

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/44107>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-06 and may be subject to change.

**Een taaldidactische beoordeling van de leergang
"Nederlandse Gebarentaal voor Algemeen
Belangstellenden"**
met aanbevelingen en suggesties voor verdere ontwikkeling

Inge Zwitserlood & Ineke van de Craats

Radboud Universiteit Nijmegen
april 2007

Inhoud

1	Inleiding	2
2	Overzicht van de leergang.....	2
2.1	Samenstelling van het leermiddelenpakket	2
2.2	Doelgroep	2
2.3	Doelen	3
2.4	Methode.....	4
2.5	Leerstofselectie	4
2.6	Leerstof.....	4
2.7	Aandacht voor grammatica.....	5
2.8	Aandacht voor lexicon	6
2.9	Oefeningen	8
2.10	Leerstofordening.....	10
2.11	Taalaanbod.....	11
2.12	Differentiatiestof en zelfstandig werken	11
2.13	Toetsen.....	12
2.14	Niet-taalspecifieke kennis en vaardigheden	12
2.15	Docentenhandleiding	13
2.16	Materiële aspecten	13
3	Ervaringen van docenten.....	13
3.1	Zelfstudie en niveau van de cursisten	13
3.2	Materiaal bij het behandelen van de grammatica	14
3.3	Opbouw en inhoud van de modules	14
3.4	Aansluiting van de modules	14
3.5	Slordigheden in het materiaal.....	14
3.6	Oefenmateriaal	15
3.7	Blijvend gebruik van mengvormen door de cursisten	15
4	Conclusie en aanbevelingen	15
4.1	Doelstelling	16
4.2	Taalaanbod.....	16
4.3	Behandeling van grammatica	16
4.4	Behandeling van het lexicon.....	16
4.5	Oefeningen en opdrachten	17
4.6	Toetsing.....	18
5	Referenties	19

1 Inleiding

De leergang 'Nederlandse Gebarentaal voor Algemeen Belangstellenden' is ontwikkeld door docenten, ontwikkelaars en taalkundigen van het Nederlands Gebarencentrum. Dit is organisatie die zich in Nederland heeft gespecialiseerd in het ontwikkelen van lesmateriaal en gebaren-woordenboeken met betrekking tot de Nederlandse Gebarentaal (NGT). De leergang bestaat momenteel uit drie modules van 12 lessen van elk twee uur. De modules zijn in 2003 (module 1 en 2) en 2005 (module 3) geëvalueerd met docenten en cursisten en op basis van die evaluaties zijn wijzigingen aangebracht.

De leergang is gericht op volwassen horende, Nederlandssprekende mensen die geïnteresseerd zijn in de NGT en die daarin vaardigheid willen ontwikkelen. De leergang wordt gebruikt door docenten die werken voor welzijnsstichtingen voor doven en bij de instellingen die zorg en onderwijs bieden aan auditief en communicatief gehandicapten.

In de volgende paragraaf wordt gekeken naar verscheidene taaldidactische aspecten van de leergang. Hierbij houden wij rekening met het feit dat de leergang is ontwikkeld in een tijd waarin er nog slechts weinig onderzoek heeft plaatsgevonden naar de NGT en er nog nauwelijks onderzoek is gedaan naar de verwerving van een gebarentaal door (volwassen) horenden. Ook houden we rekening met het feit dat er geen schrift is voor gebarentaal en er nog weinig NGT-materiaal en hulpmiddelen (zoals gebaren-woordenboeken) beschikbaar zijn. Paragraaf 3 bevat opmerkingen van enkele docenten die ervaring hebben in het verzorgen van de modules (waarbij aangetekend moet worden dat module 3 slechts eenmaal door hen is verzorgd). In paragraaf 4 concluderen wij dat aanpassing en uitbreiding van de leergang, zowel wat opzet als inhoud betreft, zeer aan te bevelen is en geven wij daarvoor suggesties.

2 Overzicht van de leergang

Wij volgen de richtlijnen voor het beoordelen van een leergang uit Hulstijn *et al.* (1996) om de belangrijkste aspecten van de leergang te beschrijven. De modules zijn grotendeels op dezelfde manier opgezet en worden daarom als geheel beschreven. Op punten waar verschillen optreden wordt een beschrijving per module aangegeven.

2.1 Samenstelling van het leermiddelenpakket

Elke module bestaat uit (i) een docentenhandleiding, (ii) een cursistenboek met uitleg, informatie en huiswerkopdrachten en (iii) een videoband of DVD met oefenmateriaal voor de cursisten. De DVD bevat hetzelfde materiaal als de videoband maar is wat gemakkelijker in het gebruik, met name wat de zoekmogelijkheden betreft. Er is geen aanvullend verrijkings- of herhalingsmateriaal. Er is geen extra visueel materiaal of extra multimediale oefeningen beschikbaar. De leergang bevat geen materiaal om de opgedane kennis tussentijds te toetsen. In vergelijking met de meeste huidige leergangen voor tweede-taalverwerving is het materiaal dus vrij summier. Het is jammer dat de modules (in tegenstelling tot veel talenleergangen) geen interactieve oefeningen met feedback via multimedia bevatten. Zulke oefeningen zouden bijzonder geschikt zijn in deze leergang omdat de NGT niet over een schrift beschikt en de mogelijkheden van schriftelijke oefeningen dus beperkt zijn.

2.2 Doelgroep

De auteurs omschrijven de doelgroep als "horende mensen die geïnteresseerd zijn in de Nederlandse Gebarentaal en daarin een bepaalde vaardigheid willen ontwikkelen". Hieraan moet eigenlijk toegevoegd worden dat de cursisten vaardig moeten zijn in het Nederlands en ten minste de bovenbouwleeftijd middelbare school moeten hebben bereikt. Het cursistenboek is namelijk in geschreven Nederlands opgesteld (teksten, woordenlijsten en opdrachten) en sommige huiswerkopdrachten moeten in het Nederlands uitgevoerd (opgeschreven) worden. Daarnaast is een deel van het lesmateriaal (de teksten met informatie over Dovencultuur en de uitleg van de grammatica) tamelijk complex van aard en niet geschikt voor kinderen.

Andere kenmerken van de doelgroep (zoals vooropleiding, geslacht, taalgroep/nationaliteit en leeftijd) worden niet beschreven. In de praktijk blijken de groepen cursisten zeer heterogeen te zijn: cursisten variëren in leeftijd van ± 18 tot ± 65 en zij variëren in vooropleiding van basisschool tot universiteit. Verder blijken er ook mensen deel te nemen die het Nederlands niet goed beheersen. Het is begrijpelijk dat er (nog) geen speciale leergangen zijn die gericht zijn op mensen van verschillende leeftijd, verschillende opleiding of verschillende achtergrond, omdat de doelgroep niet zo groot is. Aan de andere kant is het een zware taak voor docenten om les te geven aan zulke heterogene groepen cursisten. Mogelijkheden tot differentiatie en minder gebruik van geschreven Nederlands zijn sterk aan te bevelen. Dat laatste niet alleen omdat sommige cursisten het Nederlands niet zo goed beheersen, maar ook omdat gebruik van Nederlands tijdens het leren van NGT de kans op interferentie (negatieve beïnvloeding van de doeltaal door de brontaal) vergroot, wat de leertaak van de cursisten verzwaart.

2.3 Doelen

De doelen die de auteurs noemen zijn specifiek geformuleerd in termen van het aanleren van lexicon en grammatica. In module 1 worden daarnaast visuele, motorische en expressieve vaardigheden en gespreksvaardigheden, vingerspellen en cultuur genoemd. Functionele doelen, zoals het kunnen communiceren met Doven in nader omschreven situaties worden niet gesteld.

Er zijn drie redenen waarom het erg jammer is dat juist het aanleren van grammatica als één van de kerndoelen wordt gesteld. In de eerste plaats zijn taalleerders over het algemeen niet geïnteresseerd in taalregels of in praten over taal. Zij willen juist leren praten *in* de nieuwe taal, en over allerlei onderwerpen behalve grammatica (Blom 2006). In de tweede plaats blijkt uit onderzoek dat het expliciet aanleren van grammaticaregels geen garantie biedt voor een goede communicatie in andere situaties dan de klas (Bossers 2005, Norris & Ortega 2000, Sanz & Morgan-Short 2004). In de praktijk blijkt dat veel taalleerders (en dat geldt ook voor de cursisten van deze leergang) de geleerde regels niet (kunnen) toepassen in een normale taalgebruikssituatie. In de derde plaats is de kennis over de NGT nog zeer beperkt en gericht op zeer specifieke NGT-constructies. De auteurs geven aan dat naar een aantal van de behandelde grammaticale regels nog geen of slechts beperkt onderzoek is gedaan, en dat bij het ontwikkelen van de leergang gebruik is gemaakt van empirisch onderzoek en taalintuïties van gebarentaalgebruikers (waarvan overigens geen publicaties voorhanden zijn). Hierdoor moet het samenstellen van de leergang een moeilijke taak zijn geweest, waarbij het de vraag is of de verwerkte grammaticaregels al een juist beeld geven van de structuur van de taal.

Om meer aan te sluiten bij de doelstellingen van de cursisten en de bevindingen van taaldidactisch onderzoek is het aanbevelenswaardig om per leergang communicatieve doelen te stellen en daar de cursusinhoud op af te stemmen. Hiervoor zouden de doelstellingen uit het Common European Framework of Reference for Languages (2001)¹ als basis kunnen dienen (waarbij doelstellingen op het gebied van lees- en schrijfvaardigheid niet meegenomen of aangepast kunnen worden).

¹ Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader verschaft een gemeenschappelijke basis voor de uitwerking van lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens, leerboeken en dergelijke in heel Europa. Het beschrijft op alomvattende wijze wat taalleerders moeten leren om een taal te kunnen gebruiken voor communicatie en welke kennis en vaardigheden zij moeten ontwikkelen om daarbij doeltreffend te kunnen handelen. De beschrijving omvat ook de culturele context van taal. Verder definieert het Referentiekader vaardigheidsniveaus waarmee de voortgang van leerders levenslang kan worden gemeten in iedere fase van het leerproces. Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader reikt de middelen aan waarmee onderwijsbestuurders, materiaalontwikkelaars, docenten/leerkrachten en hun opleiders, exameninstanties, enzovoort, zich kunnen bezinnen op hun huidige werkwijze, hun inspanningen in perspectief kunnen plaatsen en deze beter kunnen coördineren - om te waarborgen dat zij voorzien in de reële behoeften van de leerders voor wie zij verantwoordelijk zijn. (Citaat uit de inleiding van de Nederlandse vertaling, die beschikbaar wordt gesteld door de Nederlandse Taalunie (2006)).

2.4 Methode

De auteurs noemen geen expliciete methode voor het onderwijs die betrekking heeft op uitgangspunten over taalverwerving en/of taalonderwijs. Na bestudering van de leergang en de klassikale en huiswerk oefeningen en -opdrachten blijkt de leergang veel overeenkomsten te vertonen met de grammatica-vertaalmethode (Hulstijn 1996, Richards & Rodgers 1986).

Kenmerken van de grammatica-vertaalmethode die wij in deze leergang terugvinden zijn:

- het gebruik van tweetalige woordenlijsten;
- de deductieve aanpak van grammatica, dat wil zeggen uitleg van algemene grammaticaregels wordt gevolgd door oefeningen en opdrachten waarin deze moeten worden gebruikt;
- het belang van correctheid, dat wil zeggen de cursisten worden gewezen op fouten en gestimuleerd om het in het vervolg correct te doen;
- (gedeeltelijk) moedertaal als instructietaal (de uitleg van de grammatica, de voorbeelden en de huiswerk oefeningen in het cursistenboek zijn in het Nederlands gesteld);
- veel aandacht voor vertalen van en naar de doeltaal.

Een deel van deze kenmerken lijken veroorzaakt lijken te worden door gebrek aan een gebarenschrift (tweetalige woordenlijsten, moedertaal als instructietaal in het cursistenboek, aandacht voor vertalen). Daarnaast kiezen de auteurs specifiek voor het onderwijzen van grammatica en lexicon, op basis waarvan de cursisten correcte uitingen in de doeltaal moeten leren formuleren. De grammatica-vertaalmethode werd gehanteerd tot enkele decennia geleden. Deze methode wordt momenteel weinig meer gebruikt in het tweedetaalonderwijs, en voornamelijk nog bij cursisten die ervaring hebben in het leren van een vreemde taal en vooral geïnteresseerd zijn in een abstracte, analytische benadering van een taal (Appel & Vermeer 2004). Voor degenen die vooral willen leren *communiceren* in de doeltaal is deze methode ongeschikt (Howatt 1984).

In veel huidige talenleergangen is gekozen voor een communicatieve benadering, een natuurlijke benadering of een combinatie daarvan. In deze benaderingen ligt de nadruk op het begrijpen en overdragen van de boodschap, komt begrijpelijkheid vóór formele correctheid, is communicatieve vaardigheid belangrijker dan grammaticale vaardigheid, wordt veel belang gehecht aan een receptieve fase vóór de productieve fase en aan veel en begrijpelijk taalaanbod en wordt grammatica zoveel mogelijk impliciet aangeboden. Zo'n benadering zou beter aansluiten bij de doelstellingen van de meeste NGT-leerders en zou voor hen prettiger en effectiever zijn.

2.5 Leerstofselectie

De auteurs geven geen argumenten of criteria voor de leerstofselectie. De leerstof is waarschijnlijk pragmatisch geselecteerd: die onderdelen van de NGT-grammatica en het NGT-lexicon waarnaar al (zij het misschien beperkt) onderzoek is gedaan zijn geselecteerd. Het is niet duidelijk waarom ook leerstofonderdelen zijn geselecteerd waarnaar nog geen onderzoek is gedaan en waarom juist deze onderdelen zijn geselecteerd.

2.6 Leerstof

Hieronder wordt per module beschreven wat de aangeboden leerstof is.

Module 1

In deze module worden ruim 500 gebaren aangeboden. De grammaticale onderdelen die worden behandeld zijn:

- de vorming van mededelende, ontkennende en vragende zinnen;
- de vorm van gebaren;
- pronomina en hun plaats in de zin;
- het werkwoord van bezit en het werkwoord van aanwezig zijn;
- localisatie van referenten in de gebarenruimte;
- werkwoordsvervoeging.

In module 1 worden verscheidene taalfuncties aangeboden:

- begroeten;
- kennismaken;
- een verzoek doen;
- manieren van aangeven dat je het gesprek volgt, meevoelen met de spreker, aangeven dat je het niet meer volgt.

Module 2

In deze module worden ruim 550 gebaren aangeboden. De grammaticale onderdelen die worden behandeld zijn:

- localisatie van referenten in de gebarenruimte;
- werkwoordsvervoeging;
- classifiers;
- vraagwoordzinnen;
- gebruik van mimiek voor affectieve functies in combinatie met zinnen;
- niet-manuele bijwoorden.

In module 2 worden verscheidene taalfuncties aangeboden:

- kennismaken;
- een verzoek doen.

Module 3

In deze module worden ruim 650 gebaren aangeboden. De grammaticale onderdelen die worden behandeld zijn:

- localisatie van referenten in de gebarenruimte;
- classifiers;
- werkwoordsvervoeging;
- rolnemen;
- perspectief;
- niet-manuele bijwoorden.

Hoewel de leerstof zich niet beperkt tot zinnen, wordt in geen van de modules leerstof aangeboden op het gebied van verbindingswoorden en -uitdrukkingen of tekstopbouw.

De cursistenboeken en docentenhandleidingen van alle modules bevatten een register waarin voor elk gebaar op kan worden gezocht in welke onderdeel het voor het eerst voorkomt. Ook kan van elk thema, elke taalfunctie en elk grammaticaal verschijnsel snel opgezocht worden waar het wordt aangeboden.

2.7 Aandacht voor grammatica

In de leergang wordt de aandacht van de cursisten expliciet op grammaticale verschijnselen gericht. Sommige grammaticale verschijnselen worden in één les behandeld (bijvoorbeeld een niet-manueel bijwoord), andere worden gespreid over een aantal lessen (bijvoorbeeld de vervoeging van werkwoorden en het gebruik van classifiers). In sommige gevallen wordt een grammaticaal verschijnsel wel in één les behandeld maar worden later geheugensteuntjes gegeven in aparte katernen.

In de uitleg worden veel grammaticale termen gebruikt. De gebruikte terminologie is gedeeltelijk in het Nederlands en gedeeltelijk internationaal/wetenschappelijk (niet-Nederlandse termen worden vooral gebruikt voor grammaticale verschijnselen en elementen die niet voorkomen in het Nederlands of in talen die in Nederland worden onderwezen). Hierdoor is een aantal termen onbekend voor de cursisten, zoals 'classifier' en 'pronoun copy'. Over het algemeen is de uitleg van grammaticale verschijnselen nogal abstract en worden er weinig voorbeelden gegeven. De voorbeelden in de les worden meestal in de NGT gegeven (door de docent). Bij gebrek aan een gebarenschrift worden ook wel

voorbeelden op schrift gegeven door middel van Nederlandse glossen; in het cursistenboek of door de docent op het bord. Een voorbeeld van een gegloste NGT-zin is 'HEKEL-AAN-HEBBEN WINTER HOUDEN-VAN SNEEUW OPENHAARD GEZELLIG'.

Over het algemeen houdt de leergang de volgende volgorde aan bij het behandelen van de grammatica: (i) uitleg van de grammaticaregel(s), (ii) toepassen van de regel(s) in een of meer oefeningen, (iii) feedback. De druk op de cursisten is hierbij behoorlijk groot: zij moeten de uitleg van de grammaticale termen proberen te begrijpen en daarna moeten zij het geleerde meteen zelf toepassen, terwijl ze slechts weinig voorbeelden van echte NGT-gebruikers hebben gezien. Het volgen van de uitleg wordt bemoeilijkt door het feit dat er onbekende grammaticatermen gebruikt worden die verwijzen naar verschijnselen die wel in de NGT voorkomen maar niet in het Nederlands of in bekende vreemde talen. De taalkundige achtergrond van de auteurs leidt tot zo volledig mogelijke grammaticale overzichten, waardoor de cursisten soms teveel informatie tegelijk krijgen, die zij niet meteen kunnen opnemen en toepassen.

Zoals al opgemerkt in paragraaf 2.3 is het, vooral bij deze doelgroep, aan te bevelen (veel) minder expliciete aandacht te besteden aan de grammatica van de doeltaal. Dat wil niet zeggen dat er helemaal geen aandacht voor grammatica mag zijn. Grammatica kan ook impliciet worden aangeboden, door veel NGT-taal aanbod, door goede voorbeelden te geven en te wijzen op regelmatigheden. Dit is vooral effectief wanneer een cursist iets hardnekkig fout doet, en kan in sommige gevallen, in combinatie met extra oefening, leiden tot betere resultaten. Wanneer een cursist behoefte heeft aan informatie over de grammatica kan deze natuurlijk (voor zover mogelijk) gegeven worden, of kan de docent de cursist wijzen op materiaal waarin deze wordt uitgelegd (Schermer *et al.* 1991, Nederlands Gebarent centrum 2002). Maar over het algemeen blijkt grammatica-onderwijs niet te leiden tot effectieve communicatie en goede toepassing van de grammaticaregels. Daarom is het aan te bevelen om de cursisten vooral veel en goede aanbod in de doeltaal te geven.

2.8 Aandacht voor lexicon

Op de eerste lessen van module 1 na wordt het lexicon in de leergang buiten context aangeboden. Per les biedt de leergang enkele malen een verzameling gebaren aan, die in het cursistenboek en in de docentenhandleiding gepresenteerd worden met Nederlandse glossen. Van de docent wordt verwacht dat deze de bijbehorende gebaren aan de cursisten aanbiedt door middel van zelf bedachte contexten. De leergang geeft aanwijzingen voor de manier waarop met het lexicon geoefend kan worden, maar de docent moet zelf zinnen en contexten bedenken. In de praktijk blijkt dat het docenten niet (altijd) lukt om contexten te bedenken en dat er (te) weinig tijd is om de grote hoeveelheden gebaren aan te leren door middel van context. In de praktijk worden de gebaren in de les daarom vaak zonder context of inoefening aangeboden. Daarna wordt er een oefening gedaan met deze gebaren, vaak in combinatie met een of meer grammatica-onderde(e)l(en). Van de cursisten wordt verwacht dat zij thuis nogmaals met het lexicon oefenen. De volgorde hierbij is dat de cursisten eerst Nederlandse woorden in een lijst naar de NGT vertalen om daarna de gebaren eventueel te checken met de filmpjes op de DVD. Daarna zijn er opdrachten waarin de cursisten een of meer stukje(s) NGT-tekst moeten bekijken waarin deze gebaren voorkomen, en vragen moeten beantwoorden. In de praktijk wordt dus pas een betekenisvolle context gegeven wanneer gebaren al in isolatie zijn aangeboden. Deze context is echter niet zo betekenisvol omdat er vrij veel nieuwe gebaren tegelijk in voorkomen.

Deze manier van aanleren van lexicon is onvoldoende effectief, om diverse redenen. Het is bekend dat het vaak niet duidelijk is welke betekenis(sen) van een woord uit de brontaal gevat worden door een nieuw woord uit de doeltaal, wanneer dat nieuwe woord zonder betekenisvolle context of in slechts één context wordt aangeboden (Appel & Vermeer 2004, Mondria 1997). In de leergang wordt benadrukt dat er geen één-op-één-relatie is tussen Nederlandse woorden en NGT-gebaren, en in enkele gevallen wordt er in het cursistenboek extra uitleg gegeven bij een woord-gebaarcombinatie. Desondanks moet het voor de cursisten bij iedere lijst met Nederlandse glossen lijken alsof er wél een één-op-één-relatie is tussen Nederlandse woorden en NGT-gebaren.

Ten tweede toont onderzoek aan dat het leren van lexicon zonder voldoende en voldoende gevarieerde context niet effectief is (Mondria 1997). Cursisten kunnen zich de (betekenis van) de woorden alleen in de gegeven context herinneren en zij kunnen het geleerde lexicon niet in andere situaties en contexten gebruiken. In deze leergang is de context beperkt tot die van de woorden-/gebarenlijst of de context die de docent eventueel in de les aanbiedt.

Ten derde gaat het aanleren van nieuw lexicon erg snel. Het aantal gebaren dat in een les wordt aangeboden is groot (bijvoorbeeld in de tweede les van module 3 moeten de cursisten 123 nieuwe gebaren aanleren), terwijl cursisten niet veel meer dan 20 nieuwe woorden per les kunnen leren (Appel & Vermeer 1984, Hulstijn *et al.* 1996). Daarbij komt dat de cursisten tijdens de les niet even kunnen nakijken hoe een gebaar eruit ziet; de gebaren zijn alleen als filmpje beschikbaar op de videoband of DVD, die zij in de les niet kunnen raadplegen.

Ten vierde blijkt het nieuw aan te leren lexicon in de leergang veel gebaren te bevatten die tot dezelfde semantische categorie (thema) behoren, zoals kledingstukken, dieren, kleuren en plaatsnamen. Ook worden synoniemen tegelijk aangeboden. Nieuwe woorden kunnen echter beter niet tot dezelfde semantische categorie behoren. Het aanleren van nieuwe woorden die qua betekenis bij elkaar horen leidt namelijk gemakkelijk tot verwarring bij de taalleerders en de leerlast is voor hen vele malen groter dan wanneer de nieuwe woorden tot verschillende semantische categorieën behoren (Mos 2004, Tinkham 1993, Waring 1997).

Ten vijfde wordt in de leergang geen verschil gemaakt tussen receptief en productief aanleren van lexicon (alle gebaren moeten productief geleerd worden) en worden er geen strategieën aangeleerd om nieuw lexicon te leren en te herhalen. Dit legt een bijzonder zware last op de cursisten.

Het feit dat er geen gebarenschrift is maakt het niet gemakkelijk om de cursisten betekenisvolle contexten en oefeningen van verschillende aard te bieden. Dit is ook de reden dat gebruik gemaakt is van een tweetalige woordenlijst: nieuwe gebaren kunnen niet eenvoudig opgeschreven worden.

Toch zijn er veel mogelijkheden om het belangrijke onderdeel van lexiconverwerving voor de cursisten te vergemakkelijken. Ten eerste is het aanbieden van verschillende, betekenisvolle contexten van groot belang voor het begrijpen van de betekenis(sen) van de nieuwe gebaren (semantisering). Ten tweede is het van belang dat het nieuwe lexicon geoefend wordt door middel van verschillende oefeningen en opdrachten (consolidering). Hierbij moet verschil gemaakt worden tussen receptief en productief te leren lexicon. Ten derde moet er regelmatig geëvalueerd worden of de cursisten de nieuwe gebaren inderdaad kennen (toetsing). Ten slotte hebben verschillende taalleerders baat bij verschillende strategieën voor het leren van lexicon. De docent kan en moet hierbij behulpzaam zijn. In ieder geval geldt dat de leergang voldoende materiaal moet bieden voor de drie genoemde leerfasen en ter ondersteuning voor de docent, zoals filmpjes en plaatjes van de gebaren die op verschillende manieren kunnen worden gebruikt.

Eén opmerking met betrekking tot het lexicon is hier nog van belang. De huidige leergang bevat gebaren uit de "landelijke variant" van de NGT.² (Dit feit wordt overigens alleen in het cursistenboek van module 1 vermeld.) Omdat deze variant tot stand komt door een kunstmatig proces wordt deze momenteel niet gebruikt door volwassen NGT-gebruikers. Mensen die NGT willen leren om met volwassenen (bijvoorbeeld collega's) te communiceren zullen na het volgen van modules uit de leergang dus soms moeite hebben in die communicatie, omdat een aantal gebaren uit de landelijke variant niet bekend zijn bij hun

² Op last van de Nederlandse regering en op verzoek van de instanties die NGT gebruiken in het onderwijs aan dove kinderen vindt standaardisatie van de NGT plaats. Voor standaardisatie van het lexicon betekent dit dat voor een bepaald concept één gebaar wordt gekozen uit de bestaande varianten. Het resultaat wordt de "landelijke variant" genoemd. Zie Schermer (2003) voor meer informatie.

gesprekspartners, en andersom: een aantal gebaren die hun gesprekspartner gebruikt komen niet voor in de geleerde landelijke variant.

2.9 Oefeningen

De oefeningen in alle modules zijn voornamelijk bedoeld om te oefenen met het behandelde lexicon en de behandelde grammatica. Dit is in overeenstemming met de geformuleerde doelen van de leergang. Het oefenmateriaal is gevarieerd van aard, hoewel de variatie enigszins beperkt lijkt te zijn door het ontbreken van een gebarenschrift.

De oefeningen in de les zijn vooral gericht op taalproductie, de huiswerkopdrachten zijn vooral receptief van aard. Dit is waarschijnlijk gedaan omdat het (bij gebrek aan een gebarenschrift) lastig is feedback te geven op productie-opdrachten die thuis worden gemaakt, terwijl feedback in de les juist heel goed mogelijk is.

Er zijn oefeningen voor in de les waarbij in tweetallen of in groepjes geoefend wordt. Er is weinig gelegenheid om in werkgroepjes aan een bepaalde opdracht te werken of om te discussiëren. Er zijn klassikale oefeningen waarbij de docent vragen stelt of opdrachten geeft die de cursisten allen tegelijk of om de beurt moeten uitvoeren. De oefeningen in tweetallen en groepjes zijn over het algemeen sterk gestuurd, door middel van Nederlandse teksten, door middel van vragen en antwoorden, en door middel van plaatjes en stripverhaaltjes.

Een aantal oefeningen en opdrachten in de klas gaan uit van Nederlandse tekst. In sommige gevallen wordt die tekst gebruikt om te sturen bij een bepaald grammaticaal verschijnsel. Een voorbeeld hiervan is een oefening in tweetallen waarbij één cursist een lijstje met vragen krijgt om te oefenen in het stellen van vragen in de NGT en zijn/haar gesprekspartner een lijstje met antwoorden krijgt. Beide cursisten zijn dan voornamelijk bezig met vertalen van het Nederlands naar de NGT, waarbij specifiek rekening moet worden gehouden met een of meer grammatica(a)l(e) verschijnsel(en). In module 3 betreffen de opdrachten veelal het vertellen van verhalen waarin een aantal grammaticale verschijnselen verwerkt moeten worden, zoals het gebruik van bepaalde werkwoorden die op de juiste manier vervoegd moeten worden, classificatieconstructies, het localiseren van referenten of het gebruiken van mimiek, en vaak een combinatie hiervan. Deze verhalen worden vaak geëliciteerd door Nederlandse tekst. Vooral in dit geval twijfelen wij sterk aan het nut van de opdracht, omdat er veel meer dan NGT-vaardigheid van de cursisten gevraagd wordt; dit is vergelijkbaar met het aanleren van tolkvaardigheden. Ten eerste moeten de cursisten de (soms vrij lange) Nederlandse tekst omzetten in een visuele situatie of gebeurtenis. Ten tweede zijn zij geneigd het hele verhaaltje te willen navertellen (hoewel dit niet de bedoeling is van de opdracht) en proberen zij daarom alles in het verhaaltje te onthouden. Ten derde dienen zij bepaalde grammaticale constructies te gebruiken. Dat wil zeggen dat er, naast vaardigheden in de doeltaal, zware eisen worden gesteld aan de cognitie en het geheugen van de cursisten. In de praktijk blijkt dat veel cursisten veel moeite hebben met dit soort opdrachten. Vaak lukt het hen niet om de situatie te visualiseren en om de inhoud van het verhaal te onthouden. Het resultaat is dan een tamelijk letterlijke vertaling van het Nederlands of een mengvorm van Nederlands en NGT (in de wandelgang Nederlands ondersteund met gebaren of NmG genoemd).

Bij een aantal lesopdrachten in de leergang wordt al gebruik gemaakt van plaatjes en stripverhalen. Dit soort elicitatiemateriaal is prima, omdat er geen invloed van het Nederlands is en de cognitieve last voor de cursisten daardoor kleiner is. Meer gebruik van dergelijke visueel elicitatiemateriaal is aan te bevelen. Behalve plaatjes en stripverhalen kan ook gebruik gemaakt worden van foto's die een bepaalde situatie laten zien en filmpjes van een gebeurtenis. In het laatste geval zouden bovendien NGT-sprekers kunnen figureren.

Het huiswerk bevat veel luisteropdrachten³ in niet-interactieve situaties, dat wil zeggen dat de cursisten moeten luisteren naar gesprekken of monologen op videoband of DVD en

³ Wij gebruiken in deze nota termen als "luisteropdracht", "spreekvaardigheid" en "tekst", hoewel die misschien wat vreemd aandoen in de context van gebarentaal (zonder schrift). Deze termen zijn

antwoord geven op vragen over die teksten. Bij gebrek aan een gebarenschrift zijn de vragen en antwoorden noodgedwongen in het Nederlands gesteld en moeten de antwoorden vaak in het Nederlands genoteerd worden. Bij veel luisteropdrachten (met name in module 3) zijn de vragen zodanig gesteld dat de cursisten bijna ieder gebaar en iedere zin helemaal moeten begrijpen om antwoord te kunnen geven.

Deze opdrachten hebben diverse nadelen. Ten eerste geldt voor veel tweede-taalleerders dat zij proberen alles te volgen, wat onmogelijk is omdat hun woordenschat nog erg klein is en de snelheid waarmee zij de nieuwe taal kunnen verwerken nog laag is. Het gevolg is dat zij al snel de draad kwijt zijn en de gesproken tekst niet kunnen volgen. Dit geldt ook voor NGT-cursisten. Het gegeven soort luisteropdrachten versterkt deze (onhandige) strategie. Ten tweede is het bij het huiswerk mogelijk de tekst op de videoband of DVD vertraagd af te spelen en/of (diverse malen) terug te spoelen. In een natuurlijke taalgebruikssituatie is dat niet mogelijk (hoewel je in zo'n situatie kunt vragen om herhaling). Ten derde zijn de cursisten bij het genoemde soort luisteropdrachten constant met twee talen tegelijk bezig: zij luisteren naar de doeltaal, de NGT, en moeten antwoord geven in het Nederlands, voor veel cursisten de brontaal (en voor sommige cursisten een vreemde taal). Dit vergroot de kans op interferentie van de brontaal en verzwaart de luistertaak van de cursisten.

Kortom, het is zeer aan te bevelen om meer en meer gevarieerde luisteroefeningen en -opdrachten in de leergang op te nemen. Door de huidige stand van zaken op het gebied van multimedia hoeft het ontbreken van een gebarenschrift geen bezwaar te zijn. In het beginstadium kunnen gemakkelijke en korte receptieve oefeningen gegeven worden, waarbij gebruik wordt gemaakt van plaatjes, foto's en NGT-filmpjes, zoals matchingopdrachten, opdrachten waarbij cursisten moeten aangeven of iets goed of fout is, of waar of onwaar, meerkeuzevragen en opdrachten waarbij cursisten gebaren of stukjes tekst in de goede volgorde moeten zetten. Voor gevorderde cursisten kunnen de opdrachten en oefeningen wat moeilijker gemaakt worden en andere vaardigheden getraind worden, zoals het zoeken naar specifieke informatie in een stuk gesproken tekst (scannen van de tekst) op basis van een vraag die gegeven wordt voordat naar de tekst wordt geluisterd, of het globaal leren doornemen van een tekst door daar enkele steekwoorden uit te laten halen of een titel voor de tekst te bedenken (skimmen van de tekst). Cursisten kunnen zelf stukjes tekst gebaren en opnemen met video of webcam, die in de les besproken kunnen worden, of door de docent bekeken kunnen worden en van commentaar voorzien. En natuurlijk kunnen de opdrachten in de NGT worden geformuleerd (dit gebeurt tenslotte ook in de les), vooral wanneer de cursisten wat gevorderd zijn.

De leergang bevat een aantal speelse lesvormen. Dit soort oefeningen en opdrachten werkt stimulerend en motiverend. Sommige van deze oefeningen en opdrachten sluiten echter niet goed aan bij de leerstof en zijn moeilijk uit te voeren. Wij willen hier kort ingaan op de opdrachten "Welk gebaar hoort niet in het rijtje thuis"⁴ en "Galgje"⁵. In beide opdrachten

echter gebruikelijk in de taaldidactiek en wij zien geen goede reden om hier speciale termen te gebruiken zoals "oefening in het afzien van gebaren" of "gebaarvaardigheid".

⁴ Bij de opdracht "Welk gebaar hoort niet in het rijtje thuis?" krijgen de cursisten rijtjes van vijf of zes Nederlandse woorden gegeven, die zij (in hun hoofd of in werkelijkheid) moeten vertalen in de NGT, waarna zij moeten aangeven welk gebaar in het rijtje in vorm afwijkt van de andere gebaren (één gebaar kan bijvoorbeeld een andere handvorm hebben dan de andere gebaren in het rijtje of één gebaar is een samenstelling en de andere gebaren in het rijtje niet, enzovoort). Wanneer zo'n opdracht zou worden gebruikt in een leergang Engels zou deze er als volgt kunnen uitzien: "Hier staan 5 begrippen: POES - AUTO - KLIMMEN - BORD - KROON. De Engelse woorden voor deze begrippen hebben een gemeenschappelijk kenmerk. Eén Engels woord heeft dat kenmerk niet en hoort dus niet in het rijtje thuis. Wat is het gemeenschappelijke kenmerk en welk Engels woord hoort niet in het rijtje thuis?" (Antwoord: vier van de vijf Engelse woorden beginnen met een 'c'. Het Engelse woord voor 'bord' (*plate*) niet, dus dat woord hoort niet in het rijtje thuis.)

dienen de cursisten opmerkzaam te zijn op de vorm (fonologie) van gebaren. Er wordt echter in de leergang over het algemeen weinig aandacht besteed aan de vorm. Hoewel in het begin van de cursus kort wordt ingegaan op vormkenmerken van gebaren is het nog niet duidelijk welke kenmerken (hoeveel en welke oriëntaties, hoeveel en welke bewegingen, enzovoort) er precies onderscheiden moeten worden in de NGT. De cursisten kennen dus niet zoveel vormkenmerken en zij hebben geen manier geleerd om deze te noteren. Het doel van deze opdrachten kan dan alleen nog zijn dat de cursisten op een speelse manier met de doeltaal bezig zijn. Maar juist omdat zij weinig fonologische kennis hebben zijn deze opdrachten erg lastig. De opdracht "Welk gebaar hoort niet in het rijtje thuis" zou echter een heel goede opdracht zijn voor het oefenen of testen van lexicon, dat wil zeggen als de gebaren zouden worden aangeboden in filmvorm en de cursisten konden aangeven welk gebaar in een groepje gebaren op basis van betekenis afwijkt van de andere gebaren in dat groepje.

De leergang biedt geen mogelijkheden om te studeren buiten het lesmateriaal om. Er zijn geen opdrachten waarbij cursisten worden aangezet om buiten de lessen om iets te doen, zoals informatie bekijken en samenvatten, interviews afnemen of voordrachten voorbereiden. De mogelijkheden om extra NGT-materiaal te gebruiken zijn weliswaar beperkt. Aan het einde van de cursistenboeken wordt enig extra materiaal genoemd (gedichten, theaterstukken, in de NGT vertaalde verhalen en documentaires), maar dit wordt niet in de lessen aanbevolen en is slechts gedeeltelijk toegankelijk voor de cursisten. Dit materiaal is niet in gewone bibliotheken beschikbaar en voor de cursisten is het nogal kostbaar om extra materiaal aan te schaffen. Er komt echter wel steeds meer materiaal beschikbaar via het internet. Hier is een taak weggelegd voor de docenten om cursisten op dit materiaal te wijzen en opdrachten te formuleren op basis van dit materiaal. Daarvoor zou ruimte ingebouwd kunnen worden in de leergang.

Wij bevelen van harte aan om duidelijke, functionele lesdoelen te formuleren, en bij elk doel verscheidene oefeningen en opdrachten, van verschillende aard te geven, waarbij de cursisten goede voorbeelden en duidelijke feedback krijgen. Er zijn legio mogelijkheden, waarbij prima gebruik kan worden gemaakt van huidig filmmateriaal uit de leergang. Het leidt geen twijfel dat een groot aantal tekstjes bij luisteroefeningen erg leuk en goed zijn, en met een aangepaste opdracht erg nuttig kunnen zijn.

2.10 Leerstofordening

De auteurs geven geen argumenten voor de leerstofordening in de leergang (klanksysteem, woordenschat, grammatica, functies, thema's). De leerstof is enigszins cyclisch geordend: een aantal grammaticale onderdelen uit eerdere lessen komen terug in latere lessen en worden dan vaak wat uitgebreid (dit betreft met name de behandeling van werkwoorden, gebruik van de gebarenruimte en classifiërs). Bestudering van de opeenvolgende modules toont dat er weinig verschillende grammatica-onderdelen aan bod komen. Dat is niet verwonderlijk, omdat daarover nog weinig kennis beschikbaar is over de NGT.

Vanaf het begin bevatten de lessen zowel productieve als receptieve werkvormen. De productieve opdrachten blijven binnen de aangereikte stof en zijn over het algemeen sterk

⁵ 'Galgje' in de NGT werkt ongeveer op dezelfde manier als in het Nederlands. Er is echter een groot verschil in vormkenmerken tussen het Nederlands en de NGT. In het Nederlands wordt gebruik gemaakt van een vastgesteld schrift met 26 elementen (letters), waarbij een of meer letters meermalen kunnen voorkomen in Nederlandse woorden en men, door veelvuldig gebruik van het schrift, gevoel krijgt voor de frequentie van de letters. Wanneer een speler om de letter 'e' vraagt is de kans groot dat deze (meermalen) in het te raden woord voorkomt, omdat de 'e' zeer frequent is in het Nederlands. Voor de NGT geldt dat er veel meer dan 26 elementen zijn (al is het precieze aantal niet bekend), waarbij een element meestal maar één keer voorkomt in een gebaar. De combinatie van een groot aantal gebaarelementen, die je niet kunt noteren en waarbij je geen idee hebt van frequentie, maakt deze oefening bijzonder lastig voor de cursisten en zij zullen daarom zelden het gebaar raden vóórdat de galg compleet is.

gestuurd, dat wil zeggen dat uitingen van de cursisten gebaseerd zijn op de Nederlandse zinnestelsels of tekstjes, of op de plaatjes of stripverhaaltjes die bij de opdrachten horen.

De ordening van de onderdelen in zowel de docentenhandleiding als het cursistenboek is nogal onoverzichtelijk. Er zijn geen hoofdstukken die zijn onderverdeeld in duidelijk herkenbare lees- en luisterteksten, oefeningen en opdrachten. Iedere module bevat een aantal genummerde "onderdelen". De cursistenboeken bevatten bij elke module ruim 60 onderdelen, de docentenhandleidingen van de modules bevatten respectievelijk 47, 38 en 33 onderdelen. De indeling en nummering in de docentenhandleiding is dan ook anders dan die in het cursistenboek. (Voor deze ordening is gekozen om het de docent gemakkelijk te maken om de modules hetzij in 10 lessen, hetzij in 12 lessen te geven.) De onderdelen in het cursistenboek omvatten één onderwerp: lexicon of een oefening of een opdracht. In de docentenhandleiding kan een onderdeel een combinatie bevatten van grammatica-uitleg, lexicon en oefeningen (het onderdeel '16. Lexicon en grammatica: dagen en activiteiten' in de docentenhandleiding van module 1, bijvoorbeeld, omvat het aanleren van 46 nieuwe gebaren, een kringoefening voor het toepassen van 3 grammatica-onderdelen en een partneroefening). Sommige titels van onderdelen zijn erg vaag (zoals het onderdeel '44. Gebaren: 'bam' in het cursistenboek van module 3). Tussen de onderdelen door zijn er (ongenummerde) 'geheugensteuntjes' opgenomen, waarbij behandelde grammatica wordt samengevat. De samenhang tussen de onderdelen is niet duidelijk.

2.11 Taalaanbod

Omdat de doelgroep zeer gevarieerd is, is het moeilijk aan te geven of de onderwerpen van de luister (en lees-)teksten relevant en interessant zijn. Er lijken geen onderwerpen of teksten in de leergang voor te komen waar bepaalde groepen cursisten zich op godsdienstige of zedelijke gronden aan zouden kunnen ergeren.

Zoals al aangegeven in paragraaf 2.8 worden in het taalaanbod van de leergang gebaren uit de landelijke variant gebruikt, die momenteel niet door (volwassen) NGT-sprekers wordt gebruikt. Hierdoor is het niet goed mogelijk om (semi-)authentieke luisterteksten aan te bieden. Het taalaanbod in de leergang zelf is beperkt in hoeveelheid en specifiek gericht op het aangeboden lexicon en de behandelde grammaticale regels. Dit betekent dat de cursisten slechts toegang hebben tot weinig taalaanbod, terwijl het juist heel goed voor de taalontwikkeling is om veel taalaanbod te krijgen.

In de leergang wordt extra materiaal aangeboden over Dovencultuur en grammatica. Dit wordt aangeboden in het Nederlands.

Het is zeer aan te bevelen om (veel) meer materiaal te zoeken en/of te ontwikkelen en beschikbaar te stellen in de leergang, bij voorkeur gevarieerd van aard. Authentiek materiaal uit verschillende varianten zou toch gebruikt kunnen worden met extra gebarenlijsten die vooral receptief geleerd en gebruikt kunnen worden. Daarnaast kan de extra informatie in de leergang (zoals de informatie over Dovencultuur) prima in de NGT worden aangeboden, aanvankelijk in eenvoudige taal en in latere stadia in 'normaal' taalgebruik. Zulk extra materiaal kan ook prima dienen als luistertekst of de basis vormen voor extra opdrachten.

2.12 Differentiatie en zelfstandig werken

De leergang bevat geen differentiatie naar tempo of leerstijl. Er is geen extra oefenstof voor geïnteresseerden of mensen die extra oefening nodig hebben. Er zijn verschillende werkvormen voor in de klas, maar er is minder differentiatie bij de huiswerkopdrachten. Zelfstandig werken kan thuis met behulp van de videoband/DVD. Er zijn geen opdrachten voor een talenpracticum of werkvormen met twee of meer cursisten buiten de les. De cursisten krijgen feedback op productieve opdrachten in de klas, en soms op huiswerkopdrachten. Er is weinig gelegenheid om de taal te gebruiken in (semi-)natuurlijke situaties.

2.13 Toetsen

De leergang bevat een eindtoets voor elke module. Het behalen van die eindtoets geldt als ingangseis voor de volgende module. Er zijn geen plaatsings-, voortgangs-, vorderings- of deelvaardigheidstoetsen. De eindtoetsen meten de gebarenschat en de vaardigheid in het vingerspellen van de cursisten, evenals de grammaticale en andere vaardigheden die in de modules zijn behandeld. Eén deel van de toets is gericht op receptieve vaardigheden en wordt getoetst met behulp van filmpjes. De cursisten moeten hierbij opdrachten uitvoeren die sterk lijken op de receptieve huiswerkopdrachten. Het andere deel van de toets is gericht op productieve vaardigheden en wordt getoetst door de cursisten zinnestukjes of stukjes tekst te laten gebaren. De cursisten krijgen ongeveer een kwartier de tijd om zich hierop voor te bereiden door zich in te leven in situaties en acties die in het Nederlands zijn beschreven. Daarna moeten zij die situaties en acties in de NGT beschrijven of een gesprek in de NGT voeren met de examinerator. De eindtoetsen zijn goede afspiegelingen van de oefeningen en opdrachten in de modules. Niet iedere instelling die de leergang gebruikt blijkt in de praktijk gebruik te maken van de eindtoetsen; sommige instellingen hebben zelf eindtoetsen ontwikkeld. Er is variatie in de manier van afnemen en beoordelen van de eindtoetsen.

De toetsresultaten zeggen weinig over de communicatieve vaardigheden van de cursisten in natuurlijke taalgebruikssituaties. Tijdens de toetsen geldt namelijk een onnatuurlijke taalgebruikssituatie (net als bij de klassikale en huiswerkopdrachten), waarbij de toets voor een deel bestaat uit vertaalwerk. Het vertaalwerk meet bovendien niet alleen de kennis van en vaardigheden in de doeltaal, omdat ook cognitieve vaardigheden (visualiseren van situaties) en geheugencapaciteit (onthouden van het verhaal) en belangrijke rol spelen bij het uitvoeren van de toetsopdrachten.

Het is erg jammer dat er, op de eindtoets na, geen toetsmomenten in de modules zijn gebouwd. Veel cursisten kunnen niet zelf inschatten hoever zij gevorderd zijn en of zij extra aandacht moeten besteden aan bepaalde vaardigheden of onderdelen. Zonder meetinstrumenten is dat ook voor de docent moeilijk in te schatten. Tussentoetsen kunnen een goed beeld geven aan zowel de cursisten als aan de docent over de verworven vaardigheden en de vorderingen van de cursisten. Naast het ontwikkelen van dergelijke tussentoetsen zou het ook goed zijn als er extra oefenmateriaal beschikbaar kwam, zodat de cursisten meer kunnen oefenen op zwakke punten.

In de toekomst zou het goed zijn om communicatieve doelen te stellen voor de leergang en deze te evalueren, zowel door middel van tussentijdse toetsen als met een eindtoets. Tussentoetsen kunnen allerlei vormen hebben, afhankelijk van het doel. Eindtoetsing vindt idealiter plaats door assessment in semi-natuurlijke situaties. De eindtoets wordt bij voorkeur afgenomen door de docent waarbij beoordeling van de vaardigheden plaatsvindt door een assessor in overleg met de docent.

2.14 Niet-taalspecifieke kennis en vaardigheden

In de leergang wordt geen aandacht besteed aan het onderwijzen van algemene leer- of studievaardigheden ('leren leren') (zoals gewenning aan de onderwijssituatie), het leren uitvoeren van verschillende cognitieve operaties (zoals categoriseren, visuele representaties begrijpen), vaardigheid in het organiseren, bewaken en evalueren van het eigen taalleerproces of beheersing van strategieën of technieken voor het leren van een tweede taal (zoals strategieën voor luisteren en spreken, voor het raadplegen van gebarenwoordenboeken en andere hulpmiddelen, voor het memoriseren van gebaren). Wel wordt er aandacht besteed aan de culturele component in het taalonderwijs, met name Dovencultuur.

De leergang beperkt zich tot het aanleren van lexicon, grammatica, vingerspelling, enkele communicatieve vaardigheden en het geven van informatie over Dovencultuur. Wellicht worden studievaardigheden en cognitieve operaties en het raadplegen van hulpmiddelen als bekend verondersteld. Gezien de heterogeniteit van de doelgroep zou het toch raadzaam zijn om aan deze zaken aandacht te besteden. Voor veel cursisten (en de docent) zou het met name prettig en nuttig zijn om de vorderingen in de gaten te kunnen houden.

2.15 Docentenhandleiding

De docentenhandleidingen zijn zeer uitgebreid. In handleiding bij elke module wordt per les en per onderdeel aangegeven wat de doelstelling is. Bij alle modules wordt aangegeven hoe lang een les duurt (in principe 12 lessen van 2 uur, of 10 lessen van 2,5 uur) en welke onderdelen in die tijd behandeld kunnen worden. Bij module 1 wordt zelfs per onderdeel aangegeven wat de benodigde tijd is. De handleidingen geven per les aan welke materialen nodig zijn en voorziet zelfs in een groot aantal van die materialen (plaatjes, sheets, Nederlandse zinnen en tekstjes, etc.). De docent dient de les voor te bereiden en eventueel benodigde materialen te kopiëren of te verzamelen. In module 1 is de instructie aan de docenten zeer uitgebreid uitgewerkt, in modules 2 en 3 is de instructie algemeen omschreven. De handleiding geeft specifiek aan waar de docent op moet letten wanneer de cursisten opdrachten uitvoeren, maar geeft daarbij niet aan hoe de docent het beste feedback kan geven.

2.16 Materiële aspecten

Voor alle modules bestaat het oefenboek voor de cursisten uit een in ring gebonden boekje in A4-formaat. De docentenhandleidingen van alle modules worden gevormd door ordners met A4-tjes. Verder is er een videoband of DVD. De video-opnamen op de videoband/DVD zijn inhoudelijk van goede kwaliteit, de technische kwaliteit is VHS.

De materialen zijn niet zo gemakkelijk in het gebruik. Er zijn weliswaar inhoudsopgaven, overzichten waar een gebaar (woord) voor het eerst voorkomt en opgave van de tijdcodes van elk onderdeel op de videoband/DVD, maar desondanks is het lastig zoeken, zowel in de boeken als op de videoband/DVD. Op de DVD is het nu bijvoorbeeld wel mogelijk snel een specifiek onderdeel te vinden, maar niet om meteen naar het 4^e tekstje in dat onderdeel te gaan, of om een specifiek filmpje van een gebaar te vinden. De boeken ogen niet zo aantrekkelijk. Zowel het cursistenboek als de docentenhandleiding zijn vrij kwetsbaar, de blaadjes kunnen snel losraken uit de band.

Het is zeer aan te bevelen de zoekmogelijkheden te vergroten door meer gebruik te maken van multimedia (CD-ROM, DVD). Voor de cursisten en docenten zou het erg prettig zijn als er een elektronisch gebaren-woordenboekje ingebouwd werd. De mogelijkheden van deze media en die van het internet kunnen bovendien verder uitgebuit worden door ze in te zetten voor interactieve oefeningen met feedback aan de cursisten. Cursistenboeken (eventueel als PDF-bestand op CD-ROM of DVD aan te leveren) kunnen handig blijven. Deze zouden aantrekkelijker gemaakt kunnen worden door kleur te gebruiken en meer illustraties op te nemen, evenals plaatjes van alle nieuwe gebaren in de module. De cursistenboeken zouden weinig tot zeer weinig Nederlandse tekst moeten bevatten.

3 Ervaringen van docenten

Uit gesprekken met enkele docenten NGT komen een aantal ervaringen met het gebruik van de leergang in de praktijk naar voren. Hun opmerkingen komen hier en daar overeen met de theoretische bespreking in paragraaf 2. Hier volgt een kort overzicht.

3.1 Zelfstudie en niveau van de cursisten

De studielast voor de cursisten is (bij een cursusduur van 12 bijeenkomsten) twee contacturen en twee uur zelfstudie per week. In de praktijk maken veel cursisten het huiswerk niet of slechts gedeeltelijk. Voor sommige cursisten wordt dit veroorzaakt door tijdgebrek. Er zijn ook cursisten die de opdrachten (te) lastig vinden en vinden dat het onprettig is om met het materiaal te werken. Door verschil in zelfstudie bij de cursisten lopen de niveauverschillen tussen de cursisten sterk op, wat het lastig maakt voor de docent om les te geven en voor de cursisten om de lessen te volgen.

Waarschijnlijk is het de cursisten onvoldoende duidelijk hoeveel tijd zij geacht worden aan de cursus te besteden en ruimen zij daardoor onvoldoende tijd in voor hun studie. Gecombineerd met het feit dat er geen tussentijdse toetsen of overhoringen zijn en het tot

aan het toetsmoment onduidelijk is wat de eindtermen precies zijn, kan dat ertoe leiden dat cursisten te weinig studeren. Het is aan te bevelen dat de cursisten duidelijk gemaakt wordt hoeveel tijd en zelfwerkzaamheid van hen gevraagd wordt wanneer zij een module volgen. Daarnaast is het goed mogelijk dat de cursisten meer zelfdiscipline opbrengen wanneer het oefenmateriaal aantrekkelijker en vooral effectiever wordt gemaakt, wat opzoekmogelijkheden, verscheidenheid aan opdrachten en feedback betreft. Het is vrijwel zeker dat de cursisten meer tijd en aandacht aan hun studie zullen besteden wanneer er regelmatig toetsing plaatsvindt, vooral wanneer hun vorderingen daarmee zichtbaar worden.

3.2 Materiaal bij het behandelen van de grammatica

De docenten ervaren de onderdelen die grammatica-uitleg bevatten in de leergang als onvoldoende uitgewerkt en vinden dat er te weinig materiaal is om de grammaticaregels uit te leggen en te illustreren. Zij moeten veel tijd en energie stoppen in het maken van extra materiaal. Desondanks merken zij dat de cursisten de regels en de uitleg niet altijd begrijpen en dat velen moeite hebben om de regels toe te passen in de oefeningen. Hiermee bevestigen de docenten wat in paragraaf 2.11 al genoemd is: de uitleg van de grammaticaregels is momenteel nogal abstract en er zijn erg weinig voorbeelden. Gecombineerd met het feit dat expliciet grammatica-onderwijs in de tweede-taalonderwijspraktijk weinig effect blijkt te sorteren en met het feit dat het moeilijk is grammatica-onderwijs te verzorgen wanneer de kennis van de taal nog zo gering is, is een andere aanpak van het onderwijs zeer aan te bevelen. Meer aandacht voor de inhoud en minder voor de vorm, waarbij veel aanbod beschikbaar is, zou voor veel cursisten effectiever zijn en beter aansluiten bij hun doelstellingen.

3.3 Opbouw en inhoud van de modules

De docenten ervaren dat veel cursisten het tempo van de leergang niet kunnen bijhouden. De leergang behandelt teveel stof in korte tijd; de stof is hier en daar erg moeilijk en er is onvoldoende ruimte en mogelijkheid voor consolidering.

Deze praktijkervaring geeft weer wat in paragraaf 2.7 en 2.9 met betrekking tot de moeilijkheidsgraad van de uitleg en het tekort aan variatie in het oefenmateriaal is aangegeven. Een andere reden waarom sommige cursisten het tempo niet kunnen bijhouden kan zijn dat zij (te) weinig tijd aan zelfstudie besteden, en/of aan het feit dat sommige cursisten eigenlijk een te laag niveau hebben voor de module die zij volgen (zie ook paragraaf 3.4).

3.4 Aansluiting van de modules

De huidige modules 1, 2 en 3 zijn aangepast op basis van evaluaties van voorgaande versies. Sommige cursisten hebben een 'oude' module gevolgd en willen de vervolgmodule in nieuwe stijl volgen. Docenten geven aan dat de aansluiting van de 'nieuwe' modules op de 'oude' modules niet goed is: cursisten die een 'oude' module hebben gevolgd kunnen een aantal onderwerpen in de vervolgmodule in nieuwe stijl niet volgen.

Verder verloopt er soms veel tijd tussen twee opeenvolgende modules (met name tussen module 2 en 3, omdat module 3 nog heel weinig wordt gegeven) en zijn de cursisten soms al veel vergeten wanneer zij de vervolgmodule gaan volgen.

Het is aan te raden bij plaatsing in een vervolgmodule niet zozeer af te gaan op resultaten van de eindtoets van de voorgaande module (hetzij de nieuwe versie, hetzij de oude versie), maar om gebruik te maken van plaatsingstoetsen (die nog ontwikkeld dienen te worden). Hiermee kan geregeld worden dat het startniveau van de cursisten bij een module ongeveer gelijk is en dat cursisten niet worden toegelaten tot een module waarvoor zij niet het juiste niveau hebben. Dit beperkt de niveauverschillen tussen de cursisten die een bepaalde module volgen en vergemakkelijkt het lesgeven en het volgen van de lessen.

3.5 Slordigheden in het materiaal

De docenten merken op dat de leergang hier en daar slordigheden bevat. Voorbeelden hiervan zijn verkeerde voorbeelden bij een bepaald grammaticaal verschijnsel, mismatches

tussen te leren lexicon en lexicon in de oefeningen wat de gebruikte NGT-variant betreft, het ontbreken van een woord of gebaar in een lijst met lexicon. Hoewel dit kleine dingen zijn, kunnen ze lastig en verwarrend zijn voor zowel cursisten als docenten (vooral omdat slordigheden op de videoband of DVD niet verbeterd kunnen worden en er geen aantekeningen op deze media gemaakt kunnen worden) en dient een leergang geen slordigheden te bevatten.

3.6 Oefenmateriaal

Sommige docenten gebruiken diverse klassikale oefeningen uit de leergang niet. Dit komt deels door tijdgebrek, maar deels omdat de docenten deze oefeningen te moeilijk vinden voor de cursisten of omdat zij de oefeningen niet goed vinden aansluiten bij de geleerde stof. Dit sluit aan bij hetgeen besproken is in 2.9 en pleit voor een goede afstemming van oefenmateriaal op de leerstof en variatie in het oefenmateriaal.

3.7 Blijvend gebruik van mengvormen door de cursisten

De docenten merken op dat veel cursisten uitingen blijven produceren die een mengvorm zijn van Nederlands en NGT, hoewel de docenten zelf NGT aanbieden en de cursisten corrigeren. Het 'loslaten van het Nederlands' blijkt voor deze cursisten bijzonder moeilijk. Het gebruik van brontaalachtige structuren met (zoveel mogelijk) lexicon uit de doeltaal is een veel voorkomend verschijnsel bij beginnende tweede-taalleerders. Het is echter een voorbijgaand stadium in het leerproces; naarmate de leerders meer thuisraken in de doeltaal komen deze uitingen minder voor. Veel NGT-leerders blijven echter in dit stadium steken.

Hieraan liggen diverse mogelijke oorzaken ten grondslag. Ten eerste is dit mogelijk een gevolg van een bepaalde attitude ten opzichte van de NGT. Veel mensen kunnen gebarentalen (en dus ook de NGT) nog niet helemaal accepteren als 'echte' talen met een eigen grammatica en lexicon en beschouwen een gebarentaal als 'een gebaarde vorm van een gesproken taal', in dit geval het Nederlands. Sommige cursisten zijn misschien onvoldoende gemotiveerd om echt NGT te leren, omdat zij vinden dat communicatie door middel van een mengvorm effectief genoeg is. Ten tweede is het goed mogelijk dat het vele gebruik van geschreven Nederlands in de leergang de kans op interferentie (in extreme vorm: het gebruik van mengvormen) vergroot. Ten derde biedt de leergang momenteel onvoldoende taalaanbod uit de doeltaal en moeten de cursisten hun uitingen in de doeltaal produceren op basis van een vrij abstracte uitleg van de grammatica en nieuw aangeleerd lexicon. Blijkbaar lukt hen dat lang niet altijd en is het makkelijker om het geleerde en al bekende lexicon te gebruiken in tamelijk Nederlandse structuren.

Deze observatie is erg belangrijk, en er zijn diverse manieren waarop de leergang en de docenten de cursisten kunnen helpen om door dit stadium heen te komen. Gebruik van veel NGT-aanbod kan cursisten handreikingen bieden om zelf NGT te gaan gebruiken. (Veel) minder gebruik van geschreven Nederlands zal de kans op (extreme) interferentie verminderen. Gebruik van authentiek NGT-materiaal vergroot de kans op een attitudeverandering, waarbij cursisten in gaan zien dat de NGT een 'echte' taal is, die verschilt van het Nederlands. Gebruik van divers NGT-materiaal (van versjes tot nieuwsuitzendingen) is daarbij van groot belang en kan bovendien het plezier in het leren en gebruiken van de NGT vergroten.

4 Conclusie en aanbevelingen

De auteurs van de leergang Nederlandse Gebarentaal voor Algemeen Belangstellenden, bestaand uit 3 modulen, hebben zich zeer ingespannen om een verantwoorde leergang samen te stellen voor horende cursisten die NGT willen leren. Dit mag een prestatie genoemd worden gezien de beperkte middelen waaruit zij konden putten. Zo is er nog weinig kennis over de NGT, is er geen kennis over verwerving van een gebarentaal als tweede taal door horenden, is er geen gebarenschrift en is er nog weinig NGT-materiaal beschikbaar. De beperkte middelen zijn er echter de oorzaak van dat de leergang een aantal nadelen heeft voor cursisten die een communicatieve vaardigheid in de NGT willen ontwikkelen (en

dit geldt waarschijnlijk voor de meeste cursisten). De leertaak voor de cursisten is bijzonder zwaar doordat de leergang uitgaat van een tamelijk ouderwetse onderwijsaanpak die weinig effectief is voor het aanleren van communicatieve vaardigheden. Ook voor docenten is de leergang in de praktijk moeilijk om mee te werken.

De leergang kan dus op een aantal punten sterk verbeterd worden en moet verbeterd worden in het belang van de cursisten. Huidige en recente inzichten uit de taaldidactiek op het gebied van methodiek, oefenmateriaal en toetsing dienen verwerkt te worden om de cursisten zoveel mogelijk te helpen en te begeleiden bij de moeilijke taak van het verwerven van een vreemde taal, speciaal een taal in een andere modaliteit.

Wij bevelen hieronder specifiek aanpassingen en uitbreiding van de leergang aan op de punten doelstelling, taalaanbod, behandeling van grammatica, behandeling van het lexicon, oefeningen en opdrachten, en toetsing.

4.1 Doelstelling

De doelstelling van de huidige leergang is het aanleren van grammaticaregels en lexicon, en enkele andere vaardigheden. Aangezien er weinig bekend is over de grammatica van de Nederlandse gebarentaal en uit taaldidactisch onderzoek blijkt dat expliciet grammatica-onderwijs weinig effect sorteert bij het toepassen van grammaticaregels in communicatiesituaties is het zeer aan te bevelen deze doelstelling bij te stellen. Een meer natuurlijke, communicatieve aanpak is in veel gevallen effectiever en sluit meer aan bij de doelstellingen van veel cursisten: het leren communiceren in de nieuwe taal.

4.2 Taalaanbod

Taalleerders hebben over het algemeen baat bij veel en gevarieerd taalaanbod. Uitbreiding van het huidige aanbod, aangevuld met authentiek materiaal (zeker voor gevorderde cursisten) is zeer aan te bevelen. Vooral in het beginstadium van de taalverwerving is het belangrijk dat cursisten veel NGT aangeboden krijgen. Zij moeten bij voorkeur al veel NGT-materiaal gezien hebben voordat zij zelf NGT-uitingen gaan produceren. Dit is niet alleen nuttig voor de taalverwerving, maar kan ook bij sommige cursisten een aanpassing van hun attitude ten opzichte van de doeltaal teweegbrengen, wat de taalverwerving zal bevorderen. Dat betekent dat veel nieuw materiaal ontwikkeld moet worden. Maar ook bestaand materiaal is goed bruikbaar, waarbij lijstjes met extra lexicon uit verschillende varianten van de NGT aangeboden kunnen worden, die niet per sé geleerd hoeven worden, of wellicht alleen receptief.

4.3 Behandeling van grammatica

De meeste taalleerders zijn niet geïnteresseerd in het praten *over* taal (met andere woorden: grammaticaregels), maar in het leren praten *in* de nieuwe taal. Veel taalleerders pikken regelmatig in de doeltaal op uit (veel) aanbod uit die taal, waarbij fouten gezien moeten worden als onderdeel van het leerproces. Dat neemt niet weg dat het in sommige gevallen goed kan zijn om cursisten op regelmatigigheden te wijzen, bijvoorbeeld wanneer zij een bepaalde constructie langdurig fout blijven doen. Hiervoor moet ruimte gereserveerd worden in de leergang, maar het expliciet behandelen van grammaticaregels kan beter achterwege gelaten worden aangezien het weinig effect heeft. Docenten kunnen eventueel specifiek grammatica-uitleg geven aan die cursisten die daaraan wel behoefte hebben, of hen wijzen op materiaal waarin wordt ingegaan op NGT-grammatica (bijvoorbeeld Schermer *et al.* 1991, Nederlands Gebarencentrum 2002).

4.4 Behandeling van het lexicon

Het is aan te bevelen het leergang zodanig aan te passen dat nieuw lexicon aangeboden wordt in verschillende betekenisvolle contexten, zodat het de cursisten duidelijk wordt wat de betekenis van de nieuwe gebaren is en hoe de nieuwe gebaren gebruikt kunnen worden. Ook zullen zij dan vanzelf ondervinden dat er geen één-op-één-relatie bestaat tussen Nederlandse woorden en NGT-gebaren. Hierbij is het van belang om nieuw lexicon in beperkte hoeveelheden tegelijk aan te bieden, zodat het vaker herhaald kan worden

(bijvoorbeeld in diverse andere contexten) en daardoor beter beklijft. Verder is het van belang om te vermijden gebaren uit dezelfde semantische categorie tegelijkertijd aan te bieden (dit geldt ook voor synoniemen), om verwarring zoveel mogelijk te voorkomen. Korte filmpjes met NGT-tekstjes waarin reeds behandeld lexicon voorkomt met daartussen enkele nieuwe gebaren zijn daarvoor prima geschikt. Deze kunnen steeds worden gevolgd door een lijstje met filmpjes van de nieuwe gebaren. In de eerste module(n) zullen vooral nieuwe gebaren van hoge frequentie voorkomen. Later in de leergang zullen steeds meer nieuwe gebaren met lage frequentie voorkomen; hierbij moet een onderscheid gemaakt worden tussen receptief en productief te leren gebaren.

Voor consolidering van het nieuwe lexicon moet gebruik gemaakt worden van divers oefenmateriaal. Receptieve oefeningen kunnen heel goed interactief van aard zijn, met feedback aan de cursisten. Bij sommige productieve huiswerkoefeningen kunnen de cursisten gebruik maken van webcam of videocamera (van henzelf of hen beschikbaar gesteld door de instelling waar zij de cursus volgen), zodat de docent feedback kan geven.

Het is aan te bevelen verschillende manieren te bieden waarop de cursisten gebaren kunnen zien en opzoeken. Natuurlijk moeten alle nieuwe gebaren door middel van filmpjes worden aangeboden. Verder zou het voor veel cursisten handig zijn om ook een statische weergave van de gebaren te hebben, bijvoorbeeld in de vorm van plaatjes. Daarnaast zou per module een elektronisch gebaren-woordenboekje erg handig zijn (met filmpjes en/of plaatjes van de gebaren), zodat een gebaar of woord snel opgezocht kan worden. De cursisten kunnen ook gewezen worden op bestaande elektronische gebaren-woordenboeken, zoals de diverse online gebaren-woordenboeken op de website van het Nederlands Gebarent centrum en de gebaren-woordenboeken op CD-ROM en DVD-ROM (bijvoorbeeld Nederlands Gebarent centrum, 2006). Het zou goed zijn om wat ruimte in de leergang in te bouwen voor het leren werken met deze middelen.

Daarnaast kan aandacht besteed worden aan verschillende manieren van lexiconverwerving, omdat niet alle cursisten op dezelfde manier nieuw lexicon (kunnen) leren.

4.5 Oefeningen en opdrachten

Hoewel de huidige leergang gevarieerd oefenmateriaal bevat, kan het nog verder uitgebreid worden en verbeterd worden door (meer) gebruik van multimedia en sterke inperking van het gebruik van Nederlands.

Voor oefening van het receptieve lexicon bieden multimedia de mogelijkheid voor meerkeuzevragen, matchingopdrachten, aanvuloefeningen met onmiddellijke feedback en opdrachten waarbij de cursisten moeten aangeven of iets goed of fout is, of waar of onwaar. Multimedia zijn ook prima geschikt voor het maken van luisteroefeningen van diverse aard, waarbij de opdracht in de NGT gesteld kan worden. Meerkeuzevragen over de inhoud zijn mogelijk, evenals opdrachten voor het skimmen van een NGT-tekst (waarbij cursisten leren een indruk van de aard van de tekst op te doen, zodat zij kunnen aangeven waar deze ongeveer over gaat of een korte samenvatting kunnen geven) en het scannen van de een NGT-tekst (waarbij zij leren hun aandacht te richten op een specifiek onderdeel uit de tekst en minder aandacht te schenken aan informatie die zij niet nodig hebben).

Ook productieve opdrachten kunnen voor een deel door middel van multimedia gemaakt worden, bijvoorbeeld het in de goede volgorde zetten van een aantal NGT-uitingen tot een samenhangende tekst, een cloze-oefening voor in de klas (waarbij het mogelijk is om hints te geven als de cursisten een gebaar niet weten). Naast filmpjes van gebaren, zinnen en teksten kan bij productieve opdrachten wellicht gebruik gemaakt worden van gebarenplaatjes, waarbij de cursisten zelf zinnen kunnen maken door een aantal gebarenplaatjes in de juiste volgorde zetten, of een cloze-oefening, alles met feedback.

Sterk gestuurde productie-opdrachten en -oefeningen moeten zoveel mogelijk uitgaan van filmpjes van situaties, plaatjes en foto's. Zoals eerder in deze nota aangegeven kunnen sommige huiswerkopdrachten of oefeningen op video of met webcam worden opgenomen en door de docent voorzien van feedback. Daarnaast zou het goed zijn om een

aantal minder gestuurde opdrachten te geven, waarbij cursisten daadwerkelijk moeten communiceren met NGT-gebruikers.

Verder is het aan te bevelen diverse speelse oefenvormen in de leergang op te nemen waarbij de cursisten hetzij receptief, hetzij productief, hetzij beide, met de NGT bezig zijn. Hierbij kan gedacht worden aan een quiz, maar ook aan eenvoudige spelletjes zoals kwartet of memory (waarbij bijvoorbeeld een foto en een plaatje van een gebaar gematcht moeten worden, of waarbij men de plaatjes moet benoemen). Bij voorkeur is de uitleg bij deze oefenvormen in de NGT gesteld of wordt gebruik gemaakt van enkele duidelijke voorbeelden. Gebruik van het Nederlands moet zoveel mogelijk vermeden worden.

Heel belangrijk is dat er naast de reguliere oefeningen en opdrachten nog extra oefenvormen worden gemaakt voor cursisten die meer oefening nodig hebben.

Ten slotte bevelen wij aan om geen vingerspelling meer in de leergang op te nemen. Vingerspelling is immers, net als het reguliere alfabet, een codering van gesproken taal (in dit geval het Nederlands) en geen NGT. Bovendien kost het oefenen van vingerspelling veel tijd, die beter besteed kan worden aan het bevorderen van NGT-vaardigheden, of aan het aanleren van strategieën om de communicatie op gang te houden wanneer men een gebaar niet kent. Omdat vingerspelling wel soms gebruikt wordt in communicatie met en tussen doven zou men de cursisten kunnen aanraden zich deze vaardigheid eigen te maken via zelfstudie (bijvoorbeeld met de CD-ROM die is ontwikkeld door KEGG (2006)).

4.6 Toetsing

Het ontwikkelen van plaatsingstoetsen, tussentoetsen en assessments is zeer aan te bevelen. Heel belangrijk zijn plaatsingstoetsen die het niveau van de cursist bepalen, zodat cursisten die module kunnen gaan volgen die past bij hun niveau. Zij kunnen de lessen daardoor beter volgen en zullen daardoor ook meer gestimuleerd worden om bij te blijven. Dit is ook prettig voor de docenten, omdat zij het niveau van de lessen niet onnodig naar beneden hoeven bij te stellen of juist veel tijd moeten steken in het bijspijkeren van de cursisten die beneden niveau presteren.

Overhoringen en tussentoetsen voor diverse onderdelen en in diverse vorm zijn van belang om de cursisten scherp te houden en hun vorderingen bij te kunnen houden, waarbij extra en specifieke oefeningen kunnen worden opgegeven aan die cursisten die dat nodig hebben en op de punten waarop dat nodig is.

Tussentoetsen en eindtoetsen in de vorm van assessments, met specifiek en duidelijk omschreven taken en vaardigheden in semi-natuurlijke taalgebruikssituaties zijn zeer waardevol, omdat de cursisten uiteindelijk in natuurlijke taalgebruikssituaties moeten kunnen functioneren. Bij het opstellen van de gewenste en vereiste vaardigheden zouden bijvoorbeeld de richtlijnen uit het Common European Framework of Reference for Languages gevolgd kunnen worden, met dien verstande dat richtlijnen voor lees- en schrijfvaardigheden natuurlijk niet nodig zijn, maar sommige misschien omgezet kunnen worden naar spreek- en luistervaardigheidsrichtlijnen.

Deze aanbevelingen zijn opgesteld naar aanleiding van huidige taaldidactische inzichten. Deze zijn echter gebaseerd op het leren van een gesproken taal als tweede taal. Omdat er zeer weinig bekend is over de verwerving van een gebarentaal als tweede taal (door horenden), is het bij het verder ontwikkelen van lesmateriaal ook noodzakelijk om te bekijken of er specifieke problemen optreden wanneer horende volwassenen een gebarentaal leren, en om deze problemen te voorkomen door een speciale aanpak of door de problemen in de leergang aan te pakken wanneer het niet mogelijk is om ze te voorkomen. Regelmatige evaluatie van doelstellingen en resultaten tijdens het ontwikkelingsproces is van groot belang.

Het (verder) ontwikkelen van een goede taalleergang kost veel tijd, geld en energie. Willen we er echter voor zorgen dat degenen die NGT willen leren ook inderdaad NGT-vaardigheden ontwikkelen, dan is investering in zo'n ontwikkeling noodzakelijk.

5 Referenties

- Appel, R. & A. Vermeer (2004) Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Blom, A. (2006). Geen Grammatica in het NT2-onderwijs, maar wat dan? *Vakwerk 3. Achtergronden van de NT2-lespraktijk*, pp. 65-79.
- Bossers, B. (2005) Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving. *Vakwerk 3. Achtergronden van het NT2-lespraktijk*, pp. 89-103
- Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Koninklijke Effatha-Guyot Groep (2006). AB Vingerspellen CD. CD-ROM.
- Howatt, A.P.R. (1984) A History of English Language Teaching. *Cambridge: Cambridge University Press*.
- Hulstijn, J., Stumpel, R. Bossers, B. & Veen, C. van (1996) Nederlands als Tweede Taal in de Volwasseneneducatie. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhof.
- Mondria, J.-A. (1997) Woorden leren: context, raden en onthouden. Hoe zit het nu écht? *Levende Talen 5-3*, pp. 476-480.
- Mondria, J.-A. & Wiersma, B. (2004) Receptief, productief en receptief+productief woorden leren: Wat maakt het uit? *Levende Talen 5-3*, pp. 29-37.
- Mos, M. (2004). Woord voor woord: De invloed van semantische en vormelijke clustering op het leren van de betekenis van Spaanse werkwoorden. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 71*, pp. 113-124.
- Nederlands Gebarententrum (2002) Basisgrammatica Nederlandse Gebarentaal, deel 1. CD-ROM. Bunnik: Nederlands Gebarententrum.
- Nederlands Gebarententrum (2006) Standaardlexicon Nederlandse Gebarentaal deel 1 en 2. DVD-ROM. Bunnik: Nederlands Gebarententrum.
- Nederlandse Taalunie (2006) Gemeenschappelijk Europees Referentiekader. Door de Raad van Europa geaccrediteerde Nederlandse vertaling van het *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.
- Norris, J.M. & Ortega, L. (2000) Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning 50-3*, pp. 417-528.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1986) Approaches and methods in language teaching: A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanz, C. & K. Morgan-Short, K. (2004). Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: A computer-assisted study. *Language Learning 54-1*, pp. 35-78.
- Schermer, T. (2003) Standaardisatie en nu? *Van Horen Zeggen 44*, pp. 15-19.
- Schermer, T., Fortgens, C., Harder, R. & Nobel, E. de (1991). *De Nederlandse Gebarentaal*. Amsterdam: De Nederlandse Stichting voor het Dove en Slechthorende Kind.
- Tinkham, T. (1993) The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System 21*, pp. 371-380.
- Tinkham, T. (1997) The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second Language Research 13*, pp. 128-163
- Waring, R. (1997) The negative effects of learning words in semantic sets: A replication. *System 25*, pp. 261-274.