

Over realiteiten en verwachtingen, voetangels en klemmen

Taalkundige overwegingen bij een tweetalig scholingsconcept voor
dove kinderen

Harry Knoors

Koninklijke Ammanstichting Rotterdam

1. De onvermijdelijke tweetaligheid van dove kinderen

De tweetaligheid van dove kinderen is eerder regel dan uitzondering. Voor wat betreft dove kinderen die dove, gebarentaal gebruikende ouders hebben, behoeft dit geen betoog. Deze kinderen groeien thuis met de Nederlandse Gebarentaal op. In het gezin (Mills & Coerts, 1990), maar zeker op de dovenschool, worden deze kinderen ook geconfronteerd met het Nederlands, meestal met ondersteunende gebaren, soms primair in de gesproken vorm. Het bovenstaande geldt echter ook voor dove kinderen die horende ouders hebben.

Gebaren spelen een belangrijke rol in de prille fase van de taalontwikkeling van alle kinderen, horend dan wel doof. Wijzen, reiken en grijpen zijn manuele middelen die in geval van horende kinderen uitkomst bieden bij de aanvankelijk nog ontoereikende communicatiemogelijkheden via spraak (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni & Volterra, 1979; Schaerlakens & Gillis, 1987). Dove kinderen zijn echter in veel sterkere mate gefixeerd op gesticulaties die het aanbod van gesproken taal van hun ouders begeleiden.

De Amerikaanse onderzoekster Susan Goldin-Meadow heeft in een reeks van onderzoeken aangetoond, dat dove kinderen deze gesticulaties oppakken en erop voortborduren, ook als ouders het gebruik ervan niet proberen te stimuleren en hun communicatie zoveel mogelijk via gesproken taal laten verlopen. Deze thuisgebaren van dove kinderen onderscheiden zich in kwalitatief en kwantitatief opzicht van de gesticulaties die horende kinderen in de eerste fase van hun taalontwikkeling tentoonspreiden. Al snel worden dove kinderen zich bewust van de kleinere, samenstellende delen van thuisgebaren; deze gebaren worden spoedig tot in complexiteit oplopende reeksen gerangschikt en sommige gebaren ondergaan bewerkingen die lijken op

de morfologische processen die zo typerend zijn voor gebarentalen (Feldman, Goldin-Meadow & Gleitman, 1978; Goldin-Meadow & Mylander, 1990).

Men kan er voor kiezen deze gesticulaties te beschouwen als een ongewenst verschijnsel dat in ieder geval geen stimulatie behoeft en dat bij voorkeur dient uit te doven. De vele observaties van het gebruik van gebaren door kinderen in omgevingen waarin zo strikt mogelijk de hand wordt gehouden aan de zuivere spreekmethode, tonen aan hoe moeilijk dit te bewerkstelligen is. Men kan deze toenemende gesticulaties ook zien als een uiting van een natuurlijke gerichtheid van dove kinderen op manuele communicatie, een gerichtheid waarvan op positieve wijze gebruik kan worden gemaakt, bijvoorbeeld door gebaren in het taalaanbod op te nemen. Het feit dat velen in het Nederlandse dovenonderwijs hiervoor geopteerd hebben – het gebruik van spraakondersteunende gebaren heeft immers een grote vlucht genomen – kan zonder meer tot één van de meer positieve ontwikkelingen in de dovenpedagogiek gerekend worden. De communicatie van ouders en leerkrachten met dove kinderen is er zeer door bevorderd, een verworvenheid waarover niet te licht gedacht mag worden.

De introductie van ondersteunende gebaren, van Nederlands-Met-Gebaren dus, brengt echter onontkoombaar als uitvloeisel met zich mee, dat dove kinderen grammaticale regels gaan toepassen die niet behoren tot het Nederlands. Hoe valt dit te verklaren? De gebaren in Nederlands-Met-Gebaren worden opeenvolgend gerangschikt. Deze overwegend sequentiële ordening is typerend voor gesproken talen. Ze volgt uit het feit, dat we deze talen spreken en horen, of – anders gezegd – dat we ze uiten en begrijpen in de akoestisch-articulatorische modaliteit. Dove kinderen zijn voor hun taalperceptie en -productie echter juist afhankelijk van de visueel-

manuele modaliteit. Immers, om taal waar te nemen zijn ze vooral op het zien aangewezen, terwijl ze voor het zich uiten merendeels gebruik maken van hun handen. Dit verschil in modaliteit is cruciaal. Taal produceren met handen en armen verloopt anders dan spreken. Het maken van een gebaar kost circa twee keer zoveel tijd als het spreken van een woord (Bellugi & Fischer, 1972). Ook het visueel waarnemen van taal verschilt van het auditief waarnemen. Zo kan het korte-termijn-geheugen minder opeenvolgend aangeboden gebaren vasthouden dan gesproken woorden (Mayberry & Waters, 1991). Als een kind nu in een uiting meerdere gebaren opeenvolgend ordent, iets dat verwacht wordt in een pedagogische setting waarin Nederlands-Met-Gebaren aangeboden wordt, dan neemt deze uiting in vergelijking met een gesproken zin veel tijd in beslag, terwijl tegelijkertijd het risico optreedt dat de communicatiepartner de uiting niet goed begrijpt, omdat deze het begin van de zin alweer vergeten is tegen de tijd dat het eind gebaard wordt. Een taal die uitgaat van een sequentiële ordening van gebaren voldoet in ieder geval niet aan de eerste twee van de navolgende belangrijke voorwaarden die aan talen in het algemeen gesteld kunnen worden, willen ze in communicatie en informatie-overdracht goed kunnen functioneren:

- een taal moet vlot te produceren zijn;
- taalaanbod moet te verwerken zijn binnen de tijd die benodigd is voor produktie;
- grammaticale relaties moeten in een taal duidelijk geformuleerd zijn;
- een taal moet een veelheid aan middelen bevatten om semantische begrippen en relaties te kunnen uitdrukken.

(Slobin, 1975)

Het probleem wordt voor een doof kind groter naarmate het enerzijds meer gebaren kent en anderzijds meer te vertellen heeft. Wil het dit doen op een wijze die zowel rekening houdt met de genoemde voorwaarden als met de modaliteitseisen, dan kan dat alleen maar door uitingen relatief kort te houden. Dit is precies wat dove kinderen doen. Als ze in gebaren iets vertellen, dan bestaat hun taal uit een opeenvolging van aan elkaar gerelateerde, korte uitingen (Loncke, Quertinmont, Ferreyra & Counet, 1986). Om de hoeveelheid informatie per uiting toch op peil te houden, moeten dove kinderen oplossingen bedenken (Knoors, in druk). Mogelijke oplossingen voor het in balans houden van de lengte en de informatie-dichtheid per uiting zijn:

- vergroting van de interne complexiteit van gebaren;
- gelijktijdige produktie van taalelementen;
- weglating van gebaren.

Deze oplossingen wijzen alle in de richting van typische gebarentaalmecanismen. Incorporatie van classifiërs, incorporatie van punten in de gebarenruimte en veranderingen in de beweging van het gebaar vormen voorbeelden van vergroting van de interne complexiteit. Het gebruik van beide handen voor twee verschillende gebaren en het simultaan aan gebaren produceren van non-manuele signalen (gezichtsexpressie, hoofd- en lichaamshouding) zijn uitingen van gelijktijdige produktie van taalelementen. Weglating van gebaren treedt onder bepaalde voorwaarden op in structuren met een Topic-Comment karakter: een eerste naamwoordelijke groet vormt het onderwerp (topic), waaraan de daaropvolgende zinnen gerelateerd zijn. Deze zinnen vormen als het ware het commentaar op het onderwerp. Dat dove kinderen van deze processen daadwerkelijk gebruik maken, ook als ze horende ouders hebben, is gebleken uit onderzoek naar hun gebarenprodukties in de Verenigde Staten (Livingston, 1983; Suppala, 1991), in België (Loncke, 1990) en recent ook in Nederland. Hierbij kreeg met name de wijze waarop dove kinderen van horende ouders hun gebarenuitingen ruimtelijk organiseren aandacht (Knoors, 1992). Onder meer werd de incorporatie van punten in de gebarenruimte in werkwoordgebaren onderzocht. Uit dit onderzoek bleek, dat alle onderzochte kinderen, in leeftijd variërend van zeven tot vijftien jaar, gebruik maken van punten in de gebarenruimte. Weliswaar wordt dit gebruik gekenmerkt door zeer veel variatie, maar deze neemt af naarmate kinderen ouder worden, terwijl het gebruik zelf juist met het voorde- ren van de leeftijd toeneemt. Het percentage incorrect gebruik neemt na een aanvankelijke toename uiteindelijk af.

Ook taalperceptie lijkt te worden gestuurd door gebarentaalachtige orderingsstrategieën. Zo blijkt uit onderzoek van Elisabeth Dawson (1981) naar het herkennen en onthouden van geschreven zinnen door dove pubers, dat naarmate deze zinnen meer beantwoorden aan structuurkenmerken van een gebarentaal, het herkennen en onthouden succesvoller verloopt. Dawson concludeert dat gebarentaalachtige orderingsmechanismen geheugenprocessen bij doven blijkbaar kunnen faciliteren.

Het is van groot belang te beseffen, dat het bij dit alles niet gaat om een keuze die kinderen hebben, om een selectie die zij vrijwillig maken uit het taalaanbod. Integendeel; het communiceren via gebaren dwingt dove kinderen tot de ontdekking van orderingsprocessen die we in gebarentalen tegenkomen, eenvoudigweg omdat dit de enige mogelijkheid is om tegemoet te

komen aan de voorwaarden voor optimaal functionerend taalgebruik.

Zoals reeds eerder gesteld is, is de variatie in het gebarengedrag van dove kinderen groot. Ze is te herleiden tot minstens twee factoren: de variatie in het taalaanbod en de mate waarin dove kinderen afhankelijk zijn van de visueel-ma-nuele modaliteit.

Het proces van ontdekking van gebarentaalme-chanismen kan uiteraard sneller verlopen en in een bepaalde richting worden gestuurd indien een doof kind de weg wordt gewezen. Aanbod van een gebarentaal is hiervoor nodig. Vrijwel alle dove kinderen krijgen wel enig aanbod van de Nederlandse Gebarentaal, ondanks het feit dat ouders en leerkrachten vooral in Nederlands-Met-Gebaren trachten te communiceren. Over-dracht van de Nederlandse Gebarentaal kan gebeuren via:

- contacten met dove volwassenen die werk-zaam zijn in het internaat of op school;
- contacten met dove kinderen van dove ouders;
- contacten met oudere dove leerlingen die zelf al contacten hebben met volwassen leden van de dovengemeenschap;
- contacten met horende volwassenen die in hun ondersteunende gebaren ook gebaren-taalelementen opnemen.

Deze vier mogelijkheden zijn in (afnemende) graden van intensiteit gerangschikt. In het alge-meen kan gesteld worden, dat hoe eerder, inten-siever en frequenter dove kinderen volwassen vormen van de Nederlandse Gebarentaal aan-geboden krijgen, hoe meer hun eigen gebaren-taal zal gaan lijken op deze NGT. Naarmate het echter meer om indirecte overdracht gaat van fragmenten van de Nederlandse Gebaren-taal, zal het dove kind meer op zijn eigen taal-vermogen aangewezen zijn voor zijn gebaren-taalverwerving en zal dientengevolge zijn ge-barentaal meer beschouwd moeten worden als een variant van de Nederlandse Gebarentaal: Schoolse Nederlandse Gebarentaal (Knoors, 1992).

Omdat dove kinderen via aanbod van gespro-ken en geschreven taal met wisselend succes het Nederlands verwerven, ligt de conclusie voor de hand dat vrijwel alle dove kinderen naarmate ze ouder worden, onvermijdelijk meer en meer tweetalig worden. Bij veel kinderen zal de vaar-digheid in beide talen te wensen over laten. In het geval van het Nederlands komt dit, doordat deze taal nu eenmaal weinig toegankelijk is voor dove kinderen. Voor wat betreft de Neder-landse Gebarentaal dient het tekort aan vaardig-heid gezocht te worden in het feit, dat deze taal niet reeds vanaf jonge leeftijd aangeboden wordt.

2. Meer aandacht voor de Nederlandse Geba-rentaal

Hetgeen naar voren gebracht werd in de eerste paragraaf roept natuurlijk de vraag op, of het verstandig is om uitgebreide en meer gerichte aandacht te besteden aan de Nederlandse Gebarentaal om zo uiteindelijk toe te werken naar tweetalige opvoeding en scholing van dove kin-deren. Een positief antwoord is hier op zijn plaats. Het lijkt een goede zaak om in het peda-gogisch en onderwijskundig handelen de twee-talige werkelijkheid van dove kinderen als uit-gangspunt te nemen (zie hiervoor onder meer Loncke, 1982; Hansen, 1987; Johnson, Erting & Liddell, 1989; Knoors, 1989; Bouvet, 1990; Wisch, 1990). Dit vloeit voort uit een aantal problemen dat in verband staat met de huidige talige situatie van dove kinderen:

- in het taalgebruik van dove kinderen doet zich extreme variatie voor;
- verreweg de meeste dove kinderen verwer-ven twee talen, maar kunnen in geen van deze talen uiteindelijk vaardig genoemd wor-den;
- in opvoeding en onderwijs voelen dove kin-deren hun eigenheid, – het deels ook in de dovenwereld staan met zijn eigen taal en cul-tuur –, onvoldoende gerespecteerd;
- het taalbeleid in het onderwijs is niet afge-stemd op het feit dat dove kinderen bij voor-keur in een andere taal communiceren dan het Nederlands.

Op elk van deze aspecten wordt in het hierna-volgende wat dieper ingegaan. Om te begin-nen de variatie in het taalgebruik. Enige variatie in taalverwerving en taalgebruik is heel nor-maal. Wanneer er echter van excessieve varia-tie sprake is, kan dit leiden tot problemen in de communicatie. De Brit William Edmondson sug-gereerde reeds in het begin van de jaren tachtig, dat dove kinderen vanwege de grote ver-schillen in taalgebruik een belangrijk deel van hun tijd bezig zijn met het zoeken naar wat hij 'functionele congruentie' noemde: het op elkaar afstemmen van elkaars taalgebruik teneinde communicatie mogelijk te maken (Edmondson, 1981). Dit afstemmen is moeilijker naarmate het wederzijdse taalgebruik meer van elkaar ver-schilt en de communicatieve taak meer vergt van ieders cognitieve vermogens. Dan kunnen ge-makkelijk misverstanden optreden. Vroege intro-ductie van de Nederlandse Gebarentaal kan er-toe leiden, dat er meer gelijkvormigheid in het verwerven van deze taal optreedt. De grote va-riatie in verwerving wordt immers met name ver-oorzaakt door het feit, dat dove kinderen, als ze geen dove ouders hebben, deze taal voor een

belangrijk deel steeds weer opnieuw zelf moeten ontdekken. Minder variatie in de omstandigheden van taalverwerving zal in dit geval automatisch leiden tot minder variatie in het taalgebruik.

Vervolgens de vaardigheid in het Nederlands en in de Nederlandse Gebarentaal. Onderzoek naar de tweetaligheid van horende kinderen wijst erop, dat een situatie waarin in geen van beide talen verregaande vaardigheid bereikt wordt – men spreekt in dit verband wel van 'half-taligheid' – de cognitieve ontwikkeling negatief beïnvloedt (Cummins, 1976, 1984). Een in cognitief opzicht nadelige ontwikkeling lijkt te kunnen worden vermeden als kinderen tot grote vaardigheid in één der beide talen kunnen komen. Waar de tekortschietende vaardigheid in het Nederlands voor een belangrijk deel te herleiden is tot betrekkelijk moeilijk te beïnvloeden factoren in het kind – de hoeveelheid restgehoor, het vermogen dat restgehoor te gebruiken en de aanleg tot spraakfzien –, daar laat de vaardigheid in de Nederlandse Gebarentaal te wensen over vanwege het gebrek aan gebarentaalaanbod. Deze externe factor is eenvoudiger te beïnvloeden: dove kinderen reeds vroegtijdig in situaties brengen waarin op speelse wijze de Nederlandse Gebarentaal verworven kan worden. De taal welke voor tweetalige dove kinderen de meeste kans biedt op grote vaardigheid, is de Nederlandse Gebarentaal, omdat deze taal in alle opzichten voor hen de meest toegankelijke is.

Respect voor eigen taal en cultuur wordt nauw geassocieerd met het emotioneel welbevinden van kinderen. De taalkundige René Appel ziet deze sociaal-psychologische factor als één van de belangrijkste voordelen van tweetalige onderwijsprogramma's: er wordt in het onderwijs een veilig leerklimaat voor kinderen geschapen, een klimaat waarin het kind zich thuis kan voelen, zich begrepen weet. Hierdoor worden uiteindelijk ook de leerprestaties bevorderd (Appel, 1984; zie ook Feuerstein, 1980).

Tot slot het feit dat op school les gegeven wordt in een taal die niet optimaal toegesneden is op de vermogens tot taalperceptie en -productie van dove kinderen. Het gevolg van voortdurend aanbod van informatie in Nederlands-Met-Gebaren is dat dove kinderen deze informatie niet optimaal tot zich kunnen nemen. Ze moeten zich teveel concentreren op de taal zelf. Anders, en duidelijker, gezegd: de achterstand die dove kinderen oplopen in hun algemene ontwikkeling ligt veel minder aan hun doofheid, maar veeleer aan het feit dat het onderwijs de ogen sluit voor de talige werkelijkheid. Vroege introductie van de Nederlandse Gebarentaal, gevolgd door het gebruik van deze taal voor informatie-overdracht

zal bij veel dove kinderen ongetwijfeld kunnen leiden tot een verkleining van de informatieachterstand ten opzichte van horende leeftijdsgenoten.

De conclusie dat de huidige werkelijkheid in opvoeding en onderwijs voor de ontwikkeling van veel dove kinderen belangrijke nadelige consequenties heeft, ligt voor de hand. In alle genoemde gevallen lijkt het reëel te verwachten dat het gericht en vroegtijdig aandacht besteden aan de Nederlandse Gebarentaal een pluspunt betekent.

3. Een positieve beïnvloeding van de vaardigheid in het Nederlands?

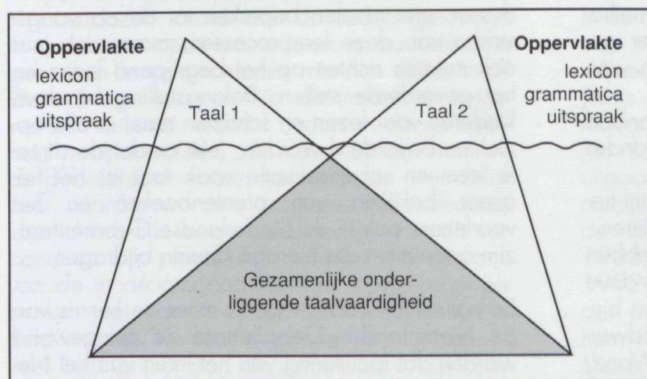
3.1 Taalvaardigheid, afhankelijkheid en positieve transfer

Een vraag die in het kader van tweetalig dovenonderwijs ook gesteld kan worden, is of het stimuleren van vaardigheid in de Nederlandse Gebarentaal een positief effect kan hebben op de vaardigheid in het Nederlands. Deze vraag raakt het gebied van de voetangels en klemmen. Het is niet mogelijk haar eenduiding met 'ja' of 'nee' te beantwoorden.

Het is in dit verband zinvol uit te gaan van het concept 'taalvaardigheid', zoals dat door de Canadees Cummins (1984) gehanteerd wordt. Cummins maakt in eerste instantie een onderscheid tussen Algemeen-Dagelijkse Taalvaardigheid en Cognitief-Schoolse Taalvaardigheid. Het eerste begrip duidt op het gebruik van taal in alledaagse communicatieve situaties. In deze situaties is vaak sprake van gesprekken die betrekkelijk weinig cognitieve inspanning vergen en gepaard gaan met veel contextuele ondersteuning. Met dove kinderen praten over de verschillende huizen die ze zien, terwijl een woonwijk bezocht wordt, is hiervan een voorbeeld. Cognitief-Schoolse Taalvaardigheid impliceert het aanwenden van taal voor cognitief-inspannende, schoolse taken. Vaak is er sprake van weinig contextuele ondersteuning. Dove kinderen in de klas een verhaal laten schrijven over het bezoek aan een woonwijk dat enkele dagen geleden plaatsvond, is een voorbeeld van een activiteit die op dit type taalvaardigheid een beroep doet. Andere typische voorbeelden hiervan zijn onder meer het formuleren van definities (Wat is een hut?), het benoemen van causale relaties (Waarom zijn veel Nederlandse mensen na de oorlog naar Amerika geëmigreerd?), het aangeven van overeenkomsten en verschillen (Noem vijf verschillen tussen het klimaat in Nederland en dat in de poolstreken) of het aangeven van voor- of nadelen (Wat is het voordeel van het wonen in iglo's op de Noordpool?). Ook het

opzoeken en schriftelijk weergeven van informatie, bijvoorbeeld het lezen over en beschrijven van uiterlijk en leefgewoontes van gorilla's, is een taak die een groot beroep doet op Cognitief-Schoolse Taalvaardigheid. Het gaat dus om taken die veelal, maar niet altijd, gerelateerd zijn aan lezen en schrijven. Beide soorten taalvaardigheid zijn uitersten op een schaal. Veel taken waaraan taal te pas komt, doen in wisselende mate op beide vaardigheden een beroep.

Cummins heeft tevens de theorie ontwikkeld, dat bij mensen die twee of meer talen leren er sprake is van één **gemeenschappelijke onderliggende taalvaardigheid** (Cummins, 1984, 1991a,b). Deze gemeenschappelijke vaardigheid maakt het volgens Cummins mogelijk dat er positieve transfer optreedt. Met positieve transfer wordt bedoeld, dat het leren van de tweede taal vergemakkelijkt wordt door het vaardig zijn in een eerste taal. Cummins heeft dit in de **afhankelijkheidshypothese** onder woorden gebracht: De vaardigheid in de tweede taal is gedeeltelijk afhankelijk van de vaardigheid in de eerste taal. Vanuit de eerste taal kan onder bepaalde voorwaarden transfer van vaardigheden optreden naar de tweede taal. De relatie tussen Algemeen-Dagelijkse en Cognitief-Schoolse Taalvaardigheid in twee talen heeft Cummins gevisualiseerd in de metafoor van de 'dubbele ijsberg' (zie figuur 1).



Figuur 1. De Dubbele Ijsberg (naar Cummins, 1984).

De toppen van de beide ijsbergen staan voor de Algemeen-Dagelijkse Taalvaardigheid. Hier is transfer volgens Cummins onwaarschijnlijk. Woordenschat, grammatica, uitspraak, het zijn allemaal facetten van de Algemeen-Dagelijkse Taalvaardigheid die afzonderlijk verworven moeten worden. Het gedeelte van de beide ijsbergen dat zich onder water bevindt, representeert de gezamenlijke onderliggende taalvaardigheid. Deze beperkt zich tot de Cognitief-

Schoolse Taalvaardigheid. Positieve transfer is hier wel mogelijk.

Cummins' hypothese komt er dus op neer, dat het verworven hebben van Cognitief-Schoolse Taalvaardigheden in de eerste taal het leren van dezelfde vaardigheden in de tweede taal vergemakkelijkt. Nogal wat onderzoek heeft deze hypothese als uitgangspunt genomen (Bossers, 1991; Cummins, 1991a; Verhoeven, 1991, 1992). Samengevat roepen de resultaten het volgende beeld op:

- transfer van Cognitief-Schoolse Taalvaardigheden kan inderdaad optreden, zowel in het algemeen als ten aanzien van het specifieke deelgebied 'lezen';
- om transfer te doen optreden, moet aan een aantal voorwaarden worden voldaan;
- één van de belangrijkste voorwaarden lijkt te zijn, dat er sprake moet zijn van een behoorlijke kennis van de tweede taal, voordat transfer kan optreden.

Dit is zowel vastgesteld voor het mondeling geven van definities (Snow, Cancino, De Temple & Schley, 1991) als voor het lezen (Bossers, 1991). Een voorbeeld kan dit laatste wellicht verduidelijken: Iemand die een grote leesvaardigheid in het Nederlands heeft, doorgrondt niet alleen het alfabetische schrift en begrijpt niet alleen woorden en zinnen, maar bezit ook veel kennis over tekstenmerken. Stel nu dat deze persoon teksten in het Turks moet lezen. Alle kennis

omtrent lezen, omtrent teksten en omtrent de gang van zaken in onze wereld kan pas goed benut worden als deze persoon al redelijk wat Turks kent. Het gaat dan met name om het bezitten van een vrij grote leeswoordenschat in deze taal en het hebben van inzicht in verschillen in grammaticale eigenschappen tussen het Nederlands en het Turks. Wellicht dat deze persoon minder Turks hoeft te kennen dan iemand die een minder grote vaardigheid in zijn eerste taal heeft, maar toch . . . er is zeker geen sprake van een automatisch benutten van reeds verworven vaardigheden. Wordt

deze persoon vervolgens gevraagd Marokkaans-Arabisch te lezen, dan wordt de taak nog complexer. Nu moet ook een anderssoortig schriftsysteem gedecodeerd worden. Uit onderzoek blijkt dan ook, dat de samenhang tussen leesvaardigheid in een eerste en in een tweede taal sterker is als de schriftsystemen overeenkomen.

- er zijn vele, vaak samenhangende factoren die succes in het leren van een tweede taal beïnvloeden (Wong Fillmore, 1991).

Gedegen vaardigheid in de eerste taal kan

daar één van zijn. Andere factoren zijn onder meer kenmerken van de leeders zelf: (a) cognitieve capaciteit, (b) leeftijd en (c) persoonlijkheid, meer specifiek de bereidheid tot het nemen van risico's, de mate van mentale flexibiliteit en de motivatie. Ook (d) de toegang die de leeders hebben tot de te leren taal mag niet ongenoemd blijven. Kenmerken van de communicatiepartners, degenen die de doeltaal reeds beheersen, spelen ook een rol: (e) hun vaardigheid in deze doeltaal, (f) hun inschatting van het niveau in deze taal bij de tweede taalverwerwers, (g) hun bereidheid om op adequate wijze het eigen taalgebruik aan te passen. Tot slot is de sociale setting van belang: (h) de hoeveelheid sprekers in de leeromgeving die de tweede taal reeds beheersen, (i) de kwantiteit en kwaliteit van de interactie tussen leeders en beheersers en (j) de mate waarin taalleeders de kans krijgen hun verworven vaardigheid te toetsen.

3.2 Implicaties voor tweetalig dovenonderwijs

Wat zijn de implicaties van het bovenstaande voor tweetalig dovenonderwijs, onderwijs waarin de meest toegankelijke taal voor dove kinderen, de Nederlandse Gebarentaal, vooralsnog geen schriftstelsel kent? De belangrijkste implicatie lijkt de volgende te zijn: Als het onderwijsdoel is om dove kinderen beter Nederlands te leren of als het doel is hen beter te leren lezen en schrijven, dan moeten daarvoor op de eerste plaats geëigende leeromstandigheden en methodieken tot stand gebracht worden. Onder geëigende leeromstandigheden kan verstaan worden:

- het realiseren van een vroegtijdig aanbod van het Nederlands naast de Nederlandse Gebarentaal;
- het werken aan een optimale interactiestijl tussen ouders en leerkrachten en dove kinderen.

De onderzoekers Wood in Engeland hebben duidelijk gemaakt, dat een dergelijke stijl dove kinderen steeds weer de gelegenheid moet bieden de reeds geleerde gesproken taal daadwerkelijk te gebruiken en te toetsen (Wood, Wood, Griffiths & Howarth, 1986; Wood en Wood, 1991a,b; Wood en Wood, 1992a,b);

- het blijven zoeken naar manieren om de toegankelijkheid van het gesproken Nederlands voor dove kinderen te vergroten (Knoors, in druk).

In dit verband is de ontwikkeling van trainingsprogramma's voor het leren gebruiken van restgehoor en voor het spraakfzien van groot belang, evenals de ontwikkeling van betere versterkingsapparatuur. Ook het zorgvuldig toepassen van cochleaire implants lijkt mogelijkheden te bieden. Voorstellen om dove kinderen het

Nederlands eerst langs schriftelijke weg te laten verwerven, lijken weinig bij te dragen tot een optimalisering van het leren van deze taal. Schriftelijke communicatie is zeer omslachtig. Bovendien is voor het kunnen lezen een innerlijke spraakcodering van groot belang (Conrad, 1979; Schaper, 1991) en is de relatie tussen de structuur van het Nederlands en het horen en spreken nauw.

- waar mogelijk zou overwogen moeten worden om dove kinderen na een aantal jaar dovenonderwijs in kleine groepjes geheel of gedeeltelijk te plaatsen binnen groepen in het reguliere onderwijs.

In dit verband kan naar het TRIPOD-model in de Verenigde Staten verwezen worden (Kirchner, 1992).

- het realiseren van effectief onderwijs, dus: optimaal gebruik van de leertijd, planmatigheid in handelen, eenduidigheid in instructie en een regelmatige evaluatie van de vorderingen van leerlingen.

Wat betreft de methodieken het volgende:

- een oriëntatie op methoden voor onderwijs in het Nederlands als tweede taal, zoals die momenteel in gebruik en in ontwikkeling zijn ten behoeve van het reguliere onderwijs, is wenselijk;
- een verdere ontwikkeling van specifieke, op dove kinderen gerichte methodieken voor het lezen en het schrijven is zeer zinvol.

Deze methodieken zouden zich, anders dan tot dusver, niet moeten beperken tot de aanvangsstadia van deze leerprocessen, maar zich juist ook moeten richten op het begrip lezen en het gevorderde stellen. Belangstelling bij dove kinderen voor lezen en schrijven moet in alle opzichten bevorderd worden, juist omdat de directe lees- en schrijfinstructie vaak taai is; het frequent bekijken van prentenboeken en het voorlezen, ook in de Nederlandse Gebarentaal, zijn activiteiten die hieraan kunnen bijdragen.

En natuurlijk, waar mogelijk moet de kennis van de Nederlandse Gebarentaal zo aangewend worden dat facilitering van het leren van het Nederlands mogelijk wordt. Indirect kan dit wellicht enigszins optreden door het gebruik van de Nederlandse Gebarentaal als instructietaal bij (sommige) lessen taalbeschouwing, lezen en schrijven. Ook kan een vergelijking van beide talen leiden tot verdieping van het inzicht in grammaticale kenmerken. Bewustzijn van de structuur van de Nederlandse Gebarentaal kan wellicht aangewend worden om meer te leren over de typische eigenaardigheden van het Nederlands. Oksa merkt in dit verband op dat men in de spiegel van de ene taal de grammaticale eigenaardigheden van de andere taal ziet en omgekeerd

(Oksaar, 1990). Bovendien zal men bij een aantal Nederlandse woorden het achterliggende concept niet meer behoeven uit te leggen, omdat dit concept reeds via de Nederlandse Gebarentaal geleerd is. Voor een **directe** beïnvloeding lijken de mogelijkheden door het ontbreken van een schriftsysteem en door de eisen die aan de vaardigheid in het Nederlands gesteld moeten worden echter veel geringer. Het creëren van omstandigheden waarin de Nederlandse Gebarentaal voor cognitief-schoolse taken wordt aangewend lijkt het best haalbare: te denken valt aan het gebruik van deze gebarentaal bij onder meer het opsommen van overeenkomsten en verschillen, het oplossen van denktaken, het geven van definities en het evalueren van gebeurtenissen. Vervolgens zal bij deze taken op een vergelijkbare wijze het Nederlands gebruikt moeten worden. Wellicht dat door zo'n systematische koppeling positieve transfer bevorderd kan worden.

4. Tweetalig dovenonderwijs: haalbaarheid en knelpunten

De haalbaarheid van tweetalig dovenonderwijs is nauw verbonden met het oplossen van een aantal knelpunten. Kort opgesomd gaat het om de volgende drie zaken:

- de meest toegankelijke taal voor dove kinderen, de Nederlandse Gebarentaal, is niet de taal van de meeste ouders.

Wat te doen? Wordt aan de ouders gevraagd in snel tempo deze taal te leren en ze meteen te gebruiken in communicatie met hun dove kind? Om tal van redenen lijkt dit irreëel en ongewenst. Natuurlijk moeten ouders in de gelegenheid gesteld worden om, indien ze dat wensen, de gebarentaal waarin hun kinderen uiteindelijk zeer vaardig worden, te leren. Na adequate voorlichting lijkt enige aanmoediging in dit verband op zijn plaats. Ten aanzien van de vorm van de in de omgang met hun kinderen te gebruiken taal moeten echter niet te veel eisen gesteld worden. Kwalitatief goede communicatie is veel belangrijker dan de vorm waarin die communicatie gegoten wordt. Dit impliceert wel dat dove kinderen in de eerste fasen van hun leven een kwalitatief goed aanbod van de Nederlandse Gebarentaal moeten krijgen van dove volwassenen die te werk gesteld zijn in de gezinsbegeleiding en in peuterspeelzalen. Een implicatie is tevens dat in het onderwijs de onderbouw prioriteit zou moeten krijgen waar het gaat om de aanstelling van dove leerkrachten en assistenten.

- een tweede probleem is het grotendeels ontbreken van een infrastructuur voor tweetalig dovenonderwijs.

Een korte opsomming ter illustratie: (a) een tekort aan wel het volstrekt ontbreken van dove, in de Nederlandse Gebarentaal vaardige klasse-assistenten, docenten, pedagogen en psychologen; (b) het ontbreken van op de Nederlandse Gebarentaal geënte methodieken; (c) het ontbreken van cursussen waarin ouders en leerkrachten in de gelegenheid worden gesteld de Nederlandse Gebarentaal te leren; (d) het ontbreken van lesmateriaal. Tenzij het dovenonderwijs, de Dovenraad, de Fodok en betrokken universiteiten in een tijd van krappe overheidsfinanciën en een dalend leerlingenaantal toch extra middelen weten te genereren, kan dit niet anders betekenen dan dat de weg naar tweetalig dovenonderwijs lang zal zijn;

- een derde probleem is het grotendeels ontbreken van harde gegevens over de resultaten van tweetalig dovenonderwijs.

Men moet zich hierbij wel realiseren dat het met uitzondering van Zweden gaat om recent gestarte, meestal kleinschalige projecten die, veelvuldig tegen de verdrukking in, in stand moeten worden gehouden en die vaak ook nog met financiële problemen te kampen hebben. Wetenschappelijk onderzoek heeft dan niet altijd de hoogste prioriteit.

Het Zweedse dovenonderwijs draagt sinds 1983 officieel een tweetalig karakter, maar concrete resultaten zijn tot op heden niet gepresenteerd. Verslagen van bezoeken getuigen van wisselende indrukken.

In de afgelopen tien jaar is in woord en geschrift een overzicht gegeven over tweetalige onderwijsexperimenten op de navolgende locaties: Parijs (*Bouvet, 1990*), diverse andere plaatsen in Frankrijk (project 2LPE: *Deck, 1987*), Genève (de school *Montbrillant*), Kopenhagen (project uitgaande van het Centrum voor Totale Communicatie: *Hansen, 1987*), Fremont (projecten aan de California School for the Deaf: *Strong, 1988*), Burbank (het bekende Tripod: *Kirchner, 1992*), Fanwood (een project voor dove pubers aan de New York School for the Deaf), Framingham (The Learning Center for Deaf Children in Massachusetts) en Leeds (tweetalig onderwijs in samenhang met plaatsing in het regulier onderwijs: *Pickersgill, 1992*). Het project in Leeds wordt sedert het begin van 1992 gedurende een periode van twee jaar gevolgd door onderzoekers van de Britse Open Universiteit. Wat betreft de overige projecten beperken resultaten zich tot Tripod en het project in Kopenhagen.

In een lezing over Tripod heeft Carl Kirchner resultaten gepresenteerd van lees- en rekenprestaties van twaalf van zijn 94 leerlingen, in leeftijd variërend van zeven tot twaalf jaar. De leesresultaten liggen voor alle leerlingen beduidend boven het landelijk gemiddelde voor dove leerlin-

gen; bij de rekenprestaties is dit effect pas vanaf elf jaar te constateren.

In een aantal publicaties heeft *Britta Hansen* (1987, 1992) van het Centrum voor Totale Communicatie in Kopenhagen een overzicht gegeven van de resultaten van haar project. Vanaf 1982 hebben in het kader van dit project acht dove en twee slechthorende leerlingen tweetalig onderwijs genoten. In 1991 waren de meesten van hen vijftien jaar. Hansen meldt dat allen Deense Gebarentaal gebruiken op een niveau dat qua complexiteit vergelijkbaar is met het Deens van horende leeftijdsgenoten. Zeven leerlingen uit de experimentele groep lezen op leeftijdniveau; hun leesprestaties doen dus niet onder voor die van vergelijkbare horende leerlingen. Het spraakfzien is bij alle leerlingen sterk verbeterd onder invloed van de toegenomen vaardigheid in het Deens. De spraakverstaanbaarheid is niet werkelijk toegenomen. Vier dove leerlingen lezen Engels op een niveau, vergelijkbaar met dat van horende Deense leerlingen. Jammer genoeg geeft Hansen in geen enkele publicatie aan hoe deze prestaties gemeten zijn; ook ontbreekt een cijfermatige onderbouwing.

5. Besluit

Waarom toch, ondanks genoemde knelpunten, ondanks het vooralsnog ontbreken van harde gegevens over tweetalige onderwijsprogramma's voor dove kinderen, een steeds terugkerend pleidooi voor tweetalig dovenonderwijs? Enerzijds omdat een vlucht voor de realiteit ongewenst is: de meeste dove kinderen worden overmijdelijk tweetalig. Anderzijds omdat de resultaten van het huidige onderwijs ondanks alle inspanningen overwegend teleurstellend te noemen zijn. De te verwachten voordelen van tweetalig dovenonderwijs zijn aanzienlijk, de theoretische onderbouwing is gedegen en de schaarse resultaten lijken hiermee niet strijdig. Daarom lijkt vanaf nu een geleidelijke uitbouw van de mogelijkheden die de Nederlandse Gebarentaal kan bieden, in samenhang met het optimaliseren van het leerproces van het gesproken en geschreven Nederlands, de meest geëigende weg, mits daarbij uitgegaan wordt van reële verwachtingen. Daarbij mag het einddoel opvoeding en onderwijs die in verregaande mate een tweetalig karakter hebben nooit uit het oog verloren worden. De weg naar dit einddoel moet echter steeds bepaald worden door zowel ervaringsgegevens als door resultaten van goed toegepast onderzoek. Stap voor stap, goed overdacht, goed geëvalueerd, dat dienen de uitgangspunten te zijn. Kritiekloos achter de fanfare aanlopen die het lied 'Wat is tweetalig dovenonder-

wijs toch prachtig!' speelt, is een ontwikkeling waarbij niemand gebaat is. Teveel fanfares trokken reeds voorbij.

Literatuur

- Appel, R. (1984).** Immigrant children learning Dutch; sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second language acquisition. Dordrecht: Foris.
- Bates, E., L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni & V. Volterra (1979).** The emergence of symbols. New York: Academic Press.
- Bellugi, U. & S. Fisher (1972).** A comparison of sign language and spoken language. *Cognition*, 1, 173-200.
- Bossers, B. (1991).** On thresholds, ceilings and short-circuits: the relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. In: J.H. Hulstijn & J.F. Matter (eds). *Reading in two languages*. *ALIA-review* 8, 45-60.
- Bouvet, D. (1990).** The path to language. Bilingual education for deaf children. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Conrad, R. (1979).** The deaf schoolchild. Language and cognitive function. London: Harper and Row.
- Cummins, J. (1976).** The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.
- Cummins, J. (1984).** Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1991a).** Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: J.H. Hulstijn & J.F. Matter (eds). *Reading in two languages*. *ALIA-review* 8, 75-89.
- Cummins, J. (1991b).** Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children. In: E. Bialystok (ed). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dawson, E. (1981).** Psycholinguistic processes in prelingually deaf adolescents. In: B. Woll, J. Kyle & M. Deuchar (eds). *Perspectives on British Sign Language and deafness*. London: Croom Helm, 43-70.
- Deck, C. (1987).** Bilingual education for deaf children in France. In: J. Kyle (ed). *Sign and school. Using signs in deaf children's development*, 198-205. Clevedon: Multilingual Matters.
- Edmondson, W. (1981).** Sign language in an unfavourable setting: a perspective. In: B. Woll, J.G. Kyle & M. Deuchar (eds). *Perspectives on British Sign Language and Deafness*, 204-217. London: Croom Helm.
- Feldman, H., S. Goldin-Meadow & L. Gleitman (1987).** 'Beyond Herodotus: The creation of a language by linguistically deprived deaf children'. In: A. Lock (ed). *Action, Symbol and Gesture: The emergence of language*, 349-414. New York: Academic Press.
- Feuerstein, R. (1980).** Instrumental Enrichment. An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press.
- Goldin-Meadow, S. & C. Mylander (1990).** Beyond the input given: the child's role in the acquisition of language. *Language* vol.66, 2, 323-355.
- Hansen, B. (1987).** Sign language and bilingualism: a focus on an experimental approach to the teaching of deaf children in Denmark. In: J. Kyle (ed). *Sign and school. Using signs in deaf children's development*, 81-88. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hansen, B. (1991).** Towards bilingualism in Denmark. *WFD News*, april 1991, 12-15.
- Johnson, R.E., S.K. Liddell & C. Ertig (1989).** Unlocking the curriculum: principles for achieving access in deaf education. Washington: Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3.
- Kirchner, C. (1992).**
- Knoors, H. (1989).** Dove kinderen: naar opvoeding en onderwijs in twee talen en twee culturen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 28, 239-246.
- Knoors, H. (1992).** Exploratie van de gabarenuimte. Een onderzoek naar de verwerving van ruimtelijke morfosyntactische gebarentaalconstruc-turen door dove kinderen met horende ouders. Delft/Rotterdam: Eburon/Kon. Ammanstichting.
- Knoors, H. (in druk).** Increasing morphological complexity as a strategy: the SLN of non-native signing deaf children. Verschijnt in: M. Verrips, B. v.d. Bogaerde & F. Loncke (eds). *Amsterdam Series in Child Language Development*, volume two.
- Knoors, H. (in druk).** Dove kinderen en gesproken taal. Mondeling taalgebruik binnen een veranderde dovenpedagogiek. Aangeboden aan: *Tijdschrift voor Logopedie en Foniatrie*.
- Livingston, S. (1983).** Levels of development in the language of deaf children: ASL grammatical processes, Signed English structures, semantic features. *Sign Language Studies* 40, 193-284.

Loncke, F. (1982). Implicaties van het tktaalonderzoek voor de dovenpedagogiek. Tijdschrift voor Doven pedagogiek en Kinderpsychiatrie VII, 4, 149-165.

Loncke, F. (1990). Modaliteitsinvloed op taalstructuur en taalverwerving in gebarencommunicatie. Dissertatie Vrije Universiteit Brussel.

Loncke, F., S. Quertinmont, P. Ferreyra & F. Counet (1986). Sign order in deaf children and adolescents. In: B.T. Tervoort (ed). Signs of life. Proceedings of the 2nd European Congress on Sign Language Research. Publication 50, 182-193. Amsterdam: The Institute for General Linguistics.

Mayberry, R.I. & G.S. Waters (1991). Children's memory for sign and fingerspelling in relation to production rate and sign language input. In: P. Siple & S.D. Fischer (eds). Theoretical issues in sign language research. Vol. 2: Psychology. Chicago: The University of Chicago Press.

Mills, A. & J. Coerts (1990). Functions and forms of bilingual input: Children learning a sign language as one of their first languages. In: S. Prillwitz & T. Vollhaber (eds). Current trends in European Sign Language Research. Proceedings of the 3rd European Congress on Sign Language Research, Hamburg, July 1989, 151-162. Hamburg: Signum Verlag.

Ok Saar, E. (1992). Multilingualism and Pedolinguistics. In: S. Prillwitz & T. Vollhaber (eds). Sign language research and application. Proceedings of the international congress, March 23-25 1990. Hamburg: Signum Verlag.

Pickersgill, M. (1992). Zweisprachigkeit und die Erziehung gehörloser Kinder (Teil I, II). Das Zeichen 6, 20-21.

Schaerlakens, A.M. & S. Gillis (1987). De taalverwerving van het kind. Een hernieuwde oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Schaper, M.W. (1991). Leren lezen van dove kinderen. Onderzoek naar behandelingsvormen ter bevordering van het leren lezen op woordniveau. Dissertatie. Delft: Eburon.

Slobin, D.I. (1975). The more it changes...: on understanding by watching it move through time. Papers and Reports on Child Language Development 10, 1-30. Department of Linguistics, Stanford University.

Snow, C.E., H. Cancino, J. de Temple & S. Schley (1991). Giving formal definitions: a linguistic or metalinguistic skill. In: E. Bialystok (ed). Language processing in bilingual children. Cambridge: Cambridge University Press.

Strong, M. (1988). A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and English. In: M. Strong (ed). Language learning and Deafness, 113-131. Cambridge: Cambridge University Press.

Supalla, S.J. (1991). Manually Coded English: The modality question is signed language development. In: P. Siple & S.D. Fischer (eds). Theoretical issues in sign language research. Vol. 2: Psychology. Chicago: The University of Chicago Press.

Verhoeven, L. (1991). Acquisition of biliteracy. In: J.H. Hulstijn & J.F. Matter (eds). Reading in two languages. ALA-Review 8, 61-74.

Verhoeven, L. (1992). Lees- en schrijfonderwijs aan allochtone leerlingen. In: L. Verhoeven (red.). Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geleterdheid in het basis- en voortgezet onderwijs. Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger.

Wisch, F.H. (1990). Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wnde zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Hamburg: Signum Verlag.

Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: a model of language learning in social context. In: E. Bialystok (ed). Language processing in bilingual children. Cambridge: Cambridge University Press.

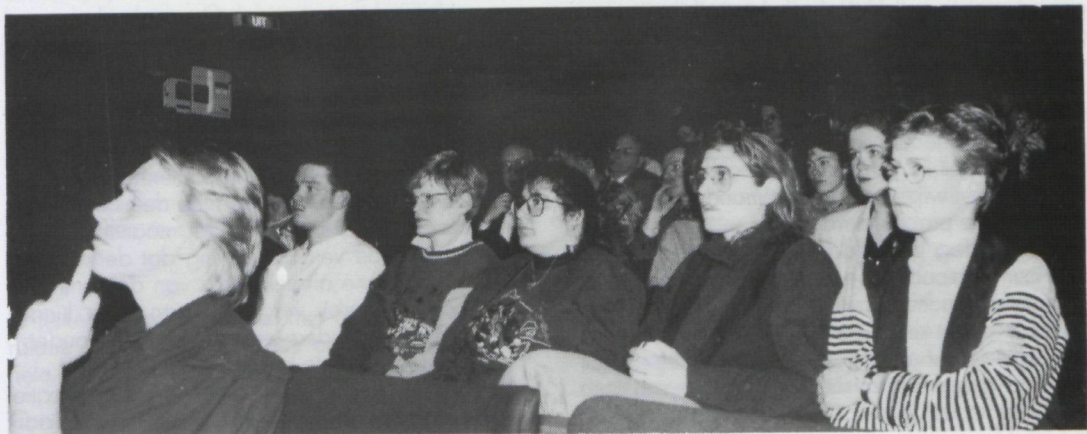
Wood, D.J., H.A. Wood, A.J. Griffiths & C.I. Howarth (1986). Teaching and talking with deaf children. London/New York: Wiley.

Wood, D. & H. Wood (1991a). Signed English in the classroom, I. Teaching style and child participation. In: First Language, 11, 189-217.

Wood, D. & H. Wood (1991b). Signed English in the classroom, II. Structural and pragmatic aspects of teachers' speech and sign. In: First Language, 11, 301-325.

Wood, D. & H. Wood (1992a). Signed English in the classroom, III. What gets signed? In: First Language, 12, 1-15.

Wood D. & H. Wood (1992b). Signed English in the classroom, IV. Aspects of children's speech and sign. In: First Language, 12, 125-145.



Aandacht