

Pedagogische en didactische consequenties van tweetalig doven-onderwijs

Harry Knoors & Jan van Dijk

Samenvatting

De in Nederland in gang gezette omschakeling naar tweetalig onderwijs aan dove kinderen belooft geen geringe operatie te worden. Het is een proces dat vele kanten kent. De auteurs belichten in dit artikel enkele hiervan. Allereerst gaan ze in op een model van tweetalig dovenonderwijs. Knoors en Van Dijk bepleiten op grond van neuropsychologische evidentie een model waarin dove kinderen al op zeer jonge leeftijd zowel de Nederlandse Gebarentaal als het gesproken Nederlands aangeboden krijgen. Ook attitudes komen aan bod. De auteurs benadrukken dat het voor het slagen van tweetalig dovenonderwijs van groot belang is dat alle betrokkenen respect hebben voor zowel de cultuur en taal van de doven als die van de horenden. Vervolgens komen didactische vraagstukken aan de orde en staan de auteurs stil bij de onderwijskundige inkadering. De auteurs onderstrepen het belang van gerichte didactische benaderingen, van het gebruik van adequate methodes en van effectief onderwijs

1. Inleiding

Bij zijn aantreden als hoogleraar, nu 5 jaar geleden, sprak Van Dijk in zijn oratie zijn bezorgdheid uit over de ontwikkelingen binnen de dovenpedagogiek (1991). Gegevens uit onderzoek over het effect van de invoering van Totale Communicatie in de USA, en dan met name van de uitwerking in de vorm van simultane communicatie, waren niet lang daarvoor bekend geworden. Johnson, Liddell & Erting (1989) moesten vaststellen dat de resultaten niet erg bemoedigend waren. Ook tekende zich in die tijd een controverse af tussen voor- en tegenstanders van cochleaire implantatie (CI) (zie voor een overzicht Govers, 1994).

De deelnemers aan het internationale dovencongres in Rochester in 1990 meldden nieuwe ontwikkelingen in de USA rondom tweetalig onderwijs

aan dove kinderen. Vanuit taalkundige hoek werd deze benadering ondersteund, ook in Nederland. Inmiddels was namelijk duidelijk geworden dat er zich ook in ons land, ondanks een sterke orale traditie, rondom een aantal doven-centra in de loop der jaren een volwaardige gebarentaal had ontwikkeld (Schermer et.al., 1991).

Tegen deze achtergrond riepen verschillende betrokkenen, waaronder de beide auteurs, collega-dovenpedagogen en onderzoekers, alsmede de dovengemeenschap op, om met elkaar samen te werken op het gebied van research en curriculumontwikkeling. Deze oproep heeft tot resultaat geleid. Vier voorbeelden ter illustratie:

- De uitwerking, met de nodige wetenschappelijke prudentie, van een gezamenlijk longitudinaal onderzoek, het LOOD-project, door de Nederlandse Stichting voor het

Dove en Slechthorende Kind (NSDSK) en het Instituut voor Doven.

- De op korte termijn te verwachten start van het Samenwerkings Project Onderwijs in Nederland en Gebarentaal (SPRONG), het gezamenlijke tweetaligheidsproject van Effatha en de Koninklijke Ammanstichting.
 - De voorbereiding van een gezamenlijk onderzoeksproject van de Ammanstichting en de NSDSK, gericht op het bewerkstelligen van effectieve interventie in tweetalige peuterspeelzalen voor dove en slechthorende peuters.
 - De samenwerking van de Nederlandse doveninstituten bij de uitbouw van het Nederlandse Gebarentaalcentrum tot een facilitair bedrijf, ten dienste staand aan de ontwikkeling van tweetalig dovenonderwijs in Nederland.
- Ook is er een goede dialoog tot stand gekomen met de dovengemeenschap over toepassing van CI bij kinderen.

Natuurlijk moet dit alles gezien worden tegen de achtergrond van het overheidsbeleid, dat op samenwerking tussen organisaties aandringt. Wellicht speelt ook de erkenning van allen die bij de opvoeding van het dove kind betrokken zijn, dat vele dove kinderen in psychische nood verkeren en op het gebied van het schoolse leren, met name op dat van het lezen, een ernstige achterstand blijven houden, een rol. Dit ondanks het feit dat sinds jaren de onderwijssituatie van het dove kind in Nederland uiterst gunstig genoemd mag worden. De tegenvallende resultaten van TC, dat vaak zonder gedegen voorbereiding geïntroduceerd werd, hebben velen ervan weerhouden om zonder gedegen studie tweetalige opvoeding van dove kinderen

te introduceren. Op verschillende plaatsen wordt met grote zorgvuldigheid op kleine schaal geëxperimenteerd hoe tweetalige opvoeding gestalte kan worden gegeven. In deze sfeer is het begrijpelijk dat er gebruik wordt gemaakt van collegiale advisering en ondersteuning.

Scholen voor dove kinderen zetten ook in op tweetalig onderwijs, omdat ze voor de betrokken dove kinderen meer onderwijssucces verwachten, dan haalbaar geacht wordt via eentalig onderwijs.

Bij het bestuderen van de plaats die een tweetalig aanbod zou kunnen spelen in de opvoeding van het dove kind is het goed dat men zich niet laat afleiden door een groot aantal praktische problemen, die zich bij de invoering van een dergelijke onderwijsvorm ongetwijfeld zullen voordoen. Zuivere bilinguale opvoeding vraagt om een gescheiden aanbod van gebaren- en van gesproken taal. De context waarin dit gebeurt moet onderling verschillen, alsmede de bron, respectievelijk een persoon die doof is dan wel horend. In de praktijk zal echter gelden dat er vaak sprake is van een bi-modaal (en niet een bilinguaal) aanbod. Opvoeders zullen bewust of onbewust terwijl ze gebaren spreken en terwijl ze spreken (natuurlijke) gebaren gebruiken. Ook bij optimaal gescheiden situaties weet men niet tot welke taal het kind zich het sterkst aangetrokken voelt.

Theoretisch blijft het nochtans belangrijk uit te gaan van de meest ideale situatie, 'the Best Practice', zoals dit genoemd wordt. In dit opzicht is de mening van de *Deense onderzoekster Skutnabb-Kangas* (1994) het duidelijkst. Zij vindt dat scholen voor doven alleen een 'good job' doen als ze hun leerlingen zover brengen dat ze de hoogste vaardigheid bezitten in beide talen en zich hiermee positief identificeren. Dit laatste kan echter alleen maar gebeuren wanneer

de opvoeders een positieve houding met betrekking tot beide talen allereerst zelf uitstralen en op die manier ook op hun leerlingen overbrengen. Dit geldt voor horende leraren én voor de dove leraar met betrekking tot beide talen. Wat de horende opvoeders betreft merken Schein en Stewart (1995) met een gevoel voor 'understatement' op, dat deze soms wat 'overenthousiast' waren voor de gesproken taal en daarom gebarentaal negeerden. Dit werd vaak, aldus beide onderzoekers, nog versterkt door het wetenschappelijk onbewezen idee" dat bij velen leeft 'that learning sign will interfere with the development of speech' (p. 160). Dergelijke misverstanden zijn ook aangetroffen bij leden van de doven-gemeenschap ten aanzien van het gebruik van hoorapparatuur. Sommige leden van de Deaf Community, zoals beschreven, menen dat 'use of hearing aids exclude their use of ASL' (Schein & Stewart, p. 163) en dit geldt ipso facto ook voor CI.

Wil men tweetalige opvoeding kansen geven, dan moeten dergelijke onvoldoende onderzochte ideeën, die soms het karakter hebben van vooroordelen, uit de weg geruimd worden. Deze zijn vaak diep in het (beroeps-)bestaan van betrokkenen verankerd. Voor de horende opvoeder van dove kinderen, die gewend was te denken in termen van gehandicapt zijn van zijn pupillen, zichzelf ziende in de rol van beschermer, zorg- of hulpverlener die het beste hun behoeften wist te definiëren, is inderdaad de notie dat dove kinderen de potentie hebben tot de ontwikkeling van een volwaardige gebarentaal, een soort 'Umwertung aller Werten'. Dit gaat uiteraard niet zonder slag of stoot. Zo is uit Amerikaans onderzoek dat de overgang van een aantal orale programma's naar een TC-opvatting beschrijft, duidelijk geworden dat veranderingen in pedagogische filosofie kunnen leiden tot 'burn-out'-verschijnselen bij de opvoeders. Binnen de opvatting van

'the Best Practice' is een organisatorisch model inbegrepen, dat gebaseerd is op innovatietechnieken, die stapsgewijs worden uitgevoerd. 'Planning of change' noemt men dit in organisatie-termen. Binnen het Instituut voor Doven wordt dit uitgewerkt in een 3-traps model van stuurgroep, NGT-coördinatoren en praktische training van medewerkers en ouders door gekwalificeerde gebareninstructeurs. Het geheel wordt ondersteund door longitudinaal evaluatie-onderzoek.

2. De kritische periode

In de orthopedagogische praktijk kan men vaststellen dat in geval van complexe problematiek nogal eens de neiging bestaat beslissingen uit te stellen. Men kan deze situatie ook aantreffen tijdens het ontwikkelingstraject van het jonge dove kind. Op een bepaald moment kan zich de vraag aandienen op welke wijze het taal-aanbod gestalte gegeven moet worden: oraal, visueel-manueel of beide? Uitstel van de beslissing kan leiden tot vertraging in de (gebaren) taal-spraakontwikkeling respectievelijk in het leren gebruik te maken van het rest-gehoor, die niet geheel meer te herstellen is. Deze laatste stelling wordt ondersteund door recente publikaties over de kritische periode. Vooral met betrekking tot het leren van gebarentaal zijn een aantal gegevens bekend die het belang van een systematisch aanbod in een bepaalde ontwikkelingsperiode bevestigen.

Aangezien de periode waarin een doof kind gebarentaal systematisch wordt aangeboden zo verschillend is (dove kinderen van dove ouders in de vroege kindertijd, tot oraal opgevoede dove personen bij het intreden als volwassenen in de doven-gemeenschap) is het mogelijk na te gaan of het tijdstip van aanbidding effect heeft op de taalvaardigheid. Uit verschillende onderzoeken naar de kwaliteit van gebarentaalgebruik door dove volwassenen bleek, dat het tijdstip van eerste aanbidding belang-

rijker is voor een goed gebruik van de morfosyntaxis van de gebarentaal dan de duur van de gebarentaalscholing (Mayberry, 1993).

Een door Mayberry ontworpen predictiemodel laat zien dat het gebarentaalgebruik in morfosyntactisch opzicht het meest accuraat is wanneer het aanbod heeft plaatsgevonden in de leeftijdsperiode van 0-3 jaar. Er is een gelijkmatige daling van gebarentaavaardigheid tot de leeftijdsperiode van 9-13 jaar. Deze bevindingen duiden ook op het bestaan van een duidelijke kritische periode voor het leren van gebarentaal. Dezelfde onderzoekster suggereert dat de leeftijdsruimte waarin gesproken taal nog effectief geleerd kan worden wat ruimer zou zijn dan die voor het leren van gebarentaal. Dit geldt evenwel voor horende kinderen.

Wat het spreken leren van dove kinderen betreft, inclusief het effectief gebruik maken van het restgehoor, is nog weinig bekend over het al of niet bestaan van een kritische periode, alhoewel deze wel wordt gesuggereerd (Johnson & Newport, 1989). Personen met veel ervaring in het spreken leren van dove kinderen hebben de indruk dat de kwaliteit van orale vaardigheden zeker samenhangt met de periode waarin een systematisch aanbod heeft plaatsgevonden (Broesterhuizen, persoonlijke

Omdat de meeste dove kinderen horende ouders hebben, die vrijwel nooit reeds bij de geboorte van hun kind weten dat het doof is en die in ieder geval tijd nodig hebben om gebaren of gebarentaal te kunnen gebruiken op een niveau dat de primaire taalverwerving van hun kind daadwerkelijk vooruit helpt, verkeren ze ten opzichte van kinderen voor wie gebarentaal echt de moedertaal is (de meeste dove kinderen met dove ouders) toch in een zekere achterstandsituatie. Zo'n situatie vraagt om gerichte interventie.

communicatie). Interessant is de opvatting van Johnson & Newport over de aard van de kritische periode. Zij spreken over de 'less is more'-theorie (1989). Zij werken de idee uit dat de beperkte (geheugen-)capaciteit van jonge kinderen een voordeel is voor bijvoorbeeld het analyseren (en repeteren) van (gebaren-) taal-elementen. Ook vanuit neurofysiologische zijde komt er steun voor de gevoelige periode voor het leren van gebarentaal. Door de neurologische beeldvormende technieken is het thans mogelijk om de neurale activiteiten zichtbaar te maken bij een persoon die spreekt, spraakafziet, gebaren percipieert of leest. In recente studies wordt hiervan gebruik gemaakt. Onderzoek maakt het aannemelijk dat gebrek aan vroege auditieve stimulatie en niet het vroege leren van gebarentaal tot een verhoogde activiteit van de rechterhemisfeer leidt.

Neville (1991) gaat nog verder door op grond van haar onderzoek te stellen dat ten gevolge van ernstige auditieve deprivatie een gedeelte van de auditieve cortex wordt overgenomen door de visuele cortex.

In welke mate de 'reorganisatie' geschiedt is zeer afhankelijk van de auditieve status van het kind en het tijdstip waarop het kind doof werd en mogelijk ook van de aanleg. Het is plausibel dat deze verschillen een bijdrage leveren voor de verklaring waarom sommige dove kinderen zowel efficiënte gebarentaalgebruikers zijn en goede sprekers en liplezers, terwijl bij anderen een bepaalde modaliteit overheerst.

Op grond van deze eerste biologische gegevens en de resultaten van het onderzoek naar de 'kritische periode' lijkt het belangrijk dat 'the Best Practice' bij een jong kind waar men een ernstige auditieve beperking vaststelt en dat niet goed toegankelijk is voor gesproken taal (het ene hoeft het andere niet uit te sluiten), is, dat men de beslissing van een gelijktijdig aanbod van gebarentaal en stimulatie van het auditieve systeem niet voor zich uitschuift.

3. Taalvaardigheid in tweetalig perspectief

Ieder opvoedings- en onderwijsmodel vraagt om een nadere uitwerking, wil het in de dagelijkse praktijk leiden tot de resultaten die men bij adoptie van het model verwacht. Dat geldt ook voor een tweetalig opvoedings- en onderwijsmodel, waarin men vanaf het allereerste begin opteert voor een parallel aanbod van het Nederlands en de Nederlandse Gebarentaal. De omschakeling naar een dergelijk model van tweetalig onderwijs aan dove kinderen vergt een enorme inspanning. Een operatie van deze omvang wordt natuurlijk niet uitsluitend gestart, omdat verwacht wordt dat dove kinderen met behulp van gebarentaal beter gaan communiceren. Scholen voor dove kinderen zetten ook in op tweetalig onderwijs, omdat ze voor de betrokken dove kinderen meer onderwijssucces verwachten, dan haalbaar geacht wordt via eentalig onderwijs.

Een van de factoren die bepalend zijn voor onderwijssucces is de taalvaardigheid. Taalvaardigheid is een complex begrip. De Canadees Cummins (1984) onderscheidt hieraan twee dimensies, door de Amsterdamse psycholinguïst Appel benoemd als Algemeen-Dagelijkse Taalvaardigheid en Cognitief-Schoolse Taalvaardigheid. Onder Algemeen-Dagelijkse Taalvaardigheid wordt verstaan de vaardigheid in taal die nodig is om in het leven van alledag met anderen te kunnen communiceren. Woorden kennen, over een grote gebarenschat beschikken, weten hoe de uitspraak van woorden is of hoe gebaren geproduceerd moeten worden, de grammatica van een taal beheersen, gespreksregels kennen, allemaal voor adequate dagelijkse communicatie noodzakelijke aspecten. Cognitief-Schoolse Taalvaardigheid omvat meer. Hieronder wordt verstaan het kunnen gebruiken van taal voor taken die voor een belangrijk deel aan onderwijssituaties gekoppeld zijn: het kunnen volgen

van de instructie van een leerkracht, het kunnen geven van definities, het kunnen noemen van overeenkomsten en verschillen, voor- en nadelen, kenmerken en categorieën, het kunnen houden van een spreekbeurt of het kunnen schrijven van een opstel of artikel. Taken die grotendeels contextueel gereduceerd zijn: taal moet gebruikt worden zonder dat er veel aanknopingspunten zijn om die taal aan gebeurtenissen of personen te koppelen die in het hier-en-nu aanwezig zijn, die dus de onmiddellijke context voor taalgebruik kunnen vormen.

Kinderen die twee talen aangeboden krijgen moeten uiteindelijk in beide talen vaardig worden. Dit zegt echter nog niets over het niveau van taalvaardigheid dat bereikt zou moeten worden. Voor tweetalig onderwijs aan dove kinderen lijkt het reëel ervan uit te gaan dat de uiteindelijke vaardigheid in de Nederlandse Gebarentaal de vaardigheid in het Nederlands zal overtreffen. De vaardigheid in beide talen zal dove kinderen in staat moeten stellen onafhankelijk te functioneren in alle levenssituaties waarin het gebruik van een van de beide talen vereist is.

4. Didactiek voor de Nederlandse Gebarentaal: aandachtspunten

Om dove kinderen zo ver te brengen is het van belang dat onderwijsgeven hun werk doen vanuit een positieve attitude ten opzichte van beide talen en ten opzichte van de gebruikers ervan, of dat nu volwassenen zijn of kinderen. Een goed onderbouwd model van aanbod van beide talen is evenzeer van belang. Daarnaast is het noodzakelijk om een adequate didactiek en methodiek te ontwikkelen en hanteren. Voor het onderwijs in de Nederlandse Gebarentaal betekent dit onder meer het volgende.

Deze gebarentaal is voor dove kinderen de sterkste taal, want het is de meest toegankelijke. Het is hun native taal, de taal waarin ze zich van

nature het beste kunnen uitdrukken, de taal ook waarin ze de wereld om hen heen het beste kunnen begrijpen. Gebruik van deze taal in communicatieve situaties moet ertoe kunnen leiden dat dove kinderen welhaast spelenderwijs komen tot een aanzienlijke algemeen-dagelijkse gebarentaalvaardigheid, net zoals dat gebeurt bij kinderen voor wie bijvoorbeeld het gesproken Nederlands de moedertaal is. Iedere gebarentaalvaardigheid die kinderen al in de voorschoolse periode verworven hebben, is meer dan meegenomen. Het Rotterdamse tweetaligheidsproject (Knoors & Fortgens, 1995) leert dat, wat betreft de Nederlandse Gebarentaal die kinderen het meest van het onderwijsaanbod profiteren, die al met enige bagage de school betraden. Toch volstaat ongericht aanbod in communicatieve situaties niet. Omdat de meeste dove kinderen horende ouders hebben, die vrijwel nooit reeds bij de geboorte van hun kind weten dat het doof is en die in ieder geval tijd nodig hebben om gebaren of gebarentaal te kunnen gebruiken op een niveau dat de primaire taalverwerving van hun kind daadwerkelijk vooruit helpt, verkeren ze ten opzichte van kinderen voor wie gebarentaal echt de moedertaal is (de meeste dove kinderen met dove ouders) toch in een zekere achterstandssituatie. Zo'n situatie vraagt om gerichte interventie. Daarnaast moet ook gewerkt worden aan cognitief-schoolse vaardigheid in gebarentaal. Ook dit vraagt om doelgericht, bewust opgezet gebarentaalonderwijs. Onderwijs dat in ieder geval de volgende componenten zou moeten omvatten:

- Al vanaf jonge leeftijd, dus ook in de onderbouw, gericht en systematisch aandacht besteden aan de uitbouw van de gebarenschat. Thematisch werken verdient hierbij de voorkeur, omdat het een groot aanbod van gebaren in veel verschillende contexten mogelijk maakt. Dit kan er niet alleen toe leiden dat kinderen van gebaren de oppervlakkige betekenis leren kennen, dus dat het gebaar

'APPEL' verwijst naar een specifiek object, maar ook dat ze zich de diepere betekenisaspecten geleidelijk eigen kunnen maken: waarvoor een appel dient, tot welke categorie objecten het behoort en uit welke delen een appel is samengesteld. Het is met name deze diepe gebaarkennis die nauw gerelateerd is aan het succesvol doorlopen van taal- en wereldoriëntatie-onderwijs. Diepe gebaarkennis vormt de brug naar aspecten van cognitief-schoolse taalvaardigheid, zoals het geven van een definitie van een gebaar. Om de gebaren te laten beklijven, is veel herhaling nodig, liefst in gevarieerde, speelse werkvormen.

- Het inrichten van communicatieve situaties, zoals bijvoorbeeld het voorlezen, op een zodanige wijze dat er sprake is van doelgericht taalaanbod. Blackwell heeft er bij herhaling op gewezen dat men vaak van dove kinderen begrip en zelfs produktie van bepaalde taalstructuren verwachten, zonder dat daadwerkelijk voor voldoende aanbod ervan gezorgd is. Dat gaat op voor gesproken taal, het gaat net zo goed op voor gebarentaal. Het pleit voor overname van Bruners idee om het communicatieve taalonderwijs te structureren door steeds weer doelen te formuleren op het gebied van taalaanbod, structuurherkenning, taalbegrip en taalproduktie. De implicatie hiervan is wel dat er sprake moet zijn van een duidelijke leerlijn, dat leerkrachten dus inzicht hebben in grammaticale structuren van een taal en de verwervingsvolgorde ervan.

- Het verzorgen van goed taalbeschouwingsonderwijs waarin dove kinderen aan de hand van (wederom) een duidelijke leerlijn en goed doorachte voorbeelden leren te reflecteren op structurele aspecten van de Nederlandse Gebarentaal en waarin ook aan bewustwording van verschillen tussen deze taal en het Nederlands gewerkt kan worden.

- Gericht werken aan de uitbouw van cognitief-schoolse vaardigheid, onder

meer door gebarentaal, zeker aanvankelijk, te gebruiken als voertaal bij het onderwijs in zaakvakken (met als implicatie dat ook alle opdrachten in deze taal gegeven moeten worden), maar ook door aan tekstbegrip in gebarentaal te werken.

Te denken valt aan gebarentaalteksten op video, met daaropvolgend vragen en opdrachten naar aanleiding van deze teksten, ook in gebarentaal op video vastgelegd.

Deze en andere voorbeelden maken duidelijk dat er nog heel wat in de voorwaardelijke sfeer moet gebeuren. Gegevens over de primaire gebarentaalverwerving moeten beschikbaar komen, zodat duidelijke leerlijnen opgesteld kunnen worden. Lopend onderzoek binnen de vakgroep Algemene Taalwetenschap van de Universiteit van Amsterdam is in dit kader van belang.

De ontwikkeling van een leerlingvolgssysteem voor gebarentaal verdient aandacht, zodat planmatig onderwijs mogelijk wordt. Dit impliceert de ontwikkeling van gebarentaaltoetsen; hieraan wordt momenteel binnen de Sectie Onderzoek & Ontwikkeling van de Koninklijke Ammanstichting aan gewerkt. Leermiddelen moeten ontwikkeld worden, waaronder gebarentaalteksten en -opdrachten, vastgelegd in videolessen. Instructievideo's in gebarentaal voor gebruik bij het onderwijs in de zaakvakken moeten ontwikkeld worden. Er moet gewerkt worden aan computerprogramma's die ingezet kunnen worden bij systematisch gebarentaalonderwijs en bij onderwijs in taalbeschouwing. Voorwaarde is vervolgens wel dat er voldoende hardware binnen scholen is, zodat ontwikkelde programma's ook frequent door kinderen gebruikt kunnen worden. En uiteraard moet scholing van dove en horende leerkrachten aandacht hebben, zodat zij ontwikkelde didactieken en middelen ook daadwerkelijk kunnen gebruiken. Bij deze laatste zaken is zeker ook een rol weggelegd voor het Nederlands Gebarentaalcentrum.

5. Didactiek van het Nederlands: aandachtspunten

Het onderwijs in het Nederlands is eveneens verbonden aan vroegtijdig aanbod, ook in de gesproken vorm. Goed, systematisch aanbod en vanaf de onderbouw ook gedegen onderwijs in de gesproken taal is van belang. Functionele hoortraining speelt hierin een belangrijke rol, evenals systematische aandacht voor het spraakafzien. Spreekonderwijs moet niet uitgekleeft worden tot articulatie-onderricht, maar dient veel breder van opzet te zijn: logopedisch van aard, gericht op verwerving van aspecten van het gesproken Nederlands, waaronder natuurlijk ook fonologische aspecten. In spreekonderwijs moet het primaat van het zogenaamd verstaanbaar spreken nu eens eindelijk losgelaten worden (zie onder meer Knoors, 1993). Vroegtijdige communicatie in het Nederlands moet onderstreept worden, al is kritiek in de richting van aanhangers van moedertaal- of communicatieve methodieken (Van Uden, de beide auteurs) juist, dat het van teveel optimisme zou getuigen om te verwachten dat de meeste dove kinderen op deze wijze werkelijk vat krijgen op de structuurkenmerken van het Nederlands. Onder andere daarvoor is doelgericht taalonderwijs nodig. Onderwijs in gebarentaal moet gericht zijn op het bewerkstelligen van algemeen-dagelijkse taalvaardigheid. Bij dove kinderen kan er wat betreft het Nederlands noodgedwongen minder sprake zijn van verwerving, en moet derhalve het leren meer nadruk krijgen.

Men doet er in dit verband goed aan zich te oriënteren op ontwikkelingen in het onderwijs in het Nederlands als tweede taal bij allochtone kinderen, ontwikkelingen, die bijvoorbeeld uitstekend aan bod komen in het onlangs verschenen Handboek Nt2-onderwijs (Appel, Kuiken & Vermeer, 1995). Kern van Nt2-onderwijs is dat systematische uitbouw van de woordenschat prioriteit moet krijgen, zelfs

belangrijker is dan grammatica-onderwijs. Appels analogie met reisbagage spreekt voor zich: wie op reis gaat met een bundel kleren, bijeenhouden door een simpel touwtje, is uiteindelijk beter af dan degene die een prachtige, doch lege koffer meeneemt.

De principes van goed woordenschatonderwijs zijn niet wezenlijk anders dan de in verband met gebarentaalonderwijs geschetste principes. Wat de uitwerking betreft verdient het door Loncke gehanteerde principe van multimodaliteit aandacht (Loncke, 1990). In zijn optiek is het gebaar de motor van de taalontwikkeling van een doof kind. In het mentaal lexicon moet dit gebaar de zwakkere symbolische representaties, vooral geassocieerd met gesproken taal, oproepen. Het gebaar verschaft toegang tot het woordbeeld, tot de articulatoirische representatie, tot eventuele akoestische sporen van het woord. In onderwijskundige zin betekent dit dat van meet af aan in het woordenschatonderwijs getracht moet worden de verschillende representaties van een gesproken woord als het ware te enten op het in betekenis zoveel mogelijk overeenkomende gebaar. Hier ligt een duidelijke functie voor een vorm van Nederlands-met-Gebaren. Is er dan geen sprake van taalvermenging? In zekere zin wel, zij het met een duidelijk onderwijskundig doel en gekoppeld aan een specifieke onderwijskundige situatie. Hierbij moet bovendien bedacht worden dat ook in tweetalige situaties met horende kinderen de talen niet altijd volledig strikt worden gescheiden. Het lijkt erop dat kinderen, wat betreft taalscheiding, redelijk robuust zijn, zolang vermenging geen regel wordt, maar functionele uitzondering blijft. Onderzoek naar taalscheiding bij dove kinderen geeft vooralsnog geen aanleiding om aan deze robuustheid te twifelen. Bovendien leren de eerste resultaten van het Rotterdamse tweetaligheidsproject ons ook dat als we het principe van multimodaliteit consequent

toepassen in het woordenschat-onderwijs en tegelijkertijd dit onderwijs doelgericht aanpakken, waarbij ook reeds bij kleuters in kleine groepjes met de kinderen wordt gewerkt, dit bij circa een derde van de betrokken kinderen leidt tot een leerresultaat dat wat betreft de gericht aangeboden woorden niet of nauwelijks onderdoet voor de prestaties van allochtone kinderen van eenzelfde leeftijd, die met behulp van specifieke Nt-2 methodes onderwezen worden. Eenzelfde aantal dove kinderen heeft veel meer extra oefening nodig, willen woorden die aangeboden worden in het gesproken Nederlands (met ondersteunende gebaren) enigermate bekliven, terwijl voor eveneens een derde van de betrokken kinderen een dergelijk aanbod niet of nauwelijks tot adequate woordenschat-ontwikkeling lijkt te leiden.

Hoe moet de ontwikkeling van de woordenschat bij deze laatste groep

In onderwijskundige zin betekent dit dat van meet af aan in het woordenschatonderwijs getracht moet worden de verschillende representaties van een gesproken woord als het ware te enten op het in betekenis zoveel mogelijk overeenkomende gebaar.

kinderen dan gestalte krijgen? En wat moeten we met het leren van de grammatica van het Nederlands, die weliswaar minder prioriteit krijgt in het huidige Nt2-onderwijs, maar natuurlijk toch wel van belang blijft? Toepassing van het schrift lijkt in dit kader van groot belang, waarbij op voorhand al zij opgemerkt dat onderwijs dat moet leiden tot het via schrift leren van het Nederlands iets anders is dan leesonderwijs. Natuurlijk is er wel sprake van overlap en wederzijdse beïnvloeding. Systematische opbouw van een woordenschat van geschreven woorden verdient aanbeveling. Voor het onderwijzen van grammaticale principes van het Nederlands zou onderzocht moeten

worden wat de mogelijkheden zijn van gerichte, didactische toepassing van strikte gebaarsystemen, van vingerspelling dan wel van cued speech in combinatie met gebruik van het schrift. Ook het in het Nt2-onderwijs voor dove kinderen inbouwen van computerprogramma's die de structuur van het Nederlands visueel proberen te verduidelijken, zoals bijvoorbeeld het door Veenker ontwikkelde Ortho en Matrix verdient nadere overweging. Uitwerking van een specifieke methode voor het inzichtelijk maken van met name de morfologie van het Nederlands aan de hand van geschreven voorbeelden die kinderen dwingend op betekenisvolle morfologische kenmerken oriënteren, is een ontwikkeling die ook ondersteuning verdient.

Natuurlijk moeten ook alle mogelijkheden uitgebuit worden die onderwijs in gebarentaal biedt bij het leren van het Nederlands. Verondersteld mag worden dat het vroegtijdig verwerven van de Nederlandse Gebarentaal in ieder geval indirect een positieve invloed heeft op het leren van het Nederlands als tweede taal, met name omdat door vroege taalverwerving allerlei voor het leren voorwaardelijke aspecten (cognitieve ontwikkeling, gedragsontwikkeling) gestimuleerd worden. Daarnaast kan er op tweeërlei wijze sprake zijn van directe beïnvloeding: op de eerste plaats doordat de voor het leren van een tweede taal noodzakelijke neurale structuren al door de eerste taalverwerving gestimuleerd zijn en op de tweede plaats omdat er ten tijde van het leren van een tweede taal reeds sprake is van een gevorderde lexicale ontwikkeling, waardoor het leren van het lexicon van de tweede taal relatief eenvoudiger wordt. Toch is het goed niet volledig in te zetten op het adagium dat kinderen die een eerste taal leren ook beter geëquipeerd zijn voor het leren van een tweede taal. Het meeste profijt van een eerder geleerde taal bij het leren van een tweede taal heeft iemand namelijk als aan een aantal zeer strikte voorwaarden is

voldaan: een sterke motivatie om de tweede taal te leren, veel mogelijkheden om in de tweede taal te communiceren en beschikken over een grote woordenschat in de tweede taal. De transfer betreft bovendien voornamelijk de cognitief-schoolse taalvaardigheid. Deze transfer is het grootst, indien de beide talen over een overeenkomstig schriftsysteem beschikken. Het gaat kortom om condities waaraan in het geval van onderwijs in het Nederlands en de Nederlandse Gebarentaal lang niet altijd voldaan kan worden.

Wel kunnen kinderen beter dan tot nu toe geïnstrueerd worden over de eigenaardigheden van het Nederlands, omdat de instructietaal, de Nederlandse Gebarentaal, toegankelijk is. Bovendien kunnen kinderen beter georiënteerd worden op specifieke kenmerken van het Nederlands, omdat deze vergeleken kunnen worden met kenmerken van de gebarentaal. Met andere woorden, winst is vooral op metalinguïstisch gebied te boeken. Ervaringen met OET-onderwijs aan Turkse en Marokkaanse kinderen tonen aan dat om deze winst ook daadwerkelijk te kunnen innen, het onderwijs in de Nederlandse Gebarentaal en in het Nederlands heel nauw op elkaar afgestemd moeten worden.

6. Methodische aspecten

Een effectieve didactiek maakt gebruik van adequate methodes, die zo nodig aangepast kunnen worden. De situatie die lang typerend is geweest voor het dovenonderwijs - leerkrachten die noodgedwongen zelf al hun inventiviteit aanwenden om eigen methodetjes te maken door middel van enorm veel kopieerwerk - is ongewenst. Het is een ineffektieve werkwijze, die lang niet altijd tot de gewenste eindprodukten leidt, omdat leerkrachten nu eenmaal geen methode-ontwikkelaars zijn. Bovendien gaat de vele tijd die leerkrachten moeten investeren in het maken van een eigen methode ten

koste van datgene waarin men gespecialiseerd is, namelijk goed onderwijs geven.

Er moeten dus bruikbare methodes komen. Een procedure waarbij in voorkomende gevallen eerst verkend wordt welke bruikbare methodes voorhanden zijn in het regulier onderwijs, en waarbij bij negatief resultaat de scholen gezamenlijk investeren in de gewenste aanpassingen dan wel in de ontwikkeling van een nieuwe methode, lijkt meer dan wenselijk. Dat er wel degelijk bruikbare taal- en leesmethodes zijn, moge onder meer blijken uit de succesvolle invoering van Taalplan Kleuters, een methode ter bevordering van de woordenschat in het Nederlands als tweede taal, binnen de onderbouw van het Rudolf Mees Instituut.

7. Onderwijskundige inkadering

Tweetalig onderwijs aan dove kinderen vergt een enorme inspanning. Er moet meer in het onderwijs gebeuren, maar wel in dezelfde tijd en liefst met betere resultaten. Dat kan alleen maar, indien er in het dovenonderwijs meer samenhang komt, continuïteit gegarandeerd wordt en indien de effectiviteit toeneemt. Samenhang creëren in tweetalig dovenonderwijs kan onder meer door het onderwijs in de Nederlandse Gebarentaal, in het Nederlands en in de zaakvakken in het kader van een meeromvattend taalbeleid ten nauwste op elkaar af te stemmen. Dat veronderstelt uiteraard ook een vergelijkbaar nauwe samenwerking tussen leerkrachten. Continuïteit is aanwezig, indien er sprake is van één doorlopende leerlijn met duidelijk geformuleerde kerndoelen, liefst uitgesplitst in minimum- en streefdoelen. Effectief onderwijs wordt gekenmerkt door factoren op schoolniveau als hoge verwachtingen over de prestaties van leerlingen, een nadruk op basisvaardigheden, een frequente evaluatie van leerlingprestaties en een veilig en ordelijk pedagogisch klimaat. Op groepsniveau spelen factoren een rol als:

- lesgeven volgens een model van directe instructie (voorkennis ophalen-uitleg geven- begeleid oefenen-individuele verwerking- terugkoppeling);
- het realiseren van een zo groot mogelijke taakgerichte leertijd;
- een doelmatig klasse-management en
- adequate signalering en begeleiding van uitvallende leerlingen.

Bestrijding van leerachterstanden bij kinderen levert vaak niet de gewenste effecten op. De opzienbarende positieve resultaten halverwege het acht jaar-durende Kleinschalig Experiment Achterstandsbestrijding op een viertal basisscholen in de oude Rotterdamse wijken Feyenoord, Bloemhof en Hillesluis tonen aan dat gerichte aandacht voor de genoemde aspecten op groepsniveau (gekooppeld aan intensieve ondersteuning) wel degelijk tot blijvende resultaten leidt bij de bestrijding van onderwijsachterstanden.

Didactische principes kunnen geformuleerd en uitgewerkt worden. Er kan worden overgegaan tot aanschaf of ontwikkeling van methodes. Leermiddelen kunnen gekocht worden. Hoe belangrijk dit alles ook zijn mag, uiteindelijk staat of valt het onderwijs in de klas met de prestaties van de leerkracht.

Het werk van de leerkracht is van doorslaggevend belang. Het is van belang in Rotterdamse achterstandswijken. Het is evenzeer van belang in het kader van tweetalig dovenonderwijs.

Noot:

1. In het onderzoek van Geers & Moog (1992) blijft de spreekvaardigheid van de onderzochte proefpersonen met een TC-achterstand duidelijk achter bij degenen met een orale opvoeding. De onderzoekers voegen er echter uitdrukkelijk aan toe dat hun onderzoeksgroep niet representatief is.

Literatuur

Appel, R., F.Kuiken & A. Vermeer (1995). **Handboek Nederlands als Tweede Taal in het Basisonderwijs**. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Cummins, J. (1984). **Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Dijk, J.P.M. (1991) **Tussen bilingualisme en cochleaire implant: het spanningsveld van de dovenpedagogiek**. Inaugurale rede 7 februari 1991, Katholieke Universiteit Nijmegen. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 30, 1991, 175-186.

Geers, A.E. & Moog, J. (1992). **Speech perception and production skills of hearing impaired students from oral and total communication education settings**. Saint Louis (MO): Central Institute for the Deaf.

Govers, J.P. **Nieuwe oren van de keizer**. Realiteit of illusie? Psycho-sociale aspecten van cochleaire stimulatie-apparatuur bij dove kinderen en dove volwassenen. Utrecht: Bibliotheek Medische Faculteit.

Johnson, J.S. & Newport, E.L. (1989) Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on acquisition of English as a second language. **Cognitive Psychology**, 21, 60-99.

Johnson, R.E., Liddell, S.K. & Erting, C.J. (1989) **Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education**. Washington D.C.: Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3.

Knoors, H. (1993). Dove kinderen en gesproken taal. In: **Tijdschrift voor Logopedie en Foniatrie** 65, 9, 232-239.

NB. Een uitgebreide literatuurlijst is bij de eerste auteur verkrijgbaar.