8

Tabel 3.2: Groepen kinderen waarmee respondenten werken

In tabel 3.3 geef ik een nadere specificatie van de groepssamenstellingen waarmee de respondenten werken. Veel respondenten werken met meerdere groepssamenstellingen. De hoofdletters in de laatste kolom verwijzen naar vraag **18** uit de vragenlijst over de groepssamenstellingen waarmee respondenten werken (zie bijlage A).

Groepssamenstellingen	Aantal respondenten	Bestaande uit groep(en) x van vraag 18
Zonder dove kinderen (met of zonder CI) = met ESM en slechthorende kinderen	30	A
Met ESM en auditief beperkte kinderen (doof, doof met CI en SH)	37	A, B, C en F
Zonder ESM-kinderen = alleen auditief beperkte kinderen (doof, doof met CI en SH)	22	D en E
Met dove kinderen met CI	31	B, D, E en F
Met dove kinderen zonder CI	7	C
Met alleen ESM-kinderen (ongemengde groep)	11	
Overig	11	

Tabel 3.3: Groepssamenstellingen waarmee respondenten werken

In tabel 3.4 ziet u welke modules de respondenten hebben gevolgd. Tien respondenten hebben één module gevolgd, 22 respondenten hebben twee modules gevolgd, zeventien respondenten hebben drie modules gehad en negen hebben er meer dan drie gevolgd. Vijf respondenten hebben helemaal geen modules gevolgd en drie respondenten hebben deze vraag niet (duidelijk) ingevuld.

9. Modules NmG/NGT gevolgd?	Module 1	2	3
NGT voor algemeen belangstellenden	8	3	2
NGT Ouders Module (OM)		1	1
NGT Medewerkers Module (MM)	8	8	8
NmG voor algemeen belangstellenden	2	1	
NmG voor onderwijs	48	36	14
Anders, namelijk...	10		

Tabel 3.4: Modules gevolgd door respondenten

De modules werden door 38 respondenten gevolgd buiten het NGc en dan vaak schoolintern. Deze modules, die buiten het NGc worden gegeven, zijn geen docenteninstructies. Bij het NGc hebben 23 respondenten een of meerdere NGT en/of NmG docenteninstructies gevolgd. Tenminste vijf van deze 23 respondenten gaven de docenteninstructies ook op als opleiding. Van vijf respondenten is onbekend waar ze de modules hebben gevolgd. Van de respondenten die een of meerdere modules hebben gevolgd, hebben er 21 nog andere cursussen voor NGT of NmG gevolgd. Zeventien respondenten hebben naast de modules uit vraag negen geen andere cursussen gevolgd voor NGT of NmG. De grootste groep van 28 respondenten vulde vraag elf niet in. In het dagelijkse leven gebruiken 63 respondenten Nederlands; 46 gebruiken NmG en veertien NGT. Een respondente gebruikt in haar dagelijkse leven NGT, NmG, Nederlands, Fries en Frans.

3.3 *Observaties*

Ik deed observaties op drie speciaal onderwijsscholen, van KEGG en Auris, in Nederland en zag daarbij vijf verschillende gemengde groepen van verschillende leeftijden. Het aantal leerlingen per groep verschilde constant, doordat de groep regelmatig in kleinere groepjes werd opgesplitst voor bepaalde opdrachten en taken en omdat leerlingen voortdurend werden opgehaald voor individuele logopedie- en/of gebarentaallessen. Op een na, was bij alle groepen het Nederlands de voornaamste onderwijstaal, aangevuld met NmG, en kwam NGT op de tweede plaats. De ene uitzondering was een tweetalige klas waarbij Nederlands en NGT gelijkwaardig werden aangeboden. Als eerste observeerde ik een groep met slechthorende leerlingen, dove leerlingen met en zonder CI en een autistische dove leerling uit groep 4. De tweede observatie was bij groep 3 met slechthorende en dove leerlingen met een CI. Observatie drie was bij groep 7 met slechthorende leerlingen, dove leerlingen met CI en een leerling met Usher, een syndroom dat leidt tot slechthoortheid/blindheid en slechthoortheid/doofheid. Bij de vierde observatie zag ik een groep ESM- en ASS-leerlingen uit groep 1 en 2. De laatste observatie was bij groep 1 en 2 met slechthorende leerlingen en dove leerlingen met en zonder CI.

Voor de observaties nam ik via e-mail contact op met iemand van de school om een afspraak te maken voor de observatie. Bij deze mailing vertelde ik over mijn onderzoek en het doel van mijn observaties. Ik benadrukte dat ik een natuurlijke situatie wilde observeren, dat wil zeggen, de dagelijkse praktijk in de klassen op speciaal onderwijsscholen. Tijdens de observaties filmde ik met een Sony Handicam (model: DCR-SR290) camera zo'n zes uur

beeldmateriaal bij elkaar en maakte ik aantekeningen. Het beeldmateriaal bekeek ik samen met een NmG-deskundige van het NGc. Ik noteerde de meest opvallende bevindingen die ik relevant achtte voor het onderzoek.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk zal ik de resultaten van mijn onderzoek toelichten. Dit hoofdstuk bestaat uit vier paragrafen. In paragraaf 4.1 bespreek ik als eerste een selectie van de resultaten van de vragenlijsten en in paragraaf 4.2 die van de observaties. In paragraaf 4.1 draait het dus vooral om de beleving vanuit de respondent, terwijl het in paragraaf 4.2 gaat het om observaties van de onderzoeker. In 4.3 geef ik een korte samenvatting van de resultaten en in 4.4 sluit ik af met een discussie van de resultaten.

4.1 *Vragenlijstonderzoek*

De resultaten van de vragenlijsten draaien in 4.1 voornamelijk om de deelvragen. Dat betekent dat een selectie is gemaakt uit de antwoorden van de vragenlijsten. Op basis van het vragenlijstonderzoek zijn namelijk nog meer resultaten te benoemen die niet direct relevant zijn voor de beantwoording van de deelvragen en de hoofdvraag. Deze ‘overige resultaten’ bespreek ik verder niet, maar leveren de context waarin de antwoorden op de onderzoeksvragen dienen te worden geïnterpreteerd. Elke deelvraag heeft zijn eigen paragraaf. In paragraaf 4.1.1 bespreek ik de antwoorden van de respondenten omtrent de kennis die zij hebben over NmG. In 4.1.2 bespreek ik de resultaten rondom de vraag: Zijn respondenten zich er van bewust wanneer zij Nederlands of NGT of een combinatie van beide talen gebruiken? In 4.1.3 ga ik in op de vraag of er volgens de respondenten behoefte aan bijscholing en ondersteuning nodig is op het gebied van NmG.

4.1.1 *Kennis van de respondenten over NmG*

Bij de respondenten is een zekere basiskennis over NmG wel aanwezig. Onder NmG verstaan 24 respondenten ‘Nederlands(e) (spreektaal) ondersteund met gebaren’. Vijftien respondenten beschrijven NmG als “Nederlands spreken en alle belangrijke (kern)woorden ondersteunen met een gebaar”. Nog eens 22 respondenten geven aan dat zij het Nederlands ondersteunen of visueel maken met gebaren. Een enkeling geeft aan dat hierbij “de grammatica van het Nederlands wordt gevolgd”, dat “het spreektempo door de gebaren langzamer wordt, wat een positief effect heeft op sommige kinderen” en dat NmG een “ondersteuning is in de communicatie”. Een respondent merkt op: “Dus ga je er van uit dat de ander het Nederlands kan volgen wanneer je sommige woorden/begrippen verduidelijkt of zichtbaar maakt dmv gebaren. Maar is dit wel zo?” Twee respondenten vulden niets in.

Slechts een aantal van de respondenten weet over de drie, in Terpstra en Schermer (2006) voorgestelde, domeinen. Zeventien respondenten geven aan bekend te zijn met de drie domeinen van NmG. Drie respondenten leggen dit antwoord vervolgens niet uit, ook niet als hier specifiek naar wordt gevraagd. Andere respondenten hebben de informatie over de NmG-domeinen gekregen bij de cursus NmG, op symposia, via het artikel (Terpstra en Schermer, 2006) of tijdens de docentenopleiding. Twee respondenten hebben de vraag over domeinen niet beantwoord en 47 respondenten weten niets over de drie domeinen van NmG. Tien van de zeventien respondenten, die zeggen de drie NmG-domeinen te kennen, leggen duidelijk uit hoe, wanneer en bij wie ze welk domein gebruiken. Een van de respondenten zegt bijvoorbeeld: “Tijdens logopedie en zinsbouw oefeningen: NmG 2. Tijdens leren: NmG 2/3. Tijdens uitspraak oefeningen: NmG 1. Tijdens voorlezen: 3.” Een ander schrijft: “Domein 1: als ik praat met horenden die geen NGT gebruiken. Domein 2: als ik communiceer met doven en SH. Domein 3: als ik bewust in NGT communiceer en in 1 op 1 situaties met dove NGT-gebruikers.” Weer een andere respondent vult in: “Contact met SH-kind: vorm 1. CI-kind dat voornamelijk verbaal en auditief communiceert: vorm 2. CI-kind of doof kind dat vooral in NGT communiceert: vorm 3 of NGT.” Zeven respondenten zijn niet zo duidelijk in de uitleg over de toepassing van de drie NmG-domeinen.

Uit de antwoorden op vraag 25 kan ik afleiden of respondenten menen voldoende kennis te hebben voor optimale communicatie met de leerlingen waarmee zij werken. Wel voldoende kennis zeggen 29 respondenten te hebben, al voegen veel respondenten opmerkingen toe als: “ik denk het wel”, “blijven oefenen”, “ik wil nog een module volgen”, of “wanneer we een gebaar niet weten, zoeken we het op”. Onvoldoende kennis zeggen 28 respondenten te hebben. Veel van deze respondenten geven aan te weinig gebaren te kennen, hebben moeite met gebaren, willen nog meer cursussen volgen of oefenen, zijn nog in opleiding of aan het leren. Een respondente merkt op dat “de overstap van de cursus naar de praktijk erg lastig is”. Nog eens zeven respondenten weten – om uiteenlopende redenen – niet of ze voldoende kennis hebben voor optimale communicatie. Twee respondenten hebben vraag 25 overigens niet ingevuld. De leeftijd, opleiding en soort school waarop de respondenten werken, lijkt geen invloed te hebben op het antwoord op deze vraag. Respondenten die werken met groepen slechthorenden en doven (met CI) geven dubbel zo vaak aan onvoldoende kennis te hebben dan voldoende kennis. In de overige groepen worden meer ja-antwoorden dan nee-antwoorden geteld, wat betekent dat respondenten vaker menen in gemengde groepen met ESM-kinderen voldoende kennis te hebben dan onvoldoende kennis. In tabel 4.1 hieronder is de relatie te zien tussen het aantal gevolgde modules

NmG/NGT (van het NGc) en extra gebarencursussen van de respondenten en het hebben van (on)voldoende kennis van en volgens diezelfde respondenten.

Aantal modules/cursussen gevolgd	1	2	3	Meer dan 3
Voldoende kennis?: Ja	2	11	6	10
Voldoende kennis?: Nee	4	7	5	11
Voldoende kennis?: Weet niet	1	1	0	5

Tabel 4.1: Kennis van respondenten voor optimale communicatie na volgen van modules NmG/NGT

Op basis van tabel 4.1 lijkt een relatie tussen hoeveelheid modules/cursussen die een respondent heeft gevolgd en het antwoord op de vraag of de respondent voldoende kennis denkt te hebben, uitgesloten. Respondenten die drie modules/cursussen gebaren(taal) of minder hebben gevolgd zeggen niet per se vaker onvoldoende kennis te hebben dan respondenten die er meer dan drie hebben gevolgd.

4.1.2 *Bewust of onbewust gebruik van gebaren?*

Vijf respondenten weten niet of ze zich er bewust van zijn of zij NmG of NGT gebruiken. Vier respondenten vullen zowel ja als nee in, op de vraag of zij zich er bewust van zijn of zij NmG of NGT gebruiken. Redenen hiervoor lopen uiteen. Zo zegt een respondent: “In mijn werk altijd de bewuste ingang. Privé onbewust.” Een andere respondent zegt: “Op school gebruik ik het bij de meeste leerlingen. Het maakt dan een automatisch geheel. Echter, bij sommige leerlingen gebruik ik het bewust *niet* (bv bij leerlingen met ASS, de gebaren leiden hen af.” Bewust zijn 41 respondenten bezig met NGT of NmG. Redenen om bewust NmG of NGT te gebruiken, zijn: “het gaat vanzelf of automatisch”, “ik maak bewust een keuze wanneer ik bij welke leerlingen (ondersteunende) gebaren gebruik” en “ik gebruik altijd NGT of NmG op school of in de klas”. Verder passen respondenten de communicatiemethode vaak bewust aan aan dat van een leerling. Elf respondenten geven overigens geen uitleg over dat zij zich bewust zijn of zij NGT of NmG gebruiken. Zestien respondenten maken onbewust gebruik van NGT of NmG. Drie van hen geven geen uitleg. Opvallend is dat vier van deze ‘onbewuste respondenten’ dezelfde verklaring hebben als de respondenten die bewust omgaan met NmG of NGT: “het gaat vanzelf / automatisch”. Verdere redenen voor het onbewuste NmG- of NGT-gebruik zijn: “ik gebruik de gebaren ook als ze niet nodig zijn”, “ik gebruik soms ondersteunende gebaren terwijl ik NGT wil gebruiken” en “ik maak (nog steeds)

fouten”. In tabel 4.2 geef ik een overzicht van de antwoorden op de vraag over bewust gebruik van NmG of NGT door de respondenten.

14. Bent u zich er altijd van bewust of u NmG of NGT gebruikt?	Aantal
Ja en Nee	4
Ja	41
Nee	16
Weet niet	5

Tabel 4.2: Bewust of onbewust NmG gebruik van gebaren

4.1.3 *Is er behoefte aan bijscholing en ondersteuning op het gebied van NmG?*

In de vragenlijst heb ik gevraagd naar problemen van respondenten bij het gebruik van NmG. De problemen die respondenten noemen, leggen indirect een gebrek aan kennis en dus een behoefte aan bijscholing van NmG bloot. In tabel 4.3 op de volgende bladzijde ziet u een overzicht van de problemen die respondenten ervaren bij het gebruik van NmG. Respondenten vulden soms meerdere problemen in. Opvallend is dat 47 van de respondenten aangeeft (soms) de gebaren niet te weten. Ook hebben respondenten moeite met het combineren van Nederlands met NGT (16), is het vermoeiend om NmG te gebruiken (9) en maken sommige respondenten (8) kromme zinnen. Problemen zijn er ook doordat respondenten niet weten of ze het wel goed doen (3) en of de leerlingen hen wel begrijpen (4). Zes respondenten geven andere problemen aan, zoals dat niet alle gebaren terug te vinden zijn in het gebarenwoordenboek of dat je bij het voorlezen in NmG geen boek kunt vasthouden. Zes respondenten geven aan geen problemen te kennen, maar een aantal van hen vult toch ook in (soms) de gebaren niet te weten. Zes respondenten hebben de vraag over problemen niet beantwoord.

33. Problemen bij NmG?	Aantal
Geen problemen	6
Ik weet de gebaren (soms) niet.	47
Het is lastig om NL te combineren met NGT.	16
Het is vermoeiend.	9
Ik weet niet of ik het wel goed doe.	3
Ik weet niet of leerlingen me wel begrijpen.	4
Ik weet niet of ik mijn stem moet gebruiken.	
Ik maak 'kromme' zinnen.	8
Anders, nl...	6

Tabel 4.3: Problemen bij NmG

Een groot aantal respondenten vult bij vraag 34 een of meerdere punten in waarbij ze extra scholing of ondersteuning denken te kunnen gebruiken. Deze punten waar men bijscholing nodig heeft, zeggen iets over de kennis van de respondenten over NmG. Een overzicht hiervan ziet u in tabel 4.4 op bladzijde 36. Vijf respondenten hebben deze vraag niet beantwoord. Nog eens vijf respondenten geven andere punten aan waarvoor ze bijscholing wensen, zoals afzien en aflezen van gebaren en vingerspelling. De meeste respondenten willen graag werken aan de gebarenschat (45), figuurlijk taalgebruik (25), oproepbaarheid van gebaren (22), rijmpjes of liedjes (19) en bij spontane interactie of spontaan vertellen (19). Verder wensen respondenten bijscholing voor snelheid van gebaren (16), soepelheid van gebaren (14), voorlezen in NmG (7), onderscheid maken tussen NGT, Nederlands en NmG (6) en inzicht in de verschillende NmG-domeinen (12).

34. Extra scholing of ondersteuning bij NmG?	Aantal
Snelheid van gebaren	16
Soepelheid van gebaren	14
Oproepbaarheid van gebaren	22
Bij spontane interactie of spontaan vertellen	19
Bij voorlezen in NmG	7
Onderscheiden van NGT, NL en NmG	6
Inzicht in verschillende domeinen	12
Uitbreiding gebarenschat	45
Figuurlijk taalgebruik	25
Bij rijmpjes en/of liedjes	19
Anders, nl...	5

Tabel 4.4: Bijscholing nodig voor...

4.2 *Observaties*

Uit de observaties in de vijf groepen is een aantal opvallende dingen naar voren gekomen. Het eerste wat opvalt is dat veel leerkrachten zichtbaar moeite lijken te hebben met NmG. De leerkrachten werken duidelijk hard en doen erg hun best om de leerlingen toegankelijke communicatie en kwalitatief goed onderwijs te bieden. De goede wil is duidelijk aanwezig.

Op een enkele leerkracht na produceerden zij de gebarenondersteunde uitingen niet soepel en niet vloeiend. Ik zag leerkrachten soms even nadenken over wat ze gingen zeggen en gebaren, waardoor de manier van communiceren iets slooms kreeg. De gebruikte gebaren waren lang niet altijd correct, zowel wat betreft fonologische parameters zoals handvorm of oriëntatie als ook wat betreft de betekenis van het gebaar. Ik observeerde verder dat leerkrachten soms moeite hadden om op het juiste gebaar voor allerlei zelfstandige naamwoorden en werkwoorden te komen. Soms gebaarden leerkrachten op een manier die doet vermoeden dat zij denken dat er een een-op-een-relatie bestaat tussen een woord en een gebaar. Zo maakte een leerkracht bijvoorbeeld het gebaar voor MUIS (een dierlijke muis), terwijl zij dat in een context van ‘beschuit met muisjes’ gebaarde bij een verhaal over een pasgeboren baby. Ik zag dit soort gebaren een paar keer tijdens de observaties, waardoor het lijkt alsof leerkrachten niet altijd goed weten welke vertaling ze moeten kiezen als ondersteuning van het Nederlands.

Bij het voorlezen van een verhaaltje aan de klas in NmG (overwegend vorm 2) viel op dat de intonatie van de stem van veel leerkrachten vlak is. Op het moment dat leerkrachten een persoon uit het verhaal citeren, is nauwelijks een andere stemintonatie te horen. De mimiek is weinig levendig en klopt lang niet altijd met de inhoud van het verhaal. Localisatie en perspectief worden maar weinig gebruikt, evenals classifiers. Rolnemen wordt vaak verkeerd gebruikt, waardoor lang niet altijd duidelijk is wie nou wat zegt. Van namen wordt vaak alleen de eerste letter gevingerspeld en de rest van de naam gearticuleerd uitgesproken. Bij een observatie zei een slechthorend functionerende leerlinge niets begrepen te hebben van het verhaal dat de leerkracht had voorgelezen. Sterker nog: de leerlinge vond het saai. Niet-gebarentaalvaardige leerkrachten gebruiken overigens wel NGT-elementen zoals rolnemen, classifiers en perspectief bij het voorlezen, maar lang niet altijd correct.

Bij klassikale instructie en interactie wisselt de manier waarop de leerkracht communiceert met de leerlingen voortdurend. Zelfs binnen dezelfde situatie met dezelfde leerlingen zag ik variatie in de communicatie. Zo gebaarde een leerkracht bij een klassikaal kringgesprek plots een paar minuten door zonder stem, na een kort gesprek met een gebarentaalvaardige zonder stem pratende dove leerlinge met CI. Een gebarentaalvaardige leerkracht communiceert met een licht tot matig slechthorend functionerende leerling afwisselend in Nederlands, NGT of NmG zonder dat er een voor mij zichtbare aanleiding was om te switchen van communicatiemethode. In de ESM- en ASS-groep gebaarde de leerkracht soms veel, soms weinig en soms ook helemaal niet binnen dezelfde situatie met dezelfde leerlingen.

Onderling zag ik regelmatig slechthorende en dove (met CI) leerlingen gebaren in NGT, ook in een klas met minder gebarentaalvaardige leerkrachten. Soms begrepen leerkrachten leerlingen niet, omdat ze niet gebarentaalvaardig zijn. Wanneer kinderen uitleg gaven in NGT, werd dat niet altijd goed begrepen door de leerkracht en dat kon leiden tot misverstanden. In de klas met ESM- en ASS-leerlingen spraken de leerlingen vooral met elkaar en maakten zij weinig gebaren.

Soloapparatuur, aanvullende apparatuur bij CI of hoortoestellen waardoor de leraar auditief versterkt waargenomen kan worden, werd bijna niet gebruikt in de groepen met auditief beperkte leerlingen. Wanneer de solo wel werd gebruikt, was dat verkeerd of bleek die niet goed te werken of te storen. Eenmaal zag ik een leerkracht aan een leerlinge vragen of zij het verhaal van een klasgenootje kon volgen, waarop deze leerlinge antwoordde van niet. Hierop zei de leerkracht met ondersteunende gebaren: "Dat moet je wel zeggen hoor!"

Vervolgens vervolgde de leerkracht de les zonder ook maar iets te herhalen of om meer gebarenondersteuning van de andere vertellende leerling te vragen.

Over het algemeen maken gebarentaalvaardige leerkrachten meer NGT-achtige zinnen dan minder gebarentaalvaardige leerkrachten. Zo zei een gebarentaalvaardige leerkracht, die zijn leesbril kwijt was, bijvoorbeeld met stem en ondersteunende gebaren: “BRIL WAAR HELP HELP JIJ ZOEKEN” tegen een slechthorende leerling. Zowel de gebarentaalvaardige als de minder gebarentaalvaardige leerkrachten maken ‘kromme’ zinnen (bezien vanuit de Nederlandse grammatica). Een voorbeeld is het zinnetje “Ik ga feest maken” dat met de gebaren IK, FEEST en MAKEN werd ondersteund. Een minder gebarentaalvaardige leerkracht gebruikte plotsklaps meer mimiek wanneer zij vorm 3 vlakbij NGT gebruikte. Na bestudering van de beelden met de NmG-deskundige van het NGc bleek dat door deze leerkracht in vorm 3 regelmatig verkeerde classifiers werden gebruikt en soms niet de juiste grammaticale woordvolgorde van de NGT. Er was ook een groep met dove leerlingen met CI waarin de leerkracht soms weinig of geen ondersteunende gebaren gebruikte. Ook in de ESM-groep zag ik de leerkracht soms weinig of geen ondersteunende gebaren gebruiken.

4.3 *Samenvatting resultaten*

De respondenten en de geobserveerde leerkrachten hebben (enige) kennis over NmG, al blijkt die niet altijd toereikend te zijn voor geschikte onderwijscommunicatie. Respondenten geven dat (deels) zelf aan en het blijkt ook uit observaties. Het beeld dat de respondenten geven over bewust en onbewust gebruik van NmG en NGT strookt niet geheel met de observaties. Van de respondenten geeft bijna een kwart aan onbewust NmG en/of NGT te gebruiken, terwijl uit de observaties blijkt dat leerkrachten nauwelijks bewust lijken te zijn van wat ze doen met ondersteunende gebarencommunicatie en gebarentaal. De vragenlijst en de observaties hebben een duidelijke behoefte aan bijscholing en extra ondersteuning op het gebied van ondersteunende gebarencommunicatie aangetoond. De observaties laten ook zien dat leerkrachten zich inspannen voor een goede communicatie, maar daar slagen zij niet altijd in. De resultaten van de vragenlijsten komen deels overeen met de resultaten van de observaties, maar deels ook niet. De observaties leggen meer bloot dan de respondenten zelf aangeven.

4.4 *Discussie*

Uit de resultaten van het vragenlijstonderzoek en de observaties blijken er verschillen te zijn tussen datgene wat respondenten denken en hetgeen zij werkelijk doen. Bijna driekwart van de respondenten denkt bijvoorbeeld bewust bezig te zijn met ondersteunende gebaren, maar de observaties geven een andere indruk. Wat met name opvalt, is dat respondenten een rooskleuriger beeld schetsten dan zich in de werkelijkheid bij de observaties tentoonspreidde. Het zou kunnen dat respondenten geloven dat zij goed communiceren met hun leerlingen en dat zij niet altijd zien wat er misgaat in de communicatie met de leerlingen. De vraag is dan of de respondenten zich hiervan bewust zijn. Dit onderzoek toont de meerwaarde aan van het doen van observaties naast een vragenlijstonderzoek.

Maar waar de observaties de resultaten van de vragenlijsten tegenspreken, zijn er ook resultaten die juist overeenkomen. Uit zowel de observaties als de resultaten van de vragenlijsten blijkt bijvoorbeeld, dat veel leerkrachten moeite hebben met het communiceren en lesgeven in NmG. De behoefte aan extra ondersteuning en scholing die respondenten aangeven, laat zich ook zien in de observaties. Het is door het vragenlijstonderzoek en de observaties duidelijker geworden wat de problemen zijn waar leerkrachten tegenaan lopen.

Voor een goed communicatieaanbod dat is toegespitst op individuele en klassikale behoeften van de leerlingen in het speciaal doven-, slechthorenden- en ESM-onderwijs is er meer nodig dan het volgen van een of enkele gebarencursussen. Leerkrachten hebben begeleiding, ondersteuning en training nodig om communicatieve didactische vaardigheden te ontwikkelen. Uit herhaaldelijke verzoeken van de leerkrachten om mijn resultaten met hen te delen blijkt dat zij meer willen leren over NmG. Leerkrachten moeten ook de tijd en ruimte krijgen om zich voor te bereiden op wat zij qua communicatie gaan doen in de klas. De leerkrachten spannen zich enorm in om de leerlingen te kunnen bieden wat zij willen bieden, maar kunnen niet meer bieden dan zij kunnen bieden.

Hoofdstuk 5: Conclusie

In dit hoofdstuk bespreek ik de conclusie van de resultaten van het vragenlijstonderzoek en de observaties. In paragraaf 5.1 geef ik antwoord op de deelvragen en de hoofdvraag. Ik herhaal elke deelvraag nog eens en geef hier afzonderlijk antwoord op. Vervolgens noem ik de hoofdvraag en formuleer ook hier een antwoord op. Tot slot doe ik suggesties voor verder onderzoek in paragraaf 5.2.

5.1 Beantwoording deelvragen en hoofdvraag

Deelvraag 1: *Hebben leerkrachten, logopedisten, klassenassistenten, enzovoorts na het volgen van cursussen NmG voldoende kennis om te communiceren met de leerlingen?*

Op twee na kunnen alle respondenten een – vaak eenvoudige – definitie van NmG geven. Voor wat betreft de theoretische kennis over de drie domeinen van NmG kan 15% van de respondenten uitleggen wat deze domeinen zijn en wanneer zij die toepassen. Van de respondenten geeft 42% aan onvoldoende kennis te hebben en 44% voldoende kennis om optimale communicatie te bieden aan de leerlingen die zij onderwijzen, ongeacht het aantal gebarencursussen dat de respondenten hebben gevolgd. Respondenten die werken met dove kinderen (met en zonder CI) en slechthorende kinderen geven vaker aan onvoldoende gebarenkennis te hebben.

Tijdens de observaties leek het er sterk op dat leerkrachten moeite hadden om NmG-uitingen te produceren. Bovendien was het NmG-gebruik niet altijd even consequent en nam ik een aantal keren – soms behoorlijke – misverstanden waar. Ook was aan de mimiek van de kinderen te zien dat zij niet altijd de leerkracht begrepen en een enkele keer gaven leerlingen hier blijk van. Waar NmG werd gebruikt, was dit – volgens mij en de NmG-deskundige van het NGc – lang niet altijd een bij de situatie passende NmG-vorm.

Deelvraag 2: *Zijn leerkrachten, logopedisten, klassenassistenten, enzovoorts zich er van bewust wanneer zij Nederlands of NGT of een combinatie van beide talen gebruiken?*

Van de respondenten geeft 62% aan zich ervan bewust te zijn wanneer zij NmG of NGT gebruikt en 24% geeft aan zich niet bewust te zijn. Op basis van de observaties geven deze percentages een vertekend beeld, omdat vrijwel alle geobserveerde leerkrachten zonder enige

aanleiding verschillende vormen van NmG gebruikten binnen dezelfde situaties met dezelfde leerlingen. Bovendien observeerde ik leerkrachten die tijdens klassikale momenten plots switchten van communicatiemethode en daarmee naar mijn mening een aantal leerlingen buitensloten van de communicatie. Zo kregen niet gebarensvaardige en licht slechthorende functionerende leerlingen zichtbaar minder mee van een klassikaal kringgesprek wanneer leerkrachten zonder stem ondersteunende gebaren maakten. Ook observeerde ik ‘kromme zinnen’: Nederlands uitgesproken zinnen die grammaticaal incorrect zijn. Een aantal malen zag ik dat leerkrachten veronderstelden NGT te gebruiken, waar dit NmG-vorm 3 betrof.

Deelvraag 3: *Is er bij leerkrachten, logopedisten, klassenassistenten, enzovoorts behoefte aan bijscholing en extra kennis op het gebied van NmG?*

Er is een duidelijke behoefte aan bijscholing en extra ondersteuning bij het gebruik van ondersteunende gebaren. Met name wat betreft gebarenschat, figuurlijk taalgebruik, oproepbaarheid van gebaren, rijmpjes of liedjes en spontane interactie of spontaan vertellen willen respondenten meer leren. Uit zowel de antwoorden van de vragenlijsten als de observaties blijkt, dat leerkrachten, logopedisten en klassenassistenten tegen problemen aanlopen wanneer zij NmG gebruiken. Bij observaties vroegen leerkrachten soms aan de leerlingen om een gebaar voor een woord.

Hoofdvraag: *Denken medewerkers (leerkrachten, logopedisten, klassenassistenten, enzovoorts) in het speciaal onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-leerlingen voldoende kennis en vaardigheden te hebben om met de leerlingen in verschillende situaties in Nederlands met Gebaren (NmG) te kunnen communiceren?*

Iets meer dan 60% van de respondenten denkt bewust bezig te zijn met Nederlands, NGT en/of NmG. Van de respondenten geeft 42% aan onvoldoende kennis te hebben en 44% voldoende kennis om optimale communicatie te bieden aan de leerlingen die zij onderwijzen, ongeacht het aantal gebarencursussen dat de respondenten hebben gevolgd. Respondenten geven ook duidelijk aan problemen te ervaren bij het gebruik van NmG en wensen extra ondersteuning en bijscholing. Ik kan dus concluderen dat een deel van de medewerkers (leerkrachten, logopedisten, klassenassistenten, enzovoorts) in het speciaal onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-leerlingen voldoende kennis en vaardigheden denkt te hebben

om met de leerlingen in verschillende situaties in Nederlands met Gebaren (NmG) te kunnen communiceren, maar een – naar alle waarschijnlijkheid – een aanzienlijk groter deel niet.

5.2 *Verder onderzoek*

Mijn scriptieonderzoek heeft antwoord gegeven op een aantal vragen. Echter, mijn scriptie heeft ook nieuwe vragen opgeleverd. Wat maakt bijvoorbeeld dat een respondent denkt voldoende kennis te hebben? En wat is de verklaring voor de vele wisselingen in communicatiemethoden door leerkrachten, zelfs binnen eenzelfde situatie en met dezelfde leerlingen? En wat is dan de invloed van het almaar wisselende communicatieaanbod op de taalverwerving en taalontwikkeling van de leerlingen? Verder onderzoek in de toekomst naar de communicatie in het speciaal onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-kinderen kan bijdragen aan de verbetering van de communicatie, opdat men een betere kwaliteit onderwijs kan bieden en de kinderen minder achterstanden zullen oplopen.

Literatuur

Akamatsu, C.T., Stewart, D.A. en C. Mayer

2002 *Is it time to look beyond teachers' signing behavior?* In: *Sign Language Studies*. Volume 2, nr. 3, p. 230-254.

Appel, R., Baker, A., Hengeveld, K., Kuiken, K. en P. Muysken (red.)

2002 *Taal en Taalwetenschap*. Malden, Verenigde Staten; Oxford, United Kingdom; Carlton, Australië. Blackwell Publishing.

Balkom, H. van en M. Welle Donker-Gimbrère

1988 *Kiezen voor communicatie. Een handboek over communicatie van mensen met een motorische of meervoudige handicap*. Intro, Nijkerk.

Beck, G. en E. de Jong

1990 *Opgroeien in een horende wereld. Dove kinderen en adolescenten: ontwikkeling, problemen, psychische hulpverlening*. Twello: Van Tricht Uitgeverij.

Bekkum, I., van, Blauw, A., de, Bonnema, K., Graaf, K., Lem, T., van der, Tervoort, B. en W. Vriends

1981 *Wie niet horen kan, moet maar zien. Een visie op het communiceren met doven*. Stichting Nederlandse Dovenraad. Muiderberg: Dick Coutinho.

Bloem, T., L. Koenen, R. Janssen en A. van de Ven

1993 *Gebarentaal. De taal van doven in Nederland*. Amsterdam: Uitgeverij Atlas.

Bode, D.

2002 *Het oog wil ook wat. Het effect van gebaren bij kinderen met spraak- en taalproblemen*. Nijmegen: Doctoraalscriptie Radboud Universiteit.

Bonnema, J.Th. en T.S. Kapteyn

1984 *Communicatie door taal en spraak, ook met slecht gehoor. Lezingen gehouden op het FENAC-symposium 'Communicatie door Taal en Spraak' op 13 en 14 januari 1984 te Woudschoten*. Amersfoort: FENAC.

Bos, Heleen

1985 *400 Basisgebaren voor gehoorgestoorde geestelijke gehandicapten en andere niet-sprekenden*. In *Communiceren met gebaren*. Amsterdam: Drukkerij Elco.

Evans, L.

1982 *Total Communication: structure and strategy*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.

Fortgens, C.

2003 *Taalkeuze van dove kinderen*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam. Gouda: Koninklijke Auris Groep.

Fortgens, C en H. Knoors

1994 *Distinguishing between Sign Language of the Netherlands and Sign Supported Dutch. A comparison of the language production of deaf children in two different settings*. In: Van den Bogaerde, B., H. Knoors en M. Verrips (eds.). *Amsterdam Series in Child Language Development 2. Language acquisition with non-native input; the acquisition of Sign Language of the Netherlands*. Publicatie nr. 62, Universiteit van Amsterdam, Instituut voor Algemene Taalwetenschap, p. 93-117.

Goldin-Meadow, S. en H. Feldman

1980 The Creation of a Communication System in Deaf Children of Hearing Parents. In: Stokoe, W. (ed.). *Sign and Culture. A reader for students of American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok Press, p. 362-375.

Goodman, C.A.

2006 *Teaching Manual Communication to preservice teachers of the deaf in accredited comprehensive undergraduate teacher preparation program*. In: *American Annals of the Deaf*. Volume 151, nr.1, p. 5-15.

Herreweghe, M. van en M. Vermeerbergen

1998 *Thuishoren in een wereld van gebaren*. Gent: Academia Press.

Klima, E. S., and U. Bellugi

1979 *The Signs of Language*. Cambridge: Harvard University Press.

Kouwenberg, M., Weerdenburg, M. van en C. Slofstra-Bremer

2007 *Het gebruik van gestures en gebaren bij ESM: een review*. Pontem: Breaking Language Barriers.

Marmor, G.S. en L. Pettito

1979 *Simultaneous Communication in the classroom: how well is English grammar represented?* In: *Sign Language Studies*. Nr. 23, p. 99-136.

Oderwald, A., Klatter-Former, J., Goosen, M., Wietmarschen, H. van en C. Wever

2004 *Kiezen voor school. Een empirisch onderzoek naar de motieven van ouders van dove kinderen voor de keuze voor een auditief-verbale of tweetalige school*. Amsterdam: Afdeling Metamedica, VU Medisch Centrum.

Poppendieker, R.

1992 *Freies Schreiben und Gebärden: Voraussetzungen und Bedingungen des Erwerbs von Schreibkompetenz durch gehörlose Kinder*. Hamburg: Signum.

Power, D., Hyde, M. en G. Leigh

2008 *Learning English from Signed English: an impossible task?* In: *American Annals of the Deaf*. Volume 153, nr.1, p. 37-47.

Raeve, L. de

2006 *Invloed van de vroege gehoorscreening en cochleaire implantatie op dove kinderen in Vlaanderen*. In: *Van Horen Zeggen*. Jaargang 47, juni 2006, p. 10-17.

Schermer, G.M.

1990 *In Search of a Language. Influences from spoken Dutch on Sign Language of the Netherlands*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam. Delft: Eburon Publishers.

Schermer, G.M., Fortgens, C., Harder, R., en E. de Nobel

1991 *De Nederlandse Gebarentaal*. Eerste druk, vijfde oplage. Twello: Van Tricht Uitgeverij.

Schick, B. en M.P. Moeller

1992 *What is learnable in Manually Coded English sign systems?* In: *Applied Psycholinguistics*. Jaargang nr. 13, p. 313-340.

Schick, B.

2003 *The Development of American Sign Language and Manually Coded English Systems*. . In: Marschark, M. en P.E. Spencer (eds.). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford: University Press, p. 219-229.

Sofinski, B.A.

2002 *So, why do I call this English?* In: Lucas (ed.). *Turn-taking, Finger spelling, and Contact in Signed Languages*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, p. 27-48.

Stokoe, W.C.

1960 *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. In *Studies in Linguistics: Occasional Papers 8* (rev. 1978, Linstok Press). Buffalo, N.Y.: University of Buffalo.

Supalla, S.J. en C. McKee

2002 *The role of Manually Coded English in language development of deaf children*. In: Meier, R., K. Cormier en D. Quinto Pozos (eds.). *Modality and Structure in Signed and Spoken Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 143-165.

Terpstra, A. en G.M. Schermer

2006 *Wat is NmG en waarom gebruik je het? Is er een norm voor 'goed' NmG-gebruik?* In: *Van Horen Zeggen*. Jaargang 47, februari 2006, p. 10-17.

Tijsseling, Corrie

2006 *Anders doof zijn. Een nieuw perspectief op dove kinderen*. Twello: Van Tricht Uitgeverij.

Veldman-Das, M.W.M.P.

2003 *Nederlands met gebaren*. In *Logopedie en Foniatrie*, 75, nr 4, april, p. 114-119.

Wever, C.C.

2002 *Parenting deaf children in the era of cochlear implantation. A narrative-ethical analysis*. Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.

Wilbur, Ronnie B.

2003 *Modality and the Structure of Language. Sign languages versus signed systems*. In: Marschark en Spencer (eds.). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford University Press, p. 332-345.

Woodward, J.

1994 *The Deaf Diglossic Continuüm*. In: *Describing Variation in American Sign Language: Implicational Lects on the Deaf Diglossic Continuüm*. Burtonsville, MD: Linstok Press Dissertation Series, p. 13-16.

Woodward, J. en H. Markowicz

1980 *Pidgin Sign Languages*. In: Stokoe, W. (ed.). *Sign and Culture. A reader for students of American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok Press, p. 55-79.

1997 *Méér dan een gebaar. Rapport van de Commissie Nederlandse Gebarentaal*.

2001 *Actualisatie van Méér dan een gebaar. Rapport van de Commissie Nederlandse Gebarentaal*.

Websites

www.vandale.nl

www.gebarentrum.nl

www.woordenlijst.org

www.let.ru.nl/ans/e-ans/

Bijlage A: Vragenlijst

Beste mensen

Voor mijn studie Nederlandse Gebarentaal aan de Universiteit van Amsterdam doe ik een scriptieonderzoek naar het gebruik van Nederlands met Gebaren (NmG) als onderdeel van een stage in opdracht van het Nederlands Gebarencentrum (NGc). U heeft hierover op 17 december 2007 een brief ontvangen van Patricia Smids van het NGc.

In het onderzoek kijk ik naar hoe leerkrachten, logopedisten en klassenassistenten in het onderwijs in NmG communiceren met leerlingen. Het eerste deel van de scriptie bevat een theoretische beschrijving over NmG en een overzicht van de communicatiemethoden die in het onderwijs aan dove en/of slechthorende leerlingen en leerlingen met een spraak- of taalprobleem werden en worden gegeven. Het tweede deel bestaat uit een beschrijving van een empirisch onderzoek op basis van een vragenlijst en observaties in de klas. Het doel van deze vragenlijst is, om de theorie aan de praktijk te toetsen. Naast de vragenlijst wil ik ook bij een aantal van u in de klas komen observeren. Ik zal hierover later nog contact met u opnemen.

Wilt u zo vriendelijk zijn om deze vragenlijst in te vullen en op te sturen?

De vragenlijst bestaat uit drie delen. In het eerste deel wil ik graag wat persoonlijke gegevens en basisinformatie weten. In het tweede deel krijgt u een aantal vragen over Nederlands, Nederlandse Gebarentaal (NGT) en Nederlands met Gebaren, de modules NmG/NGT en over hoe u en uw leerlingen communiceren. In het derde en laatste deel kunt u zelf nog wat opmerkingen opschrijven.

Gebruikte afkortingen in de vragenlijst:

NmG	Nederlands met Gebaren	NGT	Nederlandse Gebarentaal
SH	Slechthorend	ESM	Ernstige Spraak- en taalmoeilijkheden
CI	Cochleair Implantaat	NGc	Nederlands Gebarencentrum

Alle gegevens zullen anoniem worden verwerkt.

Indien van toepassing kunt u meerdere antwoorden invullen. Dit staat bij de betreffende vragen aangegeven.

Stuur de ingevulde vragenlijst voor 1 mei op naar
Nederlands Gebarencentrum
t.a.v. Wouter Bolier
J.F. Kennedylaan 99
3981 GB Bunnik

Voor vragen of opmerkingen kunt u mailen naar

Wouter Bolier: w.bolier@planet.nl

Alvast hartelijk dank voor uw medewerking, mede namens Patricia Smids.

Wouter Bolier

I Persoonlijke gegevens

1. Wat is uw leeftijd?
 18 - 30
 30 - 50
 50 of ouder

2. Wat is uw geslacht?
 man
 vrouw

3. U
 hoort goed
 bent slechthorend
 bent doof

4. Wat is uw moedertaal?
 Nederlands
 Nederlandse Gebarentaal
 Anders, namelijk...

5. Welke opleidingen heeft u voltooid? (Meerdere antwoorden mogelijk.)
 PABO
 Opleiding tot Docent Nederlandse Gebarentaal op de Hogeschool van Utrecht
 Anders, namelijk...

6. In welk type onderwijs bent u werkzaam? (Meerdere antwoorden mogelijk.)
 Dovenonderwijs basisonderwijs voortgezet onderwijs
 SH onderwijs basisonderwijs voortgezet onderwijs
 ESM onderwijs basisonderwijs voortgezet onderwijs
 Regulier onderwijs basisonderwijs voortgezet onderwijs
 Anders, namelijk...

7. Wat is uw functie in het onderwijs? (Meerdere antwoorden mogelijk.)
 Leerkracht
 Klassenassistent
 Logopedist
 Anders, namelijk...

8. U werkt met de volgende groepen kinderen (Meerdere antwoorden mogelijk.)
 Dove kinderen
 Dove kinderen met CI
 Slechthorende kinderen
 Horende kinderen
 Dove kinderen met een spraak- en/of taalstoornis
 Slechthorende kinderen met een spraak- en/of taalstoornis
 Horende kinderen met een spraak- en/of taalstoornis
 Meervoudig gehandicapte kinderen
 Anders, namelijk...

II Vragen over Nederlands, Nederlandse Gebarentaal (NGT) en Nederlands met Gebaren (NmG)

9. Welke modules heeft u gevolgd bij het Nederlands Gebarencentrum en in welk jaar? (Meerdere antwoorden mogelijk.)

- | | | | | | |
|---|--------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> NGT voor algemeen belangstellenden | module | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | in: |
| <input type="checkbox"/> NGT Ouders Module (OM) | module | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | in: |
| <input type="checkbox"/> NGT Medewerkers Module (MM) | module | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | in: |
| <input type="checkbox"/> NmG voor algemeen belangstellenden | module | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | | in: |
| <input type="checkbox"/> NmG voor onderwijs | module | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | in: |
| <input type="checkbox"/> Anders, namelijk... | | | | | |

10. Geef aan of u de bovenstaande modules bij het NGc heeft gevolgd of elders.

- Bij het NGc.
 Elders, bij...

11. Heeft u naast deze modules nog andere cursussen NGT of NmG gevolgd? Zo ja, welke en wanneer?

12. Gebruikt u in uw dagelijks leven (Meerdere antwoorden mogelijk.)

- Nederlands
 Nederlandse Gebarentaal
 Nederlands met Gebaren
 Anders, namelijk...

13. Wat verstaat u onder NmG?

14. Bent u zich er altijd van bewust of u NmG of NGT gebruikt?

- Ja
 Nee
 Weet niet

Licht uw antwoord toe.

15. Als u NmG gebruikt, gebruikt u dan altijd uw stem? Zo ja, waarom? Zo nee, waarom niet?

16. Bent u bekend met de drie domeinen van NmG?

- Ja
 Nee (sla vraag 17 over)

Licht uw antwoord toe.

17. Kunt u vertellen op welke momenten u de NmG-domeinen 1, 2 of 3 inzet en waarom?

18. Als u NmG gebruikt, op welke manier doet u dat dan:

- A bij een gemengde klas: SH en ESM
- B bij een gemengde klas: doof met CI, SH en ESM
- C bij een gemengde klas: doof, SH en ESM
- D bij een gemengde klas: doof en doof met CI
- E bij een gemengde klas: doof, doof met CI en SH
- F bij een gemengde klas: doof, doof met CI, SH en ESM
- G Anders, namelijk...

Licht uw antwoord toe.

19. Als u aan een gemengde klas lesgeeft, maakt u dan in uw manier van communiceren een onderscheid per kind?

- Ik maak geen onderscheid in mijn manier van communiceren per kind.
- Ik maak wel onderscheid in mijn manier van communiceren per kind.

Licht uw antwoord toe.

20. Wat zijn volgens u de gevolgen van een gemengde groep voor uw communicatie met de leerlingen en voor de leerlingen onderling? Licht uw antwoord toe.

21. Wat zou volgens u, op het gebied van communicatie, de meest ideale groepssamenstelling zijn? Licht uw antwoord toe.

22. Op welke momenten gebruikt u NGT/NmG?

Licht uw antwoord toe.

23. Zijn er momenten dat u geen NGT/NmG gebruikt?

Licht uw antwoord toe.

24. Maakt u onderscheid tussen individuele instructietaal en klasse-interactietaal?

- Ja
- Nee

Licht uw antwoord toe.

25. Heeft u na het volgen van de modules NmG/NGT voldoende kennis in huis om optimaal te kunnen communiceren met uw leerlingen?

- Weet niet
- Ja
- Nee

Licht uw antwoord toe.

26. Wat is de gemeenschappelijke taalvorm (de voertaal) in de klas? Licht uw antwoord toe.

27. Hoe communiceren uw leerlingen onderling met elkaar? (Meerdere antwoorden mogelijk.)

in NGT

in het Nederlands

in NmG

Anders, namelijk...

Licht uw antwoord toe.

28. Hoe communiceert u met uw leerlingen? (Meerdere antwoorden mogelijk.)

in NGT

in het Nederlands

in NmG

Anders, namelijk...

Licht uw antwoord toe.

29. Hoe communiceren uw leerlingen met u? (Meerdere antwoorden mogelijk.)

in NGT

in het Nederlands

in NmG

Anders, namelijk...

Licht uw antwoord toe.

30. In hoeveel procent van de gevallen begrijpen uw leerlingen u goed, op grond van uw gebarenvaardigheid, als u met hen communiceert?

0 – 20%

20 – 40%

40 – 60%

60 – 80%

80 – 100%

Licht uw antwoord toe.

31. In hoeveel procent van de gevallen kunt u uw leerlingen goed begrijpen als u met hen communiceert?

0 – 20%

20 – 40%

40 – 60%

60 – 80%

80 – 100%

Licht uw antwoord toe.

32. In hoeverre speelt uw gebarenvaardigheid een rol bij het begrijpen van uw leerlingen als u met hen communiceert? Licht uw antwoord toe.

33. Welke problemen ervaart u wanneer u NmG gebruikt? (Meerdere antwoorden mogelijk.)

- Geen problemen.
 - Ik weet de gebaren (soms) niet.
 - Het is lastig om Nederlands te combineren met NGT.
 - Het is vermoeiend.
 - Ik weet niet of ik het wel goed doe.
 - Ik weet niet of leerlingen me wel begrijpen.
 - Ik weet niet of ik mijn stem moet gebruiken.
 - Ik maak 'kromme' zinnen.
 - Anders, namelijk...
- Licht uw antwoord toe.

34. Op welk gebied van NmG zou u nog extra scholing of ondersteuning kunnen gebruiken? (Meerdere antwoorden mogelijk.)

- snelheid van gebaren
 - soepelheid van gebaren
 - 'oproepbaarheid' van gebaren (hoe snel kan ik een gebaar bij een woord bedenken?)
 - bij spontane interactie of spontaan vertellen in NmG
 - bij het voorlezen in NmG
 - onderscheiden van NGT, Nederlands en NmG
 - meer inzicht krijgen in wanneer u een van de verschillende NmG-domeinen kunt toepassen
 - uitbreiding gebarenschat
 - figuurlijk taalgebruik
 - bij rijmpjes en/of liedjes
 - anders, namelijk...
- Licht uw antwoord toe.

III Opmerkingen

Heeft u nog opmerkingen?

Stuur de ingevulde vragenlijst voor 1 mei op naar
Nederlands Gebarencentrum
t.a.v. Wouter Bolier
J.F. Kennedylaan 99
3981 GB Bunnik

Voor vragen of opmerkingen kunt u mailen naar

Wouter Bolier: w.bolier@planet.nl

Alvast hartelijk dank voor uw medewerking, mede namens Patricia Smids.

Wouter Bolier