

1294500

GEBAREN UIT DE DOOFPOT

Studie naar doven, tweetaligheid en de ontwikkeling van toetsmateriaal
in de Nederlandse Gebarentaal

DOCTORAALSCRIPTIE TAAL- EN CULTUURSTUDIES
AFSTUDEERRICHTING INTERCULTURELE COMMUNICATIE
KATHOLIEKE UNIVERSITEIT BRABANT

Begeleiding: Dr. J. Klatter-Folmer
Dr. A. Vermeer

“Wat maakt doofheid van je oor nou uit, als je hersens kunnen horen. De enige echte doofheid, de ongeneeslijke doofheid, is die van de geest.”

Victor Hugo (1845)

Woord vooraf

Na een groot avontuur in Zuid-Afrika,
ben ik voor deze scriptie in de wereld van de Doven gestapt.
Ik deed daar een bijzondere ontdekking; voor hen is taal, mijn grote liefde,
niet zo vanzelfsprekend.
Althans, niet in de vorm zoals ik haar kende.....
maar,
is er iets mooier dan spreken in stilte?

•

Pap en mam, bedankt!
Rich, bedankt!

•

Monique Soeters
mei 1999

Inhoud

Woord vooraf	3
Inleiding	6
Hoofdstuk 1 Wat betekent ‘doof zijn’?	7
1.1 Doofheid	7
1.2 Linguïstische minderheidsgroep	7
1.3 Taal in de beleving van doven	8
Hoofdstuk 2 Taalontwikkeling van het prelinguaal dove kind	10
2.1 Prelinguale doofheid	10
2.2 Taalontwikkeling in gebarentaal	10
2.3 Taalontwikkeling in gesproken taal	11
Hoofdstuk 3 Perceptie van gesproken taalhandelingen door een doof kind	13
3.1 Code en context	13
3.2 Conversatieregels	14
3.3 Sociale identiteitsvorming	15
3.4 Evaluatie	15
Hoofdstuk 4 Gebarentaal	17
4.1 Inleiding	17
4.2 Korte ontstaansgeschiedenis	17
4.3 Kenmerken van gebarentaal	18
4.3.1 Verwerking in de hersenen	18
4.3.2 Pidgin- en creooltalen	19
4.3.3 Universalialia	19
4.3.4 Fonologie & morfologie	19
4.3.5 Syntaxis	20
4.3.6 Iconiciteit	21
4.3.7 Gebruik van de gebarenruimte	21
4.4 Discussie omtrent gebarentaalgebruik	21
4.5 De eerste stappen naar erkenning van de NGT	22
Hoofdstuk 5 Tweektaligheid en dovenonderwijs	24
5.1 Tweektaligheid en doven	24
5.2 Onderzoek naar tweektaligheid bij doven	25
5.3 Invoering tweektaligheid in het dovenonderwijs in Nederland	26
5.4 Uitvoering tweektalig dovenonderwijs in Nederland	26

Hoofdstuk 6	Taalvaardigheidstoetsen voor jonge dove kinderen	29
6.1	Inleiding	29
6.2	Inventarisatie bestaande taalvaardigheidstoetsen voor jonge dove kinderen	30
6.3	Woordenschattoetsing	32
	6.3.1 Belang van woordenschat	32
	6.3.2 Woordenlijsten	32
6.4	Ontwikkeling Streeflijst Gebarenschat voor zesjarigen	33
	6.4.1 Inventarisatie bestaande woordenlijsten	33
	6.4.2 Samenstelling gebarenschatlijst	34
	6.4.3 Van woorden naar gebaren	34
	6.4.4 Instructie	36
	6.4.5 Dataverwerking	37
6.5	Ontwikkeling Passieve-Gebarenschattaak	37
	6.5.1 Itemselectie	37
	6.5.2 Toetsconstructie	38
	6.5.3 Medium	39

Literatuurlijst	40
-----------------	----

Bijlagen:

Bijlage I	De 70 handvormen uit de NGT
Bijlage II	Gebarenschatlijst (ter beoordeling)
Bijlage III	Instructie <i>papier</i>
Bijlage IV	Instructie <i>computer</i>

Inleiding

Deze studie handelt over doven, tweetaligheid en de ontwikkeling van toetsmateriaal in de Nederlandse Gebarentaal. In Hoofdstuk 1 wordt beschreven wat doofheid inhoudt. Doof zijn is geen handicap, het betekent deel uitmaken van de Dovencultuur, een eigen taal spreken en normen en waarden delen. Het hoofdstuk dat volgt, beschrijft de taalontwikkeling van een doof kind. Hierbij komt zowel de ontwikkeling in gebarentaal aan de orde, als de ontwikkeling in de gesproken taal. Hoofdstuk 3 beschrijft welke moeilijkheden doven kunnen ondervinden bij het verwerven van gesproken taal, en waarom het veel moeite kost deze taal echt 'eigen' te maken. Het geeft een beeld van welke talige kenmerken voor een horende vanzelfsprekend, en voor een dove onbegrijpelijk of onlogisch kunnen zijn. Hoofdstuk 4 informeert over de taal van doven: de gebarentaal. Nu in Nederland gebarentaal recentelijk erkend is, wordt deze ook in het onderwijs gebruikt. Op alle doveninstituten zijn tweetalige projecten gestart: in de les worden de Nederlandse Gebarentaal en het Nederlands gebruikt (zie Hoofdstuk 5). Doordat de Nederlandse Gebarentaal nu officieel als onderwijstaal ingevoerd is, bestaat er grote behoefte aan geschikte gebarentaalmethoden en -toetsen. Als basis voor het ontwikkelen van taalmethoden en -toetsen wordt vaak gebruik gemaakt van een Streeflijst Woordenschat. Op basis van deze lijst kan de woordenschat in het lesmateriaal gerelateerd worden aan de behoefte van docenten en de vaardigheid van de leerlingen. In Hoofdstuk 6 wordt uiteengezet hoe een voorbereidende lijst ten behoeve van een te ontwikkelen Streeflijst Gebarenschat voor zesjarigen tot stand is gekomen. Een dergelijke Streeflijst kan als uitgangspunt dienen voor het ontwerpen van onderwijsmateriaal in de Nederlandse Gebarentaal. Tenslotte wordt beschreven hoe met behulp van een ontwikkelde Streeflijst Gebarenschat voor zesjarigen een Passieve-Gbarenschattaak opgezet kan worden.

Hoofdstuk 1 Wat betekent ‘doof zijn’?

1.1 Doofheid

Doofheid is een vorm van auditieve beperking waarbij geluidswaarneming geheel onmogelijk is, of waarbij slechts een minimale hoeveelheid restgehoor bestaat. Via dit minimale restgehoor wordt geluid in zeer beperkte kwaliteit waargenomen en kan er onvoldoende informatie uit worden verkregen. Het verstaan van spraak is dan ook niet uitsluitend via het gehoor mogelijk en de communicatie verloopt primair visueel (liplezen, gesticulaties, gebaren, schrijven). Bij een horend kind komt de taalontwikkeling spontaan op gang. Normaal gesproken leert een horend kind tussen 0 en 3 jaar de taal van zijn omgeving spreken en verstaan. Dove kinderen missen deze voorwaarde om op spontane wijze taal te ontwikkelen. Speciale maatregelen zijn dan noodzakelijk om de communicatie- en taalontwikkeling op gang te brengen (Jaarverslag IvD St.Michielsgestel, 1997).

Breed & Swaans-Joha (1986) geven in hun proefschrift een overzicht van definities van doofheid door de jaren heen. Zo werden in 1937 in een Amerikaanse conventie voor dovenonderwijzers, doven omschreven als ‘those in whom the sense of hearing is non-functional for the ordinary purposes of life.’ Het al of niet ‘normaal zijn’ stond wederom ter discussie in de definitie van Kröhnert (1963 in: Breed & Swaans-Joha, 1986): hij ziet doven als mensen die ‘infolge einer gravierenden Hörschädigung nicht in der Lage sind, Sprache auf natürlichem Wege, das heisst über das Gehör, zu erlernen.’ Schein & Delk (1974 in: Breed & Swaans-Joha, 1986) zeggen het weer heel eenvoudig: doven zijn ‘persons who could not hear and understand speech.’ De nadruk kwam vervolgens steeds meer te liggen op het verwerven van spraak en taal. Berkhout (1978 in: Breed & Swaans-Joha, 1986) zegt bijvoorbeeld: ‘met een doof kind bedoelen we het kind dat tengevolge van zijn doofheid geen taal heeft verworven en niet is gaan spreken.’ Berkhout heeft het hier blijkbaar over gesproken taal; een doof kind kan ondanks zijn doofheid natuurlijk wel degelijk een taal verwerven, namelijk gebarentaal.

In de audiologie wordt doofheid simpelweg vastgesteld door het maken van een audiogram. Bij een gehoorverlies van 80 dB of meer wordt bij iemand ‘doofheid’ vastgesteld. Vanaf een gehoorverlies van 35 dB wordt iemand als slechthorend aangemerkt.¹

Een mooie en recente omschrijving van wat doofheid betekent, is te vinden in Mahshie (1995); in haar studie over tweetalig onderwijs zegt zij: een dove is ‘one for whom the primary receptive channel of communication is visual.’ Deze definitie zal ook in dit onderzoek als uitgangspunt genomen worden.

1.2 Linguïstische minderheidsgroep

“Doven zijn een minderheidsgroep, als cultuur, het is geen handicap, praten is niet noodzakelijk, zodra ik visuele info heb, heb ik genoeg. Het is meer de onbekendheid van mensen, waardoor het soms toch als een handicap voelt.” Corrie Tijsseling

In de Verenigde Staten worden namen van linguïstische minderheidsgroepen met een hoofdletter geschreven. Deze groepen gebruiken binnen hun eigen cultuur een andere taal dan het Engels, namelijk een inheemse taal of een vreemde taal, bijvoorbeeld Spaans, Italiaans,

¹ Ons land kent in totaal 900.000 mensen met een gehoorbeperking (Woord & Gebaar, juni 1997).

Cajun of Navajo. Ook voor doven wordt een hoofdletter 'D' gebruikt om te refereren naar dove volwassenen en kinderen die ASL (American Sign Language) gebruiken voor alledaagse communicatie, en die normen en waarden, gedragsregels en tradities met elkaar delen (Sacks, 1989; Mahshie, 1995; Broekaert e.a., 1994). Dit gebruik wordt gezien als een belangrijk omslagpunt voor doven. Hun eigenwaarde wordt vergroot en de attitude van de omgeving beïnvloed. Het gebruik van de 'D' houdt in dat met 'Doven' verwezen wordt naar een aparte gemeenschap met een eigen taal en cultuur. De term 'doof' zou verwijzen naar een audiologische handicap (Broekaert e.a., 1994).

In het tweetalig dovenonderwijs in Denemarken en Zweden wordt naast de taal van doven, gebarentaal, ook de cultuur van doven onderwezen. Op het doveninstituut Guyot in Haren, een instituut dat in Nederland voorop gaat in het gebruik van gebarentaal in het dovenonderwijs, wordt ook Dovencultuur onderwezen. Er is echter geen vast leerplan; men heeft zelf een lesprogramma in elkaar gezet (zie ook paragraaf 5.4).

De cultuurbenadering van doven is in Nederlandse literatuur over doven en dovenonderwijs nog niet gemakkelijk te vinden. De meeste onderzoeken naar tweetaligheid, eerste- en tweedetaalverwerving, hebben betrekking op *etnische* minderheden. Het blijkt dat deze theorieën in grote lijnen ook opgaan voor een linguïstische minderheid als de groep doven in de maatschappij. Het wordt tijd dat in onze multiculturele en meertalige samenleving ook doven erkend worden als linguïstische en culturele minderheidsgroep, en dat de eigen taal en cultuur gestimuleerd worden.

1.3 Taal in de beleving van doven

Hoe ziet de leefwereld van een dove eruit? Wat is specifiek voor de Dovencultuur, en wat betekent 'taal' voor iemand met een auditieve handicap? Door een aantal interviews te houden met doven is geprobeerd een globaal beeld te krijgen van wat er leeft in deze groep. Hieronder volgt een aantal treffende citaten.

Over taal:

"Mijn vader heeft gebarentaal geleerd door onderling te gebaren, als docenten niet keken en zo, en toen ze eenmaal van school af waren is dat enorm toegenomen. En hij mocht het thuis. Zijn ouders hadden twaalf kinderen, dus die letten daar niet zo op. Hij had een broertje vlak na hem, en toen hij nog thuis woonde zaten die twee altijd te gebaren, zijn broertje is horend, omdat ze zo met elkaar omgingen ontstond er spontaan een taaltje. Hij heeft het zichzelf aangeleerd. Maar nu leert mijn vader nieuwe gebaren, vroeger heel veel begrippen, heel veel mime, nu leert hij echte gebarentaal. Hij heeft eigenlijk niks met taal."

Over gesproken taal:

"Ik weet vaak niet hoe hard ik praat, en dat kan heel lastig zijn als iemand bijvoorbeeld iets onaardigs zegt over iemand die vlakbij zit, ik durf dan bijna niets terug te zeggen, omdat ik weleens heb gehad dat ik dan keihard ging meepraten."

Over taalkenze:

"Ik kan alleen maar boos worden in gebarentaal."

Over tweetaligheid:

“Doordat ik twee talen spreek heb ik soms het gevoel dat ik in twee aparte werelden leef.”

Over humor bij doven:

“Doven hebben meer visuele humor. Het is moeilijk iets wat met doven te maken heeft uit te leggen aan horenden. Mijn vader houdt heel erg van die slapstickhumor, de dikke en de dunne, die ouwe zwart-witfilms en zo, veel met expressie. Jongere doven hebben meer humor met gebarengrapjes, net als met taalgrapjes, dat je gebaren net even anders maakt.”

“Horenden doen vaak dingen met hun stem om iets grappig te maken, bijvoorbeeld iets heel bekakt zeggen. In gebarentaal kun je ook dingen net iets anders gebaren waardoor het heel grappig is.”

Over ‘anders zijn’:

“Ik ben in een doof gezin opgegroeid, toen ik op de kleuterschool kwam vond ik het zo raar dat niemand mijn gebaren snapte, als iemand vijftig meter verderop stond, en ik gebaarde van ‘geef dat ding nou’, dan begrepen ze me niet. Zo dom. Ik vind nog steeds horend een beetje vreemd. Als je als doof kind in een doof gezin wordt geboren dan heb je pas echt een handicap.”

Hoofdstuk 2 Taalontwikkeling van het prelinguaal dove kind

2.1 Prelinguale doofheid

Wel of niet prelinguaal doof zijn is van groot belang voor de taalontwikkeling. Een postlinguale dove heeft ervaringen van geluid en gesproken taal en kan daarvan voordeel hebben bij gesproken-taalverwerving. Waar de grens van prelinguaal doof zijn precies ligt, is echter niet helemaal duidelijk. Tervoort e.a. (1972 in: Breed & Swaans-Joha, 1986) zeggen over prelinguale doofheid: 'het kan een tijdstip aangeven vóór het begin, ergens tijdens of vlak voor het volledig voltooiën der primaire taalverwerving. De belangrijkste periode ligt normaal tussen de eerste en derde verjaardag, maar ook vlak daarna is de verwerving niet afgesloten; bovendien kunnen vertragende factoren een rol spelen.' Breed & Swaans-Joha (1986) geven als definitie van een prelinguaal doof kind: 'een kind dat doof werd voordat het, ware het niet doof geworden, geacht kon worden met spreken te zijn begonnen.' Over het tijdstip waarop kinderen met spreken beginnen kan men echter wel van mening verschillen. Gelden de eerste klanken in de moedertaal als uitgangspunt? Is het eerste woord een goede maatstaf? Of moet de eerste (tweewoord)zin als meetpunt genomen worden?

Furth (1973 in: Bouvet, 1990) geeft een mooie beschrijving om de lezer te laten ervaren wat prelinguale doofheid is: 'For children who have early profound deafness language, not speech, is the difficulty. You can simulate how it feels to be an adventitiously deaf person by watching television with the sound turned off; your problem is to read lips. But if you want to simulate how it feels to be a prelingual deaf person you must watch the screen of a foreign television station. Your problem now is not merely to read lips; even if you could, you would still be faced with the task of comprehending the language.'

2.2 Taalontwikkeling in gebarentaal

Bij de beschrijving van de taalontwikkeling in gebarentaal is het belangrijk een aantal factoren in ogenschouw te nemen. Zo is het van invloed of het dove kind opgroeit bij dove of horende ouders, en ook is het niet altijd zo dat dove ouders van dove kinderen in contact met hun opgroeiend kind gebarentaal gebruiken (Knoors, 1992). Veel onderzoek naar de primaire gebarentaalverwerving heeft betrekking op ASL (American Sign Language). Onderzoek naar de verwerving van de NGT (Nederlandse Gebarentaal) door dove kinderen van dove ouders is nog niet voorhanden (Knoors, 1992), dit maakt het moeilijk om een volledig beeld te geven.

Taalontwikkeling heeft haar wortels in het eerste levensjaar, de periode van de voortalgige communicatie tussen ouders en baby. Die prelinguïstische communicatie is niet gebonden aan een bepaalde modaliteit. De uitwisseling tussen moeder en doof kind kunnen we beschouwen als een soort totale communicatie (gebaren, spraakafzien, mimiek, spreken, et cetera). De prelinguïstische communicatieperiode vormt bij dove kinderen een basis voor de verwerving van een volwaardige gebarentaal (Broekaert e.a., 1994).

Ouders gebruiken hun stem en hun spraak als voornaamste communicatieve middelen, ook al begeleiden zij het spreken, vooral in het begin, met veel lichaamsexpressie. Horende kinderen raken daardoor in de loop van het eerste levensjaar geleidelijk aan steeds meer georiënteerd op spraak. Dove kinderen, die de spraak niet horen, zien alleen de bewegende mond als onderdeel van het totaal aan lichaamsexpressie. Zij kunnen, aan zichzelf overgelaten, alleen georiënteerd raken op de gebarencomponenten in de communicatie (Van Bakkum,

1980 in: Stichting Nederlandse Dovenraad, hierna: SND, 1981:28).

Het prelinguaal dove kind staat allereerst voor de taak, wat hij ziet te herkennen of te identificeren als taal, naast allerlei mogelijke niet-taalgedragingen van de personen die hij waarneemt (Breed & Swaans-Joha, 1986). De mondbewegingen die hij waarneemt zijn onvoldoende om te leiden tot spraakafzien. Ook de gebaren, die spontaan in interactie tussen (horende) ouders en kinderen worden gebruikt, voldoen niet aan de eisen die gesteld moeten worden aan een moedertaal (SND, 1981:28).

Een doof kind gaat net als een horend kind op een gegeven moment brabbelen en vocaliseren. Het motorisch gestel wordt dan uitgetoet. Na een fase waarin dove baby's lijken te brabbelen in gebaren, breekt voor hen de één-gebaarfase aan (Newport & Meier (1985) in: Knoors, 1992). Net als in verwerving van gesproken talen is ook in het geval van gebarentaalverwerving sprake van een twee-gebaarfase. Dezelfde set semantische relaties die door horende kinderen in deze fase in tweewoordsuitingen verwoord wordt, is ook te ontdekken in het gebarengedrag van dove peuters in de twee-gebaarfase. In de leeftijdsperiode tussen ongeveer 2.6 en 5.0 jaar staat het meer en meer gebruiken van morfologische aspecten centraal. Het ruimtelijk vervoegen van werkwoorden komt op gang en wordt relatief snel beheerst als het bij de argumenten van het predikaat gaat om concreet aanwezige referenten (Meier, 1981;1982 in: Knoors, 1992). Op driejarige leeftijd blijken dove kinderen van dove ouders werkwoorden reeds te kunnen markeren voor persoon en locatie. Ze kunnen congruentie in hun uitingen realiseren, mits de referenten fysiek aanwezig zijn. In de periode van 2.6 tot 3.6 jaar produceren dove kinderen complete uitingen om delen van een verhaal te beschrijven, maar er is nog geen sprake van integratie van die zinnen, bijvoorbeeld door gebruik te maken van ruimtelijke co-referentie (Knoors, 1992).

Er is, zoals eerder gezegd, weinig bekend over het volledige proces van verwerving van NGT door dove kinderen van dove ouders. Een belangrijk gegeven is in ieder geval dat dove kinderen die gebarentaal natuurlijk verwerven als eerste taal, in een doof gezin, een hoger niveau van geletterdheid bereiken en betere schoolprestaties leveren dan dove kinderen uit horende families (Stuckless and Birch, 1966; Meadow, 1968 in: Herman, 1998).

2.3 Taalontwikkeling in gesproken taal

Een horend kind begint op een gegeven moment met het uiten van korte, simpele woordjes; dove kinderen blijven hierbij achter. Het grote verschil tussen een horend en doof kind wordt pas goed zichtbaar in het derde levensjaar: de taalontwikkeling blijft dan beperkt tot het aanwijzen, meetrekken, ja-knikken, nee-schudden, blik volgen (Rodda & Grove, 1987).

Het doorsnee dove kind van horende ouders loopt in de eerste drie jaar een grote cognitieve achterstand in kennis op. Niet alleen doordat het geen namen heeft voor de centrale begrippen die het handelend en waarnemend heeft gevormd, maar ook doordat het het principe niet heeft kunnen ontdekken, dat datgene wat niet in de waarneming gegeven is, ook met behulp van taal vorm kan krijgen. Daardoor wordt de begripsvorming sterk belemmerd en komt de taalontwikkeling niet goed op gang, ook al heeft het kind wat woorden leren aflezen en wat gebaren leren maken. De taalverwerving wordt daardoor een taak van de school, en wordt uitgesteld tot het derde à vierde levensjaar (SND, 1981).

Bij dove kinderen van horende ouders zal de verwerving van een volwaardige taal de volgende moeilijkheden opleveren: de kinderen missen de vocale signalen en de ouders blijken door het

ontbreken van een gebarentaal niet in staat in te gaan op de pogingen van het kind om zijn natuurlijke en expressieve gebaren als communicatiemiddel te exploreren (De Blauw, 1985 in: Broekaert e.a., 1994). In deze situatie kunnen we spreken van een gedeelde communicatiehandicap! Zowel ouders als kind zijn niet in staat om zich tegenover elkaar verstaanbaar te maken (Bouvet, 1990).

Taalbegrippen ontwikkelen zich bij een kind doordat het een aantal malen dezelfde klankvorm in gelijksoortige situaties heeft gehoord. De klankvorm wordt gekoppeld aan het voorwerp of de situatie. Deze koppeling komt niet of verkeerd tot stand als klankvorm of situatie onduidelijk zijn of als het kind te weinig informatie krijgt via één van de zintuigen. Bij een doof kind is de hoeveelheid binnenkomende klankvormen nihil. Deze klankvormen moeten worden vervangen door visuele beelden (lipbeeld of gebaar), die in een vergelijkbare hoeveelheid in de betreffende situatie moeten worden aangeboden. Als het aanbod zich beperkt tot spraakafzien treedt een enorme reductie op. De in de Nederlandse spraak voorkomende veertig fonemen vallen samen tot slechts elf via het mondbeeld te onderscheiden eenheden (Le Large-Oremus, 1975 in: SND, 1981). Daardoor zijn bijvoorbeeld het woordbeeld van 'meer' en 'peer' moeilijk van elkaar te onderscheiden. Als het kind steeds naar de mond zou kijken, worden de goede koppelmogelijkheden dus sterk beperkt. Bovendien kan het kind wanneer het bezig is de juiste klankvorm te onderscheiden, zich niet meer richten op de situatie. Het kind krijgt dus veel te weinig mogelijkheden om een goede koppeling tot stand te brengen, en de koppelingen die het maakt zijn vaak verkeerd omdat de lipbeelden van de verschillende klanken zoveel op elkaar lijken (SND, 1981).

Een volgend voorbeeld laat zien hoezeer een jong doof kind gericht is op visualiteit. Een doof kind van drie jaar, dat een plaatje van een zeilboot bij plaatjes van huizen legt en niet bij plaatjes van andere boten, is niet te corrigeren door middel van het gesproken woord 'boot' en de talige omschrijving 'je kunt er in varen'. Hij sorteerte waarschijnlijk op basis van de visuele overeenkomst tussen het zeil en de daken van de huizen. Ook horende kinderen van drie jaar kennen de zeilboot misschien nog niet als boot, maar zij kunnen door middel van het gehoorde woord 'boot' en de omschrijving hun begrip uitbreiden (SND, 1981: 29).

In het volgende hoofdstuk wordt een aanvullend beeld geschetst van de moeilijkheden die een doof kind heeft met het verwerven van gesproken taal.

Hoofdstuk 3 Perceptie van gesproken taalhandelingen door een doof kind

3.1 Code en context

In de taal filosofie wordt een onderscheid gemaakt tussen taal als semiotisch en als semantisch verschijnsel. Met andere woorden: een woord is een teken op zich en een taalteken in een context. Vanuit een semiotisch perspectief bezien is taal een symbool dat zijn betekenis verkrijgt door andere taalsymbolen in een taaluiting. In de semantiek redeneert men dat taal betekenis krijgt door het gebruik, taal is een medium tussen mensen en tussen de mens en zijn omgeving. De betekenis van een woord is het gebruik van het woord.

Als taaltekens in een context maakt het deel uit van een taalhandeling. Als symbool betekent een woord iets anders en is het transparant. Taal is echter geen transparante code die direct reflecteert wat gezegd is, maar een complex samenspel van zeggen en laten zien, van transparantie en grote vaagheid. Elke taaluiting heeft dus meer betekenissen: het is een kille combinatie van taaltekens en heeft een functie als taalhandeling.

Het voorbeeld uit Bouvet (1990) van een gesprek met een negenjarig doof jongetje geeft aan wat dit onderscheid voor een doof kind kan betekenen.

‘Op een zonnige middag in de lente, waren we een beetje aan het praten, de school was net uit. We waren allebei erg blij dat je nu al kon zien dat het lente werd, en ik had erg zin om naar buiten te gaan om van het weer te genieten. “Het is lekker buiten, wat ga je doen na school?” vroeg ik. Ik verwachtte dat hij zou zeggen dat hij buiten zou gaan spelen, of fietsen... Nadat ik de vraag een paar keer herhaald had, zodat hij mijn lippen kon lezen, zei hij: “Ik ga op de stoep lopen.” Het kostte hem ontzettend veel moeite om het antwoord te formuleren. Het mag duidelijk zijn dat hij totaal geen plezier beleefde aan het delen van zijn antwoord met mij.’

De jongen had slechts de vraag beantwoord: ‘Wat ga je doen?’. Hij wist dat dit soort vragen beantwoord moet worden met een werkwoord. Hij sprak zijn uiting alsof het een bewering was van iemand anders, niet iets dat *hij* aan het vertellen was. Een uitspraak kan onafhankelijk van de manier van zeggen niet goed geïnterpreteerd worden. Het is dus niet verwonderlijk dat dit kind niet in staat was de bedoeling van de vraag te begrijpen.

Praten met deze jongen bleek niet gemakkelijk. De jongen sprak graag in grammatica of woordenschat oefeningen. Maar wanneer hij direct werd betrokken in communicatie, wanneer iemand *hem* iets vroeg, dan schrok hij en wist hij niet goed hoe hij moest reageren.

De jongen kende taalcodes die in zijn omgeving gebruikt werden, maar hij kende niet de regels van het *gebruik* van taal. Hij wist totaal niet *wat mensen doen als zij met elkaar praten*. Toen hij de vraag beantwoordde, gaf hij antwoord op *een* vraag, niet op die vraag van iemand die interesse in hem had, omdat hij de uiting niet als taalhandeling zag (Bouvet, 1990).

Een observatie van Isabelle Rapin (1986 in Sacks, 1989:74) laat ook de moeilijkheid van taalbeheersing voor dove kinderen zien:

‘Door aan [dove] kinderen te vragen wat ze gelezen hadden, kwam ik erachter dat velen van hen een eigenaardig taalgebrek hebben. Ze hebben geen middel om een vraag uit te drukken. Het punt is niet dat ze het antwoord op de vraag

niet weten, maar dat ze de vraag niet begrijpen [...] Ik vroeg eens aan een jongen: “Wie wonen er allemaal bij je thuis?” (de vraag werd door zijn onderwijzer vertaald in gebaren.) De jongen keek me niet-begrijpend aan. Toen zag ik dat de onderwijzer de vraag opdeelde in een aantal mededelende zinnen: “Bij jou thuis, je moeder...” Zijn gezicht klaarde op en hij maakte een tekening voor me van het huis waarin hij woonde met alle gezinsleden, inclusief de hond[.] Ik merkte steeds weer dat dovenonderwijzers moeite hadden om hun leerlingen vragen te stellen en deze vaak presenteerden in de vorm van onvolledige zinnen die de dove kinderen moesten aanvullen.’

Het onderscheid in betekenis van een vragende zin en een bevestigende zin, iets dat in gesproken taal door middel van intonatie uitgedrukt wordt, is moeilijk bij te brengen wanneer iemand dit verschil/niet auditief kan waarnemen.

Navraag over deze citaten bij een linguïste op het doveninstituut Guyot leert dat deze problemen waarschijnlijk spelen bij kinderen die gebarentaal niet als eerste taal verworven hebben. Kinderen zoals hierboven krijgen de gesproken taal als eerste taal ‘aangeleerd’; een doof kind kan deze taal namelijk niet op natuurlijke wijze verwerven omdat het het gehoor mist, en dus geen auditieve input krijgt. Daardoor kunnen voorvallen als geschetst door Bouvet (1990) en Rapin (1986) plaatsgevonden hebben. Hetzelfde geldt voor het schenden van conversatieregels zoals beschreven in de volgende paragraaf.

Wanneer een kind gebarentaal als eerste taal verwerft, leert het automatisch ook vraagvormen en de pragmatische functie van taal, omdat deze principes in gebarentaal ook voorkomen. Bij het leren van een tweede, gesproken taal, kan het kind deze vormen vervolgens eveneens toepassen. De geschetste problemen zullen dan waarschijnlijk minder gauw optreden.

3.2 Conversatieregels

Grice (1975 in Bouvet, 1990) heeft een aantal conversatieregels opgesteld, gebaseerd op het principe van coöperatie. De regels staan bekend als de maxims van Grice:

1	Kwantiteit	(Quantity)	Wees informatief
2	Kwaliteit	(Quality)	Wees waar
3	Relevantie	(Relevance)	Wees relevant
4	Manier	(Manner)	Wees duidelijk

Deze maxims zijn belangrijk voor de spreker bij het uiten van een boodschap, en voor de ontvanger om de bedoeling van de boodschap te reconstrueren.

Een doof kind is zich niet automatisch bewust van conversationele regels. Het jongetje uit het voorbeeld van Bouvet (1990) is bijvoorbeeld ook niet bekend met de regels van ‘relevantie’: je zegt niet iets dat iemand normaal gesproken reeds impliciet aanneemt, zoals bijvoorbeeld ‘op de stoep lopen’, wanneer iemand je iets vraagt in de hoop interessante informatie te verkrijgen, of ‘ik ga mijn tanden poetsen’ als iemand vraagt wat je op vakantie gaat doen.

Bij een indirecte boodschap kunnen ook conversatieregels geschonden worden. Zo’n boodschap is bijvoorbeeld niet relevant en niet duidelijk. De hoorder moet de eigenlijke

betekenis van de boodschap zelf reconstrueren. Hij moet nagaan waarom de spreker de boodschap op die wijze geformuleerd heeft, wat de spreker kan bedoelen. Indirecte boodschappen (bijvoorbeeld ironie, sarcasme) zijn voor een dove moeilijk te begrijpen. Het begrijpen van een impliciete boodschap vereist het maken van een calculatie van de hoorder, over de inhoud van de boodschap en de verhouding met de conversationele regels. Het vereist niet alleen kennis van de code, maar ook moet de uiting geplaatst kunnen worden in de conversationele setting. De kennis en vaardigheid in dit laatste zijn voor gesproken taal bij een dove niet automatisch aanwezig.

3.3. Sociale identiteitsvorming

Taal wordt gesproken om gehoord te worden. Het doel van verbale activiteit is om contact te zoeken met anderen en om informatie te delen. Van de geboorte tot de eerste woordjes leren kinderen dat er een onderscheid is tussen 'ik' en de 'wereld', dat zij bestaan als individu. Wanneer iemand spreekt, worden de activiteiten voortdurend geregistreerd en bijgestuurd door het gehoor. Deze feedback bepaalt of de articulatie goed was, of de intonatie juist was. Spreken is dus niet alleen horen wat anderen zeggen, maar ook de eigen spraakproductie kunnen reguleren. Jezelf horen heeft tegelijkertijd te maken met het vormen van een identiteit. Verschillende manieren van spreken of articuleren kunnen een sterke factor zijn voor sociale groepsvorming (Bouvet, 1990). Een spreker rekt zich op grond van zijn spraak vaak tot een bepaalde groep, en kan anderen op grond van spraakkenmerken in een bepaalde groep plaatsen. Doven hebben deze auditorische feedback niet, en missen daardoor ook een deel van de sociale categorisatie zoals die bij horenden plaatsvindt.

Zelf-realiserende speelt ook een belangrijke rol bij het verwerven van spreektijd of spreekbeurten. Tijdens een gesprek wordt gestreden om spreektijd, slechts één persoon kan 'tegelijk' spreken. Ook moeten de beurten verdeeld worden (Bouvet, 1990). Bepaalde tekens geven aan dat iemand een beurt kan overnemen, maar ook kan een hoorder interrumpen en zo de spreekbeurt overnemen. Beurtbeëindigingsignalen zijn bijvoorbeeld een dalende intonatie, daling in luidheid van de stem. Het gehoor is essentieel om deze signalen te herkennen en zich vervolgens een beurt toe te eigenen.

Een conversatie met meerdere mensen is dan ook een groot probleem voor doven. Het is bijna onmogelijk het gesprek met liplezen te volgen. Ten eerste is niet van iedereen het gezicht te zien (wat onder andere ook nodig is voor het verkrijgen van non-verbale informatie) en verder kost het tijd om uit te zoeken wie er aan het woord is, en zo wordt een groot deel van de conversatie gemist.

3.4 Evaluatie

Om tot een goede spraak- en taalontwikkeling te komen, zal een kind geleidelijk achter alle regels van het taalsysteem moeten komen. Het kind moet leren zijn klanken zodanig bij te sturen dat die op de spraakklanken van zijn omgeving lijken. Het moet leren dat die klanken en klankcombinaties aanduidingen zijn voor andere mensen en dingen uit zijn omgeving. Het moet expliciet de regels voor syntaxis en morfologie aangeleerd krijgen (SND, 1981). Het gevaar is echter dat dove kinderen slechts een code aangeleerd krijgen, terwijl het spreekproces veel meer is dan dat.

Een doof kind moet ook het pragmatische aspect van gesproken taal verwerven. Dit houdt in dat het bijvoorbeeld weet welke woorden het in welke situaties kan gebruiken, en op welke talige manieren het iets gedaan kan krijgen bij anderen. Spreken is geen simpele transformatie van informatie, maar spreken is ook het aangaan van een tijdelijke relatie met je gesprekspartner, het spelen van een 'machtsspel' bij het verdelen van spreekbeurten, het aftasten van elkaar (Bouvet, 1990).

Zoals uit het voorbeeld van het gesprek met het jongetje bleek, kan een dove tijdens een gesprek totaal andere regels hanteren dan een horende. De verwerving van gesproken taal verloopt dan ook op een andere manier, en het is belangrijk te erkennen dat gesproken taal voor doven niet de meest natuurlijke weg van communiceren is.

Uit het voorgaande blijkt dat het dove kind vele moeilijkheden kan ondervinden bij het leren van gesproken taal. Gebarentaal sluit in deze opzichten beter aan bij de taalbeleving van het jonge, dove kind. Het leert dan automatisch de pragmatische aspecten en het registreren en bijsturen van de eigen taal. In het volgende hoofdstuk wordt beschreven wat gebarentaal precies is. De vooroordelen luiden vaak dat gebarentaal universeel zou zijn, eenvoudig te begrijpen is voor leken en eigenlijk een soort mime is. Uit het volgende hoofdstuk zal blijken dat deze veronderstellingen geheel onterecht zijn.

Hoofdstuk 4 Gebarentaal

4.1 Inleiding

In Nederland hebben doven altijd gebruik gemaakt van gebaren om met elkaar te communiceren. Toen er scholen en instituten voor doven opgericht werden, zo'n tweehonderd jaar geleden, kregen dove mensen de gelegenheid om regelmatig met elkaar in contact te komen. Hoewel het maken van gebaren op school officieel verboden was, maakte men vaak stiekem gebruik van gebaren.

Er zijn dan ook veel nieuwe gebaren rondom de doveninstituten ontstaan, en nog steeds bestaan deze zogenaamde regionale variëteiten rondom de doveninstituten in Nederland.

Op de doveninstituten wordt op dit moment gebruik gemaakt van gesproken Nederlands, het gebarensysteem Nederlands-met-Gebaren (NmG), en Nederlandse Gebarentaal (NGT). Bij het gebarensysteem NmG wordt Nederlands gesproken en worden bepaalde woorden met gebaren ondersteund. De grammatica steunt dus volledig op het gesproken Nederlands. Nederlandse Gebarentaal (NGT) heeft een eigen grammatica en weinig overeenkomsten met het Nederlands, behalve dat het lexicon enigszins door het Nederlands beïnvloed is. Het is een volwaardige taal (Schermer e.a., 1991). De Nederlandse Gebarentaal is nauwelijks gecodificeerd. Er bestaat wel een gebarenwoordenboek, maar er is tot nu toe nog geen officiële Standaard Nederlandse Gebarentaal ontwikkeld. Hier wordt echter aan gewerkt naar aanleiding van het convenant dat door alle doveninstituten ondertekend is (zie paragraaf 5.3).

4.2 Korte ontstaansgeschiedenis

Rond 1600 werden de eerste handalfabetten ontwikkeld en gebruikt in het onderwijs aan doven. Deze alfabetten worden nu nog steeds gebruikt voor het vingerspellen, bijvoorbeeld om voornamen te spellen.

Meer dan twee eeuwen geleden was Abbé de l'Epée één van de eersten die een soort gebarentaal in zijn lessen gebruikte. Hij zag dat zijn dove leerlingen vaak gebruik maakten van gebaren, maar hij was ervan overtuigd dat hun zogenaamde gebarentaal tekortkomingen vertoonde. De l'Epée beschouwde gebarentaal wel als een goed communicatiemiddel, maar niet als volwaardige taal. Hij ontwierp voor zijn leerlingen een gebarensysteem, direct afgeleid van het gesproken Frans. Voor elk Frans woordje, voor elke uitgang werd een apart gebaar bedacht. Deze zogeheten 'methodische gebaren' bemoeilijkten het communiceren echter nogal en werden dan ook voornamelijk in het onderwijs gebruikt, daarnaast gebruikten de leerlingen hun eigen gebarentaal. Het idee van De l'Epée vond desondanks veel navolging. De Groninger Guyot ontwikkelde een Nederlands gebarensysteem. Dit systeem bestaat nog steeds en wordt gebruikt in het dovenonderwijs onder de naam 'Nederlands met ondersteunende Gebaren' (NmG).

In 1880 werd in Milaan een groot internationaal congres voor docenten en betrokkenen uit het dovenonderwijs gehouden. Op dit Wereldcongres *Ter verbetering van het welzijn van doofstommen* werd een resolutie aangenomen waarin stond dat gesproken taal de voorkeur verdiende boven het gebruik van gebaren. De gedachte was dat alleen als doven leerden praten en spraakafzien, ze later goed in de 'normale' maatschappij konden functioneren. Vanaf dit moment vierde het zogenaamde oralisme hoogtij. De 'zuivere spreekmethode' had de voorkeur, omdat het gelijktijdig gebaren en spreken een negatieve invloed zou hebben op

het leren spreken en spraakafzien (Schermer e.a., 1991). Dat het besluit dat op dit congres is genomen, heel wat leed tot gevolg zou hebben was toen waarschijnlijk niet voorzien. Hieronder volgen enkele citaten van een dertigjarige dove vrouw, wier vader zo'n orale opvoeding genoten heeft.

“Mijn vader is oraal opgevoed, hij is doof geboren. Hij ging van de liefdadigheid naar de dovenschool. Met de trein, met zijn vader naar de Grote Stad. Er waren veel kinderen, die waren met handen aan het praten, dat vond hij wel leuk. Hij draaide zich om en zijn vader was weg..... Hij begreep van andere kinderen dat dat ook zo was gegaan. Ze wisten niet of het ooit nog goed kwam.”

“Mijn vader vertelde tijdens het eten altijd erge verhalen over wat er allemaal vroeger gebeurde op de dovenschool. Op handen zitten, voor straf een week in de speelpauze met je handen op je rug vastgebonden, zo'n liniaal, klappen op de handen als je gebaren maakte. Volgens mijn vader dan, als je even iets met je handen deed, even iets aanwijzen, dan kon je al een tik krijgen. Maar hij had ook allemaal driftige docenten, ze waren kwaad dat die kinderen na al die jaren nog niet begrepen wat ze zeiden. Er gebeurden hele erge dingen.”

“Horend heeft voor doven een beetje een negatieve lading. De generatie van mijn vader moet niks van horenden hebben, maar ze zijn wel heel erg afhankelijk van horenden. De generaties daarna staan er wel meer open voor. Strenge opvoeding op het internaat heeft er inderdaad ook mee te maken.”

In 1960 publiceerde William Stokoe zijn ‘Sign Language Structure’, waarin hij aantoont dat gebarentaal aan alle criteria van taal voldoet. Dit was een belangrijk begin van een reeks wetenschappelijke onderzoeksresultaten waarmee de erkenning van gebarentalen als volwaardige talen een feit werd en scholen langzaam maar zeker afstand namen van de orale methode.

4.3 Kenmerken van gebarentaal

4.3.1 Verwerking in de hersenen

Afasie is een verzamelnaam voor taalstoornissen die ontstaan als gevolg van een hersenbeschadiging bij mensen die een normale taalontwikkeling gehad hebben. Omdat er bij afasie een verband bestaat tussen de plaats van de beschadiging en het type taalstoornis kan de afasiestudie ook inzicht verschaffen in de plaats waar en de manier waarop taal in de hersenen georganiseerd is (Schermer e.a., 1991). De rechterhersen helft is gespecialiseerd in ruimtelijke organisatie, de linkerhersen helft in het verwerken van taal. Omdat in gebarentaal **ruimtegebruik** een belangrijk aspect is, in tegenstelling tot gesproken taal, kan afasie-onderzoek een belangrijke bron van informatie zijn voor de manier waarop gebarentaal in de hersenen georganiseerd is.

Een belangrijk deel van het onderzoek op dit terrein is afkomstig van het Salk Institute in Californië. Men verwachtte dat gebarentalen voor een groot deel gecontroleerd zouden worden door de rechterhersen helft. Het bleek echter dat ook bij dove afasiepatiënten beschadigingen in de linkerhersen helft stoornissen in hun gebarentaalproductie en -perceptie veroorzaakten. Afasieonderzoek bij gebarentaalgebruikers verkeert nog in een beginstadium, maar biedt voldoende aanwijzingen om te kunnen concluderen dat gebarentalen op een vergelijkbare manier als gesproken talen in de hersenen georganiseerd zijn (Schermer e.a., 1991).

4.3.2 Pidgin- en creooltalen

Een pidgin is een taal die ontstaan is uit het contact tussen twee taalgemeenschappen zonder gemeenschappelijke moedertaal. Een pidgin wordt gekenmerkt door een vrij beperkt lexicon en een beperkte set grammaticale regels. Woodward (in: Tervoort(red.), 1985:70) noemt de contacttaal tussen horenden en doven een pidgin.

GESPROKEN ENGELS

AMERICAN SIGN LANGUAGE

HORENDEN-----PIDGIN SIGN ENGLISH-----DOVEN

Het Pidgin Sign English vertoont volgens Woodward 'een gereduceerde en gemengde grammaticale structuur, die in geen van beide talen voorkomt.' Wanneer een pidgintaal doorgegeven wordt aan volgende generaties, ontwikkelt zich op de duur een nieuwe taal: een creooltaal. Deze taal heeft een uitgebreider lexicon, en de syntaxis van creooltalen is complexer en uitgebreider dan die van pidgintalen. Opvallend is dat creooltalen verspreid over de hele wereld in grote lijnen dezelfde combinatie van kenmerken vertonen, en daarbij een bepaalde ontstaansgeschiedenis gemeenschappelijk hebben. Gebarentaalonderzoekers stelden dan ook snel de vraag of gebarentalen ook niet beschouwd kunnen worden als creooltalen: uit het contact tussen horenden en doven zou een pidgintaal ontstaan zijn en deze pidgintalen zouden zich dan weer ontwikkeld hebben tot creooltalen. Omdat ongeveer 95% van de dove kinderen horende ouders heeft, zou het proces van pidgintaal tot creooltaal zich telkens opnieuw herhalen. Deuchar (1987 in: Schermer e.a.,1991) heeft kenmerken van creooltalen vergeleken met kenmerken van enkele gebarentalen en komt tot de conclusie dat deze gebarentalen beschouwd kunnen worden als creooltalen omdat er structurele overeenkomsten zijn tussen beide groepen talen en omdat deze gebarentalen zich ontwikkeld hebben in soortgelijke situaties (Schermer e.a. ,1991). Creooltalen worden gezien als volwaardige, natuurlijke talen.

4.3.3 Universalia

Een gebarentaal is een natuurlijke taal in een manueel-visuele verschijningsvorm (Schermer e.a., 1991). Als gevolg van deze modaliteit zijn twee universele principes ontdekt die in alle gebarentalen die tot nu toe bekend zijn, een belangrijke rol spelen, namelijk **simultaneïteit** en **ruimtegebruik**. Simultaneïteit houdt in dat linguïstische informatie tegelijkertijd via handen en via andere delen van het lichaam overgebracht kan worden. Zo kunnen de handen gebaren: <ik fietsen>², terwijl het hoofd de negatie van de zin aangeeft door 'nee'schudden. Het tweede principe dat een rol speelt in gebarentalen is ruimtegebruik. Alle gebaren worden gemaakt in de ruimte voor en bij het lichaam, de zogenaamde gebarenruimte. Deze ruimte wordt ook gebruikt voor grammaticale doeleinden. Door middel van het lokaliseren van een gebaar op een bepaalde plek in de ruimte kan men bijvoorbeeld deze locatie als antecedent gebruiken door alle gebaren die terugverwijzen naar eerder genoemde persoon of zaak, op deze locatie te maken. Ook persoonlijke voornaamwoorden worden door bepaald locatiegebruik van de gebarenruimte aangegeven.

4.3.4 Fonologie & morfologie

In 1960 verscheen Sign Language Structure van de Amerikaan Stokoe, waarin hij de structuur van de gebaren van de American Sign Language (ASL) beschreef als bestaande uit 'cheremen'. Stokoe noemde de studie van deze elementen 'Cherologie'. (Cheir (Gr.)= hand). Naarmate

² Gebaren worden weergegeven tussen haakjes: <gebaar>

er echter meer studies over dit onderzoeksterrein verricht werden, bleken velen er voorstander van de vergelijkbaarheid met gesproken talen te onderstrepen en werd de term 'fonologie' ook op gebarentalen toegepast. Er mag niet uit het oog verloren worden dat er essentiële verschillen bestaan tussen de fonologische structuur van het gesproken woord met een overwegend sequentiële ordening van de fonemen ten opzichte van een overwegend simultane ordening van de fonemen in het gebaar (Loncke, in: Tervoort (red.), 1983). Gebaren zijn opgebouwd uit kleinere, betekenisloze delen. Deze kleinere delen van een gebaar verdeelt men tegenwoordig in een vijftal groepen, ook wel parameters of basiselementen genoemd:

- 1 **Plaats**
- 2 **Handvorm**
- 3 **Oriëntatie van de hand (palm- en vingerrichting)**
- 4 **Beweging**
- 5 **Nonmanuale deel (bijvoorbeeld gezichtsuitdrukking)**

Niet alle parameters hoeven bij de productie van een gebaar ook fonetisch gerealiseerd te worden. Zo komen er, zij het niet zeer frequent, gebaren zonder beweging voor, terwijl betrekkelijk veel gebaren geen non-manueel deel bevatten. Het potentiële aantal combinaties van basiselementen is zeer groot, het daadwerkelijk voorkomende aantal wordt beperkt door een aantal fonologische regels. Net als gesproken talen kennen ook gebarentalen dus sublexicale organisatie, waarbij de uiteindelijk gerealiseerde vormen geregeld zijn door de fonologie (Knoors, 1992).

Fonemen zijn de kleinste betekenisonderscheidende elementen. Net als in gesproken talen kan men in de lexicale delen van gebarentalen constituerende delen onderkennen, die beschouwd kunnen worden als fonemen. In de Nederlandse Gebarentaal komen 70 handvormen voor (zie Bijlage I), die de betekenisonderscheidende basiselementen van de taal vormen, en daarom dezelfde rol hebben als fonemen in gesproken taal. Het onderzoek naar de vraag of deze vormen ook werkelijk allemaal betekenisonderscheidend zijn, is nog niet afgerond (Schermer e.a., 1991).

Net als fonologische regels, kent gebarentaal ook een morfologisch systeem. Onder morfologie verstaat men woordvorming (hier dus: gebaarvorming) en flexie. Het vormen van nieuwe gebaren gaat bijvoorbeeld door het combineren van twee gebaren tot een samenstelling: <zien> en <pakken> wordt <merken>. Ook is het mogelijk een zelfstandig naamwoord om te vormen tot een werkwoordsgebaar. Een voorbeeld uit de Amerikaanse Gebarentaal laat een morfeem zien dat optreedt door middel van een kleine verandering in het basiselement Beweging: <stoel> wordt gemaakt met korte, herhaalde beweging, terwijl <zitten> wordt gerealiseerd met een langere, enkelvoudige beweging. Bij de vervoeging van werkwoordsgebaren treden veranderingen op in de basiselementen Plaats, Oriëntatie of Beweging (Schermer e.a., 1991).

4.3.5 Syntaxis

De grammatica van een gebarentaal is geen kopie van de grammatica van een gesproken taal. De syntactische ruimte is de ruimte die de gebaarder gebruikt in zinnen en met behulp hiervan geeft hij relaties tussen zinsdelen aan. De syntactische ruimte is een halve cirkel voor het lichaam van de gebaarder.

De ruimte kan bijvoorbeeld gebruikt worden voor het praten over referenten. Door referenten te plaatsen in de ruimte voor het lichaam, en later te wijzen naar die punten, kan

de gebaarder duidelijk maken wie iets zegt of wie iets doet; dit is bijvoorbeeld te vergelijken met het verwijzen naar antecedenten in gesproken taal.

Bepaalde locaties in de syntactische ruimte hebben een vaste functie in het systeem van persoonlijke voornaamwoorden. Een persoonlijk voornaamwoord is een wijsgebaar op één of meer van deze locaties, en wordt een 'index' genoemd. De locatie bij en op het lichaam wordt locatie 1 genoemd; door naar deze plaats te wijzen, maakt de gebaarder het persoonlijk voornaamwoord voor de eerste persoon enkelvoud. Locatie 2 is in de buurt van de gesprekspartner. Bij een zin als: <ik bijt jou> of <jij bijt mij>, kunnen beide locaties dus de syntactische functie van onderwerp dan wel lijdend voorwerp hebben. Opvallend hierbij is dat de vorm van het gebaar hetzelfde blijft, of het nu om een subject of object gaat (Schermer e.a., 1991). De ruimte schuin rechts en schuin links voor de gebaarder, is locatie 3 (schuin rechts is 3a, schuin links is 3b). Locatie 3 betreft de derde persoon enkelvoud. De NGT heeft geen aparte vrouwelijke en mannelijke vormen voor deze derde persoon enkelvoud en ook geen onzijdige vorm.

4.3.6 Iconiciteit

Een belangrijk verschil tussen gesproken talen en gebarentalen is het voorkomen van het verschijnsel 'iconiciteit'. Dit verschijnsel lijkt in gebarentalen meer voor te komen. Met 'iconiciteit' wordt bedoeld dat kenmerkende eigenschappen van een referent of van bepaalde betekenisrelaties concreet afgebeeld zijn in het betreffende taalteken (Knoors, 1992). De vorm van het taalteken is min of meer een directe weergave van de betekenis ervan. Zo heeft een aantal gebaren in de Nederlandse Gebarentaal een iconisch karakter. Het gebaar <huis> verwijst in zijn realisatie naar het object 'huis': twee handen met gestrekte vingers verbeelden de vorm van het schuine dak. Iconiciteit is echter geen hoofdkenmerk van het lexicon en de grammatica van gebarentalen. Een aantal linguïsten en pedagogen heeft in een niet zo ver verleden op grond van het meer voorkomen van iconiciteit in gebarentalen, deze talen als 'mindere' of 'primitieve talen' beschouwd (zie bijvoorbeeld Van Uden, 1984).

4.3.7 Gebruik van de gebarenruimte

Wanneer een gebaarder niet wil dat iemand anders ziet wat hij zegt, is het niet voldoende de gebarenruimte kleiner te maken. De gebaarder wendt het lichaam een beetje af en maakt kleine gebaren ter hoogte van het middel. De handen mogen niet opzij van het lichaam komen bij het gebaren. Dit kleine deel van de gebarenruimte en de (minimale) gezichtsexpressie vormen samen de fluisterruimte (Koenen e.a., 1993).

Uitbundige, extraverte types zetten vaak een luidere stem op dan verlegen, timide types. Wie extravert is zal in gebarentaal ook sneller een grote gebarenruimte gebruiken, terwijl een introvert persoon zich prettiger voelt bij een kleine gebarenruimte.

De stemming van de gebaarder of het gespreksonderwerp zijn ook van invloed op het gebruik van de gebarenruimte. Boosheid gaat vaak gepaard met grote, snelle gebaren. Een moeilijk gesprek over een precair of taboeonderwerp zal in de kleine gebarenruimte gevoerd worden (Koenen e.a., 1993).

4.4 Discussie omtrent gebarentaalgebruik

In 1982 schreef Van Uden, toenmalig vooraanstaand medewerker van het Instituut voor Doven te Sint- Michielsgestel, het volgende: 'We hebben er al meerdere keren op gewezen, dat gebaren maken de doven alleen maar achteruit doet gaan. Alleen het leren van de

spreektaal kan hen tot normaal-denkende en volwassen mensen doen uitgroeien' (Van Uden, 1982:247). In 1984 publiceert Van Uden *Gebarentalen van doven en psycholinguïstiek. Een kritische evaluatie*. In dit boek geeft van Uden een overzicht van de psycholinguïstische literatuur over gebarentalen van doven en koppelt hier conclusies aan. Van Uden gebruikt in zijn studie consequent de term 'zogenaamde natuurlijke gebarentalen'. Hij laat de lezer zien dat gebarentalen geen (rijke) fonologie en morfologie hebben en komt tot de conclusie dat gebarentaal in de grond uit iconische elementen bestaat en dat zogenaamde flexies meer overeenkomen met prosodische en/of retorische nuanceringsen dan met echte flexies. Hij toont met resultaten van onderzoeken aan dat dove kinderen die opgevoed zijn met gebarentaal een 'denkachterstand' hebben ten opzichte van oraal opgevoede dove kinderen. De iconiciteit van gebaren belemmert het abstract denken (Van Uden, 1984). In zijn conclusie ontkent van Uden dat 'doven beschikken over visuele communicatie-systemen die echte talen zijn, in linguïstische capaciteit helemaal niet de mindere van gesproken talen', en benadrukt hij dat het oraal opvoeden van het dove kind uiteindelijk het beste is. Van Udens gedachtengoed vond, en vindt nog steeds, navolging.

In 1985 publiceerde Tervoort (red.) een weerwoord. Volgens Tervoort heeft Van Uden resultaten van onderzoeken onnauwkeurig weergegeven, en is zijn selectie uit de literatuur niet geheel representatief (Pijfers in: Tervoort (red.) (1985:p.12-21). Er is ook geen bewijs voor Van Udens veronderstelling dat het gebruik van gebaren een negatief effect heeft op de ontwikkeling van het abstracte denken. Schermer (in: Tervoort (red.), 1985) toont aan dat gebarentalen als ASL (American Sign Language) en BSL (British Sign Language) wel degelijk een linguïstische syntaxis en een morfologisch systeem hebben. Subtiele verschillen in gezichtsuitdrukking maken het bijvoorbeeld mogelijk om allerlei relaties tussen zinsdelen duidelijk te maken.

Heftige, principiële discussies als de repliek hiervoor geschetst, kwamen veelvuldig voor en bestaan nog steeds. Het Instituut voor Doven in Sint-Michielsgestel, dat jarenlang voorstander is geweest van oralistisch onderwijs, biedt bijvoorbeeld sinds kort ook tweetalig onderwijs aan. Voor veel medewerkers betekent dit een drastische omwenteling, die de nodige (mentale) aanpassing vergt. Op andere instituten kiest men al iets langer voor gebruik van gebaren in het onderwijs. Er was een tijd lang weinig sprake van samenwerking tussen de doveninstituten in Nederland, maar dat is geleidelijk aan het veranderen. Op alle doveninstituten is nu een trend gezet naar invoering van NGT in het onderwijs, en daardoor is samenwerken vrijwel noodzaak geworden.

4.5 De eerste stappen naar erkenning van de NGT

Op 11 juni 1997 heeft de Commissie Nederlandse Gebarentaal het advies 'Méér dan een gebaar' overhandigd aan de toenmalige staatssecretarissen Netelenbos (Onderwijs) en Terpstra (Welzijn). De commissie, onder leiding van hoogleraar Anne Baker, had de opdracht te adviseren over de wijze waarop de Nederlandse Gebarentaal (NGT) zou moeten worden erkend. In het rapport wordt ook uitvoerig ingegaan op de argumenten ten behoeve van erkenning van de Nederlandse Gebarentaal.

Een erkenning van de NGT mag het isolement van doven (ten opzichte van de maatschappij) niet vergroten, maar dient naast een erkenning van de eigen identiteit en cultuur van de doven vooral ook een motor voor integratie en participatie te zijn (...)' (Méér dan een gebaar, 1997).

NGT is volgens de commissie de enige taal die dove kinderen op natuurlijke wijze kunnen verwerven en moet daarom erkend worden als moedertaal van doven. Verwerving van de moedertaal is essentieel voor een normale sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling en daarmee voor maatschappelijke integratie van doven. Bovendien heeft een vroege beheersing van NGT een positieve invloed op de verwerving van het gesproken Nederlands. Toegang tot NGT moet voor doven daarom als sociaal grondrecht gelden. Het onderwijs voor doven moet tweetalig aangeboden worden: NGT moet vanaf nu de rol van instructietaal gaan vervullen en ook als apart vak in het curriculum worden opgenomen (Méér dan een gebaar, 1997).

Voor meertalig onderwijs zijn een aantal basismodellen opgesteld (Baker, 1993). Het voorstel van deze projectgroep komt overeen met het ééntalig basismodel dat gebaseerd is op *taalsegregatie*. In dit model wordt onderwezen in de minderheidstaal, meestal de eerste taal van de leerders; bij dovendonderwijs is dit de Nederlandse Gebarentaal. De meerderheidstaal kan als apart vak in het curriculum opgenomen worden. Een ander model uit Baker (1993) is het *taalonderhoudsmodel*. In dit model worden de eerste en de tweede taal van de leerders naast elkaar gebruikt in het curriculum. Beide hebben zowel de functie van doeltaal als van instructietaal. De leerlingen verwerven vaardigheid in beide talen.

Harry Knoors, lid van de commissie en hoofd van het Diagnostisch Centrum van het IvD in Sint-Michielsgestel, geeft toe dat het model zoals voorgesteld in 'Méér dan een gebaar' niet de wens van de gehele commissie was. Het idee van taalsegregatie is gebaseerd op de situatie in Zweden. Gebarentaal is hier instructietaal en het Zweeds wordt grotendeels schriftelijk aangeboden. Knoors zet bij het taal leren via schrift grote vraagtekens en stelt dat er weinig onderzoek is dat daarvoor pleit. In Nederland moet nog beter bekeken worden hoe men het Nederlands wil aanbieden in het dovendonderwijs. Het aanbieden van het Nederlands als vak heeft als nadeel dat gezien het ontbreken van een functionele context, de resultaten van dit onderwijs toch minder succesvol zullen zijn. Knoors zou ervoor kiezen om beide talen vanaf het begin aan te bieden, alhoewel dove kinderen toch het meest gebarentaal zullen gebruiken.

Hoofdstuk 5 Tweetaligheid en dovenonderwijs

5.1 Tweetaligheid en doven

In het algemeen worden er twee typen tweetaligheid onderscheiden: tweetaligheid als individueel fenomeen en tweetaligheid als eigenschap van een groep of maatschappij.

Maatschappelijke tweetaligheid ontstaat wanneer er in een samenleving twee of meer talen worden gesproken. Volgens deze definitie is dan vrijwel elke maatschappij tweetalig, maar er wordt vervolgens wel onderscheid gemaakt tussen verschillende niveaus van tweetaligheid (Appel & Muysken, 1989).

- Situatie 1* De twee talen worden gesproken door twee verschillende groepen en elke groep is ééntalig. Een aantal tweetaligen nemen de communicatie tussen de groepen voor hun rekening.
- Situatie 2* Iedereen is tweetalig. Vaak heeft men zelfs de beschikking over meer dan twee talen.
- Situatie 3* Eén groep is ééntalig, de andere is tweetalig. Vaak is deze laatste groep een minderheidsgroep in sociologisch opzicht.

Lange tijd was door het oralisme het gebruik van gebarentaal in het onderwijs verboden. De ontwikkeling van gebarentaal bij doven kon daardoor niet tot volledige wasdom komen. Men sprak vaak in zelf gemaakte gebarentaal, en het is de vraag of er in die tijd sprake was van een vorm van maatschappelijke tweetaligheid. Nu gebarentaal officieel erkend is en een belangrijke rol zal gaan spelen in het onderwijs, kunnen we zeggen dat de positie van doven in Nederland te vergelijken is met bovengenoemde tweetaligheidssituatie 3 (met betrekking tot de globale vergelijking horenden-doven).

Individuele tweetaligheid bestaat bij mensen die twee (of meer) talen gebruiken in hun dagelijks leven³ (Grosjean in: Parasnis e.a., 1996). Tweetaligen verwerven en gebruiken hun taal voor verschillende doeleinden, in verschillende domeinen en met verschillende mensen. Juist door dit afwisselend gebruik van de talen komt het zelden voor dat dezelfde vaardigheden in beide talen worden ontwikkeld. Het niveau van taalvaardigheid zal afhangen van het gebruik, en zal vaak domeinspecifiek zijn. Het kan dus voorkomen dat tweetaligen in een bepaalde taal slechts lees- en schrijfvaardigheid hebben of een beperkte spreekvaardigheid hebben in een taal die zij slechts met een beperkt aantal mensen spreken (Grosjean in: Parasnis e.a., 1996:22). Een voorbeeld: in het later te bespreken tweetaligheidsmodel dat men in Zweden in het dovenonderwijs toepast, neemt gebarentaal een dominante positie in en wordt in het Zweeds 'slechts' lees- en schrijfvaardigheid onderwezen. Men spreekt hier dus ook van tweetaligheid.

Dove tweetaligen vertonen veel overeenkomsten met horende tweetaligen. Zo is de groep bijvoorbeeld zeer divers: afhankelijk van de mate van gehoorverlies, het genoten onderwijs, sociale netwerken, et cetera is de vaardigheid in beide talen ontwikkeld.

Een aantal aspecten is specifiek voor de groep dove tweetaligen. Ten eerste is de erkenning van de dovengemeenschap als tweetalige gemeenschap nog maar zeer recent. De erkenning van gebarentaal is hierin een belangrijke stap geweest. Verder zullen doven, vanwege hun

³ Er zijn talloze definities van tweetaligheid in omloop. Aangezien Grosjean in zijn artikel ook relaties legt met doven en tweetaligheid, is hier gekozen voor deze definitie

gehoorverlies, hun leven lang en van generatie op generatie tweetalig blijven. Bij horende taalminderheidsgroepen kan op de duur verschuiving plaatsvinden naar een vorm van eentaligheid. Bovendien kunnen, vanwege het gehoorverlies, bepaalde taalvaardigheden in de meerderheidstaal (met name het spreken) nooit geheel beheerst worden door dove tweetaligen (Grosjean in: Parasnis, 1996:32).

5.2 Onderzoek naar tweetaligheid bij doven

In studies naar eerste- en tweede-taalverwerving, tweetaligheid en meertaligheid worden doven zelden tot nooit aangehaald, terwijl deze studies ook op hun situatie van toepassing zijn. Veel doven spreken een minderheidstaal, namelijk gebarentaal, en moeten net als andere taalminderheden ook een omschakeling maken naar de meerderheidstaal van de maatschappij. Net als andere talen heeft gebarentaal een eigen morfologie, fonologie, syntaxis en ook zijn er universalia ontdekt die voor alle bestaande gebarentalen gelden (zie ook 4.3). Tegenwoordig worden gebarentalen op gelijke voet gesteld met de overige talen in de wereld. Ook blijkt de verwerving van gebarentaal grote overeenkomsten te vertonen met verwerving van gesproken taal.

In 1989 publiceerden de York University Department of Education uit Toronto en de Boston University Center for the Study of Communication and Deafness een omvangrijk overzicht van literatuur over het verwerven van gebarentaal als moedertaal en de relatie met vaardigheid in de meerderheidstaal, waarin ook het verband met academische vaardigheid en sociale ontwikkeling werd bekeken. Uit het rapport blijkt dat dove kinderen die op vroege leeftijd gebarentaal verwerven zich op cognitief, linguïstisch en sociaal niveau 'normaal' ontwikkelen. Bovendien blijkt dat een vroege verwerving van gebarentaal als eerste taal, het leren van de meerderheidstaal vergemakkelijkt (Mahshie, 1995).

Die conclusie was al eerder getrokken door Cummins & Swain (1986) in hun 'traditionele' tweetaligheidsonderzoek en de conclusie blijkt dus ook voor de combinatie gebarentaal/gesproken taal te gelden. Cummins & Swain concludeerden in hun onderzoek dat eerste- en tweede-taalverwerving niet in aparte delen van de hersenen plaatsvinden, maar dat er een soort onderliggende taalvaardigheidscomponent is die bijdraagt aan de vaardigheid in meerdere talen. Wanneer er een bepaald niveau van taalvaardigheid is bereikt in een eerste taal, vormt dit een basis voor het verwerven van de tweede taal. Belangrijk is dat de vaardigheid in de eerste taal redelijk goed ontwikkeld is, anders blijft de ontwikkeling van de tweede taal ook achter.

Het is echter wel noodzakelijk dat "all language (including the written form) is learned through a process that depends heavily on exposure to *comprehensible input*", volgens de input-hypothese van Krashen (1981). Input is begrijpelijk voor een leerder wanneer het duidelijk en volledig toegankelijk is en wanneer de leerder een referentienetwerk heeft (of voldoende context) om de betekenis te achterhalen. Dit betekent dat een doof kind van dove ouders dus duidelijk een voordeel zou hebben bij de verwerving van gebarentaal.

De beweringen dat verwerving van de eerste taal ook bij doven van invloed is op de verwerving van de tweede taal worden ondersteund door onderzoek naar dove kinderen van dove ouders. Deze kinderen hebben vanaf hun geboorte toegang tot gebarentaal, en scoren gemiddeld hoger dan dove kinderen van horende ouders op academische vaardigheid en leesvaardigheid in de tweede taal. Dove kinderen van dove ouders zijn echter getalsmatig sterk in de minderheid. Meer dan 90 % van de dove kinderen heeft horende ouders en geen ouder doof familielid (Mahshie, 1995).

Wanneer dove kinderen informatie aangeboden krijgen in een taal die zij begrijpen, voelen zij zich meer op hun gemak, hebben ze een manier om hun omgeving te begrijpen, kunnen zij hun kennisnetwerk uitbreiden en een context opbouwen voor situaties waar zij later in geschreven taal mee in aanraking komen. Zij beschikken dan over een taal waarmee ze de wereld kunnen leren kennen en waarmee zij de gesproken of geschreven taal die ze leren, kunnen bediscussiëren (Mahshie, 1995).

In Zweden en Denemarken loopt men sterk voorop wat betreft de invoering van tweetaligheid in het dovenonderwijs. Beide landen hebben instructie in gebarentaal erkend in het curriculum van dove kinderen. In Denemarken moet gebarentaal sinds 1992 deel uitmaken van het lesprogramma dat wordt aangeboden aan dove leerlingen. In het curriculum van de Zweedse scholen voor speciaal onderwijs is niet alleen het onderwijzen van de grammatica van de Zweedse gebarentaal opgenomen, ook wordt hier lesgegeven in bijvoorbeeld presentatievaardigheden: een brede invulling van het begrip 'taalonderwijs'. Gebarentaal heeft de functie van instructietaal, en het Zweeds wordt als vak gedoceerd. De nadruk ligt hierbij op de geschreven vorm van het Zweeds. Onderwijs in gebarentaal betekent dan ook niet alleen aandacht voor de taal, maar ook voor de geschiedenis, verdiensten en de eigen cultuur van de dovensamenleving (Mahshie, 1995).

5.3 Invoering tweetaligheid in het dovenonderwijs in Nederland

In de zomer van 1998 tekenden staatssecretaris Netelenbos, de doveninstituten, de Nederlandse Federatie van Organisaties van Ouders van Dove Kinderen (Fodok) en het Dovenschap een convenant. In dit convenant wordt erkend dat gebarentaal de moedertaal van dove kinderen is. Op basis van deze eerste taal kunnen zij een tweede taal leren, het Nederlands. Alle vijf doveninstituten voeren daarom op dit moment tweetalig onderwijs in. Dit betekent onderwijs in de Nederlandse Gebarentaal én het Nederlands, waarbij ervan uitgegaan wordt dat de beheersing van de gebarentaal in sterke mate instrumenteel en ondersteunend is voor het leren van het Nederlands. Het leren van het Nederlands kan nader omschreven worden als het in ieder geval beheersen van lezen en schrijven en, indien maar enigszins mogelijk, ook het spreken. In augustus 2001 moeten de eerste leerplannen daarvoor zijn ontwikkeld.

Ook is erkend dat standaardisatie van de Nederlandse Gebarentaal een belangrijke voorwaarde is voor invoering van tweetalig onderwijs en de ontwikkeling van lesmateriaal. Binnen anderhalf jaar na ondertekening van het convenant zal daarom een gestandaardiseerd basislexicon opgeleverd zijn, dat de basis vormt voor de 'formele' erkenning van de Nederlandse Gebarentaal. Daarnaast zal gewerkt worden aan de ontwikkeling en vaststelling van een onderwijsspecifiek lexicon en een grammatica voor onderwijsdoeleinden.

Op basis van dit convenant werken de instituten nu samen op het gebied van leerplanontwikkeling. Ook zijn er afspraken gemaakt over nascholing. In het leerplantraject wordt onder meer bekeken hoeveel variaties tweetaligheid toegestaan worden. De hoofdlijnen moeten klaar zijn voor september 1999.

5.4 Uitvoering tweetalig dovenonderwijs in Nederland

Op alle dovenscholen zijn inmiddels tweetalige projecten gestart. Het specifieke aanbod dat een kind krijgt, is afhankelijk van de individuele kenmerken en de mate van doofheid. De

voornaamste startproblemen betreffen het gebrek aan lesmethoden en toetsmaterialen in de NGT. Ook zijn er nog te weinig dove leraren beschikbaar. Deze leraren zijn onmisbaar in tweetalig onderwijs, niet alleen vanwege hun kennis van de NGT, maar ook vanwege hun voorbeeldfunctie. Hieronder volgt een overzicht van de stand van zaken op het gebied van invoering van tweetaligheid in het onderwijs op de doveninstituten.⁴

Instituut voor Doven, Sint-Michielsgestel

Het Instituut voor Doven is in 1997 gestart met de invoering van NGT in het onderwijs. Het IvD heeft het oralisme jarenlang hoog in het vaandel gehouden en op dat terrein deskundigheid ontwikkeld. Een citaat uit het jaarverslag (1997): 'Langzaam maar gestaag begint de nieuwe differentiatie, namelijk tweetaligheid (NGT en gesproken en geschreven Nederlands), zijn ingang te vinden. (...) Naast de zuiver orale stroming zijn er nu tweetalige observatiegroepen voor kleuters en een tweetalige peutergroep. Daarnaast worden NGT-cursussen aan ouders aangeboden.' Momenteel wordt het tweetalig onderwijs vormgegeven binnen het samenwerkingsverband van twee scholen van het IvD. Dove en horende leraren en klassenassistenten werken samen aan het onderwijs in een tweetalige kleutergroep en een eentalige en tweetalige peutergroep. Medewerkers van het IvD worden bijgeschoold in NGT en de afdeling Research, Development & Support voert de komende jaren een aantal wetenschappelijke onderwijs-evaluatie-onderzoeken uit.

Rudolf Meesinstituut, Rotterdam

In 1991 is het instituut begonnen met tweetalige projecten. Er wordt hier gewerkt met teamteaching: een dovende docent en een horende klassenassistent (of andersom) werken samen in een groep. Rotterdam kent een tweetalige onderbouw: de kleutergroep krijgt onderwijs van een dove en een horende leerkracht, er is dus aanbod in zowel de Nederlandse Gebarentaal als het Nederlands. Vanaf de middenbouw komt er een verschuiving in het onderwijsprogramma, waarbij het accent meer op NGT komt te liggen.

J.C. Ammanschool, Amsterdam

Op de Ammanschool in Amsterdam wordt in de kernschool (vanaf zes/zeven jaar) taal gekoppeld aan persoon. Er zijn een horende en een dove leerkracht (op dit moment een 'native signer'), die allebei lesgeven aan een klas. Wanneer de horende leraar lesgeeft, is de instructietaal Nederlands, wanneer de dove lesgeeft is dit NGT. Zowel de horende als de dove leerkracht maken gebruik van dove en horende klassenassistenten. Alle vakken worden afwisselend in Nederlands en NGT gegeven. De leerlingen zijn vrij in het antwoorden in Nederlands of NGT: de nadruk ligt op informatieoverdracht en communicatie, niet op een specifieke taal. Bij de Nederlandse les wordt verwacht dat de leerlingen in ieder geval de Nederlandse structuur aanhouden bij het antwoorden (in gebaren), indien mogelijk gebruikt men spraak. Voor het onderwijzen van schriftelijke vaardigheden in het Nederlands gebruikt men een eigen ontwikkeld 'kleurensysteem'. Het Nederlands en de grammaticale functies worden gevisualiseerd met kleuren. Dovencultuur wordt op de Ammanschool onderwezen vanaf twaalf jaar; men gebruikt het lesprogramma van Guyot in Haren. Een probleem voor de school is de schaarste aan dove leerkrachten.

⁴ Het overzicht geeft slechts een indruk en beoogt zeker niet volledig te zijn.

Koninklijk Instituut voor Doven H.D. Guyot, Haren

Op het instituut Guyot in Haren biedt men vanaf het begin met name NGT aan; gesproken taal heeft een ondergeschikte rol. Men werkt met dove en horende leerkrachten: 'teamteaching'. De dove en horende leerkracht werken samen in de les en gebruiken allebei gebarentaal: dit is de toegankelijke taal voor iedereen. De horende leerkracht spreekt alleen in één op één situaties. Op Guyot vindt men het 50/50 aanbieden van beide talen gekunsteld als niet beide talen even toegankelijk zijn. De voertaal moet NGT zijn omdat informatieoverdracht dan vrij probleemloos verloopt. Tijdens de taallessen wordt op Guyot gebruikt gemaakt van Taalplan. Er worden dertig woorden aangeboden in één jaar, door middel van een multimodale plaat. Hierop staat een plaatje, het geschreven woord, en het gebaar. Hiermee worden spelletjes gedaan en daarbij wordt stem gebruikt; de uitleg gaat via gebarentaal. Dit is eigenlijk een van de weinige 'methodes' die er zijn, het is allemaal nog pionieren. Op Guyot werkt men voor een groot deel volgens het Zweedse model (zie 5.2). Dat betekent dat men ook onderwijs in Dovencultuur geeft.

Christelijk Instituut voor Doven Effatha, Voorburg

In de gezinsbegeleiding (voorschoolse periode) wordt reeds de basis gelegd voor tweetaligheid. De hele onderbouw is tweetalig, men gebruikt de methode Taalplan Kleuters. Effatha meent dat veel dove kinderen zich het best kunnen ontwikkelen door vanuit de eerste taal, de gebarentaal, het Nederlands te leren. (Effatha blad, februari 1997) Eén van de problemen op dit moment is het gebrek aan dove leerkrachten. Er wordt daarom gebruik gemaakt van horende leerkrachten die veel NGT-cursussen gevolgd hebben. Ook worden dove consulenten ingeschakeld, zij geven af en toe les, of adviseren horende leerkrachten. In de bovenbouw wordt Dovencultuur onderwezen.

Hoofdstuk 6 Taalvaardigheidstoetsen voor jonge dove kinderen

6.1 Inleiding

Sinds de invoering van tweetaligheidsprojecten in het dovenonderwijs is er grote behoefte aan toetsen voor dove kinderen om de effecten op de taalontwikkeling van gesproken taal en gebarentaal te evalueren. Op deze wijze kan de voortgang in de taalontwikkeling gemeten worden, en kan men tijdig interventieplannen ontwikkelen. (Jansma, Knoors & Baker, 1997) Op de leeftijd van drie à vier jaar maken de kinderen de overstap van gezinsbegeleiding naar basisonderwijs. Om de kinderen in het basisonderwijs adequaat te kunnen ondersteunen, is een toetsmoment rond deze overstap van groot belang.

Luyten (1978 in: Verhoeven & Vermeer, 1989) geeft aan dat taalvaardigheid doorgaans gesplitst wordt in productieve en receptieve vaardigheden. Productief is spreken en schrijven, receptief is luisteren en lezen. Het gaat volgens Luyten niet om vier afzonderlijke vaardigheden, maar om vier aspecten van taalgebruik die onderling met elkaar samenhangen. Bij het beschrijven van taalontwikkelingsstadia en de verschijningsvormen van taalproblemen wordt de volgende indeling in aspecten in combinatie met het onderscheid tussen receptieve en productieve modaliteiten van taal tegenwoordig algemeen gehanteerd (van Eldik, 1998).

Aspecten	Modaliteiten van taalgedrag	
	RECEPTIE	PRODUCTIE
Vorm	<ul style="list-style-type: none">- waarneming van spraakklanken- begrip morfologische structuren- begrip syntactische structuren	<ul style="list-style-type: none">- productie van spraakklanken- productie morfologische structuren- productie van zinnen
Inhoud	<ul style="list-style-type: none">- passieve woordenschat- begrip semantische relaties- begrip verhalen	<ul style="list-style-type: none">- actieve woordenschat- productie semantische relaties- productie verhalen
Gebruik	<ul style="list-style-type: none">- begrip communicatieve functies- begrip conversatievaardigheden	<ul style="list-style-type: none">- taalgebruik voor communicatieve functies- gebruik conversatievaardigheden- taalgebruik voor intrapersoonlijke functies

Tabel 1: Aspecten van taal en modaliteiten van taalgedrag

(waarneming of productie van spraakklanken kan in deze context ook waarneming of productie van gebaren betekenen)

Bij het toetsen van taalvaardigheid kan men dus kiezen voor het toetsen van de algemene taalvaardigheid of voor toetsing van deelvaardigheden, afhankelijk van de procedure die men kiest. Wanneer we een indicatie willen van de receptie van taal op inhoudelijk niveau- een relevante variabele rond de eerder genoemde overstap naar het basisonderwijs-, dan moet er een test ontworpen worden die passieve woordenschat, begrip van semantische relaties en begrip van verhalen meet. Bij zeer jonge kinderen is het waarschijnlijk voldoende de passieve woordenschat te meten, de andere twee vaardigheden zijn nog niet of nauwelijks ontwikkeld. In 6.3.1 wordt het belang van woordenschat(meting) beschreven.

Voor het toetsen van taalvaardigheid bestaat, zoals eerder gezegd, een aantal procedures. Zo kan men bijvoorbeeld spontane taaldata van een spreker in zijn natuurlijke omgeving verzamelen (directe toetsing), of kan men de spreker toetsen of testen afnemen (indirecte toetsing). In een discrete toetsingsprocedure wordt taalvaardigheid in onderliggende deelcomponenten geanalyseerd; in een integratieve procedure wordt de algemene taalvaardigheid bepaald door één specifieke taakstelling (Stolz & Bruck (1976) in: Verhoeven & Vermeer, 1989).

Het toetsen van taalvaardigheid van jonge kinderen kan waarschijnlijk het beste gebeuren via een indirect-discrete procedure. Het toetsen van taalvaardigheid van kinderen via deze procedure betekent dat gebruik wordt gemaakt van een aantal deeltaken die een taalvaardigheidscomponent meten. Voordelen van deze procedure zijn de relatief eenvoudige wijze van afname; vooral bij jonge kinderen is dit van belang. Bovendien is de scoring eenvoudig en de betrouwbaarheid hoog. Deze procedure lijkt daarom het best aan te sluiten bij doelgroep en doelstelling van de taak. Een nadeel van deze manier van toetsen is de artificiële taakstelling (Verhoeven & Vermeer, 1989). In de volgende paragraaf wordt geschetst welke taalvaardigheidstoetsen voor dove kinderen reeds ontwikkeld zijn (of nog in ontwikkeling zijn), en welke problemen er spelen. Vervolgens zal bekeken worden hoe en met welke middelen een (passieve) gebarenschattaak opgezet kan worden.

6.2 Inventarisatie bestaande taalvaardigheidstoetsen voor jonge dove kinderen

Er zijn nog maar weinig concrete toetsen speciaal voor doven 'op de markt', het ontwikkelen hiervan is echter ook nog maar recentelijk gestart en is zeker geen eenvoudige zaak. Ten eerste is er een groot tekort aan fundamenteel onderzoek naar lexicale en grammaticale eigenschappen van de NGT, tevens is er weinig onderzoek uitgevoerd naar verwerving van NGT als moedertaal. Een ander probleem is dat er slechts een kleine minderheid van dove kinderen de NGT als moedertaal beheerst (meestal dove kinderen van dove ouders). Het is daarom erg moeilijk normatieve data voor testconstructie te vinden. Daarbij komt nog dat gebaren per persoon en regionaal kunnen verschillen (Jansma, Knoors & Baker, 1997).

Op de doveninstituten in Nederland zijn nog geen taalvaardigheidstoetsen voor de leeftijdscategorie drie/vier jaar aanwezig (persoonlijke communicatie, H. Knoors, hoofd Diagnostisch Centrum IvD). Op het doveninstituut Guyot in Haren gebruikt men checklists voor ouders. Hierop wordt door de ouders aangegeven welke woorden het kind al beheerst. Knoors geeft toe dat het erg moeilijk is om een goede taalvaardigheidstoets voor zulke jonge kinderen te maken: "We hebben een internationale workshop gehad over toetsing van (gebaren)taal en we zijn tot de conclusie gekomen dat je het bij dove kinderen onder de zes jaar niet van testen moet hebben. Onlangs is een aantal mensen op een congres in de VS geweest, en is gediscussieerd over manieren om taalproductie betrouwbaar in beeld te brengen. Wanneer dat bij jonge kinderen gedaan werd door toetsing, gaven de toetsen op alle onderzochte variabelen een onderschatting van de mogelijkheden van de kinderen. Zo werd er veel met plaatjes gewerkt, en dat leidde bijvoorbeeld tot alleen maar wijzen."

Toch is er veel behoefte aan een meetmoment bij jonge dove kinderen.

Bij het testen van gesproken taal bij dove kinderen is een aantal factoren in het bijzonder van belang. Ten eerste is het belangrijk dat het dove kind de instructies waarneemt en begrijpt⁵. De mate van doofheid, de perceptie die via het gehoor mogelijk is (ontvangst van hoge/lage tonen), en lipleesvaardigheid van het kind zijn hierop van invloed. De test dient immers taalvaardigheden en geen perceptievaardigheden te meten. Een ander probleem dat speelt bij het testen van dove kinderen heeft te maken met de moeilijkheden die zij hebben met het verwerven van de fonologische aspecten van taal. Hierdoor is het vaak zeer ingewikkeld om antwoorden te volgen en te begrijpen. Bovendien is het niet gemakkelijk de antwoorden op audio- of videotape op de juiste wijze te interpreteren, bijvoorbeeld door gebrek aan context. De transcriptie van taaldata van dove kinderen is tijdrovend en vereist aanzienlijke expertise. Ook de gebaren van jonge kinderen zijn overigens soms moeilijk te duiden, omdat het nog echt 'kindergebaren' zijn.

In het project SPRONG (SamenwerkingsPRoject Onderwijs in Nederlands en Gebarentaal) van het Rudolf Meesinstituut (Rotterdam) en Effatha (Voorburg), is men tevens bezig geweest met ontwikkeling van taken om gebarentaalvaardigheid in kaart te brengen. De doelgroep had hier de leeftijd van vier jaar en ouder. Voor het meten van de productie in het Nederlands werd een bestaande Actieve Woordenschattest gebruikt. Deze test meet woordenschat bij kinderen in speciaal onderwijs. In combinatie hiermee is een methode voor tweede-taalverwerving ingevoerd: Taalplan Kleuters, een methode gericht op woordenschatontwikkeling. De toetsen waren gebonden aan de methode: er werden woorden aangeboden in samenhang met een thema en vervolgens werd dit getoetst. Men ondervond dat het toetsen van begrip moeilijk is: het is moeilijk te achterhalen of een kind iets werkelijk niet verstaat of dat het de opgave niet begrijpt.

In het SPRONG-project zijn verder gebarentaken ontwikkeld, die gebaseerd zijn op de TAK (Taaltoets Allochtone Kinderen) (Verhoeven & Vermeer, 1986). Deze taaltoets blijkt echter niet zonder problemen ook voor doven inzetbaar te zijn. Met een actieve woordenschattoets werd geprobeerd gebaren uit te lokken: kinderen moesten een plaatje in een gebaar benoemen. Bij dit soort taken is de analyse van de uitingen van jonge dove kinderen een probleem. In sommige plaatjes staat zoveel visuele informatie, dat dove kinderen ze gaan beschrijven. Ook kan het voorkomen dat voor één woord gesproken Nederlands drie gebaren nodig zijn om hetzelfde te zeggen: een gemakkelijk Nederlands woord kan in de NGT dan juist complex zijn. Tevens kan een kleine nuance in het gebaar, bijvoorbeeld in de handvorm, al een betekenisverschil geven. Een interpretatiekader vaststellen, zeker voor gebaren van jonge kinderen, is bijzonder moeilijk.

In een receptieve taak werd er op video een gebaar gemaakt en werden de kinderen geacht uit vier plaatjes het juiste plaatje hierbij zoeken. De eigenschap 'iconiciteit' in gebarentaal speelt echter een belangrijke rol bij het construeren van een goede receptieve toets. Het blijkt erg moeilijk deze factor uit te schakelen: veel gebaren hebben nu eenmaal een iconisch karakter: wanneer een kind moet kiezen tussen verschillende antwoorden, is het waarschijnlijk dat de iconische 'keys' gebruikt worden voor het kiezen van het juiste antwoord. De invloed van iconiciteit in de toets moet dus minimaal zijn. (Ringwald-Frimerman & Dromi, 1993) In het SPRONG-project is men de rol van iconiciteit in de receptieve taak nagegaan: men nam de toets af bij een horende testgroep. De scores waren goed, zonder dat de testgroep kennis had van gebarentaal. De test bleek dus niet alleen kennis van gebarentaal te meten.....

⁵Dit geldt natuurlijk ook voor het testen in gebarentaal

Deze inventarisatie van bestaande taalvaardigheidstoetsen en de opgedane ervaringen met het ontwikkelen hiervan, laat zien dat het samenstellen van taalvaardigheidstoetsen voor zowel gesproken taal als gebarentaal geen gemakkelijke taak is. Mede door deze complexiteit is nog steeds weinig concreet toetsmateriaal voorhanden terwijl de behoefte groot is. Op dit moment wordt op het IvD Sint-Michiëlsgestel gewerkt aan de ontwikkeling van actieve en passieve taaltaken in NGT en Nederlands. In de volgende paragrafen volgt de neerslag van vooronderzoek dat in het kader van deze scriptie is uitgevoerd ten behoeve van de ontwikkeling van een receptieve gebarenschattaak.

6.3 Woordenschattoetsing

6.3.1 Belang van woordenschat

Elke dag weer krijgen leerlingen in het basisonderwijs duizenden en nog eens duizenden woorden over zich uitgestort om kennis en vaardigheden op te doen, om de wereld rondom hen te ontdekken, en om greep te krijgen op het dagelijks leven. Kinderen die weinig woorden kennen, slagen daarin veel minder, omdat de fijne nuanceringen van wat ze horen en lezen hen veelal ontgaan. Het vervelende is dat ze daardoor wéér minder leren en nog ver achterop raken. Dit proces van cumulatieve achterstand begint al vanaf de eerste stap in de basisschool (Schrooten & Vermeer, 1994).

Gelukkig wordt er ook in het tweede-taalonderwijs steeds meer aandacht besteed aan woordenschatverwerving. Die aandacht is hard nodig, omdat de verschillen in beheersing van de woordenschat in het Nederlands tussen allochtone en autochtone kinderen dramatisch zijn. Bij afname van taalvaardigheidstoetsen blijken de verschillen tussen autochtonen en allochtonen steeds weer het grootst bij woordenschatonderdelen. Voor zowel individuele leerkrachten als voor leermiddelenontwikkelaars is het echter onduidelijk welke woorden ze het beste kunnen kiezen in hun activiteiten: weinig is bekend over welke woorden de kinderen al kennen en welke woorden ze zouden moeten kennen (Coenen & Vermeer, 1988:17-24). Het belang van woordenschat wordt vaak onderschat. Uit deze gegevens blijkt dat het gebied aandacht verdient in tweetalig onderwijs, juist omdat er nog weinig over bekend is en hier ingegrepen kan worden om achterstand te voorkomen. Bij het ontwerpen van taaltoetsen en -methoden in de NGT zou de ontwikkeling van de gebarenschat een belangrijk thema moeten zijn. Omdat we nog weinig weten over de ontwikkeling van NGT in vergelijking met de ontwikkeling van bijvoorbeeld het Nederlands, kunnen de resultaten van gebarenschattaken en andere taaltoetsen een belangrijke bijdrage leveren aan het onderzoek naar verschillen en overeenkomsten in taalontwikkeling.

6.3.2 Woordenlijsten

Om woordenschattoetsen of taalmethoden te ontwikkelen is het wenselijk om voor een bepaalde groep ontwikkelde woordenlijsten als uitgangspunt te nemen. Er zijn lijsten die volgens een intuïtieve benadering zijn vastgesteld (streeflijsten) en lijsten waarbij van een zeker corpus wordt geteld hoe vaak bepaalde woorden voorkomen (frequentielijsten) (Coenen & Vermeer, 1988).

Bij het samenstellen van een Streeflijst Woordenschat wordt een lijst met woorden aan beoordelaars voorgelegd met de vraag of een kind van een bepaalde leeftijd het woord zou moeten kunnen begrijpen, wanneer het in een eenvoudige zin voorkomt. De beoordelaars zijn bij voorkeur docenten die dagelijks met de leeftijdsgroep werken. Na verwerking van de gegevens wordt de Streeflijst Woordenschat voor die leeftijdsgroep opgesteld. De lijst loopt

van woorden die volgens 100% van de beoordelaars gekend moeten worden door de leeftijdsgroep tot woorden die door geen van de docenten aangestreept werden. Op basis van deze gegevens zouden woorden geselecteerd kunnen worden voor taalmethoden voor de leeftijdsgroep. De Nieuwe Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen van Kohnstamm e.a. (1981) wordt hiervoor bijvoorbeeld veel gebruikt.

Ook kan men gebruik maken van frequentielijsten. Voor het samenstellen hiervan worden bijvoorbeeld teksten verzameld in de vorm van opgenomen gesprekken, kranten, romans, schoolboeken, enzovoorts. Uit deze corpora worden alle woordvormen ('tokens') bijeengebracht, en na bewerkingen (bijvoorbeeld het herleiden van alle werkwoordsvormen tot één vorm) wordt nagegaan hoe vaak elk verschillend woord voorkomt. Wanneer de lijst is samengesteld en de woorden geordend worden naar frequentie, zakken de frequenties van de woorden na het begin vrij snel en blijven ze daarna constant laag met maar geringe onderlinge verschillen. De eerste tweehonderd meest frequente woorden van zo'n lijst zijn voornamelijk functiewoorden (de, ik) en woorden met een algemene, breed inzetbare betekenis (gaan, doen) (Schrooten & Vermeer, 1994). Thuistaalwoorden als bijvoorbeeld 'lepel' en 'vork' staan in deze lijst lager dan in de intuïtieve lijst: uitsluitend het taalaanbod op school is als referentiepunt genomen.

Een Streeflijst Gebarenschat is tot nu toe niet voorhanden, maar de behoefte aan een dergelijke lijst blijkt groot. Daarom is in het kader van deze scriptie voorwerk verricht voor een Streeflijst Gebarenschat voor zesjarigen. Deze leeftijdscategorie heeft waarschijnlijk een vrij behoorlijke actieve gebarenschat. De gegevens van de lijst voor zesjarigen zouden met enige aanpassing ook gebruikt kunnen worden voor drie/vierjarigen. Een Streeflijst Gebarenschat kan gebruikt worden als basis voor de samenstelling van onderwijsmethoden in de Nederlandse Gebarentaal of voor de ontwikkeling van taalvaardigheidstoetsen, met name voor het toetsen van (passieve) gebarenschat.

6.4 Ontwikkeling Streeflijst Gebarenschat voor zesjarigen

6.4.1 Inventarisatie bestaande woordenlijsten

Nieuwe Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen, Kohnstamm e.a. (1981)

Kohnstamm e.a. (1981) stelden de Nieuwe Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen op. Een lijst van 6.788 woorden werd beoordeeld door zo'n 80 leerkrachten uit kleuteronderwijs en lager onderwijs in Nederland. De beoordelaars werden geacht zichzelf de volgende vraag te stellen: *Vind ik dat dit woord, door 6-jarigen die ik ken, begrepen moet worden, indien het woord in een eenvoudige gesproken zin zou voorkomen?*

De leerkrachten werd gevraagd een streepje te zetten voor de woorden die door de zesjarigen begrepen moesten worden. Bij verwerking van de resultaten werden de scores geteld en werd een lijst opgesteld van woorden met aflopende percentages (hoe hoger het percentage, hoe meer het kind geacht wordt het woord te kennen). Vervolgens zijn woorden geselecteerd die door beoordelaars zeer hoog gewaardeerd zijn; betrekkelijk willekeurig is daarbij de grens gelegd van 90% of meer: "De lijst met zgn. 'unaniemen'- zo noemen wij die woorden die door meer dan 90 % van de beoordelaars zijn aangestreept- kan men beschouwen als een soort basiswoordenschat waarmee iedereen die Nederlands leert spreken zou moeten beginnen. Zij die leerboekjes en andere onderwijsmiddelen schrijven voor het aanvangsonderwijs zouden kunnen nagaan of zij niet teveel woorden gebruiken met lage 'waarderingstal', dat wil

zeggen dat een gering percentage van de beoordelende leerkrachten deze woorden noodzakelijk vindt voor 6-jarigen” (Kohnstamm e.a., 1981). Deze unaniemlijst is gebruikt als een van de referentiepunten voor het opstellen van de concept-Streeflijst Gebarenschat.

15.000 woorden aangeboden aan leerlingen in het basisonderwijs

Schrooten & Vermeer (1994) deden onderzoek naar de selectie en ordening van woorden op basis van een inventarisatie van het taalaanbod dat leerlingen in het basisonderwijs krijgen. De woorden werden geselecteerd uit de domeinen ‘interactie’ (taalaanbod van leerkrachten), ‘literatuurtaal’ (prentenboeken en leesboeken) en ‘schoolboeken’ (zaakvak- en Nederlandse-taalmethoden). Door voor voldoende spreiding binnen die verschillende domeinen te zorgen, kon een betrouwbaar beeld verkregen worden van het taalaanbod op de basisschool. Voor het samenstellen van de Gebarenschatlijst is van de 15.000 woorden uit de lijst van Schrooten & Vermeer (1994), een bestand gemaakt van \pm 2500 woorden met de hoogste frequentie.

Nederlandse Woordenschat Allochtone kinderen

Coenen & Vermeer (1988) stelden een woordenlijst samen die gebaseerd is op een corpus dat bestaat uit een groot aantal getranscribeerde uitingen van allochtone kinderen van vijf tot dertien jaar. Van 4332 voorkomende types werd getoetst hoe vaak zij gebruikt werden. Vervolgens zijn, in de aflopende frequentielijst, 644 woorden met een frequentie van 40 of meer geordend naar frequentie. Deze frequentielijst was een van de inputvariabelen voor de gebarenschatlijst.

Nederlandse Gebarentaal op cd-rom

De Stichting voor het Dove en Slechthorende Kind (NSDSK) (1996) heeft een gebarenwoordenboek op cd-rom uitgebracht. De cd-rom bestaat uit een lijst van circa 1000 gebaren uit de Nederlandse Gebarentaal en de vertaling van deze gebaren in het Nederlands. De cd-rom is met name bedoeld voor ouders en/of geïnteresseerden die met een doof kind willen communiceren. Ook deze cd-rom is gebruikt bij de voorbereiding van de concept-gebarenschatlijst.

6.4.2 Samenstelling gebarenschatlijst

De unaniemlijst van de Streeflijst van Kohnstamm e.a. (1981) is vergeleken met (een selectie van) de lijst van Schrooten & Vermeer (1994) en met de lijst van Coenen & Vermeer (1988). De lijst die hieruit ontstond, bestaat uit zowel gegevens van een zogenaamde intuïtieve lijst als uit twee frequentielijsten, waarvan één op basis van tekstcorpora en één op basis van een corpus van getranscribeerde gesprekken. Een grote diversiteit van woorden uit verschillende situaties en contexten is op deze wijze gewaarborgd.

De reeks is vervolgens getoetst aan het gebarenwoordenboek op genoemde cd-rom, en ontbrekende gebaren zijn aangevuld. Aangezien de cd-rom geen duidelijk afgebakende leeftijdsdoelgroep heeft, en de Streeflijst Gebarenschat voor de leeftijd van zes jaar wordt ontwikkeld, zijn enkele gebaren niet overgenomen. Tenslotte zijn, voor zover mogelijk, op de finale lijst de regels van de Nieuwe Spelling toegepast.

6.4.3 Van woorden naar gebaren

Het is niet vanzelfsprekend dat alle woorden die in het Nederlands bestaan automatisch ook in de NGT voorkomen en andersom. Gesproken taal en gebarentaal zijn op andere waarnemingen gebaseerd, namelijk gesproken taal op de auditieve waarneming en gebarentaal op visualiteit. Dit heeft direct invloed op taalgebruik en woordvorming.

Zo bestaan er in de NGT bijvoorbeeld twee verschillende gebaren voor ‘zwemmen’, namelijk <zwemmen van een eend> en <zwemmen van een vis>. Beide vormen van zwemmen hebben een andere visuele vorm en dit komt tot uitdrukking in het gebaar. Dit onderscheid wordt in gesproken taal niet gemaakt, men voegt bijvoorbeeld bijvoeglijke naamwoorden toe om het visuele te beschrijven. Redenen alom om de lijst, voor een groot deel gebaseerd op het Nederlands, voorzichtig te toetsen aan kenmerken van de NGT:

Homoniemen

In de lijst kwamen een aantal homoniemen voor: twee begrippen met identieke labels (bijvoorbeeld ‘laten (achterlaten)’, ‘laten (niets doen)’). In de NGT hoeven deze woorden geen homoniemen te zijn, dit is immers taalafhankelijk. Wanneer deze woorden in de gebarenlijst zouden staan, wordt eigenlijk gemeten of het kind de gebaren ‘achterlaten’, dan wel ‘niets doen’ zou moeten kennen. De woorden zijn zoveel mogelijk onder de bijbehorende (niet-dubbelzinnige) betekenis geplaatst.

Synoniemen

In het Nederlands zijn een aantal woorden die hetzelfde concept uitdrukken zoals: ‘Hij is even mooi als ik’ en ‘Hij is net zo mooi als ik’. Voor deze woorden bestaat in NGT maar één gebaar: het concept dat uitgedrukt wordt is immers hetzelfde. Er staan dus verschillende woorden in de lijst, waarvoor in de NGT eenzelfde gebaar bestaat. Zoveel mogelijk is geprobeerd van dit soort woorden in het Nederlands één versie (de meest voorkomende) in de lijst te laten staan. Bij het verwerken van gegevens en het opstellen van de Streeflijst zou hier echter nogmaals naar gekeken moeten worden!

Grammaticale vaardigheid

Een aantal woorden is uit de lijst verwijderd aangezien het bij vertaling van deze woorden in de NGT eerder om herkennen van grammatica gaat dan om het begrijpen van een enkel gebaar:

- ‘meer’ (adv.), zoals gebruikt in bijvoorbeeld ‘Ik doe dat niet meer’ bestaat niet als enkel gebaar in de NGT. In deze zin wordt eerst gebaard dat ‘het gedaan is’, vervolgens dat ‘het niet meer zo is’. Eenzelfde soort argument geldt voor ‘terwijl’, ‘maar’, et cetera.
- Persoonlijke voornaamwoorden zijn uit de lijst gehaald omdat deze door middel van lokalisatie worden gerealiseerd (zie 4.3.5). Onderscheid tussen ‘hij’ en ‘hem’, en ‘hij’ en ‘haar’ wordt bijvoorbeeld ook niet door het gebaar zelf uitgedrukt, maar door lokalisatie en context.
- Bezittelijke voornaamwoorden worden door lokalisatie uitgedrukt, en zijn in principe hetzelfde als persoonlijke voornaamwoorden, echter de locatie wordt dan gekoppeld aan het object dat bezeten wordt. Er zijn geen aparte gebaren voor.
- Betrekkelijke voornaamwoorden bestaan niet in de NGT. Naar antecedenten wordt terugverwezen door middel van het aanwijzen van de plaats waar het object of de persoon eerder gelokaliseerd is.

- Er bestaan geen verschillende aanwijzende voornaamwoorden. Om een object of persoon aan te wijzen wordt geen verschil gemaakt tussen ‘die,’ ‘dat’ of ‘deze’. Een wijzend gebaar (de zogenaamde index-vinger) wordt (tweemaal) gebruikt om iets nadrukkelijk aan te wijzen.
- Lidwoorden hebben geen directe referent in de NGT.

‘Auditieve’ woorden

Geluiden en klanknabootsingen zoals ‘waf’, ‘boem’, ‘loeien’ (werkwoord) en ‘brommen’ (werkwoord), zijn uit de lijst verwijderd. Hetzelfde geldt voor uitroepen als ‘ha’, ‘he’ en ‘nou’, die typisch voor (gesproken) Nederlands zijn.

Onbekende of verouderde betekenis

Woorden met onbekende of verouderde betekenis zijn, zonder na te gaan of er wel of geen referent in de NGT bestaat, uit de lijst gehaald. Verouderd is bijvoorbeeld ‘pick-up’. Woorden met onbekende of vage betekenis (die wellicht uit een zeer specifiek domein komen) zijn bijvoorbeeld ‘kruis’, ‘gummibeer’ en ‘pluimbal’. De woorden komen niet direct in aanmerking voor gebruik in onderwijsmateriaal.

Aan de lijst toegevoegd zijn:

Woorden die specifiek zijn voor doven, zoals ‘horende’, ‘gebarentaal’ en ‘hoorapparaat’.

6.4.4 Instructie

De lijst die te zijner tijd aan beoordelaars zal worden voorgelegd, bestaat uit ruim 2500 woorden (zie Bijlage II). Elke beoordelaar ontvangt tevens een brief met instructie (zie Bijlage III en IV). Om de homogeniteit van de groep beoordelaars enigszins vast te stellen zijn bij de brief een drietal vragen gevoegd. De beoordelaar moet aangeven of de NGT al of niet zijn eerste taal is. Tevens wordt gevraagd naar een indicatie van de vaardigheid in de NGT (vijfpuntsschaal), tenslotte wordt bevraagd op welke manier men betrokken is bij de leeftijdsdoelgroep van de lijst. Grote verschillen in oordelen zouden eventueel met behulp van deze antwoorden verklaard kunnen worden.

De vraag die de beoordelaar zichzelf geacht wordt te stellen bij elk gebaar is: *Vind ik dat een zesjarig kind dit gebaar zou moeten begrijpen wanneer het in een eenvoudige zin voorkomt?* Het gaat hierbij dus om een meting van de passieve woordenschat van het kind, meten van de actieve woordenschat zou voor de docent moeilijker te beoordelen zijn. De complexiteit van het gebaar speelt hier een grotere rol.

Aangezien bij de samenstelling van de lijst gebruik is gemaakt van lijsten die de Nederlandse taal als basis hebben, kan het zijn dat er toch nog een woord in de lijst voorkomt waarvoor in de NGT meerdere gebaren bestaan. Een voorbeeld is dat voor het Nederlandse woord ‘bal’, bij een vertaling naar de NGT de grootte van de bal van belang is, namelijk heeft de bal het formaat van een tennisbal of voetbal? In de instructie is daarom de volgende zin toegevoegd: *!! Let op: wanneer er voor een woord twee of meer gebaren in de NGT bestaan, zou u dan willen aangeven welk gebaar u bedoelt?* Tenslotte krijgt de beoordelaar de mogelijkheid opmerkingen over of aanvullingen op de lijst te geven.

6.4.5 Dataverwerking

Bij verwerking van de ingevulde lijsten zal er een totaalbestand gemaakt worden van de beoordeelde gebaren; elk gebaar is een bepaald aantal keren positief of negatief beoordeeld. Een percentuele lijst geeft aan welke gebaren een zesjarig kind 'zonder meer' zou moeten kennen (hoog percentage), en welke gebaren het nog niet geacht wordt te beheersen (laag percentage). Op deze wijze krijgt men een duidelijk beeld van datgene waar men in het onderwijs naar zou willen 'streven', en kan de zogenaamde Streeflijst Gebarenschat voor zesjarigen als uitgangspunt gaan dienen voor leermaterialen.

6.5 Ontwikkeling Passieve-Gebarenschattaak

Een Streeflijst Gebarenschat kan als basis dienen voor een te ontwikkelen passieve-gebarenschattaak. Voor de constructie van een passieve-gebarenschattaak is voor een groot deel de werkwijze zoals die in de Taaltoets Allochtone Kinderen (TAK) gebruikt wordt, als uitgangspunt genomen. Deze toets wordt veel gebruikt voor het meten van taalvaardigheid van tweetalige kinderen, en is betrouwbaar en valide gebleken (Verhoeven & Vermeer, 1989). In het project SPRONG heeft men reeds een poging gedaan de TAK te vertalen naar de NGT (Jansma, Knoors & Baker, 1997); de ontwikkelde toetsen zijn tot op heden echter niet voltooid.

6.5.1 Itemselectie

Streeflijst

Voor het inhoudelijk vaststellen van de toetsitems worden de woorden uit de Streeflijst Gebarenschat voor zesjarigen in twintig groepen ingedeeld: de eerste groep bestaat uit woorden die door 96 tot en met 100% van de beoordelaars werd aangestreept, de tweede groep door 91 tot en met 95%, et cetera. De taken bestaan uit afbeeldingen van objecten en handelingen, waarbij voor de passieve-gebarenschattaak (108 items) uit twaalf groepen steeds negen items gekozen worden. Aangezien de items geordend zijn in aflopende beoordelingspercentages (dat wil zeggen dat ze volgens de oordelen van de leerkrachten steeds minder begrepen hoeven te worden), mag men aannemen dat de groepen in moeilijkheidsgraad toenemen (zie Verhoeven & Vermeer, 1989). Met de percentages van de groepen kan geschoven worden wanneer de toets niet voor zesjarigen wordt ontwikkeld, maar voor een andere doelgroep, bijvoorbeeld drie/vierjarigen.

Iconiciteit

Veel gebaren hebben een iconisch karakter, wat betekent dat de kenmerkende eigenschappen van de referent of van een bepaalde betekenisrelatie concreet afgebeeld zijn in het taalteken (Knoors, 1992). Een probleem hierbij is dat het oordeel dat een kind geeft na het zien van het gebaar dus niet per se het begrip weergeeft, maar ook gebaseerd kan zijn op een simpele waarneming en terugherkenning in de vier plaatjes van wat het kind net zag. Het gebaar voor <neus> is bijvoorbeeld het wijzen naar de neus. Met de toets worden dan eerder de visuele waarneming en vormherkenning getoetst dan omvang van gebarenschat.

Iconiciteit is echter een wezenlijk onderdeel van gebarentaal, en wanneer alle gebaren met een hoog iconisch gehalte uit de test geschrapt worden, geven de testitems geen betrouwbaar beeld van de woordenschat in gebarentaal. Gebleken is dat bij verwerving van gebarentaal door dove kinderen iconiciteit geen rol speelt, dat wil zeggen dat iconische gebaren niet eerder

verworven worden dan arbitraire gebaren. Arbitraire gebaren, maar ook iconische gebaren, horen dus thuis in de toets. Bij horenden speelt iconiciteit wel een rol bij de gebarentaalverwerving: iconische gebaren worden gemakkelijker onthouden en dus eerder verworven (Tervoort (red.), 1985).

Desalniettemin lijkt het belangrijk de gebareselectie (ook) vóór definitieve opname in de taak te laten toetsen op de factor iconiciteit. Bijvoorbeeld door een selectie van gekozen items uit de Streeflijst Gebarenschat voor te leggen aan een groep beoordelaars, dit kan een groep van vier mensen zijn: twee horenden en twee doven, die bij voorkeur werken met de leeftijdsgroep van de taak. Deze groep beoordeelt de gebaren op mate van iconiciteit. Vervolgens zou de taak voor elke moeilijkheidscategorie voor de helft uit iconische gebaren kunnen bestaan. In 6.5.2 wordt beschreven hoe door middel van de vraagstelling de invloed van iconiciteit verminderd kan worden.

Regionale variatie

Naast het feit dat gebaren vaak afhankelijk zijn van de persoon die gebaart (dit effect is groter dan in gesproken taal), is er ook sprake van regionale variatie. In afwachting van een standaard-NGT zou de gebareselectie van de toets wellicht moeten aansluiten bij de gebarentaalvariëteit van de doelgroep. Wanneer de samenstelling van de doelgroep regionaal verschilt, zouden gebaren die twee of meer duidelijke variëteiten hebben, verwijderd moeten worden. Wanneer de groep uit één bepaalde regio komt, zou een duidelijke keuze gemaakt moeten worden voor het betreffende gebaar van de regio.

6.5.2 Toetsconstructie

Om de receptieve kennis van de woorden na te gaan, worden bij de 108 gebaren in de taak een viertal plaatjes gemaakt, waarvan er één de referent van dat woord weergeeft. De vier plaatjes waaruit het antwoord gekozen moet worden bestaan uit een semantische afleider van het gezochte woord, een associatieve afleider, een fonologische afleider en een 'onzin'afleider (zie ook Jansma, Knoors & Baker, 1997). De semantische afleider is een concept uit hetzelfde semantische veld, de associatieve afleider is gebaseerd op vrije associatie. Voor de fonologische afleider wordt in dit geval een gebaar gezocht dat qua vorm erg lijkt op het goede antwoord, maar dat in één basiselement afwijkt hiervan (dus een afwijking in plaats, handvorm, oriëntatie van de hand, beweging of het nonmanuele deel) (zie ook 4.3.4)

Belangrijk is dat bij de keuze van de afleiders steeds in acht moet worden genomen dat gebarentaal op visuele waarneming gebaseerd is. En dat, voor het verminderen van de invloed van iconiciteit, bijvoorbeeld voor de invulling van een associatieve afleider gezocht moet worden naar gelijkens in visuele weergave van gebaar en plaatje.

Bij arbitraire gebaren wordt een enkel gebaar gemaakt, waarna het kind het juiste plaatje erbij zoekt. Bij iconische gebaren kan eventueel een simpele vraag gesteld worden in de NGT, bijvoorbeeld: 'Ik heb een neus. Heb jij die ook? Waar dan?' De proefleider kan vervolgens zelf noteren of het kind het woord begrepen heeft. Of hij stelt vervolgens de vraag: 'Waar staat 'ie op het plaatje?' Voorkomen moet worden dat het kind een regelmaat ontdekt in de relatie tussen het stellen van de vragen waarin het gevraagde woord gebaard wordt, en het aanwijzen van het plaatje. Dan zou alsnog de factor iconiciteit een grote rol spelen.

6.5.3 Medium

Voor het uitvoeren van de toets bestaat een keuze uit twee media: video en cd-rom. De voordelen van het ontwikkelen van de toets op video zijn dat het vrij eenvoudig (zelf) te maken, redelijk goedkoop en niet uitzonderlijk tijdrovend is. Nadeel is dat het medium niet echt geschikt is voor dit soort toetsing. Een probleem is bijvoorbeeld dat het moeilijk is de band precies terug te spoelen wanneer een kind het gebaar niet goed heeft kunnen zien. Ook de tijd voor het antwoord invullen is lastig te bepalen: moet de video steeds op 'stop' gezet worden? Of wordt er een witruimte op de band ingelast? Bovendien neemt de verwerking van gegevens op deze wijze meer tijd in beslag: de data moeten van papier omgezet worden in een computerbestand. Nadelen van de cd-rom zijn dat de kosten waarschijnlijk hoger liggen dan bij video en het produceren meer tijd in beslag neemt. Voordelen van een cd-rom met *touchscreen* zijn talrijk. De gebaren stoppen automatisch, men kan eenvoudig en zo vaak als men wil klikken om het gebaar opnieuw te zien. Er kan een functie ingebouwd worden zodat er bijvoorbeeld een kleurrijk figuurtje beweegt wanneer het kind een van de vier plaatjes op het scherm aanraakt. Het kind kan zo plezier beleven aan het meewerken aan de toets. De gegevens kunnen bovendien automatisch verwerkt worden. Keuze van het medium zal afhankelijk zijn van budget en tijdschema.

Literatuurlijst

- Appel, R. & P. Muysken (1989). *Language contact and bilingualism*. London [etc.]: Arnold.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bouvet, D. (1990). *The path to language*. Bilingual education for deaf children. Clevedon: Multilingual Matters.
- Breed, P.C.M. & B.C. Swaans-Joha (1986). *Doven in Nederland*. Exploratief onderzoek naar de leefsituatie van volwassen doven in relatie tot opvoeding en onderwijs. Proefschrift UvA, faculteit Sociale Wetenschappen.
- Broekaert, P. e.a. (1994). *Wat doven zeggen*. Onderzoek naar socio-educatieve leefsituatie van volwassen doven en slechthorenden uit het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen. Leuven: Garant.
- Coenen, M. & A. Vermeer (1988). *Nederlandse Woordenschat Allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijzen.
- Convenant ten behoeve van de standaardisatie van de Nederlandse Gebarentaal en de invoering van tweetalig onderwijs, 26 juni 1998.
- Cummins, J. & M. Swain (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- Dale, D.M.C.(1974). *Language development in deaf and partially hearing children*. Springfield, Ill: Thomas.
- Effatha blad, Periodiek van het Christelijk Instituut voor doven, jaargang 35, februari 1997, nr.1.
- Eldik, M. van (1998). *Metten van taalbegrip en taalproductie: constructie, normering en validering van de Reynell Test voor Taalbegrip en de Schlichting Test voor Taalproductie*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Herman, R. (1998). The need for an assessment of deaf children's signing skills. *Deafness and education*. Vol. 22, No.3, Oct. 1998.
- Jaarverslag Instituut voor Doven, Sint-Michielsgestel (1997).
- Jansma, S., H. Knoors & A. Baker (1997). Sign Language assessment: a Dutch project. *Deafness and education* (JBATOD) 21/3.
- Knoors, H. (1992). *Exploratie van de gebarenruimte*. Rotterdam: Koninklijke Ammanstichting.
- Koenen L., e.a. (1993). *Gebarentaal*. De taal van doven in Nederland. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.

Kohnstamm, G.A. e.a. (1981). *Nieuwe Streeflijst Woordenschat voor 6-jarigen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Mahshie, S.N. (1995). *Educating deaf children bilingually*. Washington DC.: Pre-College Programs Gallaudet University.

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

Méér dan een gebaar. Alles over het advies van de Commissie Nederlandse Gebarentaal. *Woord & Gebaar*. Jaargang 17, nummer 5, juni 1997.

Nederlandse Stichting voor het Dove en Slechthorende Kind (1996). *Nederlandse Gebarentaal op cd-rom*. Communiceren met dove kinderen thuis en op school, Deel 1.

Parasnis, I. e.a. (1996). *Cultural and language diversity and the Deaf experience*. Cambridge: University Press.

Ringwald-Frimerman, D. & E. Dromi (1993). *The assessment of signed and spoken vocabulary of hearing impaired children: theoretical considerations in test construction*. Paper presented at the Sixth International Congress for the Study of Child Language, Trieste, Italy.

Rodda, M. & C. Grove (1987). *Language, cognition and deafness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sacks, O. (1989). *Stemmen zien*. Reis naar de wereld van de doven. Amsterdam:Meulenhoff.

Schermer, T. e. a. (1991). *De Nederlandse Gebarentaal*. Amsterdam: Nederlandse Stichting voor het Dove en Slechthorende Kind.

Schrooten, W. & A. Vermeer (1994). *Woorden in het basisonderwijs*. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen. Tilburg: Tilburg University Press.

Stichting Nederlandse Dovenraad (1981). *Wie niet horen kan, moet maar zien*. Muiderberg: Coutinho.

Stokoe, W.C. (1960). Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf. In: *Studies in Linguistics*, Occasional papers 8, University of Buffalo.

Tervoort, B. Th. (red.) (1983). *Hand over hand*. Nieuwe inzichten in de communicatie van doven. Muiderberg: Coutinho.

Tervoort, B. Th. (red.) (1985). *Gebarentalen van doven en psycholinguïstiek: een weerwoord*. Amsterdam: UvA, Publikaties voor het Instituut voor Algemene Taalwetenschap ; nr. 46.

Uden, A. van (1982). *Vriendelijkheden uit studeerkamer en laboratorium*. Sint-Michielsgestel: Instituut voor Doven.

Uden, A. van (1984). *Gebarentalen van doven en psycholinguïstiek*. Een kritische evaluatie. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Verhoeven, L. & A. Vermeer (1986). *Taaltoets Allochtone Kinderen*. Tilburg: Zwijssen.

Verhoeven, L. & A. Vermeer (1989). *Diagnose van kindertaal*. Tilburg: Zwijssen.

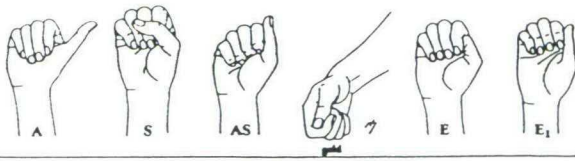
Verhoeven, L. & A. Vermeer (1996). *Taalvaardigheid in de bovenbouw*. Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en mlk-onderwijs. Tilburg: Tilburg University Press.

Bijlagen

De 70 handvormen uit de NGT

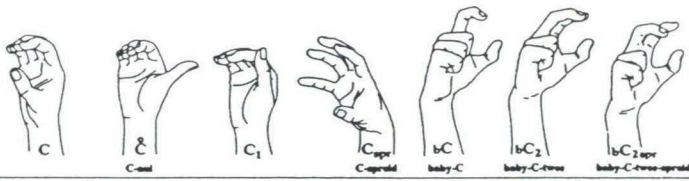
1

GROEP I
vuist



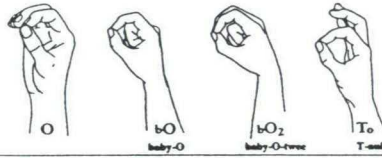
GROEP I
vuist

GROEP II
ronde open vorm



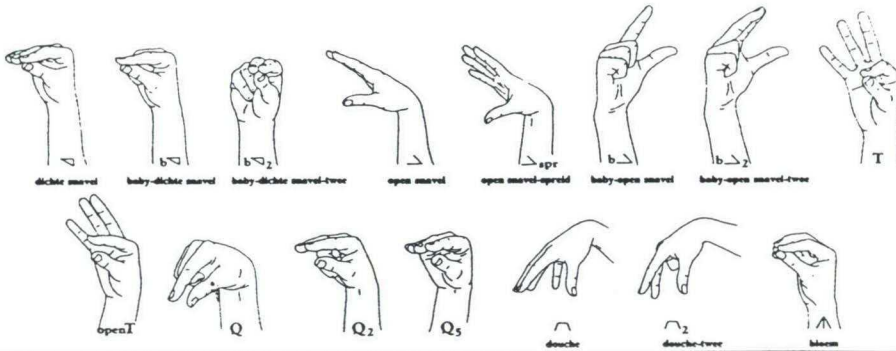
GROEP II
ronde open vorm

GROEP III
ronde gesloten vorm



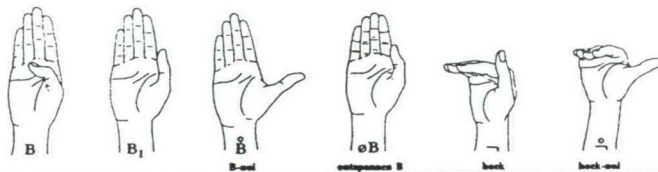
GROEP III
ronde gesloten vorm

GROEP IV
duim tegenover
de andere vingers



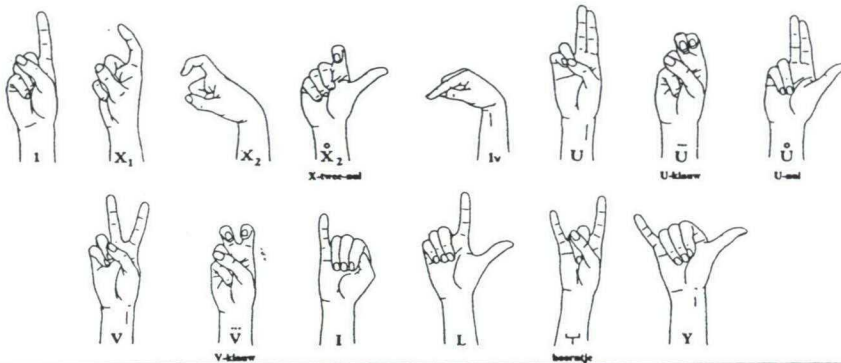
GROEP IV
duim tegenover
de andere vingers

GROEP V
vlakke vorm



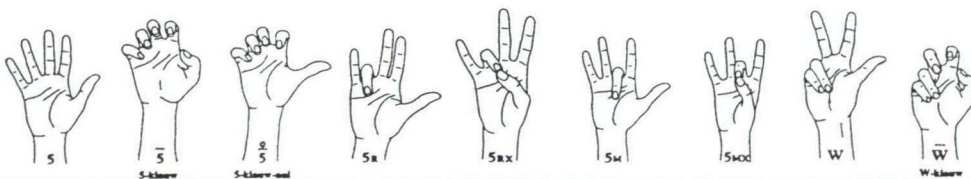
GROEP V
vlakke vorm

GROEP VI
één of twee
uitgestoken vingers



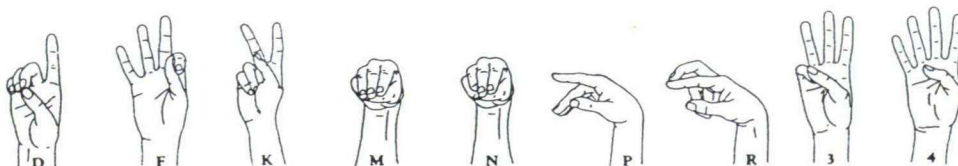
GROEP VI
één of twee
uitgestoken vingers

GROEP VII
drie of meer
gespreide vingers



GROEP VII
drie of meer
gespreide vingers

GROEP VIII
restgroep



GROEP VIII
restgroep

**Gebarenschatlijst
(ter beoordeling)**

aaïen
aan (in werking)
aan (kleding)
aan
aan_de_beurt
aanbellen
aandoen (tv)
aandoen (licht)
aanhebben
aankijken (bekijken)
aankleden (kleren)
aanlaten (licht)
aanpakken
aanraken
aanrecht
aansteken
aantikken
aantrekken (kleren)
aanwijzen
aanzetten (aandoen)
aap
aardappel
aardbei
aardig (leuk)
acht (8)
achter
achteraan
achterbank
achterdeur
achterin
achterkant
achterlaten
achterlicht
achterna
achterover
achterpoot
achteruit
achttien
adelaar
adem
ademhalen
af_en_toe
afblijven
afbreken (huis)
afdrogen (zichzelf afdrogen)
afdrogen (iemand afdrogen)
afknippen
aflopen (einde)
afmaken (voltooien)
afpakken
afspreken

afstrijken
aftrekken (iets ergens -)
afvegen
afwas
afwaskwast
afwassen
afzakken (broek)
agent (politie)
al
allang
alle
alle twee
allebei
alleen
allemaal
allerlei
alles
als (indien)
alsjeblieft (verzoek)
alsjeblieft
alsof
altijd
alvast
alweer
ander
anders (niet hetzelfde)
andersom (onderkant naar boven)
andersom (voorkant naar achter)
angst
ansichtkaart
antwoord
antwoorden
apotheek
appel
appelboom
appelmoes
appelsap
appelstroop
appeltaart
arm (lichaamsdeel)
arm (niet rijk)
armband
asbak
auto
autorijden
avond
avondeten
avontuur
baard
baas (leiding)
baby

babyflesje
bacterie
bad
badkamer
badmuts
badpak
bak (kist)
bakken (ww)
bakker
bakkerij
bal (voetbal/volleybal)
bal (tennisbal/hockeybal/honkbal)
ballen (ww)
ballon
balspel
banaan
band (cassette)
band (fiets)
bang (zijn)
bank (zitten)
bed
bedanken
bedenken
bedoelen
bedtijd
beek
been (lichaamsdeel)
beer (dier)
beest
beetje/weinig
begin
beginnen
begraven
begrijpen
behang
behangen
bek
beker (drinken)
bekijken
bel (deurbel)
belangrijk
bellen (ww)
bellenblazen
beloven
beneden
benieuwd
benzine
benzinepomp
berg
bes
beschuit

besluiten
best
bestaan
betalen
betekenen (aanduiden)
beter (goed)
beter (hersteld zijn)
betoveren
beurt
bever
bevriezen
bewaren
bewegen
beweging
bezem
bezemsteel
bezig
bezoek
bibberen
bidden
biefstuk
bier
big
bij
biji
bijna
bijten
bijvoorbeeld
bijzonder
bikini
billen
binnen (gaan/zijn)
bips
blad (papier)
blad (boom)
bladzij(de)
blaffen
blauw
blauwe plek
blazen (mond)
blij (zijn)
blijven
blik
bliksem
blind
bloed
bloeden
bloedneus
bloem (plant)
bloemkool
bloempot

blok
blokkendoos
bloot
blouse
bocht (kromming)
boef
boek
boekenkast
boel
boer (agrariër)
boerderij
boerenkool
boerin
boffen
boksen
bol (zelfst. nw.)
bol (bijv. nw.)
bonen
boodschap (winkel)
boodschappen doen
boodschappenkar
boodschappentas
boom
boomstam
boontjes
boor
boos (zijn)
boot
bord (eten)
bord (school)
boren (ww)
borst/borstkas
borsten
bos (bomen)
boter
boterham
botsen (van dingen)
botsen (van mensen)
botsing
bouwdoos
bouwen
boven
bovenaan
bovenkant
bovenop
brand
branden (ww)
brandweer
brandweerman
brandweerwagen
breed

breien
breinaald
breken
brengen
brief
brievenbus
bril (ogen)
broek
broekspijp
broekzak
broer
brood
broodtrommel
brug
bruiloft
bruin
brullen
brutaal
buggy
bui (regen-)
buigen
buik
buikpijn
buiten (gaan/zijn)
buitendeur
buitenkant
buitenkomen
bukken
bult
buren
bus (autobus)
bushalte
buurman
buurt (bv. in de buurt zijn)
buurvrouw
cadeau
cake
camping
caravan
carnaval
cassetterecorder
cent
chauffeur
chips
chocola(de)
chocolaatje
chocolademelk
chocoladepasta
cijfer
circus
circustent

cirkel
citroen
closetrol
clown
cola
computer
cowboy
crossfiets
daar
daarom
dadelijk
dag (groet)
dag (etmaal)
dak
dame
dankjewel
dans
dansen (ww)
dapper
das (sjaal)
das (dier)
dat klopt!
deftig
deken
dekken (van de tafel)
deksel
delen/verdelen
delen (door)
denken (menen)
denken (nadenken)
dennenboom
derde
dertien
deuk
deur
deurmat
dezelfde
dicht (bv. de doos is dicht)
dichtbij (zijn)
dichtdoen
dief
diep
dieren
dierentuin
dik
ding
dinsdag
direct
directeur
dobbelsteen
doek

doelpunt
doen
dokter
dol zijn op
dom (niet slim)
donderdag
donker (duister)
donker- (bv. donkerbruin)
dood
doodgaan
doodstil
doof
dooien
door
door elkaar
doorgaan
doorgeven
doorheen
doorknippen
doorlopen
doorrijden
doorslikken
doorstrepen
doos
dop
dorp
dorst (hebben)
douche
douchen
draad
draaien
draaimolen
draak
dragen (tas)
dragen (kleren aanhebben)
draven
drie
driehoek
drijven
drinken
drogen
dromen
droog
droogmaken
droom
drop
druiven
druk (bijv. nw.)
drukken (duwen)
druppel
duidelijk

duif
duiken
duim
Duits
dun
duren
durven
dus
duur (niet goedkoop)
duw
duwen (van een kar)
duwen (iemand)
dwars
echt (niet vals)
eekhoorn
één (1)
eend (vogel)
eens (eenmalig)
eens (niet oneens)
eenzaam
eerlijk
eerst (aanvankelijk)
eerste
eet smakelijk!
egel
ei
eierdopje
eieren leggen
eigenlijk
eigenwijs
eiland
einde
eindelijk
elastiek
elf (11)
elk
elkaar
elleboog
emmer
en
eng (griezelig)
Engels
ergens
eten (zelf. nw.)
eten (ww)
eventjes
everzwijn
expres
ezel
familie
fee

feest
feestdag
feestmuts
feestvieren
feliciteren
fiets
fietsband
fietsbel
fietsen (ww)
fietser
fietspad
fietspomp
fijn (plezierig)
film (bioscoop)
fladderen
flat
fles
flesopener
fluisteren
fluit
fluiten (ww)
fluitketel
foppen
foto
foto's maken
fototoestel
fout (bijv. nw.)
fout (zelfst.nw.)
franje
Frans
friet
frituur
fruit
fruitschaal
gaan (naar)
galopperen
gang
gans
gapen
garage
gasfornuis
gat (opening)
gauw
gebaar
gebakje
gebaren (ww)
gebarentaal
gebeuren
geboren
gebroken
gebruiken (benutten)

geel
geeuwen (ww)
gehakt(-bal)
geheim (bijv. nw.)
geheim (zelfst.nw.)
gehoorapparaat
geit
gek
geld
gelijk hebben
geloven (ww)
geluid
geluk
gelukkig (zijn)
gemakkelijk
gemeen
genoeg (hebben/zijn)
gepraat
geschiedenis
geschreeuw
gesnoef
gesproken taal
getrouwd
gevaarlijk
gevangenis
geven (iets)
geweer
geweldig
gewoon
gezellig (zijn)
gezicht (hoofd)
gezond (zijn)
gieten
gieter
gil
gillen (ww)
giraffe
gisteren
gitaar
glad (bijv.nw.)
glas (drinken)
glijbaan
glijden
glimlach(en)
gluren
gnoe
goed zo!
goed
goeiemiddag
goeiemorgen
goeienacht

golf
goochelaar
goochelen
gooien (van een bal)
gordijn
goud
goudvis
graag
grap
grappenmaker
grappig
gras
grasveld
graven (ww)
griezelig
grijpen
grijs
groeien
groen
groente
groentenboer
groentenman
grond (bodem)
groot (zijn)
grote mensen
gulden (geldstuk)
gulp
gymnastiek
gym(men)
gymschoenen
haan
haar (zelfst.nw.)
haard
haas
haast (bijna)
hagel
hagelslag
hak
hal
halen
half
hals
hamer
hamster
hand
handdoek
handig
handschoen
handvorm
hangen
hap(je)

happen
hard (aanvoelen)
hardlopen
hardop
hark
hart
hartstikke
hebben (bezitten)
hechten
heel (niet stuk)
heel (erg)
heen
heen_en_weer
heer
heerlijk
heet (warm)
heg
hek
heks
heleboel
helemaal
helft
helikopter
helm
helpen
hemd
hemel
hengel
herder
herfst
herkennen
herrie
hert
het weer
heten (naam)
hetzelfde
heus?
heuvel
hier
hijskraan
hik
hikken (ww)
hinkelen
hinniken
hobbelpaard
hoe?
hoed
hoek
hoelang ?
hoera
hoest

hoesten (ww)
hoeveel?
hoeven (ww)
hoi/hallo
hok
hol (zelfst.nw.)
hol (bijv.nw.)
hollen
hond
hondenhok
honderd
honger (hebben)
honing
hoofd (lichaamsdeel)
hoofdpijn
hoog
hooi
hoorapparaat
hopen (ww)
horen (luisteren)
horen (bv. ik hoor bij hem)
horend (zijn)
horende (zelfst.nw.)
horloge
hotel
houden (van)
houden (hebben)
hout
huid
huilen
huis
huppelen
huppen
hut
idee
iedereen
iemand
iets
ijs (bevroren water)
ijsbeer
ijsblokje
ijscoman
ijsje
ijskast
ijskoud
ijslolly
ijzer
in (tijd)
in
in_elk/ieder_geval
in_plaats_van

in_slaap_vallen
inderdaad
ineens
inpakken
insmeren
instappen
internaat
is gelijk/=
ja
jaar
jager
jaloers (zijn)
jam
jammer
jarig
jas
jeuk (hebben)
jokken
jong
jongen (geen meisje)
jongen (bv. de poes heeft jongen)
juf(frouw)
juichen
jullie allemaal
jullie tweeën
jurk
jus
kaal
kaars
kaartje (ticket)
kaas
kabouter
kachel
kado
kakelen
kalender
kalf
kam
kameel
kamer
kammen
kamperen
kanarie
kanon
kant (aan de kant)
kap
kapot
kapper
kapster
kapstok
kar (om te duwen)

kar (om te trekken)
karnemelk
karton
kassa
kast
kasteel
kat
kattig
kauwen (van middelgrote dieren)
kauwen (van grotere dieren)
kauwgom
keel
keelpijn
keer (bv. eerste keer)
kelder
kennen
kerk
kermis
kers
kersenboom
kerstboom
kerstfeest
kerstmis
ketel
ketting
keuken
keukenkast
keukentafel
keurig
kier
kies
kiespijn
kietelen
kiezen (ww)
kijken
kikker
kikvors
kin
kind
kinderboerderij
kinderstoel
kinderwagen
kip
kippenhok
kippenvel
kist
klaar
klagen
klank
klant
klap

klappen (applaus)
klas/groep
klauteren
kleed
klei
kleien
klein
kieren
kletsen (praten)
kletsous
kletsnat
kleur
kleurboek
kleuren (ww)
kleurentelevisie
kleurpotloden
kleuter
kleuterschool
klikken
klimmen in een klimrek
klimmen in een boom of paal
klimrek
klok
klokhuis
klomp
kloppen (juist zijn)
knabbelen
knagen
knal
knallen
knap (slim)
knecht
knie
kniekous
knijpen
knikken
knikkeren
knipogen
knippen (schaar)
knoeien
knoop (touw)
knoop (jas)
knoopsgat
knop (licht)
knuffelbeer
knuffelen
koe
koek(je)
koekenpan
koekjestrommel
koelkast

koets
koffer
koffie
koffiedrinken
koffiepot
kok
koken (water)
koken (eten)
kom (bakje)
komen
komkommer
konijn
konijnenhol
koning
koningin
kooi
kool (eten)
koorts (hebben)
kop (hoofd)
kopen (ww)
kopje (drinkgerei)
kopjeduikelen
koprol
korst
kort
kosten (ww)
kou
koud (fris)
kous
kraag
kraai (vogel)
kraal
kraan (water)
krab
krabbelen
kraken (geluid)
krant
krassen (ww)
krentenbol
krentenbrood
krijgen
krijt
kring
kroket
krokodil
krom
kroon
kruipen
kruis (vorm)
kruiwagen
krullen

krullenbol
kudde
kuiken
kuil
kunnen (vaardigheid)
kunst
kunstje (trucje)
kusje (geven)
kussen (ww)
kwaad (zijn)
kwast
kwijt
kwijtraken
la(de)
laag (niet hoog)
laars
laat
laatst (ultiem)
lach
lachen (ww)
ladder
laken
lam (jong schaap)
lamp/licht
land (staat)
landkaart
lang (duren)
lang geleden
lang (lengte)
langs (evenwijdig)
langs (voorbij)
langzaam
lantaarnpaal
lap
lastig
later
lawaai
leeg
leegdrinken
leesboek
leeuw
leggen (plaatsen)
leggen (ei)
lego
lekken
lekker (van eten)
lekkers
lelijk (zijn)
lente
lepel (eetlepel)
leren (onderwijzen)

leren (iets)
les (onderricht)
lesgeven
letter
leuk (zijn/vinden)
leuning
leven (zelfst.nw.)
leven (ww)
lezen
lichaam
licht (lamp)
licht (donker)
licht- (bv. lichtblauw)
lied
lief (zijn)
liegen
liever (graag)
lieverd
liggen (horizontaal)
lijf
lijken_op
lijm
lijmen (ww)
lijn (streep)
likken (ww)
limonade
liniaal
links
lip
liplezen
lippenstift
locomotief
logeren
logopedie
lol
lolletje
lolly
lopen (wandelen)
los
losgaan
loslaten
loslopen
losmaken
lucht (hemel)
luchtbed
lucifer
lui (inactief)
luid
luier
luisteren
lukken

lus	merken (bespeuren)
lusten (ww)	mes
maaimachine	met
maan	met_zijn_(getal)en
maand	meteen
maandag	mevrouw
maar (slechts)	middag
macaroni	middageten
machinist	middelste
mager	midden
maillot	mier
maken	min
makkelijk	minder
mal	minuut
mam(ma)	misschien
man	missen (ww)
mand	mist
mandarijn	modder
manier	moe (zijn)
mannetje	moeder
markt	moederdag
marmot	moeilijk
masker	moeten
mat (vloerkleed)	mogen (toegestaan)
matroos	mol
mayonaise	molen
mee-eten	moment
meebrengen	mompelen
meedoen	mond (gezicht)
meegaan/meekomen	monster
meegeven	mooi (zijn)
meehelpen	mop (grap)
meehollen	mopperen
meenemen	morgen (volgende dag)
meer (niet minder)	mos
meer (zelfst.nw.)	motor
meerijden	motorboot
meest	mouw
meestal	muis
meester (leerkracht)	muisgrijs
meeuw	muisstil
meezingen	mus
mei	museum
meid	muts
meisje	muur
melk	muziek
melkboer	muziekinstrument
melkfles	muzikant
meneer	na (achter)
mengen	na (tijd)
mens	na-apen

naaien
naald
naam
naar bed gaan
naast
nacht
nachtjapon
nadenken
nadoen
nagel
nagellak
namelijk
nat (zijn)
natuurlijk (bv. natuurlijk doe ik dat)
navertellen
nazeggen
Nederlands met Gebaren (NmG)
Nederlands
nee
neef
neer
neerleggen/neerzetten
negen
nek
nemen
nergens
nest
net (tijd)
net (visnet)
net zo als
netjes
neus
neusdruppeltjes
neusgat
neushoorn
nicht
niemand
niets
nieuw
nieuwsgierig
niezen
nijlpaard
nodig
noemen
nog (nog meer)
nog niet
nog een keer
nooit
noot (vrucht)
nu
nul

nummer
ober
ochtend
oefenen
oerwoud
of
ogenblik
okee
oliebol
olifant
om
om de beurt
oma
omdat
omdoen
omdraaien
omgooien
omhakken
omheen
omhoog
omkeren (iets omkeren)
omkeren (zelf omkeren)
omkijken
omlaag
omslaan (bladzijde)
omvallen
omwaaien
onder
onder (beneden)
onderaan
onderbroek
ondergaan (zon)
onderkant
onderkin
ondersteboven
ondertussen
onderzoek
ondeugend
ongehoorzaam
ongeluk (ongeval)
ongeveer
ontbijt
ontdekken
onthouden (niet vergeten)
onweer
onzin
oog (orgaan)
ooievaar
ooit
ook
oom

oor (orgaan)
oorbel
oorpijn
op (van eten/drinken)
op bezoek gaan/bezoeken
opa
opbellen
opblazen
opblijven
opdrinken
opdrogen
opeens
open (niet dicht)
opendoen (van mond)
opendraaien
openduwen
openmaken/uitpakken
opeten
ophalen (afhalen)
ophalen (schouders)
ophangen (jas)
ophebben (van een bril)
ophouden (stoppen)
opletten
opmaken (bed)
opnemen (muziek)
opnieuw
opnoemen
oppakken (optillen)
oppassen (voorzichtig)
opplakken
oppompen
oprapen
opruimen
opschieten (haasten)
opschrijven
opstaan (uit bed)
opstaan (gaan staan)
opsteken (vinger)
optellen
optillen
optocht
opvouwen
opvreten
opwinden (druk maken)
opzeggen (versje)
opzij
opzoeken (proberen te vinden)
oranje
oud (niet nieuw)
oud (niet jong)

ouder (van ouders)
oven
over
over een (lange) tijd
overall
overblijven (school)
overdag
overeind
overgeven
overheen
overkant
oversteken
paal
paar (enige)
paard
paardenbloem
paardenstaart
paardrijden
paars
paasei
paashaas
paasvakantie
pad (weg)
paddenstoel
pak (doos)
pak (kleding)
pak (pakket)
pakken
paleis
palmoriëntatie
pan
pannenkoek
pantoffel
pap
papa
papegaai
papier
paraplu
park
parkeerplaats
parkeren
pas (zojuist)
pas (slechts)
passen (op maat zijn)
patat
pauze
pech
peer (vrucht)
pen
pepermunt
pepernoot

per_ongeluk
perenboom
perzik
pesten
pestkop
pet
piano
pianospelen
picknicken
piemel
piepen (geluid maken)
piepen
piepklein
pijl
pijn (hebben/doen)
pijp (rookgerei)
pikken (bijv. met een snavel)
pikzwart
pil (medicijn)
pinda
pindakaas
pinguïn
pink
pit (van vrucht)
pizza
plaat (afbeelding)
plaats
plafond
plagen (ww)
plak (op tanden)
plakband
plakboek
plakken (ww)
plakplaatje
plaksel
plan
plank
plant
plas (urine)
plassen (ww)
plastic
plat
pleister (wond)
plek
plezier (hebben)
plof(fen)
plotseling
pluim
pluimstaart
pluis(je)
plukken (bloemen)

plukken (appels)
plus
po/potje
podium
poeder
poep
poepen
poes
poetsen (ww)
politie
politieagent
politiebureau
pompen (ww)
pony
poort
poos(je)
poot (dier)
pop (speelgoed)
poppenhoek
poppenhuis
poppenkast
poppenwagen
portemonnee
postbode
postkantoor
postzegel
pot
potlood
prachtig
praten
precies (nauwkeurig)
precies (exact)
prei
pret
prettig (zijn/vinden)
prijs (bijv. 1e prijs)
prik
prikeldraad
prikken (ww)
prikpen
prima
prins
prinses
proberen
proeven
prop
pruim
prullenbak
prullenmand
publiek
pudding

punaise
punt (plek)
punt (scherp)
puntenslijper
pupil
put
puzzel/puzzelen
pyjama
raak
raam
raar
racebaan
racewagen
raden (gissen)
radio
rail(s)
raken (geraken)
rand
rat
recht
rechthoek
rechttop
rechts
redden
reep (chocolade)
regen
regenbui
regendruppel
regenen
regenjas
reiger
reis
reizen
rekenen
rem
remmen
rennen
rest
restaurant
reus
reusachtig
reuzenkrokodil
riem
riet (plant)
rietje
rij
rijden van auto
rijgen
rijk (niet arm)
rijst
rillen

ring
rits
ritselen
ritssluiting
rivier
roeien
roeren
rok
roken (ww)
rol (papier)
rollen (van een bal)
rolschaats
rolschaatsen (ww)
rommel
rond
ronddraaien
rondkijken
rondom
rood
roodkapje
rook (van vuur)
roos
roze
rug (onderrug)
rug (bovenrug)
rugzak
ruiken
ruilen
ruit (glas)
rukken (ww)
rups
rust
rusten
rustig
ruzie (maken/hebben)
samen
sandaal
sap
sappig
schaal (schotel)
schaap
schaar (knippen)
schaats
schaatsen (ww)
schaduw
schat (rijkdom)
schat (lief)
scheef
scheel (van scheel kijken)
scheerapparaat
schelden

schelp (van het strand)
schemerlamp
schepje
scheppen (met een schep)
scheren (van een baard)
scherp (puntig)
scheur
scheuren (kapot)
schieten
schijnen (zon)
schil
schilder
schilderen
schilderij
schildpad
schillen
schip
schoen
schoenmaker
schoenveter
schommel
schommelen
school (onderwijs)
schoolbord
schooljuffrouw
schoolmeester
schooltas
schoon (niet vuil)
schoonmaken
schoorsteen
schoot (van: op schoot hebben)
schop (trap)
schoppen (ww)
schort
schoteltje
schouder
schreeuw
schreeuwen (ww)
schrift (boekje)
schrijven
schrik
schrikken (ww)
schroef
schroevendraaier
schudden
schuim
schuin
schuiven (ww)
schuld
schuur
sesamstraat

shampoo
sigaar
sigarenwinkel
sigaret
sinaasappel
sinterklaas
sinterklaasfeest
sjaal/das
skiën
sla (groente)
slaan
slaap
slaapkamer
slaapzak
slab
slager
slagroom
slak (dier)
slakkenhuis
slang (buis)
slang (dier)
slapen (ww)
slaperig
slecht
slechthorend (zijn)
slee
sleeën (ww)
sleutel
sleutelgat
sleutelhanger
slikken
slim
slingeren
slingers
slof (pantoffel)
sloffen (ww)
slok
sloot (water)
slordig
slot (bijv. van deur)
sluipen
sluiten
slurf
smakelijk
smaken (ww)
smal
smeerkaas
smelten
smeren
snappen
snavel

snee (in vinger)
snee (brood)
sneeuw
sneeuwbal
sneeuwen
sneeuwman
sneeuwpop
sneeuwvlok
snel
snijden
snikken (ww)
snoepen
snoepje
snor
snot
snuffelen
snuit (van een dier)
snuiten (ww)
snurken
soep
soepkop
sok
soldaat
som
sommige
soms
soort
spaarpot
spaghetti
spannend (zijn)
sparen (geld)
spatten
speciaal
speelgoed
speelplaats
speeltuin
speen
spek
spel
speld
spelen (spel)
spelen (piano)
spelkaart
spelletjes
sperziebonen
spetteren/spatten
spiegel
spijker
spijkerbroek
spin (dier)
spinazie

spinnenweb
spons
spook
spoor (afdruk, overblijfsel)
spreken
springen (van een kikker)
springtouw
sprong (zelfst.nw.)
sprookje
spruitje
spugen
spuiten (ww)
spuitje (injectie)
spul
spullen
spuug
staan
staart
stad
stal
stam (van een boom)
stampen (met je voet)
stampot
stap
stapel
stappen (lopen)
station
steeds
steel (bloem)
steen (muur)
stekel
steken (plaatsen in)
steken (prikken)
stekker
stelen
stem (praten)
stempel
stempelen
step/steppen
ster (hemel)
sterk
stevig (solide)
sticker
stiekem
stift
stil (beweging)
stil (geluid)
stilliggen
stilstaan
stilzitten
stinken

stip
stoeien
stoel
stoelleuning
stoelpoot
stoep
stoeprand
stof (kleren)
stofdoek
stoffen
stofzuiger
stok
stokbrood
stom (dom)
stom (vervelend)
stoom
stoomboot
stop (halt)
stopcontact
stoplicht
stoppen (stilstaan)
stoppen_in
stoppen_met
storen (hinderen)
storm
stormen
stoten (ww)
stout (zijn)
straat
straatsteen
straf
straffen
strak (gespannen)
straks
strand
streep
streng (bijv. nw.)
strijken
strijkijzer
strik
strikken
stromen (ww)
strooien
struik
struikelen
stuk (bv. een stuk taart)
stuk (kapot)
stukmaken
sturen (voertuig)
sturen (zenden)
stuur

suiker
suikerpot
supermarkt
sweater
t-shirt
taal
taart
tafel (eten)
tafeldekken
tafelkleed
tafellaken
tafelpoot
tak (boom)
tand (mond)
tandarts
tandenborstel
tandenpoetsen
tandpasta
tante
tas
taxi
teddybeer
teen
tegel
tegelijk
tegen
tegenkomen
tekenen (tekening)
tekening
tekenpapier
telefoon
telefoonboek
teleurgesteld
televisie/tv
telkens
tellen (123)
tenslotte
tent (kamperen)
terechtkomen
terug
terugbrengen
teruggaan
teruggeven
terugkomen
terugkrijgen
terugrijden
terugslaan
terugvinden
teveel
tevreden
thee

theedoek
theelepeltje
theepot
theezakje
thermometer
thuis
thuisblijven
thuisbrengen
thuiskomen
tien
tijd
tijger
tik (klap)
tikken (ww)
tikkertje (spelen)
tillen
timmeren
timmerman
tocht (wandeling)
toen
toeter
toeteren
toilet (wc)
toilet papier
tomaat
ton (vat)
tong (mond)
toren
tot
tot morgen
touw
touw tjespringen
touw trekken
tovenaars
toverbal
toveren
toverfee
toverspreuk
toverstok
traan
tractor
trakteren
tram
trap (ladder)
trappen
trein
treinkaartje
trek hebben in/zin hebben in
trekken (gezicht)
trekken (touw)
treurig

troep (rommel)
trommel
trommelen
trompet
troon
trots
trouwen
trui
tuin
tuinhek
tuinstoel
tulp
tunnel
turen
tussen
tussendoor
tv
twaalf
twee
tweede
tweeling
twintig
ui
uil
uit zijn (van licht)
uit (afkomstig uit)
uitblazen (vlam)
uitdelen
uitdoen (van lamp/licht)
uitdoen (van kleding)
uitdoen (van televisie)
uitkijken (voorzichtig)
uitlachen
uitleggen (verklaren)
uitrusten
uitschelden
uitslapen
uitsteken
uitzoeken (uitkiezen)
uur
vaak
vaandel
vaas
vacht
vader
vak
vakantie
vallen (op de grond)
van
vanaf
vandaag

vangen (van een bal)
vanzelf
varen (ww)
varken
varkenshok
vast (niet los)
vast (zeker)
vast (al)
vastbinden
vasthouden
vastmaken
vastplakken
vechten
veel
veer (vogel)
veertien
vegen
veger
veilig
vel (huid)
veld
vensterbank
ver weg (zijn/gaan)
veranderen
verbaasd
verband (voor wond)
verbranden
verder (voorts)
verder gaan (tijd)
verdriet
verdrietig
verdrinken
verdwalen
verdwijnen
verf
verfkwast
verfpot
vergeten
vergif
vergissen (zich)
verhaal
verhuizen
verjaardag
verkeer
verkeerd
verkeersbord
verkeerslicht
verklappen
verkleeden
verkopen
verkouden (zijn)

verlangen (ww)
verlegen
verliefd
verliezen (kwijtraken)
vermenigvuldigen
verrassing
vers
verscheuren
verschil/verschillend zijn
verschrikkelijk (akelig)
versieren (feest)
verstaan
verstoppen (zich)
verstoppertje spelen
ver
verte
vertellen
vervelen
vervelend
verven (ww)
verwarming
verwennen
verzinnen
vest (kledingstuk)
veter
veulen
video
videofilmen
vier (4)
vieren (feest)
vierkant (zelfst.nw.)
vies (smaak)
vies (smerig)
viespeuk
vijf
vijftien
vijftig
vijver
viltstift
vinden (terugvinden)
vinden (mening)
vinger
vingeroriëntatie
vingerverf
vis
visite
vissen
visser
vissersboot
vla
vlag

vlak (bijv. nw)
vlakbij
vlam (vuur)
vlecht
vlees
vlek
vleugel (vogel)
vlieg (insect)
vliegen (ww)
vlieger
vliegtuig
vlinder
vloer (grond)
vloerkleed
vlug
voelen (zich voelen)
voer
voeren (dieren)
voet (lichaam)
voetbal
voetballen (ww)
voetbalveld
voetenvegen
vogel
vogelkooi
vogelnest
vogelverschrikker
vol (niet leeg)
volgen (achterna)
volgend
volgens
voor
vooraan
vooral
voorbeeld
voorbij (afgelopen)
voordeur
voordoen (demonstreren)
voorhoofd
voorkant
voorlezen
voorop
voorpoot
voorstellen (inbeelden)
voorstelling (film)
voortaan
vooruit
voorzeggen
voorzichtig (doen/zijn)
vorig
vork

vorm (gedaante)
vos
vouw
vouwblad
vouwen (ww)
vraag
vrachtwagen
vragen (ww)
vreemd
vreselijk
vriend
vriendelijk
vriendin
vrij (bijv.nw)
vrij (zijn)
vrijdag
vroeg (niet laat)
vroeger (lang geleden)
vrolijk
vrouw
vuil
vuilnisemmer
vuilnisman
vuilniszak
vuist
vullen
vuur
waaien
waar (echt)
waar ?
waarom ?
waarschuwen
waarvan
waarvoor
wachten
wachtkamer
wagen (auto)
wakker zijn/houden
walrus
wandelen
wandeling
wandelstok
wandelwagen
wang
wanneer ?
want (handschoen)
warm (hartelijk)
warm
was (wasgoed)
wasbak
washandje

wasknijper
waslijn
wasmachine
wasmand
wassen (haren wassen)
wassen (iemand wassen)
wassen (zichzelf wassen)
wat ?
water
water (uit de kraan)
waterpokken
watten
wc
wc-papier
wedstrijd
weegschaal
week (7 dagen)
weekend
weer (zelfst.nw.)
weg (gaan/zijn)
weg (pad)
weg/kwijt zijn
weggaan
weggeven
weggooien
wegkruipen
weglopen
wegrennen
weide
weiland
weinig
wekker
welk ?
welterusten
wenkbrauw
wensen (ww)
wereld
werk (schooltaak)
werk (job)
werken (werk)
werken (functioneren)
werkje
wesp
weten
wie ?
wiebelen
wieg
wiel
wij tweeën/ wij samen
wij allemaal
wijd

wijn
wijs (slim)
wijsvinger
wijzen (ww)
wild (bijv. nw.)
willen/graag (willen)
wimper
wind
winkel
winkeljuffrouw
winnen
winter
winterjas
wip
wippen (ww)
wit
woensdag
woest
wol
wolf
wolk
wonen
woord
worden
worm
worst
wortel (peen)
wrijven
yoghurt
zaad
zaag
zacht (geluid)
zacht (stof)
zacht (kracht)
zachtjes
zak
zakdoek
zakken (ww)
zalf(je)
zand
zandbak
zaterdag
zebra (dier)
zee
zeehond
zeep
zeepsop
zeggen
zeil
zeilboot
zeker

zelf doen
zes
zetten (plaatsen)
zeuren
zeven (7)
ziek (zijn)
ziekenhuis
zielig
zien
zij allemaal
zij tweeën
zijkant
zijn
zilver
zilverpapier
zin (woorden)
zingen
zitten
zo (manier)
zo (dadelijk)
zoals
zodat
zoeken
zoen
zoenen
zoet (smaak)
zoiets
zojuist
zolang
zolder
zomaar
zomer
zomerhuis
zomerjurk
zon
zondag
zonder
zonnebaden
zonnen (ww)
zonnenbril
zonneshijn
zoon
zorgen_dat
zorgen_voor
zout
zoveel
zover
zucht
zuchten (ww)
zuigen
zus

zuster (verpleegster)
zuurkool
zuurtje
zwaaien (heen en weer)
zwaaien (groeten)
zwaan
zwaar
zwaard
zwaluw
zwart
zwarte piet
zweet
zwembad
zwemband om je middel
zwemband om je arm/vleugeltje
zwembroek
zwemmen (van een eend)
zwemmen (van een vis)
zwemmen
zwempak
zweeten
zweven



Heeft u nog opmerkingen over de lijst?

.....
.....
.....
.....
.....

Heeft u gebaren gemist in deze lijst?

nee
 ja, nl.
.....
.....
.....

Hartelijk bedankt voor uw medewerking!

Instructie *papier*

Geachte mevrouw, meneer,

Zoals u wellicht weet, wordt er op dit moment hard gewerkt aan onderwijsmateriaal in de Nederlandse Gebarentaal. Om toetsen en lesmethoden in de Nederlandse Gebarentaal te kunnen ontwikkelen, is het wenselijk om eerst een Streeflijst Gebarenschat op te stellen. Zo'n lijst bestaat uit gebaren die een bepaalde leeftijdsgroep zou moeten kennen, en wordt als basis gebruikt voor het te ontwikkelen onderwijsmateriaal. Wij zijn erg blij dat u aan de ontwikkeling van deze Streeflijst Gebarenschat voor Zesjarigen wilt meewerken. Alvast hartelijk dank voor uw tijd en moeite,

Met vriendelijke groeten,

XX XXX

Voor vragen kunt u contact opnemen met XX: (tel.)

Zou u s.v.p. de volgende vragen willen beantwoorden:

■ Is de NGT uw eerste taal?

- Ja
- Nee

■ Hoe vaardig bent u in de NGT?

helemaal niet vaardig 1 - 2 - 3 - 4 - 5 zeer vaardig

■ Op welke manier bent u betrokken bij zesjarige dove kinderen?

.....

.....

.....

INSTRUCTIE

Op bijgaande lijst staan ruim 2000 woorden, waarvoor in de NGT een gebaar bestaat. De vraag die u zichzelf bij elk gebaar stelt is:

Vind ik dat een zesjarig doof kind dit gebaar zou moeten begrijpen wanneer het in een eenvoudige zin voorkomt?

Ja U zet een + vóór het gebaar.

Nee U zet een – vóór het gebaar.

? Wanneer u geen gebaar voor het woord kent, streep het hele woord dan door

!! Let op: wanneer er voor een woord twee of meer gebaren in de NGT bestaan, zou u dan willen aangeven welk gebaar u bedoelt ?

Tip:

U zou per dag bijvoorbeeld twee maal een kwartier aan de lijst kunnen werken.

«« Uitleg afkortingen in de lijst »»

Zelfst.nw.= zelfstandig naamwoord

Bijv.nw. = bijvoeglijk naamwoord

(ww) = werkwoord

Instructie *computer*

Geachte mevrouw, meneer,

Zoals u wellicht weet, wordt er op dit moment hard gewerkt aan onderwijsmateriaal in de Nederlandse Gebarentaal. Om toetsen en lesmethoden in de Nederlandse Gebarentaal te kunnen ontwikkelen, is het wenselijk om eerst een Streeflijst Gebarenschat op te stellen. Zo'n lijst bestaat uit gebaren die een bepaalde leeftijdsgroep zou moeten kennen, en wordt als basis gebruikt voor het te ontwikkelen onderwijsmateriaal.

Wij zijn erg blij dat u aan de ontwikkeling van deze Streeflijst Gebarenschat voor Zesjarigen wilt meewerken. Hierbij ontvangt u de instructie en de diskette met de lijst. Vergeet u niet na elke sessie de lijst op te slaan op de diskette. Het zou zonde zijn als uw werk verloren ging!

Alvast hartelijk dank voor uw tijd en moeite,

Met vriendelijke groeten,

XX XXX

Voor vragen kunt u contact opnemen met XX: (tel.)

Zou u s.v.p. de volgende vragen willen beantwoorden:

■ Is de NGT uw eerste taal?

- Ja
- Nee

■ Hoe vaardig bent u in de NGT?

helemaal niet vaardig 1 - 2 - 3 - 4 - 5 zeer vaardig

■ Op welke manier bent u betrokken bij zesjarige dove kinderen?

.....

.....

.....

INSTRUCTIE

Op de lijst op de diskette staan ruim 2000 woorden, waarvoor in de NGT een gebaar bestaat. De vraag die u zichzelf bij elk gebaar stelt is:

Vind ik dat een zesjarig doof kind dit gebaar zou moeten begrijpen wanneer het in een eenvoudige zin voorkomt?

Ja U typt een **1** achter het gebaar.

Nee U typt een **0** achter het gebaar.

? U kent geen gebaar voor het woord:
U typt een **?** achter het gebaar.

START:

- U gaat aan het eind van het eerste woord op de lijst staan.
- U drukt op TAB: de cursor verschuift naar de juiste antwoordplaats.
- U typt het antwoord (1 of 0).
- U drukt de ↓ toets: de cursor is gereed voor het volgende antwoord.

STOPPEN:

- U slaat het bestand op de diskette op!

!! Let op: als er voor een woord twee of meer gebaren in de NGT bestaan, welke bedoelt u dan?

«« Uitleg afkortingen in de lijst »»

Zelfst.nw.= zelfstandig naamwoord

Bijv.nw. = bijvoeglijk naamwoord

(ww) = werkwoord