



**Vlaanderen**  
is onderwijs & vorming

# KWALITATIEF ONDERWIJS NED-VGT

Wetenschappelijk rapport, 2023

DEPARTEMENT  
ONDERWIJS & VORMING

[onderwijs.vlaanderen.be](https://onderwijs.vlaanderen.be)

## **Kwalitatief tweetalig onderwijs Nederlands – Vlaamse Gebarentaal: wetenschappelijk rapport**

### **High-quality bilingual education Dutch – Flemish Sign Language: scientific report**

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van het Vlaams ministerie van Onderwijs & Vorming en dankzij een samenwerking tussen KU Leuven, UGent, Arteveldehogeschool en het Vlaams GebarentaalCentrum.

**Onderzoekers en auteurs:** dr. Beatrijs Wille & Marieke Kusters

**Hoofdpromotor:** prof. dr. Myriam Vermeerbergen

**Copromotoren:** Mr. Hannes De Durpel, prof. dr. Sara Nijs, prof. dr. Piet Van Avermaet, prof. dr. Mieke Van Herreweghe en mevr. Marijke Wilssens

**Datum:** September 2023

***Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:***

Wille, B. & Kusters, M. (2023). *Kwalitatief onderwijs Nederlands – VGT: wetenschappelijk rapport*. KU Leuven, Leuven.

© 2023 Katholieke Universiteit Leuven, Dhr. Luc Sels, Oude Markt 13, 3000 Leuven

# SAMENVATTING

De Vlaamse minister van Onderwijs bereidt een wettelijk voorwaardenscheppend kader voor om tweetalig onderwijs in Nederlands (Ned) en Vlaamse Gebarentaal (VGT) in het gewoon basisonderwijs mogelijk te maken. Om basisscholen te ondersteunen wil de overheid wetenschappelijk onderbouwde kennis verzamelen over hoe tweetalig onderwijs (Net-VGT) best kan worden ingericht. Daarom voerde het consortium, in opdracht van de Vlaamse Overheid, Departement Onderwijs & Vorming, onderzoek uit naar de kwaliteit en effectiviteit van tweetalig onderwijs (Ned-VGT) en de praktische uitwerking ervan.

De onderzoekers gingen na (1) welke organisatievorm(en) van tweetalig onderwijs als kwaliteitsvol en/of als effectief beschouwd kunnen worden, (2) welke werkbaar zijn binnen de Vlaamse onderwijscontext, (3) hoe een adequate taalontwikkeling van beide talen (Ned-VGT) gewaarborgd kan worden en (4) welke kennis over (vak)didactiek VGT er beschikbaar is in Vlaanderen.

We ondernamen een systematische literatuurstudie om zicht te krijgen op diverse organisatievormen en op de nood tot taaldifferentiatie m.b.t. gesproken talen en gebarentalen voor dove, slechthorende en horende kinderen. Om inzicht te krijgen in de implementatie van tweetalig onderwijs in Vlaanderen ondernamen we een kwalitatieve dataverzameling door het organiseren van een Vlaamse en een internationale academische denktank met expertise in meertaligheid, meertalig onderwijs, inclusie, onderwijs voor dove en slechthorende kinderen, schoolontwikkeling en VGT. Daarnaast organiseerden we vijf focusgroepsgesprekken met personeel gewoon- en buitengewoon onderwijs en leersteuncentra, en ouders. Om informatie te verzamelen over de beschikbare kennis over (vak)didactiek VGT, stuurden we een vragenlijst uit naar scholen buitengewoon onderwijs en interviewden we drie leerkrachten en een logopedist van vier scholen.

Op basis van de resultaten van het onderzoek komt co-enrollment naar voren als meest haalbare en wenselijke organisatievorm in Vlaanderen om kwaliteitsvol onderwijs te bieden, mits voldaan wordt aan de randvoorwaarden. De vier kernprincipes van co-enrollment zijn (1) een kritische massa van dove/slechthorende leerlingen, (2) dove/slechthorende leerlingen volgen lessen met horende leerlingen, (3) leerkrachten teamteachen in de klas en (4) de meeste leerlingen volgen het gemeenschappelijk curriculum.

Daarnaast werden zes randvoorwaarden geïdentificeerd voor succesvolle implementatie: (1) schoolvisie, leiderschap, schoolcultuur; (2) leerkrachten die teamteachen en zich (verder) ontwikkelen binnen een professionaliseringstraject; (3) een mix tussen dove/slechthorende en horende leerlingen met evenwichtige participatie van alle leerlingen; (4) een sterke en doordachte klaswerking met aandacht voor een universeel ontwerp voor leren; taalbeleid, -planning, en -differentiatie; klasgrootte, sociaal-emotionele ontwikkeling; klasinrichting; (5) partnerschap met ouders en (6) ondersteuning van externe bondgenoten, zoals lerarenopleiders, onderzoeksinstellingen, de Dovengemeenschap, scholen voor buitengewoon onderwijs, leersteuncentra, pedagogische begeleidingsdiensten, enz.

De volgende beleidsaanbevelingen vloeiden voort uit het onderzoek, rekening houdend met urgentie. Tijdens de initiatiefase moeten (a) het wettelijk kader, (b) de beoordelingscriteria voor scholen, (c) een professionaliseringsaanbod voor onderwijspersoneel en (d) het mogelijk gebruik van technologie worden uitgewerkt om de opstart van tweetalig inclusief onderwijs mogelijk te maken. Daarnaast omvatten aanbevelingen op korte termijn – met onmiddellijke actie – (a) een groot aantal thema's voor voortgezet onderzoek, (b) een duurzame uitwerking van het professionaliseringsaanbod, (c) de opleiding van dove/slechthorende gebarentalige leerkrachten, (d) de ontwikkeling van een curriculum voor het vak VGT, (e) de kwaliteitscontrole voor tweetalig inclusief onderwijs, (f) een vroegtijdig tweetalig taalaanbod Ned-VGT, en (g) het nagaan van tweetalig voortgezet onderwijs. Aanbevelingen op lange termijn impliceren een langdurige opvolging en omvatten (a) sensibilisering in de maatschappij inzake doof zijn en VGT en (b) het opvolgen van technologische mogelijkheden. Bij de uitwerking van de aanbevelingen is de inclusie van het perspectief van dove gebarentalige experts cruciaal.

De resultaten van het onderzoek werden vastgelegd in (1) een wetenschappelijk rapport, (2) aanbevelingen naar de overheid toe en (3) een startersgids met achtergrondinformatie, randvoorwaarden en een praktisch stappenplan voor scholen die een tweetalig aanbod (Ned-VGT) willen inrichten.

Kortom, het onderzoek heeft waardevolle inzichten opgeleverd met betrekking tot tweetalig onderwijs (Ned-VGT) in Vlaanderen en biedt concrete richtlijnen voor scholen die tweetalig onderwijs willen aanbieden.

# DANKWOORD

Met dankbaarheid willen we de steun en bijdragen erkennen die hebben geleid tot de voltooiing van dit onderzoek.

Dit onderzoek kwam tot stand dankzij de steun van het **Vlaams Ministerie, Departement Onderwijs & Vorming**. Het onderzoek werd opgevolgd door een stuurgroep, samengesteld door het Departement. Dank aan de leden van de stuurgroep voor de constructieve samenwerking.

Onze **onderzoekspartners – Katholieke Universiteit Leuven, Universiteit Gent, Arteveldehogeschool en het Vlaams GebarentaalCentrum** – hebben het mogelijk gemaakt om dit werk uit te voeren. We bedanken hen voor hun waardevolle bijdragen en samenwerking gedurende het hele proces. Een speciale vermelding van dank gaat uit naar KU Leuven voor de tewerkstelling van Beatrijs Wille en naar Arteveldehogeschool voor de tewerkstelling van Marieke Kusters. We zijn erkentelijk voor het begeleidende en adviserende werk van onze hoofdpromotor, prof. dr. Myriam Vermeerbergen (KU Leuven), en onze copromotoren, mr. Hannes De Durpel (Vlaams GebarentaalCentrum), prof. dr. Sara Nijs (KU Leuven), prof. dr. Piet Van Avermaet (UGent), prof. dr. Mieke Van Herreweghe (UGent) en mevr. Marijke Wilssens (Arteveldehogeschool)

We waarderen de bijdragen van **de leden van de academische denktanks**: prof. dr. Ingela Holmström (Stockholm University), dr. Camilla Lindahl (Stockholm University), dr. Mieke Meirsschaut (Arteveldehogeschool), prof. dr. Onudeah Nicolarakis (Gallaudet University), dr. Kate Rowley (University College London), Beno Schraepen (AP Hogeschool), prof. dr. Kristin Snoddon (Toronto Metropolitan University), prof. dr. Esli Struys (Vrije Universiteit Brussel), prof. dr. Kris Van den Branden (KU Leuven), prof. dr. Mieke Van Herreweghe (Universiteit Gent) en prof. dr. Pieter Verstraete (KU Leuven). Daarnaast wensen we ook prof. dr. Laurence Meurant (Université de Namur) te bedanken voor haar bijdrage. Jullie inzichten hebben ons werk verrijkt.

Dank aan alle **leerkrachten, schoolleiders, zorgcoördinatoren, pedagogisch begeleiders, professionals en ouders** die deelnamen aan onze focusgroepen en interviews en die onze vragenlijst invulden. Jullie bijdragen waren zeer waardevol en heeft dit werk verrijkt. Ook dank aan Doof Vlaanderen voor het delen van materiaal van hun focusgroepen uit 2022.

Tot slot willen we graag iedereen bedanken die een steentje heeft bijgedragen aan dit onderzoek, hoe bescheiden ook. Jullie inzet heeft dit werk versterkt en heeft eraan bijgedragen.

# INHOUDSTAFEL

Samenvatting .....	2
Dankwoord .....	4
Inhoudstafel .....	6
Lijst met afkortingen .....	9
1 Inleiding.....	10
1.1 Context.....	10
1.2 Onderzoeksvragen .....	11
1.3 Consortium.....	12
2 Achtergrond .....	15
2.1 Visies op doof/slechthorend zijn.....	15
2.2 Meertalig opgroeien .....	17
2.3 Tweektalig onderwijs .....	22
2.4 Vlaamse onderwijscontext voor dove en slechthorende kinderen .....	25
2.4.1 Gewoon onderwijs .....	25
2.4.2 Buitengewoon onderwijs .....	26
2.4.3 Bachelor-na-bachelor opleidingen.....	27
2.5 De populatie dove en slechthorende leerlingen.....	28
2.5.1 Aantal leerlingen in Vlaanderen.....	29
2.5.2 Leerlingen met bijkomende ondersteuningsnoden.....	30
2.5.3 Leerlingen met een andere thuistaal .....	30
2.5.4 Leerlingen met een lage sociaal-economische status .....	31
2.6 Het recht op inclusief onderwijs volgens het VN-verdrag .....	32
3 Onderzoeksmethode.....	35
3.1 Onderzoekdesign .....	35
3.2 Positie van de onderzoekers .....	36

3.2.1	Marieke Kusters .....	37
3.2.2	Beatrijs Wille .....	39
3.2.3	Complementair onderzoeksteam .....	41
4	Literatuurstudie.....	43
4.1	Methodologie.....	43
4.2	Organisatievormen.....	45
4.2.1	Een continuüm van organisatievormen .....	45
4.2.2	Verdieping: het co-enrollment model.....	57
4.2.3	Evaluatie organisatievormen .....	89
4.2.4	Infrastructuur en klasinrichting.....	92
4.2	Taaldifferentiatie.....	94
4.2.5	Taalprofielen .....	96
4.2.6	Taalaanbod .....	99
4.2.7	Conclusie .....	112
5	Kwalitatieve dataverzameling.....	113
5.1	Implementatie in Vlaanderen .....	113
5.1.1	Methodologie.....	113
5.1.2	Resultaten .....	120
5.2	Bestaande kennis over (vak)didactiek VGT.....	150
5.2.1	Methodologie.....	150
5.2.2	Resultaten .....	151
6	Algemeen besluit.....	163
6.1	Organisatievorm(en) .....	163
6.2	Randvoorwaarden.....	164
6.2.1	School: visie, leiderschap en cultuur.....	164
6.2.2	Leerkrachten bundelen de krachten: samenwerking in team.....	164
6.2.3	Evenwichtige participatie en mix van leerlingen .....	165



6.2.4	Een sterke en doordachte klaswerking voor alle leerlingen.....	165
6.2.5	Partnerschap tussen school en ouders .....	167
6.2.6	Versterking door externe partners .....	167
6.3	(Vak)didactiek VGT.....	168
6.4	Aanbevelingen.....	168
6.4.1	Aanbevelingen voor een initiatiefase .....	169
6.4.2	Aanbevelingen op korte termijn .....	171
6.4.3	Aanbevelingen op lange termijn .....	177
6.5	Toekomstig onderzoek.....	178
7	Ontwikkelingsproces van de startersgids .....	185
7.1	Algemeen .....	185
7.2	Achtergrondkennis.....	187
7.3	Stappenplan .....	188
7.4	Vormgeving .....	190
7.5	Feedback .....	190
8	Bronnenlijst .....	191
9	Bijlagen.....	211
	Bijlage 1: Consortium .....	211
	Bijlage 2: Schoolfiches.....	217
	Bijlage 3: Geinformeerde toestemming.....	245
	Bijlage 4: Vragenlijst scholen buitengewoon basisonderwijs .....	250
	Bijlage 5: Codeboek kwalitatieve analyse .....	259
	Bijlage 6: Nodige kennis en vaardigheden voor tweetalig inclusief onderwijs .....	262

## LIJST MET AFKORTINGEN

AD(H)D	Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder
Auslan	Australische Gebarentaal
BICS	Basic Interpersonal Communication Skills
BuO	Buitengewoon onderwijs
BuBaO	Buitengewoon basisonderwijs
CAB Vlaanderen	Vlaams Communicatie Assistentie Bureau voor Doven vzw
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CI	Cochleair Implantaat
CIPO-model	Context-Input-Proces-Output model
CSD	California School for the Deaf
CVO	Centrum voor Volwassenenonderwijs
d/sh	doof en slechthorend
et al	en anderen
FWO Vlaanderen	Fonds Wetenschappelijk Onderzoek Vlaanderen
GON-begeleiding	geïntegreerd onderwijs begeleiding
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
LEA	Language experience approach
LSE	Spaanse Gebarentaal (Lengua de Señas Española)
LSFB	Frans-Belgische Gebarentaal (Langue des Signes de Belgique Francophone)
MSD	Maryland School for the Deaf
Ned	Nederlands
OK	Het referentiekader voor onderwijskwaliteit
ÖGS	Oostenrijkse Gebarentaal (Österreichische Gebärdensprache)
O&O	Onderzoek & Ontwikkeling
SES	sociaal-economische status
SimCom	Simultane Communicatie
VGT	Vlaamse Gebarentaal
WHO	World Health Organisation
WFD	World Federation of the Deaf
<a href="#">bookmark://_toc143962572/</a>	

# 1 INLEIDING

## 1.1 Context

In december 2021 lanceerde de Vlaamse overheid, Departement Onderwijs en Vorming een Onderzoek & Ontwikkeling opdracht (O&O) rond kwalitatief tweetalig onderwijs in Nederlands en Vlaamse Gebarentaal (VGT)<sup>1</sup>. Deze oproep kwam tot stand naar aanleiding van de plannen van de Vlaamse minister van Onderwijs om tweetalig onderwijs in Nederlands (Ned) en VGT in het gewoon basisonderwijs mogelijk te maken. In nauw overleg met de gemeenschap en experts bereidt de overheid, terzelfdertijd met dit O&O-onderzoek, een wettelijk voorwaardenscheppend kader voor. Dit engagement van de minister van Onderwijs en diens kabinet steunt op de erkenning van VGT als taal in Vlaanderen sinds april 2006<sup>2</sup>, het intensief lobbywerk van de belangenorganisatie Doof Vlaanderen vzw en het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (Artikel 24).

Basisscholen of onderwijskoepels kunnen initiatief nemen om tweetalig onderwijs in VGT en Nederlands aan te bieden. Een school of koepel kan zelf bepalen hoe die, binnen het wettelijke kader, het aanbod concreet zal invullen. Er is op dit moment in Vlaanderen echter weinig kennis over het organiseren van dergelijk onderwijs. Om basisscholen te ondersteunen wil de overheid wetenschappelijk onderbouwde kennis verzamelen over hoe tweetalig onderwijs<sup>3</sup> best kan worden ingericht. Het huidige onderzoek dient om een wetenschappelijk onderbouwde context te ontwikkelen om dit tweetalig onderwijs in het gewoon basisonderwijs te organiseren. Het O&O onderzoeksproject resulteert in een wetenschappelijk rapport, een digitaal ontsloten praktische startersgids voor de school of scholen met interesse om tweetalig onderwijs op te starten en aanbevelingen voor de overheid.

---

<sup>1</sup> De Vlaamse Gebarentaal (VGT) is een visueel-gestuele taal en erkend als taal in Vlaanderen. Het decreet houdende de erkenning van Vlaamse Gebarentaal (2006, 5 mei) werd op 26 april 2006 unaniem goedgekeurd door het Vlaams Parlement. VGT is een zelfstandige taal die op een natuurlijke manier ontstaan is, los van het Nederlands. Als zelfstandige taal heeft VGT dus ook een eigen zinsstructuur en fonologie. Dit laat toe om in VGT over alles te communiceren, van heel concrete tot uiterst abstracte zaken.

<sup>2</sup> Bij de erkenning van Vlaamse Gebarentaal werd een decreet gepubliceerd waarin de Vlaamse regering zich engageerde om “alle initiatieven te nemen die nuttig en nodig zijn om het gebruik van de Vlaamse Gebarentaal mogelijk te maken in de verschillende gebieden die onder haar bevoegdheid ressorteren”, zo ook onderwijs.

<sup>3</sup> Om de leesbaarheid van de tekst te verhogen schrijven we ‘tweetalig onderwijs’ wanneer we bedoelen ‘tweetalig onderwijs in Vlaamse Gebarentaal en Nederlands’, tenzij anders vermeld.

## 1.2 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen binnen dit onderzoeksproject zijn door het Departement Onderwijs en Vorming vastgelegd bij het lanceren van de oproep van deze O&O opdracht.

Bij dit onderzoek focussen we op drie grote theoretische en praktische onderzoeksvragen i.v.m. internationale wetenschappelijke inzichten (A), de vertaling van deze inzichten naar de Vlaamse context (B), en didactiek in en over Vlaamse Gebarentaal (C).

A. Wat zijn volgens de wetenschappelijke literatuur kenmerken van **effectieve vormen van onderwijs** waarbij een gebarentaal één van de onderwijstalen is? Bijzondere aandacht gaat hierbij naar de volgende vier vragen:

1. **Welke praktijken en organisatievormen** van tweetalig onderwijs waarbij een gebarentaal één van de twee onderwijstalen is, bestaan er **in binnen- en buitenland**?
2. Welke **drempels en hinderpalen** dienen hierbij overwonnen te worden en hoe doen scholen dit? Wat zijn **kritische succesfactoren**?
3. Is er binnen het tweetalig aanbod nood aan **differentiatie** voor dove, slechthorende en horende kinderen?
4. Indien er voor dove, slechthorende en horende kinderen binnen het tweetalig onderwijs een differentiatie van het aanbod nodig is, **hoe** kan die **differentiatie** dan in zijn werk gaan?

B. Met betrekking tot de **organisatievorm** in de Vlaamse onderwijscontext stelt de overheid de volgende vier vragen:

1. Onder welke vormen kan tweetalig onderwijs Ned-VGT worden geïmplementeerd in de Vlaamse onderwijscontext van het gewoon basisonderwijs? Welke organisatievormen zijn **werkbaar**?
2. Wat zijn de **randvoorwaarden**, rekening houdend met de specificiteit van het onderwijsniveau, groepscompositie, groepsgrootte en andere voor de Vlaamse context relevante factoren?
3. Welke **afwegingen** dienen daarbij gemaakt te worden? Bijzondere aandacht dient daarbij te gaan naar de concrete **vertaalslag** naar de Vlaamse onderwijscontext, het schoolbeleid en de klasvloer.

4. Hoe kunnen er voldoende garanties worden ingebouwd voor de **optimale ontwikkeling van het (gesproken) Nederlands** van:
  - a. De horende leerlingen die omwille van hun (thuis)context de keuze maken voor het tweetalig aanbod?
  - b. De dove en slechthorende leerlingen?

C. Welke **(vak)didactische methodes** kunnen worden aangewend in het tweetalig aanbod? Bijzondere aandacht zal daarbij gaan naar de volgende twee didactische methodes:

1. Welke kennis is er beschikbaar over (vak)didactiek bij het geven van les **over VGT**?
2. Welke kennis is er beschikbaar over (vak)didactiek bij het geven van les **in VGT**?

### 1.3 Consortium

Dit project wordt uitgevoerd door een consortium en omvat complementaire expertise vanuit de onderwijs- en onderzoeksinstellingen KU Leuven (hoofdpromotor), Vlaams GebarentaalCentrum vzw, Arteveldehogeschool en Universiteit Gent.

Voor dit project slaan de onderzoekers de handen in elkaar als copromotoren van het onderzoek. Op die manier wordt taalkundige (zowel over VGT, over VGT-Ned tweetaligheid als over meertaligheid in het onderwijs), pedagogische en vakdidactische expertise gecombineerd. De volgende personen fungeren als promotoren<sup>4</sup>:

- Prof. dr. Myriam Vermeerbergen, KU Leuven, onderzoekseenheid Taalkunde (hoofdpromotor)
- Mr. Hannes De Durpel, Vlaams GebarentaalCentrum vzw
- Prof. dr. Sara Nijs, KU Leuven, onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek
- Prof. dr. Piet Van Avermaet, UGent, vakgroep Taalkunde, onderzoekscentrum Steunpunt Diversiteit en Leren
- Prof. dr. Mieke Van Herreweghe, UGent, vakgroep Taalkunde
- Mevr. Marijke Wilssens, Arteveldehogeschool, Expertisenetwerk Onderwijs

---

<sup>4</sup> Voor een uitgebreide beschrijving van het expertise en profiel van hoofdpromotor en copromotoren, verwijzen we naar Bijlage 1: Consortium.

Het uitvoerend onderzoeksteam bestaat uit een dove en een horende onderzoeker, mevr. Marieke Kusters en dr. Beatrijs Wille.

Marieke Kusters heeft een master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting orthopedagogiek, behaald aan de KU Leuven in 2014. In het kader van haar studies heeft zij toen een masterproef geschreven, getiteld “Dove leerkrachten als motor voor verandering?” Dat was een etnografisch onderzoek naar de beleving van dove leerkrachten in Vlaanderen, wat later ook internationaal gepubliceerd werd (Kusters, 2017). Sinds 2013 werkt Marieke bij de lid- en belangenorganisatie Doof Vlaanderen vzw, waar ze lobbyt voor het recht op opvoeding en onderwijs met Vlaamse Gebarentaal voor dove en slechthorende kinderen. Van oktober 2014 tot oktober 2015 leidde ze een verkennend onderzoeksproject van Doof Vlaanderen, met steun van Gelijke Kansen Vlaanderen, over welke tweetalige organisatievorm passend, wenselijk en haalbaar is in Vlaanderen, voor dove kinderen, hun broers en zussen en horende kinderen van dove ouders. Ze bracht bezoeken aan zes programma’s voor tweetalig onderwijs in de VS, Hong Kong en Frankrijk, en organiseerde focusgroepen met professionals in het buitengewoon onderwijs en met ouders. Op basis van die exploratie schoof Doof Vlaanderen het concept van tweetalige klassen in een gewone school naar voor, met gemengde lesmomenten met dove en horende kinderen. Doof Vlaanderen, met Marieke Kusters en haar lobbyteam op kop, lobbyt sinds eind 2015 voor een wetgeving om tweetalig onderwijs in VGT en Nederlands mogelijk te maken in een gewone school. Gedurende deze O&O-opdracht werkt Marieke Kusters niet bij Doof Vlaanderen en neemt ze afstand van haar lobbyfunctie.

Beatrijs Wille is sinds 2015 als onderzoeker verbonden aan de vakgroep Taalkunde van de Universiteit Gent. In 2018 behaalde ze met het proefschrift “Take Signing to the Child” haar doctoraat in de Taalkunde en Gezondheidswetenschappen aan deze instelling. De afgelopen jaren verrichtte ze ook onderzoek aan Gallaudet University (VS), UC San Diego (VS), en de Academia Belgica te Rome (Italië). Nadien startte ze een postdoctoraal onderzoek, gefinancierd door het FWO Vlaanderen, aan de Universiteit Gent. Dit onderzoek werd voor de duur van de huidige O&O-opdracht opgeschort waarvoor ze aan KU Leuven werkt. Daarnaast is zij momenteel ook lid van de Raad van Bestuur van het Vlaams GebarentaalCentrum vzw en lid van de Adviescommissie VGT. Voorheen rondde ze als student de opleidingen Bachelor en Master of Science Logopedische en Audiologische Wetenschappen (UGent) en Master-na-Master Taalkunde (KU Leuven) succesvol af. Doorheen haar onderzoek specialiseert ze zich steeds meer in vroege communicatie, Vlaamse Gebarentaalontwikkeling, meertaligheid en geletterdheid bij dove (gebarentalige) kinderen.

Onder 3.2 Positie van de onderzoekers, wordt de positionaliteit van beide onderzoekers besproken waarbij verder ingegaan wordt op wie beide onderzoekers zijn en wat hun positie is binnen dit O&O-project rond tweetalig onderwijs Nederlands – Vlaamse Gebarentaal.

## 2 ACHTERGROND

### 2.1 Visies op doof/slechthorend zijn

De directe en prominente medische en audiologische zorg hangt samen met een sterke positie van het medische perspectief, ook wel het deficit-model genoemd (Mouvet, 2013; Hardonk, 2011). “Het medisch perspectief op doofheid geeft prioriteit aan vroege detectie en diagnose, vroege aanpassing van hoortoestellen, vroege CI-implantatie en revalidatie op basis van intensieve auditieve en spraaktraining” (Matthijs et al., 2017: 2). Prioriteit geven aan intensieve auditieve en spraaktraining brengt duidelijk de boodschap over dat horen de norm is. Verder hecht de medische benadering – waarbij doofheid wordt geïdentificeerd als een last die moet worden overwonnen – veel waarde aan de ontwikkeling van de Nederlandse gesproken taalvaardigheid en nauwlettend toezicht op de voortgang van de gesproken taalontwikkeling van de kinderen door intense spraaktraining, receptieve en expressieve gesproken taaltraining en evaluaties met audiologische follow-ups na implantatie.

Als reactie op een geïsoleerde medische kijk op doof zijn of een geïsoleerde sociale kijk op doof zijn – i.e. waarbij het functioneren in de samenleving en de handicap gezien worden als een situatie veroorzaakt door barrières in de omgeving – ontwikkelde de Wereldgezondheidsorganisatie het ICF-model, een bio-psycho-sociaal model (WHO, 2001). Dit ‘International Classification of Functioning, Disability and Health’-model beschrijft “de verrekende effecten van een reeks gezondheidsproblemen op individuen” (Meyer et al., 2016: 163). Het functioneren en de handicap van een persoon is dus een dynamische interactie tussen iemands gezondheidstoestand(en) – onderverdeeld in lichaamsfuncties, lichaamsstructuur, activiteiten en participatie – en contextuele persoonlijke en omgevingsfactoren. Om persoonsgerichte zorg mogelijk te maken en de gemeenschappelijke taal onder professionals te verbeteren – bv. thuisbegeleidingsdiensten, audiologen, logopedisten, onderwijsprofessionals enz. – kan dit ICF-model worden gebruikt om een volledig beeld te krijgen van interne en externe factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van dove kinderen (voor meer details zie Granberg et al. (2014) en Meyer et al. (2016)).

Dit ICF-model laat een kleine vermelding van het gebruik van gebarentaal toe en focust vooral op iemands medische, audiologische en gesproken taaluitkomsten. De overdaad aan medische informatie gaat vaak gepaard met een gebrek aan informatie over VGT en de Dovengemeenschap en soms een meer negatieve houding ten opzichte van sociale aspecten daarvan (Hardonk, 2011; Mouvet, 2013;



Debeerst, 2014). Matthijs en collega's (2012) analyseerden de eerste informatie die alle ouders ontvangen nadat ze het gehoorverlies van hun kind vernemen. De onderzoekers constateerden een onevenwichtigheid ten opzichte van dit medische discours, waar de informatie divers was – afhankelijk van het referentiecentrum waarnaar werd verwezen –, onvolledig en bevooroordeeld. Over het algemeen krijgen horende ouders "[...] geen passend advies en informatie over tweetaligheid en de cognitieve, sociale en emotionele voordelen van vroege blootstelling aan gebarentaal" (De Meulder, 2016: 34). Onderzoek wijst ook uit dat ouders zich vaak onder druk gezet voelen omdat ze anders het risico lopen om de voordelen van de vroege detectie via de Universal Newborn Hearing Screening te verliezen (Young & Tattersall, 2007; Matthijs et al., 2012).

Tegenover de medische kijk op doofheid staat het cultureel-linguïstische perspectief, dat doof-zijn niet als een handicap ziet, maar de Dovencultuur en de gebarentaal van de regio of het land voorziet als eerste of primaire taal van dove personen. Zo staat gefundeerde (vroege) communicatie centraal in deze visie, terwijl hoorhulpmiddelen voornamelijk worden beschouwd als communicatie-ondersteuning bij de gesproken taal (Matthijs et al., 2012). In deze cultureel-linguïstische visie is de Vlaamse Dovengemeenschap een minderheidsgroep van mensen met een collectieve cultuur voor wie de Vlaamse Gebarentaal de taal is die de voorkeur geniet om zich in uit te drukken (Vermeerbergen & Van Herreweghe, 2008). Mitchiner (2015) geeft aan dat de gesproken taal en gebarentaal respectievelijk de overlevingstaal en de cultuurtaal zijn voor dove kinderen. Het beschrijven van hun gebarentaal als een culturele taal geeft het belang aan van een gedeelde taal en cultuur.

Bovendien hebben Matthijs en collega's (2017) voor Vlaanderen een uitbreiding van dit cultureel-linguïstische perspectief vooropgesteld, d.w.z. een bilinguaal-bicultureel perspectief. Dat omvat een waardering voor de lokale gebarentaal en cultuur van de Dovengemeenschap in combinatie met de acceptatie van cochleaire implantatie en gesproken taalontwikkeling. De redenering achter de alomvattende bilinguale-biculturele benadering is gebaseerd op eerder uitgevoerd onderzoek dat deels de nadruk legt op de niet-modaliteitsspecifieke kwaliteit van de hersenen – d.w.z. er is niet één enkele route naar taalverwerving (Masataka, 2000). Daarnaast wordt ook het feit dat de hersenen de capaciteit hebben om zowel gebarentaal, als gesproken taal te verwerven sterk benadrukt (Petitto et al., 2001). Om de onverschilligheid van de hersenen te illustreren als het gaat om taalmodaliteit, onderzochten Hall en collega's (2018) de ontwikkeling van de executieve functie van dove kinderen en de mogelijke invloed van toegang tot geluid en vroege toegang tot taal. Er werd een sterke correlatie gevonden tussen een vaardige executieve functie en een vroege toegang tot taal, zowel voor

gebarentaal als voor gesproken taal. Dat wijst erop dat voor een adequate ontwikkeling van deze executieve functies geen gehoor vereist is, wel taal.

Het verwerven van vroege visuele taalvaardigheden voorafgaand aan cochleaire implantatie is niet schadelijk voor de latere gesproken taalontwikkeling van een doof kind; integendeel, het vergemakkelijkt de ontwikkeling van een tweede taal (Mitchiner et al., 2012). Bovendien voegt het verwerven van een gebarentaal niet alleen cognitieve, sociale, emotionele en communicatieve voordelen toe bij het opgroeien, maar kan het ook eventuele latere onverwachte of teleurstellende (para)medische uitkomsten opvangen. Hoewel het succes en de functionaliteit van cochleaire implantaten blijft toenemen, merken onderzoekers grote individuele variabiliteit op in CI-functionaliteit, in gesproken taalvaardigheid en gehoorsucces (Rinaldi & Caselli, 2014). Een belangrijk punt hierbij is dat (horende) ouders die deze bilinguaal-biculturele kijk op doof-zijn appreciëren en hun dove kind tweetalig en met beide culturen willen opvoeden in Vlaanderen vaak de nodige ondersteuning missen. Ouders moeten een adequaat beeld kunnen krijgen van de volledige communicatie- en taalvaardigheid van hun dove kinderen, de tweetalige ontwikkeling van deze kinderen ondersteunen en de aanwezigheid van de Dovencultuur kunnen garanderen. In haar onderzoek vond Debeerst (2014) dat de dualiteit tussen het medisch perspectief – wat eerder werd beschreven – en het cultureel-linguïstische perspectief sterk weerspiegeld wordt in de manier waarop horende ouders omgaan met VGT en hierbij zeer veel obstakels ervaren, nl. “een context die [horende] ouders nog vaak het gevoel lijkt te geven tegen de stroom in te gaan wanneer ze VGT integreren in de opvoeding” (Debeerst, 2014:59).

Een derde kijk op doofheid is het sociale perspectief dat uitgaat van het idee dat een "handicap geen individueel bepalend kenmerk is, maar een sociale pathologie, voortkomend uit de sociale structuur" (Hardonk, 2011: 21; Priestley , 1998). Een argument dat de samenleving zich moet aanpassen, niet andersom. Voor meer uitvoerige informatie over dit specifieke model verwijzen we graag naar Hardonk (2011).

## 2.2 Meertalig opgroeien

Algemeen is tweetaligheid al lang geen uitzondering meer, “maar eerder de norm voor het grootste deel van de wereldbevolking” (Plaza-Pust, 2012: 949). Hoewel lange tijd gewezen werd op de uitdagingen en negatieve aspecten van meertaligheid is er nu meer aandacht voor de voordelen die meertaligheid kan bieden (bv. Van Avermaet & Sierens, 2010). Onderzoekers zijn het er ook over eens

dat meertaligheid de talige, cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van kinderen bevordert (bv. Collier & Thomas, 2017; Sierens & Van Avermaet, 2014). Meertalig opgroeien bouwt op twee basisprincipes die beschreven werden door Cummins (1981), de *linguistic interdependence* hypothese en de *dual iceberg* metafoor. De *linguistic interdependence* hypothese bespreekt de taalvaardigheid in meertalige lerenden. Instructie in de ene taal bevordert de vaardigheid in een andere taal, waarbij de overdracht van deze vaardigheid naar die andere taal plaatsvindt op voorwaarde dat er voldoende blootstelling is aan deze andere taal en voldoende motivatie is om ze te leren. Daarnaast bespreekt Cummins ook de *dual iceberg* metafoor waarbij twee talen onder water een gemeenschappelijke cognitieve academische taalvaardigheid delen, maar boven de waterlijn zijn de interpersoonlijke basiscommunicatievaardigheden in de twee talen gescheiden. De cognitieve academische vaardigheden in iemands talen zijn onderling afhankelijk en versterken elkaar (Cummins, 1981; Bialystok & Craik, 2010). De meeste mensen leven in omstandigheden waar meertaligheid eerder de regel is dan uitzondering. Sommigen verwerven beide (of meerdere) talen op zeer jonge leeftijd in een thuiscontext, verwerven een bijkomende taal in de bredere gemeenschap, in kleuter-, lager, middelbaar of hoger onderwijs en/of verwerven een taal (of talen) op latere leeftijd via volwassenenonderwijs of informele contacten. Voor meertaligheid met meerdere gesproken talen worden bovenstaande theorieën al decennialang aangewend als aanmoediging en als bewijs dat meertaligheid een cognitieve, academische, talige en socio-emotionele en socio-culturele meerwaarde is (bv. Bialystok et al., 2012).

De meertalige paradox komt nog steeds duidelijk tot uiting in de talige opvoeding van d/sh kinderen, waarbij taaldeprivatie dan als groot thema naar voor komt. Taaldeprivatie treedt op als gevolg van een chronisch gebrek aan volledige toegang tot een natuurlijke taal en dat tijdens de kritieke periode van taalverwerving in de eerste levensjaren. Tijdens de eerste jaren is er een verhoogde neurologische activiteit voor taal en voor taalontwikkeling. De beheersing van tenminste één taal is daarbij noodzakelijk. Onderzoek toont aan dat blootstelling aan een natuurlijke gebarentaal een betrouwbare voorspeller is van een goede taalontwikkeling van dove kinderen (bv. schoolrijpheid (Allen, 2015; Allen, Letteri, Choi, & Dang, 2014) en schoolse resultaten (Dammeyer, 2014; Freel et al., 2011; Henner et al., 2016; Hermans, Knoors, Ormel, & Verhoeven, 2008; Hrastinski & Wilbur, 2016; Mayberry & Eichen, 1991)). D/sh kinderen die een gebarentaal leren, kunnen desgewenst zeker ook de ontwikkeling van luister- en gesproken taalvaardigheden nastreven. Dit zou veel minder risico met zich meebrengen wanneer geweten is dat het kind minstens één taal beheerst (Hall et al., 2019). Toch wordt het argument van kritische periode binnen de medische visie vaak aangehaald om dove kinderen zo snel mogelijk te implanteren en toegang te geven tot auditieve taalverwerking. Enerzijds stelt de

technologische vooruitgang de medische wereld steeds meer in staat om sterke en fijn afgestelde cochleaire implantaten te voorzien, anderzijds is de uitkomst en de functionaliteit van CI's nog steeds niet helemaal te voorspellen. Zo hebben dove kinderen soms onvolledige toegang tot de gesproken taal en wordt hen de verwerving van de lokale gebarentaal ontzegd of pas vertraagd opgestart (Hall et al., 2019). Hall (2017) stelt ook dat deze taaldeprivatie o.a. cognitieve vertragingen, psychische problemen, een lagere kwaliteit van leven en beperkte gezondheidsinformatie omvat en ijvert daarom voor gebarentaal als (één van de) eerste taal/talen.

Het leren van twee of meerdere talen op jonge leeftijd brengt obstakels met zich mee, maar het is duidelijk dat de voordelen de nadelen overtreffen. Woordvinding verloopt initieel moeizamer, maar tweetaligheid resulteert duidelijk in langetermijn-voordelen, bijvoorbeeld op het vlak van executieve functies (Marschark & Knoors, 2020). Wanneer echter de taalvaardigheid van één taal geïsoleerd wordt gemeten, hebben meertalige kinderen vaker een lagere taalvaardigheid dan een ééntalig persoon. De impact van ééntalige testmomenten werd onder andere ook in Nederland onderzocht voor dove bimodaal-bilinguale<sup>5</sup> kinderen (Ormel & Giezen, 2014). Uitvoerige testbatterijen, zoals we die kennen voor gesproken talen, bestaan vaak niet voor de verschillende gebarentalen (<http://www.signlang-assessment.info>). Daardoor worden reeds decennialang de taalontwikkeling en taalvaardigheden van gebarentalige kinderen onvolledig beoordeeld, namelijk slechts voor één taal, de gesproken taal, met als schijnresultaat een lagere score voor taalvaardigheid in het algemeen (Mouvet, 2013). In realiteit zijn generaties gebarentalige kinderen wel degelijk tweetalig, maar het wordt vaak niet op die manier gezien.

De aanvangsleeftijd is een belangrijke factor voor taalverwerving en bij het meertalig opgroeien van dove kinderen komt daar ook het begrip toegankelijkheid bij (cf. Mayberry Laboratory for Multimodal Language Development). Niet alleen vanuit medisch standpunt zijn aanvangsleeftijd en toegankelijkheid sleutelwoorden, in verband met de functionaliteit van de cochleaire implantaten – als veelgebruikte revalidatieoptie – en de verwerving van het gesproken Nederlands (spraakbegrip en -productie), maar ook voor de verwerving van Vlaamse Gebarentaal. Uit onderzoek van Matthijs en collega's blijkt dat de voordelen van meertaligheid en de verwerving van VGT in de communicatie met (horende) ouders vaak niet besproken wordt (Matthijs et al., 2012). De meerderheid van de dove kinderen heeft horende ouders die het Nederlands (of een andere gesproken taal) initieel niet kunnen doorgeven aan hun kind. Omgekeerd is het ook zo dat de ouder initieel zelden beantwoordt aan de

---

<sup>5</sup> Bimodaal-bilinguale kinderen zijn kinderen die twee talen verwerven die elk geuit worden in een andere modaliteit, hier een gebarentaal en een gesproken taal.

(visuele) noden van het d/sh kind. “De leeftijd van blootstelling aan taal komt dus niet spontaan voor van bij de geboorte. Of en wanneer ze worden blootgesteld aan taal hangt af van meerdere factoren, waaronder de keuzes van ouders over taal, medisch advies, vroegtijdige interventie en de beschikbaarheid van tweetalig onderwijs” (Plaza-Pust, 2014: 29).

Theorieën van meertaligheid zijn ook van toepassing op d/sh kinderen (bv. Cummins, 1981; Enns, 2006; Snoddon & Weber, 2021). Zo heeft onderzoek al aangetoond dat gebarentaalvaardigheid positief gecorreleerd is aan geletterdheid (bv. in Nederland door Hermans et al., 2008; Ormel et al., 2022). Niettemin bestaan er grote verschillen. We bespreken er vier:

- Dove en slechthorende kinderen hebben meestal horende ouders (90-95%) die geen voorkennis hebben van VGT. Indien ouders Vlaamse Gebarentaal leren, leren ze dat dus samen met hun kind. Een dergelijke situatie doet zich nooit voor bij andere vormen van tweetaligheid. Hoewel horende ouders dan over het algemeen de gebarentaal samen met hun dove kinderen leren, kunnen hun kinderen toch de verwachte woordenschat ontwikkelen wanneer ze tijdens de kindertijd aan een gebarentaal worden blootgesteld, wat eerder bewezen werd voor Amerikaanse Gebarentaal (Caselli et al., 2021). De ouders kunnen wel (leren) communiceren met hun kind, maar kunnen minder fungeren als VGT-taalrolmodel, waardoor er andere rolmodellen voorzien moeten worden, bv. binnen kinderopvang, gebarentalige leeftijdsgenoten en d/sh gebarentalige leerkrachten<sup>6</sup>.
- Voor gebarentalen bestaat er vooralsnog geen algemeen gebruikte geschreven variant waardoor gebarentalige kinderen niet kunnen leren lezen en schrijven in één van hun talen. Wereldwijd zijn er ontzettend veel gesproken talen zonder schriftelijke vorm, maar dat is in het westen zeldzaam.
- Er bestaat geen regio of land waar een gebarentaal exclusief gesproken wordt. Er is dus ook geen “modelland” voor de taal (zoals dat bv. voor het Turks bij kinderen in Vlaanderen wel het geval is, want het Turks uit Turkije kan als model dienen). Dat valt niet op te lossen. Voor zover we weten is er (bij ons) maar één redelijk vergelijkbare situatie en dat is die van de Roma waarvan sommigen een eigen taal hebben maar geen eigen land of regio.

---

<sup>6</sup> Om de leesbaarheid van het wetenschappelijk rapport te verhogen zal er verder naar dove en slechthorende gebarentalige leerkrachten verwezen worden als ‘dove leerkrachten’.

- Eén van de twee talen, het Nederlands, in de gesproken vorm, is (tijdelijk) beperkt(er) toegankelijk voor dove en slechthorende kinderen. Ook daar zal rekening mee gehouden moeten worden in het uitwerken van een didactiek Nederlands. Dat geldt niet voor de horende tweetalige kinderen van dove ouders waarbij hun talenaanbod Nederlands – Vlaamse Gebarentaal vergelijkbaarder kan zijn met simultane tweetaligheid.

De communicatie van dove mensen staat erom bekend meerdere talen, bronnen en modaliteiten te omvatten, zelfs binnen eenzelfde context (Hoffmeister et al., 2022). Zo ontwikkelen d/sh mensen zich tot bedreven *translanguagers*. Translanguaging is de natuurlijke praktijk van het vloeiend gebruik van taalbronnen en meerdere talen in communicatie. Meertaligen kunnen zich vrij bewegen tussen de mogelijkheden die ze in het eigen repertoire hebben opgebouwd, om de betekenis zo goed mogelijk over te brengen en de toegang tot betekenis te maximaliseren (Garcia, 2009; Baker, 2011; Wei, 2011). Het is een concept waarbij onderzoekers aanvaarden dat mensen vaak meerdere talige en culturele identiteiten hebben. Translanguaging komt vaak als reactie op het feit dat horende mensen en de maatschappij er niet in slagen om taalrijke gemeenschappen – gelijkwaardig aan die van horende mensen – om dove mensen heen te creëren. Een handicap wordt daarbij vaak niet gezien of erkend als een levensvatbare identiteit die taal positief kan beïnvloeden (cf. *crip language*; Henner & Robinson, 2023). Onderzoek wijst echter uit dat “het toepassen van het translanguaging concept op dove gebarentaligen een ander perspectief oplevert door te focussen op zintuiglijke toegankelijkheid” (De Meulder et al. 2019: 892). Om te beschrijven hoe dove mensen communiceren in meertalige situaties gebruiken Kusters en Moriarty (2021) ‘kalibreren’ als metafoor. Het is een proces dat door dove mensen wordt gebruikt om te communiceren met horende niet-gebarentalige mensen en dove mensen die andere gebarentalen gebruiken. Het doel van kalibreren is om ervoor te zorgen dat er wederzijds begrip ontstaat. Wanneer dove mensen kalibreren, maken ze gebruik van hun semiotisch repertoire wat o.a. lexicon van verschillende gebarentalen, wijzen, gesproken component, spraak, vingerspelling, gezichtsexpressie, uitbeelden, schrijven, typen, tonen van afbeeldingen of voorwerpen omvat (Kusters, 2021). Translanguaging is een natuurlijk proces inherent aan d/sh mensen om hun communicatie en hun meertalig en multimodaal leren te ondersteunen (Kusters et al., 2017). In de onderwijscontext wordt er algemeen voor meertalige kinderen naar dit fenomeen verwezen als ‘functioneel veeltalig leren’. Daarbij zetten leerkrachten het meertalig repertoire van de leerlingen in bij het leerproces als didactisch kapitaal om de kansen tot het ontsluiten van kennis te vergroten (Sierens & Van Avermaet, 2014: 1).

## 2.3 Tweetalig onderwijs

Tweetalig onderwijs is een eenvoudig label voor een vrij complex fenomeen. Het omvat alle organisatievormen waar formele instructies de tweetaligheid voeden. De sterke vormen van tweetalig onderwijs hebben bilingualiteit en biculturaliteit tot vooropgesteld doel (Baker & Wright, 2021). Tegenwoordig worden steeds meer onderzoeken gepubliceerd over het belang van dove leerkrachten en schoolteams (O'Brien, 2020), de opleiding van leerkrachten in tweetalige methodes (Humphries, 2013) en de ontwikkeling van een gezonde identiteit rond doof-zijn (Ladd, 2003; Holcomb, 2010; Bauman & Murray, 2014).

Het implementeren van de verschillende theoretische kaders voor unimodaal-bilinguaal onderwijs, m.a.w. met twee gesproken talen, bv. Nederlands-Frans, doet tekort aan de taal- en modaliteittoegankelijkheid voor d/sh kinderen. Het huidige onderzoek steunt op een specifiek theoretisch bimodaal-bilinguaal kader van Nover en collega's dat werd ontwikkeld voor tweetalig onderwijs in een gebarentaal en een gesproken/geschreven taal (Nover et al., 1998). Zo is gesproken taal niet, onvolledig of onvoldoende toegankelijk voor alle dove en slechthorende kinderen. Daarbij stellen Nover en collega's niet enkel tweetaligheid voorop, maar worden ook de cultuur en maatschappelijke waarden en normen gelinkt aan beide talen mee opgenomen.

Het kader gaat uit van visuele taal, visueel leren, dove kennisleer ("deaf ways of knowing", "deaf epistemologies"), concepten van dynamische tweetaligheid, translanguaging en gebarentaal gemedieerde strategieën om de tweetalige bronnen van dove gebarentalige kinderen te conceptualiseren. Het kader geeft de tweetalige vaardigheden in drie modaliteiten weer, namelijk de receptieve en productieve vaardigheden in (1) een gebarentaal, (2) gesproken taal en (3) geletterdheid. In de praktijk is er interferentie en dynamische interactie tussen deze modaliteiten.

In 2010 stelde Nover voor om een meer natuurlijke en succesvolle ontwikkelingssequentie te hanteren bij dove gebarentalige kinderen, nl. eerst de gebarentaalverwerving, dan de geschreven modaliteit en indien gewenst de gesproken modaliteit in deze sequentie inpassen (bv. na cochleaire implantatie en afhankelijk van de functionaliteit van de Cl's). Dat staat volgens Nover (2010) in contrast met de courante ontwikkelingssequentie en de theoretische kaders van unimodaal meertalig onderwijs voor horende kinderen waarbij de gesproken modaliteit voorop staat.

In Vlaanderen krijgen dove gebarentalige kinderen zelden enige theoretische achtergrond over hun taal, Vlaamse Gebarentaal. Dove kinderen worden bijvoorbeeld vaak niet onderwezen over hun eigen taal en zelden onderwezen in de eigen taal, zoals dat wel het geval is voor Nederlandstalige kinderen in het Vlaamse onderwijs. Deze kinderen leren dan wel de functionele en pragmatische dimensies van taalgebruik waarbij ze het vermogen ontwikkelen om te reflecteren over taal, ook wel het metalinguïstisch bewustzijn genoemd. Vanuit het theoretisch kader van Cummins (1979; 1994) is het dan zo dat dove kinderen vaak geen schools en academisch taalgebruik ontwikkelen in VGT (Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)), maar enkel conversatietaal (Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)). “Het is belangrijk op te merken dat metalinguïstisch bewustzijn niet spontaan wordt bereikt, maar pas wordt verworven door reflectie op structurele en communicatieve kenmerken van de doeltaal (of talen) in een academische omgeving (Ravid & Tolchinsky, 2002)” (Plaza-Pust, 2014: 45). Wanneer gebarentalige leerlingen naar een tweetalige school gaan, gebruikt de school een tweetalige taalplanning die strategieën bevat om voort te bouwen op het volledige taalsysteem van de leerlingen, bestaande uit gebarentaal, geschreven en gesproken taal. Het conceptuele onderscheid tussen die twee niveaus wijst op misvattingen over de aard van taalvaardigheid die bijdragen aan academisch falen onder tweetalige studenten en studenten in tweetalig onderwijs. Wanneer één van de twee onderwijstalen (of beide) moet verworven worden binnen de schoolcontext, dan verwerven de kinderen vaak binnen ongeveer 2 jaar de gepaste productieve vaardigheden in die taal (BICS), maar het duurt aanzienlijk langer om schoolse taalvaardigheid in te halen (CALP). Een structureel programma voor tweetalige leerlingen moet zich dan ook richten op: (1) cognitieve vaardigheden; (2) academische inhoud; en (3) kritisch taalbewustzijn.

Leerkrachten in het tweetalig onderwijs kunnen ook de ontwikkeling van communicatievaardigheden (incl. translanguaging en kalibreren, zie 2.2 Meertalig opgroeien) op een natuurlijke manier ondersteunen bv. via codeswitching of chaining. In deze context is het een bewuste strategie van tweetalige leerkrachten waarbij ze continu afwisselen tussen een gebarentaal en een gesproken/geschreven taal, bv. tijdens specifieke lees- en schrijfinstructie (Andrews & Rusher, 2010). Dergelijke strategieën benadrukken de gelijkwaardigheid tussen talen en bevorderen het metalinguïstisch bewustzijn, wat duidelijk verschilt met SimCom, wat niet aanzien mag worden als instructietaal (zie 2.4.2 Buitengewoon onderwijs). Daarnaast kunnen d/sh kinderen ook kalibratievaardigheden ontwikkelen door te communiceren met verschillende mensen in diverse situaties en overwinnen daarbij communicatiebarrières. Dat leidt tot de opbouw van een rijk repertoire aan tools voor communicatie. Kusters (2022) geeft aan dat dove mensen mogelijks meer ervaring hebben met communicatiebarrières dan horende mensen waarbij dove mensen expertise,



ervaring en strategieën ontwikkelen om die te overwinnen. Tweetalig onderwijs kan hier een belangrijke schakel in worden. De populatie van dove en slechthorende kinderen is zeer divers. D/sh kinderen kunnen afkomstig zijn uit zowel gezinnen met horende ouders, als met dove ouders, verschillende taalachtergronden hebben en variëren in kennis en achtergrond. Bijgevolg zullen niet alle kinderen in de klas in tweetalig onderwijs dezelfde talige startpositie hebben. Leerkrachten moeten zich daarvan bewust zijn en in staat zijn om hun communicatiestrategieën aan te passen, oftewel te kalibreren, en ook het kalibreren van de kinderen te ondersteunen. Die competentie sluit aan bij wat eerder werd beschreven over de nood aan dove gebarentalige rolmodellen.

Enns en collega's (2021) onderstrepen dat het van cruciaal belang is om gedurende de hele schooldag een effectieve modellering van beide instructietalen te behouden in de klas. In eerste instantie is het opzetten van een sterke gebarentaalbasis bij de kinderen noodzakelijk.

Uit bovenstaande uiteenzetting blijkt dat de wetenschappelijk literatuur, met het theoretisch kader van Nover en collega's (1989, 2010) op kop, variabelen onderscheidt die wel en niet bijdragen tot kwaliteitsvol tweetalig onderwijs. Dat kader werd nog niet eerder toegepast op de Vlaamse context, waardoor het onderzoek ook steunt op een uitwerking vanuit het CIPO-model dat een overzicht structureert met determinanten. Kwaliteit in het onderwijs is "een moeilijk begrip en de interpretatie van kwaliteit is vaak subjectief, namelijk afhankelijk van wat een leerkracht of onderzoeker als belangrijk acht" (Rajagopal, 2020). Voor het Vlaamse onderwijs biedt het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) duidelijke gemeenschappelijke verwachtingen waarbij elke kwaliteitsverwachting verduidelijkt wordt in een kwaliteitsbeeld. Het kader houdt rekening met de autonomie van scholen, de multidimensionaliteit en contextgebondenheid van onderwijs en lijst hierbij kwaliteitsverwachtingen op als houvast voor scholen bij het vormgeven van hun onderwijs (cf. [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be)). Het OK steunt onder meer op het onderwijseffectiviteitsonderzoek van De Fraine (2004) en Bellens & De Fraine (2012). Aangezien er gesteund wordt op dat wetenschappelijk onderzoek, zal er ook bij het huidige onderzoek gestart worden vanuit het onderzoek van De Fraine en Bellens inzake onderwijseffectiviteit. Bellens en De Fraine (2012) onderzochten in opdracht van de Vlaamse Overheid de kenmerken van effectief basisonderwijs en bieden in hun boek een overkoepelend antwoord op de vraag 'wat werkt?'. Hun theoretisch kader gaat dieper in op de betrokkenheid van verschillende onderwijsactoren. Welke bijdragen kan en mag van een school worden verwacht? Wat zijn de kenmerken van leerlingen, hun thuisomgeving en de leerkracht(en)? Gebruikmakend van het CIPO-model (Scheerens, 1990) bespreken ze verder ook de organisatievorm op klas- en schoolniveau (vb. klassamenstelling en differentiatie) en gaan tot slot in op de

*Achtergrond*

schoolcontext. De kenmerken van effectiviteit - gefocust op de uitkomsten (1) prestatie van de leerlingen, (2) leerwinst en (3) schoolwelbevinden van leerlingen - zullen zo ook meegenomen worden in het verdere onderzoek naar tweetalige klassen Ned-VGT.

## 2.4 Vlaamse onderwijscontext voor dove en slechthorende kinderen

### 2.4.1 Gewoon onderwijs

De meerderheid van de populatie d/sh leerlingen gaat naar het gewoon onderwijs (zie 2.5.1 Aantal leerlingen in Vlaanderen), met of zonder ondersteuning van een ondersteuningsnetwerk (vanaf 1/9/2023: leersteuncentrum) en kunnen een beroep doen op speciale onderwijsleermiddelen, bv. het inzetten van een schrijftolk of een tolk VGT-Ned en een budget voor het kopiëren van notities van medeleerlingen. Daarnaast kan ook FM-apparatuur aangevraagd worden om de spraak van de leerkracht te versterken. De meerderheid van de d/sh leerlingen die naar het gewoon onderwijs gaan, heeft geen andere ondersteuningsnaden, dragen CI's of hoorapparaten en kennen geen VGT. Internationaal zien we dat d/sh leerlingen (ook kinderen met een CI) als groep echter niet dezelfde resultaten behalen als horende leeftijdsgenoten voor gesproken taal, waaronder ook lezen en schrijven (o.a. Enns et al, 2021). De algemene tendens van – horende niet-gebarentalige – experten bij de begeleiding van d/sh kinderen en het onderwijs aan d/sh leerlingen is dat gebarentaal de ontwikkeling van gesproken taal belemmert (Hall et al., 2019). Een overweldigend aantal onderzoeken wijst op het tegendeel – zeer recent ook nog door Pontecorvo en collega's (2023) aan Boston University.

Een minderheid van de d/sh leerlingen in het gewoon onderwijs maakt gebruik van tolken VGT-Ned. In het eerste semester van het schooljaar 2022-2023 stond er voor 33 d/sh basisschoolleerlingen een tolk in de klas (CAB Vlaanderen, 2023). Bovendien brengt het inzetten van tolken een aantal bijkomende knelpunten met zich mee. Kinderen die les volgen met tolken, hebben geen rechtstreekse toegang tot onderwijs, maar via een tussenpersoon, die meestal geen kennis heeft over onderwijs of over de doelstellingen van de leerkrachten (Russell, 2021). De kwaliteit van het tolken in de onderwijscontext verschilt heel sterk. Een onderzoek naar het foutenpercentage van onderwijstolken binnen een 3-minuten fragment wijst uit dat tolken een foutenpercentage hebben van 26% tot 58% (Nicodemus & Emmorey, 2015). Waarbij het foutenpercentage van 26% slaat op tolken Engels – Amerikaanse Gebarentaal (ASL) met meer dan 10 jaar voltijdse tolkervaring en de 58% geldt voor tolken Engels-ASL met minder dan 5 jaar voltijdse tolkervaring. In Vlaanderen worden scholen

doorgelicht maar bestaat er geen enkele vorm van kwaliteitscontrole op het werk van tolken VGT-Ned. Verdergaand op de rol van de tolk VGT-Ned fungeert de tolk – meestal een niet-moedertalige VGT-gebaarder – binnen het gewoon onderwijs ten onrechte als een taalmodel voor leerlingen die nog volop taal ontwikkelen (Heyerick & Vermeerbergen, 2012). Een tolk heeft niet de educatieve en pedagogische bagage om de taalontwikkeling te ondersteunen en op te volgen, terwijl een dove gebarentalige leerkracht dit bijvoorbeeld wel heeft. Daarnaast worden tolken in Vlaanderen niet opgeleid om te tolken voor kinderen als doelgroep. Participatie in de klas wordt, zelfs wanneer er foutloos wordt getolkt, bemoeilijkt door onder andere een inhoudelijk tijdsverschil die d/sh leerlingen ervaren. Anders gezegd, de productie van een tolk komt altijd later dan de productie van de leerkracht of klasgenoten, wat in de klas betekent dat de d/sh leerling de info later krijgt (via de tolk) dan horende leerlingen en waarbij de leerkracht soms al andere informatie toont. Daardoor is participatie lastig en moeten d/sh kinderen vaak zelf informatie aanvullen. D/sh leerlingen en horende leerlingen hebben dus geen evenwaardige toegang tot het onderwijs en het klasgebeuren. In Vlaanderen is er daarbij ook een tekort aan beschikbare tolken VGT-Ned, met als gevolg dat de meeste d/sh leerlingen niet voor 100% van de lestijden een tolk in de klas hebben (CAB Vlaanderen, 2023).

Ten opzichte van horende leeftijdsgenoten kunnen d/sh leerlingen een hoger cortisolgehalte hebben en kampen met vermoeidheid (Bess et al., 2016). Daarnaast zijn ze vaak de enige d/sh leerling in hun gewone school, voelen ze zich geïsoleerd, hebben ze moeite met actieve participatie in de klas, hebben ze geen volwaardige toegang tot VGT als onderwijstaal en als taalvak, en hebben ze geen contact met d/sh leeftijdsgenoten en rolmodellen (Vermeerbergen et al., 2012).

We hebben onvoldoende informatie over de demografische kenmerken van d/sh leerlingen in het gewoon onderwijs. Wel zijn er onderzoeken in het buitenland die het idee geven dat d/sh leerlingen in het gewoon onderwijs en d/sh leerlingen in het buitengewoon onderwijs duidelijk van elkaar verschillen. Een studie in Duitsland toont aan dat d/sh leerlingen in het gewoon onderwijs – ten opzichte van leerlingen in het buitengewoon onderwijs – meestal betere gehoor- en spraakvaardigheden hebben, meestal geen bijkomende ondersteuningsnoden hebben en meestal niet communiceren in Duitse Gebarentaal (Hennies & Hintermair, 2015 in Hennies & Hennies, 2019).

#### 2.4.2 Buitengewoon onderwijs

Een deel van de d/sh leerlingen gaat naar het buitengewoon onderwijs (BuO). Wanneer we de visies van scholen voor buitengewoon onderwijs type 7 bekijken, blijkt dat deze een taalbeleid hanteren dat

zich op het continuüm orale aanpak – totale communicatie en simultane communicatie (SimCom) – bilinguale aanpak bevindt, met een duidelijk zwaartepunt gelegen ter hoogte van totale communicatie. De verschillende scholen hanteren ‘een spectrum van verschillende communicatiemediën en instructietalen’ waardoor er qua taalbeleid geen consensus is onderling (Kusters, 2017: 244). Totale communicatie is een filosofie waarbij leerkrachten diverse communicatiekanalen gebruiken – bv. Nederlands, spraakafzien, Nederlands met Gebaren, Vlaamse Gebarentaal, gestes en lichaamstaal, tekeningen, pictogrammen, etc. – met als doel de communicatie te bevorderen. Bij SimCom proberen leerkrachten beide talen – gesproken Nederlands en Vlaamse Gebarentaal – simultaan te gebruiken. Onderzoek heeft aangetoond dat wanneer leerkrachten SimCom hanteren als *instructietaal*, en dus tegelijkertijd gebaren en gesproken uitingen produceren, kinderen een onvolledige weergave van beide grammatica’s aangeboden krijgen (Scott & Henner, 2020).

Vlaamse Gebarentaal geniet niet dezelfde status als het Nederlands en VGT is er zelden een voer- of instructietaal. Slechts enkele actoren binnen dit onderwijstype zijn ook effectief VGT-vaardig (en doof) (Kusters, 2017). Een voordeel bij deze organisatievorm is dat d/sh kinderen contact hebben met d/sh leeftijdsgenoten en soms dove rolmodellen op school zien. Door dit alles hebben ook dove ouders met dove kinderen steeds minder affiniteit met deze organisatievorm. “Ouders worden geconfronteerd met een situatie van beperkte onderwijskeuzes voor hun kind wanneer ze willen dat hun kind bij andere dove kinderen in een gebarentaalomgeving schoolloopt en kwaliteitsvol onderwijs krijgt” (De Meulder & Murray, 2021: 10). Horende kinderen van dove ouders hebben geen toegang tot deze organisatievorm.

### 2.4.3 Bachelor-na-bachelor opleidingen

In Vlaanderen zijn er verschillende trajecten om een lerarenopleiding te volgen, er zijn de graduaatsopleidingen, de (verkorte) educatieve bachelor aan de hogescholen en de (verkorte) educatieve master in onderwijs aan de universiteiten, afhankelijk of toekomstige leerkrachten willen lesgeven in het kleuter-, lager of secundair onderwijs. De hogescholen hebben ook een bachelor-na-bachelor Buitengewoon Onderwijs. Sommige van deze bachelor-na-bachelor opleidingen bieden enkele vakken aan met betrekking tot onderwijs aan dove en slechthorende kinderen. De opleiding kan gevolgd worden door onderwijsprofessionals, niet enkel leerkrachten.

Een exploratie van de opleidingsprogramma’s Buitengewoon Onderwijs in april 2023 levert de volgende vaststellingen op. UCLL Heverlee biedt de keuzevakken ‘Onderwijsbehoeften – Sensoriële

beperkingen', 'Interventies – Taalontwikkeling bij auditieve problemen' en 'Interventies – Basispakket Vlaamse Gebarentaal' (<https://www.ucll.be/>). Vives Kortrijk biedt het vak 'Ondersteunen van dove en slechthorende kinderen' aan (<http://onderwijsaanbod.vives-zuid.be>). UCLL Diepenbeek, Arteveldehogeschool en Karel De Grote Hogeschool hebben momenteel geen specifiek aanbod m.b.t. dove en slechthorende leerlingen. Ook binnen de vijf Vlaamse bachelor-na-bachelor opleidingen 'Zorgverbreding en Remediërend Leren' (Vives Brugge, Thomas More Mechelen, UCLL Diepenbeek, Arteveldehogeschool en Karel De Grote Hogeschool) is er geen specifiek aanbod m.b.t. onderwijs aan dove en slechthorende kinderen.

## 2.5 De populatie dove en slechthorende leerlingen

Jaarlijks wordt bij één of twee op de 1000 baby's een aangeboren gehoorverlies aan het licht (cfr. Jaarrapporten Kind & Gezin). De gehoorverliezen variëren van een matig gehoorverlies tot volledige doofheid. De overgrote meerderheid (90-95%) van de dove en slechthorende kinderen worden geboren in gezinnen met horende ouders. In Vlaanderen krijgt ongeveer 94% van alle dove kinderen voor hun eerste verjaardag unilaterale of bilaterale cochleaire implantaten (De Raeve et al., 2020). Een cochleair implantaat (CI) is een chirurgisch geïmplanteerd elektronisch apparaat dat geluid omzet in elektronische pulsen. Het maakt het mogelijk om geluidsinformatie op te nemen door directe stimulatie van de gehoorzenuw. Via deze apparaten zijn veel kinderen in staat om klanken te herkennen, spraak te verstaan en te leren spreken, allen afhankelijk van de graad van CI-functionaliteit.

Vanwege de eerder eenzijdig medische informatie die ouders krijgen, komen dove en slechthorende (d/sh) kinderen vaak niet of nauwelijks op jonge leeftijd in contact met Vlaamse Gebarentaal, met VGT-talige professionals en rolmodellen (Matthijs et al., 2012). De realiteit leert ons dat niet elk kind binnen deze populatie zich met dezelfde talige kennis aanmeldt op school (2;6-3;0 jaar) en de beide talen op hetzelfde tempo ontwikkelt. Er wordt in meer detail verder ingegaan op de taalprofielen van d/sh kinderen in 4.3.1 Taalprofielen. In het westen neemt het aantal dove kinderen dat een gebarentaal kent ook af. Dit komt grotendeels voort uit de institutionele en medische aandring om elke vorm van gebarentaalgebruik en onderwijs met een gebarentaal voor dove kinderen te vermijden (Henner & Robinson, 2023), hoewel er de afgelopen jaren sterk bewijs werd geleverd voor meertaligheid met beide talen en taalmodaliteiten (zie 2.2 Meertalig opgroeien).

Daarnaast is het mogelijk dat bepaalde kenmerken van een kind leiden tot ongelijke onderwijskansen. Intersectionaliteit erkent de complexiteit van iemands identiteit en ervaringen, die voortvloeien uit

een combinatie van verschillende kenmerken bij één persoon. Zo kunnen kinderen doof of slechthorend zijn, een thuistaal hebben die niet Nederlands of VGT is, extra ondersteuningsnoden hebben, een lage SES en/of een niet-witte huidskleur hebben, enz. (Emery & Iyer, 2022).

### 2.5.1 Aantal leerlingen in Vlaanderen

Het Departement Onderwijs & Vorming van de Vlaamse Overheid bezorgde ons cijfers van het aantal d/sh leerlingen (Vlaamse Overheid, 2023). In de afgelopen jaren heeft er een opmerkelijke toename plaatsgevonden in het aantal geregistreerde d/sh leerlingen binnen het gewoon en buitengewoon kleuter- en lager onderwijs. In het jaar 2018 bedroeg het aantal geregistreerde leerlingen 253, terwijl dit aantal in 2022 639 was. Dat impliceert een stijging van maar liefst 153% over een periode van slechts vijf jaar. Uitsluitend leerlingen met een verslag of gemotiveerd verslag van type 7, auditieve beperking, zijn geregistreerd en worden dus meegeteld. Dove en slechthorende leerlingen die geen verslag of gemotiveerd verslag hebben, worden niet meegenomen in deze telling. Hierdoor kunnen d/sh leerlingen onbedoeld buiten beschouwing worden gelaten en kan de telling een onderschatting zijn van het aantal d/sh leerlingen in het basisonderwijs in Vlaanderen.

Tussen 2018 en 2022 gingen er gemiddeld 27% van de d/sh leerlingen naar school in het buitengewoon basisonderwijs. Een opvallende observatie is de grote toename van 24% naar 28% voor het buitengewoon basisonderwijs tussen 2018 en 2019, waarna het percentage stabiliseert (Vlaamse Overheid, 2023).

Het gemiddelde aandeel d/sh leerlingen in het gewoon basisonderwijs dat een Individueel Aangepast Curriculum (IAC) volgt tussen 2019<sup>7</sup> en 2022 bedraagt 4% (Vlaamse Overheid, 2023).

Van de d/sh leerlingen tussen 2018 en 2022 die naar het gewoon lager onderwijs gaan, blijkt gemiddeld 66% een leeftijdsadequate schoolse vordering te hebben<sup>8</sup>, terwijl 27% een schoolse achterstand<sup>9</sup> van één jaar heeft en 3% een schoolse achterstand van twee jaar (Vlaamse Overheid, 2023). De verschillen tussen deze cijfers en de gegevens van de totale populatie leerlingen in het gewoon lager onderwijs, zoals gerapporteerd in het statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs voor het schooljaar 2021-

---

<sup>7</sup>IAC werd niet geregistreerd in 2018

<sup>8</sup> Schoolse vordering wordt bepaald door een vergelijking van het leerjaar waarin de leerling is ingeschreven met het leerjaar waarin de leerling op basis van zijn geboortjaar ingeschreven zou moeten zijn (dataloep-publiek.vlaanderen.be).

<sup>9</sup> Schoolse achterstand is het aantal leerjaren achterstand dat een leerling oploopt t.o.v. het leerjaar waarin hij zich zou bevinden als hij normaal zou vorderen (dataloep-publiek.vlaanderen.be).

2022, zijn opvallend. 83% van de leerlingen heeft een leeftijdsadequate schoolse vordering, terwijl 10% een achterstand van 1 jaar heeft en 1% een achterstand van 2 jaar. Er is wel een opmerkelijke daling van het percentage d/sh leerlingen met een achterstand van twee jaar op te merken, nl. respectievelijk 4% en 5% in 2018 en 2019 naar 1% in 2022. De schoolse vordering van kleuters wordt niet gemeten, noch die van leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs.

Het is van belang om die trends verder te onderzoeken en te begrijpen. Een diepgaand begrip van de factoren die hebben bijgedragen aan de stijging van aantal geregistreerde d/sh leerlingen en het onderwijs en in het buitengewoon onderwijs in het bijzonder, kan waardevolle inzichten opleveren voor zowel beleidsmakers als onderwijsprofessionals. Ook de schoolse achterstand van de d/sh leerlingen in het gewoon lager onderwijs (nl. 30% van de populatie) dient verder onderzocht te worden.

### 2.5.2 Leerlingen met bijkomende ondersteuningsnoden

Op dit moment zijn er in Vlaanderen geen actuele cijfers over het aantal d/sh leerlingen met één of meerdere bijkomende ondersteuningsnoden. Die noden kunnen het gevolg zijn van bijvoorbeeld een leerstoornis, autismspectrumstoornis, AD(H)D, een fysieke of verstandelijke handicap of beperking zijn. Onderzoek door het Gallaudet Research Institute tussen 1999 en 2011 toont aan dat 40% tot 50% van de populatie d/sh leerlingen in de VS bijkomende ondersteuningsnoden hebben (Guardino & Cannon, 2022). Ook onderzoek van Pérez en collega's beschrijft cijfers waaruit blijkt dat één op vier van de schoolgaande d/sh kinderen in het schooljaar 2016-2017 in Madrid bijkomende ondersteuningsnoden hadden (Pérez et al., 2019). De kans is dus groot dat ook in Vlaanderen een aanzienlijke groep d/sh leerlingen gelijkaardige ondersteuningsnoden hebben.

### 2.5.3 Leerlingen met een andere thuistaal

D/sh kinderen kunnen horende ouders hebben met een migratieachtergrond of wiens thuistaal niet het Nederlands en/of VGT is. Daarnaast kunnen d/sh kinderen ook dove ouders hebben waarvan één of beide ouders thuis niet in Vlaamse Gebarentaal communiceert, maar in de gebarentaal van het land of de regio van herkomst (bv. Oekraïense Gebarentaal, Frans-Belgische Gebarentaal). D/sh kinderen uit zulke thuisomgevingen worden blootgesteld aan verschillende talen, met name de thuistaal, Nederlands en mogelijk VGT (thuis en/of op school) en aan verschillende culturen, met name die van de eigen etnisch-culturele minderheidsgroep, die van de horende maatschappij, en mogelijk de

Dovengemeenschap. Dat brengt uitdagingen met zich mee voor de verwerving van talen en voor het onderwijs (Adekemi Ayantoye & Luckner, 2016).

Van de totale groep d/sh basisschoolleerlingen is gemiddeld 16% geen Belg, over de periode van 2018 tot 2022. Van de d/sh leerlingen die geen Belgische nationaliteit hebben, gaat 34% naar het buitengewoon basisonderwijs (Vlaamse Overheid, 2023). Die cijfers komen overeen met het aandeel niet-Belgische leerlingen in het totale buitengewoon basisonderwijs, zoals gerapporteerd in het statistisch jaarboek van Vlaanderen voor het schooljaar 2021-2022. Het aantal leerlingen met een niet-Belgische nationaliteit t.o.v. de totale schoolbevolking was 12,30% in het gewoon kleuteronderwijs, 10,50% in het gewoon lager onderwijs, 18,64% in het buitengewoon kleuteronderwijs en 14,60% in het buitengewoon lager onderwijs (Onderwijs Vlaanderen, 2023).

Ongeveer 23% van de d/sh basisschoolleerlingen tussen 2018 en 2022 heeft ooit aangegeven dat ze thuis geen Nederlands spreken of alleen met een van de ouders, broers of zussen. Een interessante observatie is de toename van dit percentage van 20% in 2018 naar 24% in schooljaar 2022 (Vlaamse Overheid, 2023). De representatie van d/sh leerlingen met thuistaal niet-Nederlands lijkt overeen te komen met die van de totale populatie. In 2021-2022 sprak een kwart van de totale populatie leerlingen van het gewoon basisonderwijs thuis geen Nederlands (Onderwijs Vlaanderen, 2023). Echter, het kenmerk thuistaal niet-Nederlands wordt enkel geregistreerd voor leerlingen die naar het gewoon onderwijs gaan, of die ooit naar het gewoon onderwijs gingen. Voor leerlingen die altijd al in het buitengewoon onderwijs schoolliepen, wordt dit kenmerk niet geregistreerd. Dat betekent dat het beschikbare cijfer een onderschatting kan zijn van het aantal d/sh leerlingen met thuistaal niet-Nederlands. Tevens ontbreekt ons de kennis over de verdeling van d/sh leerlingen met kenmerk thuistaal niet-Nederlands tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs.

#### 2.5.4 Leerlingen met een lage sociaal-economische status

Binnen de populatie d/sh basisschoolleerlingen meldt gemiddeld 23% (2018-2022) dat de moeder geen diploma of getuigschrift heeft van het hoger secundair onderwijs (Vlaamse Overheid, 2023). Deze bevinding verschilt licht van de totale populatie in het gewoon basisonderwijs, waar 20% een vergelijkbare achtergrond heeft (Onderwijs Vlaanderen, 2023).



Ook blijkt dat gemiddeld 36% van de d/sh basisschoolleerlingen tussen 2020<sup>10</sup> en 2022 in aanmerking kwam voor schooltoelages via het Groeipakket (<https://www.groeipakket.be/tegemoetkomingen>) (Vlaamse Overheid, 2023), wat vergelijkbaar is met het totaal van 38% van leerlingen in het gewoon basisonderwijs voor het schooljaar 2021-2022 (Onderwijs Vlaanderen, 2023).

De kenmerken opleiding moeder en schooltoelage worden enkel vastgelegd voor leerlingen die naar het gewoon onderwijs gaan, of die in het verleden naar het gewoon onderwijs gingen. Voor leerlingen die te allen tijde buitengewoon onderwijs volgden, worden deze kenmerken niet geregistreerd. Dit impliceert dat het beschikbare cijfer mogelijk een onderschatting vormt van het aantal d/sh leerlingen met een sociaal-economisch uitdagende achtergrond. Daarnaast ontbreekt inzicht in het aandeel d/sh leerlingen met deze kenmerken in het gewoon onderwijs in vergelijking met het aantal in het buitengewoon onderwijs.

## 2.6 Het recht op inclusief onderwijs volgens het VN-verdrag

In het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, specifiek in Artikel 24, wordt het recht op onderwijs voor personen met een handicap, inclusief dove en slechthorende (d/sh) kinderen, geformuleerd. Binnen dit verdrag is er extra aandacht voor het recht van d/sh kinderen om gebarentaal te leren, contact te hebben met de dovengemeenschap en gekwalificeerde leerkrachten in gebarentaal, inclusief dove leerkrachten (VN-verdrag, art. 24, §3b, §3c en §4).

- §3b: (de Staten die Partij zijn moeten) het leren van gebarentaal vergemakkelijken en de taalkundige identiteit van de gemeenschap van doven bevorderen;
- §3c: waarborgen dat het onderwijs voor personen, en in het bijzonder voor kinderen, die blind, doof of doofblind zijn, plaatsvindt in de talen en met de communicatiemethoden en -middelen die het meest geschikt zijn voor de desbetreffende persoon en in een omgeving waarin hun cognitieve en sociale ontwikkeling worden geoptimaliseerd.
- §4: Teneinde de uitoefening van dit recht te vergemakkelijken, nemen de Staten die Partij zijn passende maatregelen om leerkrachten aan te stellen, met inbegrip van leerkrachten met een

---

<sup>10</sup> Voor 2020 werd er op een andere manier geregistreerd.

handicap, die zijn opgeleid voor gebarentaal en/of braille, en leidinggevend en medewerkers op te leiden die op alle niveaus van het onderwijs werkzaam zijn.

De totstandkoming van deze paragrafen in het VN-verdrag was het resultaat van langdurige betrokkenheid van de *World Federation of the Deaf* bij het ontwerpen ervan (Murray et al., 2018). D/sh mensen hebben een 'dual category status', waarbij ze deel uitmaken van zowel de groep personen met een handicap als een taalminoriteitsgroep (Murray et al., 2018). Vanuit deze intersectionele status vloeien specifieke noden en rechten voort, waar het VN-verdrag met Artikel 24 aan tegemoet komt (Snoddon & Murray, 2019). Inclusie is mogelijk als deze intersectionele benadering, die zowel de taalrechten als de onderwijsrechten van d/sh kinderen erkent, wordt toegepast (Snoddon & Murray, 2019). Dit omvat kwalitatief tweetalig onderwijs in een gebarentaal en een gesproken taal, les krijgen in een gebarentaalrijke omgeving, gekwalificeerd gebarentalig personeel (waaronder dove mensen), interactie met d/sh leeftijdsgenoten, het volgen van een gemeenschappelijk curriculum en het behalen van een diploma op gelijke voet met horende kinderen (Reuter, 2017).

De 4<sup>e</sup> General Comment van het VN-comité voor de rechten van personen met een handicap (2016) benadrukt dat inclusie alleen mogelijk is wanneer onderwijs wordt gekoppeld aan gewoon onderwijs, waarin dove en slechthorende kinderen samen met kinderen zonder handicap les krijgen. Het idee van apart onderwijs als segregatie wordt echter bekritiseerd door Murray en collega's (2018). Om gelijkwaardigheid te verzekeren en discriminatie tegen te gaan geeft het VN-comité in hun 6<sup>de</sup> General Comment aan dat het onderwijs voor d/sh kinderen een gebarentalige omgeving moet creëren waar d/sh kinderen samen les krijgen en waar dove volwassen rolmodellen werkzaam zijn. Scholen die een bilinguaal-biculturele onderwijsmethode toepassen, waarin d/sh leerlingen les krijgen van gebarentalige leerkrachten en interactie hebben met dove leeftijdsgenoten, bieden vaak meer inclusief onderwijs dan gewoon onderwijs (Murray et al., 2018). Inclusie moet niet gezien worden als een 'plaats' (Snoddon & Murray, 2019) en impliceert niet louter dat leerlingen in gewone leeromgevingen worden geplaatst, maar omvat veeleer een bredere ervaring (Goodall 2018, in Snoddon & Murray, 2019: 741).

Inclusief onderwijs intersectioneel benaderen betekent niet enkel tegemoetkomen aan taalrechten en onderwijsrechten, zoals hierboven vermeld, maar ook rekening houden met andere aspecten van de identiteit van leerlingen (Cioè-Peña 2017 en Murray et al. 2018 in Snoddon & Murray, 2019: 744). Denk hierbij aan (andere) handicap(s) en onderwijsnoden, huidskleur, sociaal-economische status, afkomst,

thuis taal, culturele- en religieuze achtergrond, gezinssamenstelling, enz. Ook op basis van deze kenmerken kunnen dove en slechthorende kinderen afwijken van 'de norm'.

In het huidige onderwijslandschap in Vlaanderen is er geen enkele organisatievorm die volledig voldoet aan het recht op onderwijs voor d/sh kinderen gesteund op gelijke onderwijskansen (VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, artikel 24). In Vlaanderen kunnen d/sh kinderen naar het gewoon onderwijs of naar het buitengewoon onderwijs (type 7), maar beide organisatievormen kampen met problemen gelinkt aan het VN-onderwijsrecht (Murray et al., 2018; Fevlado, 2015).

Als gevolg van deze situatie heeft Doof Vlaanderen (z.d.-a) vanaf eind 2015 gelobbyd voor tweetalige klassen in een school voor gewoon onderwijs, voor d/sh kinderen, hun horende broers en zussen, en horende kinderen van dove ouders, met gedeeltelijk gemeenschappelijke lestijden met andere horende leerlingen (Doof Vlaanderen, z.d.-b). Dankzij dit jarenlange engagement van Doof Vlaanderen besliste de minister van Onderwijs een decreet te ontwerpen dat gewone scholen ook de mogelijkheid biedt tweetalig onderwijs Nederlands-Vlaamse Gebarentaal aan te bieden.

## 3 ONDERZOEKSMETHODE

### 3.1 Onderzoeksdesign

De opsomming van de drie hoofdonderzoeksvragen en deelvragen kan hierboven geraadpleegd worden (1.2 Onderzoeksvragen). Als antwoord op **onderzoeksvraag A** ondernamen de onderzoekers een **systematische literatuurstudie** in de vorm van een *rapid review* aangevuld m.b.v. een sneeuwbal-effect.

Nadien volgde er een kwalitatieve onderzoeksmethode aan de hand van verscheidene denktanks en focusgroepen. Hiermee beoogden de onderzoekers **onderzoeksvraag B** en deelvragen te beantwoorden. Wat in de wetenschappelijke literatuur kon gevonden worden werd afgetoetst in twee **academische denktanks**, met respectievelijk Vlaamse en internationale academici met relevante expertise. Binnen deze denktanks werden kritische bedenkingen verzameld en kregen de onderzoekers een eerste inschatting van welke organisatievormen in Vlaanderen werkbaar kunnen zijn en wat mogelijke knelpunten en randvoorwaarden zijn. Aanvullend op deze denktanks verzamelden de onderzoekers ook bedenkingen van de individuele leden van het consortium, in de vorm van korte individuele gesprekken. Daarna werden verschillende **focusgroepen** georganiseerd bij drie doelgroepen. Twee focusgroepen vonden plaats met deelnemers vanuit het gewoon onderwijs (schoolleiders, leerkrachten, zorgcoördinatoren, pedagogisch begeleiders). Eén focusgroep vond plaats met professionals met ervaring met d/sh kinderen in het gewoon of buitengewoon basisonderwijs. Dit waren mensen vanuit de ondersteuningsnetwerken en vanuit scholen voor buitengewoon onderwijs type 7 doof/slechthorend. Daarnaast werden er ook twee focusgroepen georganiseerd met dove en horende ouders van d/sh kinderen en dove ouders van horende kinderen en een één-op-één gesprek met een ouder. Aanvullend werd er ook een kort interview ingepland met de vzw Doof Vlaanderen. De onderzoekers kregen toegang tot hun transcripties van twee focusgroepen georganiseerd in 2022. De bevindingen werden besproken binnen het voltallige consortium.

**Onderzoeksvraag C** en deelvragen werden beantwoord aan de hand van een **korte vragenlijst** die werd bezorgd aan de scholen voor buitengewoon onderwijs, type 7 doof/slechthorend. Deze vragenlijst had als doel na te gaan welke scholen relevante ervaring hebben met onderwijs in en over

VGT. Aan personeel van de scholen die VGT als taalvak en/of als instructietaal aanbieden stelden de onderzoekers verdiepende vragen in de vorm van **interviews**.

De verzamelde kwalitatieve data (notities, opnames en transcripties van academische denktanks, focusgroepen en interviews) werd thematisch geanalyseerd met het softwareprogramma NVivo. De wetenschappelijke literatuurreview en de kwalitatieve analyse vormden samen de basis voor de praktijkgerichte startersgids (Kusters & Wille, 2023). Bij de ontwikkeling van die gids werden de academici en onderwijsactoren die eerder deelnamen aan de denktanks en focusgroepen verder nauw betrokken.

De onderzoeksopzet wordt verder in dit rapport per deelonderzoek gedetailleerd beschreven.

## 3.2 Positie van de onderzoekers

De onderzoekers beschrijven hun positie binnen dit onderzoeksproject. Positionaliteit verwijst naar de houding of positionering van de onderzoeker in relatie tot de sociale en politieke context van het onderzoek (Rowe, 2014: 628). Als onderzoekers is het relevant om te beschrijven op welke manier onze achtergrond, ervaringen, ons doof-zijn of horend-zijn impact heeft op dit onderzoek met betrekking tot tweetalig onderwijs Ned-VGT. Kusters, De Meulder en O'Brien (2017) sporen onderzoekers aan om hun positie en hun onderzoek kritisch te contextualiseren nl., de positie en het standpunt van de onderzoeker ten opzichte van de doelgroep, hier dove en slechthorende kinderen en bij uitbreiding de Dovengemeenschap. De positie heeft een invloed op elke fase van het onderzoek, vanaf het eerste idee, het onderzoeksdesign en de keuze naar participanten tot de conclusies en verspreiding van de bevindingen. De reden van deze contextualisering is enerzijds om zich als onderzoeker bewust te zijn van de eigen vooringenomenheid, die onvermijdelijk is, en anderzijds om transparantie te bieden bij het onderzoeksproces.

Marieke Kusters en Beatrijs Wille bespreken hun persoonlijke en professionele leven en zullen hierbij de mogelijke invloed van hun achtergrond, ervaringen op dit onderzoeksthema toelichten en van daaruit komen ook hun visie en positie hier aan bod. Daarbij buigen ze zich ook over de vraag hoe ze zich verhouden tot anderen die betrokken zijn bij het onderzoek.

### 3.2.1 Marieke Kusters

Ik ben een dove vrouw geboren in 1988 in België. Mijn ouders, jongste zus en broer zijn horend, terwijl mijn oudste zus en ik doof zijn. Mijn vader gaf voor onze geboorte al 15 jaar les aan dove en slechthorende kinderen, wat ons thuis ten goede kwam. Dit stimuleerde de taalverwerving en taalontwikkeling van mijn zus en mij, met name in het Nederlands.

Ik kreeg onderwijs in het buitengewoon onderwijs, waar ik leerde luisteren, spreken, lezen en schrijven met behulp van hoortoestellen. Op de leeftijd van 9 jaar stapte ik over naar het gewoon onderwijs voor meer kansen. Dit betekende echter dat ik geen dagelijkse contacten meer had met dove leeftijdsgenoten. Op de leeftijd van 12 jaar kreeg ik een cochleair implantaat, wat mijn spraakverstaan vergemakkelijkte tijdens één-op-één gesprekken in een stille omgeving. Met de ondersteuning die ik kreeg, zoals GON-begeleiding en hulpmiddelen, kon ik doorstromen naar het secundair onderwijs, hoger onderwijs en de universiteit.

Mijn eigen ervaringen hebben me bewust gemaakt van de uitdagingen waarmee dove kinderen te maken krijgen wanneer ze worden geïntegreerd in het gewoon onderwijs. Hoewel ik goede punten haalde, worstelde ik met mijn doof-zijn en voelde ik me vaak buitengesloten in groepsactiviteiten. Ik probeerde me zo horend mogelijk te gedragen, omdat dit werd verwacht door mijn omgeving. Ik groeide op zonder kennis van Vlaamse Gebarentaal, had beperkt contact met dove leeftijdsgenoten en miste dove rolmodellen. Pas op 18-jarige leeftijd kwam ik in aanraking met dove VGT-talige jongeren, en leerde ik de taal en de Dovengemeenschap kennen. Dit had een positieve invloed op mijn zelfvertrouwen en identiteitsvorming. Ik besepte dat veel dove mensen deze ervaring nooit of pas op latere leeftijd hebben.

Vanuit de motivatie iets te betekenen voor de volgende generaties dove en slechthorende kinderen, koos ik voor een professionele bachelor in de orthopedagogie en daarna de master in de pedagogische wetenschappen. Ik heb werkervaring (waaronder stages) in dovenscholen en internaten als leerkracht Dovencultuur, opvoedster en als orthopedagoog. Binnen deze posities wisselde ik ideeën, bezorgdheden, inzichten, meningen en kennis uit over onderwijs met dove leerkrachten, dove opvoeders, dove onderzoekers, dove ouders en dove leidinggevenden. Hun verhalen waren vaak geladen met frustratie en de wens om tweetalig onderwijs in gebarentaal en gesproken taal mogelijk te maken. Mijn afstudeerscriptie richtte zich op de ervaringen van dove leerkrachten in het dovenonderwijs.

*Onderzoeksmethode*

Ik ben ervan overtuigd dat het belangrijk is om tweetalig onderwijs in Vlaamse Gebarentaal en Nederlands mogelijk te maken in Vlaanderen. Als een dove vrouw met een pedagogische achtergrond en met persoonlijke en professionele ervaringen in gewoon en buitengewoon onderwijs, voel ik een intergenerationele verantwoordelijkheid om de onderwijssituatie voor dove en slechthorende kinderen te verbeteren.

Als lobbyist bij Doof Vlaanderen vzw (2013-2022) heb ik me ingezet voor het recht op opvoeding en onderwijs met VGT. Ik heb contact gehad met ouders, scholen en beleidsmakers om naar de vragen en noden te luisteren en om het bewustzijn te vergroten. Doof Vlaanderen promoot een specifieke organisatievorm voor tweetalig onderwijs, namelijk tweetalige klassen in gewone scholen met gemengde lesmomenten tussen dove en horende leerlingen. Binnen dit onderzoek kijk ik opnieuw naar de mogelijke organisatievormen, terwijl ik mijn voorgaande kennis hierover niet ontwijk. Nu ik als onderzoeker werk, wil ik opnieuw kijken naar de mogelijke organisatievormen voor tweetalig onderwijs. Ik ben me ervan bewust dat mijn achtergrond bij Doof Vlaanderen invloed kan hebben op de perceptie van betrokkenen bij het onderzoek. Sommigen kunnen mogelijk vooringenomen zijn, terwijl anderen juist vertrouwen kunnen hebben in mijn expertise en ervaring.

In alle contexten waarin ik zowel privé als professioneel in contact kom met dove/slechthorende mensen of betrokkenen, kies ik ervoor om mezelf te presenteren als doof en gebarentalig. Dat betekent dat ik in die situaties mijn cochleair implantaat (CI) niet draag en geen Nederlands spreek. Ik laat dat deel van mijn identiteit domineren in die specifieke contexten. Het kan zijn dat deelnemers of niet-deelnemers aan dit onderzoek zichzelf, hun kinderen of leerlingen wel of niet in mij herkennen en daardoor wel of niet deelnemen en bepaalde meningen, ervaringen of ideeën bewust of onbewust delen. Deelnemers kunnen een verschil zien tussen mij en dove of slechthorende kinderen die weinig of geen Vlaamse Gebarentaal (VGT) kennen, Nederlands als voorkeurs taal hebben en hoortoestellen en/of CI's dragen, omdat ik in de context van het onderzoek alleen in VGT communiceer en mijn CI niet draag.

Als onderzoeker streef ik ernaar om het perspectief van dove en slechthorende mensen te integreren. Ik heb dove academici, professionals en ouders betrokken bij mijn onderzoek om hun ervaringen en inzichten te verzamelen. Ik geloof dat dat een belangrijke bijdrage levert aan het begrip van de behoeften en uitdagingen van dove en slechthorende individuen in het onderwijs.

Als moeder van een horende dochter en een horende pluszoon kan ik een dieper begrip hebben van de bijdragen van ouders, door gedeelde ervaringen. Mijn doof-zijn en moederschap kunnen vertrouwen wekken of juist argwaan opwekken bij betrokkenen. Dat kan invloed hebben op hun betrokkenheid en de mate waarin ze zich uiten tijdens gesprekken.

### 3.2.2 Beatrijs Wille

Ik ben een horende vrouw en ben in 1991 in België geboren in een gezin als jongste van twee kinderen. Op 10-jarige leeftijd kwam ik voor het eerst in aanraking met Vlaamse Gebarentaal via dove klasgenoten die integreerden in het gewoon basisonderwijs. Ik pikte de Vlaamse Gebarentaal spelenderwijs op in de klas en op de speelplaats. Daarnaast kwam een dove mama regelmatig tijdens de middagpauze vrijwillig Vlaamse Gebarentaallessjes aanbieden. Bij afwezigheid van tolken werd ik soms ingezet om te tolken voor mijn dove medeleerlingen. Deze ervaring heeft mijn visie op onderwijstolken, lerarenopleiding en inclusie mee vorm gegeven. Enerzijds gaf deze ervaring me een duidelijker beeld van de wisselende tolkqualiteit en het tekort aan tolken in het gewoon onderwijs. Anderzijds kwam ik ook tot het besef dat de horende leerkrachten weinig inzicht hadden in wat doof-zijn betekent en welke drempels er zijn voor dove leerlingen op een gewone school. Dat gaat van zeer basale zaken zoals het installeren van flitsbrandalarmen en met het licht knipperen als je iedereens aandacht wil tot evenwaardige deelname aan groepsgesprekken.

Ongeveer een decennium later verwierf ik VGT volwaardig via formeel onderwijs van dove lesgevers. Ik identificeer me dus als horende late gebaarder (De Meulder, 2019). Door de taal te leren en meer dove mensen te ontmoeten, verwierf ik ook meer inzicht in de Vlaamse Dovengemeenschap, haar waarden en normen.

Mijn ouders gaven me al vrij vroeg het belang van taal mee. Uitstapjes naar de bibliotheek of Franse taalkampen stonden op het programma. Sindsdien werk en leef ik in een taalrijke context waar ook Engels en Amerikaanse Gebarentaal ondertussen deel van uitmaken. Mijn interesse in taalontwikkeling en meertaligheid werd verder gevoed door mijn latere onderwijskeuze. Mede beïnvloed door mijn eerdere ervaringen op school, koos ik voor de opleiding logopedie. Ik genoot hoger onderwijs en behaalde binnen de vooropgestelde termijn een master in de logopedische en audiologische wetenschappen (Universiteit Gent). Wat Vlaamse Gebarentaal betreft bleef ik met één keuzevak toch op mijn honger zitten en besliste ik nadien om een Master-na-Master in de taalkunde (KU Leuven) op te nemen met focus op gebarentalen, in het bijzonder Vlaamse Gebarentaal.



Onder de supervisie van prof. dr. Mieke Van Herreweghe en prof. dr. Kristiane Van Lierde behaalde ik in 2018 mijn doctoraat in de Taalkunde en Gezondheidswetenschappen (Universiteit Gent). Het doctoraat “Take Signing to the Child” levert een unieke bijdrage aan het bestaand nationaal en internationaal onderzoek rond gebarentaalverwerving. Het beschrijft de vroege communicatie tussen dove kinderen en hun dove/horende ouder(s) (Wille et al., 2018; Wille et al., 2019) en de adaptatie en validering van de *Visual Communication and Sign Language checklist* (VCSL; Wille et al., 2020ab). De afgelopen jaren verrichte ik ook onderzoek aan Gallaudet University (VS), UC San Diego (VS), en de Academia Belgica in samenwerking met CNR Istituto di Scienze e Tecnologia della Cognizione (Rome, Italië). Deze internationale kansen hebben me in staat gesteld om mijn academisch netwerk verder uit te breiden. Tijdens een 6-maanden onderzoeksverblijf aan Gallaudet University, de enige instelling voor hoger onderwijs waarin alle programma's en diensten toegankelijk zijn in Amerikaanse Gebarentaal, leerde ik Amerikaanse Gebarentaal. Deze taal ontwikkelde ik verder tijdens mijn postdoctoraal onderzoek aan UC San Diego. In het najaar van 2020 startte ik een postdoctoraal onderzoek, gefinancierd door het FWO Vlaanderen, aan de Universiteit Gent op het thema leesvaardigheid bij schoolgaande dove kinderen (6-12 jaar). Dit onderzoek werd voor de duur van het huidige O&O-project opgeschort en zal nadien terug opgenomen worden.

Sinds 2015 ben ik als onderzoeker actief op thema's gerelateerd aan de taalontwikkeling van dove kinderen in Vlaanderen, nl. vroege communicatie, taaltesten, VGT-taalontwikkeling, Nederlandse geletterdheid, meertaligheid en onderwijs. Daarnaast ben ik verantwoordelijk voor het vak “Inleiding tot de Vlaamse Gebarentaal” aan de Universiteit Gent, wat voornamelijk door studenten binnen de faculteiten Letteren en Wijsbegeerte, Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, en Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen gevolgd wordt.

Vanuit mijn onderzoeksexpertise en -interesse ben ik sinds 2020 ook lid van de Raad van Bestuur van het Vlaams GebarentaalCentrum vzw en sinds 2021 lid van de Adviescommissie VGT. Het Vlaams GebarentaalCentrum is het kennis- en expertisecentrum met betrekking tot de Vlaamse Gebarentaal. De Adviescommissie VGT adviseert de Vlaamse overheid over alles wat te maken heeft met VGT en Dovencultuur. Via beide organisaties kan ik mee adviezen en beslissingen ondersteunen over VGT. Dit privilege geeft me de kans om een vinger aan de pols te houden, de gevoeligheden en dynamieken binnen (een deel van) het veld te zien en om de maatschappelijke positie van VGT te begrijpen. Dit lidmaatschap draagt verder ook bij aan mijn netwerk. Dit kan invloed hebben op vertrouwen of wantrouwen en mogelijke (niet-)deelname van participanten aan het onderzoek.

*Onderzoeksmethode*

Vanuit de beschreven ervaringen en expertises zet ik als onderzoeker mijn schouders mee onder het O&O-project en onderstreep ik het belang van vroege taalontwikkeling, de kracht van meertaligheid en kwaliteitsvol onderwijs voor dove en slechthorende kinderen.

### 3.2.3 Complementair onderzoeksteam

Het uitvoerend onderzoeksteam bestaat uit een dove en een horende onderzoeker, beiden gespecialiseerd in andere onderzoeksvelden en met verschillende ervaringen en achtergrond. We hebben twee sterke complementaire profielen en samen een breed professioneel netwerk. We kunnen als interdisciplinair team instaan voor een nauwe samenwerking met verschillende dove/slechthorende (d/sh) en horende belanghebbenden tijdens en na het onderzoek.

Binnen een complementair team is het niet uitgesloten dat onderzoekers ook op hun beperkingen botsen en bepaalde aspecten of doelgroepen onbewust onderbelicht laten. Wij, de onderzoekers, zijn beiden wit en zijn opgegroeid in een Nederlandstalige thuisomgeving en beheersen vloeiend het Nederlands. We zijn geprivilegieerd qua onderwijsmogelijkheden, verdere studies en loopbaan. We zijn beiden opgegroeid in een middenklasse gezin. Daarnaast heeft Beatrijs geen handicap en Marieke heeft geen andere handicap(s) naast het doof zijn. Die onderwijskansen enerzijds en competentie in het Nederlands anderzijds zijn niet voor alle d/sh kinderen weggelegd. Ook kunnen deelnemers van kleur of met een lagere sociaal-economische status (SES) zich minder geïdentificeerd voelen met ons als onderzoekers en daardoor afzien van deelname. We kunnen mogelijke thema's of problemen m.b.t. onderwijs aan dove/slechthorende kinderen van kleur, met een lage SES en/of met extra ondersteuningsnoden mogelijk onvoldoende identificeren. Anderzijds hebben we zelf geen dove/slechthorende kinderen en ook dat kan beperkingen opleveren aangaande een dieper begrip van wat ouders van dove/slechthorende kinderen wensen.

We communiceerden onderling vooral via geschreven Nederlands en VGT. Met andere betrokkenen binnen het onderzoek communiceerden we vooral in gesproken Nederlands, Vlaamse Gebarentaal (al dan niet met tolken VGT-Ned), geschreven Nederlands, International Sign en gesproken/geschreven Engels. Deze talenkennis maakte rechtstreeks communicatie met verschillende betrokkenen in dit onderzoek mogelijk. Anderzijds is rechtstreekse communicatie in gesproken Nederlands met Marieke

niet mogelijk, wat wel een taalbarrière met horende betrokkenen opwerpt wanneer zij geen VGT beheersen. Tolken VGT-Ned of rechtstreekse communicatie met Beatrijs bieden dan een uitweg.

We zijn beiden late gebaarders (*new signers*; De Meulder, 2019). Dat betekent dat onze perspectieven mogelijk verschillen van die van dove/slechthorende mensen die zijn opgegroeid met VGT, thuis en/of op school. We hebben beiden een geprivilegieerde rol binnen organisaties waar aan beleidsbeïnvloeding of aan advies kan worden gedaan m.b.t. VGT en de rechten van dove/slechthorende mensen (i.e. Adviescommissie VGT, VGTC, Doof Vlaanderen).

Beiden voelen we een verantwoordelijkheid tegenover het opwaarderen van de positie en status van VGT in de maatschappij en voor het bieden van kansen op opvoeding en onderwijs met VGT en Nederlands aan dove en slechthorende kinderen. Dat betekent dat we beiden geloven in de nood en de mogelijkheid van tweetalig onderwijs Ned-VGT.

## 4 LITERATUURSTUDIE

### 4.1 Methodologie

Om een antwoord te bieden op onderzoeksvraag A, nl. 'Wat zijn volgens de wetenschappelijke literatuur kenmerken van effectieve vormen van onderwijs waarbij een gebarentaal één van de onderwijstalen is', ondernemen de onderzoekers een systematische literatuurstudie. Door die systematische literatuurstudie wordt inzicht verkregen in de bestaande organisatievormen in binnen- en buitenland, talenonderwijs (d.w.z. gelijkwaardig aanbod gesproken taal en gebarentaal), en differentiatie. De literatuurstudie volgt de richtlijnen van een *rapid review*. De onderzoekers gaan via doelgerichte zoektermen op zoek in verschillende databases nl. Web of Science en SCOPUS Elsevier. De zoekopdrachten zullen bestaan uit Engelstalige trefwoorden die betrekking hebben op zowel de doelgroep als op het thema.

De zoektermen – die steeds op titel en abstract zullen toegepast worden in de hierboven beschreven databases – bevatten de volgende drie afzonderlijke beschrijvingen:

- Voor organisatievormen: (("sign\* language" OR deaf) AND (educat\* OR school) AND (("Co enrollment" OR "co enrolment" OR co-enrolment OR co-enrollment) OR (co-teaching OR "co teaching" OR coteaching OR teamteaching OR "team teaching" OR teamteaching OR "teach\* assistant" OR "teacher aid\*" OR "teach\* support\*")) OR (self-contained OR "self contained") OR ("resource group" OR "resource room" OR "resource class" OR "unit") OR inclus\* OR "reverse mainstream\*" OR "intermediate placement" OR "integrat\* classroom"))
- Voor talenonderwijs: ("sign\* language" AND deaf AND educat\* AND (spoken OR speech OR oral OR writ\* OR read) AND (plurilingual\* OR multilingual\* OR bilingual\*) OR ("two-way immersion" OR "two-way immersion" OR "immers\* education"))
- Voor differentiatie: ((educat\* OR teach\* OR school OR class) AND "sign\* language" AND (bilingual\* OR plurilingual\* OR multilingual\* OR deaf OR (coda\* OR koda\*)) AND (spoken OR speech OR oral OR writ\* OR read))

De artikels werden opgenomen in Zotero, een bibliografische softwaremanager. De onderzoekers nemen de volgende inclusiecriteria in acht: peer-reviewed artikels, geschreven talen die de onderzoekers machtig zijn (nl. Nederlands, Frans en Engels), publicatiedatum vanaf 2007, de leeftijd

van de leerlingen (nl. basisschoolleeftijd in Vlaanderen), aanwezigheid dove/slechthorende kinderen, een meertalige onderwijssituatie met een gebarentaal, en in een context van gewoon onderwijs. Met de keuze voor het opnemen van publicaties vanaf 2007 beogen we de *rapid review* af te stemmen op de huidige samenleving, m.n. na het aannemen van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (december 2006) en een context waarin de implantatie en de functionaliteit van cochleaire implantaten sterk zijn toegenomen. We focussen daarom op literatuur van de afgelopen 15 jaar.

Na het downloaden van alle artikels gevonden in de databases, verwijderden de onderzoekers dubbele referenties binnen dezelfde zoekopdracht. Unieke items worden nadien geëvalueerd op basis van de inclusie- en exclusiecriteria zoals hierboven genoemd. Bij exclusie van een publicatie, krijgt die een label met betrekking tot het criterium dat aan de basis ligt van de exclusie. De beslissing een publicatie uit te sluiten, is gebaseerd op de volgende hiërarchie: datum (vanaf 2007), thema of wanneer de artikels niet overeenkomen met de inclusiecriteria context gewoon onderwijs, meertalig met gebarentaal, d/sh leerlingen en leeftijd kinderen. Bij inclusie beslissen de onderzoekers of het gevonden artikel bij de zoekopdracht past of eerder bij een andere zoekopdracht ondergebracht moet worden, zo kan er bij de zoekopdracht voor organisatievorm bijvoorbeeld een artikel over differentiatie gevonden worden.

Op basis van deze review wordt een overzicht opgesteld van de internationaal uitgevoerde studies over organisatievormen met een gebarentaal in het gewoon onderwijs voor dove en slechthorende leerlingen. Het onderwijseffectiviteitsonderzoek van Bellens en De Fraine (2012) bevat een uitgebreide beschrijving waarin de verschillende aspecten besproken worden die invloed kunnen hebben op effectief basisonderwijs. De effectiviteit van binnenlandse en buitenlandse organisatievormen zullen geanalyseerd en beschreven worden volgens de verschillende criteria en niveau's in het CIPO-model (Scheerens, 1990). Het idee om tijdens de literatuurreview en academische focusgroep vanuit het CIPO-model te vertrekken en naar onderwijsactoren toe de link te maken met het OK-kader is iets waar onze contacten bij de onderwijsinspectie zich ook in konden vinden. Het CIPO-model is een goede ondersteuning voor het academische luik van dit onderzoek (d.w.z. literatuurstudie en academische focusgroepen). Het kader zal per organisatievorm zo volledig mogelijk ingevuld worden gebaseerd op de literatuurreview. Dat resulteert in verschillende schematische voorstellingen waarin de kenmerken per organisatievorm weergegeven worden (Bijlage 2: Schoolfiches).

De rapid review leverde 1982 unieke hits op voor de drie zoekopdrachten met respectievelijk 838, 350 en 794 artikels. Deze artikels werden aangevuld met bijkomende internationale onderzoeken gebruikmakend van het sneeuwbaaleffect. In wat volgt, wordt de relevante literatuur samengevat per hoofdthema, dat zijn organisatievormen (4.2) en taaldifferentiatie (4.3).

## 4.2 Organizatievormen

Wat zijn volgens de internationale wetenschappelijke literatuur kenmerken van effectieve vormen van onderwijs waarbij een gebarentaal één van de onderwijstalen is. Welke praktijken en organisatievormen van tweetalig onderwijs waarbij een gebarentaal één van de twee onderwijstalen is, bestaan er in binnen- en buitenland? Welke drempels en hinderpalen dienen hierbij overwonnen te worden en hoe doen scholen dit? Wat zijn kritische succesfactoren?

### 4.2.1 Een continuüm van organisatievormen


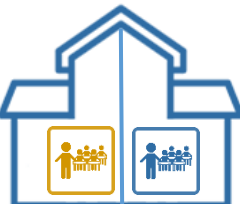


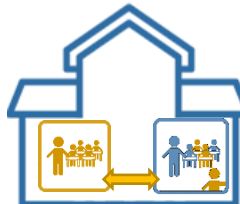


Stinson en Kluwin (2012) beschrijven vijf types van 'plaatsing' (d.w.z. organisatievormen) van dove en slechthorende leerlingen binnen het onderwijs, nl. aparte scholen, aparte klassen in scholen voor gewoon onderwijs, *resource rooms* in scholen voor gewoon onderwijs, 'co-enrollment' klassen en geïntegreerd onderwijs. We lichten verder meer toe wat iedere organisatievorm betekent.

Niet alle toepassingen van 'plaatsing' of organisatievormen zijn tweetalig met een gesproken taal en een gebarentaal. Daarnaast meldt de World Federation of the Deaf dat veel scholen voor d/sh kinderen in Europa, Verenigde Staten van Amerika en Canada hun deuren sluiten (WFD, 2018). Murray et al. (2020) schatten dat slechts 2% van de d/sh kinderen toegang heeft tot gebarentaal op vroege leeftijd. De geschiedenis van het dovenonderwijs leert ons ook dat tweetalig onderwijs in een gebarentaal en een gesproken taal weinig tot geen kansen heeft gekregen om te groeien. Voorbeelden van tweetalig onderwijs zijn zeldzaam, bv. Zweden (Mahshie, 1995; Ahlgren, 1984; Ahlgren, 1990; Ahlgren & Hyltenstam, 1994).

Stinson en Kluwin (2012) bespreken niet expliciet binnen welke types van 'plaatsing' tweetalig onderwijs wordt aangeboden. Murray et al (2018) daarentegen benoemen onderwijsvormen die kunnen beantwoorden aan de talige en culturele onderwijsnoden van dove kinderen, namelijk tweetalige dovenscholen, simultane inschrijving in een dovenschool en een gewone school, co-

enrollment modellen, gemengde modellen van co-enrollment en tweetalige klassen en tot slot tweetalige klassen binnen een gewone school.

De organisatievormen van Stinson en Kluwin (2012) en van Murray en collega's (2018) worden samengevoegd in één schematische voorstelling (Tabel 1). De verschillende organisatievormen worden in de vorm van een **continuüm** besproken, van onderwijs met een exclusieve focus op dove/slechthorende kinderen naar onderwijs waarbij dove/slechthorende kinderen samen lessen volgen met horende kinderen: **dovenscholen/scholen buitengewoon onderwijs, aparte klassen in gewone scholen, resource rooms, simultane inschrijving in een gewone school en een dovenschool, gemengd model van co-enrollment en aparte klassen, co-enrollment en geïntegreerd onderwijs.** Indien bekend, worden de effecten op leeruitkomst, taalvaardigheid, welbevinden en identiteitsontwikkeling genoemd. Scholen en programma's waarvan we uitgebreide wetenschappelijke publicaties hebben doorgenomen, worden in Bijlage 2: Schoolfiches van dit rapport opgenomen, waarbij diverse kenmerken van iedere school overzichtelijk worden gepresenteerd.

Dovenscholen	Gewone scholen					
Voltijds in aparte klassen	Deeltijds gemengde klassen, deeltijds aparte klassen			Voltijds gemengde klassen		
School voor buitengewoon onderwijs (meestal 'dovenscholen')	Aparte klassen in gewone school	Resource rooms	Simultane inschrijving in gewone school en in dovenschool	Gemengd model: co-enrollment en aparte klassen (deeltijds co-enrollment)	(Voltijds) co-enrollment	Geïntegreerd onderwijs met redelijke aanpassingen en (minimale) ondersteuning
						
<p>Aparte scholen buitengewoon onderwijs met klassen met (enkel) d/sh leerlingen. Leerlingen krijgen les van gespecialiseerde leerkrachten. Gespecialiseerde dienstverlening van o.a. logopedisten, taalspecialisten, psychologen. Niet alle scholen bieden tweetalig onderwijs aan.</p>	<p>Gewone scholen met horende leerlingen in de meerderheid. Gedurende de meerderheid van de tijd krijgen d/sh leerlingen samen les van gespecialiseerde leerkrachten in aparte klassen. Ook wel 'self-contained classrooms' genoemd. Er wordt niet overal tweetalig onderwijs aangeboden binnen deze organisatievorm.</p>	<p>Gedurende enkele vakken, in de minderheid van de tijd, krijgen d/sh leerlingen in aparte klassen les van een gespecialiseerde leerkracht. Het gaat hierbij vooral om remediërend leren waarbij d/sh kinderen lesinhoud van de gewone klasgroep missen. De meeste uren van de dag brengen d/sh leerlingen door in gewone klassen met horende leerlingen.</p>	<p>Deeltijds gewone school-dovenschool. De gewone school is hoofdverantwoordelijke voor het onderwijs van leerlingen die naar beide scholen gaan. Gedurende enkele dagen per week/periodes per jaar naar een dovenschool, de rest van de tijd naar een gewone school. Tweetalige dovenscholen bieden een gebarentaalomgeving, gewone scholen zetten tolken in.</p>	<p>Klassen met d/sh en horende leerlingen in een gewone school. Teamteaching door een (horende) leerkracht gewoon onderwijs en een (dove/horende) gespecialiseerde leerkracht en met een assistent of tolk indien nodig. De tijd en de inhoud die apart wordt gegeven verschilt per programma (vaak taalgerelateerd) en de aparte lessen worden gegeven door gespecialiseerde leerkrachten.</p>	<p>Klassen met d/sh en horende leerlingen. Teamteaching, meestal door een leerkracht gewoon onderwijs en een gespecialiseerde leerkracht en met een assistent of tolk indien nodig. Meestal is de 'host' een gewone school, maar er zijn ook programma's waar de 'host' een dovenschool is. Niet alle co-enrollment programma's zijn tweetalig. De uitvoering van co-enrollment verschilt sterk per programma.</p>	<p>Gewone scholen met horende leerlingen in de meerderheid. Eén d/sh leerling (of meer dan één) in de klas. Meestal krijgen d/sh leerlingen specifieke dienstverlening, zoals schrijftolken, notetakers, tolken gebarentaal-gesproken taal, begeleiding van een ambulante leerkracht, FM- geluids-versterkingsapparatuur of ringleiding.</p>

Tabel 1: continuüm van organisatievormen



#### 4.2.1.1 Scholen buitengewoon onderwijs of dovenscholen

Aparte scholen zijn **gespecialiseerde scholen met klassen met (uitsluitend) dove en slechthorende leerlingen** (Stinson & Kluwin, 2012), vaak **dovenscholen** of 'deaf schools' genoemd. In Vlaanderen zijn dat scholen voor buitengewoon onderwijs, type 7 doof/slechthorend. Binnen die organisatievorm krijgen leerlingen les van gespecialiseerde leerkrachten en krijgen ze gespecialiseerde dienstverlening van o.a. logopedisten, audiologen en psychologen (Stinson & Kluwin, 2012). In het Westen bestaat de trend van de 'leegloop' van dovenscholen en als gevolg daarvan sluiten meer en meer dovenscholen hun deuren (WFD, 2018). Dovenscholen waren en zijn vaak residentiële scholen, met internaten. Die zijn van onschatbare waarde voor de overlevering van Dovencultuur van generatie op generatie en voor het verwerven van gebarentaal in een natuurlijke omgeving, aangezien de meeste d/sh kinderen thuis niet met die taal en cultuur in aanraking komen.

Murray et al. (2018) benoemt Manillaskolan (Stockholm, Zweden) als een tweetalige dovenschool, die het VN-verdrag volgt volgens hun interpretatie, waar leerlingen het gemeenschappelijk curriculum volgen, waar gekwalificeerde leerkrachten (bij)geschoold zijn over tweetalig onderwijs, met een groot aantal d/sh gebarentalige leeftijdsgenoten, met een flink aantal dove leerkrachten en leidinggevenden op verschillende niveaus. In het videoverslag van Doof Vlaanderen (2015) komen we ook de voorbeelden Maryland School for the Deaf MSD (Frederick, VS) en California School for the Deaf CSD (Fremont, VS) tegen.

Tweetalige dovenscholen zijn niet per se enkel gespecialiseerd in onderwijs aan d/sh leerlingen, maar kunnen ook oog hebben voor de gemeenschap rond deze kinderen (Murray et al., 2018). Zo mogen broers en zussen van d/sh kinderen naar de afdeling 0-5 jaar van MSD komen op maandagen en vrijdagen (Doof Vlaanderen, 2015). Die ervaringen geven horende kinderen de kans om gebarentaal te verwerven, een realistisch beeld te krijgen over wat het betekent om doof of slechthorend te zijn, ervaringen uit te wisselen met een doof gezinslid en om hun eigen identiteit beter te begrijpen (Doof Vlaanderen, 2015). Verschillende tweetalige dovenscholen hebben ook een aanbod om ouders van dove/slechthorende kinderen gebarentaal aan te leren (Murray et al., 2018).

Volgens Murray et al. (2018) kan de organisatievorm van specifieke scholen waar d/sh leerlingen les krijgen, ook inclusief onderwijs betekenen, mits wordt voldaan aan verschillende voorwaarden (zie 2.6 Het recht op inclusief onderwijs volgens het VN-verdrag).

### **Voorbeelden van tweetalige dovenscholen**

- California School for the Deaf (Fremont, VS) (Doof Vlaanderen, 2015)
- Maryland School for the Deaf (Frederick/Columbia, VS) (Doof Vlaanderen, 2015)
- Manillaskolan (Stockholm, Zweden) (Murray e.a., 2018; Krausneker e.a., 2018)

#### 4.2.1.2 Aparte (tweetalige) klassen

Binnen deze organisatievorm gaan d/sh leerlingen naar een **gewone school** met horende leerlingen in de meerderheid. **Gedurende het merendeel van de tijd krijgen d/sh leerlingen samen les van gespecialiseerde leerkrachten in aparte klassen.** In de literatuur worden deze klassen ook wel 'self-contained classrooms' genoemd (Stinson & Kluwin, 2012).

Uit twee onderzoeken naar klassen met d/sh leerlingen in een gewone school blijkt dat gespecialiseerde leerkrachten vooral instructie geven in groep of individueel werk geven (Robertson et al., 2004; Woolsey et al., 2004). Lesgeven in kleinere groepjes of één-op-één instructie wordt volgens deze onderzoeken slechts in zeer beperkte mate gedaan. Bovendien was het werk dat leerlingen zelfstandig moesten uitvoeren, niet op maat van de individuele (d/sh) leerling. Leerkrachten schakelen weinig tussen verschillende instructiemethoden- en lesstijlen (Robertson et al., 2004 en Woolsey et al., 2004 in Catalano et al., 2021). Het weinig differentiëren heeft directe impact op het academisch engagement van de d/sh leerlingen (Metz, 2013 in Catalano et al., 2021).

Uit de bovengenoemde onderzoeken en het werk van Catalano et al (2021) blijkt niet dat de specifieke organisatievorm van aparte klassen binnen een gewone school op zichzelf leidt tot verminderd academisch engagement. Wat wel kan geconcludeerd worden, is dat leerkrachten voldoende kennis en ervaring moeten hebben met gedifferentieerde lesmethoden. Het organiseren van een aparte klas lijkt differentiatie op zich maar dit onderzoek maakt duidelijk dat zelfs binnen (kleinere) aparte klassen met een groep d/sh leerlingen (een schijnbaar homogene, maar in werkelijkheid zeer heterogene groep) flexibele instructiemethoden nodig en wenselijk zijn.

In aparte klassen voor d/sh leerlingen, hebben leraren doorgaans beperkte kennis van het tempo en de inhoud van het gewone onderwijs, waarbij leerkrachten focussen op leerlingen met een lager niveau van taalvaardigheid en cognitieve vaardigheden (Hermans et al., 2014 in Antia et al., 2019).

Deze bevindingen benadrukken voornamelijk de vaardigheden en verwachtingen van de leraren, eerder dan de specifieke organisatievorm van de klassen.

Wat tevens de aandacht verdient is dat het onderzoek van Stinson, Whitmire en Kluwin (1997, in Stinson & Kluwin, 2012) uitwijst dat d/sh leerlingen die (bijna) altijd in aparte klassen lessen krijgen, vooral interageren met d/sh leeftijdsgenoten in de klas, op school en tijdens buitenschoolse activiteiten.

De zoekopdracht leverde zeer weinig resultaten op m.b.t. aparte klassen en onderwijs met een gesproken taal en een gebarentaal binnen deze organisatievorm nl. Toulouse (Frankrijk) en Iquitos (Peru). Onderzoek naar de effectiviteit van dit model kon niet worden gevonden binnen de vooropgestelde zoekopdracht. Leden van de internationale denktank voegden hier nog Frank Barnes School for Deaf Children (Londen, UK) aan toe als voorbeeld van aparte tweetalige klassen.

Dertig jaar geleden werd in Toulouse het eerste tweetalige bimodale onderwijsprogramma op een gewone kleuterschool, École Gabriel Sajas, en lagere school, École Jean Jaurès, geïnitieerd door een groep ouders, samen met een tolk. Horende en d/sh kinderen gaan naar dezelfde school, maar krijgen les in aparte klassen, terwijl alle kinderen het nationale onderwijsprogramma volgen en dezelfde onderwijsdoelen behalen. In de tweetalige klassen (Franse Gebarentaal en Frans) krijgen d/sh kinderen les van dove leerkrachten en assistenten. Die passen het geschreven Franse leer materiaal aan voor d/sh kinderen. Tijdens de lessen wordt er zowel geschreven Frans als Franse Gebarentaal gebruikt. Bij andere vakken dan de taalvakken ligt de nadruk vooral op het overbrengen van lesinhoud dan op het schrijven (Krausneker et al, 2017).

In Iquitos is er sinds 2016 een tweetalige klas voor het lager en secundair onderwijs opgezet, mede dankzij de lobby-inspanningen van een oudervereniging van ouders van d/sh kinderen. Verschillende leerjaren worden ondergebracht in één klas. Die klassen vallen onder een gewone school voor "alternatief onderwijs", die voornamelijk avondonderwijs voor volwassenen biedt in Peru. De tweetalige klassen zelf worden georganiseerd op de campus van de lerarenopleiding. Aanvankelijk werden de lessen gegeven door een horende leerkracht, met behulp van tolken, maar de leerlingen boekten onvoldoende vooruitgang en raakten verveeld. Het bleek moeilijk om leerkrachten te vinden die de Peruviaanse Gebarentaal beheersten. Vervolgens ontstond het idee om ervaren dove leerkrachten uit Colombia aan te trekken, die de Peruviaanse Gebarentaal zouden leren. Momenteel worden in elke klas de lessen gegeven door een duo bestaande uit een ervaren dove leerkracht uit

Colombia en een dove assistent uit Iquitos. De gebruikte talen zijn Peruviaanse Gebarentaal en geschreven Spaans. Het inzetten van de dove medewerkers heeft een positief effect op de kinderen: ze boeken betere leerresultaten, verbeteren hun gebarentaalvaardigheden en ervaren plezier in het onderwijsproces (Goico et al., 2021).

#### **Voorbeelden van tweetalige aparte klassen in het gewoon onderwijs**

- ‘Classe LSF’ kleuterschool Gabriel Sajos en in lagere school Jean Jaurès (Toulouse, Frankrijk) (Valente, 2017; Krausneker et al, 2017; Doof Vlaanderen, 2015)
- Tweetalige klassen (Iquitos, Peru) (Goico e.a., 2021)
- Frank Barnes School for Deaf Children (Londen, UK) (Internationale denktank, 22 februari 2023)

#### 4.2.1.3 Resource rooms

Hier gaan d/sh leerlingen naar een **gewone school** met horende leerlingen in de meerderheid. **Gedurende enkele vakken, en de minderheid van de tijd, krijgen d/sh leerlingen les in aparte klassen, ‘resource rooms’.** De meeste uren van de dag brengen d/sh leerlingen door in gewone klassen met hun horende medeleerlingen. Het verschil met de organisatievorm van aparte klassen is de hoeveelheid tijd die leerlingen apart doorbrengen. Bij resource rooms brengen d/sh leerlingen hun onderwijstijd vooral in de gewone klassen door, samen met horende leerlingen. Bij aparte klassen brengen d/sh leerlingen de meeste onderwijstijd in klassen met enkel d/sh leerlingen door. In de resource rooms krijgen d/sh leerlingen les van de gespecialiseerde leerkracht, in de vorm van remediëring, pre-teaching of post-teaching van de inhoud van de lessen in de gewone klassen. Wanneer d/sh leerlingen uit de klas worden gehaald, in resource rooms, lopen de gewone lessen voor de horende kinderen ondertussen door. De gespecialiseerde leerkrachten van de resource rooms werken samen met leerkrachten gewoon onderwijs en ondersteunen soms in de gewone klassen. De organisatievorm van resource rooms geeft d/sh leerlingen de mogelijkheid om in contact te komen met elkaar (Stinson & Kluwin, 2012).

In Massachusetts, VS, wordt volgens de literatuur een ‘dual-campus model of co-enrollment’ toegepast (Abbate, 2019). Hoewel het model aangeeft dat het een ‘co-enrollment’-programma aanbiedt, kan het model eerder beschouwd worden als de organisatievorm ‘resource rooms’. Het model omvat een samenwerking tussen een dovenschool en een gewone partnerschool. Leerlingen hebben de mogelijkheid om te schakelen tussen inclusie in gewone klassen met leerkrachten gewoon onderwijs

(eventueel met tolken) en immersie in aparte klassen met gespecialiseerde instructie door het personeel van de dovenschool, afhankelijk van hun individuele behoeften en mogelijkheden (Abbate, 2019). Ook blijkt dit geen tweetalig onderwijsmodel te zijn.

Voor deze organisatievorm werden **geen voorbeelden van tweetalige resource rooms voor basisonderwijs** gevonden.

#### 4.2.1.4 Deeltijds gewoon en buitengewoon onderwijs

De organisatievorm waarbij d/sh leerlingen zich deeltijds in gewoon en buitengewoon onderwijs kunnen inschrijven, maakt het mogelijk dat deze leerlingen naar een **gebarentaalleeromgeving** kunnen gaan **in een dovenschool (met internaat) en naar een gewone school dichtbij huis**. In de **A.C. Møller School in Noorwegen** is dat mogelijk. Deze dovenschool heeft contractueel vastgelegde samenwerkingsverbanden met verschillende gewone scholen. De gewone school is de hoofdverantwoordelijke voor het onderwijs van de kinderen die naar beide scholen gaan. D/sh leerlingen kunnen gedurende drie of vier dagen per week naar een gewone school en één of twee dagen per week naar de tweetalige dovenschool. Leerlingen die verder wonen van de dovenschool kunnen enkele weken per jaar naar de dovenschool met internaat, in combinatie met afstandsleren via videoconferentie. De rest van de tijd gaan ze naar een gewone partnerschool dichtbij huis. Scholen maken schriftelijk afspraken over wanneer de leerling naar welke school gaat. De A.C. Møller School biedt een gebarentaalleeromgeving, contacten met d/sh leeftijdsgenoten en gespecialiseerd onderwijs en/of dienstverlening aan. In de gewone partnerscholen volgen leerlingen de lessen via tolken gebarentaal. De gewone partnerscholen bieden ook lessen Noorse Gebarentaal aan (Krausneker e.a., 2017).

**Voorbeeld:** A.C. Møller School (Trondheim, Noorwegen) (Krausneker e.a., 2017)

#### 4.2.1.5 Gemengd model: deeltijds co-enrollment en aparte klassen

Deze organisatievorm **combineert co-enrollment met tweetalige aparte klassen in een gewone school** (Murray et al, 2018). Voor meer informatie over de organisatievormen afzonderlijk, zie 4.2.1.2 Aparte (tweetalige) klassen en 4.2.1.6 Co-enrollment klassen.

Deze organisatievorm vinden we terug in het 'École et Surdit ' programma in  cole Sainte-Marie in Namen (België) en het 2LPE-programma (Deux Langues Pour une éducation) in  cole Paul Blet in

Poitiers (Frankrijk). In iedere co-enrollment klas in beide gewone scholen, waar dove, slechthorende en horende kinderen deeltijds samen les krijgen, geeft een duo van een horende leerkracht en een gebarentalige leerkracht samen les. In Poitiers is de gebarentalige leerkracht doof, in Namen is die leerkracht horend of doof (Lamothe, 2017; Meurant & Ghesquière, 2018). Dove, slechthorende en horende leerlingen krijgen dezelfde leerstof en beogen dezelfde onderwijsdoelen (Lamothe, 2017), krijgen onderwijs op hetzelfde niveau, met als belangrijk verschil dat voor d/sh leerlingen tweetaligheid wordt beoogd, terwijl horende leerlingen monolinguaal onderwijs krijgen (Ghesquière & Meurant, 2019).

Het verschil met co-enrollment programma's (4.2.1.6) is dat gedurende bepaalde lestijden de d/sh leerlingen apart les krijgen. De programma's in Namen en Poitiers verschillen van elkaar in de hoeveelheid tijd dat d/sh leerlingen samen met en apart van horende leerlingen lessen krijgen (Murray et al, 2018). Zowel in Poitiers, als in Namen krijgen d/sh leerlingen apart les voor het vak gebarentaal. In Poitiers krijgen d/sh leerlingen het vak Franse Gebarentaal (LSF) van een dove leerkracht (Lamothe, 2017), terwijl horende kinderen ondertussen o.a. het vak muziek volgen (Doof Vlaanderen, 2015). Ook in Namen wordt het vak Frans-Belgische Gebarentaal (LSFB) apart aangeboden voor d/sh leerlingen (Ghesquière & Meurant, 2019).

Voor het vak Frans krijgen d/sh leerlingen in Poitiers apart les in het eerste leerjaar, wanneer ze beginnen met leren lezen. Ze leren dan lezen op een visuele manier, terwijl horende kinderen dit via de auditieve weg leren. Vanaf het tweede leerjaar, wanneer leerlingen een goede basis lezen en schrijven hebben verworven, volgen d/sh leerlingen opnieuw Franse lessen samen met horende leerlingen (Doof Vlaanderen, 2015).

In Namen krijgen d/sh leerlingen meer lestijden apart. Er is er een verschil in aanpak tussen de kleuterklassen en de lagere school in École Sainte-Marie. In de kleuterklas volgen d/sh kleuters afwisselend lessen samen met horende kleuters en apart met enkel d/sh kleuters. De tweetalige lessen die de d/sh kleuters apart volgen, worden gegeven in LSFB en in 'cued speech', een communicatievorm waarbij gesproken Frans visueel wordt gemaakt, door twee leerkrachten. Klanken worden visueel gemaakt door bepaalde handbewegingen in de buurt van de mond uit te voeren. Op die manier beoogt de school in Namen een taalbad aan te bieden in gesproken Frans en LSFB, terwijl de kleuters ook een onderscheid leren maken tussen beide talen. Vanaf het eerste leerjaar krijgen d/sh leerlingen apart taallessen, dus Frans, LSFB, en een vak 'tweetaligheid'. Later komt daar ook Engels bij. De niet-talige vakken, zoals wiskunde en turnen, en de extra-curriculaire activiteiten, zoals een schooluitstap naar

een museum, doen dove, slechthorende en horende kinderen samen (Ghesquière & Meurant, 2019). De school in Namen volgt een jaarklassensysteem. Bij een te klein aantal d/sh leerlingen worden voor de taallessen soms groepen samengesteld uit verschillende leerjaren (Meurant, 2022, persoonlijke communicatie).

In Poitiers en in Namen wordt logopedie niet binnen de schooluren aangeboden. In Poitiers kan dat wel aangeboden worden, buiten de schooluren dan, door de dienst die ook het tweetalige programma organiseert (Lamothe, 2017). In Namen wordt logopedie geregeld door de ouders en kan deze therapie plaatsvinden in het schoolgebouw (Meurant, 2022, persoonlijke communicatie).

#### ***Voorbeelden van tweetalige gemengde modellen van co-enrollment en aparte klassen***

- “École et Surdit ”-programma in Sainte-Marie (Namen, België) (Meurant & Ghesquière, 2017; Ghesquière & Meurant, 2018; 2019; Meurant, 2022, persoonlijke communicatie)
- 2LPE programma in  cole Paul Blet (Poitiers, Frankrijk) (Lamothe, 2017; Doof Vlaanderen, 2015)

#### 4.2.1.6 Co-enrollment klassen

**Co-enrollment klassen zijn klassen met dove, slechthorende en horende leerlingen.** Daar staan een leerkracht van het gewoon onderwijs en een gespecialiseerde leerkracht, in de vorm van **co-teaching of teamteaching**, samen voor de klas (Stinson & Kluwin, 2012). Het model van co-enrollment wordt gezien als een organisatievorm die het meest aanleunt tegen hoe inclusie eruit zou moeten zien (Marschark et al., 2019), met ‘het beste van twee onderwijswerelden’ (Marschark et al., 2014: 450). Het idee achter co-enrollment programma’s is het omzeilen van segregatie van d/sh leerlingen in aparte scholen of klassen en het vermijden van individuele integratie in klassen met horende leerlingen (Enns et al., 2021). Die organisatievorm poogt knelpunten van aparte scholen of klassen en van geïntegreerd onderwijs (met minimale ondersteuning) te overstijgen en voordelen van beide systemen met elkaar te verzoenen.

Er is wereldwijd een aantal co-enrollment programma’s waar publicaties over zijn geschreven. Die publicaties zijn meestal het resultaat van een nauwe relatie met een onderzoeksinstelling waar onderzoek gebeurt naar de effecten van dat specifieke co-enrollment programma. Meestal wordt onderzoek uitgevoerd en gepubliceerd door horende onderzoekers waarbij het perspectief van dove gebarentalige onderzoekers ontbreekt.

Over het algemeen zijn de gemeenschappelijkheden van de beschreven co-enrollment programma's de volgende:

- Dove, slechthorende en horende leerlingen volgen samen les in dezelfde klasruimte.
- De groep d/sh leerlingen is in de minderheid en vormt een kritische massa binnen de groep.
- Samenwerking tussen leerkrachten, meestal in de vorm van co-teaching: leerkracht(en) met ervaring en expertise in het gewoon onderwijs en leerkracht(en) of leerkracht-assistent(en) met ervaring en expertise in onderwijs aan d/sh leerlingen
- Alle leerlingen volgen (geheel of gedeeltelijk) het gemeenschappelijk curriculum.

Ondanks de bovengenoemde gemeenschappelijke kenmerken, is er veel variatie binnen de co-enrollment programma's. Het huidige onderzoek heeft bijzondere aandacht voor co-enrollment programma's die meertalig onderwijs met een gebarentaal aanbieden. Monolinguale programma's, waarbij enkel de (gesproken) meerderheidstaal wordt aangeboden als onderwijstaal, worden niet mee opgenomen in de literatuurreview. De mate van integratie van de lokale gebarentaal in de programma's varieert ook van programma tot programma. Enkel programma's waar een natuurlijke gebarentaal een plaats heeft in het dagprogramma en waarbij de gesproken taal en de gebarentaal als twee aparte talen worden beschouwd zullen omschreven worden als 'tweetalig (met een gesproken taal en een gebarentaal). Dat in tegenstelling tot programma's met totale communicatie, simultane communicatie of een equivalent van Nederlands met Gebaren (zie 2.4.2 Buitengewoon onderwijs). Naast het al dan niet meertalig zijn met een gebarentaal, zijn er nog andere verschillen in aanpak binnen de co-enrollment programma's (zie 4.2.2 Verdieping: het co-enrollment model en Bijlage 2: Schoolfiches).

Samengevat zijn de grootste verschillen binnen de co-enrollment programma's de volgende:

1. Verschillen in de aard van de school: een gewone school die zich openstelt voor d/sh leerlingen of een school voor buitengewoon onderwijs (met een voorgeschiedenis van onderwijs aan d/sh leerlingen) die zich openstelt voor horende leerlingen
2. Jaarklassen of meerjarenklassen
3. Verschillen in wie voor of in de klas staat
4. Verschillen in hoe meertalig onderwijs wordt toegepast



De literatuurstudie leverde beduidend meer hits op voor 'co-enrollment' dan voor andere programma's, dankzij recente publicaties (bv. Marschark et.al, 2019). De kenmerken en mogelijke effectiviteit worden verder in het rapport uitvoerig besproken (4.2.2 Verdieping: het co-enrollment model).

#### ***Voorbeelden van tweetalige co-enrollment programma's***

- TRIPOD program in George Washington Elementary School (Burbank, VS) (Kirchner, 2019; Kreimeyer et al., 2019)
- Toowong State School (Brisbane, Australië) (Baker et al., 2019)
- Manitoba School for the Deaf (Winnipeg, Canada) (Enns et al., 2021)
- Gaudem, Piruetas Nursery School, CEIP El Sol en Académies Ponce de León (Madrid, Spanje) (Pérez et al., 2019)
- Sign Language and Co-enrollment programme in programma in Peache Evangelical Centre Kindergarten en Oblate Primary School (Hong Kong) (Yiu et al., 2019; Doof Vlaanderen, 2015)
- NSM Pfeilgasse (Wenen, Oostenrijk) (Kramreiter & Krausneker, 2019)
- Gemeinschaftsschule am Roten Berg (Erfurt, Duitsland) (Hennies & Hennies, 2019)
- Tomasso Silvestri-ISISS Magarotto School (Rome, Italië) (Di Gregorio et al., 2019)
- PS347 American and English Lower School (New York, VS) (Doof Vlaanderen, 2015)<sup>11</sup>

#### 4.2.1.7 Geïntegreerd onderwijs

Hier zitten **d/sh kinderen samen met horende kinderen in de klas op een gewone school, vaak als enige**, maar soms ook met andere d/sh klasgenoten. Meestal krijgen d/sh leerlingen **specifieke ondersteuning** in deze klassen, zoals extra toelichting (meestal buiten de klas) door een gespecialiseerde ambulante leerkracht, consultatie van de gespecialiseerde ambulante leerkracht voor de leerkracht gewoon onderwijs, aanvullende therapie van een logopedist en ondersteuningsmaatregelen die toegang bieden tot communicatie en leren (notulisten, tolken gebarentaal, schrijftolken) (Stinson & Kluwin, 2012).

Wanneer een kind met een handicap of bijzondere ondersteuningsnoden, en dus ook een d/sh kind naar het gewoon onderwijs gaat, wordt dit vaak beschreven als 'inclusie' (Caselli et al., 2020). Stinson en Kluwin (2012) vat het verschil tussen geïntegreerd onderwijs en inclusief onderwijs samen:

---

<sup>11</sup> Deze school werd niet opgenomen in de verdere uitwerking, gezien er geen internationale publicaties teruggevonden werden via de review.

“integratie legt meer nadruk op het vermogen van het kind om zich aan te passen in de klas, terwijl inclusie meer nadruk legt op de aanpassing van de klas aan het kind” (p. 50). In hun publicatie argumenteren Murray et al. (2018) dat de visie van de 4de General Comment van het VN-comité voor de rechten van personen met een handicap, waarin 'mainstreaming' wordt beschouwd als de standaardnorm voor alle leerlingen, in strijd is met de theorie en praktijk van inclusie, evenals met de oorspronkelijke bedoeling van Artikel 24 van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. Murray en collega's (2018) en Caselli en collega's (2020) benadrukken dat plaatsing van een d/sh kind in het gewoon onderwijs, waarbij gebarentaal geen volwaardige plaats heeft, geen inclusie is. Zij noemen deze organisatievorm daarom 'geïntegreerd onderwijs'.

Veel bronnen bevatten 'inclusie' in de titel. Echter, deze publicaties behandelden de organisatievorm waarbij individuele d/sh kinderen in het gewoon onderwijs zitten en gaan in de meeste gevallen bovendien niet over meertalig onderwijs met een gebarentaal. Bijgevolg werden deze publicaties uitgesloten. De effecten van geïntegreerd onderwijs worden niet beschreven, aangezien deze buiten de scope van het onderzoek vallen.

#### 4.2.2 Verdieping: het co-enrollment model

De literatuurstudie leverde diverse bronnen met betrekking tot de organisatievorm van co-enrollment op, wat een meer uitvoerige beschrijving en verdieping mogelijk maakt. De manier waarop co-enrollment georganiseerd wordt, vertoont aanzienlijke variatie, meer bepaald in de aard van de school (1), of er jaarklassen of meerjarenklassen worden gevormd (2), wie er voor de klas staat (3) en de manier waarop meertalig onderwijs wordt aangeboden (4). De algemene overeenkomsten werden reeds besproken in sectie 4.2.1.6 Co-enrollment klassen. In de onderstaande tabel worden de verschillen tussen de verschillende programma's (1, 2 en 3) kort beschreven en in de onderdelen daaronder worden verschillen uitgebreid toegelicht.

School/programma	Aard van de school	Jaarklassen of meerjarenklassen	Wie staat er in/voor de klas?
TRIPOD program in George Washington Elementary School (Burbank, <b>VS</b> ) (Kirchner, 2019; Kreimeyer et al., 2019)	Gewone school	Meerjarenklassen	Gespecialiseerde leerkracht en horende gewone leerkracht
Toowong State School (Brisbane, <b>Australië</b> ) (Baker et al., 2019)	Gewone school	Meerjarenklassen	Dove/horende gespecialiseerde leerkracht, gewone leerkracht, leerkracht Teacher of the Deaf, dove klasassistent als taalmodel Australische Gebarentaal, horende klasassistent als onderwijstolk
Manitoba School for the Deaf (Winnipeg, <b>Canada</b> ) (Enns et al., 2021)	Dovenschool	Meerjarenklassen	Dove/horende leerkracht, dove/horende assistent, logopedisten, specialisten Amerikaanse Gebarentaal
Gaudem, Piruetas Nursery School, CEIP El Sol en Académies Ponce de León (Madrid, <b>Spanje</b> ) (Pérez et al., 2019)	3 dovenscholen, 1 gewone school	/	Gespecialiseerde leerkracht, gewone leerkracht, dove professionals (specialisten Spaanse Gebarentaal)
Sign Language and Co-enrollment programme in programma in Peace Evangelical Centre Kindergarten en Oblate Primary School ( <b>Hong Kong</b> ) (Yiu et al., 2019)	Gewone school	Jaarklassen	Dove/horende gespecialiseerde leerkracht(-assistenten), horende gewone leerkracht
NSM Pfeilgasse (Wenen, <b>Oostenrijk</b> ) (Kramreiter & Krausneker, 2019)	Gewone school	Meerjarenklassen	Dove/horende gespecialiseerde leerkracht, horende gewone leerkracht
Gemeinschaftsschule am Roten Berg (Erfurt, <b>Duitsland</b> ) (Hennies & Hennies, 2019)	Gewone school	Meerjarenklassen	Dove/horende gespecialiseerde leerkracht, horende gewone leerkracht
Tomasso Silvestri-ISISS Magarotto School (Rome, <b>Italië</b> ) (Di Gregorio et al., 2019)	Dovenschool	/	Gespecialiseerde leerkracht, dove klasassistent
École et Surdit�e programma in Sainte-Marie (Namen, <b>Belgi�e</b> ) (Ghesquiere & Meurant, 2018; 2019; Meurant & Ghesquiere, 2017)	Gewone school	Jaarklassen	Dove/horende gespecialiseerde leerkracht, horende gewone leerkracht

2LPE programma in École Paul Blet (Poitiers, <b>Frankrijk</b> ) (Lamothe, 2018; Doof Vlaanderen, 2015)	Gewone school	Jaarklassen	Dove gespecialiseerde leerkracht, horende gewone leerkracht
---	---------------	-------------	---

**Tabel 2: kenmerken co-enrollment programma's**

#### 4.2.2.1 Aard van de school

De meeste co-enrollment programma's en gemengde modellen worden geïmplementeerd in **gewone scholen** die openstaan voor d/sh leerlingen. Van de programma's die in de literatuur terugvonden werden, zijn dit met name de programma's in de VS (Kirchner, 2019; Kreimeyer et al., 2019), Australië (Baker et al., 2019), Hong Kong (Yiu et al., 2019), Oostenrijk (Kramreiter & Krausneker, 2019), Duitsland (Hennies & Hennies, 2019), Spanje (Pérez et al., 2019), België (Ghesquière & Meurant, 2018, 2019; Meurant & Ghesquière, 2017) en Frankrijk (Doof Vlaanderen, 2015; Lamothe, 2018). Die scholen hadden aanvankelijk geen ervaring met onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen.

Het TRIPOD co-enrollment programma in de VS is volgens Kirchner (2019) succesvol doordat de traditionele leeromgeving van de school verandert. Een goede samenwerking tussen en ondersteuning van medewerkers, leraren, schoolleiding en ouders is daarbij belangrijk (Kirchner, 2019). Hennies en Hennies (2019) benadrukken ook het belang van brede steun van schoolleiding en leerkrachten bij het starten van het co-enrollment programma in Erfurt, Duitsland.

Het programma in Toowong State School (Australië) werd opgezet op initiatief van ouders en de plaatselijke Dovengemeenschap. Die school is specifiek gekozen vanwege het ontbreken van ervaring in het werken met dove kinderen, waardoor ze geen vooringenomen meningen hebben over onderwijs voor d/sh kinderen. Met andere woorden, ze starten met een 'wit blad'. Ook werd de school gekozen vanwege hun openheid voor taalkundige diversiteit. De schoolleiding zag de waarde van het programma met betrekking tot de Dovencultuur en de Dovengemeenschap, en niet als hulp aan kinderen met een handicap. Die attitudes speelden een rol bij de keuze voor deze school (Baker et al., 2019). In Hong Kong heeft de school met het co-enrollment programma een culturele verandering doorgemaakt waarin diversiteit wordt geaccepteerd en individuele verschillen worden gerespecteerd (Yiu et al., 2019).

De grootte van de scholen varieert sterk: van 75 leerlingen in Wenen (Kramreiter & Krausneker, 2019) tot 600 leerlingen in Namen (Ghesquière & Meurant, 2019). De school Sainte-Marie (Namen) bestaat uit co-enrollment klassen en niet-co-enrollment klassen, met een totaal van 3% d/sh leerlingen in de hele schoolpopulatie van de basisschool en het secundair onderwijs samen (Ghesquière & Meurant, 2019).

In Australië is Toowong State School bewust gekozen mede vanwege de kleinschaligheid, met in totaal 270 leerlingen. Volgens Baker et al. (2019) krijgen leden van minderheidsgroepen meer kansen in kleine scholen, omdat ze daar niet verloren lopen in de grote massa. Toowong State School is gelegen nabij Brisbane, de hoofdstad van de Australische deelstaat Queensland. Dat maakte het volgens Baker en collega's (2019) mogelijk om een kritische massa van d/sh leerlingen te bereiken. Toowong trekt regelmatig bezoekers uit binnen- en buitenland aan, die geïnteresseerd zijn om een vergelijkbaar co-enrollment programma op te zetten. Helaas ervaren de nieuwe initiatieven vaak moeilijkheden, omdat hun school buiten de (hoofd)stad gelegen is en het niet haalbaar is om de benodigde kritische massa te bereiken (Baker et al., 2019).

Het co-enrollment programma in Nederland omvat geen volwaardig tweetalig programma, maar de onderzoekers beschrijven relevante factoren voor onderwijs aan d/sh kinderen. De school is gestart in 2003 op initiatief van een naburige school voor buitengewoon onderwijs. De school hanteerde voornamelijk een klassikale onderwijsmethode met leerkracht-gestuurde instructie en had vooral leerlingen uit gezinnen met een hoge sociaal-economische status. Leerkrachten hadden geen ervaring met differentiatie, wat resulteerde in een grote kloof tussen de leerresultaten van horende en d/sh leerlingen (de Klerk et al., 2019). Er was met andere woorden geen goede 'match' tussen het programma en de school. Daarom werd besloten om op zoek te gaan naar een andere school die alle kinderen verwelkomt, ongeacht hun achtergrond, en waar leerkrachten kunnen omgaan met diversiteit in de klas. In 2013 werd het programma overgebracht naar een andere school. De belangrijkste succesfactor bij het aantrekken en behouden van d/sh leerlingen was de volledige betrokkenheid van de school, de toewijding van de leerkrachten om les te geven aan dove en slechthorende leerlingen en samen te werken met nieuwe gespecialiseerde leerkrachten (de Klerk et al., 2019).

Concluderend kan worden gesteld dat het succes van co-enrollment programma's die binnen gewone scholen worden georganiseerd, mede wordt bepaald door de cultuur en openheid van de school, inclusief haar leraren, schoolleiding en ouders. Scholen ondergaan daarbij een groot veranderingsproces en ervaren aanvankelijk kinderziektes, maar kunnen in de loop der jaren groeien. Onder andere Baker en collega's (2019) en de Klerk en collega's (2019) benadrukken dat co-enrollment programma's tijd nodig hebben om te groeien en voortdurend geoptimaliseerd te worden. De locatie van de school speelt ook een rol bij het aantrekken van een kritische massa aan dove en slechthorende leerlingen, waarbij scholen met een klein totaal aantal leerlingen een grotere kans hebben om een kritische massa te bereiken.

Daarnaast zijn er ook **scholen voor buitengewoon onderwijs** met een voorgeschiedenis van onderwijs aan uitsluitend d/sh leerlingen die nu ook horende leerlingen verwelkomen. In de literatuur vonden we zulke programma's in Canada (Enns et al., 2021), in Italië (Di Gregorio et al., 2019) en drie in Spanje (Pérez et al, 2019). Een ander voorbeeld is PS347, de American Sign Language and English Lower School in New York, wat voorheen een school was voor d/sh leerlingen (Doof Vlaanderen, 2015).

In Canada opende een kleine tweetalige dovenschool haar deuren voor horende kinderen met minstens één dove ouder en wiens thuistaal Amerikaanse Gebarentaal (ASL) is. Drie ouderkoppels met jonge dove kinderen zochten een tweetalig onderwijsprogramma met meer aandacht voor gesproken taal dan het bestaande programma van de Canadese dovenschool. Deze school biedt nu een nieuw tweetalig programma aan met ASL en met meer nadruk op de ontwikkeling van gesproken taal bij d/sh leerlingen. Horende leeftijdsgenoten worden aangetrokken als desbetreffende taalrolmodellen. Het programma blijft kleinschalig met klassen van 5 tot 7 leerlingen, met evenveel horende als d/sh leerlingen in de klas (Enns et al., 2021).

In PS347 American Sign Language and English Lower School, een dovenschool in New York met een tweetalig programma ASL-Engels, constateerde de school een dalend aantal leerlingen. Om het aantal leerlingen te verhogen, stelde de school hun tweetalige onderwijsprogramma aanvankelijk open voor horende kinderen van dove ouders en later voor horende kinderen uit de buurt, waarna er meer horende dan dove/slechthorende leerlingen waren (Doof Vlaanderen, 2015). Ook in Rome en in de drie scholen in Madrid, waar scholen voor buitengewoon onderwijs horende kinderen verwelkomen, zijn horende kinderen inmiddels in de meerderheid (Di Gregorio et al., 2019; Pérez et al., 2019).

Er werden ook samenwerkingsverbanden gevonden tussen gewone scholen en scholen voor buitengewoon onderwijs in de co-enrollment programma's, met name in Nederland (de Klerk et al, 2019; zie eerder) en in Oostenrijk (Kramreiter & Krausneker, 2019).

In Wenen is er een samenwerkingsverband tussen de dovenschool Bundesinstitut für Gehörlosenbildung en de gewone school met een tweetalig co-enrollment programma. De rol van de dovenschool is hier om technisch materiaal, personeel en expertise van gespecialiseerd personeel aan te bieden (Kramreiter & Krausneker, 2019).

#### 4.2.2.2 Jaarklassen en meerjarenklassen

Een opvallend verschil tussen de co-enrollment programma's is de indeling van leerlingen in jaarklassen of meerjarenklassen. **Jaarklassen** bestaan uit leerlingen van hetzelfde geboortjaar, waarbij één leerjaar in één klasgroep wordt onderwezen. Voorbeelden van programma's met jaarklassen zijn te vinden in Hong Kong, Namen en Poitiers. Doof Vlaanderen heeft tijdens een bezoek in 2015 vastgesteld dat de school in Poitiers met jaarklassen werkt. In het Naamse programma wordt ook een jaarklassensysteem gehanteerd, waarbij het soms voorkomt dat de enige d/sh leerling van een specifiek leerjaar tijdens aparte lestijden samen zit met d/sh leerlingen van een hoger of lager leerjaar (Laurence Meurant, persoonlijke communicatie, 21 december 2021). In Hong Kong zijn er meerdere klassen per leerjaar, waarbij niet iedere klas tweetalig onderwijs aanbiedt (Yiu et al., 2019). In Namen is gemiddeld 15% van de co-enrollment klassen doof of slechthorend (Ghesquière & Meurant, 2019). In Hong Kong is er een ratio van 1:3 (33%) à 1:4 (25%) per klas van het co-enrollment programma. In Poitiers zitten er 2 tot 5 d/sh leerlingen per klas (Lamothe, 2017). De ratio in Poitiers is niet bekend, omdat er geen informatie beschikbaar is over de klasgrootte. Er worden in de literatuur geen specifieke voordelen genoemd van het jaarklassensysteem in relatie tot co-enrollment. Wat betreft de leerlingenverhouding streven co-enrollment programma's idealiter naar een verhouding van minimaal 25% d/sh leerlingen en maximaal 75% horende leerlingen, met een voorkeur van 20% tot 50% d/sh leerlingen (Marschark et al., 2019).

Andere co-enrollment programma's stellen **meerjarenklassen** samen met d/sh en horende leerlingen van verschillende leeftijden in één klasgroep, waarbij verschillende leerniveaus aanwezig zijn. In Vlaanderen spreken we van graadsklassen als de twee leerjaren van één graad samen worden gevoegd. Bij co-enrollment klassen gaat het soms om meer jaren dan de jaren van één graad. Deze programma's zijn te vinden in de VS (Kirchner, 2019; Kreimeyer et al., 2019), Australië (Baker et al., 2019), Wenen (Kramreiter & Krausneker, 2019), Duitsland (Hennies & Hennies, 2019) en Canada (Enns et al., 2021). Concreet betekent dit dat er 2, 3 of 4 leerjaren worden samengevoegd in één klas. Meerdere leerjaren bij elkaar voegen, biedt ook meer kansen voor teamteaching. Verschillende scholen hanteerden al de 'mixed-age' filosofie voordat er een co-enrollment programma werd geïmplementeerd.

Het voordeel van klasgroepen met verschillende leeftijden is dat het probleem van te weinig d/sh leerlingen van eenzelfde leeftijdsgroep wordt omzeild (Kramreiter & Krausneker, 2019). Meerjarenklassen bieden meer kansen om een kritische massa van d/sh kinderen in gewone klassen



te behalen. Er zijn volgens Baker en collega's (2019) bovendien onvoldoende bekwame leerkrachten om een gedegen tweetalig co-enrollment programma te organiseren in meerdere klassen. In Toowong zijn er in totaal vier co-enrollment klassen in de hele basisschool (Baker et al., 2019).

Kreimeyer en collega's (2019) interviewden leerkrachten van de basisschool over hun ervaringen met meerjarenklassen. Deze leerkrachten noemden verschillende voordelen. Aan het begin van het schooljaar zijn een aantal leerlingen in de klas al bekend met de klasregels en de dynamiek, waardoor ze rolmodellen zijn voor nieuwkomers. Een ander voordeel is dat leerkrachten de leerlingen zeer goed leren kennen. Omdat de leerlingen meerdere jaren bij dezelfde leerkracht(en) blijven, investeren de leerkrachten in het opbouwen van sterke relaties met hun leerlingen. Dit heeft ook als voordeel dat de leerkrachten aan het begin van elk schooljaar direct weten waar alle leerlingen staan in hun leerproces. Ook kan er een sterke band worden opgebouwd met de ouders. Betrokkenheid van ouders heeft namelijk in het algemeen een positief effect op de leerresultaten van leerlingen (Kreimeyer et al., 2019).

Daarnaast biedt het werken met meerdere leerjaren in één klas flexibiliteit bij het groeperen van leerlingen op basis van hun individuele niveau (Kreimeyer et al., 2019), wat leerkrachten in het Canadese programma in een survey ook benadrukken. Leerkrachten vinden dat er meer mogelijkheden zijn om kleinere klasgroepen te vormen (Enns et al., 2021). Dit stelt de leerkrachten in staat om differentiatie toe te passen en leerlingen te voorzien van ondersteuning op maat. Bovendien kan peer support een waardevolle rol spelen binnen de klas (Kreimeyer et al., 2019). Binnen meerjarenklassen krijgen d/sh kinderen dus meer ruimte om te ontwikkelen op hun eigen tempo (Baker et al., 2019). Ook kunnen oudere leerlingen hun jongere klasgenoten begeleiden of ondersteunen. Het is echter belangrijk om de leerlingen uit te leggen hoe ze deze vorm van ondersteuning kunnen bieden, bijvoorbeeld door hen te vragen hoe ze iets hebben geleerd en welke stappen ze hebben genomen (Kreimeyer et al., 2019).

Volgens het onderzoek van Bellens en De Fraine (2012) is er geen verschil in prestaties tussen leerlingen uit jaarklassen of uit graadklassen (waar leerlingen van twee opeenvolgende leerjaren samengevoegd worden). Er werd echter wel een klein positief effect gevonden van graadklassen op het welbevinden van leerlingen (Belfi et al., 2010 in Bellens & De Fraine, 2012). Uit de literatuurstudie van Bellens en De Fraine (2012) blijkt dat homogeen groeperen op basis van niveau een positief effect heeft op de prestaties van sterke en gemiddelde leerlingen, maar een negatief effect heeft op de prestaties en het welbevinden van zwakke leerlingen. De prestaties van leerlingen, inclusief sterke

leerlingen, in heterogene klassen zijn niet lager dan die in homogene klassen. De negatieve impact van homogene niveaugroepering is het grootst bij zwakkere leerlingen en leerlingen met een lage sociaal-economische status. Het vormen van heterogene klassen met diversiteit in niveau's wordt daarom aanbevolen, omdat het met name gunstig is voor zwakkere leerlingen zonder aanzienlijke negatieve invloed op sterkere leerlingen (Bellens & De Fraine, 2012).

Daarnaast varieert de **klasgrootte** sterk tussen de verschillende programma's. In Canada zijn er 5 tot 7 leerlingen per klas, in Rome 12 tot 15 leerlingen, in Hong Kong 14 tot 26 leerlingen, in Toowong varieert het van 24 tot 28 leerlingen, in Wenen zijn er 27 leerlingen in de klas en in Namen is de gemiddelde klasgrootte 25 leerlingen (Enns et al., 2019; Di Gregorio et al., 2019; Yiu et al., 2019; Baker et al., 2019; Kramreiter & Krausneker, 2019; Ghesquière & Meurant, 2019). Uit de beschrijving van de co-enrollment programma's blijkt wel dat verschillende programma's inspanningen doen om leerlingen te groeperen in kleinere groepen. Bellens & De Fraine (2012) schrijven dat de invloed van klasgrootte op leerprestaties onderwerp is van verschillende studies, waarbij de resultaten uiteenlopen. Sommige studies suggereren dat klasgrootte wel degelijk een effect heeft, terwijl andere studies geen significante relatie vinden. Desalniettemin is er mogelijk een positief effect van kleinere klassen op leerprestaties, vooral opvallend bij leerlingen met een lage SES in termen van leesprestaties. Voor deze specifieke groep leerlingen kan het dus nuttig zijn om in kleinere klassen geplaatst te worden (Bellens & De Fraine, 2012). Uit het onderzoek van Alasim (2018) blijkt bovendien dat d/sh leerlingen beter participeren in kleinere groepen dan in grote groepen. Dit wijst erop dat het voordelig kan zijn voor d/sh leerlingen om les te krijgen in kleinere groepen, of dit nu binnen grotere klassen is of niet.

Samengevat kan er gezegd worden dat een mogelijk knelpunt bij jaarklassen is dat er te weinig d/sh leerlingen zijn om een kritische massa te bereiken in de klas. Dit botst met het principe van co-enrollment dat d/sh leerlingen samen met een groep andere d/sh leerlingen onderwijs volgen. Ook bestaat het risico dat er onvoldoende personeel met de geschikte competenties kan worden gevonden om alle klassen te bemannen. Leerkrachten die werken met meerjarenklassen ervaren voordelen zoals bekendheid met klasregels en dynamiek aan het begin van het schooljaar, sterke relaties met leerlingen, inzicht in individuele leerprocessen en betrokkenheid van ouders. Daarnaast bieden meerjarenklassen mogelijkheden voor differentiatie en peer support. Bovendien bevestigt de literatuurstudie van Bellens en De Fraine (2012) dat heterogene groepen en graadklassen een positief effect hebben op het leren van vooral zwakkere leerlingen. Tot slot krijgen d/sh leerlingen bij voorkeur in kleinere groepen les.

#### 4.2.2.3 Wie staat er in/voor de klas?

In de meeste tweetalige co-enrollment programma's staan er **teams van een horende leerkracht gewoon onderwijs en een dove of horende leerkracht of leerkracht-assistent, gespecialiseerd in onderwijs aan d/sh leerlingen** voor de klas. Leerkrachten gewoon onderwijs hebben ervaring en kennis van het gemeenschappelijk curriculum en hebben een basis lerarenopleiding gevolgd. Gespecialiseerde leerkrachten hebben hun specialisatie verworven via opleiding, meer bepaald binnen de co-enrollment programma's van Australië, Canada, Madrid, Duitsland, Rome en het TRIPOD-programma in de VS (Baker et al., 2019; Enns et al., 2021, Pérez et al., 2019; Di Gregorio et al., 2019; Hennies & Hennies, 2019; Kirchner, 2019) en/of via ervaring. Gespecialiseerde leerkrachten en assistenten hebben kennis en ervaring over hoe het curriculum kan worden gebracht d.m.v. een visueel-gestuele modaliteit (Yiu et al., 2019). Niet alle programma's schakelen een leerkracht gewoon onderwijs in, zoals in Canada (Enns et al., 2021) en in Rome (Di Gregorio et al., 2019). Het zijn ook niet altijd duo's van leerkrachten: in het Duitse en het Weense programma staat er een horende leerkracht, een horende gespecialiseerde leerkracht en een dove gespecialiseerde leerkracht voor de klas (Hennies & Hennies, 2019; Kramreiter & Krausneker, 2019).

Bij sommige programma's staan er naast leerkrachten ook andere mensen voor de klas. In Toowong zijn er nog de functies van Teacher Aide: Auslan Language Model (TA: ALM) en Teacher Aide: Educational Interpreter (TA: EI). De rol van de TA: EI wordt toegelicht in het onderdeel tolken (6.2.2.3.3). De Auslan Language Model is iemand vanuit de Dovengemeenschap. Ze fungeren als taalrolmodellen voor het personeel, de gezinnen en leerlingen. Ze werken individueel of met kleine groepen leerlingen en bieden ondersteuning bij het ontwikkelen van Auslan-vaardigheden (Australische Gebarentaal). Daarnaast fungeren ze als relay tolken wanneer de taal voor de leerlingen niet toegankelijk is vanwege taalachterstanden (Baker et al., 2019). In de programma's in Madrid worden dove LSE-specialisten ingeschakeld. Dit zijn dove professionals die Spaanse Gebarentaal (LSE) als moedertaal hebben, aanwezig in alle klaslokalen waar LSE wordt onderwezen en/of waar ondersteuning nodig is bij het leren van leerinhoud in LSE (Pérez et al., 2019). Ook het programma van Rome werkt met dove klasassistenten, die ondersteunen bij leren, socialisatie en inclusie van d/sh leerlingen. De school werkt samen met een dove expert voor de vakken LIS en crea en met een externe horende of dove expert voor turnlessen (Di Gregorio et al., 2019). Binnen het Canadese programma werken ze naast duo's van leerkrachten ook met ASL-specialisten, die ondersteuning bieden voor taalontwikkeling en taalverrijking aan individuen of kleine groepen. Ook krijgen leerkrachten er ondersteuning van onderwijsassistenten (Enns et al., 2021).

Verschillende programma's werken met coördinatoren, programmabegeleiders, een 'Head of Special Education Services', of een 'Head of Curriculum', die het tweetalige programma leiden of coördineren, aan supervisie doen en leerkrachten coachen (Hennies & Hennies, 2019; Enns et al., 2021; Baker et al., 2019). In het Australische co-enrollment programma (Baker et al., 2019) neemt de coördinator het volgende takenpakket op zich: (1) het coördineren van een "orgaan" met vertegenwoordiging van bondgenoten tijdens de opstartjaren van het programma, (2) het ontwikkelen, in samenwerking met dat orgaan, van een set van leidende principes voor het programma (m.a.w. cultuur, visie en beleid), (3) het coördineren van lessen voor personeel en gezinnen, voor het leren van Australische Gebarentaal, over de Dovengemeenschap en Dovencultuur, en (4) het bijscholen van leerkrachten.

In verschillende programma's zijn de teams multidisciplinair, met logopedisten, audiologen, sociaal werkers, psychologen, tolken, consultants, Support Teacher for Literacy and Numeracy, onderzoekers (Enns et al., 2021; Pérez et al., 2019; Lamothe, 2017; Baker et al., 2019; Yiu et al., 2019).

**Gebarentaalvaardigheid** wordt beschouwd als een belangrijke vaardigheid om te kunnen lesgeven binnen de tweetalige co-enrollment programma's. De gespecialiseerde leerkrachten, doof of horend, kennen vloeiend gebarentaal. Wat betreft de vaardigheid van de horende 'gewone' leerkrachten, zijn er verschillen. In de co-enrollment programma's van Australië (Baker et al., 2019) en Madrid (Pérez et al., 2019) kent al het personeel vloeiend gebarentaal, dus ook de horende 'gewone' leerkrachten. Van leerkrachten in het Australische programma wordt verwacht dat zij Auslan kennen of dat ze minstens bereid zijn om Auslan te leren. In Hong-Kong leren de horende gewone leerkrachten gebarentaal, terwijl hun gebarentaal sterke invloed heeft van het Kantonees (Yiu et al., 2019). In Wenen heeft de horende gewone leerkracht noties van gebarentaal (Kramreiter & Krausneker, 2019). Bij het TRIPOD-programma leren gewone leerkrachten doorheen de tijd communiceren in gebarentaal. Sommigen volgden formele lessen ASL, maar hun gebarentaalvaardigheid ging er vooral op vooruit dankzij interacties in de klas (Kreimeyer et al., 2019). In het Duitse programma kunnen horende gewone leerkrachten een basiscursus gebarentaal volgen. Voor Namen kennen zeer weinig horende gewone leerkrachten gebarentaal (Ghesquière & Meurant, 2019) en in Poitiers blijkt niet duidelijk uit de literatuur of gewone leerkrachten gebarentaal kennen, maar op basis van reportage van Doof Vlaanderen oordelen we dat dit niet zo is (Doof Vlaanderen, 2015).

Baker et al. (2019) benadrukken dat vloeiend gebarentaal kunnen onvoldoende is om geschikt te zijn als leerkracht. Een belangrijk aspect is dat je als leerkracht kennis moet hebben over tweetalige

pedagogie (Baker et al., 2019). In Namen moeten alle gespecialiseerde leerkrachten die werken met d/sh leerlingen zowel LSBF als Frans goed beheersen, kunnen schakelen tussen talen en metalinguïstische vaardigheden hebben. Ze worden opgeleid op de werkvloer en krijgen professionaliseringsactiviteiten aangeboden van de Université de Namur (Ghesquiere & Meurant, 2019). Ook Kramreiter & Krausneker (2019) benadrukken dat leerkrachten nood hebben aan een gespecialiseerde opleiding om tweetalig onderwijs aan te bieden. Sommige programma's zetten in op professionele ontwikkeling op de werkvloer, zoals met een sterk coachingsmodel binnen de school in Toowong (Baker et al., 2019) of een 'reflection-in-action' aanpak in Hong Kong, waarbij leerkrachten voortdurend observeren en hun lespraktijken aanpassen (Yiu et al., 2019). Ook co-teaching helpt leerkrachten hun pedagogische praktijken aan te passen (Ghesquiere & Meurant, 2019). We bespreken verderop wat co-teaching inhoudt.

Naast Auslan-vaardigheden, het feit dat ze een gespecialiseerde leerkracht zijn en dat ze kennis hebben over tweetalige pedagogiek, heeft het programma van Australië nog andere verwachtingen ten aanzien van leerkrachten. Ze moeten goed kunnen differentiëren, vlot kunnen samenwerken in team, open communiceren met collega's, ouders en andere betrokkenen, open staan voor het uitwisselen van informatie en ideeën. Ook moeten leerkrachten goede kennis hebben over de Dovengemeenschap en Dovencultuur, verbindingen kunnen leggen tussen het curriculum en de Dovencultuur kunnen integreren in het klasgebeuren. Tot slot worden leerkrachten aangemoedigd om hoge verwachtingen te hebben voor hun leerlingen en te geloven in hun vermogen om te slagen (Baker et al., 2019).

#### 4.2.2.3.1 Dove leerkrachten

Verschillende co-enrollment programma's hebben de voorkeur voor het inzetten van dove leerkrachten als co-teacher met expertise in onderwijs aan d/sh leerlingen, zoals in Duitsland, Hong Kong en Australië (Hennies & Hennies, 2019; Yiu et al., 2019; Baker et al., 2019). De reden daarvoor is dat dove leerkrachten linguïstische rolmodellen zijn, voor zowel d/sh als horende leerlingen. Horende leerlingen, hun ouders en het horende personeel binnen het co-enrollment programma in Hong Kong vertellen in een vragenlijst dat de dove leerkrachten belangrijke bronnen van gebarentaal zijn (Yiu et al., 2019). Dove leerkrachten zorgen ervoor dat de gebarentaalvaardigheid van de leerlingen verbetert (Goico et al., 2021). Wanneer er een dove leerkracht aanwezig is, zullen leerlingen meer gebaren (Torigoe, 2019). Kinderen merken immers de taalvaardigheid van hun leerkracht(en) op en passen hun taal aan aan hun leerkracht (Petitto et al, 2001 in Goppelt-Kunkel e.a., 2022: 11). Voor het ontwikkelen van een bilinguale identiteit, is het belangrijk om zowel taalrolmodellen voor gebarentaal als voor

gesproken taal te hebben. Meestal zijn de dove leerkrachten beter in gebarentaal dan horende leerkrachten (al zijn er uitzonderingen) (Gesquière & Meurant, 2018). Het inzetten van een dove leerkracht draagt aldus in grote mate bij aan het creëren van een gebarentaalomgeving en stimuleert dat kinderen zelf ook gebaren.

Dove leerkrachten fungeren ook als sociale- en identiteitsrolmodellen van d/sh leerlingen. D/sh leerlingen van het co-enrollment programma in Wenen zien hun dove leerkrachten als competent en respecteren hen. Dove leerkrachten hebben positieve effecten op hun zelfvertrouwen en identiteitsontwikkeling (Kramreiter & Krausneker, 2019). Dove gebarentalige leerkrachten hebben kennis en ervaring over hoe te navigeren in omgevingen met (een mix van) horende en dove mensen en hoe in interactie te treden met elkaar. Deze ervaring en kennis geven zij door aan d/sh en horende kinderen (Valente, 2017). Ook heeft het hebben van dove leerkrachten als rolmodellen een positieve invloed op hun blik op de toekomst wat betreft studies en beroepsmogelijkheden (Kramreiter & Krausneker, 2019; Goico et al. 2021). In het programma van Rome is de aanwezigheid van dove onderwijsassistenten essentieel, aangezien zij als levend bewijs fungeren dat dove mensen net zo capabel zijn als horende mensen (Di Gregorio et al., 2019).

Uit een survey bij d/sh leerlingen in het co-enrollment programma in Hong Kong blijkt dat d/sh leerlingen een algemene voorkeur hebben voor de dove leerkracht voor schoolse, sociale en emotionele steun. Dove leerkrachten worden “beschouwd als hun gidsen, vooral wanneer ze persoonlijke moeilijkheden ondervinden” (Ho, You, & Pun, 2014 in Yiu et al., 2019: 93).

Dove leerkrachten dragen bij aan een algemeen bewustzijn bij horende leerkrachten en leerlingen, over wat het betekent om d/sh te zijn. Dankzij een kritische massa van dove leerlingen, maar ook door dove leerkrachten, begrijpen horende leerlingen beter wie dove mensen zijn en ontwikkelen ze een positieve attitude tegenover dove mensen (Valente, 2017; Yiu et al., 2019). Horende leerkrachten vragen de dove leerkrachten om advies wanneer ze nadenken of reflecteren over de communicatiestrategieën met d/sh leerlingen of over specifieke situaties tijdens de lessen (Kramreiter & Krausneker, 2019). “De dove gebarentalige volwassene is een insider-expert die veel van de ervaringen van het kind deelt wat betreft communicatieve en sociale uitdagingen en isolatie” (Valente, 2017:560). Ook hebben dove leerkrachten “een authentiek begrip van de complexiteit van het leren van Engels als tweede taal” (Baker et al. 2019: 47). In het co-enrollment programma in Toowong, Australië, coacht een dove leerkracht andere leerkrachten en leidt deze hen op (Baker et al., 2019). Interactie en samenwerking tussen horende en dove leerkrachten kunnen dienen als voorbeelden voor

horende en d/sh leerlingen (Yiu et al., 2019). Ook beschouwen leerlingen hierdoor dove leerkrachten als evenwaardig aan horende leerkrachten (Yiu et al., 2019, Kramreiter & Krausneker, 2019). Dove leerkrachten zorgen voor een brug tussen de school en de dovengemeenschap en zorgen voor toegang tot evenementen met dove mensen en in gebarentaal (Kramreiter & Krausneker, 2019).

Het programma van Hong Kong doet extra inspanningen om dove mensen op te leiden. In Hong Kong kregen de meeste dove gebarentalige mensen onderwijs volgens de orale traditie in buitengewoon onderwijs, wat niet succesvol was en hen beperkte scholing in algemene vakken bood. Daarom is er een programma gestart om dove assistenten op te leiden tot leerkrachten. In 2019 hadden twee dove leraar-assistenten een bachelor in speciaal onderwijs behaald en één had een postgraduaat in onderwijs afgerond. Het lange-termijndoel is om dove mensen aan te moedigen om professionele leerkrachten te worden. Helaas zijn er nog steeds ongelijke onderwijskansen in de lerarenopleiding en is er geen garantie dat er tolken kunnen worden ingeschakeld tijdens de opleiding (Yiu et al., 2019). Dit is vergelijkbaar met de Vlaamse situatie, waar er ook weinig dove mensen zijn met een (leerkrachten)diploma.

#### 4.2.2.3.2 Teamteaching

Een belangrijk kenmerk van co-enrollment programma's is dat minstens twee leerkrachten samen lesgeven in de klas. Meirsschaut en Ruys (2017) deden een literatuurstudie over co-teaching en teamteaching. Ze definiëren teamteaching als volgt: "In teamteaching werken meerdere leraren samen aan kwaliteitsvol onderwijs voor al hun leerlingen" (p. 18). De onderzoekers kiezen ervoor om binnen hun onderzoek co-teaching te beschouwen als een specifieke vorm van teamteaching, met als team een leerkracht gewoon onderwijs en een leerkracht met specifieke expertise m.b.t. leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. "The purpose of co-teaching is to ensure that students who have special educational needs have access to specialized instruction, while also having access to the general education curriculum" (Friend, Cool, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010 in Antia et al., 2019: 3).

Co-enrollment zoals voorgesteld in het videoverslag van Doof Vlaanderen (2015) stelt de organisatievorm voor alsof er één manier van teamteachen mogelijk is, namelijk die van de gewone horende leerkracht die de lesinhoud in gesproken taal aanbiedt en die van de dove leerkracht of dove leerkracht-assistent die simultaan dezelfde inhoud aanbiedt in gebarentaal. In het videoverslag gaat dat over de programma's in Poitiers en Hong Kong. Wanneer we meer lezen over teamteaching, in het bijzonder in het co-enrollment boek van Marschark, Antia en Knoors (2019) merken we echter dat er meerdere toepassingsvormen van teamteaching zijn dan werd getoond in het videoverslag van Doof

Vlaanderen. Het werk van Meirsschaut & Ruys (2018) toont ook aan dat er verschillende voorwaarden zijn gekoppeld aan succesvol teamteachen en dat er verschillende vormen zijn. De uitvoeringsvormen, voordelen en succesfactoren van teamteaching bij de co-enrollment programma's wordt verder besproken.

### **Hoe wordt er aan teamteaching gedaan?**

De ruimte wordt zo georganiseerd dat leerkrachten kunnen werken met verschillende groepen, het maken van hoeken en werkzones (Pérez et al., 2019). Meirsschaut & Ruys (2018) zien ook verschillende mogelijkheden qua infrastructuur die ondersteunen bij het teamteachen. Zo kunnen er verschillende klasruimtes worden gebruikt, met verschillende functies/mogelijkheden. Ook binnen eenzelfde klasruimte kunnen leerkrachten creatief omgaan met de indeling, zoals het gebruik van kasten als tussenmuren (Meirsschaut & Ruys, 2018).

Volgens Baker en collega's (2019) vergt werken in team voor de klas in het begin veel werk. Een gemeenschappelijke visie en filosofie afspreken, plannen, methodieken uitwerken, lesinhouden bepalen, hoe de leerstof wordt gebracht, rekening houdend met de taalprofielen en noden van leerlingen, de rol van iedere leerkracht, etc. Geleidelijk aan neemt de hoeveelheid tijd die de teamleden investeren in overleg, af. Tijd en energie steken in samenwerking vanaf het begin, zorgt ervoor dat de voorbereidingstijd afneemt (Baker et al., 2019). Ook Meirsschaut en Ruys (2018) bevestigen dat er bij teamteaching nood is aan tijd voor planning en overleg. In Rome zitten teamleden wekelijks samen om een weekprogramma samen te stellen, waarbij ze de te behalen doelen en lesinhouden vastleggen, op basis van het profiel van de leerlingen (Di Gregorio et al., 2019).

De school in Toowong werkt met verschillende modellen van teamteaching. Zo staan beide leerkrachten soms allebei voor de klas, soms geeft één les en loopt de andere rond in de klas, er worden kleinere groepjes gevormd voor directe instructie (bv. op basis van schooljaar, taalprofiel, capaciteiten van leerlingen), of leerkrachten werken met een rotatiesysteem waarbij iedere leerkracht beurtelings een groep bij zich neemt (Baker et al., 2019).

### **Voordelen**

Teamteaching biedt volgens Ghesquière en Meurant (2019) het voordeel dat de verwachtingen ten opzichte van dove en slechthorende leerlingen niet worden verlaagd, dankzij de expertise en aanwezigheid van de gewone leerkracht. We beschreven eerder onder punt 6.2.1.2 dat wanneer leerlingen in aparte klassen les krijgen, leerkrachten het risico lopen lagere verwachtingen hebben van



leerlingen. Kreimeyer en collega's (2019) ondersteunen deze bevinding en benadrukken dat leerkrachten dezelfde academische en sociale verwachtingen behouden voor d/sh leerlingen. Teamteaching biedt leerkrachten de kans om van elkaar te leren. Gespecialiseerde leerkrachten verwerven kennis over het gemeenschappelijk curriculum en werken in grotere klassen, terwijl leerkrachten van het gewoon onderwijs inzicht krijgen in het onderwijs aan dove kinderen en het bevorderen van taalontwikkeling (Kreimeyer et al., 2019). Teamteaching biedt niet alleen mogelijkheden voor kennisuitwisseling, maar ook voor het bevorderen van de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Teamteaching heeft impact op het vergroten van kennis op het gebied van klasmanagement, tempo, een positieve houding ten opzichte van diversiteit en het gebruik van visuele didactische methoden (de Klerk et al., 2019). Op deze manier draagt teamteaching bij tot het versterken van de pedagogische vaardigheden en het professionaliseren van leerkrachten. Ook het delen van diverse perspectieven en kennis over individuele leerlingen zorgt voor beter lesgeven (Kreimeyer et al., 2019). Kortom, samenwerken maakt van leerkrachten betere leerkrachten (Kreimeyer et al., 2019; Ghesquière & Meurant, 2019).

Teamteaching speelt een essentiële rol bij het modelleren van tweetaligheid, waarbij zowel gebarentaal als de gesproken taal gelijkwaardig worden gewaardeerd als instructietaal en waarbij dove en horende mensen als gelijkwaardig worden beschouwd. Het ideale team bestaat uit een horende en dove leerkracht. In Australië, wanneer er twee horende teamleerkrachten aanwezig zijn, wordt de dove assistent gestimuleerd om een leidende rol op zich te nemen, en dit vereist zorgvuldige planning (Baker et al., 2019). Samenwerking tussen horende en dove leerkrachten toont leerlingen dat dergelijke samenwerking mogelijk is en laat hen zien hoe deze leraren effectief kunnen samenwerken (Yiu et al. 2019).

Teamteaching biedt nog andere voordelen, zoals het delen van de werklast (Kreimeyer et al., 2019) en het creëren van een gunstigere leeromgeving. Volgens de Klerk et al. (2019) resulteert de lagere leerkracht-leerlingratio in meer aandacht voor alle leerlingen, zowel d/sh als horend, bevordert het een rijke taalomgeving en een hoger lesgeeftempo. Bovendien ervaren leerlingen het als positief dat ze minder lang hoeven te wachten op individuele hulp (Kreimeyer et al., 2019).

Uit onderzoek van Meirsschaut & Ruys (2018) blijkt dat leerlingen die gedurende meerdere opeenvolgende jaren les krijgen van een team, zelfstandiger zijn. Tevens kan teamteaching leiden tot meer betrokkenheid en verbeterd gedrag van leerlingen tijdens de lessen.

## **Succesfactoren**

De attitude van leerkrachten speelt een belangrijke rol in het succes van teamteachen. Enerzijds moeten leerkrachten afstappen van de traditionele rol van leerkracht en anderzijds moeten ze gemotiveerd zijn, open staan voor samenwerking en zich flexibel opstellen (Antia et al., 2019; Pérez et al., 2019; de Klerk et al., 2019; Kramreiter & Krausneker, 2019). Het vergt een aantal jaren om een goed geolied team te worden, dus openheid, motivatie en volharding is zeker belangrijk (Kreimeyer et al., 2019).

Een professionele klik tussen teamleerkrachten is belangrijk. Meirsschaut en Ruys (2018) adviseren om leerkrachten met elkaar te matchen op basis van sterktes. Het TRIPOD-programma is zich daarvan bewust, en stelt een sollicitatieteam samen met leerkrachten, schoolleiding en ander ondersteunend personeel, die samen kandidaten beoordelen en kijken hoe die in het schoolteam past. Op basis hiervan proberen ze effectieve teams van leerkrachten samen te stellen (Kreimeyer et al., 2019).

Voor een vlotte samenwerking is een goede communicatie tussen de teamleden noodzakelijk (Yiu et al., 2019; de Klerk et al., 2019). Leerkrachten moeten dus communicatief vaardig zijn (de Klerk et al., 2019). Dat leerkrachten in team vlot gebarentaal kunnen, is een belangrijke voorwaarde voor een efficiënte samenwerking (Yiu et al., 2019, Pérez et al., 2019). Meirsschaut en Ruys (2018) stellen dat de mate waarin teamteachers met elkaar communiceren en reflecteren het succes van teamteachen mede bepaalt. Daar blijkt het vaak fout te lopen: vaak blijft het beperkt tot spreken over praktische zaken, zoals wie er wat doet, concrete uitwerking van de lessen, etc. Reflecteren over de visie op onderwijs en op samenwerking ligt veel moeilijker.

Leerkrachten dienen gelijkwaardig te zijn en gezamenlijk verantwoordelijkheid te dragen voor de hele klasgroep, zowel voor d/sh als voor horende leerlingen (Baker et al., 2019; Pérez et al., 2019; Kreimeyer et al., 2019; Kirchner, 2019; Kramreiter & Krausneker, 2019). Meirsschaut en Ruys (2018) bevestigen dat en benadrukken dat het niet impliceert dat leerkrachten exact hetzelfde moeten doen, maar wel dat ze evenwaardig zijn in hun rol en bijdrage. Een gedeelde verantwoordelijkheid betekent ook het wisselen van rollen en taken in de klas (Meirsschaut & Ruys, 2018).

In Namen zijn de taken tussen de gewone en gespecialiseerde leerkracht in de co-enrollment klas, waar d/sh leerlingen en horende leerlingen samen lessen volgen, duidelijk verdeeld. De gewone leerkracht heeft de pedagogische verantwoordelijkheid over de horende leerlingen, de gespecialiseerde leerkracht zich richt op de d/sh leerlingen (Ghesquière & Meurant, 2018). In de aparte taallessen voor

d/sh leerlingen, werken twee gespecialiseerde tweetalige leerkrachten wel nauw samen (Ghesquière & Meurant, 2019). Die benadering lijkt in strijd te zijn met het principe van gelijkwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid. In co-enrollment programma's bestaat het risico dat er een patroon ontstaat waarin leerkrachten gewoon onderwijs verantwoordelijk zijn voor horende leerlingen en gespecialiseerde leerkrachten voor d/sh leerlingen, zoals in Namen. Marschark et al. (2019) zien daarbij het risico van segregatie in de klas in plaats van integratie. Een bijkomende uitdaging is wanneer leerkrachten gewoon onderwijs als klastitularissen worden beschouwd, de verantwoordelijkheid voor de gehele klas bij de gespecialiseerde leerkracht wordt weggenomen. Een andere valkuil is dat de gespecialiseerde leerkracht wordt gezien als de enige expert op het gebied van onderwijs aan d/sh leerlingen.

Meirsschaut en Ruys (2018) stellen dat tijdens de samenwerking een ervaren leerkracht gewoon onderwijs zich de 'gastheer' voelt en de gespecialiseerde leerkracht eerder de 'gast'. In het begin is het normaal dat de 'gewone' leerkracht meer de leiding neemt. Als teamteachers echter te lang vasthouden aan de rollen van klasmanager en ondersteuner, kan dit resulteren in een onevenwichtige relatie en dit kan gevolgen hebben voor de onderwijskwaliteit. Volgens de studie van Meirsschaut en Ruys (2018) is teamteachen kwaliteitsvol wanneer er verschillende vormen van teamteachen worden gebruikt, afhankelijk van het doel van de les en de groep leerlingen en wanneer teamteachers rollen afwisselen. Het wisselen van rollen zorgt voor meer leerkansen en voor meer gevoelens van gelijkwaardigheid. Ook het delen van verantwoordelijkheden en taken, het opstellen van een samenwerkingsplan, transparante communicatie en reflectie dragen bij tot gelijkwaardigheid (Meirsschaut & Ruys, 2018).

Baker et al. (2019) stellen dat de relatie kan verslechteren wanneer één leerkracht over meer informatie beschikt, wat kan leiden tot disempowerment bij de andere leerkracht. Dat benadrukt het belang van gelijkheid, toegankelijkheid en rechtstreekse informatie in de onderwijsrelatie. In teams bestaande uit een horende leerkracht en een dove leerkracht zou idealiter gebarentaal gebruikt moeten worden als communicatietaal tijdens overleg en gesprekken.

Daarnaast is het essentieel dat alle teamleden de juiste taalvaardigheden hebben en kunnen communiceren met alle leerlingen, om ervoor te zorgen dat zij gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen (Kramreiter & Krausneker, 2019; Kreimeyer et al., 2019). In het TRIPOD-programma hebben gewone leerkrachten geleerd om te communiceren via gebarentaal, door middel van formele lessen en door interactie in gebarentaal (Kreimeyer et al., 2019). Yiu et al. (2019) benadrukken dat

teamteaching inderdaad de uitdaging met zich meebrengt van de gebarentaalvaardigheid van de horende leerkracht. Als de horende gewone leerkracht onvoldoende vaardig is, ontstaat er geen gelijk begrip en waardering voor meertaligheid in het co-enrollment programma, volgens Yiu en collega's. In de klas in Hong Kong wordt de lesinhoud meestal visueel geprojecteerd als een aanwijzing voor dove leerkrachten. Wanneer gesproken taal ontoegankelijk is voor d/sh leerlingen en dove leerkrachten, moeten horende leerkrachten hun best doen om zoveel mogelijk te gebaren en woorden op te schrijven. Deze ongelijkheid en verzwakte positie voor d/sh leerlingen en dove leerkrachten moet volgens Baker en collega's te alle tijden vermeden worden (2019; cf. *disempowering*).

Opleiding, professionaliseringsactiviteiten en coaching over teamteaching zijn noodzakelijk voor kwaliteitsvol onderwijs met teamteachers (Antia et al., 2019; Yiu et al., 2019; Baker et al., 2019; Meirsschaut & Ruys, 2018). Bij de start van het co-enrollment programma is het nodig en zinvol dat teamteachers goed voorbereid zijn (Meirsschaut & Ruys, 2018; de Klerk et al., 2019). Meirsschaut & Ruys (2018) bevelen ook aan om te gaan kijken bij andere scholen hoe daar aan teamteaching wordt gedaan.

Er is veel tijd nodig om te overleggen (Antia et al., 2019). Leerkrachten moeten het voordeel zien van tijd investeren in overleg met hun collega-teamteachers (Kramreiter & Krausneker, 2019). Wanneer leerkrachten samenwerken, moeten zij dit doen binnen elke fase, namelijk bij de voorbereiding, uitvoering en reflectie van en over de lessen (Meirsschaut & Ruys, 2018). Een gebrek aan overleg kan leiden tot misverstanden, frustraties, onduidelijkheid over de rollen ('Wie doet er wat in de klas?') en onvoldoende voorbereiding van lessen. Na verloop van tijd verbetert dit echter en neemt de voorbereidingstijd aanzienlijk af (Kreimeyer et al., 2019).

#### 4.2.2.3.3 Tolken gebarentaal – gesproken taal

"Tolken faciliteren communicatie tussen degenen die gebaren en degenen die niet gebaren, door te reproduceren wat er in de ene taal werd gezegd in de andere taal" (Caselli et al., 2020: 1325). In de Vlaamse onderwijscontext is dat meestal van Vlaamse Gebarentaal naar Nederlands en vice versa.

Tolken worden in onderwijs ingezet omdat er geen leerkrachten beschikbaar zijn die vloeiend gebarentaal beheersen. Het gebruik van gebarentaaltolken wordt vaak gezien als een 'gemakkelijke' ('quick fix') oplossing om inclusief onderwijs te realiseren (De Meulder & Hualand, 2021). Bij co-enrollment programma's die tolken inzetten voor instructie, zien we hetzelfde fenomeen. In het Japanse co-enrollment programma is om praktische redenen gekozen voor een tolk in de klas voor een

groep d/sh leerlingen, voor het tolken van instructies (Torigoe, 2019). Kirchner (2019) merkt ook op dat het inzetten van tolken vanuit administratief oogpunt eenvoudig, snel en effectief lijkt, maar dat er in werkelijkheid veel meer gedaan moet worden om inclusie daadwerkelijk te realiseren. De knelpunten van tolken binnen het gewoon onderwijs kwamen al eerder aan bod onder 2.4.1 Gewoon onderwijs. Verschillende co-enrollment programma's maken gebruik van gebarentaaltolken. We beschrijven hier de rol van de tolken en de mogelijke gevolgen.

In sommige co-enrollment programma's blijft de rol van tolken beperkt tot enkel het vertalen van input van de ene taal naar de andere taal. In het Japanse co-enrollment programma worden er tolken ingezet voor rechtstreekse instructie bij een groep d/sh leerlingen (Torigoe, 2019). In het Nederlandse programma wordt er quasi voltijds getolkt tussen NGT en Nederlands door in totaal 14 verschillende professionele freelance tolken, vooral bij directe instructie in gesproken Nederlands. De freelance tolken in het Nederlandse programma kunnen worden ingeschakeld dankzij het recht op tolkmiddelen van individuele d/sh leerlingen (de Klerk et al., 2019). Binnen het Nederlandse co-enrollment programma speelt NGT slechts een beperkte rol als instructie- en voertaal.

Bepaalde tweetalige co-enrollment programma's maken gebruik van tolken naast gewone en gespecialiseerde leerkrachten. Het onderscheid met geïntegreerd onderwijs en de co-enrollment programma's in o.a. Japan en Nederland is dat er bij deze programma's van co-enrollment weldegelijk geïnvesteerd wordt in (taal)rolmodellen bv. gespecialiseerde leerkrachten.

Binnen het TRIPOD co-enrollment programma worden tolken hoofdzakelijk gebruikt voor communicatie binnen de klas, niet voor directe instructie. Ze faciliteren bijvoorbeeld de communicatie tussen horende en dove leerlingen, en tussen de horende leerkracht en de dove leerling (Kreimeyer et al., 2019). Andere programma's schakelen tolken in voor specifieke situaties, zoals bij de turnles in Toowong (Baker et al., 2019) en Namen (Ghesquière & Meurant, 2018), bij buitenschoolse activiteiten in Hong Kong (Yiu et al., 2019) en opendeurdagen (Di Gregorio et al., 2019). In het Naamse programma wordt bij bepaalde situaties in de klas, zoals mondelinge presentaties van leerlingen of bij afwezigheid van de tweetalige leerkracht, een tolk ingezet (Ghesquière & Meurant, 2018). Tolken worden ook ingeschakeld om de communicatie tussen dove en horende leerkrachten of tussen dove ouders en horende leerkrachten te faciliteren, zoals tijdens oudercontacten, teamvergaderingen, studiedagen (Baker et al., 2019; Di Gregorio et al., 2019; Kramreiter & Krausneker, 2019). In Toowong bestaat er een sterke ethische verplichting om alle informatie, bijeenkomsten en trainingen volledig toegankelijk

te maken in gebarentaal, met het inzetten van externe professionele gebarentaaltolken (Baker et al., 2019).

Bij sommige programma's maken tolken deel uit van het schoolteam, zoals in Toowong (Baker et al., 2019) en het TRIPOD-programma (Kreimeyer et al., 2019), terwijl dit bij andere programma's niet het geval is, zoals in Nederland (de Klerk et al., 2019). Binnen het TRIPOD co-enrollment programma hebben tolken ook andere taken dan het tolken van de communicatie tussen horende en dove actoren in de klas, en soms ook buiten de klas. Het tolken buiten de klas, zoals tijdens de speeltijden, komt niet vaak voor, omdat veel horende leerlingen voldoende kennis hebben van de gebruikte gebarentaal, ASL. Naast hun rol als tolk vervullen tolken ook de rol van assistent, waarbij ze taalondersteuning bieden in 1-op-1 situaties of in kleine groepjes, zowel voor d/sh als horende leerlingen. Ze herhalen of herformuleren bijvoorbeeld instructies, leggen woorden of concepten uit en bieden nieuwe woordenschat aan, met als doel dat de leerlingen de inhoud beter begrijpen (Kreimeyer et al., 2019). In Namen zijn er echter knelpunten met betrekking tot de rol van tolken, vooral in het kleuter- en lager onderwijs. Voor leerlingen is het moeilijk te begrijpen wat de rol van de tolk precies is. De tolk heeft de taak om de lessen te vertalen en mag deontologisch gezien de lessen of toelichting niet aanpassen (Ghesquière & Meurant, 2018).

In verschillende programma's worden tolken vooral ingezet in de middenschool en/of het secundair onderwijs, zoals in het TRIPOD-programma (Kirchner, 2019) en het programma in Namen (Meurant, 2022, persoonlijke communicatie). In het TRIPOD-programma leren d/sh leerlingen in de middenschool hoe ze op de juiste manier gebruik kunnen maken van een tolk, onder andere via rollenspel (Kreimeyer et al., 2019). Volgens Lamothe (2017) is het essentieel dat d/sh leerlingen inzicht krijgen in hoe het tolkproces werkt. Dat begrip, samen met sterke taalvaardigheden, is noodzakelijk voor het gebruik van tolken in hun volwassen leven. In het Naamse programma vindt er naar het einde van de lagere school toe een kennismaking met tolken plaats en een introductie met betrekking tot hoe met tolken te werken (Meurant, 2022, persoonlijke communicatie).

In het co-enrollment programma in Toowong, Australië, wordt er bewust gekozen voor directe instructie door een leerkracht in plaats van via een tolk. "Gemedieerd instructie verandert de dynamiek in de klas, waardoor de positie d/sh kinderen en personeel worden verzwakt (cf. 'disempowering'). In het geval van gemedieerd onderwijs kunnen klasleerkrachten het gevoel hebben dat ze het eigenaarschap over het onderwijs verliezen, wat ertoe leidt dat er tolken nodig zijn om les te geven/verantwoordelijkheid te nemen voor het leren van de dove leerling, en dat leerlingen zich

machteloos kunnen voelen vanwege vertraging inherent aan het tolkproces, wat leidt tot aangeleerde hulpeloosheid. Studenten kunnen zich ook vervreemd voelen van de klas, omdat ze geen toegang hebben tot bijdragen van medestudenten of met hen kunnen communiceren. D/sh studenten kunnen dus een lager zelfbeeld ontwikkelen, wat gevolgen heeft voor de geestelijke gezondheid” (Baker et al., 2019: 51). Hoewel het inzetten van gebarentaaltolken soms als een oplossing wordt gezien, bestaat het risico dat dit wordt beschouwd als voldoende ‘toegang’ voor dove/slechthorende mensen (De Meulder & Hualand, 2021). Horende individuen hebben rechtstreeks toegang tot de informatiebron in gesproken taal, terwijl d/sh individuen afhankelijk zijn van tolken om informatie (uit de tweede hand) te ontvangen. Daardoor kan informatieoverdracht verstoord worden en kan een tolk onbedoeld invloed uitoefenen op de informatie die wordt overgebracht. Tolken moeten voortdurend keuzes maken over wat wel en niet te tolken. Zoals eerder vermeld, hebben beginnende tolken een foutenpercentage dat oploopt tot 58,3% (Nicodemus & Emmorey, 2013), wat een aanzienlijk aandeel aan informatieverlies met zich meebrengt.

In Hong Kong wordt het extra-curriculaire programma ‘Junior Sign Language Interpreter’ georganiseerd. Dat unieke programma wordt door zowel een horende als dove leerkracht gegeven en is bedoeld voor dove, slechthorende en horende leerlingen. Het doel van dit programma is het ondersteunen van de participatie van d/sh leerlingen. Binnen dit programma worden horende kinderen gestimuleerd om als Junior Sign Language Interpreters, d.w.z. als tolken, op te treden tijdens bepaalde schoolactiviteiten (Yiu et al., 2019). Dat werd ook vastgesteld tijdens het bezoek van Doof Vlaanderen aan deze school in 2015. Het Franse tv-programma *L’oeil et la main* (2019) verzorgde een videoreportage *L’école des possibles* waarbij werd gefocust op een tweetalig co-enrollment programma met Franse Gebarentaal en Frans in Parijs. Kinderen gaan spontaan tolken voor elkaar tijdens speeltijden of de naschoolse opvang, nl. horende leerlingen die iets herhalen voor een d/sh leerling tijdens een voetbalspel (00:00:51), maar ook d/sh leerlingen die de speluitleg van een dove begeleidster herhalen voor hun horende leeftijdsgenoten in de naschoolse opvang (00:22:21). Het verschil tussen de situaties in de Parijse scholen en Hong Kong is het spontane tolken (Parijs) versus institutioneel tolken (Hong Kong). Valente (2017) verwijst naar het concept van 'hybride' (taal)omgevingen, waar d/sh leerlingen, horende leerlingen, leerkrachten, talen en communicatievormen samenkomen in één ruimte. Een voorbeeld van deze hybride omgeving gebeurt op de speelplaats, tijdens turnlessen of schoolactiviteiten in het tweetalige onderwijsprogramma van Toulouse. Hybride taalpraktijken laten kinderen toe om gebruik te maken van hun taalrepertoire om met elkaar te communiceren (Valente, 2017).

Marschark et al. (2019) geven aan dat het weinig realistisch is om te verwachten dat horende leerlingen en leerkrachten vloeiend gebarentaal beheersen. Ze benadrukken daarbij dat nieuwe d/sh leerlingen die nog gebarentaal moeten verwerven, uiteraard wel informatie missen en suggereren daarom de rol van communicatieassistenten of tolken. Op die manier zou er volledige toegang tot informatie en communicatie mogelijk zijn. Marschark en collega's houden echter geen rekening met het doel, de doelgroep en de aard van co-enrollment programma's, waarbij tweetaligheid vaak initieel gericht is op d/sh leerlingen en minder op horende leerlingen. Bovendien is niet elk co-enrollment programma gevestigd in een gewone school, sommige worden georganiseerd binnen een dovenschool. Een voorbeeld hiervan is het Canadese programma, waarbij een tweetalige dovenschool fungeert als host en tweetalige programma's worden opgezet waar zowel horende leerlingen als horende leerkrachten gebarentaalvaardig zijn. In het Canadese co-enrollment programma gaf een dove leerkracht aan dat sommige horende leerlingen nog steeds Engels spreken in aanwezigheid van dove leerkrachten (Enns et al., 2019). Andere leerkrachten ondervonden verwarring bij leerlingen met betrekking tot het gebruik van gebarentaal en gesproken taal (Enns et al., 2019). Ook de schoolleiding van het co-enrollment programma in New York noemt dit een uitdaging, aangezien de dominante taal in een omgeving waar horende kinderen in de meerderheid zijn, vaak de gesproken taal zal zijn (Doof Vlaanderen, 2015).

Samengevat kan gesteld worden dat er tussen de co-enrollment programma's onderling geen consensus gevonden wordt over waar en wanneer gebarentaaltolken ingezet worden, over welke (pedagogische) rol zij vervullen en over wat getolkt wordt. Toch drijft het belang van directe instructie boven. Het zorgt voor directe communicatie tussen leerkrachten en leerlingen, en bevordert gelijkheid tussen dove/slechthorende en horende leerlingen en leerkrachten. Als het echter gaat om informele momenten of interactie in de gesproken taal, met name wanneer niet iedereen gebarentaal beheerst, is het belangrijk om goed na te denken over hoe de taaltoegankelijkheid kan worden gewaarborgd. In deze situaties kan overwogen worden hoe tolken een rol kunnen spelen. Marschark en collega's (2019) bevelen aan dat wanneer er tolken in de klas worden ingezet, zij ook deel uitmaken van het schoolteam. Tolken kunnen in het bijzonder nuttig zijn bij bijvoorbeeld teamoverleg waar (nog) niet iedereen gebarentaal kent, bij uitstapjes waarbij de gids geen gebarentaal kent of in de laatste jaren van de lagere school als oefenmomenten ter voorbereiding op het secundair onderwijs met tolken.



#### 4.2.2.4 Twee- of meertalig onderwijs in co-enrollment

Dit onderdeel geeft uitgebreid informatie bij het organiseren van twee- of meertaligheid in co-enrollment programma's nl. wie dit onderwijs volgt en hoe twee/meertalig onderwijs wordt aangeboden, gebarentaal als instructietaal en gebarentaal als taalvak. De beschrijving van o.a. gesproken taalvaardigheden (lezen, schrijven, spreken en luisteren) en receptieve en productieve gebarentaalvaardigheden en gebarensystemen binnen co-enrollment programma's wordt verder uitgelegd bij het hoofdstuk 4.3 Taaldifferentiatie van de literatuurstudie.

##### 4.2.2.4.1 Twee- of meertalig onderwijs voor wie?

In de meeste programma's volgen d/sh leerlingen samen les met horende leerlingen uit de buurt van de school. In sommige programma's zitten er ook CODA's in de co-enrollment klassen, zoals in de co-enrollment programma's in Duitsland (Hennies & Hennies, 2019), Australië (Baker et al., 2019) en Canada (Enns et al., 2021). In het Australische co-enrollment programma bestaat 10% van de schoolpopulatie uit d/sh leerlingen, 5% uit CODA's en 17% zijn horende broers of zussen van een d/sh kind. Dat betekent dat 1/3 van de schoolpopulatie d/sh is of een link heeft met d/sh mensen. Het Canadese co-enrollment programma verwacht dat horende leerlingen minstens één dove ouder hebben, Amerikaanse Gebarentaal hebben als thuistaal en een leeftijdsadequate taalontwikkeling hebben voor zowel gesproken taal als gebarentaal. Hun redenering is dat deze leerlingen taalrolmodellen kunnen zijn voor d/sh leerlingen, en opteren daarbij voor kleine klassen met d/sh leerlingen als CODA's.

De co-enrollment programma's verschillen wat betreft de doelgroep van het tweetalig onderwijs. Soms is het bedoeld voor dove, slechthorende en horende leerlingen, soms alleen voor d/sh leerlingen. In Canada wordt bijvoorbeeld tweetalig onderwijs aangeboden aan zowel d/sh als horende kinderen (Enns et al., 2019), terwijl in Namen horende leerlingen worden beoordeeld op hun prestaties in één taal (nl. Frans) en d/sh leerlingen op hun competenties in twee talen (nl. Frans en Langue des Signes de Belgique Francophone, LSFB) (Ghesquière & Meurant, 2019).

In verschillende co-enrollment programma's wordt er ook ingegaan op de d/sh kinderen met bijkomende ondersteuningsnoden. Zo volgt een deel van de d/sh leerlingen het gewone curriculum, terwijl andere leerlingen een individueel aangepast curriculum volgen (Baker et al., 2019; Kramreiter & Krausneker, 2019). In het Australische programma heeft één op de drie d/sh kinderen bijkomende ondersteuningsnoden, terwijl dit in de programma's van Madrid geldt voor 17% van de kinderen (Baker

et al., 2019; Pérez et al., 2019). Baker et al. (2019) benadrukken dat het concept van co-enrollment niet geschikt is voor een zeer kleine groep leerlingen met specifieke leernoden, zoals leerlingen met ernstige medische noden, verstandelijke beperkingen en sommige horende leerlingen met autisme.

#### 4.2.2.4.2 Hoe wordt twee- of meertalig onderwijs aangeboden?

In verschillende co-enrollment programma's wordt er veel belang gehecht aan gelijkwaardigheid van gebarentaal en gesproken taal. Hoe hier invulling aan wordt gegeven en welke benadering wordt toegepast, varieert per programma. Het gewenste einddoel bij de programma's is meestal dat leerlingen vloeiend zijn in gebarentaal en gesproken taal, minstens de geschreven vorm, met mogelijk een voorkeur voor één van de twee talen (o.a. Baker et al., 2019; Ghesquière & Meurant, 2019). Als een d/sh leerling via gebarentaal communiceert maar de ouders geen gebarentaal gebruiken of leren om effectief te communiceren met hun kind, kunnen de leerkrachten (en assistenten) een setting creëren waarin iedereen uitsluitend in gebarentaal communiceert om intensievere taalondersteuning te bieden.

Er wordt dus vaak zowel **gesproken taal als gebarentaal gelijktijdig aangeboden**, bv. Namen, Poitiers, Hong Kong, Madrid, Wenen en Rome. In Poitiers geven dove leerkrachten les aan d/sh leerlingen in gebarentaal, simultaan met horende gewone leerkrachten, die lesgeven in gesproken taal. Dit verschilt van tolken, aangezien er directe communicatie wordt bewerkstelligd en dove leerkrachten de inhoud en het tempo aanpassen aan de noden van de d/sh leerlingen (Lamothe, 2017). In andere programma's wordt dezelfde aanpak gevolgd met een dove/horende gespecialiseerde leerkracht die lesgeeft in gebarentaal, naast een horende gewone leerkracht die simultaan lesgeeft in gesproken taal. Deze methode werd duidelijk gedemonstreerd tijdens de bezoeken van Doof Vlaanderen aan de co-enrollment programma's van Hong Kong en Poitiers (videoverslag Doof Vlaanderen, 2015). De termen 'two-way immersion' (Yiu et al., 2019), 'tweetalige immersie' (Lamothe, 2017) en 'dual language input' (Yiu et al., 2019; Pérez et al., 2019) worden gebruikt om deze aanpak te beschrijven. In Rome wordt in bepaalde situaties de ene taal verkozen boven de andere, waarbij de leerkracht en assistent afspreken waar ze het beste kunnen staan om ervoor te zorgen dat alle leerlingen toegang hebben tot de informatie (Di Gregorio et al., 2019). In Wenen wordt simultane blootstelling aan beide talen afgewisseld met differentiëring in kleinere groepen (Kramreiter & Krausneker, 2019).

In de co-enrollment programma's van Madrid is er een evolutie geweest in de taalmethodologie. Aanvankelijk werd de **methode van "1 persoon - 1 taal"** gehanteerd, waarbij elke persoon één taal gebruikte. In het begin werd deze methode strikter toegepast, maar later is er meer flexibiliteit

gekomen, aangepast aan de behoeften van de leerlingen en afhankelijk van de groep. Hierbij zijn beide talen niet altijd aanwezig. De overgang naar een flexibeler model vond plaats zonder formele en systematische opvolging en evaluatie (Pérez et al., 2019). Ook Ghesquière en Meurant (2019) beschrijven hoe de school in Namen is afgestapt van de methode van “1 persoon – 1 taal”, maar het verschil met het programma van Madrid is dat de leerkrachten spontaan evolueerden naar ‘taalafwisseling’ en ‘translanguaging’ (zie 2.2 Meertalig opgroeien). Hierbij is het van belang dat voor leerkrachten deze methode expliciet wordt gemaakt, zodat ze zich zeker en bekwaam voelen bij het toepassen ervan (Ghesquière & Meurant, 2019).

Het Canadese co-enrollment programma hanteert een fundamenteel andere aanpak. Er wordt een bimodaal-bilinguaalprogramma aangeboden, waarbij leerlingen **een halve dag worden blootgesteld aan Amerikaanse Gebarentaal en een halve dag aan gesproken Engels**. De lessen in ASL worden gegeven door een dove leerkracht en een assistent, de lessen gesproken Engels door een horende leerkrachten en een assistent. Wat er in de voormiddag wordt aangeboden, wordt verder versterkt in de namiddag, zodat leerlingen de lesinhoud in beide talen krijgen. Geschreven Engels komt de hele dag aan bod (Enns et al., 2021).

Enns en collega's leggen verder ook uit dat de leerlingen vanaf het eerste leerjaar een duidelijk onderscheid maken tussen de twee talen waarbij vakken in beide talen worden gegeven bv. wiskunde in ASL en sociale wetenschappen in het Engels. In de loop van de jaren wisselen de combinaties van leerkrachten en vakken, zodat alle vakken zeker in beide talen werden verzorgd. De instructie wordt indien nodig herhaald in de andere taal door de leerkracht, assistent of ander personeelslid (zoals een logopedist) om ervoor te zorgen dat alle leerlingen toegang hebben tot de instructie. Groepsinstructie in grote groep, meestal aan het begin van de dag, wordt altijd vertaald door de andere leerkracht, zodat zowel de leerkracht als de leerlingen toegang hebben tot de informatie in hun voorkeurstaal. Logopedisten en ASL-specialisten werken ook met individuen of kleine groepjes voor specifieke taalontwikkeling en -verrijking. Het programma streeft naar een evenwichtige benadering van de beide talen en heeft als doel de taalontwikkeling van leerlingen in zowel ASL als gesproken Engels te bevorderen, waarbij rekening wordt gehouden met de individuele behoeften van elke leerling (Enns et al., 2021).

Ook leerkrachten in Toowong **plannen zorgvuldig de lessen** zo dat er steeds zowel een Engelse als een Auslan versie van de leerstof wordt aangeboden (Baker et al., 2019). In Namen wordt er in het bijzonder in de kleuterklas extra aandacht besteed aan de ontwikkeling van LSF en Frans. Zij krijgen

regelmatig apart van horende leerlingen les van twee gespecialiseerde leerkrachten, waarbij de ene leerkracht vooral lesgeeft in gesproken Frans (met cued speech) en de andere in LSF (Langue des Signes Française). In Namen krijgen d/sh leerlingen 2 lessen per week meer taalonderwijs dan hun horende schoolgenoten (Meurant, 2022, persoonlijke communicatie).

Leerlingen in de programma's van Toowong, Namen en Poitiers ontwikkelen **een tweetalig en metalinguïstisch bewustzijn** en leren onderscheid te maken en vergelijkingen te maken tussen gesproken taal (in de gesproken en geschreven vorm) en gebarentaal (Baker et al., 2019; Lamothe, 2017; Ghesquière & Meurant, 2019). Leerkrachten en leerlingen schakelen voortdurend tussen gebarentaal en gesproken/geschreven taal, met aandacht voor de driehoeksrelatie tussen het concept, het woord en het gebaar (Ghesquière & Meurant, 2019). In Toowong leggen leerkrachten relaties tussen Auslan en Engels op woord- en zinsniveau door middel van een 'Natural Sign System' (4.3.2.1 Gesproken/geschreven taal), chaining, gesproken componenten (mondbeeld), vingerspelling, gebaren en tekst (Baker et al., 2019). Ook in het TRIPOD-programma wordt er gebruik gemaakt van een spectrum van communicatiemogelijkheden, zoals gestes, gebaren, spraak, gesproken componenten, vingerspelling en tekst (Kirchner, 2019).

Een grote uitdaging binnen co-enrollment programma's is een goede balans te bewaren tussen beide talen, aangezien in werkelijkheid blijkt dat **gesproken taal vaak domineert**. Over de programma's in Madrid schrijven Pérez et al. (2019) dat Spaans en LSE een gelijkwaardige status hebben. Maar later in hun hoofdstuk schrijven ze dat de realiteit is dat gesproken Spaans dominantier is dan LSE, en dat dit zorgt voor een constante spanning binnen de teams (Pérez et al., 2019). Dit zegt ook iets over de dominantie van gesproken taal in de programma's en dat dit bepaalde d/sh kinderen kan uitsluiten. In het Canadese programma benadrukt het personeel dat de aanwezigheid van gesproken Engels in het gebouw de grootste uitdaging vormt, waardoor het schoolgebeuren niet op elk moment volledig toegankelijk is voor alle personeelsleden en leerlingen. Er is bezorgdheid dat d/sh leerlingen en medewerkers zich buitengesloten voelen wanneer er overal gesproken wordt. Een dove leerkracht merkt op dat horende leerlingen soms blijven spreken tegen de dove leerkracht, wat aangeeft dat er nog geen cultuur van respect is ontwikkeld waarin gebarentaal de primaire communicatiemethode is wanneer er dove mensen aanwezig zijn. Dit onderstreept het belang van het opstellen van een beleid of gemeenschappelijke afspraken over taalgebruik binnen de school, om gelijke toegang en respect voor beide talen en voor d/sh mensen te waarborgen (Enns et al., 2021).

Het vinden van een **geschikte balans tussen de twee talen** is zeer moeilijk, en de optimale balans kan verschillen tussen verschillende leerlingen en programma's (Martin et al., 2014; in Enns et al., 2021). Hier wordt ook uitgebreid op ingegaan in 4.3.2 Taalaanbod.

#### 4.2.2.5 Effecten van co-enrollment programma's

Over het algemeen blijken co-enrollment programma's voordelig voor de sociale, cognitieve, academische- en identiteitsontwikkeling van d/sh leerlingen, volgens de auteurs zelf en/of vanuit ervaringen van ouders, leerkrachten en leerlingen (Baker et al., 2019; Enns et al., 2019; Kreiymeyer et al., 2019). Een kanttekening hierbij is dat leerlingen een jaar in het co-enrollment programma moeten zitten om resultaten te zien en om te besluiten dat ze effectief leren (Kirchner, 2019).

Sommige auteurs schrijven dat de leerlingen in de co-enrollment programma's succesvol afstuderen. Kirchner (2019) zegt dat tussen 1997 en 2015 77,56% van de d/sh leerlingen van het TRIPOD-programma een gestandaardiseerd diploma secundair onderwijs ontving (Kirchner, 2019). 92% van de d/sh leerlingen in het programma van Poitiers zijn in de periode tussen 2012 en 2017 succesvol afgestudeerd (Lamothe, 2017).

Verschillende programma's geven aan dat hun d/sh leerlingen na hun afstuderen in het co-enrollment programma succesvolle carrières hebben of doorstromen naar het hoger onderwijs. Een significant aantal horende leerlingen van co-enrollment programma's worden soms tolken of werken met of voor d/sh mensen (Baker et al., 2019; Kirchner, 2019; Lamothe, 2017).

#### **Academische prestaties**

D/sh leerlingen zijn sterk gemotiveerd om hetzelfde niveau te behalen zoals hun horende klasgenoten en zien zichzelf daartoe bekwaam. Horende klasgenoten fungeren als hun taalrolmodellen voor gesproken taal (Kramreiter & Krausneker, 2019; Kreimeyer et al., 2019), en d/sh leerlingen zijn zich er vaak van bewust dat ze meer aandacht moeten besteden aan bv. lezen en schrijven en dat ze meer tijd nodig hebben om hetzelfde te bereiken als hun horende leeftijdsgenoten (Kramreiter & Krausneker, 2019). De hoge verwachtingen van de d/sh leerlingen voor zichzelf heeft algemeen een positief effect op hun leren (Kreimeyer et al., 2019). Dat wordt bevestigd in het onderzoek van Bellens en De Fraine (2012). Daarnaast stellen Antia et al. (2019) dat het vaak gebeurt dat leerkrachten net te lage verwachtingen hebben van d/sh leerlingen.

In de periode van 2010 tot 2017 waren de gemiddelde scores van d/sh leerlingen in het Naamse programma iets lager dan die van horende leerlingen op verschillende vakken (bv. wiskunde, wetenschappen, aardrijkskunde en geschiedenis) aan het einde van de lagere school. Daarnaast was er ook een verschil in prestaties op het gebied van taal. Horende leerlingen behaalden gemiddeld 80,9% voor zowel geschreven als gesproken Frans, terwijl d/sh leerlingen gemiddeld 70,2% scoorden voor geschreven Frans en LSF (geen evaluatie voor gesproken Frans) (Ghesquière & Meurant, 2019). In het hoofdstuk 2.2 Meertalig opgroeien kwam reeds naar voren dat meertalige kinderen lager kunnen scoren op een geïsoleerde taal dan ééntalige kinderen voor dezelfde taal.

Op basis van de normen in Hong Kong halen d/sh leerlingen in het programma daar een mediaan cijfer voor wiskunde en Engels in het zesde leerjaar, maar hebben ze een achterstand van 1 jaar voor Chinees lezen en schrijven (Yiu, 2017; in Yiu et al., 2019). Volgens onderzoek (Tang, Yiu & Lam, 2014 in Yiu et al., 2019) geven d/sh kinderen in het programma blijk van een positieve groei voor Kantonees, geschreven Chinees en HKSL. Ze kunnen flexibel switchen tussen gebarentaal en gesproken taal en hebben metalinguïstisch bewustzijn. Een longitudinale studie (Lee et al., 2014, in Yiu et al., 2019) toont aan dat d/sh leerlingen in het co-enrollment programma sneller Kantonees ontwikkelen dan d/sh leerlingen in het gewoon onderwijs.

In het tweede en het derde jaar van het TRIPOD-programma (1996-1997) presteerden d/sh leerlingen in de meerjarenklas van het 3<sup>de</sup>, 4<sup>de</sup> en 5<sup>de</sup> leerjaar op de Stanford-9 test vergelijkbaar met de algemene norm en boven de norm van dove/slechthorende leerlingen op woordenschat bij lezen, maar lager dan de horende norm op tekstbegrip bij lezen (Kreimeyer et al., 2000 in Kreimeyer et al., 2019). Na zeven jaar TRIPOD waren de scores van d/sh leerlingen van de meerjarenklas van het 3<sup>de</sup>, 4<sup>de</sup> en 5<sup>de</sup> leerjaar op de Stanford-9 test lager dan die van horende klasgenoten, vooral die voor lezen. Deze leerlingen scoorden wel hoger dan de norm van d/sh leerlingen op gebieden zoals tekstbegrip, rekenprocedures en rekenprobleemoplossing. Leraren beoordeelden hun academische competentie als laag-gemiddeld (McCain & Antia, 2005 in Kreimeyer et al., 2019).

Een onderzoek in Madrid met 15 kinderen met een CI in co-enrollment programma's toonde aan dat ze op de leeftijd van 5 en 7 jaar op het gebied van gesproken taal, waaronder woordenschat en grammatica, leeftijdsadequaat presteerden in vergelijking met horende leeftijdsgenoten (Pérez et al., 2019).

In Canada werden vijf d/sh leerlingen en 2 CODA's gedurende drie jaar getest op spraakvaardigheid, receptie van vocabulaire gesproken Engels, relationele concepten in ASL en receptie van grammatica van ASL. Verslagen van leerkrachten werden gebruikt om vaardigheden in taal, lezen/schrijven, wiskunde, sociale ontwikkeling en motoriek te beoordelen. Resultaten toonden verbeterde spraakvaardigheid bij alle d/sh leerlingen, waarvan vier significant. Drie van de vijf leerlingen bereikten een normaal spreekniveau na drie jaar. Wat betreft de receptie van vocabulaire gesproken Engels haalden twee d/sh leerlingen en twee horende leerlingen bij aanvang en na drie jaar de norm. De andere twee d/sh leerlingen maakten sterke vorderingen, maar haalden de norm (nog) niet. Bij aanvang haalde niemand het gemiddelde voor relationele concepten in ASL, maar na 3 jaar bereikten alle leerlingen het gemiddelde niveau. Op het gebied van grammatica van ASL haalden alle leerlingen die voor aanvang getest waren al het gemiddelde niveau. Over het algemeen was er variatie in de resultaten, en in sommige gevallen lager dan bij horende leerlingen, maar was er vooruitgang op het gebied van taal bij elke leerling.

Uit de literatuurreview van Bellens en De Fraine (2012) blijkt dat scholen en klassen in het algemeen een grotere invloed hebben op de prestaties in wiskunde dan op die in taal. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat wiskunde voornamelijk op school wordt onderwezen, terwijl taal zowel binnen als buiten de schoolomgeving wordt verworven (Bellens & De Fraine, 2012). Dit versterkt de aanname dat de taalverwerving en taalsituatie thuis mee invloed heeft op de schoolresultaten en leerwinst wat betreft taal.

### **Kritische kanttekeningen over academische prestaties**

De bevindingen over het co-enrollment programma geven veelal een idee over de uitkomsten ervan in vergelijking met "gemiddelde d/sh leerlingen". Het is echter belangrijk om te beseffen dat die bevindingen geen uitsluitsel geven over de vergelijking met andere programma's of over de algehele kwaliteit en effectiviteit van co-enrollment onderwijs. Bovendien spelen verschillende factoren, zoals de individuele kenmerken van leerlingen en de competenties van leerkrachten, een grote rol.

Ghesquière & Meurant (2019) benadrukken dat het zeer moeilijk is om onderzoek te doen naar de effectiviteit van het Naamse co-enrollment programma vanwege de heterogene en kleine groep (50 leerlingen op moment van publicatie) en de evolutie en veranderingen van het programma in de loop van de voorbije 20 jaar. Bovendien is de populatie in het co-enrollment programma wellicht niet representatief voor de gehele d/sh leerlingenpopulatie, aangezien leerlingen met een taalachterstand bij binnenkomst mogelijk oververtegenwoordigd zijn (Ghesquière & Meurant, 2019). Daarnaast zijn er

individuele factoren, zoals de visie van ouders op gebarentaal en doof zijn, vroege taalontwikkeling in gebarentaal en ouderbetrokkenheid, die mogelijk invloed hebben op onderzoeksresultaten. Het ontbreken van aangepast testmateriaal is ook een belemmering voor objectieve evaluatie in het co-enrollment programma van Poitiers (Lamothe, 2017).

In het algemeen lijken de onderzoeksresultaten aan te tonen dat d/sh leerlingen in sommige co-enrollment programma's op bepaalde domeinen beter presteren dan d/sh leerlingen in het geïntegreerd onderwijs en op dovenscholen. Er zijn ook studies die wijzen op vergelijkbare academische resultaten tussen d/sh en horende leerlingen, maar over het algemeen blijven de prestaties van d/sh leerlingen vaak achter bij die van horende leerlingen en in vergelijking met de normen (Antia et al., 2019; Marschark et al., 2019). We sluiten ons echter aan bij Antia et al. (2019) die stellen dat er nood is aan meer informatie over de academische resultaten. De beschikbare onderzoeken zijn zeldzaam, gaan over zeer kleine groepen leerlingen en de resultaten zijn zeer variabel (Antia et al., 2019). Er is duidelijk nood aan meer onderzoek om echt uitspraken te kunnen doen over de effectiviteit van co-enrollment programma's.

### **Sociale vaardigheden**

Volgens Kirchner (2019) zijn enkele voordelen van deze programma's het bevorderen van het zelfvertrouwen en de mogelijkheid voor d/sh leerlingen om met horende leerlingen op de speelplaats te spelen. In Canada zijn ouders tevreden over de ontwikkeling van de sociale relaties van hun kinderen en de biculturele identificatie beïnvloedt de ontwikkeling van hun zelfbeeld en identiteit op een positieve manier (Enns et al., 2019). In Namen helpen de aparte lessen d/sh leerlingen bij het opbouwen van hun identiteit (Ghesquière & Meurant, 2019). Informele observaties in Rome tonen aan dat dove leerlingen een groter gevoel van zelfvertrouwen en autonomie ervaren (Di Gregorio et al., 2019).

Sociaal gezien blijven d/sh leerlingen en horende leerlingen met elkaar in contact in het secundair onderwijs en op volwassen leeftijd (Baker et al., 2019). Onderzoek toont aan dat d/sh leerlingen en horende leerlingen in co-enrollment programma's elkaar sociaal accepteren, en dit hangt samen met de tijd die de leerlingen in het programma doorbrengen (Yiu & Tang, 2014 in Yiu et al., 2019). Ook blijkt uit onderzoek dat d/sh leerlingen een vergelijkbaar niveau van participatie in de klas bereiken als horende leerlingen (Yiu, 2015 in Yiu et al., 2019). Er zijn gemengde resultaten met betrekking tot actieve participatie in de klas: er zijn ongelijkheden tussen d/sh en horende leerlingen wat betreft betrokkenheid bij hun eigen leerproces (McCain & Antia, 2014; Metz, 2013 in Antia et al., 2019).



Kreimeyer et al. (2019) stellen dat co-enrollment als voordeel heeft dat d/sh leerlingen een groter aantal klasgenoten hebben, wat resulteert in meer mogelijkheden om aansluiting te vinden bij leeftijdsgenoten met vergelijkbare interesses en geslacht, in vergelijking met apart onderwijs.

Het TRIPOD-programma draagt bij aan de communicatievaardigheden van d/sh leerlingen (Kirchner, 2019). In Wenen bouwen horende en dove/slechthorende leerlingen door dit programma taal- en sociale competenties op en horende leerlingen verwerven gebarentaal (Kramreiter & Krausneker, 2019). Horende leerlingen kunnen Hong Kong Sign Language (HKSL) leren, wat bijdraagt tot het aangaan van sociale relaties tussen d/sh en horende leerlingen. Sociale relaties tussen horende en d/sh leerlingen dragen ook bij aan de ontwikkeling van gesproken taalvaardigheden bij d/sh leerlingen (Yiu & Tang, 2014 in Yiu et al., 2019). Echter, in het co-enrollment programma van Hong Kong is er sprake van zelf-segregatie op basis van gehoorstatus (Yiu et al., 2019), wat deels kan verklaard worden door communicatiegemak (Marschark et al., 2019). Er is echter weinig informatie beschikbaar over hoe horende leerlingen gebarentaal verwerven, welk niveau van gebarentaal ze bereiken en of dit voldoende is om deel te nemen aan leeractiviteiten met d/sh leeftijdsgenoten (Antia et al., 2019).

De resultaten van verschillende studies wijzen uit dat d/sh leerlingen in co-enrollment programma's wel sociaal geïntegreerd zijn, maar deze voordelen zijn vooral zichtbaar wanneer het aantal dove leerlingen in het programma groot genoeg is. Het onderzoek naar sociale voordelen van co-enrollment programma's is nog beperkt, maar er zijn wel resultaten die suggereren dat d/sh leerlingen in deze programma's sociaal geïntegreerd zijn. Er is echter onvoldoende vergelijkend onderzoek tussen co-enrollment programma's en andere organisatievormen om de resultaten echt te kunnen beoordelen (Antia et al., 2019).

In lijn met Marschark et al. (2019) kunnen we over het algemeen concluderen dat er aanzienlijke variabiliteit bestaat in de onderzoeksresultaten met betrekking tot co-enrollment programma's, als gevolg van verschillende implementaties, taalprogramma's, culturele en landelijke verschillen, en andere factoren. Bovendien zijn co-enrollment programma's nog relatief nieuw, waardoor het moeilijk is om definitieve conclusies te trekken over hun effectiviteit.

#### 4.2.2.6 Samenvatting

In co-enrollment programma's krijgen dove, slechthorende en horende leerlingen vaak samen les. In de praktijk wordt de leerlingenverhouding dove en slechthorende leerlingen en horende leerlingen van minimaal 1:5 niet altijd gerealiseerd en zijn d/sh leerlingen soms sterk in de minderheid (Marschark et al., 2019). Sommige programma's betrekken ook horende kinderen met dove ouder(s) (CODA's) en/of broers en zussen van d/sh kinderen. De co-enrollment programma's vertonen variatie in hun klasindeling, waarbij meerjarenklassen de overhand hebben ten opzichte van jaarklassen. Verschillende voordelen van meerjarenklassen worden beschreven. Het bereiken van een kritische massa van leerlingen is haalbaarder in meerjarenklassen en in kleinere scholen.

De programma's verschillen in hun aanpak van twee- of meertalig onderwijs en de inzet van personeel. In de meeste programma's zijn er minimaal twee leerkrachten aanwezig in de klas, meestal een gewone horende leerkracht en een gespecialiseerde horende of dove leerkracht. De meeste tweetalige co-enrollment programma's streven ernaar om dove leerkrachten aan te werven. Een grote uitdaging is om de dominantie van gesproken taal aan te pakken. Er is ook onvoldoende informatie beschikbaar over de mate van participatie in de klas.

Het implementeren van co-enrollment programma's vereist langdurige investeringen van beleidsmakers, scholen en leerkrachten, evenals geduld, inspanning, samenwerking en groei (Marschark et al., 2019). Over het algemeen zijn de onderzoekers positief over het co-enrollment model. Er wordt echter wel vastgesteld dat verschillende co-enrollment programma's aanzienlijke variabiliteit vertonen, waardoor het moeilijk is om conclusies te trekken over de effectiviteit van de programma's.

#### 4.2.3 Evaluatie organisatievormen

Dovenscholen, aparte klassen, co-enrollment klassen en gemengde modellen bieden de mogelijkheid om tweetalig onderwijs te organiseren, waarbij gespecialiseerde gebarentalige (dove) leerkrachten deel uitmaken van het schoolteam. In al deze organisatievormen krijgen d/sh kinderen les samen met d/sh leeftijdsgenoten. Onderzoek wijst uit dat de sociale omgevingen van dovenscholen, resource rooms, aparte klassen en co-enrollment klassen over het algemeen positiever zijn dan die in geïntegreerd onderwijs (Stinson & Kluwin, 2012). Het is onduidelijk of tweetalig onderwijs kan worden geïmplementeerd in de organisatievorm van resource rooms. Hoewel er mogelijk meer co-enrollment

programma's, aparte klassen, resource rooms of mengvormen bestaan dan hier beschreven, werden er geen verdere wetenschappelijke publicaties gevonden binnen de vooropgestelde zoekopdracht.

Een combinatie van verschillende organisatievormen valt ook onder de mogelijkheden. Zo zouden gewone scholen die tweetalig onderwijs aanbieden ook voor enkele weken per jaar leerlingen kunnen ontvangen die verder weg wonen. Dit zou vergelijkbaar kunnen zijn met het model in Noorwegen (*A.C. Møller School*), waar leerlingen enkele weken per jaar naar een tweetalige dovenschool gaan. Innovatieve vormen van afstandsonderwijs, zoals in India, waar dove kinderen na schooltijd online lessen volgen van dove leerkrachten in Indische Gebarentaal ([orjetfoundation.org](http://orjetfoundation.org)) behoort ook tot de mogelijkheden. Binnen het co-enrollment programma van Toowong, Australië, zijn er leerlingen die verder wonen en die via videoconferentie lessen kunnen volgen. "Toch kan afstandsonderwijs de dagelijkse, kwaliteitsvolle, rechtstreekse instructie en interactie met dove leeftijdsgenoten en volwassenen niet vervangen" (Baker et al., 2019, p. 65). De culturele transmissie van Dovencultuur, haar waarden en normen, dus ook bicultureel onderwijs, lijkt hier een uitdagende opgave te zijn (Foster et al., 2003; Ladd, 2003).

Het is moeilijk om variabelen van de verschillende organisatievormen te meten, aangezien er veel verschillende factoren mee gemoeid zijn. Stinson en Kluwin (2012) stellen dat het onmogelijk is om de effectiviteit van de verschillende organisatievormen met elkaar te vergelijken, omwille van de grote heterogeniteit van de groep d/sh leerlingen. Deze heterogeniteit is ook beschreven onder hoofdstuk 2.5 De populatie dove en slechthorende leerlingen. Stinson en Kluwin onderscheiden hierbij twee categorieën van kenmerken, namelijk leerlingkenmerken en gezinskenmerken. Leerlingkenmerken zijn gender, graad van gehoorverlies, leeftijd bij gehoorverlies, bijkomende ondersteuningsnoden, leeftijd, vroegere prestaties, mogelijkheden, gebruik van gebaren(taal) en spreekvaardigheden. Kenmerken van het gezin zijn gehoorstatus van de ouders, thuistaal, sociaal-economische status, grootte van het gezin en lidmaatschap bij een etnische minderheidsgroep. Enerzijds kunnen deze kenmerken van d/sh leerlingen 'a priori' bepalend zijn voor plaatsing in een specifieke organisatievorm (Stinson & Kluwin, 2012). Anderzijds kunnen bepaalde leerlingkenmerken (zoals bv. gebruik van gebaren(taal) en spreekvaardigheden) ook een gevolg zijn van die specifieke plaatsing (Stinson & Kluwin, 2012). Variatie in academische ontwikkeling kan voor 95% verklaard worden door individuele verschillen tussen leerlingen (Kluwin & Moores, 1985, 1989 in Stinson & Kluwin, 2012).

De literatuurstudie toont aan dat bewijzen van effectiviteit van organisatievormen zelden beschreven worden. De vraag naar effecten op leeruitkomsten, taalvaardigheid, betrokkenheid op

onderwijsgebeuren, welbevinden en identiteitsontwikkeling blijft dan ook hoofdzakelijk onbeantwoord. Er werd geen vergelijkend onderzoek gevonden. Dit is in lijn met de conclusie van Stinson en Kluwin (2012). Zij vatten samen dat het moeilijk is om de effectiviteit van verschillende plaatsingen voor d/sh leerlingen vast te stellen, en dit om vijf redenen. Ten eerste is er een groot deel van de variatie in de resultaten dat niet verklaard kan worden, vaak rond de 75%. Ten tweede heeft verder onderzoek aangetoond dat de plaatsing zelf maar ongeveer 1% van de totale variatie in de prestaties van de leerlingen verklaart. Ook Antia et al (2019) bevestigt dat de organisatievorm zelf niet altijd doorslaggevend is. Ze benadrukken dat er te weinig geweten is over de kwaliteit van instructie binnen de verschillende organisatievormen. Ten derde zijn er belangrijke individuele verschillen tussen studenten die een aanzienlijk deel van de variatie in prestaties verklaren. Ten vierde is er weinig onderzoek gedaan naar de rol van de manier van lesgeven en de kwaliteit van de instructie bij het vergelijken van verschillende plaatsingen. Tot slot is er de uitdaging dat d/sh leerlingen steeds vaker geïsoleerd naar het gewoon onderwijs gaan, waardoor het moeilijker wordt om hun prestaties te bestuderen en dus te vergelijken met organisatievormen waar d/sh kinderen samen naar school gaan. Stinson en Kluwin (2012) verwijzen in hun publicatie meestal naar onderzoeken ouder dan 2007. Factoren die recent werden aangehaald en mogelijks invloed hebben, zijn de leeftijd waarop d/sh kinderen in een bepaalde organisatievorm stappen en hoe lang ze in deze organisatievorm schoollopen (Antia et al., 2019; Marschark et al., 2019).

Het gebrek aan informatie en inzichten vanuit doof perspectief, het gebrek aan onderzoeken en publicaties, de complexiteit van de groep dove en slechthorende kinderen en de verschillen in uitvoering van de organisatievormen, leidt ertoe dat deze literatuurreview geen volledig beeld geeft van bestaande organisatievormen en hun effectiviteit en kwaliteit. Daarnaast was er binnen het bestek van het huidig onderzoeksproject onvoldoende ruimte voor diepgaande uitwisselingen met bestaande internationale tweetalige programma's. Ervaringen en perspectieven van insiders, zoals die van (dove) leerkrachten zelf, zijn echter essentieel.

De schoolomgevingen waarin tweetalig onderwijs in zowel gesproken taal als gebarentaal wordt georganiseerd, variëren dus. "Los van de schoolomgeving is het doel van tweetalig onderwijs het leerpotentieel van d/sh leerlingen te verruimen, hun schoolresultaten te verbeteren en hun mogelijkheden te verbreden om optimaal te functioneren binnen dove en horende omgevingen" (Enns et al., 2021: 151).

#### 4.2.4 Infrastructuur en klasinrichting

Bij de zoekopdracht naar verschillende organisatievormen kwam het aspect van infrastructuur en klasinrichting naar voren. Hoewel dit onderwerp niet rechtstreeks verbonden is met organisatievormen op zich, wordt het zinvol geacht om dit aan bod te laten komen. Een goed passende infrastructuur en doordachte klasinrichting blijken namelijk essentiële voorwaarden te zijn voor het bieden van kwalitatief hoogstaand tweetalig onderwijs aan leerlingen die doof of slechthorend zijn.

Martins en Gaudiot (2012) deden onderzoek op welke manier de klasomgeving kan aangepast worden zodat d/sh leerlingen zo optimaal mogelijk kunnen leren. Het leerproces wordt beïnvloed door het comfort van de omgeving. Leren hangt samen met waarneming en concentratie van leerlingen in het klaslokaal (Martins & Gaudiot, 2012). Gaudiot en Martins (2019) benadrukken dat wanneer er één van de vijf zintuigen afwezig is (of niet goed functioneert), de klas- en schoolruimte zodanig moet worden (her)ingericht, dat andere zintuigen volledige informatie krijgen, zich goed kunnen ontwikkelen en dus ook prioriteit krijgen. Bij d/sh leerlingen wordt de waarneming van ruimte dus voornamelijk bepaald door tactiele en visuele signalen. Een geschikte omgeving is van essentieel belang voor dove leerlingen, ongeacht de graad van doofheid. Visuele mogelijkheden en toegankelijkheid spelen een cruciale rol bij het leren van deze leerlingen. Voor gebarentaal in de klas is er fysieke ruimte nodig en andere fysieke elementen (zoals verlichting). De ruimte moet ervoor zorgen dat de aanwezigen elkaar goed kunnen zien, aangezien communicatie via gebaren verloopt. Wanneer de klasruimte onvoldoende afgestemd is, kan dit het leren verstoren (Gaudiot & Martins, 2019).

Daarnaast kan de fysieke omgeving invloed hebben op het gedrag en de betrokkenheid van leerlingen. Onderzoek heeft aangetoond dat aanpassingen in de klasomgeving, zoals veranderingen in de zitopstelling, organisatie van het klaslokaal, visuele stimulatie en akoestische kwaliteit, kunnen leiden tot een toename van de academische betrokkenheid en een afname van storend gedrag bij dove leerlingen (Guardino & Antia, 2012).

Martins en Gaudiot (2012) beschrijven parameters van ergonomie in de klas, voor optimaal leren voor d/sh leerlingen, m.n. licht, akoestiek, toegankelijkheid, visualisatie en detectie, waarschuwingssignalen en lay-out binnen de klasruimte. Er wordt op elke parameter dieper ingegaan.

Bij het inrichten van een klaslokaal is het belangrijk om **voldoende en duidelijk licht** te garanderen. Zwakke verlichting, reflectie en glinstering verstoren de zichtbaarheid van de leerkracht en het

schoolbord. Dit verstoort het leerproces van leerlingen. Natuurlijk licht heeft de voorkeur, maar het is essentieel om direct zonlicht te reguleren en te voorkomen dat het rechtstreeks in de ruimte valt. Daarnaast is het raadzaam om anti-reflecterende kunstverlichting te gebruiken om reflecties en schaduwen te minimaliseren (bv. bij het schoolbord). Om een helder en goed zichtbare leeromgeving te creëren, is het ook aan te raden om lichte kleuren te gebruiken voor de muren. Dit helpt bij het verspreiden van het licht en zorgt voor een heldere en aangename sfeer in het klaslokaal. Bij het inrichten van het klaslokaal wordt tegenlicht best vermeden: wanneer er een lichtbron achter iemand of iets schijnt, is die slecht zichtbaar. Wanneer er lesmateriaal met een projector wordt gepresenteerd, zoeken leerkrachten best naar oplossingen qua verlichting voor de zichtbaarheid van de leerkracht en leerlingen in de klas (Martins & Gaudiot, 2012).

Ook **akoestiek** is een belangrijk aspect bij het creëren van een geschikte leeromgeving voor dove leerlingen. Dove leerlingen kunnen onbedoeld veel geluid maken zonder zich hiervan bewust te zijn. Om geluidsvervuiling te verminderen, is het raadzaam om materialen en oppervlakken te gebruiken die zo min mogelijk geluid weerkaatsen, absorberen of hol klinken. Bij de keuze van vloeren is het bijvoorbeeld aangewezen om te opteren voor hout of vinyl in plaats van voor keramische tegels. Houten of vinyl vloeren hebben de eigenschap geluid beter te absorberen. Daarnaast kunnen geluidsabsorberende plafonds ook bijdragen tot een betere akoestiek in de klaslokalen. Het streven naar een goede akoestiek geldt niet alleen voor de klaslokalen zelf, maar ook voor de gangen. Al met al is het belangrijk om te streven naar een akoestisch vriendelijke omgeving waarin dove leerlingen zich comfortabel voelen en waarin geluidshinder tot een minimum wordt beperkt.

**Visualisatie en detectie** spelen ook een rol bij het creëren van een toegankelijke leeromgeving voor d/sh leerlingen. Deuren met vensters zijn wenselijk, zodat d/sh leerlingen en dove leerkrachten iemand kunnen zien aankomen, aangezien ze dit niet kunnen horen. Het gebruik van holle spiegels, bijvoorbeeld in de hoeken van het klaslokaal of boven het schoolbord, kan helpen om perifeer zicht mogelijk te maken. Op deze manier kunnen alle leerlingen goed zien wat er in de klas gebeurt en kunnen dove leerlingen anderen zien aankomen. Indien nodig kunnen ze zelfs communiceren via de spiegels (Martins & Gaudiot, 2012). Vaak worden **waarschuwings- of communicatiesignalen** via geluid overgebracht, zoals het brandalarm of de schoolbel. Een alternatief is het gebruik van visuele signalen, met name lichtsignalen zoals een zwaailicht of flitslicht. Deze kunnen het geluidssignaal vervangen of aanvullen. De aandacht vragen van de leerlingen in de klas gebeurt voor horende leerlingen vaak op een auditieve manier. Voor een klasgroep waarin ook d/sh leerlingen aanwezig zijn is een visueel

signaal van toepassing bv. een goed bereikbare lichtknop waarmee de leerkracht de aandacht van de hele groep kan vragen (Martins & Gaudiot, 2012).

Martins en Gaudiot (2012) stellen voor om te werken met een kleurensysteem boven het schoolbord, waarbij elke kleur een specifieke boodschap communiceert. Bijvoorbeeld, een kleur voor gevaar of waarschuwing, een kleur om aandacht te vragen, een kleur om pauzes aan te geven en een kleur om het einde van de les aan te geven. Zulk een kleurensysteem kan een effectieve visuele communicatiemethode zijn in de klas.

Tot slot is ook een geschikte **inrichting van klaslokalen** een belangrijk aandachtspunt. Traditionele opstellingen waarbij schoolbanken in rijen staan, zijn niet optimaal voor d/sh leerlingen. Het is belangrijk dat de leerkracht en het schoolbord goed zichtbaar zijn, maar tegelijkertijd moeten d/sh leerlingen ook interacties tussen klasgenoten en de leerkracht en tussen klasgenoten onderling kunnen volgen. Daarom wordt aanbevolen om de schoolbanken in een halve cirkel of U-vorm te plaatsen (Martins & Gaudiot, 2012). Klaslokalen zijn dynamische ruimtes. “Bij het ontwerpen van het klaslokaal dient rekening gehouden te worden met de bewegingsstroom van de gebruikers, zodat taken efficiënt en naar tevredenheid kunnen worden uitgevoerd” (Martins en Gaudiot, 2012: 3665). Bij het ontwerpen van klaslokalen dienen scholen te streven naar flexibiliteit en aanpasbaarheid, zodat de lokalen kunnen voldoen aan diverse lesmethoden, doelen en groeperingsvormen. De klasinrichting biedt best verschillende mogelijkheden in functie van teamteaching en mogelijkheden zoals het organiseren van leerlingen in kleine groepen, in een cirkel, in rijen, enz. rekening houdend met visuele toegankelijkheid (Martins & Gaudiot, 2012; Gaudiot & Martins, 2019).

### 4.3 Taaldifferentiatie

De afgelopen jaren kwam er steeds meer bewijs over de aanzienlijke bijdrage van een rijke taalomgeving tijdens de vroege gevoelige periode aan de latere geletterdheid en academische prestaties van d/sh jongeren (Humphries et al., 2012; Henner et al., 2016; Hrastinski & Wilbur, 2016). In Zweden en Denemarken toonden onderzoekers aan dat tweetalig onderwijs in een gesproken taal en een gebarentaal een positieve impact heeft op later academisch succes en dat deze d/sh kinderen significant grotere educatieve winsten boeken (Svartholm, 2010; Dammeyer & Marschark, 2016).

Onderzoek geeft aan dat de ontwikkeling van taal en geletterdheid bij d/sh kinderen van d/sh ouders die een gebarentaal hanteren grote overeenkomsten vertoont met horende meertalige kinderen.

Spraak en gehoor zijn niet noodzakelijk om tot een normale taalontwikkeling te komen en gebarentalen en gesproken talen voeden de cognitieve ontwikkeling op een kwalitatief evenwaardige manier (Sandler & Lillo-Martin, 2006). D/sh kinderen die al vroeg in contact komen met een gebarentaal bereiken dezelfde mijlpalen volgens hetzelfde tijdschema als horende kinderen die worden blootgesteld aan een gesproken taal (Anderson & Reilly, 2002; Mann et al., 2010; Lillo-Martin & Henner, 2020). Wanneer kinderen worden blootgesteld aan een gebarentaal en een gesproken taal (via gedrukte tekst en/of auditief), vertonen ze vergelijkbare patronen voor taalverwerving en geletterdheid als kinderen die worden blootgesteld aan twee gesproken talen (Hoffmeister et al., 2022). De taalontwikkeling van d/sh kinderen die vanaf de geboorte worden blootgesteld aan een gebarentaal – opgroeiend in dove en horende families – loopt gewoonlijk parallel aan die van hun horende leeftijdsgenoten (Anderson & Reilly, 2002; Baker, 2010; Corina & Singleton, 2009; Henner et al., 2016; Spencer & Harris, 2006; Volterra et al., 2006). Meertalige mensen hanteren vaak dezelfde soorten code-switching of translanguaging (Garcia, 2009; Herbert & Pires, 2017; Kusters et al., 2021). Hun simultane meertaligheid wordt in verband gebracht met cognitieve en linguïstische voordelen, zowel voor uni- als bimodaal tweetalige kinderen (Kushalnagar et al., 2010; Klatter-Folmer et al., 2006).

95% van de d/sh kinderen groeit op met horende ouders, waardoor er (initieel) een communicatieve mismatch heerst, wanneer de ouder (nog) geen gebarentaal kent. De ouder probeert auditief te interageren via een gesproken taal, terwijl het kind onmiddellijke toegang kan hebben tot een gebarentaal. Wanneer onderzoekers naar schoolse prestaties kijken, dan merken ze dat d/sh kinderen die opgroeien in een horend gezin (dat geen gebarentaal kent of leert) vaker geconfronteerd worden met een onvolledig ontwikkelde taal op het moment dat het leesproces start (i.e. 5-7 jaar; Caldwell-Harris & Hoffmeister, 2022). Onderzoek naar de impact van horende ouders die zelf een gebarentaal leren, toont aan dat wanneer ze dit leerproces starten voordat hun kind 6 maanden oud is, hun d/sh kind een gelijkaardige woordenschatontwikkeling doormaakt zoals d/sh kinderen in een doof gebarentalig gezin (Caselli et al., 2021).

Het is geen nieuw gegeven dat sommige d/sh kinderen – met en zonder cochleaire implantaten – op school aankomen zonder de verwachte fundamentele taalvaardigheden (zie 6.3.1. Taalprofielen). Dit vroege gebrek aan taal – en niet de auditieve deprivatie - leidt tot mogelijks blijvende academische onderprestaties en een onomkeerbaar effect op de cognitieve, socio-emotionele en/of talige ontwikkeling (bv. verbaal geheugen (Rönnerberg, 2011), non-verbaal werkgeheugen (Marshall et al., 2015), executieve functies (Botting et al., 2016; Hall et al., 2018) en/of *theory of mind* (Jones et al., 2015)). De afgelopen jaren heeft onderzoek het gegeven ondersteund dat d/sh leerlingen een taal



moeten leren waar ze volledige toegang toe kunnen hebben, voordat ze beginnen met het leren lezen en schrijven (Mayberry 2010), en dat tweetaligheid zo vroeg mogelijk moet beginnen (Grosjean, 2010).

Gezien deze factoren, is het niet ondenkbaar dat bijkomende differentiatie – de manier waarop leerkrachten omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas – nodig is voor leerlingen in het tweetalig basisonderwijs met een gebarentaal en een gesproken taal. De onderzoeksvragen gekoppeld aan het thema taaldifferentiatie<sup>12</sup> die vooropgesteld werden door het Departement Onderwijs en Vorming worden hieronder aangegeven en verder uitgewerkt per taal en vaardigheid.

- Is er binnen het tweetalig aanbod nood aan **differentiatie** voor dove, slechthorende en horende kinderen?
- Indien er voor dove, slechthorende en horende kinderen binnen het tweetalig onderwijs een differentiatie van het aanbod nodig is, **hoe** kan die **differentiatie** dan in zijn werk gaan?

### 4.3.1 Taalprofielen

Binnen de populatie die zich kan aanmelden voor tweetalig onderwijs heeft niet elk kind dezelfde talige kennis en ontwikkelen deze kinderen de beide talen mogelijks niet op hetzelfde tempo. Taalprofielen van kinderen kunnen ook veranderen doorheen de tijd. Vanuit de literatuur werden vier taalprofielen aangereikt. Profielen die gerelateerd zijn aan de taalontwikkeling van de gesproken taal en de gebarentaal bij aanvang van het tweetalig onderwijs. De vier profielen worden besproken.

#### 4.3.1.1 Dove en slechthorende kinderen

Binnen de populatie van d/sh kinderen heeft niet elk kind dezelfde talige kennis en ontwikkelen ze niet de beide talen op hetzelfde tempo. Internationale onderzoekers onderscheiden binnen hun schoolcontext verschillende taalprofielen voor deze heterogene populatie. Zo beschrijven de Waalse onderzoekers Ghesquière en Meurant (2018, 2019) de taalprofielen bij aanmelding in het tweetalig co-enrollment programma in Sainte-Marie (Namen) op een leeftijd 2;6-3;0 jaar of op het taalcriterium die de leerling op een bevoorrechte manier gebruikt wanneer die iets later in een tweetalige klas komt.

Baker en collega's (2019) bepalen de profielen – geletterdheidsprofielen – enkele jaren later, namelijk bij de aanvang van de geletterdheid (5;0-6;0 jaar) in het tweetalig co-enrollment programma in

---

<sup>12</sup> Sommige onderzoeken spreken ook over 'talendifferentiatie' wanneer het zich in een meertalige context voordoet.

Toowong (Australië). Hierbij moet wel vermeld worden dat dit de leeftijd is waarop kinderen zich voor het eerst aanmelden op school. Het tweetalig co-enrollment programma in Toowong start immers vanaf een leeftijd 5;0-6;0 jaar. Hoewel deze profielen op iets latere leeftijd worden vastgelegd, blijken deze overeen te komen met de taalprofielen beschreven door Ghesquière en Meurant (2018).

De onderstaande tabel geeft een samenvatting weer van de verschillende taalprofielen volgens Ghesquière en Meurant (2018) en Baker et al. (2019), met representatiecijfers van de school Sainte-Marie (Namen; Ghesquière & Meurant, 2018).

Profiel	De lokale gesproken taal	De lokale gebarentaal	Representatie in Namen
<b>A</b>	Vloeiend/goed	Geen/weinig	11%
<p>Deze kinderen groeien vaak op in een horend gezin, krijgen zo de gesproken taal mee en leren nadien de gebarentaal. Deze d/sh kinderen hebben vaak een cochleair implantaat, andere auditieve hulpmiddelen of een combinatie ervan. Dit profiel, op de leeftijd van 2;6 jaar, is volgens het onderzoek van Ghesquière en Meurant (2018) eerder zeldzaam.</p>			
<p>Het eerste profiel volgens Baker en collega's (2019) omvat de d/sh kinderen die een goed tot zeer goed niveau van de gesproken taal behalen. Zij hebben voor het Engels dus minstens een talig niveau dat je op die leeftijd verwacht, wat een goede basis is voor hun lees- en schrijfontwikkeling.</p>			
<b>B</b>	Geen/weinig	Geen/weinig	55%
<p>De meerderheid van de d/sh kinderen bevindt zich volgens Ghesquière en Meurant (2018) op de Sainte Marie (Namen) eerder in deze groep van d/sh kinderen met geen duidelijke taalontwikkeling bij schoolaanvang. Het gaat hierbij om kinderen met of zonder auditieve hulpmiddelen. Dit zijn d/sh kinderen die geen enkele taal met solide basis ontwikkelen voor de start van hun schoolse carrière, met andere woorden, kinderen die een significante talige en cognitieve achterstand vertonen op de leeftijd 2;6-3;0 jaar.</p> <p>Een profiel dat licht afwijkt van het standaard profiel B, is het talig profiel van d/sh kinderen met een andere thuistaal dan de twee onderwijsinstructietalen bv. Arabisch, Engels of Oekraïense Gebarentaal (zie 5.4.2 Dove en slechthorende leerlingen met thuistaal niet Nederlands en VGT).</p>			
<p>Deze d/sh kinderen laten zowel in de gesproken taal als in de gebarentaal een achterstand optekenen op de leeftijd van 5;00-6;00 jaar. Baker en collega's (2019) geven aan dat deze kinderen</p>			

vaak met zeer weinig taal zich aanmelden en op zich nog een eerste taal moeten opbouwen. Deze d/sh kinderen hebben vaak bijkomende ondersteuningsnoden of hebben een andere thuistaal dan de instructietaal op school.

<b>C</b>	Geen/weinig	Vloeiend/goed	29%
----------	-------------	---------------	-----

Deze kinderen groeien op in een doof gebarentalig gezin en verwerven de lokale gebarentaal van bij de geboorte. Op school leert het kind dan de andere instructietaal, m.n. de geschreven/gesproken taal. Deze kinderen groeien op met of zonder cochleaire implantaten of andere auditieve hulpmiddelen. Bij deze kinderen merken de onderzoekers een klassieke talige en cognitieve ontwikkeling op.

Het volgende profiel zijn d/sh kinderen met Auslan, de Australische Gebarentaal, als thuistaal. Deze kinderen hebben een achterstand op vlak van Engels. Zij leggen via hun gebarentaalkennis linken met het Engels en vertonen een vooruitgang in hun ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheden. Baker en collega's (2019) stellen dat dit bijvoorbeeld kan gaan over d/sh kinderen zonder CI's of met CI's, maar waarbij de gewenste functionaliteit van deze implantaten achterwege blijft.

<b>D</b>	Vloeiend/goed	Vloeiend/goed	5%
----------	---------------	---------------	----

Deze kinderen groeien op in een gemengd gezin en zijn tweetalig bij hun schoolaanvang. Ze hebben cochleaire implantaten of andere auditieve hulpmiddelen. Net zoals profiel A is dit profiel eerder zeldzaam binnen het co-enrollment programma in Sainte-Marie (Namen). Hun talige en cognitieve ontwikkeling kan ook omschreven worden volgens het klassiek gekende beeld.

Naast de drie geletterdheidsprofielen werd ook een aanvullend, eerder zeldzaam, profiel beschreven. Het tweetalige profiel clustert d/sh kinderen die een goede en gelijkwaardige taalvaardigheid tonen in beide talen.

**Tabel 3: taalprofielen d/sh leerlingen**

#### 4.3.1.2 Horende kinderen

Daarnaast kunnen ook bij horende kinderen die zich aanmelden voor tweetalig onderwijs verschillende taalprofielen onderscheiden worden. Zo zal de meerderheid van horende kinderen mogelijks de school

aanvangen met een ander taalprofiel dan de d/sh kinderen. De verwachting is dat het vooral gaat om horende kinderen die de Vlaamse Gebarentaal in hun talige repertoire hebben of willen hebben, m.a.w. horende kinderen met (dove) VGT-talige ouders en horende kinderen met horende ouders maar met dove familieleden, bv. broers of zussen.

### 4.3.2 Taalaanbod

D/sh kinderen ontwikkelen talen op een vergelijkbare manier als horende kinderen, op voorwaarde dat ze zich in een taalrijke omgeving bevinden. Dit gebeurt meer ongecompliceerd voor dove kinderen van dove ouders, die ongeveer 5% van de populatie uitmaken. Voor dove en slechthorende kinderen van horende ouders zal de taalontwikkeling afhangen van de leeftijd waarop ze worden blootgesteld aan een perceptueel toegankelijke taal, evenals van de kwaliteit van de input van die taal (of talen).

Ardito en collega's (2008) beschreven enkele condities die noodzakelijk zijn voor het ontwerpen van tweetalig onderwijs, specifiek voor de talige context. Hun focus ligt op het promoten van vroege geletterdheid bij dove, slechthorende en horende kleuters. De condities omvatten (1) de aanwezigheid van dove, slechthorende en horende kinderen, (2) de aanwezigheid van dove, slechthorende en horende leerkrachten tijdens alle activiteiten, (3) het continue gebruik van beide talen. Daarnaast geven deze onderzoekers ook aan dat het beginnend inzicht in de geschreven taal die op de kleuterschool wordt verworven, uiterst waardevol is voor de geletterdheid tijdens de daaropvolgende jaren op de basisschool waardoor d/sh kinderen zich net zo bekwaam kunnen voelen als hun horende klasgenoten. Naast deze condities, is het ook nodig om per taalvaardigheid dieper in te gaan. Voor de gesproken taal worden de volgende vaardigheden besproken: (1) Lezen en schrijven en (2) Spreken en luisteren. Voor de gebarentaal worden de overeenkomstige vaardigheden omschreven als (1) Lezen en schrijven en (2) Produceren en aflezen.

#### 4.3.2.1 Gesproken/geschreven taal

##### 4.3.2.1.1 Lezen en schrijven

Ondanks de sterke technologische vooruitgang op het vlak van auditieve hulpmiddelen in de afgelopen 30 jaar en het feit dat zeer veel d/sh kinderen nu de omringende gesproken taal leren horen en spreken, blijft het aanleren van lezen en schrijven in het algemeen een groot aandachtspunt. Morere (2011) beschrijft 6 factoren die een positieve invloed hebben het succes van lezen en schrijven bij d/sh kinderen:

1. Zo vroeg mogelijk verwerven van een rijke taal met vroege talige interacties
2. Actieve deelname van ouders aan de onderwijsloopbaan van hun kind
3. Vlotte communicatie met leerkrachten en medeleerlingen
4. Grondige kennis ontwikkelen van de woordenschat en morfosyntaxis van de geschreven taal
5. De eigen leesmotivatie
6. De hoeveelheid aan leeservaringen

Deze factoren verschillen niet van deze bij horende kinderen (cf. Casteleyn et al., 2023). Morere vult aan dat het belangrijk is dat dove kinderen vanaf de kleuterschool de functies van geschreven taal leren ontdekken, zich de verschillende letters en karakters eigen maken, de lees- en schrijfmodus aanleren (nl. links naar rechts bij het Nederlands), en – afhankelijk van hun taalprofiel – verbanden leren leggen tussen de geschreven en de gesproken modaliteit en/of de manuele modaliteit. De didactiek van het leren lezen en schrijven voor d/sh leerlingen wordt er in het tweetalig onderwijsaanbod van Toowong en Namen gedifferentieerd op basis van het taalprofiel van de leerlingen.

Alvorens het leren lezen en schrijven bij de verschillende taalprofielen apart te beschrijven, worden de meest gangbare methodes die in Vlaanderen toegepast worden bij het aanvankelijk lezen zeer summier besproken. De methodes kunnen vaak teruggebracht worden tot twee basismethodes of een combinatie hiervan. Zo is er de **auditieve analyse-synthese-methode**, met name het fonetisch decoderen van woorden. Hierbij leren de kinderen geschreven woorden ontbinden tot afzonderlijke fonemen (analyse), de fonemen te koppelen aan grafemen en deze klanken samen te brengen tot betekenisvolle woorden (synthese). Deze kinderen ontwikkelen een grafeem-foneemkoppeling. Onderzoek heeft aangetoond dat deze methode de meest gebruikte en meest succesvolle methode is bij horende kinderen (National Reading Panel, 2000). Daarnaast is er ook de **globaalmethode** waar de focus ligt op het herkennen van woorden in hun geheel op grond van de visuele analyse van orthografische informatie en niet het decoderen van individuele fonemen. Het globaal lezen is een goede methode voor vele d/sh gebarentalige kinderen, vooral diegene met verminderde, verstoorde of geen auditieve input (bv. taalprofiel C). Aangezien een taal leren in geschreven vorm kan gebeuren met verminderde tot geen sociale gesproken interactie, stellen Caldwell-Harris en Hoffmeister (2022) voor dat leerkrachten expliciet de betekenis van gedrukte woorden onderwijzen met behulp van een ongecompliceerde taal, de gebarentaal. Traditioneel gezien leerden veel dove kinderen lezen via deze globaalmethode, wat door de opkomst van cochleaire implantaten en het geïntegreerd gewoon

onderwijs de laatste decennia een minder duidelijk gegeven is. Aanvankelijk lezen omvat vaak ook visuele (en tactiele) ondersteuning.

Ghesquière en Meurant (2019) en Baker et al. (2019) beschrijven een gedifferentieerde aanpak afhankelijk van het taalprofiel A-D of kinderen die nauw aansluiten bij één van deze profielen, wat zij op hun scholen, respectievelijk in Namen en Toowong, opmerken:

- A. Kinderen met een taalprofiel A leren lezen via de auditieve analyse-synthese methode, met name de fonologische route. Het leren lezen en schrijven wordt op een vergelijkbare manier benaderd als bij horende leeftijdsgenoten. Ze leren woorden spreken, klanken herkennen en deze verbinden met letters, ontwikkelen fonologisch bewustzijn en bouwen gesproken taal op die rechtstreeks wordt gekoppeld aan de Engelse tekst (Baker et al., 2019). Deze kinderen ondervinden initieel vaker moeilijkheden met woorden die auditief of visueel (spraakafzien) sterk op elkaar lijken. Voor d/sh kinderen wordt deze methode ook vaak mee ondersteund met visuele kapstokken en logopedische therapie (bv. cued speech).
- B. Het grootste obstakel bij kinderen met taalprofiel B is dat deze kinderen geen solide basis hebben in minstens een taal. Wanneer een woord een bekende betekenis oproept dan kan een woordidentificatieproces plaatsvinden zoals beschreven bij de globaalmethode. Wanneer een woord niets oproept, dan leren zij lezen via gesproken taal ondersteund met gebaren. In tegenstelling tot profiel C is hier geen garantie op succes, aangezien deze kinderen vaak ook niet de term in gebarentaal kennen. De leerkracht moet extra waakzaam zijn bij deze kinderen aangezien ze soms woorden perfect kunnen uitspreken, maar er geen mentaal beeld van ontwikkelen. Voor taalprofiel B werd eerder al aangegeven dat eerst inzetten op een gebarentaalbad wenselijk is, zoals in Namen, om zo een cognitief volwaardige eerste taal te hebben waarna een tweede taal hierop gebouwd kan worden (cf. Cummins). Ghesquière en Meurant (2019) vermelden dat d/sh leerlingen die bij aankomst onvoldoende taalfundament hebben, dan ook vooral moeite ondervinden met begrijpend lezen.
- C. Kinderen met een taalprofiel C hebben onvoldoende toegang tot de fonemische decoding om hier hun leesontwikkeling op te bouwen. Deze kinderen pikken geschreven woorden op via globaal lezen, gekoppeld met passend gebaren waarbij ook beroep kan gedaan worden op de natuurlijke aanleg van spraakafzien en het aflezen van mondbewegingen. Vanaf het allereerste begin van het leren lezen, wanneer deze kinderen een nieuw woord leren, moeten

zij een combinatie van labiale bewegingen leren associëren met de geïdentificeerde grafemen, met of zonder stem, met of zonder ondersteuning van gebaren, met of zonder uitspraak.

In het Australische programma, zoals beschreven door Baker et al. (2019), wordt er een combinatie van verschillende methoden gebruikt voor leerlingen met Auslan, een Australische Gebarentaal, als eerste taal. Deze leerlingen leren lezen in het Engels terwijl ze gebaren in Auslan. Hierbij wordt er gebruik gemaakt van 'contact sign' (zie gebarensystemen'). Voor lezen wordt er gebruik gemaakt van een *Language Experience Approach* (LEA) en het programma 'Fingerspelling our way to reading program'. Daarnaast verzamelen leerkrachten (nieuwe) woordenschat die de taalassistent (Auslan Language Model, zie 6.2.2.3) dan doorneemt met de leerlingen. Na de introductie van de woordenschat en het verhaal in Auslan, gaan leerlingen over naar de tekst in het Engels. Bij het schrijven vertellen deze leerlingen eerst hun verhaal in Auslan, waarna ze een 'word wall' in het Engels creëren en verbindingen (leren) leggen tussen Auslan en Engels. Vervolgens kunnen ze zich cognitief richten op de grammatica van het Engels met ondersteuning van grammaticakaders. De leerlingen kunnen ook de chronologie van hun tekst vastleggen met behulp van woorden, afbeeldingen of tekeningen voordat ze daadwerkelijk gaan schrijven (Baker et al., 2019).

Voor kinderen met LSF als eerste taal leggen de leerkrachten in het Naamse programma eveneens linken tussen gebaren en woorden. Leerlingen leren lezen op een visuele manier, met ondersteuning van vingerspelling, gesproken componenten en *cued speech*. Er is hierbij eveneens aandacht voor de Franse woordenschat. Er worden ook extra inspanningen geleverd om de interesse van deze groep kinderen te wekken voor geschreven Frans (Ghesquière & Meurant, 2019).

- D. Kinderen met een taalprofiel D worden niet afzonderlijk beschreven, maar ook zij ervaren een klassieke taalkundige en cognitieve ontwikkeling en kunnen beroep doen op de aanvankelijke leesmethodes beschreven voor taalprofiel A en C, afhankelijk van functionele auditieve input.

Het lezen in het Australische programma omvat verschillende activiteiten, zoals lezen met en voor de leerlingen, begeleide leessessies, stille leestijd en voorleestijd (Baker et al., 2019). De voortgang van de lees- en schrijfvaardigheden wordt nauw opgevolgd in het Australische programma. D/sh kinderen met Engels als eerste taal lezen vaker volgens de leesniveaunormen. Bij d/sh kinderen met Auslan als eerste taal valt dit moeilijker te meten, omdat dit gebaseerd is op gesproken Engels. Dit kan een uitdaging zijn, aangezien de opvolging en evaluatie bij d/sh kinderen anders kan zijn dan bij horende kinderen. Bij d/sh kinderen kunnen er bovendien bepaalde 'fouten' optreden op basis van taalcontact,

bijvoorbeeld het gebruik van aspecten uit de grammatica van de gebarentaal bij het schrijven. Op basis daarvan kan worden gekeken naar hoe Auslan d/sh kinderen met Auslan als eerste taal kan helpen en ondersteunen bij het leren schrijven van Engels (Baker et al., 2019).

Daarnaast werden er ook korte beschrijvingen gevonden i.v.m. het aanbod lezen en schrijven in drie andere scholen, nl. in Poitiers, Wenen en Rome. In Poitiers verwerven d/sh leerlingen geschreven Frans in de kleuterklas via posters, boekjes enz. Leren lezen in het eerste leerjaar gebeurt niet via de fonologische methode, maar op een visuele manier, apart van horende leerlingen (Lamothe, 2017). Vanaf het tweede leerjaar zitten dove, slechthorende en horende leerlingen terug samen in de klas voor het vak Frans (Doof Vlaanderen, 2015). In Wenen volgen d/sh leerlingen een aangepast curriculum voor het vak Duits, waardoor ze meer ruimte krijgen om hun doelen te bereiken. Ze kunnen steeds instappen in het gemeenschappelijk curriculum. Duits is sterk aanwezig in het uurrooster in tegenstelling tot de gebarentaal ÖGS (Kramreiter & Krausneker, 2019). In Rome wordt er bij het leren lezen eenvoudige en korte zinnen aangewend, met aangepaste teksten, ondersteund door woordenschatuitbreiding, tekeningen, schema's en gebaren. Deze school hanteert digitale handboeken, die gekoppeld kunnen worden aan extra inhoud en waarbij notities kunnen worden toegevoegd (Di Gregorio, 2019).

Uit het literatuuronderzoek blijkt ook dat gebarentalige vaardige lezers een specifiek cognitief functioneren en specifieke leesstrategieën hebben die verschillen van die van niet-gebarentalige horende lezers (Beaujard & Perini, 2022). Ook De Clerck (2001) beschreef dit voor d/sh kinderen die schoolliepen in het tweetalig buitengewoon onderwijs in Vlaanderen. Dit onderzoek bewijst dat er veel individueel verschillende leesstrategieën zijn bij jonge d/sh kinderen: fonologisch (nl. analyse - synthese), globaal-visueel, via vingerspelling<sup>13</sup>, via Vlaamse Gebarentaal of kinesthetisch. Dit bevestigt de nood om te differentiëren in het aanbieden van leesstrategieën zodat de strategie die het beste bij het kind past gestimuleerd kan worden. Daarnaast werden er nog enkele verschillen waargenomen. Zo konden onderzoekers aantonen dat dove gebarentaligen een grotere visuele span – het aantal woorden die je per fixatie kan zien – hebben bij het lezen van een tekst, waarbij ze minder herfixeren en terugkijken dan horende lezers (Bélanger et al., 2012; Bélanger et al., 2015; Bélanger et al., 2018). Garcia en collega's (2007) bewezen dat de meest vaardige dove lezers een gebarentaal gebruiken thuis en later op school. Deze meest vaardige lezers waren ook degenen die zich het beste de leesinstructies van de leerkracht herinnerden. Hierbij lichtte Caldwell-Harris (2021) toe dat net de aanwezigheid van

---

<sup>13</sup> Vingerspelling is de visuele productie van de 26 verschillende handvormen die de letters van het Latijnse alfabet voorstellen.



een gebarentaal in het onderwijs het volledig begrip van lezen mogelijk maakt. Onderzoek laat een duidelijk verband zien tussen goede leesvaardigheid en vroege toegang tot een gebarentaal (Morere et al., 2012; Wang et al., 2016), en meer specifiek tot het fonologisch bewustzijn (Keck & Wolgemuth, 2020).

Sommige slechthorende en dove kinderen kunnen basis- tot zelfs uitstekende Engelse productieve en receptieve vaardigheden verwerven via spraaktraining, mits goede functionaliteit van hoorapparaat(en) en/of cochleair implantaat(en) (bv. taalprofielen A en D). Voor deze kinderen onderzochten Crume en collega's (2021) de mogelijke brugfunctie die Sign Supported English (SSE) kan hebben in het kader van leesvaardigheid van d/sh kinderen die onderwijs volgen op een tweetalige school ASL-ENG. Zij kwamen tot de vaststelling dat de vaardigheden in ASL en SSE (het equivalent van NmG, Nederlands met Gebaren) sterk gerelateerd waren aan elkaar en aan de leesvaardigheid van de kinderen. Sterke ASL-vaardigheden zorgden voor sterke SSE en een sterke leesvaardigheid. Hoewel deze onderzoekers suggereren dat SSE een mogelijke ondersteuning kan bieden in tweetalig onderwijs voor gebarentalige kinderen, wordt wel – o.a. in het kader van meertalig opgroeien – steeds gestreefd naar een volwaardig tweetalig taalaanbod in de gebarentaal en gesproken taal als instructietalen. Ze herbevestigen de bevinding dat d/sh gebarentalige kinderen leeftijdsadequate leesvaardigheid kunnen ontwikkelen als ze leeftijdsadequate gebarentaalvaardigheid hebben. De gesproken taal ondersteunen met gebaren kan dus eerder gezien worden als een strategie, en niet als volwaardig taalaanbod. Hoffmeister en collega's (2022) en Hermans en collega's (2008) treden voorgaand onderzoek bij en tonen positieve correlaties aan tussen hun onderzochte gebarentalen, ASL en NGT, en het lezen in respectievelijk Engels en Nederlands. Deze onderzoeken bewijzen een sterke ondersteuning voor cross-linguïstische, cross-modaliteitsoverdracht in de domeinen van het begrijpen van geschreven teksten. Ook Dostal en Wolbers (2014) en Enns en McQuarrie (2020) onderschrijven deze bevinding door te stellen dat een focus op het opbouwen van de gebarentaal en tegelijkertijd geschreven taalvaardigheid resulteert in aanzienlijke winst in zowel taal- als schrijfvaardigheid. Hiermee bewijzen de onderzoekers dat het language interdependency model van Cummins ook geldt voor bimodale meertaligheid (Cummins, 1981; zie 5.3. Meertalig opgroeien).

Niet enkel taal lijkt een invloed te hebben op schoolse vaardigheden zoals lezen en schrijven, maar Perini (2013) beschrijft verwervingsstrategieën waarvan wordt aangenomen dat ze uniek zijn voor d/sh leerlingen, gebarentalig of niet. Zo vonden de onderzoekers dat d/sh leerlingen vaker bepaalde details – met focus op visuele en handelingskenmerken – vermelden in hun geschreven tekst in vergelijking met horende leerlingen. Het lijkt er dus op dat d/sh mensen (deels) via eigen wegen toegang krijgen

tot geletterdheid (De Clerck, 2001; Beaujard & Perini, 2022). Dit toont de complexiteit van het leren van talen via geschreven vorm, niet de onmogelijkheid ervan. Beaujard en Perini (2022) merken in hun overzichtsonderzoek op dat d/sh leerlingen mogelijk andere strategieën gebruiken om tot hetzelfde resultaat te komen als horende medeleerlingen waarbij een gebarentaal de beste metataal is om toegang tot geletterdheid tot stand te brengen voor veel d/sh leerlingen. Het is daarom ook de meest waarschijnlijke talige ondersteuning voor een succesvolle cognitieve ontwikkeling van dove kinderen, of het kind nu dove of horende ouders heeft.

Beal-Alvarez en collega's (2011) tonen aan dat de ontwikkeling van leesvaardigheid bij dove kinderen best steunt op multimodaliteit en expliciete instructies. Wanneer we kijken naar de bestaande leesmethodes, dan is het mogelijk dat verschillende d/sh kinderen beter reageren op verschillende technieken en dat een combinatie van benaderingen vaak gunstig is. Het is belangrijk om de instructie af te stemmen op de individuele behoeften en een ondersteunende en stimulerende leeromgeving te bieden. Net zoals er bij horende kinderen differentiatie nodig is in de aanpak van leesmethodes, zal die bij d/sh kinderen ook aanwezig zijn en mogelijk bijkomend (deels) verschillen van de horende kinderen.

Bimodaal bilinguale strategieën worden vaak gehanteerd in functie van de ontwikkeling van geletterdheid, bv. chaining, het heen en weer schakelen tussen een gebarentaal en geschreven bronnen (o.a. het gebruik van vingerspelling, gebaren, afbeeldingen, tekst etc.) om leerlingen de geschreven modaliteit van de gesproken taal aan te leren. Hierbij duiden Humphries en Macdougall op het "benadrukken, markeren, objectiveren en in het algemeen de aandacht vestigen op gelijkwaardigheid tussen talen" (Humphries & Macdougall, 2000: 90). Daarnaast heeft ook vingerspelling een brugfunctie – een fonologische brug – tussen beide talen (Padden & Ramsey, 2000; Haptonstall-Nykaza & Schick, 2007; Stone et al., 2015). Mogelijke andere instructiestrategieën zijn sandwiching, storysigning, bridging<sup>14</sup>, en woordenschat vooraf aanleren, ter ondersteuning van de leesvaardigheid en woordenschatuitbreiding. Deze evidence-based praktijken waarbij beide talen gebruikt worden maximaliseren de academische vaardigheden.

---

<sup>14</sup> Garaté beschrijft hoe ASL/Engelse tweetalige docenten overbruggingsstrategieën hanteren om de overeenkomsten en verschillen tussen hun twee talen uit te leggen. Sommige leraren vergelijken en contrasteren expliciet ASL en Engelse structuren om taalbewustzijn in beide talen te ontwikkelen (bridging en sandwiching). Leerkrachten gebruiken soms een vrije vertaling (storysigning) van bijvoorbeeld een geschreven verhaal om toegang te krijgen tot de betekenis van de tekst en doen een follow-up met letterlijke vertaling om de structuur van geschreven passages te analyseren.

Naast lezen, onderzochten enkele academici ook de nodige instructies en methodes bij schrijfvaardigheid voor d/sh kinderen. Zo ontwikkelden Britse collega's criteria om de vooruitgang van deze vaardigheden bij d/sh kinderen te beoordelen en leerkrachten te helpen bij het definiëren van leerdoelen voor deze kinderen. Gebarentalen hebben geen één-op-één relatie met de hen omringende gesproken taal. Zo bevatten gesproken talen vaak lidwoorden en wordt tijd of duur van een activiteit bij gebarentalen op een andere grammaticale wijze aangegeven dan via werkwoordsvervoegingen zoals we die kennen voor de gesproken talen, zoals het Nederlands, Frans en Engels (cf. voor VGT zie Vermeerbergen, 1997). Gebarentalige kinderen moeten dus leren dat de taal die ze leren schrijven niet overeenkomt met alle twee de instructietalen op school, maar slechts met één van beide talen. Zo verlopen de 5 schrijfstadia van Burman en collega's (2006) die d/sh gebarentalige leerlingen doorlopen als volgt: het correct schrijven van letters en lettersequenties (E), correct schrijven van woorden, geschreven sequenties met BSL-woordvolgorde en blijk geven van opkomende Engelse syntaxis (D), groeiend bewustzijn van de Engelse syntaxis (C), samenhangende tekst produceren relevant voor het thema (B) tot volwaardige Engelse syntaxis waarbij tot standaard volzinnen gekomen wordt met grotendeels accurate spelling (A). Caldwell-Harris (2021) stelt dat dezelfde principes van toepassing zijn op d/sh gebarentalige kinderen die de geschreven vorm van een andere gesproken taal aanleren.

#### 4.3.2.1.2 Spreken en luisteren

“Dove kinderen hebben taal nodig, niet (enkel) spraak” (Hall et al., 2019). Griffin (2021) treedt hen bij en geeft aan dat spraak niet vereist is voor kennis en gebruik van taal en cognitieve en emotionele ontwikkeling, maar het kan eventueel wel ondersteunend zijn bij fonologisch coderen en decoderen in het schrijf- en leesproces. Het kan leerlingen wel helpen als één van de talige hulpmiddelen in hun gereedschapskist. Spraak wordt binnen tweetalig onderwijs vaak aanzien als een optie, aangezien een gebrek aan spraakvaardigheid niet schadelijk is voor het academisch succes van d/sh leerlingen (Griffin, 2021).

Wel dienen leerkrachten attent te zijn voor de algemene dominantie van gesproken taal in onze westerse maatschappij. Duitse onderzoekers beschreven de interacties tijdens vrij spel in een klasgroep waar één d/sh kindje aanwezig was. De horende kinderen produceerden nauwelijks gebaren, wat het voor het d/sh kind bijzonder moeilijk maakte om te participeren (Goppelt-Kunkel et al., 2022). Ze zagen dat horende kinderen de gebarentaal leerden, maar deze nauwelijks hanteerden voor interacties. Hieruit blijkt dat, naast een doof rolmodel, d.w.z. dove leerkracht, meer gebarentaalvaardige leeftijdsgenoten en gerichte benaderingen die het gebruik van gebarentaal vergroten, nodig zijn met aandacht voor toegang tot taal. Taalplanning is hierbij cruciaal.

Enkele scholen met een co-enrollment programma, publiceerden over hun taalaanbod. Hierbij werd opgemerkt dat zij niet altijd dezelfde taalplanning vooropgesteld hebben. Zo zijn er in het Australische co-enrollment programma specifieke lesmomenten waarbij alleen gesproken Engels wordt gebruikt voor activiteiten zoals bij instructie rond uitspraak, presentaties in het Engels (wanneer leerlingen hiervoor kiezen) en hardop lezen (Baker et al., 2019). In de programma's van Madrid, Australië en Hong Kong wordt ook logopedie aangeboden tijdens schooluren (Pérez et al., 2019; Baker et al., 2019; Yiu et al., 2019), terwijl in Poitiers, Rome en Namen logopedie buiten schooluren plaatsvindt (Lamothe, 2017; Di Gregorio, 2019; Meurant, 2022, persoonlijke communicatie). Verschillende programma's geven aan gebruik te maken van visuele ondersteuning voor spraakklanken, zoals *cued speech* in Madrid en Namen (Pérez et al., 2019; Ghesquière & Meurant, 2019), *cued articulation* in Australië (Baker et al., 2019) en *visual phonics* in Madrid (Pérez et al., 2019). Vanuit Poitiers wordt ook aangegeven dat leerkrachten informatie geven over de gesproken taal, nl. de relatie tussen klanken en letters (Lamothe, 2017). Dit is omdat sommige klanken er in geschreven vorm hetzelfde uitzien maar anders worden uitgesproken, en/of omdat spraakafzien vaak tot misverstanden kan leiden.

In sommige tweetalige onderwijsprogramma's wordt er gebruik gemaakt van gebarensystemen, zoals simultane communicatie, *Sign Supported Speech*, *Natural Sign System*, *Signing in English* of Duits met ondersteuning van gebaren (Pérez et al., 2019; Hennies & Hennies, 2019; Baker et al., 2019; Kramreiter & Krausneker, 2019). Deze systemen worden als strategie gebruikt om gesproken taal zichtbaar te maken (Pérez et al., 2019), om linken te leggen tussen gebarentaal en gesproken taal en in het bijzonder bij lezen en schrijven (Kramreiter & Krausneker, 2019; Baker et al., 2019). Gebarensystemen worden gezien als een pedagogische tool en maken deel uit van het repertoire van de leerkrachten (Baker et al., 2019).

#### 4.3.2.2 Gebarentaal

In de jaren '80 gaven onderzoekers zoals Grosjean (1982) en Taeschner (1983) enkele basisprincipes aan om meertalig op te groeien, zoals één persoon één taal. Er is echter een groot verschil wanneer het gaat om d/sh kinderen die een gebarentaal en een gesproken taal verwerven, waarbij van zuivere simultane tweetaligheid geen sprake is. De twee talen zijn niet gelijktijdig en gelijkwaardig toegankelijk voor deze kinderen. Een gebarentaal kan op natuurlijke en spontane wijze worden verworven vanaf de geboorte, terwijl de gesproken taal wordt onderwezen en aangeleerd via een intensief proces (met

inbegrip van een medische interventie en paramedische revalidatie). Met de vroege verwerving van een gebarentaal krijgen alle d/sh kinderen een gelijkwaardige kans om hun taalvaardigheden op natuurlijke en spontane wijze op te bouwen, kennis te verwerven en hun cognitieve en socio-emotionele ontwikkeling te bevorderen. Lamothe (2017) beschrijft dat de verwerving van gebarentaal inderdaad op een natuurlijke manier moet gebeuren, in alle activiteiten en in interactie met dove leerkrachten en d/sh klasgenoten die al gebarentaal beheersen. Zo zijn er in het Australische co-enrollment programma ook specifieke lesmomenten waarbij uitsluitend Auslan wordt gebruikt als instructietaal (Baker et al., 2019).

Net zoals unimodaal tweetalige kinderen, zijn veel d/sh schoolgaande kinderen – mede door hun diverse thuistaalachtergronden – nog geen vaardige gebruikers van beide talen (zie 4.3.1 Taalprofielen). Hierbij ondersteunt een **instructie** opgebouwd via code-switching of ondersteund vanuit een tweetalig leerkrachtenteam de kinderen tijdens het taalleerproces, vooral in contexten waarbij gebalanceerde tweetaligheid nog niet de norm is. Onderzoek heeft ook aangetoond dat veel gebarentalige kinderen vaker te kampen hebben met een taalachterstand en een verminderde taalinput in vergelijking met hun horende leeftijdsgenoten (Andrews & Rusher, 2010; Caselli et al., 2020). De impact op d/sh kinderen is dan ook immens. Om de impact van verminderde taalinput aan te duiden, beschrijven Caselli en collega's (2020) twee talige contexten. Enerzijds de d/sh gebarentalige kinderen waarbij de mogelijke impact enkel ligt bij auditieve (on)toegankelijkheid van gesproken taal (bv. profiel C). Zij hebben nood aan kwaliteitsvol onderwijs met rechtstreekse instructies, dove rolmodellen en d/sh leeftijdsgenoten, en kunnen – gezien hun taalvaardigheid – een beroep doen op gebarentaaltolken in buitenschoolse contexten. Deze kinderen groeien op van vroege opkomende, naar ontwikkelende tot vaardige tweetalige mensen. Anderzijds zijn er de dove kinderen met verminderde taalinput (bv. profiel B). Zij hebben algemeen weinig tot geen consistente taalinput, in geen enkele taal, en voelen een sterke impact op hun communicatievaardigheden, taalontwikkeling, geletterdheid, academisch succes, socio-emotioneel welbevinden en cognitieve ontwikkeling. Ze lopen het risico semi-tweetalig te worden, i.e. semi- of halftalig in de beide aanwezige talen. De pedagogische aanpak verschilt met het voorgaande profiel en focust in de eerste plaats op taalimmersie en expliciete taal instructies waarbij een eerste taal – hier een gebarentaal want rechtstreeks toegankelijk – zal aangeleerd worden en de effecten van verminderde taalinput weggewerkt worden binnen een kwaliteitsvolle taalrijke onderwijsomgeving. Dit is noodzakelijk om verder de schoolse vaardigheden te kunnen opbouwen. Daarnaast kunnen deze kinderen ook baat hebben bij begeleiding rond traumaverwerking bv. oorlogsvluchtelingen.

Het duurzaam gebruik van **taaltesten**, zoals in Toowong, is hierbij een groot voordeel. Dit informeert de leerkrachten ook wanneer de leerlingen klaar zijn om te beginnen lezen (Engels) of dat er eerst meer aanbod of een gebarentaalbad in Auslan nodig is (Baker et al, 2019).

Andrews en Rusher (2010) en Schick en collega's (2006) stellen dat het aanstellen van kernleden van de dovengemeenschap die vaardig zijn in een gesproken taal en een gebarentaal, en de taalvariëteiten en de cultuur van dove mensen begrijpen van cruciaal belang zijn voor het slagen van tweetalig onderwijs, bv. dove leerkrachten. In Madrid spelen dove LSE-specialisten een cruciale rol bij het plannen van het gebruik van de Spaanse Gebarentaal (LSE). Ze maken gebruik van een *LSE vocabulary bank* om specifieke gebaren te verzamelen voor concepten die voorkomen in het curriculum. De dove specialisten zorgen er ook voor dat teamteachers LSE op de juiste manier gebruiken en ze brengen de waarden en cultuur van de Dovengemeenschap over. Tot op heden blijken gebarentalige kinderen in hun schoolloopbaan een gebrek te hebben aan vaardige gebarentalige modellen (Beal-Alvarez & Huston, 2014; Hermans et al., 2008).

Er zijn grote verschillen tussen de co-enrollment programma's, terug te vinden in de literatuurstudie, wat betreft wie het **vak gebarentaal** krijgt: alleen horende kinderen (TRIPOD (Kirchner, 2019) en Hong Kong (Yiu et al., 2019)), alleen d/sh kinderen of d/sh en horende kinderen, al dan niet apart (Wenen (Kramreiter & Krausneker, 2019)) of samen (Toowong (Baker et al., 2019), Madrid (Pérez et al., 2019) en Duitsland (Hennies & Hennies, 2019)). In Namen krijgen d/sh leerlingen apart het vak LSFb (Ghesquière & Meurant, 2019), terwijl horende leerlingen facultatief LSFb kunnen leren tijdens de middagpauze (Meurant, 2022, persoonlijke communicatie). In Australië en Hong Kong krijgen ook horende leerlingen die niet in co-enrollment klassen ingeschreven zijn lessen gebarentaal (Baker et al., 2019; Yiu et al., 2019). Kramreiter en Krausneker (2019) benadrukken dat Oostenrijkse Gebarentaal en Duits als taalvakken in dit programma niet als gelijkwaardig kunnen worden beschouwd, aangezien er aanzienlijk meer tijd wordt besteed aan het vak Duits in vergelijking met het vak ÖGS.

Er is echter onvoldoende informatie beschikbaar over de inhoud van de taalvakken. Het is onduidelijk of de focus ligt op grammaticale en structurele aspecten van gebarentalen, het verwerven van lexicon en/of poëzie en verhalen in gebarentaal. Bovendien is het niet bekend of de inhoud verschilt voor leerlingen die gebarentaal als eerste taal hebben en voor leerlingen die gebarentaal pas op school ontwikkelen, en zo ja, op welke manier. Sommige scholen hebben een (nationaal) gebarentaalcurriculum bv. Toowong en Poitiers. Baker et al. (2019) beschrijven dat wanneer alle

leerlingen van de hele school (m.a.w. co-enrollment klassen en niet-co-enrollment klassen) gebarentaal leren, dit ervoor zorgt dat de school een tweetalige gemeenschap vormt.

#### 4.3.2.2.1 Lezen en schrijven

Sign Writing of gebarenschrift is een schrijfsysteem dat werd ontworpen om gebarentalen visueel weer te geven<sup>15</sup>. Het werd in de jaren 70 ontwikkeld door een horende danseres Valerie Sutton die geïnteresseerd was in het neerschrijven van bewegingen (cf. DanceWriting). Het gebarenschrift maakt het mogelijk om gebarentalen in 2D te schrijven (Afbeelding 1: SignWriting voor het VGT-gebaar HUIS). Het is een "alfabet", een lijst met symbolen die worden gebruikt om een gebarentaal te schrijven. Deze abstracte afbeeldingen omvatten de ruimtelijke opstelling van de handen, het gezicht en het lichaam, die geen sequentiële volgorde bevatten gelijkaardig aan de letters bij geschreven woorden. Gebarenschrift is geen universele manier om gebarentalen neer te schrijven, maar het kan aangepast worden aan verschillende gebarentalen over de hele wereld, zo ook voor VGT (Van Herreweghe, 2001). Het gebruikt een combinatie van zwart-wit symbolen, lijnen en ruimtelijke afspraken om de handvormen, bewegingen, locaties... weer te geven. Gebarenschrift biedt een gedetailleerde en visuele manier om de taalkundige aspecten van gebarentalen vast te leggen, waaronder fonologie, morfologie en syntaxis. Het stelt gebarentaalgebruikers, taalkundigen en onderzoekers in staat om gebarentalen te documenteren en te analyseren, educatief materiaal te creëren en taaloverschrijdende vergelijkingen mogelijk te maken. Valerie Sutton ontwikkelde het gebarenschrift met het idee om gebarentaallexicon en -grammatica aan te leren of om andere vakken, zoals wiskunde, geschiedenis of Engels te onderwijzen aan vaardige gebarentalige leerlingen. Het wordt soms ook gebruikt op school, in woordenboeken voor gebarentaal en in leermateriaal ter ondersteuning van het onderwijzen en aanleren van gebarentaal (meer informatie kan gevonden worden op <https://www.signwriting.org>).



Afbeelding 1: SignWriting voor het VGT-gebaar HUIS.

---

<sup>15</sup> Andere voorbeelden van schrijfsystemen zijn Makaton, HamNoSys en glossen

In haar doctoraatsproefschrift schreef Wille (2018) dat in tegenstelling tot gesproken talen gebarentalen geen geschreven vorm hebben die qua gebruik en status gelijk is aan de geschreven vorm van gesproken talen. De niet-standaardisatie en het feit dat leerkrachten en docenten zelden vertrouwd zijn met het schrijfsysteem, veroorzaken problemen om het systeem te gebruiken bij het schrijven en lezen van brieven en (tekst)boeken, en het maken van aantekeningen in de klas. Zo leren dove gebarentalige kinderen meestal enkel in een andere taal lezen, meestal de geschreven vorm van de omringende gesproken taal (Nederlands). Begin deze eeuw benadrukte Flood (2002) echter wel dat het ontwikkelen van een context binnen bilinguaal-biculturele onderwijsprogramma's waarin d/sh kinderen leren lezen en schrijven in beide talen aangeraden kan zijn. Het kan de gebarentalige kinderen mee ondersteunen om metalinguïstische kennis op te bouwen in en over hun gebarentaal, in plaats van deze kennis aangereikt te krijgen via het lezen en schrijven van de gesproken taal (Shaira, 2007). Er bestaat wereldwijd een grote behoefte om de effectiviteit van gebarenschrift te onderzoeken. Het gebruik van SignWriting buiten de klascontext is echter minimaal. Wanneer we binnen de Vlaamse Dovengemeenschap kijken, dan valt op dat het gebarenschrift afwezig is en zelden gebruikt wordt. Zo wordt het sinds 2019 ook niet meer opgenomen in het woordenboek VGT-Ned/Ned-VGT (<https://woordenboek.vlaamsegebarentaal.be>). Het lezen van gebarenschrift duikt wel op in enkele geïsoleerde onderwijscontexten (zie 5.2.2.1.3 Gebarenschrift).

#### 4.3.2.2.2 Produceren en aflezen

Sinds Mayberry en Eichen (1991) toont onderzoek steeds vaker de schadelijke effecten aan van verminderde taalinput bij dove kinderen in de eerste levensjaren op hun latere schoolse prestaties (e.g., Dickinson, Golinkoff, & Hirsch-Pasek, 2010; Dickinson & Porche, 2011; Fernald, Marchman, & Weisleder, 2013; Mayberry, Chen, Witcher, & Klein, 2011; Pan, Rowe, Singer, & Snow, 2005; Pénicaud et al., 2013; Rowe & GoldinMeadow, 2009). In dit licht zijn d/sh kinderen van horende ouders bijzonder kwetsbaar. In de praktijk wordt vaak beweerd dat horende ouders geen gebarentaal kunnen aanleren en het aanwenden ter ondersteuning van de ontwikkeling van hun d/sh kind. Niets is minder waar. Caselli en collega's (2021) onderzochten dit denkbeeld en weerleggen bovenstaande bewering. Hoewel deze horende ouders de gebarentaal terzelfdertijd als hun d/sh kind leren, verwerven zij vaardigheden die mede de ontwikkeling van hun kind kan ondersteunen. De d/sh kinderen uit het onderzoek van Caselli en collega's ontwikkelden een leeftijdsadequate woordenschat op een tempo dat vergelijkbaar is met dat van dove gebarentalige peuters in een doof gezin. Horende ouders kunnen de taalontwikkeling van hun kinderen dus zowel direct als indirect mee ondersteunen. De aanwezigheid van sterke (dove) gebarentalige taalrolmodellen (bv. een dove leerkracht) en d/sh leeftijdsgenoten in de omgeving van opgroeiende d/sh kinderen is hierbij wel noodzakelijk.



### 4.3.3 Conclusie

De verschillende taalvaardigheden werden besproken in het licht van de nood aan differentiatie in de klas. Is er binnen het tweetalig aanbod nood aan differentiatie voor dove, slechthorende en horende kinderen? Indien er voor dove, slechthorende en horende kinderen binnen het tweetalig onderwijs een differentiatie van het aanbod nodig is, hoe kan die differentiatie dan in zijn werk gaan? De literatuurstudie geeft aan dat differentiatie wenselijk is op het vlak van gesproken en geschreven taal voor de vier vaardigheden, nl. lezen, schrijven, spreken en luisteren. De studie toont ook voordelen aan van integratie van gebarenschrift. Vanuit de *rapid review* en de bijkomende sneeuwbalmethode wordt ook differentiatie met een intensief taalbad om de gebarentaal bij te brengen voor enkele taalprofielen (bv. profiel B) als geschikte aanpak naar voren geschoven. Wanneer leerkrachten vertrekken vanuit de taalprofielen is differentiatie op basis van gehoorstatus echter niet wenselijk, maar dienen ze te kijken naar de talige vaardigheden van het kind. De literatuurstudie reikt reeds enkele handvaten aan om differentiatie in de klas mogelijk te maken. Deze zullen verder uitgewerkt worden en aan bod komen in de volgende hoofdstukken en in de startersgids.

# 5 KWALITATIEVE DATAVERZAMELING

## 5.1 Implementatie in Vlaanderen

De literatuurstudie voorzag een uitvoerige beschrijving van bestaande internationale organisatievormen, mogelijke drempels, hinderpalen, kritische succesfactoren en taaldifferentiatie in het tweetalig onderwijs voor d/sh kinderen. Hieruit voortvloeiend wordt de implementatie van tweetalig onderwijs Ned-VGT in de Vlaamse onderwijscontext onderzocht. Welke organisatievormen zijn **werkbaar**? Wat zijn de **randvoorwaarden**? Hoe kunnen er voldoende garanties worden ingebouwd voor de **optimale taalontwikkeling**?

### 5.1.1 Methodologie

Om een antwoord te kunnen formuleren op onderzoeksvraag B, met bijzondere aandacht aan de vertaalslag naar de Vlaamse context, werden de volgende discussies organiseerden:

- 2 denktanks,
- 5 focusgroeps gesprekken,
- 1 één-op-één gesprek met een ouder en
- 1 onderzoeksdag met het consortium.

Alle deelnemers werden vooraf geïnformeerd over het doel van het onderzoek en hun deelname. Alle deelnemers gaven hun toestemming om de gesprekken op te nemen en intern door de onderzoekers te gebruiken binnen het kader van dit onderzoek. De deelnemers hebben steeds de mogelijkheid om hun getranscribeerde data op te vragen en om hun deelname op te zeggen. KU Leuven verstrekke een ethische goedkeuring voor dit onderzoek (G-2022-5965).

In wat volgt, wordt er meer uitleg gegeven over het aantal participanten, de vertegenwoordigde profielen en de gehanteerde methode.

#### 5.1.1.1 Academische denktanks

Zoals eerder aangegeven, werd er geopteerd voor twee denktanks, een Vlaamse en een internationale denktank. De redenering daarachter is tweemaal en terug te vinden in het feit dat enerzijds Vlaanderen nog geen ervaring heeft met tweetalig basisonderwijs met een gebarentaal en gesproken taal en anderzijds dat er momenteel geen dove academici in Vlaamse onderzoeksinstituten werkzaam zijn.

De zes deelnemers van de Vlaamse denktank waren Vlaamse experts verbonden aan een Nederlandstalige instelling voor hoger onderwijs en hebben expertise inzake (ortho)pedagogiek (met specialiteit inclusie), meertaligheid in onderwijs, lerarenopleiding, schoolontwikkeling en/of VGT in onderwijs. De denktank vond plaats in Antwerpen op dinsdag 21 februari 2023. De voertalen waren Nederlands en Vlaamse Gebarentaal, met tolken VGT-Nederlands.

Op woensdag 22 februari 2023 stond de internationale denktank gepland. De 5 betrokken academici hebben complementaire expertise met betrekking tot inclusief tweetalig onderwijs voor (dove) gebarentalige kinderen, gebarentaalplanning en -beleid in de vroege taalontwikkeling, lerarenopleiding in een meertalige onderwijscontext met een gebarentaal (cf. Teacher of the Deaf), de toepassing van artikel 24 van het VN-verdrag (cf. Onderwijs voor d/sh kinderen), en expertise op vlak van translanguaging (met o.a. een gebarentaal). De 5 deelnemers zijn allen doof en zijn afkomstig uit vier verschillende landen, namelijk Canada, het Verenigd Koninkrijk, de Verenigde Staten van Amerika en Zweden. Drie van die vijf deelnemers hebben in het onderwijs gestaan als leerkracht, waarvan één 10 jaar in het basisonderwijs. Twee van die drie experts zijn docent binnen een lerarenopleiding specifiek voor dove en slechthorende leerlingen, rond tweetalig onderwijs in een gebarentaal en een gesproken taal. Om organisatorische redenen vond de internationale denktank online plaats, via Zoom, een softwareplatform voor videoconferenties. De voertaal van deze denktank was International Sign<sup>16</sup>.

Ter voorbereiding kregen de deelnemers van beide denktanks een inhoudelijke tekst met informatie over onderwijs voor dove en slechthorende kinderen in Vlaanderen, een korte beschrijving van de verschillende organisatievormen die in de wetenschappelijke literatuur werden gedetecteerd en enkele voorbereidende vragen. Tijdens de denktanks werden de verschillende organisatievormen bediscussieerd, waarbij er kritische feedback, knelpunten, randvoorwaarden en aanbevelingen werden verzameld. Ook werden de academici bevroegd rond taaldifferentiatie en omgaan met (taal)diversiteit. Hun kritische inzichten daaromtrent werden eveneens verzameld en hun suggesties voor bijkomende literatuur werden verder behandeld.

---

<sup>16</sup> International Sign (IS) wordt beschouwd als een lingua franca en een contactvariant van gebarentalen die in verschillende contexten wordt gebruikt door gebaarders met verschillende taalachtergronden. <https://mobiledeaf.org.uk/film/thisisis/>

Op basis van de literatuurstudie in combinatie met de discussies gevoerd tijdens deze denktanks maakten de onderzoekers een eerste inschatting van welke organisatievormen in Vlaanderen mogelijk werkbaar zijn en wat eventuele randvoorwaarden kunnen zijn. De onderzoekers hadden in die periode ook contact met een Waalse academica, prof. dr. Laurence Meurant in het kader van tweetalig onderwijs. Dat gesprek werd niet meegenomen in de thematische analyse, maar dient als achtergrond voor de onderzoekers bv. ter verduidelijking van de organisatievorm in Sainte-Marie, Namen.

### 5.1.1.2 Focusgroepen

Na de eerste inschatting, i.v.m. de werkbaarheid van de bestaande organisatievormen, werden vijf focusgroepen en één oudergesprek georganiseerd. De deelnemers aan de focusgroepen zijn onderwijspersoneel werkzaam in het gewoon onderwijs (2 focusgroep), professionals inzake onderwijs voor d/sh leerlingen (1 focusgroep) en ouders (2 focusgroepen + 1 individueel gesprek). Via die onderwijsfocusgroepen legden de deelnemers hun perspectieven t.o.v. de organisatievormen, die werden opgesteld o.b.v. de literatuur en de denktanks, en de werkvormen bloot en beargumenteerden ze hun standpunten. Op die manier kregen de onderzoekers onder andere zicht op deelaspecten van meertalig onderwijs met een gebarentaal en een gesproken taal, de onderliggende opvattingen over de organisatievormen, de haalbaarheid (bv. i.v.m. opleiding, profiel leerkrachten, infrastructuur, groeperingsvormen, etc.), de belemmeringen, de noden en de aanbevelingen. Bijgevolg kwamen we gezamenlijk tot nieuwe en/of diepere inzichten die toepasbaar zijn binnen de Vlaamse context. Die inzichten waren relevant en noodzakelijk voor het verdere verloop van dit onderzoeksproject.

De twee onderwijsfocusgroepen met **onderwijspersoneel uit het gewoon onderwijs** bestonden uit deelnemers met profielen die noodzakelijk zijn bij de voorbereiding en implementatie van tweetalig onderwijs Ned-VGT in het gewoon onderwijs. Er werd voor deze oproep medewerking gevraagd van het Departement Onderwijs & Vorming en de onderwijskoepels, nl. verspreiding via Schooldirect, Lerarendirect en nieuwsbrieven. Daarnaast contacteerde het consortium ook haar eigen netwerk. Participanten werden gerekruteerd rekening houdend met diversiteit van profielen van de deelnemers.

Vanuit het gewoon onderwijs namen 7 onderwijsprofessionals deel met volgende profielen: een leerkracht kleuteronderwijs, een leerkracht lager onderwijs, twee zorgcoördinatoren, een schoolleider, een pedagogisch coördinator en een pedagogisch adviseur. Het was zeer moeilijk om mensen uit het gewoon basisonderwijs bereid te vinden om deel te nemen aan het onderzoek. Alle

deelnemers waren horend en hebben op één of andere manier een connectie met d/sh kinderen, hetzij vanuit professionele ervaring, hetzij in hun persoonlijke netwerk. Die focusgroepen werden georganiseerd op woensdag 29 maart 2023 en donderdag 11 mei 2023 met als voertalen Nederlands en Vlaamse Gebarentaal, met tolken VGT-Nederlands. De eerste focusgroep (4 deelnemers) werd in Gent georganiseerd, terwijl de tweede focusgroep (3 deelnemers) om organisatorische redenen online via Zoom plaatsvond.

In de volgende onderwijsfocusgroep werden **professionals inzake onderwijs voor dove en slechthorende leerlingen**, nl. leerkrachten en/of andere onderwijsprofessionals vanuit het buitengewoon onderwijs en ondersteuners van de huidige ondersteuningsnetwerken (de toekomstige leersteuncentra), bevestigd. Participanten aan deze focusgroep gaven inzichten vanuit de eigen expertise inzake onderwijs aan d/sh leerlingen, die niet altijd aanwezig is in het gewoon onderwijs. Deelnemers werden op basis van profiel (doof/horend, kennis VGT, aantal jaren ervaring, opleiding, achtergrond, enz.) gecontacteerd en behoren tot het wijde netwerk van de onderzoekers. Deze oproep werd verspreid in VGT en geschreven Nederlands.

Dit groepsgesprek vond plaats op woensdag 26 april 2023 in Gent. De profielen van de zes professionals inzake onderwijs voor d/sh leerlingen omvatten vier leerkrachten Buitengewoon basisonderwijs, een ondersteuner en een logopedist. Van deze deelnemers was één persoon doof. De voertaal tijdens deze focusgroep was Vlaamse Gebarentaal. Dat betekent dat het streefdoel dat alle deelnemers VGT kennen – dat ter bevordering van de discussie – behaald werd.

Bij de rekrutering van de deelnemers aan de bovenvermelde drie onderwijsfocusgroepen werd er telkens een korte vragenlijst meegestuurd zodat de onderzoekers een weloverwogen keuze, op basis van profiel, ervaring etc., konden maken. De volgende vragen werden gesteld:

- Naam en contactgegevens (voor verdere afspraken en feedback op de startersgids)
- Bent u doof/horend/CODA (Child of Deaf Adults)?
- Wat is uw huidige functie? Had u eerder andere functies in het onderwijs?
- Hoeveel jaren ervaring heeft u in het onderwijs?
- Welke opleiding(en) volgde u?
- Op welke school werkt u momenteel?
- Onder welke onderwijskoepel valt uw school?
- Voor focusgroep i: Heeft u ervaring met d/sh leerlingen in het gewoon onderwijs?

- Voor focusgroep ii: Hoe zou u uw VGT-vaardigheid omschrijven?

De volgorde waarin de focusgroepen plaatsvonden was sterk afhankelijk van de beschikbaarheid van de deelnemers. Na de academische denktanks en de onderwijsfocusgroepen hadden de onderzoekers een beeld van wat volgens de literatuur, de academische discussie en het onderwijsveld in theorie kwaliteitsvolle, effectieve en in praktijk haalbare organisatievorm(en) zijn. Er werd geopteerd om de focusgroepen met ouders als laatste in te plannen zodat deze bevindingen konden worden meegenomen in de focusgroepsgesprekken met de ouders.

We organiseerden tevens twee **focusgroepen met horende en dove/slechthorende ouders van horende en/of dove/slechthorende kinderen**. De deelnemers werden bevraagd over wat de visie, wensen en verwachtingen zijn van ouders i.v.m. de voorgestelde organisatievormen. De onderzoekers verspreidden de oproep (in geschreven Nederlands en VGT) naar verschillende instanties, nl. alle thuisbegeleidingsdiensten (diensten voor rechtstreeks toegankelijke hulp, voor gezinnen met een d/sh kind), ondersteuningsnetwerken, Doof Vlaanderen, de ouderverenigingen Doof & Gezin en VLOK-CI, alsook naar geschikte deelnemers die tot het netwerk van de onderzoekers behoren.

De twee focusgroepen met ouders werden georganiseerd op donderdagen 3 en 11 mei 2023. Eén ouder kon niet aanwezig zijn op deze data, maar gaf aan open te staan voor een één-op-één gesprek. In totaal namen zo 8 ouders deel aan de gesprekken. Het gaat om vijf horende ouders en drie dove ouders, waarvan drie ouders met een d/sh kind met bijkomende ondersteuningsnoden en één ouder met andere thuistaal (niet Ned of VGT). De focusgroepen verliepen respectievelijk in Gent (4 deelnemers) en online via Zoom (3 deelnemers), met als voertalen Nederlands en Vlaamse Gebarentaal, met tolken VGT-Nederlands. Het gesprek met de ene ouder vond ook in Gent plaats, in het Nederlands.

De vragenlijst die meegestuurd werd met de oproep voor ouders bevatte de volgende vragen:

- Naam en contactgegevens (voor verdere afspraken en feedback op de startersgids)
- Bent u doof/slechthorend of horend?
- Hoeveel kinderen heeft u?
  - o Per kind:
    - Leeftijd?
    - Doof/slechthorend of horend?
    - Maakt uw kind gebruik van minstens één cochleair implantaat (CI)?

- Voor dove/slechthorende kinderen:
  - Ging/gaat uw kind sinds minstens 1 schooljaar naar het buitengewoon onderwijs type 7?
  - Ging/gaat uw kind sinds minstens 1 schooljaar naar het gewoon onderwijs?
  - Heeft uw kind naast doof/slechthorend zijn ook een of meerdere andere beperkingen of (specifieke) onderwijsbehoeften?
- Thuis communiceer ik met mijn kind(eren) in (meerdere antwoorden mogelijk)
  - VGT
  - Nederlands
  - Andere taal/talen, namelijk .....

Uit de profielanalyse blijkt dat er weinig dove professionals deelnamen aan de focusgroepsgesprekken. De onderzoekers waren op de hoogte van het feit dat Doof Vlaanderen in mei en augustus 2022 gesprekken voerden met professionals inzake onderwijs voor d/sh kinderen. Dit in eerste plaats vanuit de eigen voorgestelde organisatievorm, maar er werden ook algemene vragen gesteld zoals wat er nodig is om tweetalig onderwijs op te richten. Omwille van het gebrek aan dove participanten werd beslist om Doof Vlaanderen te contacteren om te kijken of de door hen **georganiseerde focusgroepsgesprekken in 2022** zouden mogen worden toegevoegd aan de verzamelde data. Alle deelnemers van de gesprekken met Doof Vlaanderen werden om hun toestemming gevraagd en eind juni 2023 kregen de onderzoekers de uitgeschreven verslagen van deze twee focusgroepsgesprekken. Deze twee uitgeschreven teksten, verkregen via Doof Vlaanderen, dienden vooral ter ondersteuning en uitbreiding van de eigen focusgroepen en argumenten uit deze data werden dus niet als hoofdargumenten gebruikt in dit onderzoek. Zeven mensen, 5 dove en 2 horende personen, namen deel aan de twee focusgroepen, waarbij de voertaal VGT was. Het gaat om 2 ondersteuners, 3 leerkrachten kleuteronderwijs en 2 leerkrachten lager onderwijs.

### 5.1.1.3 Consortium

Op 24 april 2023 vond een onderzoeksdag plaats waarop alle **leden van het consortium** werden uitgenodigd. De onderzoekers bespraken de vooruitgang, de tussentijdse resultaten en knelpunten. Hierbij werd uitvoerige input van de consortiumleden gevraagd ter versterking van de literatuurstudie en de interpretatie van de resultaten. Deze gesprekken maken ook deel uit van de discussies die de onderzoekers voerden rond kwalitatief tweetalig onderwijs en worden mee opgenomen in de analyse.

Doorheen het lopende project werden er ook één-op-één gesprekken georganiseerd met alle leden van het consortium, afhankelijk van hun expertise. Alle gesprekken binnen het consortium verliepen in het Nederlands en Vlaamse Gebarentaal met tolk VGT-Ned.

#### 5.1.1.4 Codering en analyse

De input vanuit de academische denktanks, de focusgroepen en het consortium diende als basis voor de ontwikkeling van de onderzoeksresultaten. Van beide denktanks werden video-opnames gemaakt. De onderzoekers transcribeerden de opname van het Nederlandstalige gesprek met de leden van de Vlaamse denktank en vertaalden de opname van het gesprek met internationale experts in International Sign naar het Nederlands. De teksten van de transcriptie en de vertaling werden ingevoerd in de analysesoftware NVivo. De data verkregen vanuit de denktanks werd verdeeld en elke onderzoeker codeerde een discussie. De codering van deze twee teksten gebeurde op een inductieve wijze, m.a.w. voortkomend uit de data zelf. Nadien werden de bekomen codes vergeleken en werd de codering verder afgestemd voor de verdere analyses van die twee teksten. Het coderen werd op een fijnmazig niveau uitgevoerd, waarbij codes werden toegepast op specifieke tekstsegmenten die verband hielden met de reeds gedefinieerde codes. Wanneer er tijdens het coderen nieuwe elementen naar voren kwamen, werden deze aan het codeboek toegevoegd. Gedurende verschillende fasen in de analyse belegden de onderzoekers een overleg om een gemeenschappelijke aanpak te verzekeren. Het geheel van codes wordt als bijlage toegevoegd (zie Bijlage 5: Codeboek kwalitatieve analyse).

Nadien werden ook de focusgroeps gesprekken – afhankelijk van de voertaal – getranscribeerd of vertaald. De analyse werd op een gelijkaardige manier verdergezet. Er werd gestart vanuit dezelfde transcriptiecodes die verder bottom-up werden aangevuld. Ook de één-op-één gesprekken werden meegenomen in de analyse.

De verzamelde kwalitatieve data zijn zorgvuldig gecodeerd en geanalyseerd door beide onderzoekers, wat heeft geleid tot een diepgaand begrip van de aanwezige patronen, thema's en verbanden binnen de dataset. De thematische analyse omvatte het sorteren en organiseren van codes in thema's op een hoger niveau, gevolgd door de identificatie van verbanden en patronen binnen de data. De verkregen analyse genereert waardevolle inzichten, vooral met betrekking tot onderzoeksvraag B, over de haalbaarheid en implicaties van tweetalig onderwijs binnen de Vlaamse context en als ondersteuning voor de startersgids. De citaten die geselecteerd werden voor publicatie in het wetenschappelijk rapport en/of de startersgids werden ter validatie voorgelegd aan de desbetreffende respondenten

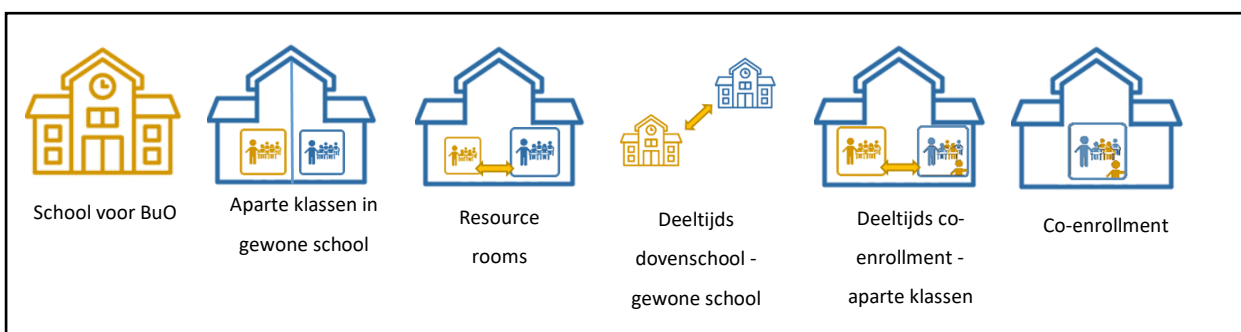


(cf. member checking). Leden van de denktanks en het consortium konden afzonderlijk aangeven of hun naam vermeld mocht worden in het wetenschappelijk rapport. De leden antwoordden unaniem dat vermelding van hun naam bij citaten en parafraseringen toegelaten is. Individuen in transcripties en vertalingen van focusgroepen zijn geanonimiseerd, waarbij enkel hun rollen, zoals zorgcoördinator of ondersteuner, worden vermeld. Alleen de hoofdpromotor en de onderzoekers hebben toegang tot alle video-data.

## 5.1.2 Resultaten

### 5.1.2.1 Organisatievormen: kritische bedenkingen

De leden van de twee denktanks werden als eerste gevraagd om hun kritische bedenkingen te delen met betrekking tot de zes organisatievormen die eerder door de onderzoekers werden geïdentificeerd in de literatuur. Die organisatievormen werden individueel besproken langs een continuüm waarbij d/sh leerlingen meer gescheiden of meer gemengd met horende leerlingen onderwijs krijgen (zie Afbeelding 2: continuüm van organisatievormen). Tussen de organisatievormen evenals binnen één en dezelfde organisatievormen, is er grote variatie wat betreft de status en opleiding van leerkrachten, de groeperingsvormen van leerlingen en de klasgroepsdynamieken. Nadien werden de meningen van de leden van de focusgroepen bevroegd voor de afzonderlijke organisatievormen die volgens de leden van de denktanks het meest haalbaar blijken, namelijk aparte klassen, co-enrollment en deeltijds co-enrollment/aparte klassen.



**Afbeelding 2: continuüm van organisatievormen**

Hieronder worden kritische overwegingen gepresenteerd met betrekking tot de diverse organisatievormen die naar voren kwamen in de verzamelde kwalitatieve data. We sluiten af met een besluit over welke organisatievormen op basis van de analyse volgens de respondenten haalbaar en wenselijk zijn in Vlaanderen.

#### 5.1.2.1.1 Buitengewoon onderwijs/ dovenschool

Leden van beide academische denktanks erkennen de **relevantie van scholen voor buitengewoon onderwijs (dovenscholen) voor d/sh kinderen**. Historisch gezien fungeren deze scholen als belangrijke bronnen van culturele en talige overdracht. Deze scholen bouwden ook specifieke expertise op. De leden van de internationale denktank kijken positief naar tweetalige dovenscholen. Echter, essentiële criteria omvatten een **volwaardige positie en sterke verankering van gebarentaal, een aanzienlijk aantal dove leerkrachten** en een **hoge onderwijskwaliteit**. De academici stellen dat de huidige scholen voor buitengewoon onderwijs in Vlaanderen die niet voldoen aan deze criteria, kunnen **transformeren naar kwaliteitsvol tweetalig onderwijs**.

Deze organisatievorm is zoals eerder gezegd niet besproken binnen de focusgroepen.

#### 5.1.2.1.2 Aparte klassen in een gewone school

De organisatievorm van aparte klassen in gewone scholen roept **twijfels** op met betrekking tot haar **effectiviteit**. Dr. Kate Rowley benadrukt dat dove kinderen uit dergelijke aparte klassen weinig interactie hebben met horende kinderen en zich bij hen ongemakkelijk kunnen voelen. Buitenlandse voorbeelden laten zien dat aparte klassen vaak bestaan uit een klein aantal d/sh kinderen met een aanzienlijke diversiteit, en dat interactie buiten die kleine groep minimaal is. Prof. Piet Van Avermaet verwees naar wetenschappelijk onderzoek door Groothoff (2020) i.v.m. onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomer kleuters, waarin een aparte klas in eerste instantie een veilige haven biedt, maar de overgang naar gewone klassen problematisch kan zijn. Er bestaat ook een verwachtingspatroon bij leerkrachten dat ongunstig is voor een soepele integratie in de gewone klasgroep (nl. het idee dat het kind apart les kreeg, goed voorbereid is, goede taalvaardigheden heeft etc.).

Deze organisatievorm ontvangt ook weinig steun van de Vlaamse denktank en vanuit de onderwijsfocusgroepen gewoon onderwijs en de ouderfocusgroep. Volgens focusgroepsleden van het gewoon onderwijs draagt deze organisatievorm niet bij tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van d/sh kinderen en aan de cohesie binnen de school. Leden van de Vlaamse denktank identificeren deze organisatievorm als bevorderend voor **exclusie en segregatie**, waarbij de nadruk wordt gelegd op de beperkingen van leerlingen. Voor horende ouders is het van belang dat d/sh kinderen niet het gevoel hebben een eiland te zijn of geïsoleerd te worden, maar juist leren deel te nemen aan de maatschappij. De organisatievorm moet de maatschappelijke realiteit weerspiegelen.

Niettemin is het belangrijk op te merken dat de weerstand tegenover deze organisatievorm voornamelijk van horende participanten komt. In deze context fungeren segregatie en exclusie als tegenstellingen van inclusie. Dove experts van de internationale denktank benadrukken daarentegen net de **illusie van inclusie**, waarbij horende collega's vaak een ander perspectief hebben op inclusie. Prof. Onudeah Nicolarakis geeft aan dat *able-bodied* of valide mensen graag dove, blinde, en andere kinderen met een handicap op hun school verwelkomen. Ze voelen zich daar goed bij en vinden dat ze hier een schouderklop voor verdienen, maar voor wie is 'inclusie' dan bedoeld?

*“Als we echt gaan graven, en beter gaan kijken (...) betekent het [inclusie] eigenlijk niks. (...) Horende mensen en overheden houden van het woord, van inclusie. Maar we moeten eigenlijk onderzoeken wat inclusie echt betekent (...), hoe 'inclusie' eruitziet.”* (Prof. Onudeah Nicolarakis)

#### 5.1.2.1.3 Resource rooms

Deze organisatievorm kwam slechts sporadisch aan bod in de denktanks. Binnen de Vlaamse denktank werd benadrukt dat het uit de klas halen van kinderen ervoor zorgt dat ze lesstof missen en dat het **stigmatiserend** kan werken. Er werd door prof. Piet Van Avermaet ook verwezen naar het onderzoek van Karsten et al. (2006), waarin wordt aangetoond dat resource rooms over het algemeen niet de gewenste effecten bereiken die nodig zijn voor kwalitatief onderwijs. Er ontstaat immers een aanzienlijk **risico op gedecontextualiseerd onderwijs** (onderwijs zonder concrete context, omdat de kinderen steeds uit de klas worden gehaald). Bij deze organisatievorm is er vaak ook onvoldoende tijd en ruimte voor communicatie tussen verschillende leerkrachten, waarin de progressie die de kinderen boeken, besproken kan worden. Die risico's zorgen ervoor dat deze organisatievorm niet de voorkeur geniet als organisatievorm voor tweetalig onderwijs in het gewoon onderwijs in Vlaanderen. De organisatievorm werd bijgevolg niet besproken binnen de focusgroepen.

#### 5.1.2.1.4 Deeltijds gewoon-buitengewoon onderwijs

Deze organisatievorm kwam onvoldoende aan bod in de focusgroepen en denktanks om kritische bedenkingen, aanvullend op de literatuurstudie, te beschrijven. Tijdens een overleg met het consortium sprak prof. Sara Nijs wel over de mogelijkheid om samenwerkingsverbanden tussen buitengewoon en gewoon onderwijs te onderzoeken voor d/sh kinderen i.f.v. kwalitatief tweetalig onderwijs. Zo kunnen een school voor buitengewoon onderwijs en een school voor gewoon onderwijs op dezelfde campus ingericht worden en zo hun expertise en netwerk delen.

#### 5.1.2.1.5 Co-enrollment (voltijds of deeltijds)

We bespreken hier zowel de organisatievorm van co-enrollment als van het gemengd model co-enrollment/aparte klassen. We hanteren hier respectievelijk de termen voltijds en deeltijds co-enrollment. Gebaseerd op de internationale literatuur over gesproken meertaligheid, concludeert de Vlaamse denktank dat co-enrollment (zowel voltijds als deeltijds) de meest effectieve organisatievorm is. Het stelt volgens de deelnemers van de Vlaamse denktank kinderen in staat om een hoog niveau van **taalvaardigheid** te bereiken in zowel Nederlands als Vlaamse Gebarentaal. Ook kan co-enrollment de kracht van diversiteit in de klas optimaal inzetten en benutten. Daarnaast zou het ook de **maatschappelijke realiteit** kunnen weerspiegelen, wat eveneens werd onderstreept door de focusgroepen gewoon onderwijs.

Leden van de internationale denktank zijn sceptisch over co-enrollment. Dr. Camilla Lindahl wijst erop dat wanneer dove, slechthorende en horende kinderen gezamenlijk les krijgen, er onvermijdelijk **vergelijkingen** ontstaan tussen de d/sh kinderen en de horende kinderen, zowel bij leerlingen als bij leerkrachten. Als voorbeeld gaf ze aan dat dove kinderen vaker op een ander tempo leren lezen dan horende kinderen. Vergelijken kan belemmerend werken voor d/sh leerlingen om op hun eigen tempo te leren lezen.

Ook geeft dr. Kate Rowley aan dat een **kritische massa** van d/sh kinderen essentieel is voor het slagen van co-enrollment programma's. Indien de populatie onvoldoende groot blijkt, bestaat het risico dat gesproken taal dominant wordt, wat kan leiden tot verminderde participatie van d/sh kinderen en beperkte toegang tot informatie en communicatie.

De Vlaamse denktank stelt dat deze organisatievorm een sterk fundament kan bieden voor **identiteitsontwikkeling**. Anderzijds benadrukt de internationale denktank dat d/sh kinderen nood hebben aan hun eigen (fysieke) ruimte en tijd, los van horende kinderen, waar ze zich niet hoeven aan te passen en "zich niet horend moeten gedragen" (dr. Camilla Lindahl). Zowel personeel binnen het gewoon en buitengewoon onderwijs als ouders uit de focusgroepen vinden het wenselijk om **aparte leeractiviteiten** te organiseren, bv. voor het behandelen van bepaalde **talige en culturele lesmodules** (zie ook 5.1.2.6.2 Taalbeleid en 5.1.2.6.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling en Dovencultuur). De Vlaamse denktank is van mening dat dove, slechthorende en horende kinderen samen les zouden moeten krijgen, met de mogelijkheid om op bepaalde momenten apart les te volgen.

Het begrip 'apart' impliceert niet noodzakelijkerwijs een fysieke scheiding in een apart lokaal, aldus de Vlaamse denktank en de focusgroepen gewoon onderwijs. Het hanteren van steeds dezelfde groepsindeling van leerlingen, m.a.w. het altijd scheiden van horende en d/sh leerlingen, voor apart onderwijs wordt ten sterkste afgeraden. Ook hoeft de groepsindeling of de hoeveelheid tijd voor apart onderwijs niet absoluut te zijn, maar kan die variëren doorheen de tijd (zie ook 5.1.2.6 Klaswerking).

Voor Vlaamse experts meertaligheid is de wederzijdse pijl in de visuele weergave van deeltijds co-enrollment van cruciaal belang. Dat geldt zowel voor leerkrachten (voor voorbereiding en terugkoppeling) als voor leerlingen. De aanpak stelt kinderen in staat om hun ervaringen uit verschillende lessen met elkaar te delen.

Samengevat blijken zowel co-enrollment in voltijdse als in deeltijdse vorm aanzienlijke voordelen en kansen te bieden voor de taalontwikkeling en identiteitsontwikkeling, mits rekening te houden met enkele essentiële randvoorwaarden. De genoemde randvoorwaarden bij deze organisatievorm omvatten voornamelijk het belang van voldoende d/sh leerlingen, het vermijden van de dominantie van gesproken taal en de wenselijkheid van aparte lesmomenten. Daarnaast kunnen aparte lesmomenten variëren op het vlak van groepssamenstelling, doorheen het schooljaar en doorheen de leerjaren heen, afhankelijk van de doelen en de behoeften van de leerlingen.

#### 5.1.2.1.6 Besluit

Voor meertalig onderwijs met gesproken talen bestaan vergelijkbare organisatievormen. Prof. Esli Struys verduidelijkt dat er binnen dit domein een continuüm bestaat dat varieert van een segregatiesysteem genaamd 'shelter instruction' tot vormen die bekend staan als 'two-way immersion'. In het geval van laatstgenoemde vorm leren zowel kinderen met een minderheidstaal als kinderen met een meerderheidstaal samen beide talen, wat wordt beschouwd als een krachtigere en effectievere benadering van tweetalig onderwijs.

Het suggereert dat de meer gemengde benaderingen (rechts) in het continuüm mogelijk effectiever zijn. Bevindingen van meertalig onderwijs met gesproken talen kunnen inspireren, maar niet vanzelfsprekend toegepast worden op meertalig onderwijs met een gebarentaal. Een essentieel aandachtspunt daarbij is dat we te maken hebben met dove en slechthorende leerlingen, die in tegenstelling tot horende leerlingen, **geen (volledige) toegang** hebben tot gesproken talen.

Een uitdaging bij het implementeren van tweetalig onderwijs is als volgt geformuleerd:

*“Wat we vaak waarnemen, is dat hoe sterker de vormen van meertalig onderwijs bij gesproken talen worden, hoe minder draagvlak er is bij het beleid en soms ook bij ouders.” (Prof. Esli Struys)*

De observatie dat de eerder effectievere organisatievormen van tweetalig onderwijs (rechts op het continuüm) mogelijk minder steun krijgen, onderstreept het belang van aandacht voor maatschappelijke disposities en de bijsturing van deze disposities bij scholen en ouders. Disposities zijn het geheel van iemands kennis, overtuigingen en vaardigheden die duiding geven bij intra-individuele en interindividuele verschillen. Met betrekking tot doof/slechthorend zijn, Vlaamse Gebarentaal, meertalig opgroeien en tweetalig onderwijs bestaan er uiteenlopende overtuigingen.

Scholen en ouders hebben bepaalde disposities over aparte klassen in gewone scholen, waardoor het risico bestaat dat er geen of onvoldoende ouders hun kinderen daarnaartoe zullen sturen. Bovendien is de mogelijkheid van aparte klassen in gewone scholen een genuanceerd gegeven, waarbij de effectiviteit ervan ter discussie staat. Dovenscholen of scholen buitengewoon onderwijs werden niet besproken binnen de focusgroepen. De weerstand tegenover ‘apart’ onderwijs is wel uitgesproken aanwezig, bij zowel de Vlaamse denktank als bij de focusgroepen gewoon onderwijs en bij bepaalde ouders (sommige ouders van de focusgroepen hebben hun kind momenteel ingeschreven in een school voor buitengewoon onderwijs). Deelnemers van de internationale denktank spraken een voorkeur uit voor het transformeren van scholen voor buitengewoon onderwijs naar scholen die kwalitatief tweetalig onderwijs aanbieden. Ze staan echter niet unaniem weigerachtig tegenover (deeltijds) co-enrollment.

Een kritische bedenking die we maken, is dat iedere organisatievorm zijn voordelen en kansen en zijn nadelen en risico’s heeft. Zolang er niet wordt voldaan aan verschillende randvoorwaarden, die verder in deze analyse aan bod komen, zal geen enkele organisatievorm kwaliteitsvol en wellicht ook niet effectief zijn.

Welke organisatievorm(en) kan tweetalig onderwijs Nederlands – VGT implementeren in het gewoon basisonderwijs in Vlaanderen? We besluiten dat **deeltijds of voltijds co-enrollment** de meest werkbare organisatievorm is voor het gewoon basisonderwijs in Vlaanderen. Co-enrollment steunt volgens de literatuur op vier **basisprincipes**, die ook terugkwamen in de discussies, namelijk (1) dat dove en slechthorende kinderen samen en (2) met horende kinderen les krijgen van (3) klasteams met

minimaal twee leerkrachten, waarbij (4) bijna alle leerlingen het gemeenschappelijk curriculum volgen.

Dit besluit houdt rekening met de weerstand tegen aparte scholen en klassen (segregatie/exclusie), en de mogelijkheden en voordelen die deelnemers zien in (deeltijds/voltijds) co-enrollment, mits er strikt wordt voldaan aan diverse randvoorwaarden (risicobeheer). Er wordt uitgebreid ingegaan op de randvoorwaarden voor kwalitatief tweetalig onderwijs die voortkwamen uit de kwalitatieve data en de analyse.

### 5.1.2.2 School

Binnen het thema 'school' identificeerden we uit de kwalitatieve data de volgende randvoorwaarden: een duidelijke en gedragen visie op tweetalig onderwijs, een tweetalige en inclusieve schoolcultuur, een schoolraad met dove leden en tot slot een bereikbare schoollocatie. Ook wordt het idee van 'expertenscholen' aangehaald. Alvorens we deze aspecten nader bespreken, benadrukken we dat scholen bij de implementatie van tweetalig co-enrollment onderwijs een aanzienlijk **veranderingsproces** doormaken. In dit verband gaven deelnemers van één van de focusgroepen gewoon onderwijs de suggestie dat de school een **trekkersgroep** samenstelt bestaande uit onderwijspersoneel en die zich buigt over de implementatie en de belangen van dove/slechthorende kinderen en dito personeel. Dit kan het veranderingsproces positief beïnvloeden.

*“Dat is zo bij elke schoolverandering. Een gans team is nooit wild enthousiast en dan is het belangrijk om net die trekkers eruit te halen om dat volledige team hopelijk mee te krijgen.”*  
(Pedagogisch coördinator gewoon onderwijs)

De school heeft een **duidelijke en gedragen visie op tweetalig onderwijs** die ook in de praktijk toegepast wordt. Leden van de Vlaamse denktank brachten de volgende kerngedachten rond tweetalig onderwijs naar voren, die kunnen worden geïntegreerd in een visie over tweetalig onderwijs: gelijkwaardige aanbidding van beide talen, een gemengde klas waarbij beide talen (Ned en VGT) voor alle kinderen (doof, slechthorend, horend) als instructietalen fungeren, een klasteam dat samen beide talen aanbiedt, dove leerkrachten als rolmodellen, keuzevrijheid voor kinderen voor een taal wanneer taalvaardigheid niet het doel is, lessen in en over beide talen, en het aanbieden van de gesproken modaliteit. Eveneens is een duidelijke bepaling van de finaliteit van tweetalig onderwijs op de school van belang, met name dat de leerlingen tweetalige individuen zijn op het einde van de lagere school. Dat werd kracht bijgezet met het volgende citaat:

*“Of je nu doof of horend bent, je zit in een tweetalig model, dus de beide talen zijn voor alle kinderen belangrijk.” (Prof. Mieke Van Herreweghe).*

Binnen de internationale denktank kwam een voorbeeld naar voren dat het tegenovergestelde illustreert. We citeren:

*“In Amerika zijn er scholen die zeggen dat ze tweetalig onderwijs aanbieden, maar als je goed kijkt in de school zelf, gaat het om SimCom [gelijktijdig gebruik van gebaren en gesproken taal]. Sommige scholen gebruiken gebarentaal eerder als een ‘techniek’ (...). Ze hebben geen tweetalige filosofie in zich.” (Prof. Onudeah Nicolarakis)*

De betrokken leerkrachten van het buitengewoon onderwijs benadrukken sterk de waarde van **wekelijkse overlegmomenten**. Het instellen van een duurzame overlegstructuur zorgt ervoor dat het team een gemeenschappelijke visie en methode kan hanteren, eenduidig kan communiceren, curricula op elkaar kan afstemmen en tevens tijd heeft om ideeën uit te wisselen en problemen aan te kaarten. Bij het uitwerken van een visie, het plannen en uitvoeren van tweetalig onderwijs kunnen scholen op disposities stoten. Scholen dienen aandacht te besteden aan het mogelijk veranderen van disposities bij leerkrachten, schoolleiders en ouders.

*“Ongeacht het model dat geadviseerd wordt, moet de overheid investeren in ondersteuning van duurzame veranderingsprocessen in de disposities en het versterken van competenties van het schoolteam via intensieve coaching en begeleiding.” (Prof. Piet Van Avermaet).*

Verschillende deelnemers benadrukken de noodzaak van een **open cultuur van inclusie** op school, waar iedereen (personeel, leerlingen en ouders) zich betrokken en welkom voelt, zowel dove, slechthorende als horende individuen. Een dove leerkracht verwacht dat de school **investeert in bewustwording over doof/slechthorend zijn en het uitdragen van Dovencultuur in de hele school**. Ook een leerondersteuner deelt haar perspectief:

*“De omgeving moet (...) een positief leerklimaat zijn. Dat betekent dat er positief wordt gekeken naar VGT en naar doof-zijn” (horende ondersteuner)*

Een schoolleider van een gewone school waar een doof kind les volgt, deelde dat inzicht werd verkregen via een **inleefoefening**. Zo groeide het besef dat les volgen met cochleaire implantaten niet



evident is en dat het kind de CI's ook wel mocht afzetten en eens niet moest horen/luisteren ("oortjes uit").

Tevens kan de **aanwezigheid van Vlaamse Gebarentaal** bijdragen aan een open en toegankelijke schoolcultuur.

*"[Als] de mensen [op de school] Vlaamse gebarentaal kennen, zijn er geen tolken nodig, omdat iedereen dan kan gebaren. Natuurlijk, op lange termijn dan, bij de start zullen mensen het nog moeten leren."* (Dove ouder van dove kinderen)

Bij het implementeren van tweetalig onderwijs binnen een bestaande gewone basisschool, is de implementatie mede afhankelijk van de schoolraad, het schoolbestuur en de klassenraad, die meestal bestaan uit horende en niet-gebarentalige personen. In een focusgroep gewoon onderwijs werd geopperd dat de school extra inspanningen moet doen om ook **dove ouders en leerkrachten** aan te trekken om in de **schoolraad** te zetelen. Dat benadrukt het belang van een evenwichtige participatie. Het concept van specifieke **expertenscholen** voor tweetalig onderwijs wordt aangehaald als een te bekijken optie, want het is niet haalbaar om tweetalig onderwijs op grote schaal te implementeren. Een laatste punt dat zowel door ouders en onderwijsactoren wordt aangehaald, is **bereikbaarheid van de schoollocatie**. Ze stellen dat het haalbaar moet zijn dat kinderen binnen een redelijke afstand van hun woonplaats naar school gaan en desgewenst gebruik maken van goed georganiseerd busvervoer. Een ouder drukte het treffend uit in het volgende citaat:

*"Het moet emotioneel haalbaar, praktisch haalbaar, en 'relatie haalbaar' zijn."* (Horende ouder van een doof kind)

### 5.1.2.3 Leerkrachten

Onze analyse van de kwalitatieve data heeft voor wat betreft de betrokken leerkrachten enkele vereiste attitudes, kennis en vaardigheden geïdentificeerd. Daarnaast werd het belang van, de noodzaak aan en de gelijkwaardigheid van dove gebarentalige leerkrachten benadrukt.

#### 5.1.2.3.1 Attitudes, kennis en vaardigheden

Verschillende algemene **attitudes** werden naar voren gebracht, zoals open-minded, eerlijk, correct, enthousiast en respectvol zijn.

Bijzondere aandacht moet worden besteed aan mogelijke **disposities** bij leerkrachten. De succesvolle implementatie van een tweetalig onderwijsmodel vereist een voortdurende dialoog waarin attitudes van leerkrachten worden meegenomen.

*“Leerkrachten denken vaak dat die gebarentaal ten koste gaat van de ontwikkeling van het gesproken Nederlands. Dat zijn zaken die we ook zien natuurlijk bij gesproken talen, dat men denkt dat eenmaal men naar een minderheidstaal gaat als instructietaal dat dit ten koste van het Nederlands is. Dat blijkt níét uit onderzoek, maar om dat een succes te laten worden zo'n model ga je echt, denk ik, in dialoog moeten gaan en disposities en bezorgdheden vanuit beleid, ouders en leerkrachten moeten gaan in overweging nemen.” (Prof. Esli Struys)*

**Kennisopbouw** houdt ook het **begrijpen en toepassen van referentiekaders** in. Een deelnemer uit het buitengewoon onderwijs spreekt van een bepaald perspectief, een referentiekader, om aan tweetalig onderwijs te kunnen doen. Het is van cruciaal belang om dit kader vanaf het begin aan nieuw personeel over te brengen, zodat ze met de juiste attitude beginnen, zoals beschreven in het volgende citaat:

*“Hoe krijg je [nieuwe] mensen mee, hoe leid je hen op? We geven hen best allemaal dezelfde bril, [een bepaald perspectief] op wie dove kinderen zijn. Niet dove kinderen zien als kinderen met een handicap, maar vooral zien als anderstalige kinderen. (...) Het is belangrijk om het aan nieuw horend personeel meteen vanaf de eerste keer zo uit te leggen, dan is het vanaf de eerste keer duidelijk. Ze hebben dan al de juiste bril op. Als een personeelslid een ‘valse start’ neemt, meer vanuit [het perspectief van] ‘horen’, en dat dan veranderen, dan is het veel moeilijker, vind ik.” (Horende medewerker van een school voor buitengewoon onderwijs)*

Een horende pedagogisch adviseur benoemt ook het belang van een degelijk begrip van de referentiekaders, en dus de brillen, van zowel horende kinderen als dove/slechthorende kinderen zelf.

*“Dus moeten we ons ook heel bewust zijn van het referentiekader van die twee groepen [d/sh en horende kinderen]. En dat is, denk ik, ook wel een heel belangrijke rol die voor de leerkracht die voor zo'n klas staat is weggelegd om zich bewust te zijn van die referentiekaders” (Horende pedagogisch adviseur)*

Wat betreft **vaardigheden**, lag de nadruk vooral op **VGT-taalvaardigheden**. In het bijzonder werd de beheersing van Vlaamse Gebarentaal besproken. Het is voor velen een evidentie dat alle leerkrachten die lesgeven in het tweetalig programma vaardig zijn (of worden) in VGT. Met andere woorden, het is volgens de participanten een vereiste dat wie in tweetalig onderwijs werkt, niet alleen geïsoleerde gebaren begrijpt, maar VGT volledig beheerst. De kennis van en communicatie in VGT is belangrijk bij het tweetalig onderwijs, de samenwerking tussen leerkrachten, de communicatie met kinderen en hun ouders. Bij afwezigheid van een dove gebarentalige collega moet een horende leerkracht ook kunnen lesgeven in VGT.

Niet alleen taalvaardigheid in VGT is van belang voor tweetalig onderwijs, maar ook **taalkundige kennis** over VGT is van belang, aldus een dove leerkracht van een school voor buitengewoon onderwijs. Het verkrijgen van sterke taalvaardigheid in beide talen vormt een aanzienlijke uitdaging. Het is van belang om **leerkrachten beschikbaar te hebben die in staat zijn om een rijk taalaanbod aan te bieden en die de kinderen kansen bieden om die talen actief te gebruiken**. Met andere woorden, er zijn leerkrachten nodig die **didactisch geschoold zijn om effectief les te geven in VGT**. Er is nood aan **professionalisering**, zodat scholen expertise kunnen opbouwen met het verwerven van attitudes, kennis en vaardigheden. Dat kan eveneens bijdragen tot het veranderen van disposities bij leerkrachten. De leden van de internationale denktank ijveren dan ook sterk voor een **lerarenopleiding en een professionaliseringsaanbod specifiek voor tweetalig onderwijs in een gebarentaal en gesproken taal**. Het is niet voldoende om een taalvaardigheids- of bekwaamheidsbewijs te hebben in één of beide talen, om te kunnen lesgeven in een tweetalige setting is er namelijk veel meer nodig. In de lerarenopleiding leren studenten momenteel niet hoe je moet lesgeven over een gesproken taal via een gebarentaal, welke strategieën effectief zijn om d/sh kinderen te leren lezen, wat meertaligheid inhoudt, enzovoort. Ook algemene kennis over VGT en Dovencultuur (in onderwijs) is wenselijk in die specifieke lerarenopleiding en het professionaliseringsaanbod.

Er is in het onderwijs algemeen gezien een groot verloop van personeel, wat in het kader van tweetalig onderwijs bijkomende langetermijnvisie en -planning vergt. We citeren een horende medewerker uit het buitengewoon onderwijs:

*“Belangrijk is om niet enkel naar het nu te kijken, maar ook naar de toekomst. Hoe behouden we het team? Wat als er iemand wegvalt? Al op voorhand proberen iets te hebben dat mensen kunnen aangrijpen om mee te gaan in het verhaal.”* (Horende medewerker van een school voor buitengewoon onderwijs)

**Aanvangsbegeleiding voor nieuwe leerkrachten** kan een mogelijke strategie zijn. In een school voor buitengewoon onderwijs neemt momenteel een dove leerkracht al de verantwoordelijkheid voor de introductie van nieuwe personeelsleden. Dit houdt in dat wanneer een nieuw teamlid zich aandient, de betreffende leerkracht uitleg geeft over de schoolvisie en over Vlaamse Gebarentaal.

#### 5.1.2.3.2 Dove leerkrachten

Een geregeld terugkerende zorg is het vinden van **dove gebarentalige leerkrachten met een pedagogisch diploma**. Pedagogische vaardigheden zijn essentieel voor kwaliteitsvol onderwijs. Ook ouders geven aan dat dove leerkrachten op het vlak van het identificeren van noden van d/sh kinderen een meerwaarde kunnen bieden. Dove professionals kunnen hun eigen ervaringen delen en hebben een diepgaand begrip van de verschillende perspectieven op doof/slechthorend zijn. Het inzetten van dove leerkrachten heeft voordelen, zoals begrip van Dovencultuur, taalrolmodellen zijn, het bevorderen van empowerment en zelfvertrouwen, faciliteren van toegankelijkheid en aanpassingen, en sterke connecties met de Dovengemeenschap.

Extra inspanningen voor het **opleiden en aanwerven van dove personeelsleden** zijn nodig. Dove leerkrachten dienen een belangrijke inbreng te hebben bij de uitwerking van de schoolvisie, de methode en de (taal)didactiek in het tweetalig onderwijs. Zij kunnen de theorie, de praktijk en hun eigen persoonlijke en professionele ervaringen combineren om referentiekaders uit te leggen aan horend onderwijspersoneel.

Het belang van het toekennen van een **gelijkwaardige positie aan dove leerkrachten** wordt benadrukt, aangezien dit een positieve invloed zal hebben op de dynamiek van het team en de evenwaardige participatie van alle teamleden. Dat heeft niet alleen impact op hoe leerlingen kijken naar hun leerkrachten, maar ook op het zelfbeeld en de identiteitsontwikkeling van de (dove) leerlingen. Binnen de internationale denktank stelt prof. Onudeah Nicolarakis dat als de leerkrachten een minderwaardige positie hebben, er een risico bestaat dat er lagere verwachtingen worden gesteld aan d/sh kinderen. De uitdaging van deze gelijkwaardigheid mag geen reden zijn om niet aan teamteaching te doen, zoals dr. Mieke Meirsschaut formuleert in het volgende citaat:

*“Hier zal heel zorgzaam mee moeten omgesprongen worden (...) Ik zie het [tweetalig onderwijs Ned-VGT] niet zinvol zonder teamteaching”. (Dr. Mieke Meirsschaut)*

Er wordt verder verwezen naar het werk van Meirsschaut en Ruys (2018), wat betreft teamteaching. De meerwaarde van teamteaching wordt ook benadrukt door enkele deelnemers van de focusgroep gewoon onderwijs. We citeren:

*“Ik denk dat het onmogelijk is om [als leerkracht] een expert te zijn in al die verschillende dingen die zich voordoen in de klas. Ik denk dat dat echt een utopie is. Dus ik denk dat het daar ook echt gaat over ‘deel je expertise’.”* (Horende zorgcoördinator van een gewone school)

*“De ideeën [i.v.m. klasondersteuning] zijn vaak mooi, maar je hebt maar twee handen en twee oren en één mond...Al die kindjes. En het is complex.”* (Horende leerkracht van een gewone school)

#### 5.1.2.4 Ander personeel

Naast leerkrachten werd ook de noodzaak aan en de functie van een coördinator benadrukt, evenals de aanwezigheid van andere dove personeelsleden en personeel dat (basis) VGT kent, en kwam de rol van tolken VGT-Nederlands ter sprake.

In de focusgroepen georganiseerd door Doof Vlaanderen werd het idee geopperd om een **gebarentalige coördinator** aan te stellen met kennis over tweetalig onderwijs. Dit idee werd positief onthaald door de leden van de onderwijsfocusgroepen. De coördinator zou een belangrijke rol kunnen spelen in het bouwen van een stevige basis voor tweetalig onderwijs, het uitdragen van de tweetalige visie, het behouden van een overzicht over het tweetalige programma, de dagelijkse werking, de coördinatie van het leerkrachtenteam (bv. d.m.v. een wekelijkse vergadering) en het opzetten van overlegstructuren. Deze persoon kan ook snel en laagdrempelig contacten leggen met de ouders. Ongeacht de gekozen organisatievorm benadrukken leerkrachten in de focusgroepen dat ze achter de schermen ondersteuning nodig zullen hebben bij de implementatie van een nieuw programma, en de coördinator kan hieraan bijdragen.

Niet alleen leerkrachten, maar ook **ander personeel** binnen de school kan **doof of slechthorend** zijn of connecties hebben met dove/slechthorende mensen. Het is van belang dat ander personeel dan de betrokken leerkrachten of (een) eventuele (zorg)coördinator(en) ook (**een basiskennis**) VGT hebben en/of weten hoe te communiceren met d/sh leerlingen, ouders en leerkrachten. Dit betreft onder andere schoolleiders, leerkrachten die niet direct betrokken zijn bij het tweetalig onderwijs, secretariaatsmedewerkers en poetspersoneel.

*“Er moeten genoeg dove rolmodellen aanwezig zijn (...) ook [doof] poets- en secretariaatspersoneel (...). Niet alleen een dove juf, omdat de wereld niet enkel uit dove juffen bestaat, maar dove mensen ook andere beroepen uitoefenen.”* (Horende leerkracht op een school voor buitengewoon onderwijs)

*“(...) zodat ouders vlot toegang hebben tot de school, en vlot kunnen communiceren in gebarentaal”* (Dove ouder van dove kinderen)

Tweetalig onderwijs, met in acht name van de randvoorwaarden, bevordert rechtstreekse communicatie tussen leerkrachten en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Volgens leerkrachten in het buitengewoon onderwijs en een zorgcoördinator in het gewoon onderwijs zijn **tolken VGT-Ned in de gewone klascontext niet nodig en niet wenselijk**. Er worden enkele scenario's genoemd waar tolken VGT-Ned wel van pas kunnen komen, zoals bij professionaliseringsactiviteiten voor leerkrachten, schooluitstappen, turnlessen, ongevallen waarbij een leerling naar het ziekenhuis moet, bij het uitnodigen van niet-gebarentalige gasten in de klas, of wanneer een leerkracht (tijdelijk) wordt aangesteld die (nog) geen VGT beheerst. Volgens dezelfde leerkrachten zou de school kunnen overwegen om vaste tolken VGT-Ned aan te stellen. Ook kan incidenteel gebruik van tolken VGT-Ned de leerlingen voorbereiden op het gebruik ervan in de toekomst of in andere situaties.

### 5.1.2.5 Leerlingen

De consensus binnen de Vlaamse denktank is duidelijk: tweetalig onderwijs moet zich richten op zowel **dove/slechthorende als horende kinderen**. Dit standpunt wordt bevestigd door de onderwijsfocusgroepen en ouders, die benadrukken dat de klasgroep een weerspiegeling van de maatschappij zou moeten zijn. Het succes van het tweetalig programma staat of valt met het aantal ingeschreven d/sh kinderen, oftewel een **kritische massa**. De internationale denktank onderstreept dat tweetalig onderwijs in de eerste plaats gericht moet zijn op **d/sh kinderen als prioritaire doelgroep**, aangezien horende kinderen reeds ruime keuzemogelijkheden hebben voor kwaliteitsvol onderwijs.

Bij horende kinderen denken leden van de focusgroepen vooral aan **horende broers en zussen en horende kinderen van dove ouders**, oftewel kinderen waarbij VGT een rol speelt in hun dagelijks leven. Een ouder geeft aan dat ouders van kinderen die (nog) geen contact hebben gehad met dove

mensen hoogstwaarschijnlijk niet zullen kiezen voor tweetalig onderwijs, hoewel zij uiteraard wel welkom moeten zijn.

Bij het implementeren van tweetalig onderwijs moet de school niet enkel uitgaan van het modale horende kind en het modale dove of slechthorende kind. De populatie d/sh kinderen is niet minder heterogeen dan de populatie horende kinderen. Tweetalig onderwijs moet rekening houden met de **diversiteit van leerlingen** en zich richten op alle leerlingen, inclusief degenen met **bijkomende ondersteuningsnoden**, een **andere thuistaal**, en met een uitdagende  **sociaal-economische situatie**. Bepaalde groepen leerlingen zijn mogelijk vaker vertegenwoordigd in specifieke onderwijsvormen. Zo komen volgens Beno Schraepen leerlingen van lagere sociaal-economische klassen vaker in het buitengewoon onderwijs terecht, en uit het doctoraatsonderzoek van prof. Mieke Van Herreweghe bleek dat dove en slechthorende leerlingen die in het gewoon onderwijs zaten in de jaren '90 significant vaker hoogopgeleide moeders hadden.

### 5.1.2.6 Klaswerking

#### 5.1.2.6.1 UDL en differentiatie

Een **universeel design voor leren** (UDL) wordt aanbevolen door de denktanks en het consortium. UDL streeft, aldus Beno Schraepen, naar een leeromgeving waar zo veel mogelijk leerlingen kunnen deelnemen. Binnen UDL is **differentiatie** essentieel, maar momenteel steunt differentiatie vaak op normen in plaats van op de individuele stappen die nodig zijn voor leerlingen om zich te ontwikkelen. De focusgroepen gewoon onderwijs ondersteunen het UDL-principe en zien waarde in het feit dat wat gunstig is voor dove kinderen ook gunstig kan zijn voor andere leerlingen. Differentiatie mag niet aanzien worden “als iets nadeligs”, aldus dr. Mieke Meirsschaut. Het is een cruciaal middel om kwalitatief onderwijs te realiseren en mag niet leiden tot segregatie. Het gaat om het aanbieden van wat individueel nodig is binnen de groep, eerder dan om kinderen apart te zetten. Het ontwikkelen van een visie en beleid rond differentiatie is volgens de denktanks, focusgroepen en het consortium een belangrijke randvoorwaarde voor scholen die tweetalig onderwijs willen implementeren. We citeren een ouder:

*“Oog hebben voor het kind, voor de diversiteit van de kinderen. Niet gewoon: ieder kind van die bepaalde leeftijd in dezelfde groep zetten, maar echt gaan kijken wat elk kind individueel nodig heeft?” (Dove ouder van dove kinderen)*

Het European Agency for Special Needs (EASN) heeft een richtlijn vastgesteld waarin wordt aangegeven dat er voor hen pas sprake is van volwaardig inclusief onderwijs wanneer kinderen minstens 80% van hun tijd samen leren, volgens Beno Schraepen. Hoewel het agentschap scholen aanmoedigt om te streven naar "100% samenleeractiviteiten", zien we dat dit in de praktijk in Europa vandaag de dag niet altijd het geval is. De essentie ligt in het vinden van een goede **balans tussen divergente differentiatie** (groepering op basis van vaardigheidsniveau) **en convergente differentiatie** (volledige groep), samen met flexibiliteit in samenstelling en hoeveelheid, zoals benadrukt door Vlaamse experts op het gebied van meertaligheid.

De Vlaamse denktank raadt een **transitionele aanpak op trajectniveau** aan. Het concreet doel kan zijn om naar het einde van de lagere school toe 100% gemengde lesmomenten te hebben. De EASN-richtlijn is 80%-20% gemengde versus aparte lestijden, en deze verhouding kan bijvoorbeeld overkoepelend over het hele basisonderwijstraject worden nagestreefd. De percentages van de EASN kunnen dus op trajectniveau worden toegepast, in plaats van per jaar. In situaties waarin het aanvankelijk leren lezen of specifieke taalverwerving centraal staat, kan het wellicht wenselijk zijn om iets vaker groepen te vormen op basis van taalprofielen. Daarbij kan een verdeling van pakweg 70% gemengde lesmomenten en 30% aparte lesmomenten worden overwogen.

Differentiatie betekent voor professionals inzake d/sh kinderen dat, afhankelijk van het leerdoel en de didactiek, wisselende groepen gevormd kunnen worden waarbij gehoorstatus (slechthorend/doof) niet de basis is voor differentiatie. De klas opdelen in steeds dezelfde groepen kan resulteren in verschillende niveaus en de kloof tussen deze groepen vergroten, aldus prof. Piet Van Avermaet. Onderzoek van Saunders et al. (2013) toont aan dat lesgeven in dezelfde fysieke ruimte, waarbij **afwisselend individueel, in homogene en heterogene groepen** wordt gewerkt, een positief effect heeft op de bredere ontwikkeling van kinderen. Het opdelen van leerlingen in steeds dezelfde groepen op basis van gehoorstatus (doof/horend) wordt als problematisch ervaren en kan stigmatiserend zijn. In het algemeen kan wel geconcludeerd worden dat differentiatie niet beperkt mag zijn tot dezelfde groepen of constant van aard mag zijn.

**Hoekenwerk**, waarbij in het klaslokaal leerlingen flexibel kunnen worden ingedeeld in verschillende groepen. Een voorbeeld van een opdeling, die aangereikt wordt tijdens een onderwijsfocusgroep, is het volgende: een instructieruimte, een leerplein, individuele en gezamenlijke werkruimtes. Volgens een pedagogisch coördinator bevordert dit een gepersonaliseerde gezamenlijke leerervaring. In deze aanpak zullen d/sh kinderen niet als 'speciaal' aanzien worden, "want iedereen gaat wel eens naar een



bepaalde groep”, aldus deze pedagogisch coördinator. Dr. Mieke Meirsschaut benadrukt **teamteaching** als belangrijke werkwijze om deze transitionele aanpak, differentiatie en hoekenwerk mogelijk te maken.

Voor d/sh kinderen met **bijkomende ondersteuningsnoden** in het tweetalig gewoon onderwijs wijst een dove participant op het belang van het welzijn van het kind en de zorglast van leerkracht(en) en de school. De leden van de focusgroepen gewoon onderwijs erkennen de uitdaging die ontstaat door een combinatie van kinderen met verschillende ondersteuningsnoden in de klas te hebben, omdat leerkrachten al aanzienlijke inspanningen leveren in het gewone basisonderwijs. Een zorgcoördinator stelt voor dat materiaal en didactiek wordt gedeeld, waardoor leerkrachten niet noodzakelijk experts hoeven te zijn in alle ondersteuningsbehoeften, maar kunnen profiteren van gedeelde expertise. De Vlaamse denktank overweegt tevens bestaande expertise in het buitengewoon onderwijs te benutten voor ondersteuning van deze doelgroep. De rol van leerondersteuners moet hier ook uitgeklaard worden.

Voor **d/sh kinderen met een andere thuistaal** is wellicht, vergelijkbaar met OKAN (onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers) in het begin ondersteuning vereist, maar niet langer dan nodig. Het kan zijn dat deze kinderen iets meer tijd nodig hebben om doelen te bereiken. Die kinderen apart onderwijs aanbieden, is volgens het eerder vernoemde onderzoek van Groothoff (2020) niet gunstig (zie 5.1.2.1.2 Aparte klassen in een gewone school).

#### 5.1.2.6.2 Taalbeleid

Door iedereen van de onderwijsfocusgroepen en de denktanks wordt bevestigd dat de school een **duidelijk taalbeleid** nodig heeft bij de implementatie van tweetalig onderwijs.

Een **zo vroeg mogelijk aanbod van tweetalig onderwijs** wordt aanbevolen. Hoe vroeger d/sh leerlingen in een tweetalig onderwijsprogramma stappen, hoe beter voor hun leerresultaten en voor hun identiteitsontwikkeling. Dit is belangrijke informatie voor ouders en voor de school. Prof. Mieke Van Herreweghe vermeldt onderzoek van Loots en collega's (2004) waaruit geconcludeerd werd dat degenen die vroeg in aanraking komen met Vlaamse Gebarentaal, vaak via school, tweetalig opgroeien en deel uitmaken van de Dovengemeenschap. In tegenstelling, degenen die laat in aanraking komen met gebarentaal of er geen contact mee hebben, groeien vaker op met Nederlands en kunnen niet volledig participeren deelnemen in de Dovengemeenschap, noch in de horende gemeenschap. Het tijdstip van contact met de Dovengemeenschap heeft mede een invloed op het ontwikkelen van een

tweetalige identiteit en vaardigheden. Of deze vaststellingen vandaag, met de veranderende populatie d/sh leerlingen, nog geldig zijn, is niet geweten.

Dr. Camilla Lindah verwees naar recent onderzoek van Hendar & O'Neill (2016) in vijf Zweedse dovenscholen dat aantoont dat dove kinderen die vroeg instappen in tweetalig onderwijs betere resultaten behalen en de leerdoelen sneller bereiken dan kinderen die later instappen. Ook verwees dr. Kate Rowley naar onderzoek in de tweetalige dovenschool CSD Fremont (VS), waarin drie groepen d/sh kinderen werden vergeleken: (1) dove kinderen van dove families, (2) dove kinderen van horende families die zich aanmeldden op CSD voor de leeftijd van 3 jaar, en (3) dove kinderen van horende families die zich aanmeldden op CSD na de leeftijd van 3 jaar. Hun profielen en taalontwikkeling werden vergeleken alsook hun academische voortgang. De eerste twee groepen vertonen vergelijkbare vooruitgang, terwijl de derde groep een achterstand vertoont. Mogelijk speelt taaldeprivatie hierbij een rol en is het niet realistisch om te verwachten dat kinderen uit de derde groep dezelfde resultaten behalen als de kinderen uit de eerste twee groepen. Deze onderzoeken wijzen op een **correlatie tussen vroeg instappen in tweetalig onderwijs en betere schoolresultaten bij d/sh kinderen.**

Op basis van deze bevindingen kan geconcludeerd worden dat het van belang is dat deze inzichten ter beschikking worden gesteld van zowel ouders als scholen. Op deze manier kunnen ouders gemotiveerd worden om hun kinderen zo vroeg mogelijk te laten instappen in tweetalig onderwijs.

Talenaanbod dient zich te richten op zowel expliciet als impliciet taalonderwijs. Expliciet talenonderwijs is **onderwijs over taal**, met name over bepaalde elementen, regels en deelaspecten van de taal. Dit is onderwijs waarbij leerkrachten en leerlingen bewust nadenken over hoe bepaalde aspecten van een taal werken en dat verwoorden bv. het onderwijzen van de regel voor de vorming van verleden tijd, meervoudsvorming, expliciete leesstrategieën etc. Naast deze reflectie op de vormen van taal is er ook impliciet taalonderwijs waarbij de focus ligt op **het leren uitvoeren van betekenisvolle receptieve en productieve taalactiviteiten** (bv. lezen en schrijven) waarbij leerlingen focussen op de betekenis van boodschappen. Prof. Van den Branden benadrukt dat de exclusiviteit niet mag liggen bij het expliciet taalonderwijs, maar dat uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat een **uitgekiende mix** van impliciet en expliciet taalonderwijs het meest effectief is om de taalcompetenties van leerlingen te verhogen.

*“Een taal moet echt betekenis krijgen, want we mogen hier ook de taalleermotivatie van die kinderen niet uit het oog verliezen.” (Prof. Kris Van den Branden)*

Onderwijs moet vermijden dat taal enkel een doel wordt, wat ten koste kan gaan van vakinhoudelijk begrip, zoals soms in het buitengewoon onderwijs het geval (geweest) is.

*“Elke les [in het buitengewoon onderwijs] werd een taalles, in plaats van de inhoud te geven van het vak zelf. (...) De taal werd niet meer het middel maar werd het doel. Men vond dat men geslaagd was als op het einde van de rit iemand iets goed kan uitleggen in het Nederlands, maar of ze het begrepen, dat was minder belangrijk, als ze het maar goed konden uitleggen in het Nederlands. Die val, daar mogen we echt niet meer in trappen.” (Prof. Mieke Van Herreweghe)*

#### 5.1.2.6.2.1 Taalvaardigheden en taaldifferentiatie

We bespreken de inzichten die uit de kwalitatieve data naar voren kwamen met betrekking tot taalvaardigheden in het onderwijs en hoe deze verworven kunnen worden. Concreet behandelen we de volgende taalvaardigheden en mogelijke taaldifferentiatiestrategieën:

- Nederlands lezen en schrijven
- Nederlands spreken en luisteren
- VGT begrijpen en produceren
- VGT ‘lezen en schrijven’ via gebarenschrift

Daarnaast werd het vak Frans kort besproken in de focusgroep voor professionals.

Dr. Kate Rowley benadrukt dat het essentieel is om de **taalvaardigheid van dove kinderen te beoordelen bij aanvang van tweetalig onderwijs** en vervolgens de **individuele leerwinst gedurende het leerproces te monitoren**, aangezien het beginpunt en de voortgang sterk kan variëren per kind. Een collega uit de internationale denktank voegt hieraan toe dat dat principe eveneens van toepassing is op horende kinderen, aangezien horende kinderen zich ook niet allemaal op hetzelfde tempo ontwikkelen.

#### **Nederlands lezen en schrijven**

Prof. Mieke Van Herreweghe en prof. Kris Van den Branden benadrukken dat het **aanvankelijk leren lezen en schrijven** zich bij uitstek leent voor **differentiatie**, aangezien verschillende kinderen een

unieke aanpak vereisen en leerlingen nu eenmaal verschillende voorkeursstrategieën blijken te hebben (cf. De Clerck, 2001). Een **verschil in verwervingssnelheid** tussen d/sh kinderen en horende kinderen wordt ook aangehaald, wat door Dr. Camilla Lindahl ook werd vermeld. Dat zijn extra argumenten voor de noodzaak aan differentiatie in het leesonderwijs. Sommige d/sh kinderen leren **Nederlands lezen en schrijven, terwijl ze tegelijkertijd ook het Nederlands verwerven**. Informeel taalleren via auditieve kanalen is voor d/sh kinderen doorgaans beperkter, waardoor een formelere taalaanpak nodig is. Dat is volgens prof. Mieke Van Herreweghe een verschil met gesproken tweetaligheid.

Prof. Kris Van den Branden wijst erop dat internationaal empirisch onderzoek bewijst dat de analyse-synthesemethode zeer effectief is voor horende kinderen. Voor d/sh kinderen die Nederlands leren lezen, zijn er verschillende methodieken (bv. de globaal-methode) die kunnen worden toegepast, afhankelijk van hun auditieve input. Leerkrachten in tweetalig onderwijs zullen **verschillende methodieken en strategieën** van technisch leren lezen goed moeten kennen om dan te kunnen inschatten wat werkt voor welk kind. Differentiatie in lezen en schrijven wordt vaak al toegepast in het gewoon basisonderwijs, aldus leden van de onderwijsfocusgroepen. Deze differentiatie kan (deels) worden toegepast bij de groep d/sh kinderen. In het buitengewoon onderwijs worden taallessen nog **meer visueel ondersteund**. Daarnaast wordt er gezegd dat een (gebarentalige) logopedist een klasondersteunende rol op zich kan nemen om kinderen te leren lezen en schrijven.

### **Nederlands spreken en luisteren**

De gesproken modaliteit van het Nederlands wordt vaak beschouwd als de belangrijkste maatstaf voor taalontwikkeling. Nederlands (kunnen) spreken wordt door ouders belangrijk geacht als voorwaarde voor de integratie in de horende maatschappij. Een leerkracht uit het buitengewoon onderwijs benadrukt dat gesproken Nederlands niet noodzakelijk verplicht kan zijn voor d/sh kinderen. Prof. Mieke Van Herreweghe beklemtoont het belang van **differentiatie in Nederlands spreken en luisteren voor alle dove leerlingen**, gezien de geschiedenis van de verplichte spraak- en gehoortraining en spraakafzien in het buitengewoon onderwijs. De internationale denktank geeft aan dat d/sh kinderen vaak zwoegen om bij te blijven binnen een sterk oraal-auditief onderwijssysteem, wat kan leiden tot een gebrek aan inclusie en gelijkwaardigheid.

Als alternatieve aanpak wordt vanuit de Vlaamse denktank het idee van **uitbreidingsdoelen voor Nederlands spreken en luisteren** voorgesteld. Die benadering streeft naar het bereiken van de eindtermen voor schrijven en lezen voor alle leerlingen (doof, slechthorend en horend), terwijl spreken

en luisteren als aanvullende doelen gelden voor d/sh kinderen voor wie dit aangewezen lijkt en in lijn met de wensen van hun ouders. Zowel binnen de focusgroepen voor gewoon als buitengewoon onderwijs was er steun voor deze benadering. Vanuit de focusgroepen met ouders wensen vooral horende ouders een aanbod spreken en luisteren toe te voegen aan het curriculum van hun d/sh kind. De internationale denktank benadrukt dat differentiatie voor spreken en luisteren op basis van gehoorstatus (doof/slechthorend/horend) kan leiden tot wij-zij denken. Dit is ook de bezorgdheid van een ouder, zoals we hier citeren:

*“Uit mijn ervaring, (...) met mijn zoon, als hij bijvoorbeeld een kindje ontmoet dat slechthorend is, dat kan praten en kan horen, dan zegt het kindje: ‘ja, ik kan praten’ (...). Als mijn zoon gebaart, antwoordt het kindje door te spreken (...), terwijl het kindje kan gebaren. (...) In de klas heb je dan het risico dat je twee groepen krijgt waarbij de ene groep kinderen zegt ‘ik kan praten en jij niet’, en zich beter voelt dan kinderen in de andere groep. De kinderen van de andere groep kunnen zich daardoor onderdrukt voelen.” (Dove ouder van dove kinderen)*

Voor d/sh kinderen die spreken en luisteren als uitbreidingsdoelen hebben, kunnen **aanvullende strategieën** worden ingezet. Prof. Onudeah Nicolarakis stelt voor om lessen te ontwikkelen rond fonetiek en fonologie, waarbij dove en horende leerkrachten samenwerken. Deze aanpak omvat het combineren van klanken met visuele ondersteuning van gebaren, gesproken componenten en vingerspelling. Het gebruik van gesproken componenten en spraakafzien kan dove kinderen informatie bieden over articulatie. Dr. Kate Rowley stelt dat wanneer een logopedist een rol speelt in het leren spreken en luisteren, het wenselijk is dat deze ook gebarentaal beheerst en mee achter het tweetalige onderwijsbeleid staat.

### **VGT begrijpen en produceren**

Het tweetalige programma omvat idealiter **VGT als eindterm voor alle deelnemende kinderen** (doof, slechthorend en horend). Ouders en Vlaamse experts benadrukken de noodzaak om Vlaamse Gebarentaal op gelijke voet met het Nederlands op te nemen in het curriculum, zodat kinderen zich vrij kunnen bewegen in beide taalgemeenschappen. Een ouder benadrukt dat dove kinderen Nederlands moeten leren. Daarom vraagt deze ouder zich af waarom horende kinderen niet eveneens Vlaamse Gebarentaal zouden kunnen leren.

Het kan nodig zijn om een **gebarentaalbad** te overwegen voor leerlingen die behoefte hebben aan een intensievere begeleiding voor de verwerving van gebarentaal. Dat zou vooral kunnen gaan over

kinderen met taalprofiel B (of “Daan” in de startersgids), volgens de focusgroep professionals en de denktanks. Dit profiel representeert kinderen die bij inschrijving in het programma geen of onvoldoende Nederlands en Vlaamse Gebarentaal kennen, onder andere ook kinderen met een andere thuistaal. Volgens deelnemers van het buitengewoon onderwijs is een gebarentaalbad Vlaamse Gebarentaal voor deze kinderen sterk aanbevolen om een stevige taalbasis te ontwikkelen. Prof. Onudeah Nicolarakis, die tot enkele jaren geleden zelf les gaf in een tweetalig co-enrollment programma met dove, slechthorende en horende kinderen, verwijst naar tijdelijke “enrichment classes”. In deze lessen lag de focus op de ontwikkeling van sociale taalvaardigheden, waarop leerlingen vervolgens konden voortbouwen voor hun academische taal en lezen en schrijven in de gewone klassen. Prof. Mieke Van Herreweghe verwijst hierbij naar het werk van Cummins en in het bijzonder het onderscheid tussen CALP en BICS), zoals ook aangehaald in de literatuurstudie (zie 2.3 Tweetalig onderwijs). Het is echter belangrijk om rekening te houden met de bevindingen van Groothoff (2020), zoals eerder aangegeven (zie 5.1.2.1.2 Aparte klassen in een gewone school), over mogelijke negatieve gevolgen van dergelijke aparte lesmomenten.

#### **VGT ‘lezen en schrijven’ via gebarenschrift**

In het buitengewoon onderwijs maken sommige scholen gebruik van gebarenschrift, waarbij kinderen gebarenschrift **leren lezen maar niet zelf leren schrijven**. Leerkrachten bieden dan vaak een combinatie van afbeeldingen, geschreven woorden en gebarenschrift aan. Het gebruik van gebarenschrift wordt gradueel afgebouwd naarmate de jaren vorderen; met andere woorden, **gebarenschrift fungeert als hulpmiddel, niet als doel op zich**. Het gebruik van gebarenschrift buiten de schoolomgeving is zeldzaam. Er wordt ook gesuggereerd dat scholen kunnen overwegen om meer met **videomateriaal** te werken in plaats van met 2D-geschreven bronnen.

#### **Frans als vreemde taalvak**

In onze focusgroepsgesprekken met professionals en de focusgroepsgesprekken van Doof Vlaanderen kwamen vragen over de didactiek van het vak Frans naar boven. Hoe leren d/sh kinderen Frans? Welke taalvaardigheden en didactische vaardigheden hebben leerkrachten nodig om het vak Frans aan te bieden? Er is gediscussieerd over mogelijke opties zoals een samenwerking met Sainte-Marie in Namen en het inzetten van een dove leerkracht uit Franstalig België. Ook is het idee van teamteaching met een dove en horende leerkracht die lesgeven in Frans en LSFb (de Frans-Belgische Gebarentaal) genoemd. Bij het leren van Frans zou de focus vooral kunnen liggen op de geschreven modaliteit.

#### 5.1.2.6.2.2 Taalplanning

Een belangrijke randvoorwaarde die we uit de kwalitatieve data halen is **taalplanning**. Een goede taalplanning beantwoordt vragen zoals welke taal wordt gebruikt in welke les, wanneer en hoe beide talen worden ingezet, hoe het evenwicht tussen beide talen kan nagestreefd worden, en welke vakinhoud door welke leerkracht worden verzorgd. Daarbij werken leerkrachten, doof en horend, samen om inhoud en didactiek af te stemmen.

De verhouding tussen auditieve input en de toegang tot gesproken taal en visuele input van en toegang tot gebarentaal is een uitdaging. Het **risico** van de **dominantie van auditieve input en gesproken taal** is groot, aldus de internationale denktank. Leden van de Vlaamse denktank benadrukken dat d/sh kinderen met cochleaire implantaten niet allemaal dezelfde auditieve functionaliteit ervaren. Met CI's fungeren kinderen niet als horende, maar als slechthorende kinderen en ervaren ze nog steeds beperkingen op verschillende vlakken. Een strategie is het nastreven van een zo groot mogelijke **kritische massa van d/sh leerlingen**. Minder d/sh kinderen in een grote groep met horende kinderen brengt met zich mee dat de aandacht van (horende) leerkrachten meer kan verschuiven naar gesproken taal. Wanneer gesproken taal dominant wordt, missen d/sh kinderen en d/sh leerkrachten informatie. Ook ouders van de focusgroepen vinden het recht op gelijke toegang tot informatie voor alle d/sh kinderen belangrijk. Het hanteren van gebarensystemen als communicatievorm (zie volgende paragrafen) als een mogelijke strategie om gelijke toegang tot informatie te bereiken, wordt krachtig afgeraden door zowel de internationale denktank als door deelnemende leerkrachten van het buitengewoon onderwijs.

Dr. Camilla Lindahl beschrijft het taalbeleid dat in Zweedse tweetalige dovenscholen wordt nagestreefd. Als iedereen in de klas kan spreken, wordt dit in bepaalde situaties toegestaan, anders blijft gebarentaal de gemeenschappelijke taal. Een leerkracht buitengewoon onderwijs volgt dezelfde aanpak, zoals hier geciteerd:

*“Als ik als juf iets vertel aan een groep, is het in gebarentaal, bij één-op-één contact mag het kind kiezen tussen spreken of gebaren. Dus je kan dan wel één-op-één oefenen, maar in groep: de taal die voor iedereen toegankelijk is, is gebarentaal.”* (Horende leerkracht van een school voor buitengewoon onderwijs)

Echter, in de praktijk wordt dit taalbeleid niet altijd consequent nageleefd in Zweden. Vaak verglijden leerkrachten in mengvormen, zoals Sign Supported Speech, een equivalent van de gebarensystemen

'Nederlands met Gebaren' (NmG) of 'Simultane Communicatie' (SimCom). Gebarensystemen worden gezien als mogelijke hulpmiddelen om het leren te ondersteunen, maar zeer specifiek en beperkt in tijd. **Als communicatie- en instructievorm zijn gebarensystemen niet wenselijk.** Leerkrachten in het buitengewoon onderwijs geven er de voorkeur aan om **talen afwisselend aan te bieden** of om talen gelijktijdig aan te bieden bij de aanwezigheid van verschillende leerkrachten. Hierbij geeft elke leerkracht instructie in één specifieke taal. Het **gelijktijdig aanbieden van twee talen** door verschillende leerkrachten **kan echter leiden tot verwarring en onzekerheid** bij kinderen over wie ze moeten volgen, meldt een leerkracht van het buitengewoon onderwijs. Een heldere planning is noodzakelijk.

Een voorbeeld van hoe talen afwisselend worden aangeboden, wordt gegeven door een horende leerkracht in het buitengewoon onderwijs. Deze leerkracht begint met instructies in VGT en schakelt dan over naar gesproken Nederlands om dezelfde instructies te geven. Op die manier bereikt ze alle kinderen. Leerlingen zonder of met beperkte CI-functionaliteit zijn al op de hoogte van de inhoud bij de overgang naar het gesproken Nederlands en gelijktijdig leren leerlingen met beperkte beheersing van VGT actief te kijken en van de tweetalige instructie te leren.

Op de vraag hoe precies de beide talen aan te bieden in de klas kon geen eensluitend antwoord gevonden worden binnen dit onderzoek, wel de bovengenoemde aandachtspunten.

**Voor taalspecifieke lesinhouden** worden taalvaardigheden van zowel Nederlands en VGT geoefend en geëvalueerd en is er geen of minder ruimte voor taalkeuze. **Voor niet-taalspecifieke lesinhouden** zoals bij vakken als WO en wiskunde wordt voorgesteld in de onderwijsfocusgroep met professionals dat **leerlingen zelf hun taalkeuze mogen maken voor zowel in de klascommunicatie als bij evaluatie.** Een medewerker van het buitengewoon onderwijs legt uit dat hun leerlingen bij toetsen de vrijheid krijgen om de taal te kiezen waarin ze zich het meest comfortabel voelen om inhoudelijke vragen te beantwoorden. Een belangrijke voorwaarde is dat leerlingen voldoende aanbod krijgen van beide talen en dat de taalplanning dus zorgvuldig opgemaakt en nageleefd.

Als onderzoekers merken we op dat een algehele vrije keuze voor taal (bij niet-taalspecifieke lesinhouden) echter het risico met zich meebrengt dat sommige d/sh leerlingen en leerkrachten geen of onvoldoende toegang hebben tot gesproken taal als leerlingen de mogelijkheid hebben om steeds te kiezen en bijvoorbeeld een presentatie in gesproken Nederlands geven. Binnen een context waar sommige d/sh leerlingen en leerkrachten geen of onvoldoende toegang hebben tot gesproken taal is



dit een belangrijk aandachtspunt. Toegang tot taal kwam eerder in dit onderdeel aan bod. De onderzoekers maken ook de kritische bedenking dat leerlingen mogelijk meer geneigd kunnen zijn om voor het Nederlands te kiezen, de taal die thuis, op school en in de samenleving dominant (kan) zijn. Dit roept de vraag op of taalkeuze daadwerkelijk als een vrije keuze kan worden beschouwd. Attitudes vragen volgens ons zorgvuldige aandacht. Een doordachte taalplanning kan hier (deels) een antwoord op bieden, naast ruimte voor klasgesprekken over taalkeuzes, attitudes en respect, om leerlingen een dieper inzicht hierin te bieden.

Kort samengevat, tweetalig onderwijs heeft een **duidelijk gefundeerde taalplanning** nodig om een **optimale taalontwikkeling** te stimuleren en **gelijke toegang tot het schoolgebeuren** voor alle leerlingen en leerkrachten te waarborgen.

#### 5.1.2.6.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling en Dovencultuur

Onderwijs omvat ook identiteitsontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, conflicten leren oplossen etc. Deelnemers uit de verschillende denktanks en focusgroepen geven aan dat de school zal moeten nadenken over ruimte voor **identiteitsontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling**. Een ouder onderstreept dat de school bijdraagt aan de ontwikkeling van talenten, interesses, persoonlijkheid, zelfvertrouwen, veerkracht en communicatievaardigheden. Een leerkracht buitengewoon onderwijs merkt op dat d/sh leerlingen inderdaad niet altijd weten wie ze zijn en dat hier aandacht voor moet zijn.

Ouders, professionals en leden van de internationale denktank benadrukken dat d/sh kinderen moeten leren **navigeren in een horende wereld**. Een horende ouder deelde ook haar zorgen over pestgedrag op school. Ze vroeg zich af hoe haar dove kind zich zou kunnen handhaven in het gewoon onderwijs. Volgens haar kan tweetalig onderwijs bijdragen aan het omgaan hiermee, en dat kinderen dan de maatschappij in het algemeen en d/sh mensen in het bijzonder begrijpen en er ervaringen mee opdoen. Ouders willen dat hun d/sh kinderen zich goed voelen in beide taalgemeenschappen en dat de horende kinderen ook informatie krijgen over d/sh zijn.

Er is consensus bij de focusgroepen en denktanks over de noodzaak om **modules over Dovencultuur** aan te bieden aan alle leerlingen binnen tweetalig onderwijs. In de focusgroep met professionals stellen de deelnemers dat Dovencultuur niet enkel als een afzonderlijk vak behandeld hoeft te worden, maar kan geïntegreerd worden in bestaande vakken, zoals wereldoriëntatie, en zelfs

via projectwerk. Ook zouden alle leerlingen binnen het tweetalige programma een naamgebaar kunnen krijgen, aldus een schoolleider van een gewone school.

Het kan wenselijk zijn om **systematisch aparte lessen of activiteiten in te plannen**, zodat d/sh kinderen de mogelijkheid hebben om samen te zijn met leeftijdsgenoten die vergelijkbare ervaringen hebben, los van andere kinderen en zonder belemmeringen. Dit soort situaties, 'safe spaces' of 'oases', bevordert hun authentieke zelfexpressie en verlicht de druk om 'normaal' en 'horend' te zijn, aldus Dr. Camilla Lindahl. Dit kan hun identiteitsontwikkeling bevorderen. Ook volgens ouders lijkt het nodig om ervaringen uit te wisselen, al zal die nood misschien niet voor elk d/sh kind even groot zijn. Belangrijk bij het creëren van zo'n veilige omgeving voor d/sh leerlingen en dove leerkrachten, is de attitude van de horende leerkrachten en leerlingen tegenover die 'safe space'. Die moet begripvol en respectvol zijn, aldus Hannes De Durpel van het consortium.

Leden van de internationale denktank geven aan dat ook horende kinderen van dove ouders (CODA's) behoefte zouden kunnen hebben aan een dergelijke 'safe space'. Deze kinderen ervaren soms een leerproces waarin ze een balans proberen te vinden tussen spreken en gebaren, omdat ze zowel gebarentalig als horend zijn.

Hoewel aparte lessen en activiteiten begrijpelijk zijn, benadrukken meertaligheidsexperts de waarde van diversiteit in de klas. **'Safe spaces' kunnen waardevol zijn, maar de tijd die hieraan besteed wordt, moet beperkt worden**, zodat de **kracht van diversiteit** in de klas ten volle benut kan worden, aldus deze experts. Scholen dienen hier de juiste balans in te vinden.

#### 5.1.2.6.4 Klasindeling en klasgrootte

De Vlaamse denktank en diverse onderwijsfocusgroepen erkennen het voordeel van **graadklassen**, waarin differentiatie mogelijk is, om zowel uitdagende als ondersteunende leermogelijkheden te bieden aan verschillende leerlingen. Volgens een zorgcoördinator gewoon onderwijs is een klas van het eerste tot en met het zesde leerjaar niet wenselijk vanwege de te grote spreidstand, maar zouden graadklassen wel haalbaar zijn. Graadklassen (of meerjarenklassen) worden ook gezien als bevorderlijk voor de algemene ontwikkeling, aangezien ze ruimte bieden voor diversiteit binnen één klasgroep en kinderen in staat stellen verschillende strategieën en vaardigheden in hun leerproces te leren. Daarbij wordt benadrukt dat bij een mix van leerlingen, ook met verschillende taalprofielen, de leerlingen elkaar kunnen stimuleren en naar een hoger niveau tillen. De Vlaamse denktank benadrukt de positieve impact van **peer tutoring** en internationaal is bewezen dat leeftijdsoverschrijdende peer

tutoring gunstige effecten heeft. Ook gezien de nood aan een kritische massa van d/sh kinderen, wordt gesuggereerd dat de implementatie van graadklassen zorgvuldig kan worden overwogen.

Vanuit verschillende focusgroepen blijkt er een algemene voorkeur te zijn voor **kleinere klasgroepen**. Het gewenste aantal varieert: maximaal 15 leerlingen, maar idealiter 8 tot 10 leerlingen. Op die manier blijft de klascontext (visueel) toegankelijk voor alle kinderen. We citeren hier een leerkracht gewoon onderwijs:

*“Je kan als leerkracht met een groep van twintig kinderen niet alle kinderen bieden wat ze nodig hebben, dat gaat gewoon niet. Ondanks alle werkvormen en alle trucjes die we bovenhalen, dat lukt gewoon niet om elk kind voldoende ‘spreektijd’ te geven.”* (Horende leerkracht van een gewone school)

Het impliceert dat kleinere klasgroepen ook voordelen kunnen opleveren voor kinderen die niet doof of slechthorend zijn.

#### 5.1.2.6.5 Infrastructuur en klasinrichting

Uit de focusgroepen gewoon onderwijs blijkt dat veel scholen momenteel hun maximale infrastructuurcapaciteit benutten. Qua **infrastructuur** hebben bestaande lokalen vaak een vastgestelde functie. Bij tweetalige onderwijs blijkt infrastructuur echter zeer bepalend. Een pedagogisch coördinator benadrukt het belang van een flexibele klasindeling en -structuur om teamteaching en hoekenwerk mogelijk te maken. Daarnaast is er nood aan **visuele belseignalen en een visueel brandalarm** in de vorm van flits- of zwaailicht en hebben **deuren** best een **doorzichtig venster** zodat zichtbaar is wie er nadert achter de deur, om veiligheid te garanderen voor iedereen.

Ook een **goede akoestiek** in de klaslokalen, op de speelplaats, in de refter en de gymzaal is wenselijk. Er wordt gewezen op storende geluiden zoals het gepiep van schoenen op de sportvloer en gedribbel met basketballen, die zeer storend kunnen worden ervaren voor kinderen met hoorapparaten en CI's.

Op klasniveau is de **opstelling van de banken en stoelen** cruciaal om elkaar te zien en te begrijpen, idealiter in een U-vorm of een halve cirkel. Een optimale belichting draagt ook bij aan een visuele leeromgeving. Dit wordt door alle leden van de onderwijsfocusgroep met professionals aangehaald. Eerder werd ook de **klasinrichting met o.a. hoekenwerk** benoemd om **differentiatie** te bevorderen.

### 5.1.2.7 Ouders

Ouders hebben specifieke kennis en overtuigingen die hun keuze voor een bepaalde opvoedingsbenadering beïnvloeden. Zo benadrukt de Vlaamse denktank dat ouders vaak sterk medisch geïnformeerd worden en ze zelden objectieve en alomvattende informatie krijgen, verwijzend naar het onderzoek van Matthijs et al. (2017). De Vlaamse denktank benadrukt dat er algemeen moet worden ingezet op het aanpakken van **disposities** bij ouders.

Ouders van d/sh kinderen geven aan dat ze **onzeker** zijn over de toekomst van hun kinderen. Eén ouder merkt op:

*“Ik weet niet of tweetalig onderwijs die onzekerheid [bij ons] gaat wegnemen. Het is een goede stap, denk ik wel, maar het zorgt ook voor nog meer keuzes en ik denk dat extra begeleiding voor de ouders ook wel een aandachtspunt is.”* (Horende ouder van slechthorende en horende kinderen)

Het is noodzakelijk om elke belanghebbende **integraal te informeren** over de onderwijsmogelijkheden voor d/sh kinderen en de nieuwe invulling van tweetalig basisonderwijs. Scholen die tweetalig onderwijs inrichten, moeten een **duidelijke visie uitdragen en er transparant over communiceren**, om verrassingen voor ouders te voorkomen.

Ook laagdrempelige (digitale) communicatie naar ouders toe en de verbondenheid met de school en andere ouders worden benoemd. Wat digitale communicatie betreft, benadrukt een leerkracht:

*“Via de digitale weg kan je ouders rechtstreeks en laagdrempelig contacteren. Het is natuurlijk het beste om ouders uit te nodigen voor een live gesprek. Maar dat blijkt niet altijd haalbaar, er zijn ouders die moeilijk tot bij ons komen. (...) Wij zien op school dat (...) ouders gemakkelijker te bereiken zijn via Whatsapp. Ze antwoorden dan sneller. Recent (...) hebben we een enquête opgesteld over thuistaal. (...) We hebben dan via Whatsapp een link naar Google Forms gestuurd naar de ouders. We kregen daar veel respons op, dat hadden we niet verwacht.”* (Horende medewerker van een school voor buitengewoon onderwijs)

De ouders die deelnamen aan de focusgroepen zijn sterk overtuigd van de mogelijkheden van tweetalig onderwijs of tonen aanzienlijke interesse. Ouders uit de focusgroepen geven verschillende **redenen** waarom ze voor tweetalig onderwijs zouden kiezen. De genoemde redenen zijn de mogelijke

positieve impact op de cognitieve ontwikkeling van hun kind, de voordelen van een meertalige opvoeding, de aanwezigheid van dove leerkrachten en andere rolmodellen, het tekort aan kwaliteitsvolle en beschikbare tolken in het gewoon onderwijs, het voordeel van rechtstreekse communicatie in VGT, het niveau van het onderwijs (gemeenschappelijk curriculum) en doorstromingsmogelijkheden naar het secundair en tertiair onderwijs.

Niettemin uiten ouders ook **zorgen** over o.a. praktische zaken, zoals de bereikbaarheid van de school, de grootte van de school, de onderwijsvisie, taalplanning, communicatie en samenwerking met paramedische diensten zoals logopedie en kinesitherapie.

De horende ouders uit de focusgroepen geven aan ondersteuning nodig te hebben bij het **leren van de Vlaamse Gebarentaal** en hoe ze thuis VGT kunnen inzetten. Ook binnen de eerdere focusgroepen van Doof Vlaanderen kwam dit ter sprake en werden maandelijkse infoavonden voorgesteld over hoe ouders een tweetalige opvoeding kunnen uitbouwen thuis. Een **aanbod VGT voor niet-VGT talige ouders** wiens kinderen naar tweetalig onderwijs gaan, wordt beschouwd als een belangrijke factor voor de brug tussen school en thuis.

#### 5.1.2.8 Partnerschappen

De relevantie van partnerschappen in het implementeren van tweetalig onderwijs wordt in de data benadrukt. Dit belang strekt zich uit tot verschillende aspecten die zowel binnen als buiten de schoolcontext liggen.

De Vlaamse denktank erkent dat het cruciaal is om de school niet geïsoleerd te zien, maar eerder als een integraal **onderdeel van de bredere samenleving**. Verschillende leden van een focusgroep gewoon onderwijs en van de Vlaamse denktank benadrukken de noodzaak om niet alleen binnen het schoolteam, maar in de bredere samenleving aandacht te besteden aan disposities. Ze pleiten voor een juiste beeldvorming en een grotere acceptatie en bewustwording rond doof-zijn en Vlaamse Gebarentaal in de bredere samenleving. Maatschappelijke disposities hebben indirect effect op het welslagen van tweetalig onderwijs, zoals al eerder vermeld als opmerking van experts.

Tweetalig onderwijs is bovendien niet alleen van betekenis voor de school en de leerlingen, maar reikt ook tot de buurt waarin zij wonen en samenkomen. Onderwijs speelt een rol bij het samen tijd doorbrengen, opgroeien en sporten buiten de schoolmuren.

Ook ouders onderstrepen de nood aan verbondenheid met de wereld buiten de school. Een ouder vindt het belangrijk dat een school voldoende uitstappen organiseert. Een leerondersteuner gaf het idee dat leerlingen die tweetalig onderwijs volgen, ook in andere scholen in de buurt een presentatie kunnen geven of een kennismaking kunnen verzorgen over Dovencultuur en Vlaamse Gebarentaal. Een zorgcoördinator van een gewone school haalde het project 'Brug tussen school en thuis' van het Rode Kruis aan, waarbij scholen werken met vrijwillige brugfiguren. Dit gaf haar het idee om **dove gebarentalige vrijwilligers** in te schakelen voor bijvoorbeeld huiswerkbegeleiding.

Samenwerkingen kunnen zich ook uitstrekken tot **revalidatiecentra, ondersteuningsnetwerken (leersteuncentra)** en scholen voor buitengewoon onderwijs. Scholen voor **buitengewoon onderwijs** worden specifiek genoemd als mogelijke partners, met name in verband met **paramedische therapieën (logopedie, kinesithérapie), leerlingenvervoer, naschoolse opvang en internaat** met dove gebarentalige opvoeders en begeleiders. Ouders van de focusgroepen geven aan dat de aanwezigheid van dergelijke diensten op school een belangrijke factor is bij hun keuze voor tweetalig onderwijs. Het consortium stelde voor om te onderzoeken of structurele **samenwerkingen mogelijk zijn tussen gewoon en buitengewoon onderwijs**, zoals het delen van de campus, netwerk en expertise.

Organisaties zoals Doof Vlaanderen en het Vlaams GebarentaalCentrum worden genoemd voor professionaliseringsactiviteiten **en opleidingen** op vlak van Vlaamse Gebarentaal en Dovencultuur.

Een leerkracht buitengewoon onderwijs stelde voor, tijdens een focusgroepsgesprek bij Doof Vlaanderen, om bijkomende inspiratie op te doen. **Bezoeken aan scholen in het buitenland** die tweetalig onderwijs in een gebarentaal en gesproken taal aanbieden, kunnen een grote meerwaarde bieden bij de concrete implementatie op school.

#### 5.1.2.9 Kwaliteitscontrole (onderwijsinspectie)

Kwaliteitscontrole van tweetalig onderwijs kwam eenmalig aan bod in de denktanks en focusgroepen. Prof. Onudeah Nicolarakis benoemde dat in de internationale denktank, zowel in het kader van algemene kwaliteitscontrole van tweetalige programma's als specifiek voor het aanbod in Vlaamse Gebarentaal. Dr. Kate Rowley, een dove academicus, illustreert een schoolbezoek samen met haar horende collega's, waarbij ze opmerkt dat d/sh kinderen de inhoud niet begrijpen. We citeren:

*"Horende mensen merken dat niet op, ze (h)erkennen dat niet. Ze zien niet wat ik zie. Dus horende mensen zullen altijd een ander perspectief hebben."* (Dr. Kate Rowley)

Daarom suggereerde prof. Onudeah Nicolarakis de aanstelling van een **dove onderwijsinspecteur** bij de onderwijsinspectie.

## 5.2 Bestaande kennis over (vak)didactiek VGT

### 5.2.1 Methodologie

Om de onderzoeksvraag 'welke kennis is er beschikbaar over (vak)didactiek bij leren in VGT en over VGT?' te beantwoorden, werd een rondvraag gedaan bij de tien bestaande scholen voor buitengewoon basisonderwijs, type 7 doof/slechthorend, in Vlaanderen en Brussel. De identificatie van deze school verliep met behulp van data-onderwijs.vlaanderen.be, met als filters 'Buitengewoon kleuteronderwijs' en 'Buitengewoon lager onderwijs', voor het schooljaar 2022-2023. De scholen zijn, in alfabetische volgorde:

- De Kim, Deerlijk
- De Leerexpert, Antwerpen
- De Wilgenduin, Kalmthout
- Kasterlinden, St-Agatha-Berchem
- KIDS, Hasselt
- KOCA, Koninklijk Orthopedagogisch Centrum Antwerpen
- Koninklijk Instituut Woluwe, Sint-Lambrechts-Woluwe
- MPI De Oase, Gent
- Sint-Lievenspoort, Gent
- Spermalie De Kade, Brugge

Er werd geen contact opgenomen met de school 'De 3master'. Op basis van hun website werd vastgesteld dat deze school enkel onderwijs aanbiedt aan leerlingen van type 7 met spraak- en taalontwikkelingsstoornissen. In samenspraak met het Departement Onderwijs & Vorming werd beslist om de scholen verder niet expliciet te vermelden tijdens de analyse.

De vragenlijst werd opgesteld m.b.v. het online enquêteplatform Qualtrics (in Nederlands en VGT) en werd rondgestuurd naar de algemene e-mailadressen van de scholen. Indien de onderzoekers bekend waren met individuele medewerkers van de scholen, hebben zij ook met hen contact opgenomen. De vragenlijst had als doel snel in kaart te brengen welke scholen er VGT als taalvak en/of als instructietaal

aanbieden, voor hoeveel uren per week en welk personeel (doof/horend) dit aanbiedt. Daarbij werd ook de vraag gesteld of scholen d/sh gebarentalige personeelsleden in hun schoolteam hebben, aangezien uit onderzoek blijkt dat gebarentalige d/sh mensen belangrijke taalrolmodellen zijn. Bijkomend werd ook nagevraagd welke scholen Dovencultuur als vak aanbieden. Tot slot werd in de vragenlijst ook de vraag opgenomen of de onderzoekers contact kunnen opnemen met de respondent met aanvullende vragen over leren in en over VGT. De vragenlijst is te vinden in de bijlage (zie Bijlage 4: Vragenlijst scholen buitengewoon basisonderwijs).

In totaal werden er 13 bruikbare antwoorden op de vragenlijst verzameld. De vragenlijst werd ingevuld door leerkrachten (n=5), logopedisten (n=3), orthopedagogen (n=2), een psycholoog (n=1), een coördinator (n=1) en een klasmedewerker (n=1). Voor zeven van de tien gecontacteerde scholen heeft minimaal één persoon de vragenlijst ingevuld. De andere drie scholen werden persoonlijk gecontacteerd, telefonisch of via mail, met de vraag of zij VGT aanbieden op school. Voor deze drie scholen werden dus niet alle vragen beantwoord.

## 5.2.2 Resultaten

### 5.2.2.1 Vlaamse Gebarentaal

Vijf van de tien scholen bieden momenteel noch VGT als taalvak, noch VGT als instructietaal aan. Voor vier van deze scholen is dit te wijten aan het ontbreken van d/sh kinderen, het zeer kleine aantal d/sh kinderen in vergelijking met kinderen met spraak- en taalontwikkelingsstoornissen (STOS), of het ontbreken van kinderen die bij aankomst op school Vlaamse Gebarentaal (VGT) beheersen. Eén van deze vier scholen geeft aan dat meerdere personeelsleden een cursus VGT volg(d)en. Eén andere school maakt wel gebruik van het gebarensysteem Nederlands met Gebaren.

De andere vijf scholen bieden VGT als instructietaal en/of als taalvak aan. Bij vier van deze vijf scholen werd telkens één personeelslid geïnterviewd, fysiek (2) of online (2). Het ging om drie dove leerkrachten en één horende logopedist. Eén school ging niet in op het verzoek voor een interview. Hieronder worden de resultaten van de geanalyseerde vragenlijsten en interviews uitgebreid beschreven.



Ter aanvulling werden ook de websites van elke school geraadpleegd als triangulatiemethode. Uit hun websites blijkt dat dezelfde vijf BuBaO-scholen die VGT aanbieden, dat aanbod ook op de website vermelden, terwijl de andere vijf scholen dat niet doen.

#### 5.2.2.1.1 VGT als taalvak

Drie scholen bieden VGT als taalvak aan. Dit vak wordt aangeboden voor één of twee lessen per week in de kleuterklassen en voor twee lessen per week op de lagere school. Op één school worden Dovencultuur en Vlaamse Gebarentaal (VGT) niet als afzonderlijke vakken aangeboden. Het is de beslissing van de leerkracht om te bepalen wanneer de focus ligt op VGT en wanneer op Dovencultuur. Op een andere school worden Dovencultuur en VGT enkel in de kleuterklassen gecombineerd en vanaf de lagere school worden ze als aparte vakken aangeboden. In de drie scholen wordt het vak VGT gegeven door een dove gebarentalige leerkracht, met een diploma van de opleiding leerkracht kleuter- of lager onderwijs. Op één school staat er soms een dove klasmedewerker mee voor de klas.

De andere twee scholen bieden geen vak VGT aan, vanwege het ontbreken van geschikte dove leerkrachten die dit kunnen aanbieden. De overige vijf scholen BuBaO type 7 d/sh bieden een vak VGT, zoals eerder aangegeven, eveneens niet aan.

#### **Leerlijnen VGT**

Leerkrachten die het vak VGT aanbieden, laten zich inspireren door 'Vlaamse Gebarentaal leerdoelen, leerlijnen en leermiddelen' (Matthijs & Vlerick, 2011), ontwikkeld door 't Signaal vzw, met subsidies van de Vlaamse Gemeenschapscommissie van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Het materiaal kwam tot stand door een samenwerking tussen 't Signaal vzw, de vakgroep Orthopsychologie van de Vrije Universiteit Brussel, het Vlaams GebarentaalCentrum en de school voor buitengewoon onderwijs type 7 Kasterlinden (die sinds 1998 een bilinguaal-biculturele onderwijsvisie toepast). Het onderwijsveld had behoefte aan concrete handvaten en dat projectinitiatief beantwoordde aan die behoefte. De ontwikkelingsdoelen van VGT werden omgezet in leerlijnen, met bijhorende leermiddelen, voor kleuter-, lager- en secundair onderwijs. De projectmedewerkers deden dat door de domeinen van het Nederlandstalige onderwijs te vertalen naar VGT in tweetalig onderwijs. De bundel bevat gestructureerde onderwijsmodules, die gekoppeld zijn aan ontwikkelingsdoelen en die lesinhoud en oefeningen bevatten.

De domeinen zijn:

- Domein Taalvaardigheid: subdomeinen visueel luisteren, gebaren, interactie, gebarenschrift lezen en gebarenschrift schrijven (54 onderwijsdoelen)
- Domein Taalbeschouwing: subdomeinen grammaticale aspecten, taalreflecties (leerlingen denken na over VGT, eigen VGT gebruik en dat van anderen), gebarenschat en grammaticale begrippen en termen (37 onderwijsdoelen)
- Domein Strategieën: minimale materiële vereisten (bv. camera, computer/laptop) en digitale vaardigheden (5 onderwijsdoelen).
- Domein Attitudes: attitudes van leerlingen doorheen alle domeinen, bij visueel luisteren, bij gebaren, in verschillende situaties zoals spreekbeurten, bij opdrachten, klasgesprekken (12 onderwijsdoelen).
- Interculturele gerichtheid: VGT aanpassen aan de gesprekspartner, situatie, omgeving, boodschap (5 onderwijsdoelen).

De projectmedewerkers hebben ook contact gehad met de scholen Sainte-Marie in Namen en de Frank Barneschool in Londen, als inspiratiebronnen bij de uitwerking van de oefeningen.

### **Ervaringen van leerkrachten met de VGT-leerlijnen**

De leerkrachten die het vak Vlaamse Gebarentaal geven, beschouwen de leerlijnen als waardevol en bruikbaar referentiemateriaal. Ze vinden de leerlijnen thematisch goed gestructureerd en duidelijk gekoppeld aan de ontwikkelingsdoelen. Dat helpt hen bij het structureren van lessen en zorgt voor meer diepgang. Dezelfde thema's komen schooljaar na schooljaar opnieuw aan bod, terwijl ze op een steeds dieper niveau worden behandeld.

Voorheen was er ook een website met lesmateriaal en video's beschikbaar, maar die is niet langer toegankelijk en er is geen back-up beschikbaar. Als gevolg daarvan creëren leerkrachten die het vak Vlaamse Gebarentaal geven voornamelijk hun eigen lesmateriaal.

Leerkrachten geven aan dat er **behoefte is aan het updaten en herzien van de leerlijnen**, evenals aan meer aandacht voor digitalisering. Eén leerkracht merkt op dat bepaalde onderwijsdoelen ontbreken. De leerkrachten vinden het nuttig om ideeën uit te wisselen met andere leerkrachten om te bepalen welke doelen mogelijk kunnen worden weggelaten en welke kunnen worden toegevoegd. Een opmerkelijke bevinding is dat sommige leerkrachten, die werken met gebarenschrift, niet langer verwachten dat leerlingen het gebarenschrift zelf kunnen schrijven, wel dat ze het kunnen lezen.

Bovendien maken niet alle scholen of leerkrachten gebruik van gebarenschrift. Bij de leerkrachten die wel gebruik maken van gebarenschrift is er grote variatie in aanbod, niveau en doel.

Een leerkracht merkt op dat het moeilijk is om de domeinen en bijhorende vaardigheden te evalueren bij de leerlingen, voornamelijk vanwege de grote diversiteit in taalvaardigheid. De uitdaging is om te bepalen wat 'de norm' is. De bundel van de VGT-leerlijnen geeft aan dat er een noodzaak is voor de ontwikkeling van evaluatie-instrumenten om het taalniveau van leerlingen in Vlaamse Gebarentaal te kunnen meten. Tot nu toe zijn er nog geen dergelijke instrumenten ontwikkeld, behalve één school waar de eerste stappen gezet werden om een eigen VGT-taaltest voor kleuters te ontwikkelen (zie verder).

Twee leerkrachten geven aan dat er veel leerlijnen zijn voor het beperkte aantal lessen. Dat wordt met name benoemd door leerkrachten van scholen waar tweetalig onderwijs niet wordt geïmplementeerd en Vlaamse Gebarentaal enkel als een specifiek vak wordt beschouwd. Aan de andere kant geeft een leerkracht die werkzaam is op een school waar een tweetalige onderwijsvisie wordt toegepast juist aan dat bepaalde doelen ontbreken.

### **Leermateriaal**

Het creëren van leermateriaal is een uitdaging bij het lesgeven in en over VGT, omdat er minder beschikbaar materiaal is in vergelijking met het Nederlands. In het Nederlands is er een overvloed aan bronnen, teksten, boeken, enzovoort, terwijl dat bij VGT beperkter is. Zo zijn verhalen in VGT en vertalingen van leesboeken of boekfragmenten voor oudere kinderen bijvoorbeeld te beperkt en er is ook een gebrek aan poëzie in VGT. Video's die dove gebarentalige vrijwilligers zelf maken thuis kunnen al bruikbaar zijn, volgens een leerkracht. Er is ook vraag naar ABC-lees- of kijkboeken, dobbelstenen en kaarten met handvormen. Tot nu toe hebben leerkrachten vaak hun eigen leermaterialen moeten ontwikkelen en knutselen. Er is duidelijk **behoefte aan meer bestand materiaal waar leerkrachten gebruik van kunnen maken.**

Dove leerkrachten van verschillende dovenscholen die het vak VGT geven, wisselen voornamelijk via digitale kanalen materiaal en tips uit. Er is behoefte aan een databank waarin materiaal wordt verzameld en een platform waar mensen kunnen samenkomen om kennis uit te wisselen over het vak VGT.

#### 5.2.2.1.2 VGT als instructietaal

Drie van de vijf scholen geven aan dat VGT kan worden aangeboden als instructietaal in alle jaren van de basisschool, afhankelijk van de noden van de kinderen en van het doel en de inhoud van de lessen. Het aantal uren waarin wordt lesgegeven in VGT varieert dus. De lessen met VGT als instructietaal worden gegeven door horende leerkrachten en therapeuten en door dove leerkrachten wanneer de school er ter beschikking heeft. Twee van die scholen wensen een doof en gebarentalig personeelslid aan te werven om VGT aan te bieden als taalvak, maar vinden er geen.

Op één van de bovengenoemde drie scholen wordt sinds enkele jaren Vlaamse Gebarentaal gebruikt als instructietaal naast SimCom (zie 2.4.2 Buitengewoon onderwijs voor toelichting over SimCom). Leerkrachten en logopedisten wisselen tussen VGT en SimCom, afhankelijk van de leerling, de klasgroep en het doel. Hoewel het grootste deel van de dag in SimCom wordt gecommuniceerd, is het doel van de school dat meer leerkrachten afwisselen tussen VGT en SimCom. In hun onderwijs streven ze ernaar om leerstof, zoals rekenen en wereldoriëntatie, toegankelijk te maken in beide talen, ongeacht de taalvaardigheid van het kind. Daarnaast richten ze zich op vakinhoud en stellen ze dat niet alles een taalles is. Taallessen richten zich op woordenschatuitbreiding en zinsstructuur, terwijl andere vakken hun eigen focus hebben. Gebarenschrift en geschreven Nederlands worden op deze school als gelijkwaardig behandeld. Bij de evaluatie van niet-taalvakken probeert deze school de taalfactor te minimaliseren, waarbij kinderen kunnen kiezen in welke taal ze antwoorden.

Op een andere school dan bovengenoemde is VGT de voertaal in elke klas van de basisschool, waar zowel dove leerkrachten, dove medewerkers als horende leerkrachten lesgeven in VGT. Bij sommige lessen, waarbij de logopedist of de dove medewerker mee in de klas staan, worden de lessen in twee talen gegeven. Bij individueel contact tussen de logopedist en de leerling is communicatie in VGT of Nederlands mogelijk, afhankelijk van het doel van de sessie. Klassikale gesprekken verlopen steeds in VGT. Tijdens de lessen lichamelijke opvoeding en levensbeschouwing is de instructietaal afhankelijk van de mogelijkheden van de leerkracht. Tijdens individuele logopedie is er mogelijkheid tot instructie in VGT, maar wordt er geoefend op het Nederlands.

Andere scholen bieden VGT niet aan als instructietaal.

#### **Leermateriaal**

Er is een **grote vraag naar voldoende en kwalitatief leermateriaal in VGT voor andere vakken dan het taalvak VGT**. Het is belangrijk dat er materiaal beschikbaar is dat zowel Nederlands als VGT integreert,

zodat er verbanden en bruggen tussen beide talen kunnen worden gelegd. Eén school geeft aan dat leer materiaal steeds wordt gepresenteerd in gebarenschrift, geschreven Nederlands en met visuele ondersteuning. Het gebruik van maatwerk per klas en per jaar maakt het voor hen echter moeilijk om materiaal van voorgaande jaren opnieuw te gebruiken, en het tekort aan leerkrachten belemmert consequent gebruik van dezelfde materialen. Een andere school geeft aan dat sommige leer materiaal er ook wordt gepresenteerd in gebarenschrift. Een horende leerkracht benadrukt dat de inhoud van het les materiaal hetzelfde blijft, maar dat de taal waarin het wordt aangeboden verschilt. Toch is er behoefte aan informatieve video's in VGT, vergelijkbaar met de video's op schooltv.nl, maar specifiek in VGT (bv. zoals op sigra.lsfb.be met infovideo's in Frans-Belgische Gebarentaal). Het zou ook nuttig zijn om een gebarenlexicon en ondertiteling toe te voegen aan dergelijk materiaal. Eén school inventariseert verschillende bronnen zoals verhalen in VGT en boeken en filmpjes zonder woorden en wil graag een platform om deze materiaallijst te delen met andere leerkrachten en scholen.

#### 5.2.2.1.3 Gebarenschrift

Gbarenschrift, ook bekend als SignWriting, wordt gebruikt op drie scholen. Op andere scholen wordt het niet gebruikt of wordt er niet over gesproken.

Eén school geeft geen uitgebreide lessen meer in gebarenschrift vanwege tijdgebrek, maar biedt nog steeds de basis aan. Gebarenschrift wordt hier vooral gebruikt voor gebaren die gemakkelijk te lezen zijn in de vorm van gebarenschrift en om leerlingen te helpen moeilijke Nederlandse woorden te begrijpen. De tweede school gebruikt het wanneer leerlingen moeite hebben met het lezen van Nederlands. Op de derde school wordt gebarenschrift ingebed in ieder vak, in bijna elke les en in het klaslokaal. Schrijven in gebarenschrift wordt niet onderwezen op de scholen, omdat leerlingen zichzelf kunnen filmen en hun productie kunnen bewaren.

Eén leerkracht, die momenteel geen gebarenschrift aanbiedt, twijfelt over het nut en de waarde ervan in de klas en vraagt zich af of het zinvol is om leerlingen gebarenschrift te leren als ze het later waarschijnlijk niet zullen gebruiken. Een andere leerkracht suggereert om meer digitaal te werken. Technologische vooruitgang biedt meer mogelijkheden om video's met VGT te koppelen aan werkbladen, maar er blijken nog beperkingen te zijn, zoals limieten bij het uploaden van YouTube-video's. Aan de andere kant helpt gebarenschrift volgens een leerkracht leerlingen om het verschil tussen de grammatica's van Nederlands en VGT te begrijpen. Gebarenschrift wordt door deze leerkracht beschouwd als een meer gelijkwaardige weergave van Vlaamse Gebarentaal ten opzichte van geschreven Nederlands.

Een belangrijk knelpunt is dat niet alle leerkrachten bekend zijn met het lezen en schrijven van gebarenschrift. Daarnaast speelt ook de factor tijd een rol: wanneer is er ruimte om de leerlingen gebarenschrift te leren?

#### 5.2.2.1.4 Taaltest VGT

Er zijn in Vlaanderen **geen gestandaardiseerde en wetenschappelijk onderbouwde taaltesten** ontwikkeld om de receptieve en productieve vaardigheden in VGT bij kinderen te meten. Wel heeft één school de eerste stappen genomen om een eigen taaltest te ontwikkelen voor intern gebruik, om de receptieve vaardigheden in VGT bij d/sh kleuters te meten. Het initiatief werd genomen door een team van één dove en twee horende personeelsleden, die leerkracht of logopedist zijn, op basis van de dagelijkse behoeften die ze zien bij leerkrachten, ondersteuners, kinderen en ouders. De taaltest zal bestaan uit twee subtests, namelijk (1) 'grammaticale constructies', waarbij het begrijpen van grammatica van VGT wordt beoordeeld en (2) 'opdrachten', waarbij enkelvoudige en meervoudige opdrachten worden gegeven in VGT, die leerlingen moeten begrijpen en uitvoeren. Een piloottest werd voor het eerst afgenomen in schooljaar 2022-2023. Voor de piloottest zijn geen specifieke normen vastgesteld om de resultaten te beoordelen. De voorlopige resultaten van de test worden gebruikt om de individuele progressie te beoordelen en om de prestaties van leerlingen met hun klasgenoten te vergelijken. Op basis van de testresultaten proberen leerkrachten specifieke doelen op te stellen en werken ze daar naartoe. Het team heeft geen ruimte, expertise en tijd om de ontwikkeling van de test alleen te dragen en stelde recent de vraag voor ondersteuning aan het Vlaams GebarentaalCentrum en Universiteit Gent.

#### 5.2.2.2 Dovencultuur

Zes scholen bieden Dovencultuur aan in de lessen. Er is een verschil in aanpak in het aanbieden van Dovencultuur als lesinhoud. Twee van de zes scholen geven dit **als specifiek vak**, één school werkt eerder **vakoverschrijdend** of verwerken dit in de lessen Wereldoriëntatie, en drie scholen hanteren een combinatie van beide. Op één school wordt Dovencultuur samen met VGT in één vak geïntegreerd. Een school die momenteel Dovencultuur niet aanbiedt, bekijkt momenteel met het schoolteam of de lessen Dovencultuur klasoverschrijdend kunnen worden aangeboden.

De tijd die per week aan Dovencultuur als vak wordt besteed, varieert van 25 minuten, over één lesuur tot twee lessuren. Van de vijf scholen die Dovencultuur als vak aanbieden, wordt het in vier scholen

onderwezen in alle jaren van de basisschool. Eén school biedt dit vak niet aan op de kleuterschool, enkel op de lagere school. Op vier van de zes scholen wordt Dovencultuur (als vak of vakoverschrijdend) aangeboden door een dove leerkracht of medewerker en op twee van de zes scholen door horende leerkrachten.

**Voor Dovencultuur** bestaan er voor type 7 onderwijs wel ontwikkelingsdoelen, maar er zijn **geen leerlijnen** ontwikkeld. Net als voor VGT ontwikkelen leerkrachten hun leer materiaal zelf, en wisselen ze dit uit met dove leerkrachten van andere scholen. Eén leerkracht laat zich inspireren door het cursuspakket CIDS (Cultuur en Identiteit voor Doven en Slechthorenden) van Kentalis in Nederland. Diezelfde leerkracht geeft ook aan dat die ook put uit persoonlijke ervaringen om informatie te delen, bijvoorbeeld wanneer leerlingen vragen stellen over bepaalde dienstverlening of afstandstolken.

Eén leerkracht stelt dat bij kleuters Dovencultuur voornamelijk om de beleving gaat, geïntegreerd in de lessen. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om naamgebaren en regels met betrekking tot aandacht vragen, zoals aantikken en zwaaien. Die aspecten worden beter al doende geleerd en niet in een afzonderlijk vak Dovencultuur onderwezen.

Wat betreft de vakoverschrijdende integratie werden de volgende voorbeelden genoemd van hoe Dovencultuur aan bod kan komen binnen andere vakken:

- WO, thema verkeer: hoe begeef je je als doof iemand in het verkeer?
- WO, thema sport: vertellen over en/of uitnodigen van *Deaf Devils* (nationale voetbalploeg met d/sh voetballers).
- WO, thema wereld, landen: video's tonen van dove mensen die vertellen over waar het naamgebaar van hun land vandaan komt.
- WO, thema Wereldoorlog II: dove 90-plussers uitnodigen die vertellen over hoe ze de oorlog hebben meegemaakt.
- VGT, thema handalfabet: de geschiedenis van het handalfabet.

Vooral binnen het vak Wereldoriëntatie (WO) blijken er veel mogelijkheden te zijn om de ontwikkelingsdoelen van Dovencultuur te behandelen. Eén school geeft aan dat ze soms een bepaald thema overschrijdend behandelen binnen de vakken VGT, Nederlands, Wereldoriëntatie en Dovencultuur. Eén leerkracht benadrukt dat alle leerkrachten in alle vakken aandacht moeten hebben voor de identiteitsontwikkeling van d/sh leerlingen.

### 5.2.2.3 Personeel

Zeven van de tien scholen Buitengewoon basisonderwijs hebben geen dove gebarentalige personeelsleden in hun schoolteam. Twee van deze zeven scholen geven aan dat ze graag een doof personeelslid willen aanwerven maar er geen vinden. Twee van de tien scholen hebben één dove leerkracht in dienst en één van de tien scholen heeft één dove leerkracht en twee dove klasmedewerkers tewerkgesteld. Van de drie dove leerkrachten is er één leerkracht ook klastitularis.

#### **Opleidingen en professionalisering**

Ideaal zou zijn dat leerkrachten VGT beheersen. In werkelijkheid blijkt dat dat een uitdaging is. Verderop bespreken we het tekort aan dove gebarentalige leerkrachten. Horende leerkrachten met kennis van VGT hebben dit onder andere geleerd in het kader van een tolkopleiding, (intensieve) cursussen VGT en/of door jarenlang les te geven, al dan niet in samenwerking met dove gebarentalige collega's. Eén school geeft aan dat het personeelsverloop ervoor zorgt dat de school soms genoodzaakt is om leerkrachten aan te werven zonder kennis van VGT. Deze school ontwikkelde een interne brochure met grammaticalesen en een gebarenlexicon en er worden geregeld video's met thematische gebaren verspreid binnen de organisatie.

Binnen de lerarenopleiding kregen dove leerkrachten de mogelijkheid om de vakken grammatica en Dovencultuur te volgen aan een andere onderwijsinstelling. Sommige dove leerkrachten hebben de vakken VGT-grammatica en gebarentaalkunde als nascholing gevolgd aan KU Leuven, campus Antwerpen. Dove leerkrachten blijven zich ook bijscholen op eigen initiatief door op de hoogte te blijven van de actualiteiten van de Vlaamse en internationale Dovengemeenschap en het volgen van recente onderzoeken via het internet, sociale media en het bijwonen van studiedagen. Daarnaast leren ze ook van andere leerkrachten door uitwisseling, ervaring en voortdurende openheid voor nieuwe informatie.

De dove leerkrachten **wensen meer professionaliseringsactiviteiten i.v.m. lesgeven over VGT en Dovencultuur**. Ze erkennen de waarde van herhaling en opfrissing van taalkunde en grammatica van VGT. Daarnaast is er vraag naar een specifieke opleiding op het gebied van VGT-didactiek, omdat beheersing en kennis van VGT niet automatisch betekent dat leerkrachten ook weten hoe dit vak onderwezen moet worden. Naast zelfstudie en het bijwonen van studiedagen wensen leerkrachten ook georganiseerde bijscholingsactiviteiten over recente onderzoeken en ontwikkelingen rond VGT,



Dovencultuur en de Dovengemeenschap. **Externe ondersteuning om bijeenkomsten tussen leerkrachten te faciliteren** is voor hen zeer wenselijk. Zo kan er kennisuitwisseling plaatsvinden en kunnen de leerkrachten meer vertrouwen krijgen in hun aanpak. Een aandachtspunt is dat leerkrachten hier tijd en ruimte voor moeten krijgen. Een aanvullende suggestie is om in contact te treden met collega's van het tweetalige programma in Namen, met als doel inzicht te krijgen in de aanpak van het vak Frans-Belgische Gebarentaal en zo inspiratie op te doen. Daarnaast wordt voorgesteld dat leerkrachten van elkaar zouden kunnen leren door elkaars lessen over VGT en Dovencultuur te observeren, over de grenzen van de school heen.

### **Dove gebarentalige leerkrachten**

Er is een **beperkt** aantal dove gebarentalige leerkrachten beschikbaar. Momenteel zijn er slechts drie dove leerkrachten met een diploma van kleuter- of lager onderwijs actief in het buitengewoon basisonderwijs. Al deze leerkrachten zijn verantwoordelijk voor de vakken VGT en Dovencultuur en geven, afhankelijk van de beschikbare uren, ook andere vakken, waarbij één van hen ook klastitularis is. De onderzoekers weten dat er enkele andere dove mensen met een diploma in kleuter- of lager onderwijs zijn, maar zij werken momenteel ofwel in het buitengewoon secundair onderwijs, ofwel daarbuiten. We hebben de huidige dove leerkrachten die lesgeven in het buitengewoon basisonderwijs gevraagd naar mogelijke verklaringen en suggesties.

Een mogelijke verklaring is dat niet alle lerarenopleidingen bereid zijn om redelijke aanpassingen te voorzien, zoals de mogelijkheid om een stage te doen in het buitengewoon onderwijs met dove en slechthorende leerlingen in plaats van in het gewoon onderwijs. De opleidingsonderdelen Frans en muziek werden wel al eens vervangen door de vakken grammatica VGT en Dovencultuur, aangeboden door de Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO's). Ook voor het vak Nederlands luisteren was er een alternatief mogelijk in de vorm van uitbreidende doelen die gericht zijn op Nederlands lezen. Dit werd als positief ervaren.

Een andere mogelijke verklaring is dat voor sommige dove individuen de lerarenopleiding mogelijk te hoog gegrepen is. Het blijkt moeilijk voor sommige dove mensen om zich te motiveren voor de lerarenopleiding. Dit kan te maken hebben met de moeilijkheidsgraad en/of het gebrek aan toekomstmogelijkheden, aangezien ze hard moeten werken om leerkracht te worden, met een grote kans om dan toch slechts de vakken VGT (Vlaamse Gebarentaal) en Dovencultuur te kunnen en mogen onderwijzen. Velen kiezen dan eerder voor een opleiding tot opvoeder, aangeboden binnen het volwassenenonderwijs.

Een suggestie van een leerkracht is om dove studenten samen in aparte groepen les te geven, zodat ze elkaar kunnen ondersteunen. Daarnaast wordt voorgesteld dat een lerarenopleiding specifieke modules organiseert over hoe dove en slechthorende kinderen leren, waarbij leerkrachten die al werken met dove en slechthorende leerlingen samen met de nieuwe studenten de lessen kunnen volgen. Op deze manier kunnen ze profiteren van elkaars ervaringen en expertise. Dit kan dove studenten motiveren om de lerarenopleiding te volgen.

#### 5.2.2.4 Discussie

**Het aanbod VGT en Dovencultuur verschilt in de scholen buitengewoon onderwijs. Het aanbieden van VGT als taalvak en/of als instructietaal heeft geen direct verband met een volwaardig tweetalig onderwijsaanbod op scholen voor buitengewoon onderwijs.** De visie op tweetalig onderwijs en de praktische uitvoering ervan verschilt per school, en daardoor ook de positie van VGT in de leeromgeving, de hoeveelheid tijd dat VGT als instructietaal wordt aangeboden, het taalbeleid en de taalplanning. Ook de samenwerking met en de positie van dove leerkrachten verschilt per school. Dit kan invloed hebben op de ruimte die er is in het leerprogramma van de leerlingen om VGT-vaardigheden te ontwikkelen en kennis over VGT te verwerven. Leerkrachten die het taalvak aanbieden binnen scholen die geen (uitgesproken) tweetalige onderwijsvisie hebben, hebben moeite met het behandelen van alle doelen en leerlijnen. VGT als geïsoleerd vak aanbieden in een overwegend monolinguale school brengt grote uitdagingen met zich mee.

Het valt op dat verschillende scholen VGT ter ondersteuning van communicatie aanbieden 'op maat' van de leerlingen. Daar kunnen enkele kritische kanttekeningen bij worden gemaakt. Wanneer kinderen beide talen beheersen, rijst de vraag hoe leerkrachten bepalen in welke taal te communiceren met de kinderen. Kinderen kiezen mogelijk hun taal op basis van hun gesprekspartner, of baseren hun keuze op wat zij denken dat de belangrijkste taal is in de maatschappij of voor hun ouders. Kinderen kunnen er dus voor kiezen om Nederlands te spreken omdat ze onvoldoende vaardig zijn in VGT, maar ook omdat Nederlands de dominante taal is. De vraag rijst of kinderen te allen tijde de vrijheid moeten hebben om hun taal te kiezen. Die overwegingen weerspiegelen de complexiteit van taalgebruik en benadrukken de uitdagingen die gepaard gaan met het creëren van een toegankelijke leer- en communicatieomgeving.

**Wat betreft het vak Dovencultuur, nemen scholen de vrijheid om de inhoud aan te bieden als apart vak en/of vakoverschrijdend.** Verschillende actoren vinden het vakoverschrijdend aanbieden van lesinhouden van Dovencultuur interessant, omdat op die manier Dovencultuur ook breder gedragen wordt binnen de school. Dovencultuur enkel aanbieden in de vorm van een geïsoleerd vak wordt afgeraden.

**De aanwezigheid van dove leerkrachten in scholen is een uitdaging.** Het onderzoek toont aan dat er moeilijkheden zijn bij het aantrekken van gekwalificeerde dove leerkrachten. Het vraagt aandacht, aangezien bij de toekomstige implementatie van tweetalig onderwijs in Nederlands en Vlaamse Gebarentaal dove gebarentalige leerkrachten dienen te fungeren als taalrolmodellen. Binnen dit onderzoek was er onvoldoende ruimte om scholen buitengewoon onderwijs te bevragen met betrekking tot de hindernissen die zij ervaren bij het aantrekken van dove gebarentalige leerkrachten en welke inspanningen zij al doen. Naast het belang van een aantrekkelijke werkomgeving is er aandacht nodig voor de drempels binnen de lerarenopleidingen waar dove gebarentalige (ex-)studenten tegenaan botsen. Deze bevinding onderstreept de noodzaak aan inclusieve(re) lerarenopleidingen.

Uit de vragenlijst en interviews blijkt dat VGT-talige personeelsleden (doof en horend) binnen de scholen buitengewoon onderwijs een gebrek hebben aan kennis over tweetalig onderwijs en **nood aan meer opleiding over hoe tweetalig onderwijs aan te bieden en aan vakdidactiek voor Vlaamse Gebarentaal als taalvak.**

Het is daarnaast nuttig om **bij toekomstig onderzoek aandacht te hebben voor het nut van gebarenschrift.** Gebarenschrift biedt de mogelijkheid om VGT in schriftelijke vorm weer te geven en zo gelijkwaardig met geschreven Nederlands beschouwd worden. Anderzijds kan dit ook een vertekend beeld geven, aangezien gebarenschrift enkel op school wordt gebruikt en nergens anders in de maatschappij.

Verder werd de **nood aan taaltesten om VGT-vaardigheid te meten, een evaluatie van de VGT-leerlijnen, beschikbaarheid van geschikt leermateriaal en VGT-bronnen en aan uitwisseling tussen leerkrachten over de schoolmuren heen genoemd.** Die aspecten zijn belangrijke bouwstenen die bijdragen aan de verdere ontwikkeling en bevordering van een tweetalige leeromgeving en de kwaliteit van het aanbod van VGT als instructietaal en als taalvak.

## 6 ALGEMEEN BESLUIT

Om een diepgaand begrip te krijgen van de bestaande organisatievormen voor tweetalig onderwijs en de randvoorwaarden die van invloed zijn op de kwaliteit en effectiviteit van tweetalig onderwijs, werd een literatuurreview gecombineerd met de organisatie en analyse van denktank- en focusgroepsgesprekken. In wat volgt, worden de randvoorwaarden die geïdentificeerd konden worden in literatuur en de randvoorwaarden uit de kwalitatieve data-analyse met elkaar gekoppeld. Er wordt eerst een antwoord op geformuleerd op de onderzoeksvragen met betrekking tot de organisatievormen en nadien op de onderzoeksvragen m.b.t. de randvoorwaarden voor volwaardig tweetalig onderwijs (zie 1.2 Onderzoeksvragen). Aansluitend wordt het onderzoek naar (vak)didactiek bij het lesgeven over en in de Vlaamse Gebarentaal samengevat. Het algemeen besluit wordt afgesloten met een hoofdstuk betreffende aanbevelingen voor toekomstig onderzoek.

### 6.1 Organisatievorm(en)

Wat zijn volgens de wetenschappelijke literatuur kenmerken van effectieve vormen van tweetalig onderwijs waarbij een gebarentaal één van de onderwijstalen is? Algemeen wordt er in de literatuur uiterst weinig beschreven over de effectiviteit van organisatievormen. Er werden internationaal zeven verschillende organisatievormen geïdentificeerd waar onderwijs aan d/sh kinderen wordt aangeboden, gaande van onderwijs met een exclusieve focus op d/sh kinderen naar onderwijs waar d/sh kinderen samen les krijgen met horende kinderen. Het gaat om de volgende vormen: scholen buitengewoon onderwijs, aparte klassen in gewoon onderwijs, resource rooms, simultane inschrijving in een gewone en buitengewone school, gemengd model van co-enrollment en aparte klassen, co-enrollment en geïntegreerd onderwijs. In de literatuur waren er verhoudingsgewijs meer publicaties terug te vinden over de organisatievormen met co-enrollment dan over de andere organisatievormen.

Hoewel er uit onderzoek van Stinson & Kluwin (2012) blijkt dat de organisatievorm op zich niet de grootste doorslag geeft inzake effectiviteit, werden er toch argumenten voor en tegen de diverse organisatievormen beschreven. Scholen buitengewoon onderwijs, aparte klassen in gewoon onderwijs, gemengd model en co-enrollment bieden de mogelijkheid om tweetalig onderwijs te organiseren, mits er wordt voldaan aan **de randvoorwaarden**. Uit de kwalitatieve analyse blijkt er een sterke voorkeur te zijn voor de implementatie van co-enrollment in de Vlaamse context. Over het algemeen blijken co-enrollment programma's voordelig voor de sociale, cognitieve, academische- en identiteitsontwikkeling van d/sh leerlingen. Het onderzoek resulteert in een voorstel tot organisatie

van volwaardig tweetalig onderwijs Nederlands – Vlaamse Gebarentaal waarbij de principes van co-enrollment en de randvoorwaarden versmelten tot de voorgestelde organisatievorm ‘**tweetalig inclusief onderwijs**’.

## 6.2 Randvoorwaarden

Om tweetalig inclusief onderwijs op een hoogwaardige wijze te implementeren in Vlaanderen, zijn er **zes essentiële voorwaarden**. Die voorwaarden vormen het fundament voor het tot stand brengen van een omgeving met aandacht voor taal en inclusie, waarin zowel dove, slechthorende en horende leerlingen school kunnen lopen. De zes randvoorwaarden die verzameld werden tijdens de literatuurreview en de gesprekken beslaan de school, de leerkrachten, de leerlingen, de klaswerking, de ouders en de partnerschappen. Deze essentiële voorwaarden worden hieronder in deze volgorde verder uitgediept.

### 6.2.1 School: visie, leiderschap en cultuur

De eerste randvoorwaarde gaat in op de **visie, het leiderschap en de cultuur** van een school. Belangrijke punten zijn een gedeelde visie met nadruk op ‘tweetaligheid’ en ‘inclusie’. Uit de analyse kwam het voorstel om een **trekkersgroep** te installeren. De schoolcultuur moet gastvrijheid voor d/sh leden bevorderen, met **aandacht voor de Vlaamse Gebarentaal en Dovencultuur**. Dat houdt in dat doof personeel op alle niveaus moet kunnen aangeworven worden en dat het onderwijspersoneel (d.w.z. schoolleiding, administratie, (turn)leerkrachten enz.) zoveel mogelijk (basiskennis) Vlaamse Gebarentaal verwerft. Hoewel de implementatie van tweetalig inclusief onderwijs moeilijk haalbaar is in elke school in Vlaanderen vanwege de relatief kleine populatie d/sh leerlingen en het beperkt aantal gekwalificeerde (dove) gebarentalige leerkrachten, kunnen geïnteresseerde gewone scholen **expertise inzake tweetaligheid en d/sh kinderen uitbouwen** (cf. expertenscholen). Tot slot, de school dient ook in te zetten op **toegankelijke communicatie** en dient bestaande **disposities** bij onderwijspersoneel, leerlingen en ouders – o.a. inzake tweetalig onderwijs in een gebarentaal en meertalig opgroeien – aan te pakken.

### 6.2.2 Leerkrachten bundelen de krachten: samenwerking in team

Ten tweede zijn **leerkrachten** een steunpilaar bij tweetalig inclusief onderwijs. Het gaat daarbij om een klasteam met complementaire kennis, vaardigheden en ervaringen (cf. teamteaching; Meirsschaut & Ruys, 2017). De relevante kennis en vaardigheden, afgeleid uit de literatuur en de analyse, zijn

samengevat in een schema dat te vinden is in Bijlage 6: Nodige kennis en vaardigheden voor tweetalig inclusief onderwijs). In dit schema zijn de kennis en vaardigheden ingedeeld in minimale en verder te ontwikkelen bekwaamheden in een professionaliseringstraject. Hierbij is er een **gelijkwaardige positie** tussen beide leerkrachten die samen voor de klas staan. Het complementair klsteam bestaat idealiter minimaal uit een **d/sh gebarentalige leerkracht en een horende gebarentalige leerkracht**. Zowel uit de literatuur, als uit de gesprekken wordt opgemerkt dat een **gebarentalige coördinator** een noodzakelijk functie is binnen het uitbouwen van tweetalig inclusief onderwijs. **Gespecialiseerde opleidingen** werden in de literatuur reeds sterk vooropgesteld, met inbegrip van (bij)scholing in vakdidactiek gebarentaal, tweetalige pedagogiek, (taal)differentiatie en Dovencultuur. **Dove gebarentalige leerkrachten** spelen een essentiële rol binnen tweetalig inclusief onderwijs als **taal- en identiteitsrolmodellen**. Ze vergroten het bewustzijn over doof en slechthorend zijn op school. Hun gewaarwording, gebaseerd op expertise en persoonlijke belevingen, dient als directe indicatie voor de mate van inclusie binnen het tweetalig inclusief onderwijs. Er wordt algemeen slechts een zeer beperkte rol voorzien voor tolken VGT-Ned.

### 6.2.3 Evenwichtige participatie en mix van leerlingen

De derde randvoorwaarde heeft betrekking op de leerlingen. Bij de realisatie van tweetalig inclusief onderwijs is een diversiteit aan **dove, slechthorende en horende leerlingen** van betekenis. De literatuur en de gesprekken brengen naar voren dat een **kritische massa d/sh kinderen** (minimaal een kwart tot de helft van de klasgroep) noodzakelijk is voor het slagen van volwaardig tweetalig inclusief onderwijs. Voor het behalen van die kritische massa valt te overwegen om meerjarenklassen te implementeren. Daarnaast blijkt uit de gesprekken ook dat **klasgroepen** bij voorkeur eerder klein zijn, idealiter 8-10 leerlingen. Uit de analyse blijkt **peer tutoring** een nuttige aanpak binnen een diverse klasgroep. Volgend uit het streven naar een kritische massa d/sh leerlingen, is de **locatie van de school** ook een belangrijk gegeven. Om voldoende d/sh leerlingen (en ervaren leerkrachten) aan te trekken, heeft een locatie nabij een grote stad voordelen. Een gemakkelijke bereikbaarheid per auto en openbaar vervoer, samen met de mogelijkheid voor schoolbusvervoer, is ideaal.

### 6.2.4 Een sterke en doordachte klaswerking voor alle leerlingen

Ten vierde, de **klaswerking** omvat de elementaire thema's zoals taalbeleid en -planning, taaldifferentiatie, aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen en infrastructuur en klasinrichting. De analyse toont aan dat een universeel ontwerp als fundamentele basis kan dienen voor het uitbouwen van tweetalig inclusief onderwijs. Beide talen, Nederlands en

Vlaamse Gebarentaal, zijn gelijkwaardige talen en worden als **instructietalen en voertalen** beschouwd met inbegrip van **taalvakken** Ned-VGT. Een doordachte afwisseling tussen impliciet en expliciet taalonderwijs wordt aanzien als essentiële aanpak om tot volwaardige tweetalige leerlingen op te groeien. De literatuur benadrukt het belang van een zo **vroeg** mogelijk **tweetalig aanbod** (Hendar & O'Neill, 2016). **Toegang tot taal** en de **dominantie van gesproken taal** verdienen bijkomende aandacht. Een duidelijk gefundeerde **taalplanning** ondersteunt het stimuleren van een optimale taalontwikkeling en het waarborgen van gelijke toegang tot het schoolgebeuren voor alle leerlingen en leerkrachten.

Binnen tweetalig onderwijs is er nood aan taaldifferentiatie gebaseerd op het **taalprofiel** van elk kind (Ghesquière & Meurant, 2019; Baker et al., 2019). Die taalprofielen worden opgesteld op basis van **taaltesten in beide talen** die fungeren bij aanvang en verdere opvolging. De gedetailleerde differentiatie voor Nederlands en Vlaamse Gebarentaal kan geraadpleegd worden in hoofdstuk 4.3 Taaldifferentiatie. Samengevat kan gesteld worden dat **taal** noodzakelijk is, spraak niet (Hall et al., 2019). Zowel dove, slechthorende als horende leerlingen in het tweetalig inclusief onderwijs streven naar het verwerven van **ontwikkelingsdoelen en eindtermen** in beide talen (cf. gemeenschappelijk curriculum). Voor de vaardigheden 'spreken en luisteren' wordt vanuit de Vlaamse denktank sterk aanbevolen om **uitbreidingsdoelen** te voorzien voor dove en slechthorende leerlingen. Ook op vlak van (aanvankelijk) lezen en schrijven is differentiatie nodig gezien de diversiteit in noden, verwervingstempo en de mogelijke methodes. Daarnaast is differentiatie voor Vlaamse Gebarentaal ook wenselijk. In de eerste plaats een **gebarentaalbad** o.a. voor kinderen die bij inschrijving geen/weinig taalvaardigheden ontwikkelden in beide talen. Verdere nood tot differentiatie op vlak van Vlaamse Gebarentaal werden in het huidig onderzoek niet gedetecteerd. Voordelen inzake de integratie van **gebarenschrift**, als ondersteuning, werden besproken. In 2011 werden reeds leerdoelen, **leerlijnen en leermiddelen voor VGT** ontwikkeld (Matthijs & Vlerick, 2011).

Leerkrachten in het basisonderwijs hebben algemeen al ervaring met differentiatie in de klas, los van de vooropgestelde doelgroep d/sh kinderen. De differentiatiepraktijken die scholen al hanteren, kunnen ze ook verder benutten. De aanwezige differentiatie is uiteraard ook blijvend nodig binnen tweetalig onderwijs. Tweetalig inclusief onderwijs en het **zorgcontinuüm**, waar de school al vertrouwd mee is, sluiten elkaar ook niet uit. De brede basiszorg heeft dan betrekking op de meeste d/sh leerlingen met verschillende taalprofielen. Idealiter volgt de meerderheid van de d/sh kinderen het **gemeenschappelijk curriculum**, terwijl een kleine minderheid een Individueel Aangepast Curriculum volgt.

Daarnaast is ook de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in het tweetalig onderwijs een aandachtspunt. In het kader van differentiatie wordt algemeen aanbevolen om **afwisselende groepsindelingen** (bv. via hoekenwerk) te gebruiken, los van de gehoorstatus. Het kan echter, in het kader van hun sociaal-emotionele en identiteitsontwikkeling, op gezette tijden relevant zijn om **aparte momenten** te installeren voor d/sh kinderen en horende kinderen (cf. safe space). Bij tweetalig inclusief onderwijs is er **extra aandacht nodig voor de ontwikkeling van een positief (zelf)beeld met betrekking tot doof, slechthorend of horend zijn bij alle kinderen**. Een ander aspect is **tonen hoe dove en slechthorende mensen zich kunnen bewegen in de maatschappij**. Daarbij kunnen modules rond Dovencultuur nuttig zijn.

Tweetalig inclusief onderwijs dient ook de **infrastructuur en klasinrichting** onder de loep te nemen. Scholen dienen een schoolomgeving te creëren met aandacht voor visualiteit en akoestiek. Dat houdt in dat visuele signalen de auditieve signalen ondersteunen en dat de akoestiek op school geoptimaliseerd wordt. Ook vraagt de klasruimte aandacht, zodat leerlingen en leerkrachten elkaar goed zien en zodat de ruimte flexibel kan benut worden, afhankelijk van de lesdoelen.

### 6.2.5 Partnerschap tussen school en ouders

Als vijfde randvoorwaarde komen **ouders** aan bod. Ouders zijn een belangrijke partner bij tweetalig inclusief onderwijs. Laagdrempelige en tweetalige communicatie over de schoolvisie en aanpak lijken dan ook onmisbaar. De bevroagde ouders wensen zelf dan ook VGT te leren en geïnformeerd te worden over hoe ze een tweetalige aanpak thuis kunnen realiseren. Tot slot, ouders hebben ook zorgen m.b.t. praktische zaken gerelateerd aan het schoolgebeuren, bv. samenwerking met paramedische diensten en leerlingenvervoer.

### 6.2.6 Versterking door externe partners

Tot slot, het tweetalig inclusief onderwijs zal ook **partners**<sup>17</sup> moeten identificeren, die bij voorkeur tweetalig zijn en/of openstaan voor tweetalig onderwijs, om het tweetalig inclusief onderwijs mee vorm te kunnen geven en om de duurzaamheid van het nieuwe programma veilig te stellen. Doelen van samenwerking zijn dan professionalisering, kennis- en expertisedeling, delen van leermateriaal, netwerkuitbreiding, onderzoek, de brug naar de Dovengemeenschap, het bekendmaken van scholen

---

<sup>17</sup> Partners die werden genoemd zijn scholen buitengewoon onderwijs, het VGTC en Doof Vlaanderen. In de startersgids worden meer mogelijke partners genoemd.



die tweetalig inclusief onderwijs aanbieden en samenwerking rond paramedische ondersteuning en therapieën. Mogelijke vormen van samenwerkingsstructuren zijn het opstarten van een vzw, een stuurgroep, een kernteam of een beleidsteam.

### 6.3 (Vak)didactiek VGT

De onderzoeksvraag omvatte het in kaart brengen van de beschikbare kennis over (vak)didactiek bij het geven van les over VGT en in VGT. Om inzicht te krijgen in die twee didactische methodes werd er een vragenlijst uitgestuurd naar elke school met een aanbod type 7 d/sh met de mogelijkheid tot bijkomend interview. Uit dit onderzoek blijkt dat **het aanbod Vlaamse Gebarentaal en Dovencultuur verschilt** in de 10 bevroegde scholen buitengewoon onderwijs. Niet in elke school wordt er onderwezen over en in de Vlaamse Gebarentaal. Wanneer er wel een aanbod VGT is dan varieert dit in **duur, aanbod en samenstelling**. Op scholen waar er wel een aanbod Vlaamse Gebarentaal en/of Dovencultuur is, kunnen leerkrachten zich sporadisch baseren op hun eigen kennis en de leerdoelen, leerlijnen en leermiddelen (Matthijs & Vlerick, 2011), maar werken ze de lessen over VGT en in VGT voornamelijk zelf uit. VGT wordt **zelden als een gelijkwaardige en zelfstandige taal** gezien, vergeleken met het Nederlands. Er blijkt ook een **gebrek aan kennis over tweetalig onderwijs, met inbegrip van vakdidactiek VGT**, op de scholen buitengewoon onderwijs type 7 (d/sh). Tot slot, in het onderzoek komt ook tot uiting dat het **aantrekken van gekwalificeerde dove leerkrachten** uiterst moeizaam verloopt.

### 6.4 Aanbevelingen

Tweetalig inclusief onderwijs steunt op enkele **basisprincipes**, nl. dat dove, slechthorende en horende kinderen samen les kunnen volgen, dat het team van leerkrachten bestaat uit leerkrachten met complementaire profielen, en dat zo veel mogelijk leerlingen het gemeenschappelijk curriculum volgen.

De aanbevelingen om de vooropgestelde randvoorwaarden en basisprincipes van tweetalig inclusief onderwijs mogelijk te maken, richten zich in de eerste plaats tot de beleidsmakers, maar spreken ook andere partners aan nl. scholen, lerarenopleidingen, onderzoeksinstituten etc. Wie de verantwoordelijkheid draagt over welk aspect wordt expliciet vermeld. Ook werden de aanbevelingen ingedeeld op basis van hun urgentie en tijdslijn. Aanbevelingen voor een initiatiefase moeten worden ingevuld om de opstart van tweetalig inclusief onderwijs mogelijk te maken en zijn dus het meest

urgent. Aanbevelingen op korte termijn vereisen onmiddellijke actie, voor de investering van kwaliteitsvol tweetalig inclusief onderwijs, maar de effecten zijn pas zichtbaar op lange termijn. Aanbevelingen op lange termijn impliceren een langdurige opvolging. De meeste aanbevelingen vragen bijkomende werkingsmiddelen. Bij de uitwerking van de aanbevelingen is de inclusie van het perspectief van dove gebarentalige experts cruciaal.

#### 6.4.1 Aanbevelingen voor een initiatiefase

Deze aanbevelingen vereisen onmiddellijke actie, aangezien hun effect cruciaal is voor het voldoen aan de eerdergenoemde randvoorwaarden voor tweetalig inclusief onderwijs. Zonder opvolging van deze aanbevelingen kunnen scholen niet voldoen aan die randvoorwaarden, waardoor de implementatie van tweetalig inclusief onderwijs niet mogelijk is.

##### 6.4.1.1 Wettelijk kader

De Vlaamse minister van Onderwijs dient een wettelijk kader te voorzien om tweetalig inclusief onderwijs mogelijk te maken. Zonder **transparant wettelijk kader** hebben scholen geen houvast om hun eigen schoolbeleid en visie uit te bouwen. Beleid, praktijk en cultuur gaan hand in hand volgens Krausneker en collega's: "Langdurige steun van beleidsmakers maakt echter de duurzaamheid van individuele schoolinspanningen mogelijk en zorgt ervoor dat dergelijke pioniersinspanningen zullen resulteren in structurele veranderingen in de onderwijssystemen" (2020: 13). Die houvast in de vorm van een decreet wordt momenteel uitgewerkt door de Vlaamse Overheid met ondersteuning van een klankbordgroep waar dove en horende academici en organisaties zoals Doof Vlaanderen en het Vlaams GebarentaalCentrum vertegenwoordigd zijn. Het is bij de uitwerking en implementatie van een decreet houdende tweetalig onderwijs Nederlands-Vlaamse Gebarentaal echter ook noodzakelijk om de noden en vragen van doof en horend onderwijspersoneel, horende en dove ouders en andere belanghebbenden mee te nemen.

Uit het huidig onderzoek volgt het voorstel dat zo veel mogelijk kinderen die zich inschrijven in het tweetalig inclusief onderwijsprogramma het **gemeenschappelijk curriculum** volgen. Vanuit de Vlaamse denktank kwam het voorstel om **uitbreidingsdoelen voor spreken en luisteren** op te nemen. Vooropgesteld wordt dat alle d/sh kinderen minstens dezelfde lesinhouden aangeboden krijgen en dezelfde taalvaardigheden moeten kunnen beheersen en dat sommige d/sh kinderen bijkomende spreek- en luistervaardigheden voor het Nederlands kunnen ontwikkelen. Met andere woorden, de spreek- en luistervaardigheden voor Nederlands staan niet aangegeven als onderdeel van het

gemeenschappelijk curriculum, maar kunnen – afhankelijk van het kind – toegevoegd worden. Met die benadering krijgen d/sh kinderen niet het gevoel dat ze iets niet (moeten) kunnen (nl. dispensatiemaatregelen), maar wel dat ze iets (extra) mogen nastreven (nl. uitbreidingsdoelen).

#### 6.4.1.2 Beoordelingscriteria voor scholen

Schoolcultuur, visie, en schoolleiderschap zijn voor het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming belangrijke beoordelingscriteria bij het goedkeuren van toekomstige aanvragen van scholen voor het organiseren van tweetalig onderwijs. Die **randvoorwaarden** zijn onderdeel van de essentiële basis om tot kwaliteitsvol tweetalig onderwijs te komen, zoals blijkt uit de literatuurstudie en de kwalitatieve data. Het **basisprofiel van een geïnteresseerde school** omvat een open cultuur, ervaring met diversiteit en differentiatie en openstaan voor verandering. Een school heeft ook een langetermijnperspectief op tweetaligheid Ned-VGT nodig.

Voor de duurzaamheid van initiatieven zijn scholen die tweetalig inclusief onderwijs organiseren best goed **bereikbaar**, liefst in of nabij een grote stad waar een grotere densiteit aan d/sh kinderen en leden van de Vlaamse Dovengemeenschap aanwezig is. De kritische massa van d/sh kinderen (minimaal een kwart tot de helft van de klasgroep) is een belangrijke voorwaarde om deze organisatievorm te implementeren. Voor een goede, stabiele kritische massa d/sh kinderen is het in de Vlaamse onderwijscontext wenselijk om meerjarenklassen te overwegen.

Zonder **kritische massa** is tweetalig onderwijs niet haalbaar, zo blijkt o.a. uit de Australische context. De overheid, onderwijskoepels, steden en gemeenten kunnen scholen in dichtbevolkte regio's aanmoedigen om zich kandidaat te stellen. De uitbouw in een stad of goed bereikbare plaats kan ook de aanwerving van nieuw doof en gebarentalig personeel faciliteren. Indien die randvoorwaarden niet aanwezig zijn bij een kandiderende school, moet zorgvuldig worden overwogen of de school in aanmerking kan komen voor tweetalig inclusief onderwijs.

#### 6.4.1.3 Professionaliseringsaanbod op korte termijn

Voor de succesvolle lancering van tweetalig inclusief onderwijs dienen schoolteams over specifieke basiskennis- en vaardigheden te beschikken, zoals genoemd in hoofdstuk 6.2.2 Leerkrachten bundelen de krachten: samenwerking in team. Deze competenties kunnen deels aanwezig zijn in het (uitgebreide) schoolteam en deels kunnen ze worden aangevuld door een professionaliseringsaanbod op korte termijn. Scholen hebben de mogelijkheid om een beroep te doen op het bestaande

professionaliseringsaanbieders, zoals pedagogische begeleidingsdiensten, het Vlaams GebarentaalCentrum, Arteveldehogeschool, Doof Vlaanderen vzw. Deze aanbieders kunnen bij aanvang bijvoorbeeld ondersteuning bieden bij het verwerven van basisvaardigheden in Vlaamse Gebarentaal, het creëren van een doofvriendelijke school- en werkomgeving, teamteaching, differentiatie, schoolontwikkeling, en andere relevante onderwerpen.

Daarnaast kunnen projectpartners, gebaseerd op de onderzoeksresultaten van dit onderzoek, op korte termijn op vraag een specifiek professionaliseringsaanbod samenstellen. Scholen hebben nood aan de financiële middelen om dit uitgebreide professionaliseringsaanbod te kunnen bekostigen. Dit budget kan voorzien worden door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

#### 6.4.1.4 Gebruik van technologie

Sommige technologieën en softwaresystemen zijn nuttig en direct inzetbaar in tweetalig inclusief onderwijs. Zo kunnen leerkrachten **video feedback software** gebruiken, bv. GoReact, om feedback te geven in VGT en/ of geschreven Nederlands. Die software wordt momenteel gebruikt in diverse tolkopleidingen in Vlaanderen om feedback te geven op vertaalopdrachten en taalvaardigheid, maar vindt mogelijks ook een toepassing in het lager onderwijs.

**Instructie- of informatievideo's** in Vlaamse Gebarentaal als onderdeel van een gedifferentieerde aanpak en het aanbieden van **videomateriaal**, kwamen als suggestie uit een focusgroeps gesprek. De school heeft (extra) financiële middelen nodig voor tablets, laptops, camera's, smartboards, een opnamestudio met een chromakey scherm etc. om kwaliteitsvolle opnames voor de leerlingen mogelijk te maken en af te spelen. Het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming kan overwegen om extra budget te voorzien voor technologie, om onderwijs in VGT te faciliteren.

#### 6.4.2 Aanbevelingen op korte termijn

We noemen nu aanbevelingen op korte termijn. Hoewel scholen al kunnen starten met tweetalig inclusief onderwijs zonder onmiddellijk meetbare effecten van deze aanbevelingen, blijft het van cruciaal belang dat er op korte termijn actie wordt ondernomen om de kwaliteit van tweetalig inclusief onderwijs te waarborgen. Acties op korte termijn vereisen onmiddellijke initiatieven, zoals voorbereidingen en besprekingen, waarbij de zichtbare resultaten of effecten zich op middellange of lange termijn zullen manifesteren.

### 6.4.2.1 Onderzoek

In hoofdstuk 6.5 Toekomstig onderzoek wordt de dringende vraag naar **voortgezette onderzoeken** vermeld, enerzijds **bijkomend en verdiepend onderzoek**, anderzijds **duurzaam onderzoek op langere termijn**. Er is nood aan onderzoek dat zich richt op alle aspecten van taalontwikkeling met inbegrip van taaltesten, kwaliteit van instructie, het welbevinden van de leerlingen, disposities en ervaringen van alle betrokkenen (leerlingen, leerkrachten, schoolpersoneel en ouders), vakdidactiek van VGT als taalvak, specifieke didactiek Nederlands voor d/sh leerlingen, etc. Eén of meerdere Vlaamse onderzoeksinstituten kunnen deze onderzoeken uitvoeren waarbij het Vlaamse Ministerie van Onderwijs & Vorming (deels) voorziet in de financiering van deze onderzoeken.

### 6.4.2.2 Duurzaam professionaliseringsaanbod

Professionalisering van het onderwijspersoneel is noodzakelijk om kwaliteitsvol tweetalig inclusief onderwijs mogelijk te maken (zie 6.5 Toekomstig onderzoek). Het is van belang om onmiddellijk stappen te ondernemen om een structureel en duurzaam professionaliseringsaanbod te ontwikkelen. Om dit te realiseren is er nood aan samenwerking tussen hogescholen (lerarenopleiders), universiteiten (onderzoeksinstituten) en het Vlaams GebarentaalCentrum, terwijl het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming dit aanbod financieel kan ondersteunen. Het gaat hier over een bijkomend professionaliseringsaanbod naast de bestaande lerarenopleiding, aangezien leerkrachten voor tweetalig inclusief onderwijs specifieke bijkomende competenties moeten ontwikkelen.

Er werd vanuit de internationale denktank sterk geopperd voor een opleiding specifiek voor leerkrachten (in opleiding) die wensen les te geven aan d/sh kinderen. In het buitenland, bv. in de VS, bestaat er een dergelijke opleiding '**Teacher of the Deaf**' (ToD). De aanbeveling is om in Vlaanderen ook een dergelijke supplementaire opleiding uit te bouwen binnen de **educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs**. Die opleiding (of opleidingsonderdelen) kan ook openstaan voor studenten ingeschreven in de bachelor-na-bachelor buitengewoon onderwijs. De exacte vorm en structuur van dit aanvullende aanbod vereist verder onderzoek en overleg.

De huidige **lerarenopleidingen** gaan niet in op thema's zoals Vlaamse Gebarentaal, tweetalig onderwijs in Nederlands en VGT, en daarbij taalplanning en (vak)didactiek. Sinds kort heeft *teamteaching* in sommige lerarenopleidingen wel al ingang gevonden, maar binnen professionalisering i.v.m. tweetalig inclusief onderwijs is bijkomend aandacht nodig voor samenwerkingen tussen dove en horende leerkrachten. Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten in het tweetalig inclusief onderwijs in

gemengde klassen met dove, slechthorende en horende leerlingen expertise op de onderstaande gebieden nodig hebben:

- Universal Design for Learning (UDL) in de context van tweetalig inclusief onderwijs
- Differentiatie en diversiteit waarderen en benutten in de context van tweetalig inclusief onderwijs
- Teamteaching in de context van tweetalig inclusief onderwijs
- Talendifferentiatie
- Taalvaardigheden VGT en Nederlands kunnen meten (op basis van geschikte testen wanneer die voorhanden zijn)
- Tweetalige didactiek voor taalvakken Nederlands en Vlaamse Gebarentaal (vakdidactiek VGT) en andere vakken.
- Communicatie en instructie over de talen heen (bv. codeswitching, translanguaging etc.)
- Verschillende leesstrategieën
- Taalvaardigheid Vlaamse Gebarentaal, kennis over taalontwikkeling Vlaamse Gebarentaal, kennis over Vlaamse Gebarentaal (bv. grammatica)
- Taalvaardigheid Nederlands, kennis over taalontwikkeling Nederlands
- Kennis over Dovencultuur
- Kennis over hoorhulpmiddelen

Er is nood aan een **taalopleiding Vlaamse Gebarentaalvaardigheden** op intensief niveau voor leerkrachten en op basisniveau voor ander onderwijspersoneel. **Kennis over Dovencultuur** is wenselijk voor iedereen die voor het eerst een groep d/sh kinderen op school verwelkomt. Het is ook belangrijk dat schoolpersoneel hun kennis daarover verder uitbreidt en vaardig wordt in hoe Dovencultuur kan uitgedragen worden in de school. Schoolpersoneel dat die expertise al heeft hierover bij aanvang van tweetalig inclusief onderwijs, bv. dove leerkrachten, moet de mogelijkheid hebben om verdere kennis op te bouwen rond relevante thema's binnen het vakgebied 'Deaf Studies'.

94% van de d/sh kinderen krijgt tijdens het eerste levensjaar minstens één CI. Het lijkt dan ook een evidentie dat leerkrachten, en bij uitbreiding het volledige schoolteam, met deze toestellen leert omgaan bv. batterijen vervangen, opladen, aan- en uitschakelen etc. Kennis van de biologie en fysica m.b.t. het functioneren van die hoorhulpmiddelen zorgt er ook voor dat personeelsleden beter kunnen inschatten wat d/sh leerlingen horen. Een professionaliseringsactiviteit rond hoorhulpmiddelen zoals

**hoorapparaten, cochleaire implantaten en draadloze microfoonsystemen (FM-systemen) en/of ringleidingen** wordt dan ook aanbevolen.

Tweetalig onderwijs Nederlands-VGT is nieuw voor **leerondersteuners, pedagogisch begeleiders en personeel van de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's)**. Ook voor hen is het aangeraden om (enkele) professionaliseringsactiviteiten te volgen rond het thema 'tweetalig inclusief onderwijs'.

Ook opleidingen **logopedische en audiologische wetenschappen** kunnen de denkoefening i.v.m. het professionaliseringsaanbod en evidence-based informatie doortrekken, aangezien afgestudeerde studenten mogelijk beroepen zullen uitvoeren als leerondersteuner, zorgcoördinator, logopedist, audioloog en leerkracht. Verschillende hogescholen en Universiteit Gent bieden een opleiding logopedische en audiologische wetenschappen aan. De opleidingen hebben in meer of mindere mate aandacht voor psycho- en sociolinguïstische aspecten van Vlaamse Gebarentaal.

Maatregelen die worden genomen voor kwaliteitsvol tweetalig onderwijs in het gewoon onderwijs, kunnen ook worden toegepast in het **buitengewoon onderwijs en leersteuncentra** in Vlaanderen. Verschillende randvoorwaarden die beschreven worden voor tweetalig inclusief onderwijs zijn ook van toepassing op de werking binnen het buitengewoon onderwijs, zoals taalbeleid, taalvaardigheid en expertise leerkrachten, dove leerkrachten, inclusief werkklimaat etc. De startersgids is bedoeld voor scholen gewoon onderwijs, maar kunnen scholen buitengewoon onderwijs inspireren om hun **onderwijskwaliteit** verder te ontwikkelen. Zo kunnen bijvoorbeeld professionaliseringsactiviteiten en opleidingen die georganiseerd worden voor tweetalig onderwijs in het gewoon onderwijs, ook opengesteld worden voor personeelsleden werkzaam in het buitengewoon onderwijs en in de leersteuncentra. Nieuw leer materiaal en nieuwe taaltesten kunnen ook nuttig en bruikbaar zijn in het buitengewoon onderwijs en voor leerondersteuners. Dat betekent dat dit onderzoek ook van belang is voor het buitengewoon onderwijs type 7 en voor leerlingen/ouders die kiezen voor het buitengewoon onderwijs en/of dat het buitengewoon onderwijs ook een kwaliteitsvollere keuze kan worden. Het buitengewoon onderwijs blijft dus een belangrijke partner voor de verdere professionalisering van het onderwijs aan d/sh kinderen.

Tot slot kunnen ook scholen **gewoon basisonderwijs** die niet in de mogelijkheid zijn om tweetalig onderwijs Nederlands-VGT in te richten maar waar toch één of meerdere d/sh kinderen **geïntegreerd** op school zitten, een beroep doen op dit onderzoek en de startersgids om de inclusie van d/sh kinderen op hun school te maximaliseren. Die scholen kunnen de mogelijkheden tot professionalisering

opvolgen, bondgenoten zoeken met betrekking tot aanbod in en over Vlaamse Gebarentaal, contact leggen met d/sh gebarentalige kinderen en professionals, etc. Uiteraard is er in dergelijke scholen dan geen sprake van een volwaardig tweetalig aanbod.

#### 6.4.2.3 Opleiden van d/sh gebarentalige leerkrachten

Gezien het tekort aan dove gebarentalige leerkrachten hebben lerarenopleidingen nood aan een sterk inclusiebeleid. In hoofdstuk 6.5 Toekomstig onderzoek wordt het voorstel gedaan om een diepgaande bevraging uit te voeren bij dove leerkrachten en ex-studenten om een beeld te krijgen van knelpunten, drempels en succesfactoren van de lerarenopleidingen. Een sterk inclusiebeleid neemt drempels weg voor d/sh potentiële leerkrachten en trekt hen aan. De samenwerking van lerarenopleidingen met scholen voor tweetalig inclusief onderwijs biedt ook de mogelijkheid om het bewustzijn over het leven en de ervaringen van d/sh leerlingen en het beleid van inclusief onderwijs te vergroten.

#### 6.4.2.4 Curriculum voor het vak Vlaamse Gebarentaal

Naast de aankoop van multimedia, zal er ook geïnvesteerd moeten worden in de aankoop van bestaand materiaal en het ontwikkelen van nieuw materiaal. Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming kan bijdragen aan het evalueren van de huidige leerlijnen Vlaamse Gebarentaal (Matthijs & Vlerick, 2011) en samen met onderwijskoepels onderzoek en ontwikkeling van een **curriculum voor Vlaamse Gebarentaal als taalvak** ondersteunen en faciliteren. Tot op heden werken leerkrachten in het buitengewoon onderwijs het leermateriaal voor het vak VGT zelf uit. Er bestaat een **structurele noodzaak om materiaal en onderwijstips uit te wisselen**. Een organisatie of instelling kan de functie op zich nemen om een netwerk uit te bouwen en om overlegmogelijkheden te faciliteren voor leerkrachten die in en over VGT lesgeven in de vorm van een online platform en bijeenkomsten. KlasCement is een mogelijk kanaal voor digitale uitwisseling, maar is onvoldoende. De meeste leerkrachten die VGT aanbieden als taalvak hebben binnen hun school geen vakgroepcollega's om ervaringen en materiaal te delen. Aanbevelingen met betrekking tot de ontwikkeling van bijkomend materiaal kunnen vanuit de school toegevoegd worden aan de aanbevelingen die voortvloeien uit het onderzoek. Partners die kunnen meewerken aan het uitwerken van een curriculum VGT zijn o.a. de pedagogisch begeleidingsdiensten, instellingen uit het hoger onderwijs, het Vlaams GebarentaalCentrum en de leerkrachten buitengewoon onderwijs die op dit moment in de praktijk lesgeven in en over Vlaamse Gebarentaal.



#### 6.4.2.5 Kwaliteitscontrole

Aangezien tweetalig inclusief onderwijs een unieke plek in het onderwijslandschap in Vlaanderen zal krijgen, is het noodzakelijk aanpassingen uit te voeren met betrekking tot de kwaliteitscriteria voor tweetalig inclusief basisonderwijs, gebaseerd op het huidig onderzoek.

De expertise en vaardigheden van dove professionals dienen ook meegenomen te worden in de kwaliteitscontrole van (tweetalig) onderwijs aan d/sh kinderen. Degenen die de **kwaliteitscontrole** uitvoeren moeten gedegen kennis hebben over tweetalig onderwijs en inclusief onderwijs, specifiek met betrekking tot Nederlands - Vlaamse Gebarentaal en onderwijs aan d/sh leerlingen. Een aanbeveling is om een **dove gebarentalige onderwijsinspecteur** aan te stellen.

Gezien het vernieuwende karakter van tweetalig onderwijs met een gebarentaal in Vlaanderen dient een evaluatie te gebeuren van het referentiekader onderwijskwaliteit (ROK) en het kwaliteitskader voor leersteun. Het is wenselijk om door onderzoek na te gaan of die voldoen aan de biculturele en bilinguale noden van dove/sh en horende kinderen. Logischerwijs vindt het aanvullen van kwaliteitscriteria op basis van dit onderzoek plaats vóór de eerste kwaliteitscontrole van scholen die tweetalig inclusief onderwijs aanbieden. De Vlaamse onderwijsinspectie kan hierin het voortouw nemen en advies en input vragen aan de projectpartners van dit onderzoek.

#### 6.4.2.6 Vroegtijdig tweetalig taalaanbod Ned-VGT

Veel d/sh kinderen starten op school met geen of onvoldoende vaardigheden Nederlands en geen vaardigheden Vlaamse Gebarentaal. De onderzoekers zien hiervoor een belangrijke rol weggelegd voor het Ministerie van Welzijn. Er is nood aan een vroegtijdig tweetalig taalaanbod dat alle d/sh kinderen en hun ouders kan bereiken, waarbij een centrale rol is weggelegd voor dove (taal)rolmodellen. Het vroegtijdig tweetalig aanbod biedt die kinderen een sterke basis voor de instap in het tweetalig inclusief onderwijsprogramma. Ouders van dove/slechthorende baby's krijgen op dit moment onvoldoende en onvolledige informatie over doof/slechthorend zijn en over Vlaamse Gebarentaal en missen een passend aanbod. Ze moeten **objectief en volledig geïnformeerd** worden over de toekomst van hun d/sh kind, met inbegrip van correcte en **evidence-based** informatie over **taalontwikkeling** – niet enkel spraakontwikkeling – en **meertaligheid** (Matthijs et al, 2017). Binnen die visie past ook het verkennen van de uitbouw van tweetalige kinderopvangplaatsen. Ook het faciliteren van een opleiding voor dove gebarentalige opvoeders, begeleiders en verzorgers, zodat dove gebarentaalrolmodellen in een tweetalig aanbod zich (verder) kunnen professionaliseren. Zonder een

vroegtijdig tweetalig aanbod voor gezinnen zal er weinig doorstroom zijn naar tweetalig inclusief basisonderwijs.

#### 6.4.2.7 Tweetalig voortgezet onderwijs

Om continuïteit te garanderen voor kinderen in het kleuter- en lager tweetalig inclusief onderwijs wordt verwacht dat beleidsmakers actief nadenken over de **finaliteit**, het einddoel, **van tweetalig onderwijs**. Tweetalig inclusief basisonderwijs verschilt fundamenteel van het huidige secundaire onderwijssysteem, met monolinguale onderwijsdoelstellingen. Tweetalig inclusief basisonderwijs krijgt meer draagkracht wanneer leerlingen na het zesde leerjaar beide talen in het leerplichtonderwijs verder ontwikkelen. Onderzoek naar de wettelijke en praktische haalbaarheid van volwaardig tweetalig inclusief onderwijs in het gewoon secundair onderwijs is noodzakelijk. We geven een suggestie voor toekomstig onderzoek hierover in hoofdstuk 6.5 Toekomstig onderzoek. Een oproep op initiatief van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, met bijbehorende financiering, is wenselijk.

Wat de timing betreft, is het ideaal dat de eerste leerlingen die tweetalig inclusief basisonderwijs hebben genoten, naadloos kunnen overstappen naar een tweetalig aanbod in het secundair onderwijs. Na het afronden van het onderzoek zal waarschijnlijk verdere actie nodig zijn om de aanbevelingen uit dit onderzoek te implementeren, mogelijk zelfs de ontwikkeling van een passend wettelijk kader. Bovendien hebben initiatiefnemende scholen met secundair onderwijs tijd nodig om zich inhoudelijk voor te bereiden.

#### 6.4.3 Aanbevelingen op lange termijn

Terwijl de aanbevelingen voor de korte en middellange termijn onmiddellijke actie vereisen, is dit voor de lange termijn minder dringend. Het feit dat deze langetermijnaanbevelingen minder urgent zijn, doet echter niets af aan hun belang. Naast het voortdurend blijven investeren in onderzoek en het aanpassen van het professionaliseringsaanbod op verzoek van scholen en gebaseerd op nieuwe onderzoeksresultaten, omvatten de langetermijnaanbevelingen ook de noodzaak van maatschappelijke bewustwording door sensibilisering en het blijven opvolgen van technologische ontwikkelingen.

### 6.4.3.1 Sensibilisering in de maatschappij

**Sensibilisering** van de brede maatschappij inzake doof-zijn en Vlaamse Gebarentaal blijft ook vanuit het huidige onderzoek een belangrijke aanbeveling. Het verbeteren van de onderwijskansen voor d/sh jongeren moet tegemoetkomen aan de behoeften van dove/slechthorende mensen gedurende hun hele leven en bewustmaking in de bredere gemeenschap. Daarvoor spreken de onderzoekers **alle beleidsmakers** in Vlaanderen aan, op alle beleidsdomeinen. Ook onderzoeksinstellingen, lerarenopleiders en andere stakeholders kunnen hieraan bijdragen.

### 6.4.3.2 Gebruik van technologie

De technologische mogelijkheden zijn de afgelopen jaren geëxplodeerd. Er bestaan spraak-naar-tekst softwaresystemen, er wordt automatische vertaaltechnologie voor gebarentalen ontwikkeld, er zijn nu mogelijkheden voor online en interactief lesgeven met instructievideo's, etc. Tweetalig onderwijs Ned-VGT mag uiteraard niet blind zijn voor die evoluties, maar we plaatsen toch enkele **belangrijke kanttekeningen** bij de ingang van technologie in het kleuter- en lager onderwijs.

De technologische mogelijkheden zijn eindeloos. Zo wordt er momenteel onderzoek gevoerd naar automatische gebarentaalherkenning en avatar-applicaties. Die recente ontwikkelingen kunnen opgevolgd worden, maar zijn momenteel nog niet vergevorderd en niet kwalitatief hoogstaand voor gebruik in onderwijscontext. Ook worden dergelijke trends niet ontwikkeld met als **doelpubliek** gebarentalige kinderen. Ook online- of afstandsonderwijs kan het dagelijkse en kwaliteitsvolle face-to-face onderwijs en interactie met dove leeftijdsgenoten en volwassenen niet vervangen.

## 6.5 Toekomstig onderzoek

In het kader van dit kortlopend onderzoek kwamen een aantal onderzoeksvragen aan bod, maar er blijven uiteraard nog vele vragen bestaan. Daarom worden in dit hoofdstuk thema's voor vervolgonderzoeken gesuggereerd. Onderzoek over deze thema's is volgens het consortium noodzakelijk wanneer scholen **goed kwalitatief tweetalig inclusief onderwijs** willen realiseren, onderhouden en (verder) professionaliseren. Het gaat daarbij om de ontwikkeling van taaltesten en onderzoek naar de taalverwerving met Nederlands en Vlaamse Gebarentaal, naar de soort en kwaliteit van instructies, naar disposities rond tweetalig inclusief onderwijs, naar de populatie d/sh leerlingen, en naar het welbevinden van de leerlingen. Daarnaast zal de implementatie van nieuwe inhoud in de lerarenopleidingen, de uitwerking van professionalisering en de ontwikkeling van leermaterialen voor

Vlaamse Gebarentaal en Dovencultuur bijkomend onderzoek vergen om deze vanuit een *evidence-informed* kader te kunnen opbouwen. Ook onderzoek naar drempels in de lerarenopleidingen die d/sh studenten ervaren, wordt sterk aanbevolen zodat de opleidingen naar een sterker inclusief beleid kunnen evolueren en d/sh studenten kunnen aantrekken. Technologische ontwikkelingen vormen ook onderwerp van toekomstig onderzoek en ook het vervolg van tweetalig inclusief basisonderwijs moet verder onderzocht worden. Tot slot wordt in dit hoofdstuk ook het belang van de betrokkenheid en medewerking van dove academici en professionals en het nut van een centraal aanspreekpunt voor onderzoek onderstreept.

Een fundamenteel thema waar bijkomend onderzoek nodig is, is de **taalverwerving van beide talen** bij d/sh kinderen. In Vlaanderen hebben we tot op heden een zeer beperkt beeld van de taalontwikkeling van d/sh gebarentalige kinderen (cf. Antoons, 2011; Mouvet, 2013; Wille, 2018). Internationaal gebeurde er beduidend meer onderzoek. Deze inzichten zijn zeker nuttig voor de Vlaamse situatie, maar het is niet duidelijk in hoeverre dezelfde resultaten kunnen verwacht worden in Vlaanderen. In 1996 verdedigde prof. Mieke Van Herreweghe (1996) haar doctoraat “Prelinguaal dove jongeren en Nederlands: een syntactisch onderzoek” en enkele jaren later schreef dr. Goedele De Clerck haar masterproef “BOEK KIJKEN IK. Dove kinderen en (leren) lezen in een bilinguaal-biculturele onderwijssetting” (2001). Beide onderzoeken dateren van vóór de opmars van cochleaire implantaten. Er loopt momenteel een onderzoek naar de leesvaardigheid van d/sh kinderen in het lager onderwijs (FWO junior postdoc, dr. Beatrijs Wille (UGent)), maar dat is, voor zover ons bekend, het enige lopende langdurige onderzoek in Vlaanderen. Onderzoek naar de leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, gebarentaalverwerving en gesproken taalverwerving bij gebarentalige kinderen is prioritair. Enerzijds is er uitgebreid onderzoek nodig naar de mijlpalen in de VGT-taalontwikkeling op zich en anderzijds naar de taalontwikkeling van d/sh kinderen en horende kinderen in het tweetalig onderwijs waarbij inter- en intragroep vergelijkingen mogelijk zijn. Het is daarbij ook wenselijk om de resultaten te vergelijken met andere controlegroepen van kinderen in (tweetalige) scholen buitengewoon basisonderwijs en Nederlandstalige scholen gewoon basisonderwijs. Zoals de Klerk en collega’s aangeven “onderzoek en praktijk gaan hand in hand” (2019: 198), en dus benadrukt ook het consortium het belang om, met een duurzame aanpak, te waken over de kwaliteit van het onderwijsprogramma, het blijvend te verbeteren en te innoveren. Daarnaast kwam uit een focusgroepspraak en de (vak)didactiek-vragenlijst naar voren dat enkele scholen buitengewoon onderwijs gebruik maken van gebarenschrift. Onderzoek naar de implicaties en rol van gebarenschrift in een onderwijscontext wordt dan ook aanbevolen.

Binnen het lager onderwijs is er ook ruimte voor **vreemdetaalverwerving, Frans**. Het huidig onderzoek geeft geen uitgebreid antwoord op wat vreemdetaal didactiek voor d/sh kinderen inhoudt, welke differentiatie nodig is en hoe dit kan ingebed worden in het tweetalig basisonderwijs. Verder onderzoek is noodzakelijk om dit te verhelderen.

Om de taalontwikkeling in kaart te brengen en op te volgen, is er **dringend nood aan taaltesten** voor receptieve en expressieve vaardigheden in Vlaamse Gebarentaal. Tot op heden worden bij d/sh kinderen enkel de taalvaardigheden voor het Nederlands getest en vergeleken met monolinguale horende kinderen. Dat geeft een vertekend beeld van de vaardigheden en het potentieel van d/sh kinderen en strookt niet met de internationale onderzoekslijn rond meertalige taalontwikkeling. De ééntalige beoordeling van meertalige kinderen is ook nefast voor hun zelfvertrouwen, welbevinden, identiteitsontwikkeling etc. Er moeten dus zorgvuldig, doch op korte termijn, gelijkwaardige taaltesten ontwikkeld worden, zoals bijvoorbeeld een CELF-5-test voor Vlaamse Gebarentaal en gelijkaardige taaltesten.

Naast de focus op output en dus de resultaten, is het ook van belang om de tweetalige input die de kinderen in dit type onderwijs te onderzoeken. De **soort en kwaliteit van instructie** kan een bepalende factor zijn voor de effectiviteit en kwaliteit van het tweetalig inclusief onderwijs (bv. leesvaardigheid). Zo kan er onderzocht worden welke methoden en strategieën er worden gehanteerd voor het onderwijzen in en over Nederlands en VGT, hoe de balans tussen beide talen eruitziet, op welke manieren leerkrachten differentiëren, enzovoorts. Het huidig onderzoek identificeerde enkel een gebarentaalbad als differentiatie strategie voor tweetalig inclusief onderwijs. Mogelijk is er meer differentiatie nodig voor Vlaamse Gebarentaal. Hier is meer onderzoek nodig, met ondersteuning van de noodzakelijke en nog te ontwikkelen taaltesten.

Ons onderzoek heeft beperkte informatie opgeleverd over het aanleren van luister- en spreekvaardigheden bij d/sh leerlingen en welke bijhorende vaardigheden en kennis vereist zijn in het schoolteam, zowel in de literatuurstudie als in de kwalitatieve data. Toekomstig onderzoek kan zich toespitsen op methoden voor het aanleren van gesproken taal binnen tweetalig onderwijs en de specifieke vereiste kennis en vaardigheden voor leerkrachten verder verkennen.

De onderzoekers merken ook op dat internationaal geciteerd wetenschappelijk onderzoek waar de literatuurstudie op steunt, hoofdzakelijk gebeurt bij een **nauwe en duurzame samenwerking** van de school met een onderzoeksinstelling. Vanuit een wetenschappelijk en maatschappelijk standpunt is

het dan ook sterk aanbevolen om die connectie met onderzoeksinstellingen te garanderen voor tweetalig inclusief onderwijs. Daarnaast kunnen onderzoekers ook inzetten op het opvolgen van internationaal innovatief onderzoek, het onderhouden en uitbreiden van een academisch netwerk en de disseminatie naar het onderwijsveld. Dat is een belangrijke meerwaarde bij het **uitbouwen** van de nieuwe organisatievorm. Op die manier kunnen **onderzoeksinstellingen** de school/scholen blijvend ondersteunen rond thema's zoals kwaliteit van meertalige instructies, meertalig onderwijs, taalontwikkeling van Nederlands en VGT, lees- en schrijfvaardigheden, toegang tot gesproken taal, aandacht voor welbevinden van d/sh kinderen, (vak)didactiek in en over VGT, etc. Ook het verder **opvolgen** van de taalontwikkeling van d/sh kinderen in tweetalige programma's en mogelijke standaardisering van de taaltesten gebeurt idealiter op een gecentraliseerde plaats, bijvoorbeeld zoals aan de Université de Namur in Wallonië, met een academisch netwerk. Door **centralisering van kennis en expertise** wordt versnippering van dit zeer gespecialiseerde vakgebied voorkomen.

Gezien de beperkte tijd en ruimte waarin de literatuurstudie kon uitgevoerd worden, is het aangeraden om de **internationale literatuur rond diverse organisatievormen blijvend en op systematische wijze op te volgen**.

Een andere observatie die voortvloeit uit de literatuurstudie is dat het merendeel van het geciteerd onderzoek gepubliceerd werd door horende onderzoekers. Het consortium benadrukt het belang van **het perspectief van dove mensen in onderzoek**. Dit gaat dan over dove academici, dove professionals en andere dove betrokkenen. Samenwerkingen tussen dove en horende gebarentalige onderzoekers zijn wenselijk. Hierbij is het aanmoedigen en ondersteunen van dove (beloftevolle) onderzoekers een noodzaak. Een inclusieve onderzoeks- en werkomgeving draagt hieraan bij.

Uit de verschillende discussies kwam ook sterk naar voren dat elke belanghebbende bij tweetalig inclusief onderwijs, gaande van beleidsmakers, over leerkrachten tot ouders, bepaalde **disposities** zal hebben. De disposities die leven i.v.m. meertalig opgroeien en tweetalig onderwijs met een gebarentaal dienen duidelijk in kaart gebracht te worden, in de eerste plaats bij schoolpersoneel en ouders. Onderzoek over disposities over tweetalig onderwijs Nederlands – Vlaamse Gebarentaal kan ervoor zorgen dat o.a. overheid, academici, pedagogisch begeleiders, CLB's, scholen, ouders etc. zicht krijgen op de mogelijk foute en/of verouderde visies die momenteel leven in onze maatschappij. Onderzoekers kunnen hier dan extra op inzetten via *evidence-informed*, duidelijke en laagdrempelige communicatie en vorming.

Het personeel werkzaam in scholen voor buitengewoon onderwijs geeft aan dat hun schoolpopulatie voor een groot deel bestaat uit d/sh kinderen die het Nederlands of de Vlaamse Gebarentaal niet als thuistaal hebben. Er dient meer onderzoek te gebeuren naar de talige en socio-economische situatie van d/sh kinderen in verschillende onderwijssettings. Er zijn niet voor alle onderwijssettings waar d/sh kinderen schoollopen cijfers beschikbaar in de **datawarehouse van het Departement Onderwijs en Vorming**. Het is aanbevolen om zo volledig mogelijke data te verzamelen en beschikbaar te maken om vergelijkend onderzoek te faciliteren.

Toekomstig onderzoek zal ook het **welbevinden, sociale vaardigheden en zelfbeeld van alle leerlingen** binnen tweetalig inclusief onderwijs een centrale plaats moeten geven. In 2012 werd het welbevinden van d/sh leerlingen in het gewoon onderwijs mede onderzocht door leden van het consortium (Vermeerbergen et al., 2012). Dat onderzoek bracht naar voren dat de mogelijkheid tot contact met andere dove jongeren één van de meest belangrijke factoren is bij het welbevinden van d/sh leerlingen in het gewoon onderwijs. Een nieuw, uitvoerig onderzoek rond het welbevinden van d/sh kinderen in het tweetalig onderwijs is noodzakelijk. Ook vergelijkend onderzoek met aandacht voor de verschillende onderwijscontexten voor dove, slechthorende en horende leerlingen dient zich aan.

Een van de meest prominente onderzoeksvragen houdt verband met de leerinhouden van de lerarenopleidingen. Onderzoek zal moeten uitwijzen hoe **lerarenopleidingen** zich **inhoudelijk** goed kunnen voorbereiden op het aanbieden van tweetalig onderwijs Ned-VGT (zie 6.4 Aanbevelingen) en **hoe het tweetalig onderwijsaanbod in de lerarenopleidingen kan ingebed worden**. Het gaat hierbij om zaken die in de opleidingen aan bod zullen moeten komen, bv. vakdidactieken Vlaamse Gebarentaal en Nederlands, lesgeven Ned-VGT, teamteaching met dove en horende leerkrachten, leesdidactieken, enz., maar waar in het huidig aanbod van de lerarenopleidingen geen plaats voor is.

Het **inhoudelijk uitwerken van professionaliseringsactiviteiten en opleidingsonderdelen** voor leerkrachten, ander school- en onderwijspersoneel en ouders vergt tijd, ruimte en middelen om deze vanuit een *evidence-based* kader te kunnen ontwikkelen. Een eerste belangrijke basis wordt gevormd door het huidige onderzoek en de praktijkervaringen van leerkrachten in het buitengewoon onderwijs. Daarnaast zal diepgaand onderzoek naar internationale praktijken en theorieën noodzakelijk zijn om tijdens de professionaliseringsactiviteiten en opleidingsonderdelen een vollediger beeld te kunnen geven van de reële school- en klascontext in tweetalig inclusief onderwijs. De verschillende thema's voor professionalisering worden opgesomd in hoofdstuk 6.4 Aanbevelingen.

Onderzoek naar bestaande kwaliteitsvolle curricula van gebarentalen en Dovencultuur in binnen- en buitenland kan bijdragen aan de **ontwikkeling van leermateriaal Vlaamse Gebarentaal en Dovencultuur** en de evaluatie van de bestaande leerlijnen Vlaamse Gebarentaal (Matthijs & Vlerick, 2011). Er zijn diverse taalpakketten Nederlands voor handen, maar tot op heden bestaat er geen equivalent voor het onderwijzen in en over Vlaamse Gebarentaal voor het basisonderwijs.

Uit de gesprekken met dove leerkrachten kwam naar voren dat de **lerarenopleidingen** onvoldoende **toegankelijk en inclusief** zijn voor d/sh studenten. Een diepgaande bevraging van dove leerkrachten en dove ex-studenten die de opleiding vroegtijdig staakten, kan knelpunten, drempels en succesfactoren van lerarenopleidingen identificeren. Op die manier kunnen we zicht krijgen op de verschillende redenen waarom dove studenten afhaken en hoe mogelijke drempels kunnen worden weggewerkt of verlaagd en hoe nieuwe dove studenten kunnen worden aangetrokken. De resultaten kunnen bijdragen aan het optimaliseren van het inclusiebeleid van aanbieders van lerarenopleidingen en zo mee het nakend tekort aan gebarentalige leerkrachten in Vlaanderen aanpakken.

Sinds enige jaren wordt er sterk ingezet op **technologische ontwikkelingen en veranderingen** i.v.m. spraak-naar-tekstsoftware, gebarentaalherkenning en avatars etc. De bestaande applicaties en nieuwe onderzoeken hebben zelden tot nooit een focus op de doelgroep d/sh kinderen of voor gebruik binnen de context van het basisonderwijs en zijn eerder gericht op volwassen gebruikers. Voor **spraak-naar-tekstsoftwares** dient er enerzijds eerst meer onderzoek te gebeuren naar o.a. de technische en begrijpende leesvaardigheid van gebarentalige d/sh kinderen en anderzijds naar het gebruik en mogelijke impact van dergelijke technologie in het basisonderwijs. Zijn d/sh kinderen een mogelijke doelgroep? Kunnen kinderen zelf fouten identificeren in een tekst gegenereerd door spraak-naar-tekstsoftware? Ondersteunt of belast de software de verdere (talige) ontwikkeling? Onderzoekers volgen vernieuwingen inzake **AI-technologie** op, maar het gebruik en de mogelijke impact van dergelijke technologie in het basisonderwijs moet onderzocht worden. Om Vlaamse Gebarentaal als taalvak in te richten en om als instructietaal te gebruiken, is onderzoek naar de mogelijke technologische (software)tools wenselijk. Zo werd in 2022 een potentiële softwaretool gepresenteerd voor Amerikaanse Gebarentaal, waarbij 'sign cubes' - loops van geïsoleerde gebaren of zinsconstructies – de gebruiker in staat stellen om een verhaal in Amerikaanse Gebarentaal lineair weer te geven i.p.v. in één lopende video. Wanneer iemand iets wil veranderen in een verhaal, hoeft die dus niet de volledige inhoud opnieuw te produceren en op te nemen, maar kan er in kleine eenheden gesleuteld worden aan het verhaal (Czubek, 2022). Het voorbeeld van Czubek, sluit ook aan bij de vraag vanuit het buitengewoon onderwijs naar de didactische mogelijkheden om **Vlaamse**



**Gebarentaal taalkundig te ontleden.** Dat gebeurt momenteel vaak met behulp van gebarenschrift, maar dat is tijdsintensief en weinig flexibel. Is dat de meest effectieve en efficiënte wijze? Wat zijn de mogelijkheden? Dat soort innovaties dienen ook opgevolgd te worden, waarbij hun mogelijke **functionaliteit** voor het tweetalig basisonderwijs onderzocht kan worden.

Tot slot, de **finaliteit van tweetalig onderwijs** is een belangrijk punt dat in overweging moet genomen worden. Wat is het aanbevolen vervolgonderwijs voor leerlingen die in de basisschool tweetalig inclusief onderwijs doorlopen? Daarvoor is onderzoek naar bestaande organisatievormen, randvoorwaarden en de haalbaarheid van tweetalig secundair onderwijs en de vertaling ervan naar de Vlaamse context nodig.

# 7 ONTWIKKELINGSPROCES VAN DE STARTERSGIDS

## 7.1 Algemeen

In dit hoofdstuk leggen we uit hoe de startersgids tot stand is gekomen. We verantwoorden ook welke keuzes we hebben gemaakt bij het schrijven van de startersgids. Na de literatuurstudie hebben we eerst het ontwerp van de structuur van startersgids grondig besproken binnen onderzoeksteam en met enkele leden van het consortium. De structuur werd ook voorgelegd aan de stuurgroep. De structuur is deels geïnspireerd door “Bi-Bi Toolbox. Stimuli for Bimodal Bilingual Education” (Aoudeoud et al., 2016) en de leidraden ontwikkeld door Arteveldehogeschool, meer bepaald “Teamteaching: Samen onderweg. Een leidraad voor de praktijk” (Meirsschaut & Ruys, 2018) en “Universeel ontwerp in de klas en op school: op-stap naar redelijke aanpassingen” (Meirsschaut e.a., 2015). Leerkrachten en ander onderwijspersoneel in Vlaanderen zijn vertrouwd met de leidraden van Arteveldehogeschool. Een vergelijkbare opbouw van deze startersgids kan vertrouwen opwekken bij lezers die in het onderwijs werken.

In Vlaanderen is tweetalig onderwijs in Nederlands en VGT nog onbekend terrein. Hoe organiseer je dit als school? Wat is er nodig? Wie zijn de betrokken kinderen en leerkrachten? Wat is er al beschikbaar? De startersgids beoogt theoretisch onderbouwde en praktische antwoorden te bieden op die vragen. We hebben zorgvuldig besloten welke basisinformatie noodzakelijk is en waar er mogelijkheden zijn voor verdere verdieping. Dat deden we bijvoorbeeld door verwijzing naar het wetenschappelijk rapport als naslagwerk, naar andere bronnen en naar organisaties die nu of in de toekomst nascholings- en vormingsinitiatieven (kunnen) aanbieden. De startersgids dient als steun voor het opstarten van tweetalig onderwijs en niet als een diepgaande studie. We stelden onszelf steeds de vraag: welke essentiële kennis hebben scholen nodig om een solide start te kunnen maken?

Met deze startersgids richten we ons voornamelijk op scholen die geïnteresseerd zijn in het implementeren van tweetalig onderwijs Nederlands-VGT, meer bepaald op directieleden, leerkrachten en zorgcoördinatoren. De gids kan ook nuttig zijn voor leerondersteuners, pedagogisch begeleiders en medewerkers van CLB's die betrokken zullen zijn bij tweetalig onderwijs. Ook andere directe of indirecte partners of bondgenoten (bv. scholen buitengewoon onderwijs, lerarenopleiders, studenten, therapeuten) kunnen waardevolle inzichten uit deze gids halen.

Om de gids zo toegankelijk mogelijk te maken, hebben we gekozen voor een vlot leesbare stijl met actief taalgebruik en korte zinnen. We hebben ons gericht op de lezer met het gebruik van de jij-vorm. We vermeden vakjargon dat onbekend is voor onderwijspersoneel zoveel mogelijk. Waar nodig gaven we toelichtingen in de tekst of in voetnoten (bijvoorbeeld over cochleaire implantaten). We gebruikten termen en begrippen die bekend zijn bij leerkrachten en directieleden. Daarbij pasten we soms termen aan die in de Engelstalige wetenschappelijke literatuur een andere betekenis hebben dan hun letterlijke vertaling in de Vlaamse onderwijscontext, wat neerkomt op cultureel vertalen. Het hielp ons om de startersgids te schrijven met in gedachten de deelnemers van de onderwijsfocusgroep als lezers.

In de startersgids erkennen we wat scholen al weten, kunnen en doen. Sommige relevante kennis en vaardigheden zijn al aanwezig in scholen. Bepaalde werkwijzen of methoden worden al gehanteerd (bv. differentiatie, leesmethoden, gebruik van het zorgcontinuüm). Dit kan motiverend werken en scholen het gevoel geven dat ze niet helemaal vanaf nul hoeven te beginnen.

De inhoud van de gids is gebaseerd op de literatuurstudie en de analyse van de kwalitatieve data, met name de focusgroepen, denktanks, individuele gesprekken en overleg met het consortium.

We integreerden in de startersgids citaten vanuit de focusgroepen, denktanks en consortiumbijeenkomsten, omdat ze bijdragen aan de persoonlijke betrokkenheid. Ze illustreren en geven context, geven diverse perspectieven weer en brengen de startersgids meer tot leven. De letterlijke citaten die we in de startersgids opnamen, zijn in een membercheck geverifieerd door degenen die de uitspraken deden.

In de volledige gids integreerden we voorbeelden uit binnen- en buitenland, alsook tips en aandachtspunten. Die zijn bedoeld om de tekst te verrijken, concreter te maken en inspiratie te bieden. We verwezen doorheen de tekst ook naar behapbare en relevante literatuur die vooral Nederlandstalig is en gericht op onderwijspersoneel. Het is niet nodig om alle kennis of tips in deze startersgids op te nemen (bv. over Universal Design for Learning of teamteaching), aangezien andere bronnen eveneens bruikbaar en waardevol zijn. Hoewel er wellicht meer bruikbare leidraden of handboeken bestaan, hebben we voornamelijk verwezen naar een selectie van de ons bekende bronnen. De literatuurbronnen worden ook vermeld in het hoofdstuk 'Wegwijzer' van de startersgids. De bronnenlijst in het 'Wegwijzer'-gedeelte is beperkt aangezien we alle informatie uit het wetenschappelijk rapport hebben gehaald, waar de juiste verwijzingen zijn opgenomen.

Fragmenten uit de startersgids worden vertaald naar Vlaamse Gebarentaal en kunnen bekeken worden door de QR-code te scannen of door te klikken op een URL naar de video's met vertaling.

## 7.2 Achtergrondkennis

We startten met het aanbieden van basiskennis die vereist is over wie dove en slechthorende (d/sh) kinderen zijn, over VGT en over tweetalige opvoeding en onderwijs. Die kennis is nodig vooraleer we dieper kunnen ingaan op de randvoorwaarden en de praktische uitvoering van tweetalig onderwijs in gewone scholen, zoals behandeld in de hoofdstukken 'Tweetalig onderwijs in VGT en Nederlands' en 'Tweetalig inclusief onderwijs als organisatievorm'.

Voor de basiskennis hebben we ons voornamelijk gebaseerd op het hoofdstuk 'Achtergrond' van het wetenschappelijk rapport. Onze wetenschappelijke analyse bracht naar voren dat co-enrollment (voltijds of deeltijds) de meest geschikte organisatievorm is voor tweetalig onderwijs in het gewoon onderwijs. Voor de beknopte beschrijving van co-enrollment en de voordelen ervan, baseerden we ons op de literatuurstudie. Omdat de term 'co-enrollment' geen passende letterlijke Nederlandse vertaling heeft, niet bekend is in Vlaanderen en op zichzelf inhoudelijk ook niet erg verhelderend is, hebben we ervoor gekozen om deze term niet te introduceren in de startersgids. In overleg met het consortium hebben we besloten om dit concept 'tweetalig inclusief onderwijs' te noemen, met als basis de vier kernprincipes van co-enrollment, namelijk een kritische massa van d/sh leerlingen, d/sh leerlingen volgen lessen met horende leerlingen, leerkrachten teamteachen in de klas en de meeste leerlingen volgen het gemeenschappelijk curriculum. Randvoorwaarden

Na de inleidende achtergrondkennis behandelden we de essentiële randvoorwaarden. Die zijn afgeleid uit onze analyse van kwalitatieve data (academische denktanks, focusgroepen, bevraging buitengewoon onderwijs), in combinatie met de literatuurstudie. Het doel ervan is om scholen te voorzien van een beknopt overzicht van de basiscomponenten van tweetalig inclusief onderwijs. Wat is essentieel vanaf het begin?

Voor de eerste genoemde randvoorwaarde, 'School: visie, leiderschap en cultuur', kwamen zowel uit onze literatuurstudie als de kwalitatieve gegevens weinig praktische richtlijnen naar boven over hoe scholen dit concreet konden aanpakken. In de startersgids hebben we daarom de inhoud over deze randvoorwaarde aangevuld met inzichten uit het werk van Meirsschaut en collega's (2022) en Roose en Wilssens (2019) over inclusief schoolleiderschap en inclusieve schoolculturen.

Bij de randvoorwaarde ‘Een sterke en doordachte klaswerking’ kozen we ervoor om niet diep in te gaan op hoe taalvakken en andere vakken moeten worden aangeboden. We hebben namelijk geen kant-en-klare antwoorden daarop. Scholen kunnen experts (bondgenoten) inschakelen om in co-creatie te werken aan het ontwerpen van de beste manier om lessen en vakken te organiseren in en over Nederlands en VGT. Die experts kunnen aanvullende kennis putten uit het wetenschappelijk rapport. Een aanpak of taalplanning kan, zoals in de startersgids staat, steeds worden geëvalueerd en bijgestuurd met de steun van die bondgenoten.

De lijst van mogelijke bondgenoten bij de randvoorwaarde ‘Versterking door externe bondgenoten’ is niet limitatief. Deze lijst werd gemaakt op basis van de kwalitatieve data, met aanvullingen vanuit het consortium en de stuurgroep.

Over andere randvoorwaarden hebben we geen bijzondere opmerkingen over hoe dit in de startersgids is verwerkt.

### 7.3 Stappenplan

Het stappenplan fungeert als een praktische tool voor de concrete implementatie van de randvoorwaarden. Het stappenplan is ontworpen om de uitvoering van tweetalig inclusief onderwijs behapbaar en concreet te maken. We antwoorden er op de vragen ‘Wat doen we best eerst?’ en ‘Wat volgt er dan?’. We hebben de metafoor van de taalreis gekozen voor dit stappenplan, maar het had net zo goed een vergelijking met bouwstenen, een bouwplan, een architect, aannemer, etc. kunnen zijn. Het gebruik van een metafoor kan het lezen aangenamer maken en tot een beter begrip leiden. Ook kan een metafoor helpen begrijpen waarom bepaalde stappen zinvol zijn en in welke volgorde ze moeten worden genomen. In dit geval hebben we gekozen voor de metafoor van de taalreis, waarbij verschillende aspecten van het reizen worden gekoppeld aan de verschillende stappen. Denk aan het verzamelen van informatie, het plannen van de route, het aanschaffen van een kompas, het inpakken van een rugzak of koffer, enzovoort. De gids kan je dus ook als het ware als een reisgids beschouwen.

In de gids proberen we duidelijk te maken dat er ruimte is voor groei en ontwikkeling. Scholen hoeven niet vanaf het begin alle kennis en expertise te bezitten, hoewel het aanbevolen is om op zijn minst een gebarentalige (liefst dove) leerkracht aan te nemen en samen te werken met bondgenoten met expertise over tweetalig onderwijs in Nederlands en VGT. We benadrukken daarbij het belang van een langetermijnperspectief, met aandacht voor een professionaliseringstraject.

Het stappenplan is geïnspireerd door de cyclus van handelingsplanning en planmatig handelen (Van Gils & Speltinckx, 2009). Dat is bedoeld om vertrouwen op te wekken bij lezers, omdat de termen en opbouw van die cyclus in het zorgbeleid van scholen bekend zijn.

In de volgorde van de stappen en tussenstappen hebben we een vooral een logische opbouw nagestreefd voor dit proces, waarbij een team eerst doelen bepaalt op basis van de eigen beginsituatie en dan externe bondgenoten als experts betrekt voor het ontwikkelen van een visie over tweetalig inclusief onderwijs. Scholen hebben hier namelijk geen of beperkte voorkennis over en kunnen steun gebruiken bij het ontwikkelen van een sterk onderbouwde visie en bij het aanwerven van personeelsleden met specifieke deskundigheid voor tweetalig onderwijs. Wanneer nieuw personeel is aangeworven, kan dit personeel ook meebouwen aan een taalbeleid en taalplanning, met steun van de bondgenoten.

De verwijzingen naar Vlaamse onderwijsinstanties (EPOS, AGODI, ...) en hun toekomstig beleid (het toekomstige decreet voor een taalafdeling Ned-VGT op een gewone school, ...) zijn gebaseerd op inzichten vanuit het consortium en een raadpleging van het Departement Onderwijs & Vorming. De casus van de fictieve personen Farah, Eline en Bastiaan is gebaseerd op een getuigenis van een dove leerkracht van een school voor buitengewoon onderwijs. Die getuigenis werd informeel buiten het onderzoek om gedeeld met één van de onderzoekers. De leerkracht gaf expliciet toestemming om de getuigenis (bewerkt) te gebruiken in de startersgids.

In het stappenplan zijn verschillende discussievragen geformuleerd die het schoolteam kan gebruiken tijdens voorbereidende vergaderingen. De vragen dienen als praktisch hulpmiddel om op een gestructureerde en gefocuste manier na te denken over de uitvoering van tweetalig inclusief onderwijs. Ze helpen het schoolteam om zich te richten op specifieke onderwerpen en op verschillende aspecten. Daardoor kan het team een volledig begrip krijgen van de uitdagingen, vereisten en mogelijkheden van het implementatieproces en zal het zo weinig mogelijk zaken over het hoofd zien. De vragen kunnen het schoolteam ook helpen om tot een doordachte besluitvorming te komen. Voor het beantwoorden van de vragen kan het schoolteam terugkijken naar de randvoorwaarden, steunen op het stappenplan en beroep doen op externe bondgenoten met een passende expertise.

## 7.4 Vormgeving

De startersgids is beschikbaar in PDF, in A4-formaat. Je kan vlot navigeren doorheen de tekst, van hoofdstuk naar hoofdstuk en naar interne tekstfragmenten en externe webpagina's via aanklikbare verwijzingen. We zorgden ervoor dat de PDF online goed leesbaar is en integraal kan worden afgedrukt, zodat je de gids rustig kan lezen en meenemen naar vergaderingen, enzovoort. Een externe grafisch vormgever zorgde voor een aantrekkelijke vormgeving, met visualisaties zoals schema's, iconen, tekeningen en foto's.

De vormgeving werd toevertrouwd aan een dove grafisch ontwerper. Verder werkte er een dove fotograaf mee, werkzaam op Arteveldehogeschool, die foto's heeft gemaakt voor deze startersgids op Kasterlinden, een school voor buitengewoon onderwijs type 7. Daarnaast deden we een beroep op een dove illustratrice die tekeningen van de kinderen heeft gemaakt om de verschillende taalprofielen te illustreren. Dat al die professionals doof zijn en (kunnen) communiceren in VGT, droeg bij aan een vlotte communicatie en samenwerking.

## 7.5 Feedback

Een ontwerpversie van de startersgids werd bezorgd aan de deelnemers van de focusgroepen, de Vlaamse denktank, de geïnterviewden van de scholen voor buitengewoon onderwijs, de leden van de stuurgroep die ook pedagogisch begeleiders zijn en de consortiumpartners. We ontvingen feedback van een ouder, drie leerkrachten buitengewoon onderwijs, een directrice en een leerkracht van gewone scholen, een pedagogisch begeleider van de stuurgroep en vier deelnemers van de Vlaamse denktank. De startersgids werd ook grondig nagelezen door consortiumpartners en een lerarenopleider van Arteveldehogeschool die zelf ook leerkracht is maar geen voorkennis had van het project en van d/sh kinderen. De startersgids werd over het algemeen positief beoordeeld, vooral vanwege de heldere schrijfstijl en de logische, duidelijke opbouw. De gids wordt ook ervaren als zeer volledig. De opmerkingen en suggesties die we ontvingen, hebben we zoveel mogelijk verwerkt. De positieve feedback onderstreept dat de startersgids inspeelt op de noden en wensen van het doelpubliek.

## 8 BRONNENLIJST

- Abbate, L. (2019). Willie Ross School for the Deaf and Partnership Campus: A Dual-Campus Model of Co-Enrollment. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors, Co-Enrollment in Deaf Education (pp. 257-276). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0013>
- Adekemi Ayantoye, C., & Luckner, J. L. (2016). Successful Students Who Are Deaf or Hard of Hearing and Culturally and/or Linguistically Diverse in Inclusive Settings. *American Annals of the Deaf*, 160(5), 453-466. <https://doi.org/10.1353/aad.2016.0008>
- Ahlgren, I. (1984). *Teaching Swedish as a foreign language to deaf pupils*. *Orthopedagogica*, 36-40.
- Ahlgren, I. (1990). Swedish conditions: Sign language in deaf education, In S. Prillwitz & T. Vollhaber (Eds.), *Sign language research and application, Proceedings of the International Congress on Sign Language Research and Application* (pp91-94), Signum-Press: Hamburg.
- Ahlgren, I., & Hyltenstam, K. (1994). *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg: Signum
- Anderson, D. & Reilly, D. (2002). The MacArthur Communicative Development Inventory: Normative Data for American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7(2), 83-106.
- Andrews, J.F., & Rusher, M. (2010). Codeswitching techniques: Evidence-based instructional practices for the ASL/English bilingual classroom. *American Annals of the Deaf* 155(4), 407-424.
- Antia, S., Knoors, H., & Marschark, M. (2019). Co-Enrollment and the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Learners: Foundations, Implementation, and Challenges. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors, Co-Enrollment in Deaf Education (pp. 1-24). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0001>
- Antoons, I. (2011). *Bilingual-Bicultural Language Acquisition of Prelingual Deaf Children*. Doctoral dissertation, Vrije Universiteit Brussel.
- Ardito, B., Caselli M.C., Vecchietti, A., & Volterra, V. (2008). Deaf and hearing children: Reading together in preschool. In: C. Plaza-Pust & E. Morales-López (Eds.), *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 137–164). John Benjamins Publishing Company



- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 5th ed. Bristol: Multilingual matters.
- Baker, C., & Wright, W.E. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 7<sup>th</sup> edition. Multilingual Matters.
- Baker, M., Miller, C., Fletcher, E., Gamin, C., & Carty, B. (2019). Co-Enrollment in Toowong, Australia. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors, *Co-Enrollment in Deaf Education* (pp. 41-68). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0003>
- Baker, S. (2010). The importance of fingerspelling for reading. *Visual Language and Visual Learning: research brief 1*. Washington DC: Gallaudet University
- Bauman, H-D. L., & Murray, J. J. (2014). *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity*. University of Minnesota Press.
- Beal-Alvarez, J. S., & Huston, S. G. (2014). Emerging evidence for instructional practice: Repeated viewings of sign language models. *Communication Disorders Quarterly* 35(2), 93-102. <https://doi.org/10.1177/1525740113514437>
- Beal-Alvarez, J.S., Lederberg, A.R., & Easterbrooks, S.R. (2011). Grapheme–Phoneme Acquisition of Deaf Preschoolers, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 17(1), 39–60. Doi: <https://doi.org/10.1093/deafed/enr030>
- Beaujard, L., & Perini, M. (2022) The Role and Place of Sign Language in Deaf Youth's Access to Literacy: Contributions of a Cross-Review of ASL-English and LSF-French Research. *Frontiers in Communication* 7, doi: 10.3389/fcomm.2022.810724
- Bélanger, N. N., & Rayner, K. (2015). What eye movements reveal about deaf readers. *Current Directions in Psychological Science*, 24, 220–226.
- Bélanger, N., Lee, M., & Schotter, E.R. (2018). Young Skilled Deaf Readers Have an Enhanced Perceptual Span in Reading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 71(1), 291–301. Doi: [10.1080/17470218.2017.1324498](https://doi.org/10.1080/17470218.2017.1324498)
- Bélanger, N., Slattery, T.J., Mayberry R.I. & Rayner, K. (2012). Skilled Deaf Readers Have an Enhanced Perceptual Span in Reading. *Psychological Science* 23(7), 816–823. Doi: [10.1177/0956797611435130](https://doi.org/10.1177/0956797611435130)

- Bellens, K., & De Fraine, B. (2012). Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs. *Acco*.
- Bess, F. H., Gustafson, S. J., Corbett, B. A., Lambert, E. W., Camarata, S. M., & Hornsby, B. W. Y. (2016). Salivary Cortisol Profiles of Children with Hearing Loss. *Ear and Hearing*, 37(3), 334-344. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000256>
- Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19, 19–23.
- Bialystok, E., Craik, F.I., Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences* 16(4), 240-50. doi: 10.1016/j.tics.2012.03.001
- Botting N., Jones A., Marshall C., Denmark T., Atkinson J., & Morgan G. (2016). Nonverbal executive function is mediated by language: A study of deaf and hearing children. *Child Development* 88(5), 1689–1700. <https://doi.org/10.1111/cdev.12659>
- Burman, D., Nunes, T. & Evans, D. (2006). Writing profiles of deaf children taught through British Sign Language. *Deafness & Education International* 9(1), 2-23, doi: 10.1002/dei.204
- CAB Vlaanderen (2023). Jaarrapport 2022, geraadpleegd op 1 augustus 2023. <http://www.cabvlaanderen.be/doc/2022 - CAB - Jaarrapport 2022.pdf>
- Caldwell-Harris, C. L. (2021). Theoretical underpinnings of acquiring English *via* print, in C. Enns, J. Henner, and L. McQuarrie (eds.), *Discussing Bilingualism in Deaf Children: Essays in Honor of Robert Hoffmeister*, pp 73-96, New York, NY: Routledge.
- Caldwell-Harris, C.L., & Hoffmeister, R. (2022). Learning a second language via print: on the logical necessity of a fluent first language. *Frontiers in Communication* 7, 1-13. Doi: 10.3389/fcomm.2022.900399
- Caselli, N. K., Hall, W. C., & Henner, J. (2020). American Sign Language Interpreters in Public Schools: An Illusion of Inclusion that Perpetuates Language Deprivation. *Maternal and Child Health Journal*, 24(11), 1323-1329. <https://doi.org/10.1007/s10995-020-02975-7>
- Caselli, N., Pyers, J. & Lieberman, A. (2021). Deaf children of hearing parents have age-level vocabulary growth when exposed to American Sign Language by 6 months of age. *The Journal of Pediatrics* 232, 229-236.

- Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T.F.H., Geudens, A., Schraeyen, K., Bellens, K., Taelman, H., Trioen, M., De Clerck, S., Verachtert, P., Maesen, E., & Van Mieghem, A. (2023). *Les in lezen. Brugdocument tussen de rapporten van Onderzoekslijn 1 en 2. Een beschrijving van de kenmerken van effectief leesonderwijs die die LoS-projecten typeren*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Catalano, J., Weirick, W., Hasko, J., & Antia, S. (2021). Teacher Coaching: Increasing Deaf Students' Active Engagement Through Flexible Instructional Arrangements. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(1), 73-88. <https://doi.org/10.1093/deafed/enab031>
- Collier, V.P., & Thomas, W.P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics* 37, 1-15.
- Comité inzake de Rechten van Personen met een Handicap. (2017). General Comment No. 4: Article 24: Right to inclusive education. Geraadpleegd van <https://digitallibrary.un.org/record/1313836>
- Corina, D., & Singleton, J. (2009). Developmental social cognitive neuroscience: insights from deafness. *Child Development* 80(4), 952-67. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01310.x.
- Crume, P.K. (2021). Language and Reading Comprehension Abilities of Elementary School-Aged Deaf Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 26(1), 159–169. Doi: <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa033>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters, 121-129. *Working papers on bilingualism 19*, Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*, Ontario Institute for Studies in Education, OISE Press, Toronto.
- Cummins, J. (1994). The Acquisition of English as a Second Language, in Spangenberg-Urbschat, K. and Pritchard, R. (eds) *Reading Instruction for ESL Students*. Delaware: International Reading Association
- Dammeyer, J., & Marschark, M. (2016). Level of Educational Attainment Among Deaf Adults Who Attended Bilingual-Bicultural Programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 21(4), 394-402. doi: 10.1093/deafed/enw036.

- De Clerck, G. (2001). *BOEK KIJKEN IK Dove kinderen en (leren) lezen in een bilingual-biculturele onderwijssetting*. Ghent University.
- de Klerk, A., Hermans, D., Wauters, L., de Laat, L., de Kroon, F., & Knoors, H. (2019). The Best of Both Worlds: A Co-Enrollment Program for DHH Children in the Netherlands. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors, *Co-Enrollment in Deaf Education* (pp. 183-210). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0010>
- De Meulder, M. & Murray, J. (2021). The illusion of choice in inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2021.1956607
- De Meulder, M. (2016). *The Power of Language Policy. The Legal Recognition of Sign Languages and the Aspirations of Deaf Communities*. Doctoral dissertation, University of Jyväskylä.
- De Meulder, M. (2019). "So, why do you sign?" Deaf and hearing new signers, their motivation, and revitalisation policies for sign languages. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 705-724.
- De Meulder, M., & Hualand, H. (2021). Sign language interpreting services A quick fix for inclusion? *Translation and Interpreting Studies* 16(1), 19-40. <https://doi.org/10.1075/tis.18008.dem>
- De Meulder, M., Kusters, A., Moriarty, E., & Murray, J.J. (2019). Describe, don't prescribe. The practices and politics of translanguaging in the context of deaf signers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 40(10), 892-906. Doi: [10.1080/01434632.2019.1592181](https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1592181)
- Vlaamse Overheid, Departement Onderwijs & Vorming (2023) Datawarehouse onderwijs dove en slechthorende leerlingen in Vlaanderen
- De Raeve, L., Archbold, S., Lehnhardt-Gorjany M., & Kemp, T. (2020). Prevalence of cochlear implants in Europe: trend between 2010 and 2016. *Cochlear Implants International* 21(5), 275-280; <https://doi.org/10.1080/14670100.2020.1771829>
- Debeerst, G. (2014). *Tegen de Stroom in? Horende Ouders van Dove Kinderen die Kiezen Voor Vlaamse Gebarentaal*. Master thesis, KU Leuven.
- Departement Onderwijs en Vorming Vlaanderen (2022). Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2021-2022. Geraadpleegd op 23 januari 2023, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/statistisch-jaarboek/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022>

- Di Gregorio, L., Campana, V., Lavecchia, M., & Rinaldi, P. (2019). Include to Grow: Prospects for Bilingual and Bicultural Education for Both Deaf and Hearing Students. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors, *Co-Enrollment in Deaf Education* (pp. 165-182). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0009>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development* 82(3), 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking Out for Language: Why Language Is Central to Reading Development. *Educational Researcher*, 39(4), 305–310. <https://doi.org/10.3102/0013189X10370204>
- Doof Vlaanderen. (2015). Onderwijsproject – Videoverslag buitenlandse studiereizen [Video]. Geraadpleegd van [https://vimeo.com/139906822?embedded=true&source=video\\_title&owner=71413963](https://vimeo.com/139906822?embedded=true&source=video_title&owner=71413963)
- Doof Vlaanderen. (z.d., a). Inclusief onderwijs met hoofdtalen Vlaamse Gebarentaal – Nederlands - nieuws. Geraadpleegd van <https://www.doof.vlaanderen/inclusieveklassen/nieuws>
- Doof Vlaanderen. (z.d., b). Inclusief onderwijs met hoofdtalen Vlaamse Gebarentaal – Nederlands – Het onderwijsmodel uitgelegd. Geraadpleegd van <https://www.doof.vlaanderen/inclusieveklassen/onderwijsmodel>
- Dostal, H., & Wolbers, K. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard of hearing students: A simultaneous approach. *Literacy Research and Instruction* 53(3), 245-268. doi: 10.1080/19388071.2014.907382.
- Emery, S.D. & Iyer, S. (2022). Deaf migration through an intersectionality lens. *Disability & Society* 37(1), 89-110, DOI 10/1080/09687599.2021.1916890
- Enns, C. (2006). A Language and Literacy Framework for Bilingual Deaf Education. Winnipeg, MB: SSHRC Standard Research Grant report
- Enns, C., & McQuarrie, L. (2020). Language Assessment: Links to Literacy for Deaf and Hard-of-Hearing Bilingual Learners', in S.R. Easterbrooks & H.M. Dostal (Eds), *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Literacy*. Online edition, Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197508268.013.17>

- Enns, C., Priestley, K., & Arbuckle, S. (2021). Bimodal bilingual programming at a Canadian school for the deaf. In K. Snoddon & J. C. Weber, *Critical Perspectives on Plurilingualism in Deaf Education* (pp. 149-172). <https://doi.org/10.21832/9781800410756-010>
- Fernald, A., Marchman, V.A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18-months. *Developmental Science* 16(2), 234-248. doi: 10.1111/desc.12019.
- Fevlado (2015). Kinderen uit gezinnen met één of meerdere dove gezinsleden. Een exploratief onderzoek naar gelijke onderwijskansen, Onderzoeksrapport en beleidsaanbevelingen.
- Flood, C.M. (2002). How do deaf and hard of hearing students experience learning to write using signwriting, a way to read and write signs? Doctoral dissertation, The University of New Mexico
- Foster S., Mudgett-Decaro, P., Bagga-Gupta, S., De Leuw, L., Domfors L., Emerton, G., Lampropoulou, V., Ouellette, S., Van Weert, J., & Welch, O. (2003). Cross-cultural definitions of inclusion for deaf students: a comparative analysis, *Deafness & Education International* 5(1), 1-19, DOI: [10.1179/146431503790560745](https://doi.org/10.1179/146431503790560745)
- Garaté, M. (2012). *ASL/English Bilingual Education: Models, methodologies and strategies*. Visual Language & Visual Learning: research brief 8. Washington DC: Gallaudet University.
- Garcia, B., Brugeille, J. L., Kellerhals, M. P., Braffort, A., Boutet, D., Dalle, P., et al. (2007). Rapport du projet RIAM-ANR LS-Script, 2005-2007. Agence Nationale de la Recherche, Paris
- Garcia, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: globalizing the local* (pp. 140-158), New Delhi: Orient Blackswan.
- Gaudiot, D. M. S. F., & Martins, L. B. (2019). The classroom built environment as an inclusive learning process for the deaf students: Contribution of ergonomics in design (Vol. 777, p. 540). Scopus. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-94706-8\\_56](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94706-8_56)
- Ghesquière, M., & Meurant, L. (2018). *Ecole et Surdit  - Une expérience d'enseignement bilingue et inclusif*. Presses universitaires de Namur.
- Ghesquière, M., & Meurant, L. (2019). Conditions for Effective Co-Enrollment of Deaf and Hearing Students: What May Be Learned from Experiences in Belgium. In M. Marschark, G. Tang, & H.

- Knooks, Co-Enrollment in Deaf Education (pp. 211-234). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0011>
- Goico, S. A., Villacorta Ayllon, M., Lizama Monsalve, P., Torres Vargas, R. A., Cerron Bardales, C., & Santamaria Hernandez, J. A. (2021). Establishing the first sign-based public deaf education programme in Iquitos, Peru. *Deafness & Education International* 23(3), 201-216.  
<https://doi.org/10.1080/14643154.2021.1932339>
- Goppelt-Kunkel, M., Wienholz, A., & Hänel-Faulhaber, B. (2022). Sign learning and its use in a co-enrollment kindergarten setting. *Frontiers in Psychology* 13:920497. doi: 10.3389/fpsyg.2022.920497
- Granberg, S., Dahlström, J., Möller, C., Kähäri, K., & Danermark, B. (2014). The ICF Core Sets for hearing loss -researcher perspective. Part I: Systematic review of outcome measures identified in audiological research. *International Journal of Audiology* 53(2), 65-76. doi: 10.3109/14992027.2013.851799.
- Griffin, D.J. (2021). American Sign Language and English bilingualism: educators' perspectives on a bicultural education, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 24:6, 757 – 770. DOI: [10.1080/13670050.2018.1512552](https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1512552)
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2001). The Right of the Deaf Child to Grow up Bilingual. *Sign Language Studies* 1(2), 110-114. doi: 10.1353/sls.2001.0003.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press.  
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt13x0ft8>
- Hall, M. L., Hall, W. C., Caselli, N. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language* 39(4), 367–395. <https://doi.org/10.1177/0142723719834102>
- Hall, M.L., Eigsti, I.M., Bortfeld, H., & Lillo-Martin, D. (2018). Executive Function in Deaf Children: Auditory Access and Language Access. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 61(8), 1970-1988. doi: 10.1044/2018\_JSLHR-L-17-0281.

- Hall, W.C. (2017). What You Don't Know Can Hurt You: The Risk of Language Deprivation by Impairing Sign Language Development in Deaf Children. *Maternal and Child Health Journal* (5), 961-965. doi: 10.1007/s10995-017-2287-y.
- Haptonstall-Nykaza, T. S., & Schick, B. (2007). The transition from fingerspelling to English print: Facilitating English decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 172 – 183. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm003>
- Hartman, M.C., Nicolarakis, O.D., & Wang, Y. (2019). Language and Literacy: Issues and Considerations. *Education Sciences* 9(3): 180. <https://doi.org/10.3390/educsci9030180>
- Hendar, O., & O'Neill, R. (2016). Monitoring the Achievement of Deaf Pupils in Sweden and Scotland: Approaches and Outcomes. *Deafness & Education International*, 18. 160202022631007. 10.1080/14643154.2016.1142045.
- Henner, J., & Robinson, O. (2023). Crip Linguistics Goes to School. *Languages*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/languages8010048>
- Henner, J., Caldwell-Harris, C.L., Novogrodsky, R., & Hoffmeister, R. (2016). American Sign Language Syntax and Analogical Reasoning Skills Are Influenced by Early Acquisition and Age of Entry to Signing Schools for the Deaf. *Frontiers of Psychology* 7(1982), 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01982
- Hennies, J., & Hennies, K. (2019). Establishing a Bimodal Bilingual Co-Enrollment Program in Germany: Preconditions, Policy, and Preliminary Data. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors, Co-Enrollment in Deaf Education (pp. 149-164). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0008>
- Herbert, M., & Pires, A. (2017). Bilingualism and bimodal code-blending among deaf ASL-English bilinguals. *Proceedings of the Linguistic Society of America* 20(4). Doi: [10.3765/plsa.v2i0.4054](https://doi.org/10.3765/plsa.v2i0.4054)
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 518–530.
- Heyerick, I. & Vermeerbergen, M. (2012). Sign Language Interpreting in Educational Settings in Flanders, Belgium. In: Leeson, L. & Vermeerbergen, M. (Eds), *Working with the Deaf*



- Community: Education, Mental Health and Interpreting*. Dublin: Interresource Group (Ireland) Limited, p. 119-134.
- Holcomb, T. K. (2010). Deaf epistemology: The deaf way of knowing. *American Annals of the Deaf* 154, 471-478. Doi: 10.1353/aad.0.0116
- Hrastinski, I., & Wilbur, R.B. (2016). Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students in an ASL/English Bilingual Program, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 21(2), 156–170, <https://doi.org/10.1093/deafed/env072>
- Humphries, T., & MacDougall, F. (2000). "Chaining" and other links: Making connections between American Sign Language and English in Two Types of School Settings. *Journal of the Society for Visual Anthropology* 15(2), 84-94.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S.R. (2012). Language acquisition for deaf children: reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal* 9(1), 16.
- Jones, A.C., Gutierrez, R., Ludlow, A.K. (2015). Confronting the language barrier: Theory of mind in deaf children. *Journal of Communication Disorders* 56, 47-58. doi: 10.1016/j.jcomdis.2015.06.005.
- Keck, T., & Wolgemuth, K. (2020). American Sign Language phonological awareness and English reading abilities: Continuing to explore new relationships. *Sign Language Studies* 20(2), 334–354. <https://doi.org/10.1353/sls.2020.0004>
- Kirchner, C. J. (2019). TRIPOD: Answer to the Seeds of Discontent. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors, Co-Enrollment in Deaf Education (pp. 25-40). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0002>
- Klatter-Folmer, J., van Hout, R., Kolen, E., & Verhoeven L. (2006). Language Development in Deaf Children's Interactions With Deaf and Hearing Adults: A Dutch Longitudinal Study. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11(2), Pages 238–251, <https://doi.org/10.1093/deafed/enj032>
- Kramreiter, S., & Krausneker, V. (2019). Bilingual, Inclusive, Mixed-Age Schooling in Vienna. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors, Co-Enrollment in Deaf Education (pp. 133-148). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0007>

- Krausneker, V. Becker, C., Audeoud, M. & Tarcsiova, D. (2020). Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2020.1799325
- Krausneker, V., Becker C., Audeoud, M., Tarcsiová, D. (2017). Bimodal Bilingual School Practice in Europe. In K. Reuter, *UNCRPD Series: Implementation for Deaf Sign Languages Users*, 24: Education (pp 216-230). Brussels: European Union of the Deaf.
- Kreimeyer, K. H., Drye, C., & Metz, K. (2019). The Growth and Expansion of a Co-Enrollment Program: Teacher, Student, Graduate, and Parent Perspectives. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors, *Co-Enrollment in Deaf Education* (pp. 277-300). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0014>
- Kushalnagar, P., Mathur, G., Moreland, C.J., Napoli, D.J., Osterling, W., Padden, C., & Rathmann, C. (2010). Infants and Children With Hearing Loss Need Early Language Access. *Journal of Clinical Ethics* 21(2), 143–154.
- Kusters, A. (2021) Introduction: the semiotic repertoire: distribution and evaluation of resources. *International Journal of Multilingualism* 18(2), 183-189. Doi: 10.1080/14790718.2021.1898616
- Kusters, A., De Meulder, M. & Napier, J. (2021). Family language policy on holiday: four multilingual signing and speaking families travelling together. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(8), 698-715.
- Kusters, A., O'Brien, D. & De Meulder, M. (2017). Innovations in Deaf Studies: Critically Mapping the Field. In Kusters, A., O'Brien D., & De Meulder M. (Eds.), *Innovations in Deaf Studies: The Role of Deaf Scholars*. Oxford University Press.
- Kusters, M. (2017). Intergenerational responsibility in deaf pedagogies. In A. Kusters, M. De Meulder, D. O'Brien (Eds.) *Innovations in Deaf Studies: The Role of Deaf Scholars*, pp. 241-262, Oxford University Press.
- Kusters, M., & Wille, B. (2023). *Samen op taalreis: een startersgids voor scholen op weg naar tweetalig inclusief onderwijs in Nederlands en Vlaamse Gebarentaal*. KU Leuven
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: in Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Lamothe, C. (2017). Association 2LPE CO: Bilingual enrolment for immersion and collective inclusion. In K. Reuter, UNCRPD Series: Implementation for Deaf Sign Languages Users, 24: Education (pp 156-174). Brussels: European Union of the Deaf.
- Lillo-Martin, D., & Henner, J. (2020). Acquisition of Sign Languages. *Annual Review of Linguistics* 7, 395-419. doi: 10.1146/annurev-linguistics-043020-092357.
- L'oeil et la main. (2019). L'école des possibles [Video]. Geraadpleegd op 7 februari 2023, van <https://www.france.tv/france-5/l-oeil-et-la-main/1208757-l-ecole-des-possibles.html>
- Mahshie, S. N. 1995. *Educating Deaf Children Bilingually: With Insights and Applications from Sweden and Denmark*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Mann, W., Marshall, C.R., Mason, K., & Morgan, G. (2010). The Acquisition of Sign Language: The Impact of Phonetic Complexity on Phonology. *Language Learning and Development* 6(1), 60–86. doi: 10.1080/15475440903245951.
- Marschark, M., & Knoors, H. (2020). *The Oxford handbook of deaf studies in learning and cognition*. Oxford University Press.
- Marschark, M., Antia, S. & Knoors, H. (2019). *Co-enrollment in deaf education*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Knoors, H., & Antia, S. (2019). Visions of Co-Enrollment in Deaf Education. In M. Marschark, H. Knoors, & S. Antia, *Co-Enrollment in Deaf Education* (pp. 325-346). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0016>
- Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (2014). *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford University Press
- Marshall, C., Jones, A., Denmark, T., Mason, K., Atkinson, J., Botting, N., & Morgan, G. (2016). Deaf children's non-verbal working memory is impacted by their language experience. *Frontiers in Psychology* 6: 527. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00527.
- Martins, L.B., & Gaudiot, D.M. F. (2012). The deaf and the classroom design: A contribution of the built environmental ergonomics for accessibility. *Work* 41, 3663-3668. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-0007-3663>

- Masataka, N. (2000). The Role of Modality and Input in the Earliest Stage of Language Acquisition: Studies of Japanese Sign Language. In C. Chamberlain, J.P. Morford & R.I. Mayberry (eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 3-24), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Matthijs, L., Hardonk, S., Sermijn, J., Van Puyvelde, M., Leigh, G., Van Herreweghe, M. & Loots, G. (2017). Mothers of Deaf Children in the 21st Century. Dynamic Positioning Between the Medical and Cultural–Linguistic Discourses. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 22(4), 365–377. doi: 10.1093/deafed/enx021.
- Matthijs, L., Loots, G., Mouvet, K., Van Herreweghe, M., Hardonk, S., Van Hove, G., Van Puyvelde, M. & Leigh, G. (2012). First Information Parents Receive After UNHS Detection of their Baby’s Hearing Loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 17(4), 387–401. doi: 10.1093/deafed/ens020.
- Mayberry, R. I. (2010). Early Language Acquisition and Adult Language Ability: What Sign Language reveals about the Critical Period for Language. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Volume 2, 281-291.
- Mayberry, R. I., & Eichen, E. B. (1991). The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. *Journal of Memory and Language* 30(4), 486–512. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(91\)90018-F](https://doi.org/10.1016/0749-596X(91)90018-F)
- Mayberry, R. I., Chen, J-K., Witcher, P., & Klein, D. (2011). Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain. *Brain and Language*, 119, 16-29.
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2017). *Teamteaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur. Eindrapport literatuurstudie*. Gent: Steunpunt onderwijsonderzoek.
- Meurant, L., & Ghesquiere, M. (2017). Co-enrolment of Hearing, Deaf and Hard of Hearing Pupils in a Mainstream School: The Bilingual Classes of Sainte-Marie in Namur (Belgium). In K. Reuter (Ed.), *UNCRPD Series: Implementation for Deaf Sign Languages Users, 24 : Education* (pp. 202-213)
- Meyer, C., Grenness, C., Scarinci, N., & Hickson, L. (2016). What Is the International Classification of Functioning, Disability and Health and Why Is It Relevant to Audiology? *Seminars in Hearing* 37(3), 163-86. doi: 10.1055/s-0036-1584412.

- Mitchiner, J., Nussbaum, D.B. & Scott, S. (2012). *The Implications of Bimodal Bilingual Approaches for Children With Cochlear Implants*. Visual Language and Visual Science of Learning Center, Washington DC: Gallaudet University.
- Morere, D.A. (2011). *Reading research and deaf children*. Visual Language and Visual Learning, research brief 4. Washington DC: Gallaudet University
- Morere, D.A., Goodman, E., Hanumantha, S., & Allen, T. (2012). Measures of General Cognitive Functioning. In: D. Morere & T. Allen (Eds.), *Assessing Literacy in Deaf Individuals* (pp.39-58). Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5269-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5269-0_3)
- Moriarty, E., & Kusters, A. (2021) Deaf cosmopolitanism: Calibrating as a moral process. *International Journal of Multilingualism* 18(2), 285-302. Doi: 10.1080/14790718.2021.1889561
- Mouvet, K. (2013). *What With Sign Language? A Longitudinal Study of the Language Development of Young Deaf Children in Flanders in Times of Cochlear Implantation*. Doctoral dissertation, Ghent University.
- Murray, J. J., De Meulder, M., & le Maire, D. (2018). An Education in Sign Language as a Human Right?: The Sensory Exception in the Legislative History and Ongoing Interpretation of Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Human Rights Quarterly*, 40(1), 37-60. <https://doi.org/10.1353/hrq.2018.0001>
- Murray, J. J., Snoddon, K., De Meulder, M., & Underwood, K. (2018). Intersectional inclusion for deaf learners: Moving beyond General Comment no. 4 on Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 691-705. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482013>
- Murray, J.J., Hall, W.C., & Snoddon, K. (2020). The Importance of Signed Languages for Deaf Children and Their Families. *The Hearing Journal* 73(3): 30-32. Doi: 10.1097/01.HJ.0000657988.24659.f3
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

- Nicodemus, B, & Emmorey, K. (2015). Directionality in ASL-English interpreting: Accuracy and articulation quality in L1 and L2. *Interpreting* 17(2), 145-166. doi: 10.1075/intp.17.2.01nic.
- Nover, S., Christensen, K., & Cheng, L. (1998). Development of ASL and English Competencies for Learners Who Are Deaf. In K. Butler & P. Prinz (eds.), *ASL Proficiency and English Language Acquisition: New Perspectives (special issue)*. *Topics in Language Disorders* 18(4), 61-72.
- Nover, S.M. (2010). What parents and early childhood professionals need to know about language acquisition planning: a new lens on the whole child. Paper presented at the National American Sign Language and Bilingual Early Childhood Education, Washington DC.
- O'Brien, D. (2020). Mapping deaf academic spaces. *Higher Education* 80, 739–755. DOI: 10.1007/s10734-020-00512-7
- Opgroeien (2023). Cijfers en Onderzoek – Gehoor. <http://www.opgroeien.be/kennis/cijfers-en-onderzoek/gehoor> (Geraadpleegd op 30 augustus 2023)
- Ormel, E. & Giezen, M. (2014). Bimodal Bilingual Cross-Language Interaction: Pieces of the Puzzle. In: M. Marschark, G. Tang & H. Knoors. *Bilingualism and Bilingual Education* (pp. 74-101), Oxford University Press.
- Ormel, E., Giezen, M.R., Knoors, H., Verhoeven, L., & Gutierrez-Sigut, E. (2022). Predictors of Word and Text Reading Fluency of Deaf Children in Bilingual Deaf Education Programmes. *Languages* 7(1), 51. <https://doi.org/10.3390/languages7010051>
- Padden, C., & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability in deaf children. In C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 165–189). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pan, B.A., Rowe, M.L., Singer, J.D., Snow, C.E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development* 76(4), 763-82. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00876.x
- Pénicaud, S., Klein, D., Zatorre, R.J., Chen, J.K., Witcher, P., Hyde, K., Mayberry, R.I. (2013). Structural brain changes linked to delayed first language acquisition in congenitally deaf individuals. *NeuroImage* 66, 42-49. doi: 10.1016/j.neuroimage.2012.09.076.

- Pérez, M., de la Fuente, B., Alonso, P., & Echeita, G. (2019). Four Co-Enrollment Programs in Madrid: Differences and Similarities. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors, Co-Enrollment in Deaf Education (pp. 235-256). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0012>
- Perini, M. (2013) *Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ? Analyse de lectures écrites de personnes sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes*, thèse de doctorat de Sciences du Langage, Université Paris 8.
- Petitto, L.A., Katerelos, M., Levy, B., Gauna, K., Tétreault, K. & Ferraro, V. (2001). Bilingual Signed and Spoken Language Acquisition From Birth: Implications for the Mechanisms Underlying Early Bilingual Language Acquisition. *Journal of Child Language* 28, 453-496.
- Plaza-Pust, C. (2012). Deaf education and bilingualism. In R. Pfau, M. Steinbach & B. Woll (Eds.), *Sign Language: An International Handbook* (pp. 949-979). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.  
<https://doi.org/10.1515/9783110261325.949>
- Plaza-Pust, C. (2014). Language development and language interaction in sign bilingual language acquisition. In M. Marschark, G. Tang & H. Knoors. *Bilingualism and Bilingual Education* (pp. 74-101), Oxford University Press.
- Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A.M., Pyers, J., & Caselli, N.K. (2023). Learning a sign language does not hinder acquisition of a spoken language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 66, 1291-1308. Doi: [10.1044/2022\\_JSLHR-22-00505](https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00505)
- Priestley, M. (1998). Constructions and Creations: Idealism, Materialism and Disability Theory. *Disability & Society* 13(1), 75-94.
- Reuter, K. (2017). UNCRPD Series: Implementation for Deaf Sign Languages Users, 24: Education. Brussels: European Union of the Deaf.
- Rinaldi, P., & Caselli, M. C. (2014). Language Development in a Bimodal Bilingual Child with Cochlear Implant: A Longitudinal Study. *Bilingualism: Language and Cognition* 17, 798-809.  
<https://doi.org/10.1017/S1366728913000849>
- Rönnerberg, J., Danielsson, H., Rudner, M., Arlinger, S., Sternäng, O., Wahlin, A., & Nilsson, L.G. (2011). Hearing loss is negatively related to episodic and semantic long-term memory but not to short-

- term memory. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 54(2), 705-26. doi: 10.1044/1092-4388(2010/09-0088).
- Rowe M.L., & Goldin-Meadow, S. (2009). Early gesture selectively predicts later language learning. *Developmental Science* 12(1), 182-187. doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00764.x.
- Rowe, W. (2014). Positionality. In: Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (Eds.) *The Sage encyclopedia of action research*, (pp. 628). Sage.
- Russell, D. (2021). Critical perspectives on education mediated by sign language interpreters: Inclusion or the illusion of inclusion? In *Critical Perspectives on Plurilingualism in Deaf Education* (pp. 217-239). Scopus. <https://doi.org/10.21832/9781800410756-003>
- Sandler, W., & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign language and linguistic universals*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sapere, P., LaRock, D., Convertino, C., Gallimore, L., & Lessard, P. (2005). Interpreting and interpreter education: Adventures in Wonderland? In M. Marschark, R. Peterson, & E. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp. 283–298). New York, NY: Oxford University Press.
- Scheerens, J. (1990). School Effectiveness and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement* 1, 61-80. Doi: 10.1080/0924345900010106
- Schick, B., Williams, K., & Kupermintz, H. (2006). Look who's being left behind: educational interpreters and access to education for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11, 3–20.
- Schönström, K. & Holström, I. (2021) Four Decades of Sign Bilingual Schools in Sweden: From Acclaimed to Challenged. In K. Snoddon & J.C. Weber (Eds.), *Critical perspectives on plurilingualism in deaf education* (pp. 15-34). Multilingual Matters: Bristol.
- Scott, J.A., & Henner, J. (2021). Second verse, same as the first: On the use of signing systems in modern interventions for deaf and hard of hearing children in the USA, *Deafness & Education International* 23(2), 123-141, DOI: [10.1080/14643154.2020.1792071](https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1792071)



- Shaira, M. (2007). The Effect of SignWriting on the Achievement and Acquisition of Vocabulary by Deaf Students at “Al-Amal School for the Deaf” in the City of Amman-Jordan. Doctoral dissertation, Jordan University
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education: languages, policies, pedagogies* (pp. 204–222). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Snoddon, K. & Weber J.C. (2021). Critical perspectives on plurilingualism in deaf education. *Multilingual Matters: Bristol*
- Snoddon, K., & Murray, J. (2019). The Salamanca Statement and sign language education for deaf learners 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 740-753. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622807>
- Spencer, P.E., & Harris, M. (2006). Patterns and Effects of Language Input to Deaf Infants and Toddlers From Deaf and Hearing Mothers. In B. Schick, M. Marschark & P.E. Spencer (eds.), *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children* (pp. 71–101). Oxford University Press.
- Stinson, M. S., & Kluwin, T. N. (2012). Educational Consequences of Alternative School Placements. In M. Marschark & P. E. Spencer, *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (Vol. 1, pp. 47-62). Oxford University Press; Scopus. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199750986.013.0005>
- Stone A, Kartheiser G, Hauser PC, Petitto L-A, Allen TE (2015) Fingerspelling as a Novel Gateway into Reading Fluency in Deaf Bilinguals. *PLoS ONE* 10(10): e0139610. doi:10.1371/journal.pone.0139610
- Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13, 159 – 174. doi: 10.1080/13670050903474077
- Taeschner, T. (1983) *The Sun is Feminine: A Study on Language Acquisition in Bilingual Children*. Springer Berlin, Heidelberg
- Torigoe, T. (2019). Learning Together by Deaf and Hearing Students in a Japanese Primary School. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors, *Co-Enrollment in Deaf Education* (pp. 69-82). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0004>

- Valente, J. M. (2017). Rethinking Inclusion as Mundanity: Insights from an Experimental Bilingual Kindergarten Classe Lsf at École Maternelle Gabriel Sajus in France. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 553-562. Scopus. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0814-x>
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm: er mee leren omgaan de uitdaging: een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In *Handboek beleidvoerend vermogen* (pp. 1–48). Brussel: Politeia.
- Van Gils, M., & Speltincx, J. (2009). *Handelingsplanning in het basisonderwijs*. Garant.
- Van Herreweghe, M. (2001). *SignWriting in de Vlaamse Gebarentaal*. Vzw Cultuur voor Doven.
- Verenigde Naties. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Geraadpleegd van <https://socialsecurity.belgium.be/sites/default/files/content/docs/nl/internationaal-actief/uncrpd/uncrpd-rechten-personen-handicap-nl.pdf>
- Vermeerbergen, M. (1997). *Grammaticale Aspecten van de Vlaams-Belgische Gebarentaal*. Cultuur voor Doven; Gentbrugge.
- Vermeerbergen, M., & Van Herreweghe, M. (2008). *Wat Gewenst/Geweest is: Organisaties van en voor Doven in Vlaanderen Bevraagd Over 10 Thema's*. Academia Press/Fevlado-Diversus.
- Vermeerbergen, M., Van Herreweghe, M., Smessaert, I., & De Weerd, D. (2012). "De Eenzaamheid Blijft": Mainstreamed Flemish Deaf Pupils and Wellbeing at School. In L. Leeson & M. Vermeerbergen (eds.), *Working With the Deaf Community : Education, Mental Health and Interpreting* (pp. 101–118). Dublin, Ireland: Interesource Group Publishing.
- Volterra, V., Iverson, J. M., & Castrataro, M. (2006). The Development of Gesture in Hearing and Deaf Children. In B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 46–70). Oxford University Press.
- Wang, Q., Andrews, J., Liu, H. T., and Liu, C. J. (2016). Case studies of multilingual/multicultural Asian deaf adults: strategies for success. *American Annals of the Deaf* 161, 67–88. Doi: 10.1353/aad.2016.0012
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space. Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43(5), 1222-1235.

- Wille, B. (2018). *Take Signing to the Child. On the parental use of visual communication strategies, and deaf children's visual communication and early Flemish Sign Language*. Doctoral dissertation, Ghent University.
- Wille, B., Allen, T., Van Lierde, K. & Van Herreweghe, M. (2020). Using the Adapted Flemish Sign Language VCSL-Checklist. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 188-198. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz039>
- Wille, B., Allen, T., Van Lierde, K. & Van Herreweghe, M. (2020). The First Flemish Sign Language Diagnostic Instrument for Children up to 2 Years: Adaptation from American Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 165(3), 311-334. <https://doi.org/10.1353/add.2020.0020>
- World Federation of the Deaf (2018). Position paper on inclusive education <https://wfdeaf.org/news/resources/5-june-2018-wfd-position-paper-inclusive-education/>
- World Health Organization (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: WHO.
- Yiu, C. K.-M., Tang, G., & Chi-man Ho, C. (2019). Essential Ingredients for Sign Bilingualism and Co-Enrollment Education in the Hong Kong Context. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors, Co-Enrollment in Deaf Education (pp. 83-106). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0005>
- Young, A. & Tattersall, H. (2007). Universal Newborn Hearing Screening and Early Identification of Deafness: Parents' Responses to Knowing Early and their Expectations of Child Communication Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12(2), 209-220. doi: 10.1093/deafed/enl033.

## 9 BIJLAGEN

### Bijlage 1: Consortium

Dit consortium omvat **complementaire expertise** vanuit de **onderwijs- en onderzoeksinstituten KU Leuven, Vlaams GebarentaalCentrum (VGTC), Arteveldehogeschool en Universiteit Gent**. Tussen verschillende leden van het consortium zijn er reeds **langdurige samenwerkingen**. Zo bestaat er een lange geschiedenis van samenwerking tussen de onderzoeksgroepen van UGent, KULeuven en VGTC (deze onderzoekers zijn ook allen VGT-vaardig). Daarnaast werd er tegelijkertijd complementaire expertise uitgebouwd bij Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent) en Arteveldehogeschool i.v.m. meertaligheid, inclusie en diversiteit. Het Steunpunt Diversiteit en Leren maakt deel uit van het de vakgroep Taalkunde binnen de UGent waar prof. Van Herreweghe en prof. Van Avermaet toebehoren. Verschillende leden van de onderzoeksgroep in Arteveldehogeschool hebben ook nauwe banden met het Steunpunt Diversiteit en Leren. Voor dit project slaan de onderzoekers de handen in elkaar als copromotoren van het onderzoek. Op die manier wordt taalkundige (zowel over VGT, over VGT-Ned tweetaligheid als over meertaligheid in het onderwijs), pedagogisch en vakdidactische expertise gecombineerd. Er is binnen dit consortium expertise opgebouwd in het uitvoeren van zowel kwalitatief, kwantitatief als mixed method onderzoek. Methoden die reeds in verschillende onderzoeksprojecten werden gebruikt zijn focusgroepen, concept mapping, observaties, Delphi, systematische literatuurstudie en diepte-interviews.

#### **KU Leuven - Taalgroep VGT**

**Prof. dr. Myriam Vermeerbergen (coördinator en hoofdpromotor van dit project)** is een pionier inzake het VGT-onderzoek in Vlaanderen. Als Aspirant van het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek - Vlaanderen (FWO-Vlaanderen) werkte ze in het begin van de jaren negentig aan de allereerste **grootschalige analyse van de grammatica van de Vlaamse Gebarentaal**. Nadien werkte ze als postdoctoraal onderzoeker aan de verdere taalkundige exploratie van VGT (1997-2007). In 2008 vervoegde Vermeerbergen de **KU Leuven** waar ze momenteel **hoofddocent** is. Als **voorzitter van de Taalgroep Vlaamse Gebarentaal** verwezenlijkte ze **samen met haar dove collega's** de integratie van Vlaamse Gebarentaal in de bachelor Toegepaste Taalkunde en de Master Tolken. Ze richtten ook de Postgraduaatopleiding Tolken Vlaamse Gebarentaal op. Het uitbouwen van een dergelijk uniek onderwijsaanbod vraagt specifieke didactische vaardigheden.

Als één van de weinige taalkundigen met onderzoekservaring op het vlak van VGT werkte Vermeerbergen ook aan **sociolinguïstisch en lexicografisch onderzoek, en onderzoek omtrent gebarentaalonderwijs, samen met prof. Van Herreweghe** (UGent, zie verder), i.e. ze waren de promotoren van het lexicografische onderzoek dat de basis vormde voor het digitale vertalende woordenboek voor VGT (woordenboek.vlaamsegebarentaal.be) en van het Corpus Vlaamse Gebarentaal (www.corpusvgtc.be). Van Herreweghe en Vermeerbergen waren tevens sterk **betrokken bij de opstart van het tweetalig VGT/Ned onderwijs in Kasterlinden**, één van de Brusselse dovenscholen. Zo werkten ze in 2002 o.a. ontwikkelingsdoelen uit voor het type 7 onderwijs en boden ze expertise bij de ontwikkeling van een leerlijn en lesmaterialen voor het onderwijzen van Vlaamse Gebarentaal in het BuBaO. Vermeerbergen was ook de Vlaamse PI in het Europese project SignTeach, een Erasmus+ project omtrent **het onderwijzen van gebarentalen als L2** (www.signteach.eu).

Vermeerbergen en Van Herreweghe richtten in 1997 het **Vlaams GebarentaalCentrum** op dat door de Vlaamse Regering erkend is als "kennis- en coördinatiecentrum voor de Vlaamse Gebarentaal" (VGTC, zie verder). Vanuit het VGTC waren Vermeerbergen en Van Herreweghe initiatiefnemers van een aantal projecten waarbinnen werd samengewerkt met Doof Vlaanderen en met de dovenscholen, o.a. de hiatenprojecten, projecten gericht op het invullen van de hiaten in het lexicon van de Vlaamse Gebarentaal met het oog op het gebruik van de taal in onderwijs aan dove kinderen vb. Wiskunde en Wereldoriëntatie.

Opnieuw samen met Van Herreweghe was Vermeerbergen betrokken bij de (voorbereiding van) de **erkenning van de Vlaamse Gebarentaal**. Vermeerbergen is de huidige vice-voorzitter van de **Adviescommissie Vlaamse Gebarentaal**, Van Herreweghe is voormalig voorzitter. Vermeerbergen en Van Herreweghe werken ook geregeld samen met dr. Laurence Meurant van de universiteit van Namen en zijn onder meer daardoor goed vertrouwd met het **Naamse project** met tweetalig onderwijs LSFb/Frans (programma 'École et Surdit ' in Sainte-Marie te Namen).

### **Vlaams GebarentaalCentrum vzw**

Dhr. Hannes De Durpel is coördinator van het Vlaams GebarentaalCentrum vzw. Het VGTC is **het expertisecentrum** met betrekking tot de **Vlaamse Gebarentaal**. Het wil door een jarenlange samenwerking tussen gebarentaalkundigen (o.a. met KU Leuven Taalgroep VGT en UGent Taalkunde), de Dovengemeenschap en professionelen binnen het (onderwijs)veld de kennis **over VGT** vergroten, verspreiden en toepassen om op die manier de maatschappelijke erkenning van VGT en haar gebruikers te verhogen. In 2008 erkende de Vlaamse Overheid het VGTC als coördinatiecentrum en

sindsdien wordt er (toegepast) **wetenschappelijk onderzoek** uitgevoerd naar de taalkundige aspecten van de Vlaamse Gebarentaal. Het VGTC beheert het online descriptief woordenboek VGT-Ned/Ned-VGT. Verder is het VGTC ook een aanspreekpunt voor binnen- en buitenlandse betrokkenen en belangstellenden. Het VGTC onderneemt ook acties **ter ontwikkeling van VGT** en ondersteunt initiatieven van andere actoren ter ontwikkeling van VGT. Op vlak van onderwijs en VGT-taalontwikkeling heeft het VGTC ervaring met VGT-cursussen, **didactisch lesmateriaal in en over VGT**, en organiseert het de cursus **Leren Visueel Communiceren voor (horende) ouders met een dove baby of kleuter** (in nauw contact met enkele thuisbegeleidingsdiensten). Dit kalenderjaar wordt ook een app met verschillende **VGT-kinderverhalen** gelanceerd.

Vanuit een eerdere functie als wetenschappelijk medewerker aan de UGent was De Durpel ook betrokken bij het **Hercules-onderzoeksproject** dat leidde tot het Corpus VGT (promotoren: Van Herreweghe en Vermeerbergen).

#### **Arteveldehogeschool vzw**

Het **Expertisenetwerk Onderwijs** aan de Arteveldehogeschool verenigt de verschillende lerarenopleidingen en de banaba-opleidingen **buitengewoon onderwijs, zorgverbreding & remediërend leren en schoolontwikkeling**. Dit netwerk heeft ervaring met O&O-projecten en engageert docente mevr. Marijke Wilssens voor dit consortium. Als onderzoeker en promotor van de thematische lijn 'samen aan de slag met diversiteit en inclusie' heeft zij diepgaande expertise ontwikkeld in **universal design en redelijke aanpassingen** in de context van een groeiende inclusie. In dit project kan ze verder bouwen op kennis ontwikkeld in praktijkgerichte wetenschappelijke onderzoeksprojecten, o.a. over redelijke aanpassingen, universal design for learning en krachtige leerlingenbegeleiding. Daarin ontwikkelde ze diverse **praktijkgerichte leidraden**, gericht op kwaliteitsvol onderwijs aan alle leerlingen, inclusief de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ze leidde ook verschillende **prioritaire nascholingsprojecten**, zowel voor schoolteams gewoon onderwijs om binnenklasdifferentiatie en inclusief werken te realiseren in de context van gewone scholen, als voor ondersteuners, CLB en pedagogische begeleiding, zie [www.ondersteuninginhetkwadraat.be](http://www.ondersteuninginhetkwadraat.be). Ze deed verder de **valorisatie en nascholingen** vanuit SBO Potential i.s.m. onder meer UGent en KULeuven, zie [www.potentialtoteach.be](http://www.potentialtoteach.be), [www.kenniscentrumpotential.be](http://www.kenniscentrumpotential.be) en <http://gespreksstarters.potentialtoteach.be>. Momenteel leidt ze i.o.v. het Departement Onderwijs tot 2023 een **pilootproject ter versterking van de lerarenopleidingen** 'Flexio'- flexibel samen professionaliseren rond flexibel onderwijs en diversiteit'

en een Erasmus+ project 'ProuD to Teach All - Professional Development Strengthening Competencies to Teach All Learners in an Inclusive Learning Environment', met onderwijspartners in 5 landen.

### UGent - Vakgroep Taalkunde

Vanuit de vakgroep Taalkunde aan de Universiteit Gent is prof. dr. Mieke Van Herreweghe, gewoon hoogleraar, één van de promotoren van het project. Samen met coördinator Vermeerbergen (KU Leuven) pionierde Van Herreweghe het **onderzoek naar VGT en de Vlaamse Dovengemeenschap**. Ze zijn co-auteur van vele VGT-publicaties en hebben meegewerkt aan tal van VGT-projecten (zie eerder). Haar doctoraatsproefschrift (Universiteit Gent, 1996) ging over de **kennis van de Nederlandse syntaxis bij alle dove schoolgaande jongeren in Vlaanderen**. In dat proefschrift staat een uitgebreid hoofdstuk over **tweetalig onderwijs (gesproken taal - gebarentaal) aan dove kinderen en jongeren**. In 1995 publiceerde ze het eerste verkennende grammaticaboek over Vlaams-Belgische Gebarentaal. Omdat er vooral in het begin zo weinig VGT-onderzoekers waren, koos ze ervoor om de kennis over VGT te verbreden in plaats van zich te specialiseren in één gebied. Daarom heeft ze haar onderzoek niet alleen beperkt tot de grammatica van VGT, maar heeft ze ook lexicografisch, fonologisch, taalverwervings- en sociolinguïstisch onderzoek gedaan. Ze heeft dit aangevuld met contrastief onderzoek VGT-Nederlands en VGT-Zuid-Afrikaanse Gebarentaal. Zij heeft (vaak met Vermeerbergen als co-auteur) een aantal boeken en artikelen in (inter)nationale tijdschriften over VGT gepubliceerd en ze hebben samen een edited volume over sociolinguïstiek in Europese dovengemeenschappen. Samen met Vermeerbergen en Meurant heeft ze ook een edited volume over **het onderzoek naar en gebruik en praktijken van gebarentalen gepubliceerd, vooral gefocust op de beide Belgische gebarentalen**. In het inleidende hoofdstuk is een beschrijving opgenomen van het tweetalige onderwijs (Frans - LSFB) zoals dat in Namen georganiseerd wordt, waarbij Meurant optrad en nog steeds optreedt als academisch adviseur.

Tot op heden is Van Herreweghe (co-)promotor geweest van 10 doctoraten waarvan enkele VGT-gerelateerde proefschriften (Demey, 2005; Mouvet, 2013; Matthijs, 2018; Wille, 2018; Pigou, 2018; Raicevic (ongoing); De Coster (ongoing)).

In de loop der jaren is zij ook promotor geweest van tal van **VGT-gerelateerde projecten**. Enkele voorbeelden zijn (1) een beleidsgericht onderzoeksproject in samenwerking met Vermeerbergen (toen VUB), G. Loots (VUB) en B. Maes (KU Leuven) getiteld "De Dovengemeenschap in Vlaanderen: analyse, sensibilisering en standaardisatie van VGT" (99-01) resulterend in het eerste vertaalwoordenboek VGT-Nederlands/Nederlands-VGT (nu voortgezet door het VGTC:

<https://woordenboek.vlaamsegebarentaal.be/>) en in een boekpublicatie dat een boekdeel bevat over de “Visies over de plaats van gebarentaal en dovencultuur in het buitengewoon onderwijs: Een exploratief onderzoek bij onderwijsverstrekkers en gebruikers”; (2) een Hercules-project (met Vermeerbergen) resulterend in het Vlaamse Gebarentaalcorpus (2012 – 2015) (cf. <https://www.corpusvgt.be/>); (3) een project van het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek - Vlaanderen in samenwerking met G. Loots (VUB) “Wat met gebarentaal? Een longitudinaal onderzoek naar de intersubjectiviteit en taalontwikkeling van jonge dove kinderen met een cochleair implantaat” (2009 – 2013), resulterend in de doctoraten van Mouvet en Matthijs; (4) een IWT-project over “Flemish Sign Language assessment. Diagnostic instrument to assess the development of Flemish Sign Language as L1 in deaf and hard-of-hearing children” (2014 – 2018) resulterend in het doctoraat van Wille.

### **UGent - Steunpunt Diversiteit en Leren**

Vanuit de vakgroep Taalkunde aan de Universiteit Gent engageert prof. dr. Piet Van Avermaet zich voor dit onderzoeksproject. Hij is werkzaam als Zelfstandig Academisch Personeel aan het **onderzoekscentrum Steunpunt Diversiteit & Leren (SDL)** binnen de vakgroep Taalkunde (UGent). Van Avermaet heeft al meer dan 20 jaar ervaring met **fundamenteel, beleidsgericht en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek in de context van onderwijs**, waaronder verschillende OBPWO en O&O projecten. Daarnaast heeft hij veel expertise in het **ontwikkelen en valoriseren van tools voor het onderwijsveld**. Vanuit SDL loopt er al jaren onderzoek naar de **cognitieve en non-cognitieve effecten van twee- en meertalig onderwijs** in het basis- en secundair onderwijs. Via verschillende interventiestudies onderzoekt men ook de complexe en dynamische processen van omgaan met meertaligheid op school en in de klas. Daarnaast heeft Van Avermaet een sterke expertise op vlak van **taalbeleid, (vreemde) taalverwerving, taaldidactiek en kwaliteitsvolle interactie in het onderwijs**. Zowel in het onderzoek als in de vertaling van de onderzoeksinzichten naar het onderwijsveld, worden meertaligheid en vreemde- en tweedetaalverwerving vanuit een intersectioneel perspectief met elkaar verbonden. Deze expertise zal Van Avermaet, samen met het hele SDL-team, inbrengen in dit O&O project.

Beide UGent-promotoren zijn verbonden aan de **onderzoeksgroep Multiples** “Research centre for Multilingual Practices and Language Learning in Society”.

### **KULeuven - Gezins- en Orthopedagogiek**

Prof. dr. Sara Nijs is verbonden aan de Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek van KU Leuven. Deze eenheid excelleert in onderzoek met als doel het verwerven van inzicht in de



antecedenten, de aard en de gevolgen van typisch en atypisch opvoeden, en van **typische en atypische ontwikkelings-, leer- en gedragsprocessen**. Op deze manier dragen zij bij aan de ontwikkeling van effectieve strategieën voor de preventie, diagnostiek en interventies ten aanzien van opvoedings-, ontwikkelings-, leer- en gedragsproblemen. Het huidige project valt binnen de onderzoekslijn die zich richt op het **ontwerpen van inclusieve en bijzondere onderwijspraktijken voor leerlingen met specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften**. Sara Nijs is als co-promotor betrokken bij het O&O onderzoek 'Onderwijs aan leerlingen met ernstig meervoudige beperking'. Doorheen de jaren werd binnen de groep **bijzondere methodologische expertise** opgebouwd in het doen van onderzoek bij personen met specifieke noden en hun naasten. De expertise omtrent inclusieve en bijzondere onderwijspraktijk en expertise in het uitvoeren van onderzoek binnen inclusief en buitengewoon onderwijs zal ingebracht worden in dit project. Vanuit deze onderzoeksgroep werd vroeger ook al **samengewerkt met Vermeerbergen en Van Herreweghe** in het kader van een toenmalig PBO-project getiteld "De Dovengemeenschap in Vlaanderen: analyse, sensibilisering en standaardisatie van VGT" (99-01) resulterend in een boekpublicatie dat een boekdeel bevat over de "Visies over de plaats van gebarentaal en dovencultuur in het buitengewoon onderwijs: **Een exploratief onderzoek bij onderwijsverstrekkers en gebruikers**".

## Bijlage 2: Schoolfiches

Elke fiche presenteert een school aan de hand van diverse kenmerken. Deze kenmerken zijn afgeleid van een schema gebaseerd op het CIPO-model. Dit schema diende als een richtlijn om de verscheidene kenmerken die we hebben aangetroffen in wetenschappelijke publicaties gestructureerd te verzamelen. Ondanks dit schema volgen de fiches een structuur die in lijn is met de randvoorwaarden die voortvloeien uit het wetenschappelijk onderzoek. Alleen scholen die door ons worden beoordeeld als tweetalig worden opgenomen. We nemen ook alleen scholen op waarvoor we uitgebreide wetenschappelijke publicaties hebben gevonden tijdens onze literatuurstudie. Scholen zoals PS347 in (New York, VS), Maryland School for the Deaf (Frederick, VS), California School for the Deaf (Fremont, VS) en A.C. Møller School (Trondheim, Noorwegen) worden hier niet behandeld. Deze scholen worden kort beschreven in wetenschappelijke publicaties of kwamen aan bod in het videoverslag van Doof Vlaanderen (Fevlado, 2015). Op basis hiervan hebben we onvoldoende (wetenschappelijke) informatie om de fiches in te vullen. Van bepaalde scholen ontbreekt informatie over specifieke kenmerken, waardoor deze kenmerken zijn weggelaten. De kenmerken worden weergegeven in symbolen, waarvan de legende hieronder terug te vinden is.

De scholen worden in alfabetische volgorde opgesomd op basis van hun land van vestiging.

- Australië, Brisbane
- België, Namen
- Canada, Winnipeg
- Duitsland, Erfurt
- Frankrijk, Poitiers
- Frankrijk, Toulouse
- Hong Kong, Kowloon
- Italië, Rome
- Oostenrijk, Wenen
- Peru, Iquitos
- Spanje, Madrid
- VS, Burbank

	<p>Organisatievorm</p> <p>Hier wordt dezelfde visuele voorstelling gebruikt als in het wetenschappelijk rapport.</p>
	<p>Programmanaam, naam school/scholen</p> <p>Locatie</p>
	<p>Talen</p>
	<p>Oprichtingsjaar</p>
	<p>Kenmerken van de school</p> <p>Visie, leiderschap, cultuur</p>
	<p>Kenmerken van leerkrachten</p>
	<p>Kenmerken van leerlingen</p>
	<p>Klaswerking</p>
	<p>Ouders als partners</p>
	<p>Bondgenoten</p>
	<p>Uitkomsten van de leerlingen.</p>

## AUSTALIË, Brisbane Baker et al., 2019







	Co-enrollment
	Toowong State School Brisbane, Queensland, Australië
	Engels Australian Sign Language (Auslan)
	2001
	Gewone school <ul style="list-style-type: none"> <li>- School heeft zeer diverse populatie leerlingen.</li> <li>- School werd gekozen door ouders vanwege hun acceptatie van taalkundige diversiteit en vanwege hun onervarenheid met d/sh kinderen. Dit bood een neutrale start.</li> <li>- Dove en horende culturen worden gewaardeerd.</li> <li>- Zeer sterke ethische verplichting om alle informatie, bijeenkomsten, vormingen, etc. volledig toegankelijk te maken in Auslan.</li> <li>- Vier co-enrollment klassen, rest van de school volgt geen co-enrollment programma.</li> <li>- 270 leerlingen.</li> </ul>
	<p>Klasteams met horende leerkracht gewoon onderwijs, dove/horende leerkracht met een gespecialiseerd diploma, dove klasassistent als taalmodel Auslan en horende onderwijstolk als klasassistent.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teamteaching: alle leden van het klasteam zijn verantwoordelijk voor alle leerlingen.</li> <li>- Regelmatig Bilingual Bicultural teamvergaderingen, voertaal is Auslan. Thema's: informatie delen, casusbespreking, analyse en delen van evaluaties, uitdagingen bespreken, nieuwe pedagogieën, opleiding.</li> <li>- Professionalisering: coachingsmodel binnen de school, professionaliseringsactiviteiten met tolken.</li> <li>- Ander personeel: Head of Special Education Services, Head of Curriculum, Support teacher for Literacy and Numeracy.</li> <li>- Verwachtingen van leerkrachten <ul style="list-style-type: none"> <li>o Differentiatie-, samenwerkings-, communicatievaardigheden.</li> <li>o Kennis over tweetalige pedagogiek, Dovengemeenschap en Dovencultuur en dit kunnen integreren in de klas.</li> <li>o Hoge verwachtingen hebben van leerlingen en geloven in hun slagen.</li> <li>o Alle leden van het klasteam moeten Auslan kunnen.</li> </ul> </li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- School moet kinderen van in de buurt verwelkomen. Voor d/sh kinderen, hun broers en zussen en voor horende kinderen van dove ouders is er een inschrijvingsregel toegevoegd. Deze leerlingen moeten niet uit de buurt komen.</li> <li>- 10% d/sh kinderen, 5% horende kinderen met d/sh ouders en 17% horende kinderen met d/sh broer/zus. Ongeveer 1/3 van de leerlingen van de school heeft een link met d/sh mensen.</li> <li>- Van de groep d/sh kinderen heeft 40% Auslan als eerste taal. De meerderheid van de kinderen op school heeft Auslan als tweede taal. 1/3 van de d/sh kinderen heeft bijkomende ondersteuningsnoden.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meerjarenklassen (reeds voordat het programma werd geïmplementeerd)</li> <li>- Klasgrootte: 24 tot 28 leerlingen per klas</li> <li>- Steeds aanbieden van een Auslan en Engelstalige versie van de leerstof.</li> <li>- Lesmomenten met enkel gesproken Engels, lesmomenten met enkel Auslan.</li> <li>- Gebruik van verschillende modellen van teamteaching: afwisselend voor de klas, één geeft les terwijl de ander rondloopt, werken met kleine groepjes, rotatiesysteem waarbij leerkrachten beurtelings groepen begeleiden.</li> <li>- Individuele communicatienoden worden gerespecteerd en wordt aan tegemoet gekomen (spreken, gebaren, luisteren, schrijven, lezen).</li> <li>- Methoden voor leren lezen en schrijven: analyse-synthesemethode, bruggen leggen tussen Auslan en Engels (waaronder met een gebarensysteem), vingerspellingsprogramma, Language Experience Approach (LEA), afhankelijk van het taalprofiel van het kind</li> <li>- Auslan is een taalvak voor alle kinderen in de school (ook in niet-co-enrollment klassen). Er is een officiële Auslan curriculum.</li> <li>- Gebruik van Auslan taaltest voor opvolging van vorderingen leerlingen.</li> <li>- Akoestisch vriendelijk: optimaal luisterklimaat met FM en ringleiding (draadloze microfoonsystemen).</li> <li>- Logopedie is mogelijk.</li> <li>- Inzetten van tolken tijdens de turnles.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Initiatief voor dit onderwijs kwam vanuit ouders en de Dovengemeenschap.</li> <li>- Ouders van d/sh kinderen met Engels als eerste taal kiezen voor dit programma omdat ze de band van de school met de Dovengemeenschap waarderen en omdat het positief bijdraagt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kinderen.</li> <li>- De school stimuleert en ondersteunt ouders om Auslan te leren.</li> <li>- Inzet van tolken bij communicatie tussen d/sh ouders en horende leerkrachten indien nodig.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Initiatief voor dit onderwijs kwam vanuit Dovengemeenschap en ouders.</li> <li>- Bijdragen van alle stakeholders, waaronder de Dovengemeenschap, worden gewaardeerd en zijn belangrijk voor het functioneren van het programma.</li> </ul>





- Afgestudeerde d/sh en horende kinderen zijn succesvol op het werk en gedurende hun hogere studies. Een significant aantal horende ex-leerlingen volgden tolkopleiding of werken met d/sh mensen op een of andere manier.
- Het programma blijkt voordelig voor sociale ontwikkeling, academische ontwikkeling en identiteitsontwikkeling.
- Hoewel er geen specifiek wetenschappelijk onderzoek is dat deze verbanden bevestigt, wijzen informele observaties en getuigenissen in die richting.

**BELGIË, Namen** Meurant & Ghesquière, 2017; Ghesquière & Meurant, 2018; 2019; Meurant, 2022, persoonlijke communicatie








	<p>Gemengd model van aparte klassen en co-enrollment (deeltijds co-enrollment)</p>
	<p>Programma 'École et Surdit�' in �cole Sainte-Marie Namen, Belgi�</p>
	<p>Frans Langue des Signes de Belgique francophone (LSFB)</p>
	<p>2000</p>
	<p>Gewone school</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 600 leerlingen in kleuter- en lager onderwijs.</li> <li>- Er zijn co-enrollment klassen en niet-co-enrollment klassen.</li> <li>- Slechts een klein deel van de leerlingen en leerkrachten van de hele school kent basis LSFB.</li> <li>- Tweektalig aanbod voor meer tolerantie en openheid van horende leerlingen en leerkrachten t.o.v. diversiteit.</li> <li>- Opvolging van het aanbod door een toezichtscommissie met dove professionals, taalkundigen, professionals vanuit het dovenonderwijs. Bedoeling is om de principes van het programma in het oog te houden en na te streven. Ruimte voor uitwisseling en permanente vorming.</li> </ul>
	<p>Klasteams in co-enrollment klassen met horende gewone leerkracht en dove/horende gespecialiseerde tweektalige leerkracht. Gespecialiseerde tweektalige leerkracht(en) in aparte klassen. In de kleuterklas klasteams met twee gespecialiseerde leerkrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerkrachten hebben een diploma, gespecialiseerde leerkrachten hebben een LSFB-certificaat (niveau C1). Verdere professionalisering door 'on-the-job-training', professionaliseringsactiviteiten bij Universiteit van Namen en het bijwonen van congressen.</li> <li>- Gewone leerkracht heeft pedagogische verantwoordelijkheid over horende leerlingen, gespecialiseerde tweektalige leerkracht over d/sh leerlingen.</li> <li>- Gewone horende leerkrachten krijgen de mogelijkheid om lessen LSFB te volgen.</li> <li>- Samenwerken met gewone leerkrachten vermijdt lage verwachtingen van d/sh leerlingen bij gespecialiseerde leerkrachten.</li> <li>- Verwachtingen van gespecialiseerde leerkrachten:             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Gespecialiseerde kennis over d/sh zijn</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Noden van individuele d/sh leerlingen kunnen analyseren, pedagogische benadering kunnen afstemmen, kunnen schakelen tussen verschillende manieren van lesgeven.</li> <li>○ LSFb en Frans (minstens in geschreven vorm) goed beheersen, vlot kunnen schakelen tussen de talen, metalinguïstische vaardigheden hebben om beide talen te kunnen vergelijken.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3% van de hele schoolpopulatie is d/sh.</li> <li>- Gemiddeld 15% van de co-enrollment klassen is d/sh.</li> <li>- Van de d/sh kinderen heeft 11% Frans als eerste taal, 29% LSFb als eerste taal, 5% een sterke basis in beide talen en 55% heeft in geen van beide talen een sterke taalbasis.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jaarklassen.</li> <li>- Klasgrootte: gemiddeld 25 leerlingen per klas</li> <li>- Van horende leerlingen worden prestaties verwacht in één taal (Frans) en van d/sh leerlingen in twee talen (Frans en LSFb). M.a.w. horende leerlingen volgen monolinguaal onderwijs, d/sh leerlingen bilinguaal onderwijs.</li> <li>- D/sh leerlingen volgen deeltijds lessen in co-enrollment klassen samen met horende kinderen, voor niet-talige vakken (wiskunde, geschiedenis, wetenschappen, turnen, ...). Ook extra-curriculaire activiteiten volgen d/sh en horende leerlingen samen. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Horende leerlingen kunnen spontaan LSFb verwerven en/of kunnen LSFb leren als extra curriculaire vak tijdens de middagpauze. Een klein aantal horende leerlingen kent basis LSFb.</li> <li>○ Horende tweetalige leerkrachten herhalen in de co-enrollment klassen regelmatig in LSFb wat er door leerlingen en leerkrachten in het Frans wordt gezegd of geven auditieve informatie door (bv. geluid van buiten).</li> <li>○ Leerkrachten geven simultaan les in twee talen: de gewone leerkracht in gesproken Frans en de gespecialiseerde leerkracht in LSFb</li> </ul> </li> <li>- D/sh leerlingen volgen deeltijds in aparte lessen voor de taalvakken (LSFB, Frans, tweetaligheid, Engels). <ul style="list-style-type: none"> <li>○ D/sh leerlingen krijgen 2u per week meer taallessen dan horende leerlingen.</li> <li>○ Bij een te klein aantal d/sh leerlingen in een leerjaar worden voor de taallessen soms groepen samengesteld uit verschillende leerjaren.</li> <li>○ In de kleuterklas krijgen d/sh kleuters aparte lessen van twee gespecialiseerde tweetalige leerkrachten, waarbij de ene leerkracht lesgeeft in Frans (met cued speech) en de andere in LSFb. Doel: taalbad aanbieden voor beide talen.</li> <li>○ LSFb en tweetaligheid: belang van het gebruik van computers voor o.a. het opnemen, ondertitelen en bekijken van video's in LSFb, Dovencultuur zit vervat in het vak LSFb.</li> <li>○ Methoden voor leren lezen en schrijven: analyse-synthesemethode, bruggen leggen tussen Frans en LSFb (met cued speech, vingerspelling, mondbeeld), veel aandacht voor woordenschat, afhankelijk van het taalprofiel van het kind.</li> </ul> </li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Naar het einde van de lagere school toe vindt er een kennismaking met tolken plaats en een introductie van hoe met tolken te werken.</li> <li>- Evaluatie gebeurt enkel op basis van monolinguale normen, hoewel er wel bilinguaal onderwijs wordt aangeboden. Er worden voor d/sh leerlingen de nodige aanpassingen gedaan voor luisteroefeningen, zoals de oefening aanbieden in LSFb en leerlingen laten antwoorden in LSFb.</li> <li>- Logopedie wordt buiten de schooluren door de ouders zelf geregeld, maar kan plaatsvinden binnen het schoolgebouw.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Samenwerking met Universiteit van Namen voor taalkundige ondersteuning voor lesgeven van alle taalvakken. Deze ondersteuning gebeurt in de vorm van professionaliseringsactiviteiten en workshops waar leerkrachten hun vragen kunnen stellen aan taalkundigen, tolken en dove gebarentaligen.</li> <li>- Vzw 'École et Surdit�' is een zeer belangrijke partner van de school voor aanwerving en opleiding van leerkrachten en tolken, co�rdineren van tweetalig programma, financiering.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat d/sh leerlingen gemiddeld behalen is vergelijkbaar met deze van horende leerlingen op school.</li> <li>- Aparte lessen helpen d/sh leerlingen bij opbouwen van een gezonde identiteit (zelfde noden, zelfde tempo, zelfde relatie met de wereld).</li> <li>- D/sh en horende leerlingen hebben vriendschappen met elkaar en communiceren in Frans en LSFb.</li> <li>- Hoewel er geen specifiek wetenschappelijk onderzoek is dat deze verbanden bevestigt, wijzen informele observaties en getuigenissen in die richting.</li> </ul>

## CANADA, Winnipeg Enns et al., 2021

	Co-enrollment
	Manitoba School for the Deaf Winnipeg, Manitoba, Canada
	Engels American Sign Language (ASL)
	Dovenschool  Al van voor de start van co-enrollment programma volgde de school een tweetalige visie en aanpak. Op vraag van ouders startte deze school een nieuw tweetalig aanbod op met meer gesproken Engels. Vanaf dan waren horende kinderen van dove ouders welkom, die fungeren als taalrolmodellen voor Engels en ASL.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Horende/dove leerkrachten met gespecialiseerd diploma.</li> <li>- Al het personeel kan vloeiend ASL.</li> <li>- Ander personeel: dove/horende onderwijsassistenten, ASL-specialisten, logopedisten, een sociaal werker, een audioloog, een programmabegeleider.</li> <li>- Planning gebeurt door teams van dove en horende leerkrachten met de input van specialisten.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D/sh leerlingen</li> <li>- Horende leerlingen met minstens één dove ouder met ASL als thuistaal en een leeftijdsadequate taalontwikkeling hebben voor zowel gesproken taal als gebarentaal</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meerjarenklassen</li> <li>- Klasgrootte: 5 tot 7 leerlingen per klas, met evenveel d/sh als horende leerlingen per klas.</li> <li>- Het programma streeft naar een evenwichtige benadering van de beide talen, waarbij rekening wordt gehouden met de individuele behoeften van elke leerling.</li> <li>- Kleuterklas: leerlingen worden een halve dag blootgesteld ASL en een halve dag aan gesproken Engels. De lessen in ASL worden gegeven door een dove leerkracht en een assistent, de lessen gesproken Engels door een horende leerkracht en een assistent. Wat er in de voormiddag wordt aangeboden, wordt verder versterkt in de namiddag, zodat leerlingen de lesinhoud in beide talen krijgen. Geschreven Engels komt de hele dag aan bod.</li> <li>- Lagere school: in de loop van de jaren wisselen de combinaties van leerkrachten en vakken, zodat alle vakken zeker in beide talen werden aangeboden. De instructie wordt indien nodig herhaald in de andere taal door de leerkracht, assistent of</li> </ul>









ander personeelslid (zoals een logopedist) om ervoor te zorgen dat alle leerlingen toegang hebben tot de instructie.




- Groepsinstructie in grote groep, meestal aan het begin van de dag, wordt altijd vertaald door de andere leerkracht, zodat zowel de leerkracht als de leerlingen toegang hebben tot de informatie in hun voorkeurstaal.
- Logopedisten en ASL-specialisten werken ook met individuen of kleine groepjes voor specifieke taalontwikkeling en -verrijking.
- Aanwezigheid gesproken taal zorgt ervoor dat de school niet volledig toegankelijk is op ieder moment, voor alle personeel en leerlingen. Personeel zegt dat er verwarring is bij de leerlingen over welke taal te gebruiken in welke situatie/context. Bezorgdheid is dat d/sh leerlingen en leerkrachten zich buitengesloten voelen wanneer leerlingen overal mogen spreken.











- Vragenlijst voor ouders: algemene tevredenheid over aanbod, over ontwikkeling van hun kind. Merken verbetering bij cognitieve ontwikkeling. Tevreden over de ontwikkeling van de sociale relaties van hun kinderen en de biculturele identificatie beïnvloedt de ontwikkeling van hun zelfbeeld en identiteit op een positieve manier.
- Onderzoek taalvaardigheid gesproken Engels en ASL over een periode van 3 jaar:
  - o 5 d/sh leerlingen en 2 horende leerlingen
  - o Testresultaten: duidelijke vooruitgang voor ASL en gesproken Engels
    - Spraakvaardigheid: verbetering bij alle d/sh leerlingen, waarvan vier significant. 3/5 d/sh leerlingen bereikten een normaal spreekniveau na drie jaar.
    - Receptie van vocabulaire gesproken Engels: 2 d/sh leerlingen en 2 horende leerlingen haalden bij aanvang en na drie jaar de norm. De andere 2 d/sh leerlingen maakten sterke vorderingen, maar haalden de norm (nog) niet.
    - Relationele concepten in ASL: bij aanvang haalde niemand het gemiddelde, maar na 3 jaar bereikten alle leerlingen het gemiddelde niveau.
    - Receptie grammatica ASL: alle leerlingen die voor aanvang getest waren haalden al het gemiddelde niveau.




## DUITSLAND, Erfurt Hennies & Hennies, 2019

	Co-enrollment
	Gemeinschaftsschule am Roten Berg Efurt, Duitsland
	Duits Deutsche Gebärdensprache (DGS)
	2016
	Gewone school <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opstart van een tweetalig co-enrollment programma op initiatief van een lokaal centrum voor vroegbegeleiding en op vraag van ouders.</li> <li>- School gemotiveerd om mee te werken, geen ervaring met d/sh leerlingen en DGS maar wel met leerlingen met andere ondersteuningsnoden. Brede steun van leerkrachten en directie voor dit tweetalige co-enrollment programma.</li> </ul>
	Teamteaching met horende gewone leerkracht en dove/horende gespecialiseerde tweetalige leerkracht <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gespecialiseerde leerkracht heeft een opleiding i.v.m onderwijs aan d/sh kinderen gevolgd en is vloeiend in DGS. Deze leerkrachten hebben ook ervaring in het buitengewoon onderwijs. <ul style="list-style-type: none"> <li>o De school deed extra inspanningen om geschikte leerkrachten te vinden, via hun sociaal netwerk en via de lokale autoriteiten. Op het moment van publicatie: 1 dove en 1 horende gespecialiseerde leerkracht.</li> </ul> </li> <li>- Gewone leerkrachten krijgen professionaliseringsactiviteiten aangeboden over onderwijs aan d/sh leerlingen, en DGS.</li> <li>- Ander personeel: coördinator, die supervisie deed gedurende de eerste zes jaren van het tweetalige aanbod, coachen van leerkrachten en ander schoolpersoneel.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D/sh kinderen (meerderheid met dove ouders, horende kinderen van dove ouders (CODA's) en andere horende kinderen.</li> <li>- In schooljaar 2017-2018: 8 d/sh kinderen, 2 CODA's en 10 andere horende kinderen in één graadklas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meerjarenklassen met twee leerjaren per klas</li> <li>- Leerkrachten geven simultaan les in twee talen: de gewone leerkracht in gesproken Duits en de gespecialiseerde leerkracht in DGS of soms SimCom.</li> <li>- DGS is een taalvak voor alle kinderen (d/sh/horend)</li> </ul>








	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lessen in vreemde taalvak Engels worden gegeven met gebaren vanuit Amerikaanse Gebarentaal.</li> <li>- Muzieklessen zijn aangepast aan de specifieke noden van alle kinderen.</li> <li>- Verbeterde akoestiek en ringleiding</li> </ul>
	<p>Sterke betrokkenheid van ouders.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dichte samenwerking met een lokaal centrum voor vroegbegeleiding die zich bezighoudt met tweetalige opvoeding voor d/sh kinderen en horende kinderen van dove ouders. Dit centrum en de school werken samen voor een 'preschool program': 4x 1u/week in het centrum.</li> <li>- Samenwerking met lokale oudervereniging voor tweetalig onderwijs DGS en Duits.</li> <li>- Steun van universiteit (University of Education in Heidelberg) voor het verzekeren van kwaliteit van onderwijs en om het leerproces van de leerlingen op te volgen.</li> <li>- Steun van lokale autoriteiten.</li> <li>- Samenwerking met secundair onderwijs wordt opgezet.</li> </ul>
	<p>Op het moment van publicatie (2019) lopend onderzoek die taalontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen opvolgt, de kwaliteit van instructie en onderwijsmethoden van het tweetalige aanbod.</p>

## FRANKRIJK, Poitiers Lamothe, 2017; Fevlado, 2015

	<p>Gemengd model van aparte klassen en co-enrollment (deeltijds co-enrollment)</p>
	<p>Deux Langues Pour Une Éducation (2LPE) in École Paul Blet Poitiers, Frankrijk</p>
	<p>Frans Langue des signes française (LSF)</p>
	<p>1984</p>
	<p>Gewone school</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op initiatief van vereniging 2LPE opgestart (zie onder).</li> <li>- Het tweetalige aanbod is een schoolproject is bedoeld voor en door alle kinderen, ouders en personeel.</li> </ul>
	<p>Teamteaching met horende gewone leerkracht en dove tweetalige gespecialiseerde leerkracht(-assistent).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerkrachten hebben kwalificaties en beroepservaring.</li> <li>- Ander personeel: professionele tolken LSF-Frans, psychologen, logopedisten, lesgevers LSF voor gezinnen, coördinatoren voor onderwijsaanpassingen, ... (niet allemaal betrokken in de klas of binnen de schooluren, maar ook erbuiten)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D/sh kinderen (vooral met dove ouders) en horende kinderen.</li> <li>- 2 à 5 d/sh leerlingen per klas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jaarklassen</li> <li>- Leerkrachten geven simultaan les in twee talen: de gewone leerkracht in gesproken Frans en de dove gespecialiseerde leerkracht in LSF.</li> <li>- Dove leerkracht passen soms de inhoud en het lestempo aan naar de noden van d/sh leerlingen.</li> <li>- Eerst vlot LSF leren, dan Frans leren schrijven. Kinderen leren vlot te schakelen tussen LSF en Frans. Vergelijken van LSF en Frans.</li> <li>- LSF:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ LSF als eerste taal voor communicatie (als instructietaal en als taalvak).</li> <li>○ Verwerving van LSF op een natuurlijke manier, in alle activiteiten, in contact met dove professionals en d/sh klasgenoten die al LSF kennen. Dove leerkracht fungeert hier als belangrijke taalrolmodel.</li> <li>○ D/sh leerlingen krijgen apart het vak LSF, terwijl horende leerlingen het vak muziek krijgen.</li> </ul> </li> </ul>







	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frans lezen en schrijven: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Verwerving van geschreven Frans in de kleuterklas via posters, boeken, voornamen van klasgenoten, ... Frans wordt niet aangeleerd via de fonologische methode, maar wordt benaderd via de visuele geschreven taal.</li> <li>o Gedurende het eerste leerjaar krijgen d/sh leerlingen apart het vak Frans om op een visuele manier technisch te leren lezen en schrijven, terwijl horende leerlingen op een auditieve manier Frans leren lezen en schrijven. Vanaf het tweede leerjaar zitten horende en d/sh leerlingen terug samen in de klas voor het vak Frans.</li> </ul> </li> <li>- Frans spreken en luisteren: <ul style="list-style-type: none"> <li>o D/sh kinderen worden spontaan ondergedompeld door gesproken Frans. Sommige leerlingen hebben toegang tot gesproken Frans via hoorhulpmiddelen en/of spraakafzien. Leerkracht deelt info over de gesproken taal en auditieve info (bv. link tss geluiden en letters, lawaai in de klas, ...).</li> </ul> </li> <li>- Logopedie wordt buiten de schooltijd aangeboden.</li> </ul>
	<p>De meeste dove ouders van d/sh kinderen gingen zelf naar een dovenschool. Sommige dove ouders volgden vroeger zelf co-enrollment onderwijs in de school in Poitiers. Sommige ouders zijn geëngageerd in de vereniging 2LPE (zie onder).</p>
	<p>Vereniging 2LPE (Deux Langues pour Une Education): samenwerking tussen dove ouders, professionals, dove volwassenen, onderzoekers, en anderen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Doel van de vereniging: verdedigen van recht van d/sh kinderen op tweetalige opvoeding en onderwijs, binnen het gezin, op school en daarbuiten. Vereniging 2LPE heeft het tweetalig onderwijs in Poitiers opgericht.</li> <li>- De vereniging 2LPE organiseert wekelijks een 'workshop LSF'. Doel: empoweren van horende en dove ouders om met elkaar in contact te komen. Inhoud: linguïstische, historische en culturele thema's ivm doof-zijn en LSF, zodat ouders beter begrijpen wat hun d/sh kinderen leren op school.</li> </ul>
	<p>In de afgelopen 5 jaar is 92% van de d/sh leerlingen die deelnamen aan het programma geslaagd.</p>



## FRANKRIJK, Toulouse Valente, 2017; Krausneker et al., 2017




	<p>Aparte klassen in een gewone school</p>
	<p>'Classes LSF' programma in kleuterschool Gabriël Sajus en lagere school Jean Jaurès Toulouse, Frankrijk</p>
	<p>Frans Langue des signes française (LSF)</p>
	<p>Gewone school</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opgestart op initiatief van een groep ouders.</li> <li>- Klassen (<i>Classes LSF</i>) met enkel d/sh leerlingen, waar leerlingen tweetalig onderwijs volgen.</li> <li>- Parallelklassen met enkel horende leerlingen, waar leerlingen monolinguaal onderwijs volgen.</li> <li>- Gemengde momenten: tijdens de middagpauze, speeltijd, turnles en schoolbrede activiteiten.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerkrachten en assistenten van de <i>Classes LSF</i> zijn doof en zijn tweetalig: kennen vloeiend LSF en geschreven Frans.</li> <li>- Leerkrachten van de parallelklassen zijn horend.</li> <li>- Teamteaching: horende en dove leerkrachten werken samen en overleggen over hoe gemengde momenten tussen horende en d/sh leerlingen kunnen worden georganiseerd.</li> </ul>
	<p>D/sh en horende leerlingen. Gemengde momenten zijn met een kritische massa van d/sh leerlingen.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D/sh en horende leerlingen behalen dezelfde onderwijsdoelen.</li> <li>- D/sh leerlingen brengen het grootste deel van de dag door met hun d/sh klasgenoten. Vroege geletterdheid, wiskunde, wetenschap, socialisering gebeuren in LSF in de <i>Classes LSF</i>.</li> <li>- Lessen zijn tweetalig: LSF en geschreven Frans.</li> <li>- Aanpassen van Nationaal Curriculum, lesgeefpraktijken, inrichting van het klaslokaal aan visueel-gesturele dynamieken, om interactie in gebarentaal mogelijk te maken.</li> <li>- Gemengde momenten met d/sh en horende leerlingen             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Af en toe gezamenlijke activiteiten over de klasmuren heen, met d/sh en horende leerlingen, geleid door dove en horende leerkrachten samen.</li> <li>○ Kinderen maken gebruik van hun volledige linguïstische repertoire voor sociale interactie en communicatie. Binnen gemengde momenten gebruiken d/sh en horende leerlingen, leerkrachten en ander personeel Frans, LSF en andere communicatievormen.</li> </ul> </li> </ul>











## HONG KONG, Kowloon Yiu et al., 2019




	Co-enrollment
	Sign Language and Co-Enrollment Program (SLCO) in Peache Evangelical Centre Kindergarten en Oblate Primary School Kowloon, Hong Kong
	Geschreven Chinees Gesproken Kantonees Engels Hong Kong Sign Language (HKSL)
	2006
	Gewone school <ul style="list-style-type: none"> <li>- School met co-enrollment en niet-co-enrollment klassen.</li> <li>- De hele school draagt bij tot samenwerking tussen dove en horende leerkrachten. Inclusieve cultuur, doofbewustzijn, respect voor HKSL.</li> <li>- Culturele verandering binnen de school dat diversiteit aanvaardt en respect heeft voor individuele verschillen.</li> </ul>
	<p>Teamteaching met horende gewone leerkracht en dove gespecialiseerde leerkracht of leerkracht-assistent</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Horende gewone leerkracht: kennis en ervaring i.v.m. gemeenschappelijk curriculum. Dove gespecialiseerde leerkracht(-assistent): kennis en ervaring over hoe curriculum kan worden gebracht d.m.v. een visueel-gestuele modaliteit.</li> <li>- Gebarentaalvaardigheid: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Dove gespecialiseerde leerkracht(-assistenten) hebben HKSL als eerste taal.</li> <li>o Horende gewone leerkrachten leren op latere leeftijd HKSL en hun HKSL heeft sterke invloed van Kantonees.</li> <li>o Gebarentaalvaardigheid van horende gewone leerkracht is een voorwaarde voor goede samenwerking in team. Samenwerking horende-dove leerkracht zorgt voor rechtstreekse communicatie in HKSL onderling en zorgt ervoor dat horende leerkrachten HKSL oefenen.</li> </ul> </li> <li>- Professionalisering <ul style="list-style-type: none"> <li>o Leerkrachten volgen een 'reflection-in-action' aanpak. Voortdurend observeren en aanpassen van pedagogische praktijken.</li> <li>o Dove leerkrachten of leerkracht-assistenten worden opgeleid en getraind. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organiseren van opleiding voor dove assistenten om leerkracht te worden. In 2006 geen dove gebarentalige leerkrachten met diploma, anno 2019 hebben 2 dove assistenten een diploma</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

	<p>behaald (bachelor in speciaal onderwijs) en 1 behaalde een postgraduaat in onderwijs.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Langetermijndoel van het programma: dove mensen aanmoedigen om leerkracht te worden.</li> <li>○ Seminaries en workshops (over HKSL, vaardigheid HKSL en hoe les te geven met HKSL, communicatie met d/sh leerlingen, tweetalig onderwijs, teamteaching) voor heel het schoolteam. Deze professionaliseringsactiviteit draagt bij tot meer doofbewustzijn, communicatievaardigheden en tot het nemen van weldoordachte beslissingen over curriculum, pedagogische praktijken en beleid.</li> <li>- Multidisciplinair team met leerkrachten, logopedisten en onderzoekers. Ander personeel: directie, supervisors, sociaal werkers, psychologen en ander personeel. Samenwerken voor dagelijks lesgeven, extra-curriculaire activiteiten organiseren, onderwijsfilosofie van SLCO en schoolbeleid op elkaar afstemmen. Frequent vergaderen.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D/sh leerlingen en horende leerlingen</li> <li>- Ratio in de co-enrollment klassen: 1/3 of 1/4.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jaarklassen</li> <li>- 5 of 6 d/sh leerlingen in een klasgroep met 14 tot 26 horende leerlingen. Kritische massa d/sh leerlingen verhoogt bewustzijn en aanpassing door horende leerkracht.</li> <li>- Teamteaching in meer dan 60% van de lessen. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Leerkrachten staan model voor samenwerking tussen d/sh en horende mensen.</li> <li>○ Leerkrachten geven simultaan les in twee talen: gewone leerkracht in gesproken Kantonees en dove gespecialiseerde leerkracht(-assistent) in HKSL.</li> <li>○ Dove leerkracht(-assistent) als rolmodel voor identiteit, sociale integratie en taal.</li> </ul> </li> <li>- Lesinhoud vaak geprojecteerd als visuele aanwijzing voor leerkrachten. D/sh leerlingen en leerkrachten missen gesproken info; horende leerkracht vertaalt naar HKSL en schrijft op bord.</li> <li>- Ontwikkeling lesmateriaal: gebarentaal, Chinese en Engelse geschreven taal, rekenen, wereldkennis.</li> <li>- Actieve deelname van d/sh leerlingen in klas en buitenschoolse activiteiten, met ondersteuning van tolk, horende leerkracht of horende leerlingen.</li> <li>- Lessen HKSL 35 min/week, voor horende leerlingen van co-enrollment en niet-co-enrollment klassen. Horende leerlingen zijn gemotiveerd en ontwikkelen HKSL-vaardigheden wat bijdraagt tot het aangaan van sociale relaties tussen d/sh en horende leerlingen.</li> <li>- Horende vrijwillige leerlingen worden gecoacht om samen te werken met d/sh leerlingen.</li> <li>- <i>Junior Sign Language Interpreter</i> extra curriculaire programma: ondersteunen van participatie van d/sh leerlingen, horende leerlingen tolken bij schoolactiviteiten.</li> <li>- Sociale relaties tussen horende en d/sh leerlingen dragen ook bij tot ontwikkeling van gesproken taalvaardigheden bij d/sh leerlingen.</li> <li>- Examens kunnen aangepast worden indien nodig.</li> </ul>









	<ul style="list-style-type: none"> <li>- SLCO organiseert lessen HKSL voor ouders, of voor ouders samen met kinderen.</li> <li>- Ouders worden gecoacht om als vrijwilliger mee te werken aan de leesprogramma's van d/sh leerlingen en om mee te werken aan andere activiteiten.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Samenwerking met onderzoekers: observeren in de SLCO-klassen, data verzamelen, evalueren, mee andere aanpak/richting uitstippelen.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cijferresultaten <ul style="list-style-type: none"> <li>o D/sh leerlingen halen mediaan cijfer voor wiskunde en Engels in het zesde leerjaar, achterstand van 1 jaar voor Chinees lezen en schrijven.</li> <li>o Gemiddelde cijfers 1ste tot 6de leerjaar: Chinees, Engels en wiskunde tussen 82% en 89%.</li> </ul> </li> <li>- Onderzoek van Tang, Yiu, Lam (2014, in Yiu et al., 2019): <ul style="list-style-type: none"> <li>o Positieve groei en interactie tussen Kantonees, geschreven Chinees en HKSL bij d/sh kinderen.</li> <li>o Metalinguïstisch bewustzijn voor onderscheid tussen HKSL en Kantonees met ondersteuning van gebaren.</li> <li>o Horende en d/sh kinderen: flexibel gebruik van gebarentaal en gesproken taal, taal flexibel aanpassen aan gesprekspartner.</li> </ul> </li> <li>- Onderzoek van Lee et al (2014, in Yiu et al., 2019): d/sh leerlingen van tweetalig co-enrollment programma ontwikkelen sneller Kantonees dan d/sh leerlingen in monolinguaal gewoon onderwijs.</li> <li>- Onderzoek van Yiu (2015, in Yiu et al., 2019): d/sh leerlingen hebben vergelijkbaar participatieniveau als horende leeftijdsgenoten.</li> <li>- Onderzoek van Yiu en Tang (2014, in Yiu et al., 2019): d/sh leerlingen en horende leerlingen in co-enrollment programma's elkaar sociaal accepteren, positieve attitudes van horende leerlingen t.o.v. d/sh leeftijdsgenoten en dit hangt samen met de tijd die de leerlingen in het programma doorbrengen.</li> </ul>

## ITALIË, Rome Di Gregorio et al., 2019

	Co-enrollment
	Tomasso Silvestri-ISISS Magarotto School Rome, Italië
	Italiaans Lingua dei Segni Italiana (LIS)
	Jaren 1990
	Dovenschool, die later horende leerlingen verwelkomt. In deze (vroegere) dovenschool zijn horende kinderen nu in de meerderheid.
	<p>Teamteaching met gespecialiseerde leerkracht en dove assistent</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerkracht heeft gespecialiseerde opleiding voor onderwijs aan d/sh leerlingen</li> <li>- Alle leerkrachten kunnen LIS</li> <li>- Ander personeel: dove expert voor LIS en crea, externe horende/dove expert voor sportlessen, psycholoog voor monitoring klasdynamieken en ondersteuning leerlingen, leerkrachten en ouders.</li> <li>- Wekelijks overleg om een weekprogramma samen te stellen, waarbij ze de te behalen doelen en lesinhouden vastleggen, op basis van het profiel van de leerlingen.</li> </ul>
	D/sh kinderen en horende kinderen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klassamenstelling: in kleuterklas max 15 kinderen in klas, waarvan 2 tot 5 doof; in lagere school max 12 leerlingen in de klas, waarvan 2 tot 4 doof.</li> <li>- Belang van goed kennen beginsituatie: taalvaardigheden, cognitieve, sociale, motorische vaardigheden en neuropsychologisch profiel. Opstellen van individuele didactische trajecten.</li> <li>- Leerkracht en assistent geven soms simultaan les in twee talen: gewone leerkracht in gesproken Italiaans en dove assistent in LIS. Soms enkel in LIS of enkel in Italiaans.</li> <li>- Dove assistent ondersteunt bij het leren, socialisatie en inclusie van d/sh leerlingen.</li> <li>- Dove experten voor LIS en arts lessons, LIS is dan voer- en instructietaal.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didactiek ontworpen voor d/sh leerlingen, ook aangeboden aan horende leerlingen.</li> <li>- Voor alle vakken wordt er visueel materiaal voorzien (tekeningen, gebaren, posters, smartboard).</li> <li>- Italiaans: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Leren lezen begint met eenvoudige en korte zinnen, met tekeningen en gebaren. Oefeningen waarbij ieder woord of zin wordt gekoppeld met de betekenis van.</li> <li>o Wie moeite heeft met Italiaans schrijven: aangepaste teksten, uitbreiding woordenschat, gebruik van tekeningen en schema's.</li> </ul> </li> <li>- LIS wordt aangeboden aan alle leerlingen, d/sh en horend.</li> <li>- Schoolbanken in een halve cirkel. Goede akoestiek en visuele omstandigheden.</li> <li>- Logopedie gebeurt buiten de schooluren, in het schoolgebouw zelf.</li> </ul>
	<p>Meetings tussen leerkrachten van alle klassen en ouders die zijn gekozen als klasvertegenwoordigers.</p>
	<p>Samenwerking met verschillende organisaties met dove professionals.</p>
	<p>Informele observaties wijzen uit dat d/sh leerlingen op deze school betere Italiaanse vaardigheden hebben en meer zelfvertrouwen en autonomie tonen dan d/sh leerlingen in gewone scholen.</p>

## OOSTENRIJK, Wenen Kramreiter & Krausneker, 2019











	Co-enrollment
	NSM Pfeilgasse Wenen, Oostenrijk
	Duits Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)
	2012
	Gewone school met 75 leerlingen (tussen 6 en 15 jaar)
	<p>Teamteaching met horende gewone leerkrachten en dove/horende gespecialiseerde leerkrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Horende gewone leerkrachten: Duits en noties/zwakke ÖGS vaardigheden</li> <li>- Horende/dove gespecialiseerde leerkrachten: vloeiend Duits en ÖGS</li> <li>- Dove leerkrachten zijn zich zeer bewust van de noden van d/sh leerlingen, brengen andere perspectieven in team en zorgen voor een brug met de Dovengemeenschap en voor contacten met andere dove mensen.</li> <li>- Succes van inclusie hangt af van attitudes van leerkrachten: open, flexibel, geïnteresseerd in talen en culturen en in hoe d/sh leerlingen leren.</li> <li>- In de klas             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Groep 1 (6-9 jaar): 2 horende gewone leerkrachten, 1 dove en 1 horende gespecialiseerde leerkracht</li> <li>o Groep 2 (9-12 jaar): 1 horende gewone leerkracht, 1 gespecialiseerde leerkracht</li> <li>o Groep 3 (12-14 jaar): 1 horende gewone leerkracht, 1 gespecialiseerde leerkracht</li> </ul> </li> <li>- Totaal van 14 leerkrachten (waarvan 3 d/sh) die wekelijks overleggen.</li> </ul>
	D/sh leerlingen (1/4) en horende leerlingen.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meerjarenklassen</li> <li>- Klassen met 27 leerlingen</li> <li>- Teamteaching:</li> </ul>

- Horende gewone leerkracht geeft les in gesproken en geschreven Duits, dove gespecialiseerde leerkracht in ÖGS en geschreven Duits, horende gespecialiseerde leerkracht in ÖGS en Duits met ondersteuning van gebaren.
- Soms simultaan aanbod van verschillende talen, door verschillende leerkrachten, soms apart.
- Alle leerkrachten zijn even verantwoordelijk voor alle leerlingen.
- D/sh leerlingen hebben contact met horende gewone leerkracht, horende leerlingen hebben contact met
- Dove leerkrachten zijn rolmodellen, hebben positief effect op zelfvertrouwen en identiteitsontwikkeling.
- Respectvolle en vriendelijke communicatie in de klas: in ÖGS en gesproken Duits, schrijven, vingerspellen, mime. Toepassen van creatieve strategieën voor communicatie.
- 'Non-teacher-centered' klasdynamiek met individuele studieweekplannen, individuele uitleg en ondersteuning, coöperatieve leeromgeving, duidelijke klasregels en verschillende groeperingsvormen (tandem, groep). Leerlingen zitten samen rond grote ronde bureaus, die kunnen opgedeeld worden indien nodig. Kern: zelfgestuurd leren, eigen tempo, eigen interesses.
- Duits
  - D/sh leerlingen volgen aangepast Duits curriculum voor extra tijd om doelen te bereiken, kunnen later aansluiten bij gemeenschappelijk curriculum voor Duits.
  - Didactiek afgestemd op d/sh leerlingen waar nodig, aansluiting van horende leerlingen die Duits niet als eerste taal hebben.
  - Duits met ondersteuning van gebaren wordt enkel gebruikt bij lezen en schrijven van Duits.
  - D/sh leerlingen zijn gemotiveerd om te presteren en erkennen dat ze meer inzet en tijd nodig hebben dan horende leeftijdsgenoten om hetzelfde niveau Duits te bereiken.
- Het vak ÖGS wordt 1x/week apart aangeboden aan d/sh leerlingen. ÖGS en Duits niet gelijkwaardig, omdat Duits aanzienlijk meer tijd krijgt dan ÖGS.
- Oudere leerlingen dienen als rolmodellen en informatiebronnen voor jongere leerlingen.
- Vriendschappen tussen d/sh en horende leerlingen.
- Mogelijkheid tot volgen van gemeenschappelijk of individueel aangepast curriculum.
- Geen lessen over doof-specifieke onderwerpen.
- Enkele extra uren per week voor d/sh leerlingen voor spraak- en hoortraining.



- Samenwerkingsverband met een dovenschool (Bundesinstitut für Gehörlosenbildung). Dovenschool biedt technisch materiaal en ervaringskennis van gespecialiseerd personeel aan.
- Samenwerking met een Gymnasium (hoger secundair onderwijs).

## PERU, Iquitos Goico et al., 2021








	<p>Aparte klassen in een gewone school</p>
	<p>Centro de Educación Básica Alternativa - Mariscal Oscar R. Benavides Iquitos, Peru</p>
	<p>Spaans Lengua de señas peruana (LSP)</p>
	<p>2016</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inrichting van twee klassen (lager en secundair onderwijs), binnen een horende 'alternatieve' school. (Alternatief onderwijs is een onderwijsvorm die verschilt van het traditionele gewone onderwijs in Peru. Meer flexibel, in uren en locaties.)</li> <li>- De klassen zijn niet gelokaliseerd binnen de school zelf, maar binnen de campus van een lerarenopleiding.</li> <li>- Weinig steun van de directeur van de school aan de leerkrachten van het tweetalige programma om te superviseren.</li> </ul>
	<p>Teamteaching tussen een Colombiaanse dove leerkracht en een dove Peruviaanse assistent</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colombiaanse dove leerkrachten hebben ervaring met lesgeven in Colombia en met het Colombiaanse curriculum. Deze leerkrachten kennen Colombiaanse Gebarentaal leerden LSP in Iquitos.</li> <li>- Dove assistenten zijn vaardig in LSP en komen uit Iquitos.</li> </ul>
	<p>Enkel d/sh leerlingen in de klassen</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meerjarenklassen</li> <li>- 15 leerlingen in één klas</li> <li>- Leerkrachten moeten flexibel zijn in het implementeren van het curriculum en het organiseren van instructie, afstemmen op diversiteit van leerlingen</li> <li>- Lessen in LSP en geschreven Spaans</li> </ul>
	<p>Dichte samenwerking met oudervereniging met vooral horende ouders. De oudervereniging heeft gelobbyd en dit tweetalige programma mee opgezet.</p>
	<p>Partnerschap met lerarenopleiding: zorgt voor bewustzijn rond wat d/sh leerlingen nodig hebben en wat inclusie voor d/sh betekent.</p>





- Twee studenten vanuit het programma zijn de eerste dove studenten in Iquitos die het hoger onderwijs instapten.
- Het inzetten van de dove medewerkers heeft een positief effect op de kinderen: positief toekomstbeeld, betere leerresultaten, gebarentaalvaardigheden en plezier in het onderwijsproces. Hoewel er geen specifiek wetenschappelijk onderzoek is dat deze verbanden bevestigt, wijzen informele observaties en getuigenissen in die richting.

## SPANJE, Madrid Pérez et al., 2019

	Co-enrollment
	<p>4 scholen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gaudem</li> <li>- Piruetas Nursery School</li> <li>- CEIP El Sol</li> <li>- Académies Ponce de León</li> </ul> <p>Madrid, Spanje</p>
	<p>Spaans Lengua de signos española (LSE)</p>
	<p>3 dovenscholen en 1 gewone school die co-enrollment school wordt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In de (vroegere) dovenscholen zijn horende kinderen nu in de meerderheid.</li> <li>- Succesfactor: schoolleiding bestaan uit o.a. mensen die zelf ervaring en kennis hebben in onderwijs aan d/sh kinderen (vanuit speciaal onderwijs).</li> <li>- Succesfactor: duidelijk perspectief over co-enrollment programma's.</li> <li>- Gemeenschappelijke kenmerken in 4 programma's: teams zijn eerlijk, bedachtzaam en kritisch reflecterend.</li> </ul>
	<p>Teamteaching met een gewone leerkracht en gespecialiseerde leerkracht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alle leerkrachten kunnen LSE.</li> <li>- Dove LSE-specialist met LSE als moedertaal, aanwezig in alle klassen waar LSE wordt onderwezen en/of waar ondersteuning nodig is bij het leren in LSE. Verantwoordelijk voor kijken naar planning van LSE, zorgen dat leerkrachten LSE juist gebruiken en waarden en cultuur van Dovengemeenschap overbrengen.</li> <li>- Ander personeel: logopedisten, tolken, schoolconsulenten.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proportie 5 tot 7 d/sh leerlingen met 15 tot 20 horende leerlingen.</li> <li>- Demografie in de co-enrollment programma's: 48% van de d/sh kinderen heeft een CI, 17% heeft bijkomende ondersteuningsnoden.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tweektalig onderwijs             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Vergelijking tussen de 4 co-enrollment programma's: sommigen zijn meer tweektalig dan anderen, afhankelijk balans LSE en gesproken Spaans in hun taalplanning.</li> <li>o Leerkrachten bieden twee talen simultaan aan: de gewone leerkracht geeft les in Spaans, de gespecialiseerde leerkracht geeft les in LSE</li> <li>o Eerst "één persoon - één taal" model, later flexibeler, aangepast aan leerlingen en groep. Niet overal aanwezigheid van beide talen. Evolutie gebeurde zonder formele en systematische evaluatie.</li> <li>o Werken met individuele taalplannen.</li> </ul> </li> </ul>

- Beide talen worden gebruikt voor communicatie, sociale interactie, leren, instructie. Maar Spaans is vaak dominant aanwezig, wat zorgt voor spanning binnen teams.
- Spaans
  - D/sh leerlingen hebben toegang tot lesmateriaal in geschreven Spaans.
  - Individuele logopedie.
  - Pogingen om gesproken Spaans 'zichtbaar' te maken met o.a. Cued Speech, Visual Phonics, SimCom, Sign Supported Speech.
- LSE
  - LSE dove specialisten aanwezig.
  - Individuele LSE-instructie mogelijk.
  - 'LSE vocabulary bank' voor gebaren voor specifieke concepten in het curriculum.
  - Eén school (Gaudem) geeft LSE als vak aan horende en d/sh kinderen.
- De ruimte wordt zo georganiseerd dat leerkrachten kunnen werken met verschillende groepen, het maken van hoeken en werkzones.



Steekproef van 15 CI-kinderen. Tests op de leeftijd van 5 en 7 jaar: presteerden op het gebied van gesproken taal (woordenschat en grammatica) leeftijdsadequaat in vergelijking met horende leeftijdsgenoten.

## VS, Burbank Kirchner, 2019; Kreimeyer et al., 2019

	Co-enrollment
	TRIPOD-programma in George Washington Elementary School Burbank, Californië, USA
	Engels American Sign Language (ASL)
	1984 aparte klassen in gewone school, co-enrollment sinds 1995
	Gewone school <ul style="list-style-type: none"> <li>- Veel diversiteit in de leerlingenpopulatie. Co-enrollment klassen en niet-co-enrollment klassen.</li> <li>- Nieuwe leerkrachten zijn vlot mee met de principes dankzij het sterke schoolteam.</li> <li>- 390 leerlingen van kleuterklassen t.e.m. middenschool.</li> </ul>
	Teamteaching met horende gewone leerkracht en gespecialiseerde leerkracht <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gespecialiseerde leerkracht volgde specifieke opleiding over onderwijs aan d/sh kinderen.</li> <li>- Gewone horende leerkrachten: ASL leren door formele lessen en door interactie in ASL.</li> <li>- Attitudes: motivatie, openheid, volharding</li> <li>- Sollicitatieteam met leerkrachten, schoolleiding en ander ondersteunend personeel: beoordelen van kandidaten, samenstellen van effectieve teams.</li> <li>- Ander personeel: tolken ASL-Eng voor communicatie binnen en buiten de klas, tussen d/sh en horende leerlingen en leerkrachten (niet voor rechtstreekse instructie). Fungeren ook als assistent: bieden individueel of in kleine groepjes taalondersteuning voor d/sh en horende leerlingen (bv. herformuleren instructies, toelichting woorden of concepten, aanbieden nieuwe woordenschat).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In 1995: 9 d/sh leerlingen, 19 horende leerlingen.</li> <li>- In 2016-2017: 49 d/sh leerlingen.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meerjarenklassen</li> <li>- Peer support</li> <li>- Teamteaching: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Alle leerkrachten zijn verantwoordelijk voor alle leerlingen (d/sh, horend).</li> </ul> </li> </ul>



- Leerkrachten behouden academische en sociale verwachtingen voor d/sh en horende leerlingen.
    - Gelijkwaardigheid tussen leerkrachten.
  - Gebruik van een spectrum aan communicatiemogelijkheden: gestes, ASL, gesproken Engels (spreken en luisteren), spraakafzien, vingerspelling, geschreven Engels (lezen en schrijven).
  - Lessen ASL voor horende leerlingen.
  - D/sh leerlingen spelen met horende leerlingen op de speelplaats.
- 
- Statistieken van afstuderen tussen 1997 en 2015: 77,56% van de leerlingen krijgt een gestandaardiseerd diploma voor middelbaar onderwijs uitgereikt.
  - Hoewel geen specifiek wetenschappelijk onderzoek, wijzen informele observaties en getuigenissen op het volgende:
    - D/sh ex-leerlingen van het TRIPOD-programma hebben succesvolle carrières en de meerderheid studeert verder na afstuderen.
    - Horende leerlingen worden tolken, leerkracht voor d/sh leerlingen, sociaal werkers, etc.
    - D/sh leerlingen zijn academisch succesvol, behalen hun diploma.
    - Positieve impact op zelfvertrouwen en communicatievaardigheden van d/sh leerlingen.
  - Onderzoek
    - Tweede en derde jaar van het programma: d/sh leerlingen (leerjaren 3-4-5) presteerden op Stanford-9 test (Kreimeyer et al., 2000 in Kreimeyer et al., 2019):
      - vergelijkbaar met algemene normen
      - hoger dan de norm van d/sh leerlingen bij woordenschat lezen
      - lager dan de horende norm bij tekstbegrip lezen
    - Na zeven jaar programma: leraren beoordeelden academische competentie van d/sh leerlingen (leerjaren 3-4-5) als laag-gemiddeld. D/sh leerlingen van die groep presteerden op Stanford-9 test (McCain & Antia, 2005 in Kreimeyer et al., 2019):
      - lager dan die van horende klasgenoten, vooral die voor lezen
      - hoger dan de norm van d/sh leerlingen op gebieden zoals tekstbegrip, rekenprocedures en rekenprobleemoplossing

## Bijlage 3: Geïnfomeerde toestemming

### **Geïnfomeerde toestemming (focusgroepen)**



**KU LEUVEN**

**Titel van het onderzoek:**

Wetenschappelijk onderzoek naar kwaliteitsvol tweetalig onderwijs Nederlands - Vlaamse Gebarentaal

**Naam en contactgegevens promotor en onderzoeker(s):**

Marieke Kusters (Arteveldehogeschool, marieke.kusters@artelveldehs.be)

Dr. Beatrijs Wille (MIDI, KU Leuven, beatrijs.wille@kuleuven.be)

Prof. dr. Myriam Vermeerbergen (MIDI, KU Leuven, myriam.vermeerbergen@kuleuven.be)

**Doel en methodologie van het onderzoek:**

Via focusgroepen willen de onderzoekers de inrichting van tweetalig onderwijs Nederlands – Vlaamse Gebarentaal nagaan. Hiervoor voerden de onderzoekers al een literatuurstudie uit en kregen ze zicht op de bestaande organisatievormen van tweetalig onderwijs (gesproken taal en gebarentaal). Deze vormen zullen voorgelegd worden aan verschillende focusgroepen waarin deelnemers met diverse profielen worden samengebracht. De focusgroepen dienen enerzijds als kritische reflectie op bestaande organisatievormen en anderzijds om tweetalig onderwijs in Vlaanderen te ondersteunen. Dit ondersteunen zal verlopen via een digitaal ontsloten leidraad voor de school of scholen die graag dit tweetalig aanbod willen inrichten. Zo kunnen citaten van u of andere deelnemers gepseudonimiseerd op de website geplaatst worden (d.w.z., dat enkel uw profiel zichtbaar zal zijn, vb. “directie”, “ouder”, of “professional werkzaam met dove kinderen”).

**Duur van het experiment:**

De opnames per focusgroep (max. 6 deelnemers) duren ongeveer 2u.

- Ik begrijp wat van mij verwacht wordt tijdens dit onderzoek.
- Ik weet dat ik zal deelnemen aan volgende proeven of testen:
  - Een éénmalig focusgroepsgesprek met maximaal 6 deelnemers over het thema tweetalig onderwijs Ned-VGT
- Mijn deelname levert een bijdrage aan het wetenschappelijk onderzoek. Ik heb recht op terugbetaling van mijn verplaatsingskosten en zal een vergoeding van ... euro voor mijn deelname ontvangen.

- Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie vrijwillig is. Ik heb het recht om mijn deelname op elk moment stop te zetten. Daarvoor hoef ik geen reden te geven en ik weet dat daaruit geen nadeel voor mij kan ontstaan.
- Voor de verdere verwerking van de verzamelde gegevens geldt het algemeen belang als rechtsgrond volgens de AVG/GDPR. Stopzetting van deelname aan de studie houdt dus in dat de eerder verzamelde gegevens nog verder rechtsgeldig kunnen worden betrokken in de studie en niet moeten worden verwijderd door KU Leuven.
- Ik weet dat er in dit onderzoek video-opnames van mij gemaakt zullen worden.
- De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd of gepresenteerd worden. Mijn naam wordt daarbij niet gepubliceerd. Doorheen het onderzoek zullen mijn gegevens steeds vertrouwelijk behandeld worden. De onderzoekers zullen de volgende maatregelen nemen om mijn privacy te beschermen:
  - Data en persoonsgegevens worden geanalyseerd en bewaard op een beveiligde omgeving van KU Leuven;
  - Data en persoonsgegevens worden niet gedeeld met andere personen of instellingen buiten het onderzoeksteam;
  - Namen van deelnemers worden niet gekoppeld aan videobestanden, maar worden gecodeerd om deze bestanden te kunnen identificeren;
  - De onderzoekers verbinden zich ertoe de ethische richtlijnen en protocollen van KU Leuven te respecteren tijdens en na het onderzoek;
  - De onderzoekers verklaren een gunstig ethisch-deontologisch advies ontvangen te hebben van de Sociaal-maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC) van KU Leuven voor het uitvoeren van dit onderzoek (goedkeuringsnummer G-2022-5965).
- Ik wil graag op de hoogte gehouden worden van de resultaten van dit onderzoek. De onderzoeker mag mij hiervoor contacteren op het e-mailadres dat doorgegeven en bewaard zal worden op een beveiligde omgeving van KU Leuven.
- Voor vragen evenals voor de uitoefening van mijn rechten (vb. inzage van mijn gegevens, correctie van mijn gegevens etc.) weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij:
  - [marieke.kusters@arteveldes.be](mailto:marieke.kusters@arteveldes.be)
  - [beatrijs.wille@kuleuven.be](mailto:beatrijs.wille@kuleuven.be)
  - [myriam.vermeerbergen@kuleuven.be](mailto:myriam.vermeerbergen@kuleuven.be)

Meer informatie met betrekking tot privacy in onderzoek kan ik terugvinden op [www.kuleuven.be/privacy](http://www.kuleuven.be/privacy). Verdere vragen over privacyaspecten kan ik richten tot de functionaris voor gegevensbescherming: [dpo@kuleuven.be](mailto:dpo@kuleuven.be)

- Deze studie werd beoordeeld en goedgekeurd door de Sociaal-Maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC) van KU Leuven (G-2022-5965). Voor eventuele klachten of andere bezorgdheden over ethische aspecten van deze studie kan ik contact opnemen met SMEC: [smec@kuleuven.be](mailto:smec@kuleuven.be)

**Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen en heb antwoord gekregen op al mijn vragen over deze studie. Ik stem toe om deel te nemen.**

Datum:

Naam en handtekening deelnemer onderzoek

Naam en handtekening onderzoeker

## Geïnformeerde toestemming (denktanks)



### Titel van het onderzoek:

Wetenschappelijk onderzoek naar kwaliteitsvol tweetalig onderwijs Nederlands - Vlaamse Gebarentaal

### Naam en contactgegevens promotor en onderzoeker(s):

Marieke Kusters (Arteveldehogeschool, marieke.kusters@artelveldehs.be)

Dr. Beatrijs Wille (MIDI, KU Leuven, beatrijs.wille@kuleuven.be)

Prof. dr. Myriam Vermeerbergen (MIDI, KU Leuven, myriam.vermeerbergen@kuleuven.be)

### Doel en methodologie van het onderzoek:

Via focusgroepen willen de onderzoekers de inrichting van tweetalig onderwijs Nederlands – Vlaamse Gebarentaal nagaan. Hiervoor voerden de onderzoekers al een literatuurstudie uit en kregen ze zicht op de bestaande organisatievormen van tweetalig onderwijs (gesproken taal en gebarentaal). Deze vormen zullen voorgelegd worden aan verschillende focusgroepen waarin deelnemers met diverse profielen worden samengebracht. De focusgroepen dienen enerzijds als kritische reflectie op bestaande organisatievormen en anderzijds om tweetalig onderwijs in Vlaanderen te ondersteunen. Dit ondersteunen zal verlopen via een digitaal ontsloten leidraad voor de school of scholen die graag dit tweetalig aanbod willen inrichten. Zo kunnen citaten van u of andere deelnemers met uw naam en expertise op de website geplaatst worden. Indien u dit niet wenst, dan kan u dit aangeven (zie onder). Dan worden citaten uit de focusgroep gepseudonimiseerd weergegeven (d.w.z., dat enkel uw profiel zichtbaar zal zijn, vb. “expert meertaligheid”, “expert kleuteronderwijs”).

### Duur van het experiment:

De opnames per focusgroep (max. 6 deelnemers) duren ongeveer 2u.

- Ik begrijp wat van mij verwacht wordt tijdens dit onderzoek.
- Ik weet dat ik zal deelnemen aan volgende proeven of testen:
  - Een éénmalig denktank met maximaal 6 deelnemers over het thema tweetalig onderwijs Ned-VGT
- Mijn deelname levert een bijdrage aan het wetenschappelijk onderzoek. Ik heb recht op terugbetaling van mijn verplaatsingskosten en zal een vergoeding van ... euro voor mijn deelname ontvangen.



- Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie vrijwillig is. Ik heb het recht om mijn deelname op elk moment stop te zetten. Daarvoor hoef ik geen reden te geven en ik weet dat daaruit geen nadeel voor mij kan ontstaan.
- Voor de verdere verwerking van de verzamelde gegevens geldt het algemeen belang als rechtsgrond volgens de AVG/GDPR. Stopzetting van deelname aan de studie houdt dus in dat de eerder verzamelde gegevens nog verder rechtsgeldig kunnen worden betrokken in de studie en niet moeten worden verwijderd door KU Leuven.
- Ik weet dat er in dit onderzoek video-opnames van mij gemaakt zullen worden.
- Ik geef toestemming om citaten (i.e. getranscribeerde gegevens) te koppelen aan mijn naam en functie in het kader van wetenschappelijke publicaties en presentaties.
  - Ik geef hiervoor toestemming
  - Ik geef hiervoor geen toestemming
- De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd of gepresenteerd worden. Mijn naam wordt daarbij wel/niet gepubliceerd. Doorheen het onderzoek zullen mijn gegevens steeds vertrouwelijk behandeld worden. De onderzoekers zullen de volgende maatregelen nemen om mijn privacy te beschermen:
  - Data en persoonsgegevens worden geanalyseerd en bewaard op een beveiligde omgeving van KU Leuven;
  - Videodata en persoonsgegevens worden niet gedeeld met andere personen of instellingen buiten het onderzoeksteam;
  - Namen van deelnemers worden niet gekoppeld aan videobestanden, maar worden gecodeerd om deze bestanden te kunnen identificeren;
  - De onderzoekers verbinden zich ertoe de ethische richtlijnen en protocollen van KU Leuven te respecteren tijdens en na het onderzoek;
  - De onderzoekers verklaren een gunstig ethisch-deontologisch advies ontvangen te hebben van de Sociaal-maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC) van KU Leuven voor het uitvoeren van dit onderzoek (goedkeuringsnummer G-2022-5965).
- Ik wil graag op de hoogte gehouden worden van de resultaten van dit onderzoek. De onderzoeker mag mij hiervoor contacteren op het e-mailadres dat doorgegeven en bewaard zal worden op een beveiligde omgeving van KU Leuven.
- Voor vragen evenals voor de uitoefening van mijn rechten (vb. inzage van mijn gegevens, correctie van mijn gegevens etc.) weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij:
  - [marieke.kusters@arteveldehs.be](mailto:marieke.kusters@arteveldehs.be)
  - [beatrijs.wille@kuleuven.be](mailto:beatrijs.wille@kuleuven.be)
  - [myriam.vermeerbergen@kuleuven.be](mailto:myriam.vermeerbergen@kuleuven.be)

Meer informatie met betrekking tot privacy in onderzoek kan ik terugvinden op [www.kuleuven.be/privacy](http://www.kuleuven.be/privacy). Verdere vragen over privacyaspecten kan ik richten tot de functionaris voor gegevensbescherming: [dpo@kuleuven.be](mailto:dpo@kuleuven.be)

- Deze studie werd beoordeeld en goedgekeurd door de Sociaal-Maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC) van KU Leuven (G-2022-5965). Voor eventuele klachten of andere bezorgdheden over ethische aspecten van deze studie kan ik contact opnemen met SMEC: [smec@kuleuven.be](mailto:smec@kuleuven.be)

**Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen en heb antwoord gekregen op al mijn vragen over deze studie. Ik stem toe om deel te nemen.**

Datum:

Naam en handtekening deelnemer onderzoek

Naam en handtekening onderzoeker

# Vragenlijst scholen BuO type 7 doof/slechthorend

---

Start van blok: Inleiding

Q33 Beste directie, leerkrachten en andere onderwijsmedewerkers,

Het Departement Onderwijs en Vorming vraagt ons momenteel om te onderzoeken wat er nodig is om op een kwaliteitsvolle manier tweetalig onderwijs in zowel Nederlands als Vlaamse Gebarentaal te kunnen organiseren in het gewoon basisonderwijs. Hiervoor hebben wij jouw input hard nodig.

Wij hopen op ongeveer 10 minuten van jouw tijd om in kaart te brengen wat jullie gebruiken om les te geven in en over Vlaamse Gebarentaal. Hopelijk mogen we daarbij rekenen op jouw medewerking. Alvast van harte bedankt.

Marieke Kusters en Beatrijs Wille, onderzoekers aan Arteveldehogeschool en KU Leuven.

*(Het project is een samenwerking tussen KU Leuven, Arteveldehogeschool, UGent en VGTC. Het onderzoek werd eerder goedgekeurd door het ethisch comité van KU Leuven (nr. G-2022-5965). Jouw gegevens zullen verzameld en bewaard worden conform de regelgeving aan KU Leuven.)*

---

Einde blok: Inleiding

---

Start van blok: Algemeen

Vraag 1 Wat is de naam van uw school voor buitengewoon onderwijs, type 7 doof/slechthorend?

- Kasterlinden, Sint-Agatha-Berchem (1)
  - KIDS, Hasselt (2)
  - De Kim, Deerlijk (3)
  - KOCA, Antwerpen (4)
  - De Leerexpert, Antwerpen (5)
  - De Oase, Gent (6)
  - Sint-Lievenspoort, Gent (7)
  - Spermalie - De Kade, Brugge (8)
  - De Wilgenduin, Kalmthout (9)
  - KI Woluwe, Sint-Lambrechts-Woluwe (10)
  - Ander, vul in (11) \_\_\_\_\_
- 

Vraag 2 Jouw naam (niet verplicht in te vullen)

\_\_\_\_\_

---

Vraag 3 Wat is jouw functie?

- Directielid (1)
- Coördinator (2)
- Leerkracht (3)
- Klasmedewerker (4)
- Logopedist (5)
- (Ortho)pedagoog (6)
- (7)
- Ander, vul in: (8) \_\_\_\_\_

**Einde blok: Algemeen**

---

**Start van blok: Vlaamse Gebarentaal (VGT) als taalvak**

VGT-taalvak 1 Biedt jouw basisschool VGT aan als een apart taalvak?

<input checked="" type="checkbox"/> Kleuterschool (1)	▼ Ja (6) ... Nee (7)
<input checked="" type="checkbox"/> Lagere school (2)	▼ Ja (6) ... Nee (7)

*Ga naar: Einde blok Als Biedt jouw basisschool VGT aan als een apart taalvak? [Nee] (Aantal) = 2*

VGT-taalvak 2 In welke kleuterjaren en/of leerjaren wordt VGT als apart taalvak aangeboden?

\_\_\_\_\_

VGT-taalvak 3 Hoeveel lessen per week wordt VGT als apart taalvak aangeboden?

\_\_\_\_\_

VGT-taalvak 4 Wie geeft VGT als taalvak? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Een dove leerkracht (1)
- Een andere dove medewerker van ons schoolteam (2)
- Een horende leerkracht (3)
- Anders, vul in (4) \_\_\_\_\_

**Einde blok: Vlaamse Gebarentaal (VGT) als taalvak**

**Start van blok: Vlaamse Gebarentaal (VGT) als instructietaal**

Q14 Wordt er momenteel lesgegeven in VGT op jouw basisschool?

<input checked="" type="checkbox"/> Kleuterschool (1)	▼ Ja (1) ... Nee (2)
<input checked="" type="checkbox"/> Lagere school (2)	▼ Ja (1) ... Nee (2)

Ga naar: *Einde blok Als Wordt er momenteel lesgegeven in VGT op jouw basisschool? [Nee] (Aantal) = 2*

Q15 In welke kleuterjaren en/of leerjaren wordt er lesgegeven in VGT?

---

---

Q16 Tijdens hoeveel lessen per week wordt er lesgegeven in VGT?

---

---

Q17 Wie geeft er les in VGT? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Dove leerkracht(en) (1)
- Andere dove medewerker(s) van ons schoolteam (2)
- Horende leerkracht(en) (3)
- Ander, vul in (4) \_\_\_\_\_

**Einde blok: Vlaamse Gebarentaal (VGT) als instructietaal**

**Start van blok: Dovencultuur als vak**

Q18 Biedt jouw basisschool Dovencultuur aan als vak?

Kleuterschool (1)	▼ Ja (1) ... Nee (2)
Lagere school (2)	▼ Ja (1) ... Nee (2)

Ga naar: *Einde blok Als Biedt jouw basisschool Dovencultuur aan als vak? [Nee] (Aantal) = 2*

---

Q19 In welke kleuterjaren en/of leerjaren wordt Dovencultuur als vak aangeboden?

\_\_\_\_\_

---

Q20 Hoeveel lessen per week wordt Dovencultuur als vak aangeboden?

\_\_\_\_\_

---

Q21 Wie geeft het vak Dovencultuur? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Een dove leerkracht (1)
- Een andere dove medewerker van ons schoolteam (2)
- Een horende leerkracht (3)
- Ander, vul in (4) \_\_\_\_\_

**Einde blok: Dovencultuur als vak**

---

**Start van blok: Doof/slechthorend onderwijspersoneel**

Q22 Hoeveel dove/slechthorende gebarentalige personeelsleden werken er momenteel op jouw basisschool? (vul een cijfer in)

- Aantal (1) \_\_\_\_\_

Ga naar: *Einde blok Als Voorwaarde: Aantal is gelijk aan 0. Ga naar: Einde blok.*

---

Q37 Hoeveel van hen hebben een diploma van de lerarenopleiding kleuteronderwijs?

\_\_\_\_\_

---

Q24 Hoeveel van hen hebben een diploma van de lerarenopleiding lager onderwijs?

\_\_\_\_\_

---

Q25 Hoeveel van hen werken als klasleerkracht- of titularis?

---

Q26 Hoeveel van hen werken in een andere onderwijsondersteunende functie?

---

Q27 Hoeveel van hen geven specifiek het vak VGT en/of Dovencultuur?

---

**Einde blok: Doof/slechthorend onderwijspersoneel**

**Start van blok: Voor leerkrachten die VGT als taalvak geven**

*Deze vraag weergeven:*

*If Biedt jouw basisschool VGT aan als een apart taalvak? [Ja] (Aantal) >= 1*

Q28 Geef je zelf VGT als taalvak?

- ja (1)
- nee (2)

*Ga naar: Einde blok Als Geef je zelf VGT als taalvak? = nee*

*Deze vraag weergeven:*

*If Geef je zelf VGT als taalvak? = ja*

Q29 Ik ben

- doof/slechthorend (1)
- horend (2)

*Deze vraag weergeven:*

*If Geef je zelf VGT als taalvak? = ja*

Q30 Welke opleidingen of bijscholingen heb je gevolgd die relevant zijn voor lesgeven over Vlaamse Gebarentaal?

---



---

---

---

---

*Deze vraag weergeven:*  
*If Geef je zelf VGT als taalvak? = ja*

Q31 Welk materiaal gebruik je om les te geven over VGT (vb. boek, leidraad, online materiaal etc.)?

---

---

---

---

---

**Einde blok: Voor leerkrachten die VGT als taalvak geven**

**Start van blok: Voor leerkrachten die lesgeven in VGT**

*Deze vraag weergeven:*  
*If Wordt er momenteel lesgegeven in VGT op jouw basisschool? [Ja] (Aantal) >= 1*

Q32 Geef je zelf les in VGT?

- ja (1)
- nee (2)

*Deze vraag weergeven:*  
*If Geef je zelf les in VGT? = ja*

Q33 Ik ben

- doof/slechthorend (1)
- horend (2)

Deze vraag weergeven:

*If Geef je zelf les in VGT? = ja*

Q34 Welke opleidingen of bijscholingen heb je gevolgd die relevant zijn voor lesgeven in VGT?

---

---

---

---

---

Deze vraag weergeven:

*If Geef je zelf les in VGT? = ja*

Q35 Welk materiaal gebruik je om les te geven in VGT (vb. boek, leidraad, online materiaal etc.)? Waarvoor?

---

---

---

---

---

Einde blok: Voor leerkrachten die lesgeven in VGT

---

Start van blok: Opmerkingen

Q36 Heb je nog opmerkingen die belangrijk zijn voor ons onderzoek?

---

---

---

---

---

Einde blok: Opmerkingen

---

Start van blok: Contactgegevens

Q37 In aanvulling op deze vragenlijst zoeken we enkele mensen uit scholen waar lesgegeven wordt in en/of over VGT, met wie we verder in gesprek kunnen gaan.

Wil jij de komende maanden online of op jouw school met ons in gesprek gaan over hoe je lesgeeft in en over VGT en over het materiaal dat je daarbij gebruikt?

Vul dan hier je e-mailadres in.

➤ E-mailadres (1) \_\_\_\_\_

---

Q38 Heb je liever niet dat we je contacteren voor een gesprek, maar blijf je graag op de hoogte van de onderzoeksresultaten? Vul dan hier je e-mailadres in.

➤ E-mailadres (1) \_\_\_\_\_

Einde blok: Contactgegevens

---

## Bijlage 5: Codeboek kwalitatieve analyse

Name	Description
Ander personeel	Secretariaatsmensen, logo, ergo, psych, coördinator, ...
'Deaf eyes'	
Differentiatie	Exclusief taal, bv. andere vakken (wiskunde, ...)
Diversiteit	Exclusief taal, bv. CI, SES, dove mensen met handicap, thuistaal niet Ned/VGT, migratieachtergrond, ... Als het over taal gaat, valt het onder taalprofielen
Dovencultuur	
Identiteitsplanning	Plannen hoe en wanneer er rond identiteit wordt gewerkt, ruimte creëren voor identiteitsontwikkeling (letterlijk en figuurlijk)
Inclusie	
Infrastructuur	
Klas	
Groeps grootte	
Opbouw/inrichting	
Wie zijn de kinderen	
Kwaliteitscontrole - onderwijsinspectie	
Leerkrachten	
Aanvangsbegeleiding	
Kennis d/sh kinderen	
Kennis tweetalig	Kennis over tweetalig onderwijs met een gesproken taal en gebarentaal
Teamteaching	Synoniem: co-teaching. Kennis over teamteaching, de actie van teamteaching, hoe doe je aan teamteaching, aandachtspunten bij teamteaching
Lesmateriaal	
Naschools	Buiten de schooluren
Opvangen van afwezigheid lkr	

Name	Description
Organisatievormen	Alle bedenkingen over organisatievormen (organisatievormen als thema, niet als code)
Aparte klassen krit bed	Kritische bedenkingen over de organisatievorm van aparte klassen in een gewone school
Buitengewone school krit bed	Kritische bedenkingen over het model van scholen buitengewoon onderwijs. Synoniem: speciale school en dovenscholen kunnen hieronder vallen.
Co-enrollment krit bed	Kritische bedenkingen over co-enrollment (niet over gemengd model/deeltijds co-enrollment)
Deeltijds co-enroll krit bed	Kritische bedenkingen over de organisatievorm van deeltijds co-enrollment (gemengd model)
Organisatievormen alg bed	Algemeen kritische bedenkingen over organisatievormen. Bedenkingen die niet vallen onder co-enrollment, deeltijds co-enrollment, aparte klassen en buitengewone school.
Resource rooms krit bed	Kritische bedenkingen over resource rooms
Ouders	
Motivatie voor tweetalig ond	Wanneer ben je als ouder overtuigd om je kind naar dit onderwijs te sturen?
Peer tutoring	
Planning	(voor opstart)
Samenwerking andere partners	Dat kan gaan over scholen buitengewoon onderwijs, andere gewone scholen, ondersteuningsnetwerken, ...
School locatie, bereikbaarheid	
Schoolcultuur	
Schoolleiderschap	
Schoolteam	
Secundair onderwijs	na het basisonderwijs: aandachtspunten, kritische bedenkingen, ...
Sociale vaardigheden	
Taalbeleid	

Name	Description
Taaldifferentiatie	
Frans	
Gebarentaal	
Lezen en schrijven	
NmG / SimCom	
SignWriting	
Spreken en luisteren	
Taalprofielen	
Toegang tot gesproken taal	Problemen rond toegang tot gesproken taal, belang van toegang, ...
Visie	
Beliefs	Beliefs rond tweetalig onderwijs
Doel of middel	
Finaliteit	
Tweetalig onderwijs definitie	Vraagstellingen rond wat tweetalig onderwijs met gebarentaal en gesproken/geschreven taal betekent
Tolken	
Wenselijkheid programma voor CODA's en brussen	

## Bijlage 6: Nodige kennis en vaardigheden voor tweetalig inclusief onderwijs

MINIMALE KENNIS EN VAARDIGHEDEN	VERDER TE ONTWIKKELEN
<p><b>Algemene pedagogische en didactische vaardigheden</b></p>	<p>Bij een tekort aan (dove/slechthorende) gebarentalige leerkrachten kunnen (dove/slechthorende) gebarentalige mensen met voldoende leerpotentieel en voldoende achtergrondkennis over dove en slechthorende kinderen, maar zonder geschikt diploma worden aangenomen. Die mensen kunnen zich geleidelijk aan professionaliseren, pedagogische vaardigheden ontwikkelen en een lerarenopleiding volgen.</p>
<p><b>Vaardigheid en vakdidactiek Nederlands</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaardigheid in gesproken Nederlands</li> <li>- Vaardigheid in geschreven Nederlands</li> <li>- Kennis over vakdidactiek Nederlands voor kinderen met Nederlands als eerste en als tweede taal</li> <li>- Basiskennis over hoe dove en slechthorende kinderen Nederlands leren lezen, schrijven en spreken</li> <li>- Competentie om het taalvaardigheidsniveau Nederlands bij leerlingen te kunnen inschatten, met ondersteuning van gestandaardiseerde testen die voorhanden zijn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verdieping in en uitbreiding van methoden over hoe dove en slechthorende kinderen lees- en schrijfvaardigheden ontwikkelen.</li> <li>- Kennis en vaardigheden ontwikkelen over hoe het taalniveau voor Nederlands goed in te schatten bij meertalige kinderen en welke meetinstrumenten voor welke groepen kinderen geschikt zijn.</li> </ul>
<p><b>Vaardigheid en vakdidactiek Vlaamse Gebarentaal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaardigheid in VGT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teamleden die nog niet VGT-vaardig zijn, ontwikkelen hun vaardigheden verder, om te kunnen communiceren in</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Basis taalkundige kennis over VGT, om VGT als vak te kunnen aanbieden</li> <li>- Omdat gestandaardiseerde taaltesten voor VGT (nog) niet voorhanden zijn, taalvaardigheidsniveau voor VGT bij leerlingen kunnen inschatten</li> <li>- Begrijpen van taalvarianten in VGT</li> </ul>	<p>VGT met dove en slechthorende kinderen, ouders en leerkrachten.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ontwikkelen van vakdidactische kennis en vaardigheden voor VGT als taalvak.</li> <li>- VGT-vaardige leerkrachten breiden hun expertise en vaardigheden uit over hoe de VGT-taalontwikkeling bij leerlingen te stimuleren.</li> <li>- Verdieping in grammatica VGT en onderhouden van kennis over recente onderzoeken over VGT.</li> <li>- Wanneer er taaltesten voor VGT beschikbaar zijn, weten hoe hier gebruik van te maken.</li> </ul>
<p>Basiskennis over <b>tweetalige pedagogie en didactiek</b> in en met VGT en Nederlands. Vaardigheid van het contrasteren, vergelijken en schakelen tussen beide talen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uitbreiden van tweetalige pedagogische en didactische vaardigheden met Nederlands en VGT en kennis hierover.</li> <li>- Uitbreiden van kennis over hoe meertalige kinderen leren.</li> <li>- Onderhouden of verbeteren van vaardigheden om efficiënt te schakelen tussen verschillende communicatiemiddelen.</li> <li>- Uitbreiden van de 'gereedschapskist' van communicatiemiddelen.</li> </ul>
<p><b>Basiskennis over dove en slechthorende leerlingen en over horende kinderen met en zonder een doof gezinslid.</b></p>	<p>Uitbreiden van kennis over deze leerlingen en hun ontwikkeling en leerprocessen op gebied van cognitie, taal, sociaal-emotionele aspecten en identiteit.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kennis van <b>Dovencultuur en de Dovengemeenschap.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uitbreiden van kennis over Dovencultuur en de Dovengemeenschap.</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dovencultuur kunnen inbedden in het klasgebeuren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Onderhouden van kennis over recente onderzoeken en ontwikkelingen in verband met Dovencultuur en de Dovengemeenschap.</li> <li>- Op de hoogte blijven van de ontwikkelingen en activiteiten in de Vlaamse Dovengemeenschap en die delen met het schoolteam indien relevant.</li> <li>- Verbindingen kunnen leggen tussen het curriculum en Dovencultuur.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kennis over <b>diversiteit in de klas</b> en het <b>zorgcontinuüm</b>.</li> <li>- <b>Differentiatievaardigheden</b>.</li> </ul>	<p>Verdieping in hoe toe te werken naar een sterke differentiatie in de klas en vaardigheden ontwikkelen om tot een universeel ontworpen didactische aanpak te komen.</p>
<p>Kennis en vaardigheden van <b>teamteaching</b>. Het team in de klas weet hoe te beginnen met samenwerken als een team en heeft kennis van verschillende vormen van teamteaching. Ook zijn teamleden op de hoogte van de noodzakelijke randvoorwaarden voor succesvolle teamteaching.</p>	<p>Verdieping en verbetering van teamteachingsvaardigheden en toepassing van verschillende vormen van teamteaching.</p>

DEPARTEMENT ONDERWIJS & VORMING  
Koning Albert II-laan 15  
1210 BRUSSEL  
[onderwijs.vlaanderen.be](http://onderwijs.vlaanderen.be)