

# Tolken voor kinderen als specialisatie

Interpreting for children is not easier—it is just very different

(Schick, 2001)

Maartje Sleiffer

Onderzoek in het kader van de masteropleiding Dovenstudies aan het Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies, Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie.

Begeleider: Dr. B. van den Bogaerde

Tweede lezer: Dr. J Nijen Twilhaar

Augustus 2010

# Inhoudsopgave

|                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Woord vooraf.....                                                                                                                                        | 4  |
| 1. Inleiding.....                                                                                                                                        | 5  |
| 1.1. Probleemstelling.....                                                                                                                               | 6  |
| 1.2. Doelstelling en vraagstelling van het onderzoek .....                                                                                               | 7  |
| 1.3. Verantwoording keuze onderzoek.....                                                                                                                 | 7  |
| 2. Theoretische onderbouwing.....                                                                                                                        | 8  |
| 2.1. Nederlandse Gebarentaal.....                                                                                                                        | 8  |
| 2.2. Taalverwerving van dove kinderen.....                                                                                                               | 8  |
| 2.3. Tolken voor dove kinderen .....                                                                                                                     | 11 |
| 2.4. Tolken voor kinderen in het onderwijs.....                                                                                                          | 12 |
| 3. Methoden.....                                                                                                                                         | 16 |
| 3.1. Onderzoeksstrategie en onderzoeksmethode .....                                                                                                      | 16 |
| 3.1.1. Literatuurstudie.....                                                                                                                             | 16 |
| 3.1.2. Interview.....                                                                                                                                    | 16 |
| 3.1.3. Observatie.....                                                                                                                                   | 17 |
| 3.2. Analyse.....                                                                                                                                        | 17 |
| 3.2.1. Analyse interview.....                                                                                                                            | 17 |
| 3.2.2. Analyse observaties.....                                                                                                                          | 18 |
| 3.2.2.1. Verduidelijken/nadruk geven .....                                                                                                               | 19 |
| 3.2.2.2. Mimiek.....                                                                                                                                     | 19 |
| 3.2.2.3. Classifiers.....                                                                                                                                | 20 |
| 3.2.2.4. Overzicht standaarddeviatie en gemiddelden .....                                                                                                | 20 |
| 4. Resultaten .....                                                                                                                                      | 21 |
| 4.1. Resultaten interview per onderwerp.....                                                                                                             | 21 |
| 4.1.1. Welke ervaring heeft de tolk met tolken voor kinderen? .....                                                                                      | 21 |
| 4.1.2. Is er een verschil in het tolken voor kinderen en tolken voor volwassenen? .....                                                                  | 21 |
| 4.1.3. Is tolken voor kinderen een specialisatie?.....                                                                                                   | 22 |
| 4.1.4. Waar let de tolk op tijdens tolken voor kinderen? / Gebruikt de tolk tolktechnische aspecten op een andere manier bij tolken voor kinderen? ..... | 23 |

|        |                                                                                        |    |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1.5. | Welke adviezen heeft de tolk voor een student die wil gaan tolken voor kinderen? ..... | 29 |
| 4.2.   | Vergelijking theorie met interviews .....                                              | 30 |
| 4.3.   | Resultaten observaties .....                                                           | 31 |
| 4.3.1. | Verduidelijken/nadruk geven .....                                                      | 31 |
| 4.3.2. | Mimiek.....                                                                            | 35 |
| 4.3.3. | Classifiers.....                                                                       | 38 |
| 4.3.4. | Overzicht gemiddelden en standaarddeviatie .....                                       | 39 |
| 5.     | Conclusie en discussie.....                                                            | 40 |
| 5.1.   | Algemene opmerkingen.....                                                              | 40 |
| 5.2.   | Conclusies literatuur, vijf interviews en tien observaties .....                       | 40 |
| 5.3.   | Tot slot .....                                                                         | 44 |
| 6.     | Bijlage .....                                                                          | 45 |
| 6.1.   | Bijlage 1 .....                                                                        | 45 |
| 6.2.   | Bijlage 2 .....                                                                        | 46 |
| 6.3.   | Bijlage 3 .....                                                                        | 47 |
|        | Literatuurlijst .....                                                                  | 51 |

## Woord vooraf

Deze scriptie is het afsluitende onderdeel van de masteropleiding Dovenstudies die ik volg aan het Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies aan de Hogeschool Utrecht. Ik wil allereerst graag de tolken bedanken voor hun medewerking aan dit onderzoek. Zij boden mij de gelegenheid om hen te interviewen en mij inzicht te geven in de manier waarop zij tolken voor kinderen. Voor dit onderzoek was dit een prettige en doeltreffende manier om informatie te krijgen vanuit het werkveld.

Mijn coach Jan Thasing wil ik bedanken voor de begeleiding tijdens mijn studie.

Een bijzonder dankwoord gaat uit naar mijn begeleider van de Hogeschool Utrecht, Dr. Beppie van den Bogaerde. Zij heeft mij tijdens dit onderzoek op een heel fijne, professionele manier begeleid. Zij was er altijd als ik vragen had of als ik feedback wilde op mijn scriptie. Haar enorme hoeveelheid kennis heeft mij geholpen om de inhoudelijke kant van deze scriptie te optimaliseren.

Bedankt ook aan Dr. Jan Nijen Twilhaar om dit stuk door te nemen en van waardevolle feedback te voorzien. Verder ook dank aan Rob de Lange die de methodologie van feedback voorzag.

Ik wil mijn man bedanken dat hij mij motiveerde deze studie af te ronden. Mijn broer wil ik bedanken voor zijn kritische blik. En als laatste wil ik mijn ouders en schoonouders bedanken voor de tijd die ze vrij hebben gemaakt om op onze kinderen te passen, zodat ik deze studie in augustus kon afronden.

Maartje Sleiffer, augustus 2010

## 1. Inleiding

Dove kinderen vallen binnen het speciaal onderwijs in cluster 2. Cluster 2-leerlingen hebben een auditieve en/of communicatieve beperking. Ze ontvangen onderwijs in een school voor (voortgezet) speciaal onderwijs (het (v)so) of gaan naar het reguliere onderwijs met extra bekostiging (een rugzak). In de loop van de jaren zagen we een belangrijke toename van het aantal kinderen met een auditieve beperking en jongeren die - tenminste voor een deel van hun onderwijsloopbaan - les volgen in het reguliere onderwijs en niet (meer) in een zogenaamde 'dovenschool'. Een nieuw ontwikkelde elektronische prothese in het oor, het zogenaamde cochleair implantaat<sup>1</sup>, kortweg CI genoemd, heeft ervoor gezorgd dat veel leerlingen nu een plaats kunnen vinden in het regulier onderwijs of op scholen voor slechthorenden. Een deel van de dove leerlingen in het onderwijs volgt reguliere opleidingen, met gebruikmaking van tolken gebarentaal (in het vervolg kortweg aangeduid als 'tolk'). Deze leerlingen participeren voor honderd procent in het reguliere onderwijs. De inzet van de tolken wordt vergoed door het UWV<sup>2</sup>.

Een tweede mogelijkheid is dat dove leerlingen naar een reguliere school gaan en één of twee dagen naar een cluster 2-school. Als ouders kiezen voor een reguliere basisschool dan zou dat kunnen betekenen dat het dove kind een tolk nodig heeft. Tolken werken in veel verschillende situaties. Deze situaties zijn altijd in het bijzijn van dove en horende mensen. De tolk vertaalt tussen twee talen: Nederlands en Nederlandse gebarentaal. Het komt ook voor dat een tolk van het Nederlands naar een gebaarsysteem vertaalt, bijvoorbeeld Nederlands ondersteund met gebaren, of naar tactiele gebarentaal, bijvoorbeeld vierhandengebarentaal. Dit laatste wordt gebruikt door tolken als ze voor doofblinden tolken.

Er is ook een mogelijkheid om een dag per week vanuit de cluster 2-school een reguliere school te bezoeken. Dit wordt deelparticipatie genoemd. Bij deze laatste optie wordt de inzet van een tolk tijdens de dagen op de reguliere school niet vergoed door het UWV.

### Geschiedenis van tolken gebarentaal in Nederland

Oorspronkelijk werden vooral coda's, kinderen van dove ouders, en andere familieleden ingezet als doventolken. De vraag naar tolken gebarentaal nam voornamelijk toe omdat meer doven door verbeterd dovenonderwijs naar mbo en hoger onderwijs doorstroomden. Daarom werd de eerste parttime opleiding tolk gebarentaal in 1984 op mbo-niveau opgezet. Later bleek dat de mbo-tolk onvoldoende in staat was de enorme variëteit van opdrachten en taalniveaus te beheersen. De opleiding werd daarom in 1996 opgeheven om plaats te maken voor de hbo-opleiding Leraar/Tolk Nederlandse Gebarentaal (NGT) aan de Hogeschool Utrecht in 1997. Een onderzoek door de Commissie Erkenning Nederlandse Gebarentaal (Commissie Nederlandse gebarentaal, 1997) voorafgaand aan de opleiding gaf aan dat er behoefte was aan circa 800 tolken in Nederland, terwijl er toen slechts 70 tolken werkzaam waren. Door de grote toestroom naar de hbo-opleiding is inmiddels in ruim een derde van deze behoefte voorzien. Op dit moment zijn er 297 tolken Nederlandse gebarentaal ingeschreven in het kwaliteitsregister van tolken gebarentaal, RTG<sup>3</sup>. Alleen de geregistreerde tolken komen in aanmerking voor vergoeding van tolkopdrachten door het UWV die uitgevoerd zijn binnen de onderwijs-tolkvoorziening voor doven.

---

<sup>1</sup> Een elektronisch implantaat dat geluid omzet in elektrische pulsen die de gehoorzenuw direct stimuleren. Met een CI kunnen personen die geen of nog maar een beperkt restgehoor bezitten, klanken, geluiden en spraak beperkt waarnemen.

<sup>2</sup> UWV Uitvoering werknemersverzekering

<sup>3</sup> RTG Register Tolken Nederlandse Gebarentaal, [www.stichtingrtg.nl](http://www.stichtingrtg.nl)

## 1.1. Probleemstelling

Sinds juli 2003 ben ik tolk Nederlandse gebarentaal. Ik tolk sinds vijf en een half jaar regelmatig voor kinderen. Daarnaast ben ik werkzaam op de bacheloropleiding tolk Nederlandse gebarentaal aan het Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies, Hogeschool Utrecht. Hier doceer ik onder andere de keuzecursus tolken voor kinderen als onderdeel van de profileringsruimte binnen de hoofdfase. De aanleiding voor dit onderzoek is deze keuzecursus tolken voor kinderen (KCTVK). De KCTVK bestaat uit een aantal vakken, waaronder tolkvaardigheden. Dit vak doceer ik sinds 2006, het jaar dat deze keuzecursus van start is gegaan. Tijdens deze cursus leren studenten te tolken voor kinderen. Er komen daarbij verschillende tolkaspecten aan bod die op een andere manier toegepast worden tijdens het tolken voor volwassenen. Deze tolkaspecten bestaan uit verschillende linguïstische en pragmatische aspecten: rolnemen, classificergebruik, tijdlijnen en/of tijdgebaren, lokalisatie (locatief), topicalisatie, directionele werkwoorden, retorische vragen, prosodie en stijlovername. Ook leren de studenten in te schatten welk cognitief niveau en taalniveau de kinderen hebben, zodat ze hun manier van tolken aan kunnen passen aan dat niveau. Tijdens het lesgeven in de keuzecursus liep ik tegen het feit aan dat de lesstof die wij aanbieden weinig onderbouwd is door literatuur of onderzoek dat gedaan is op het gebied van tolken voor kinderen. Wij als docenten dragen ervaringen over die niet berusten op enig onderzoek. Tijdens mijn eigen werkzaamheden als tolk voor kinderen liep ik tegen hetzelfde probleem aan. Ik doe wel bepaalde dingen anders tijdens het tolken voor kinderen dan bij het tolken voor volwassenen, maar ben ik ook op de hoogte van wat ik anders doe? En waarom kies ik ervoor om het zo te tolken? Is dit nu voor een kind beter te volgen dan de manier waarop ik tolk voor een volwassene? Deze vraag heb ik ook aan een aantal tolken in het werkveld gesteld: tolk je anders voor kinderen en zo ja, wat doe je anders en waarom doe je dat? Zij bevestigden eigenlijk mijn idee. We doen wat anders maar hoe, waarom of op basis waarvan is niet duidelijk. Er kwam tijdens deze gesprekken ook duidelijk naar voren dat je als tolk op een andere manier omgaat en praat met een kind dan met een volwassene.

Bij de eerste ontmoeting met een dove klant zal naast het tolken ook een introductie gedaan worden. Dit is een belangrijk onderdeel van het beroep omdat hier met klanten afgestemd wordt wat je gaat doen en op wat voor een manier. De manier waarop je omgaat en communiceert met een kind verschilt per levensjaar. De verschillen in omgang liggen veelal aan de manier waarop je praat met een kind en het niveau waarop het kind de taal beheerst, maar ook de onderwerpen die je met een kind kan bespreken, zijn afhankelijk van het ontwikkelingsniveau van het kind. Vaak gaat het aanpassen aan het niveau van het kind intuïtief. Horende ouders van horende kinderen passen hun communicatie aan door Child Directed Speech te gebruiken (Cameron-Faulkner e.a., 2003). Dove ouders van dove kinderen doen dit op eenzelfde manier, door hun gebarentaal aan te passen aan het kind. Dit heet Child Directed Sign. Het aan het kind aangepaste gebarentaalgebruik heeft onder andere de volgende kenmerken (Van den Bogaerde, 2000):

- veel herhalen,
- grotere bewegingen,
- in het blikveld van het kind (om de aandacht erbij te houden),
- op het lichaam van het kind,
- korte zinnen,
- gebruik van 'uitvergroten' mimiek.

Op deze manier kan een tolk de gebaren ook aanpassen op het moment dat er getolkt wordt voor een doof kind.

Het verschil in gebruik van linguïstische en pragmatische aspecten bij het tolken voor kinderen is onduidelijk en moeilijk te beargumenteren voor een tolk. Ik zou graag meer

inzicht willen krijgen in hoe tolken gebarentaal zo optimaal mogelijk kunnen tolken voor kinderen.

## **1.2. Doelstelling en vraagstelling van het onderzoek**

Het doel van dit onderzoek is om aanbevelingen te creëren voor onder andere student-tolken, waarmee zij inzicht krijgen in de manier van tolken voor kinderen in de basisschoolleeftijd.

De vraagstelling die hierbij hoort is:

welke tolktechnische verschillen bestaan er tussen het tolken voor kinderen in de basisschoolleeftijd en het tolken voor volwassenen?

## **1.3. Verantwoording keuze onderzoek**

Mijn onderzoeksobject is het gebruik van tolkaspecten bij het tolken voor kinderen. Ik heb dit onderwerp gekozen op basis van een viertal argumenten:

1. Tolken gebarentaal geven doorgaans aan dat tolken voor kinderen iets heel anders is dan tolken voor volwassenen. Ik vraag mij af of dit zo is en wat er dan zo anders aan is.
2. Zelf ben ik werkzaam bij de opleiding tolk gebarentaal van het Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies. Bij de keuzecursus tolken voor kinderen wil ik een meer gedegen praktische lessenserie, theoretisch onderbouwd, aan kunnen bieden.
3. Ik vind het belangrijk om in het kader van kwaliteitszorg onderzoek te doen naar dit onderwerp. Hierdoor hoop ik dat tolken gebarentaal meer op één lijn komen te staan met elkaar.
4. Dit onderwerp is zowel internationaal als nationaal nog nauwelijks onderzocht.

In dit onderzoek wordt gekeken welke tolktechnische verschillen bestaan tussen tolken voor kinderen en tolken voor volwassenen. In hoofdstuk 2 wordt een theoretische onderbouwing geschetst naar aanleiding van het literatuuronderzoek dat ik heb gedaan voorafgaand aan het onderzoek. In dit hoofdstuk komt theorie over gebarentalen en taalverwerving van dove kinderen aan bod. Ook wordt er informatie gegeven over tolken voor dove kinderen en tolken in het onderwijs. Vervolgens staat in hoofdstuk 3 de onderzoeksmethode beschreven en worden de onderdelen van het onderzoek toegelicht. In hoofdstuk 4 worden de resultaten gepresenteerd en ten slotte worden er in hoofdstuk 5 conclusies getrokken, punten van discussie opgesteld en aanbevelingen gedaan.

## **2. Theoretische onderbouwing**

Als het gaat om tolken voor kinderen, ben ik geïnteresseerd in grammaticale aspecten van de Nederlandse Gebarentaal (NGT) die de tolk gebruikt bij het vertalen van het Nederlands naar de NGT. Hieronder zal ik eerst een omschrijving geven van de Nederlandse gebarentaal en de taalverwerving van dove kinderen. Daarna zal ik ingaan op het tolken voor dove kinderen en tot slot zal ik het tolken in het onderwijs laten passeren.

### **2.1. Nederlandse gebarentaal**

Gebarentalen zijn zelfstandig ontstaan. Ze hebben een eigen grammatica, het zijn volledige, natuurlijke talen. Los van het feit dat ze hun eigen grammatica hebben is er ook het eigen lexicon (Baker e.a., 2008: 27/28). Onderzoekers hebben geconcludeerd dat de iconiciteit, het verband tussen de vorm van het gebaar en zijn betekenis, van gebarentalen het niet gemakkelijker maakt om gebarentaal te verwerven. Voor volwassenen lijken bepaalde gebaren iconisch, maar voor kinderen is dat niet zo (Baker, Van den Bogaerde & Woll, 1999). Gebaren worden gemaakt dicht bij het lichaam, de gebarenruimte genoemd. Gebaarders maken gebaren zelden buiten deze ruimte. Handvorm, locatie, beweging en oriëntatie zijn de manuele basiselementen van een gebarentaal. Deze zijn te vergelijken met fonemen in de Nederlandse taal. Deze manuele basiselementen zijn altijd aanwezig en vormen de interne structuur van elk gebaar in welke gebarentaal dan ook (Baker e.a., 2008: 23). Een doof kind dat gebarentaal aangeboden krijgt, verwerft de basiselementen van die gebarentaal zoals een horend kind de klanken van een gesproken taal verwerft. Net als horende kinderen leren welke combinaties van klanken woorden vormen in hun taal en welke niet, leren dove kinderen welke combinaties van basiselementen gebaren vormen in hun gebarentaal en welke niet (Baker, Van den Bogaerde & Jansma, 2008). Als er gebarentaal gebruikt wordt is het belangrijk dat de gesprekspartner de gebaarder kan zien. Gebarentalen zijn visuele ruimtelijke talen, je articuleert ze met je handen.

### **2.2. Taalverwerving van dove kinderen**

Dove kinderen die doof geboren worden of doof worden in hun eerste levensjaar, worden ook wel vroegdoof genoemd (Tijsseling, 2005). Als een doof kind in een doof gezin opgroeit waar een gebarentaal wordt gebruikt, dan leert het kind die taal op een natuurlijke manier, zoals een horend kind een gesproken taal van zijn horende ouders leert. De gebarentaal is dan de eerste taal van het dove kind. Het komt alleen zelden voor dat een doof kind ook in een doof gezin geboren wordt. De meeste dove kinderen (90-95%) worden geboren in horende gezinnen. Het is dan de keuze van de ouders of ze een gebarentaal aanbieden of niet (Baker e.a., 2008: 26).

Bristoll (2009) schrijft dat deze ouders vaak geen of weinig kennis hebben van gebarentaal. Dit heeft ook effect op de taalverwerving van deze kinderen en de taalontwikkeling kan tot vertraging leiden. Uit verschillend onderzoek komt naar voren dat het taalverwervingsproces van horende kinderen en dove kinderen van dove ouders hetzelfde lijkt te verlopen (Jansma & Keppels, 1993).

Tolken die voor kinderen in de basisschoolleeftijd tolken zouden op de hoogte moeten zijn van het taalverwervingsproces van deze doelgroep. Zoals ik in de inleiding al schreef past een volwassene het taalgebruik aan aan het kind. Een tolk moet daarom goed in kunnen schatten in welke fase van taalontwikkeling het kind zit, zodat hij/zij daarop kan inspelen. De taalverwervingsperiode van kinderen loopt van nul tot negen jaar. Gillis & Schaerlaekens (2000) onderscheiden een voortalige/prelinguale periode, een vroegtalige periode, een differentiatiefase en een voltooiingsfase. In vele handboeken wordt geen onderscheid gemaakt tussen de twee laatste perioden. Ze lopen vloeiender in elkaar over dan de eerste twee fasen. Maar doordat deze twee fasen lopen van tweeënhalf tot negen jaar, een groter leeftijdsbereik



dan de eerste twee fasen, en een aantal duidelijke taalgebruikverschillen worden ze toch onderscheiden door Gillis & Schaerlaekens (2000).

Hieronder zal ik een toelichting geven op de prelinguale en vroegtalige periode en differentiatiefase. Daarna zal ik uitvoeriger ingaan om de voltooiingsfase, omdat deze taalverwervingsperiode aansluit bij mijn onderzoek. Bij de beschrijving ga ik uit van een doof kind dat vroeg en voldoende gebarentaalaanbod aangeboden krijgt. De gebarentaal wordt verworven als eerste taal.

### **Prelinguale periode**

De prelinguale periode loopt van de geboorte tot 1,5 jaar. Dove kinderen en horende kinderen brabbelen precies hetzelfde. In elke taal is de eerste fase van taalverwerving hetzelfde, pfff-daaah,uhh klinkt uit elke babymond hetzelfde (Koenen, Bloem, Janssen & van de Ven, 1998). Er wordt veel gecommuniceerd via oogcontact, mimiek, gebaren en aanraken (Baker, Van den Bogaerde & Jansma, 2008). Het aanleren van het juiste visuele gedrag voor gebarentaalcommunicatie is een langdurig proces, dat soms pas tussen de tweeënhalf en drie jaar wordt afgerond (Van den Bogaerde, 2000). Een gedeelte van deze periode wordt bij taalverwerving van dove kinderen manueel brabbelen genoemd. Ze kijken naar hun handjes, net als horende baby's, maar maken handvormen die horende baby's niet maken (NRC *Handelsblad*, 4 april, 1991). Petitto (2000) heeft hier onderzoek naar gedaan en kwam erachter dat het vocale brabbelen van horende baby's overeenkomt met manueel brabbelen van dove baby's.

In the course of conducting research on deaf infants' transition from pre-linguistic gesturing to first signs (9-12 months), I first discovered a class of hand activity that contained linguistically-relevant units that was different from all other hand activity at this time. To my surprise, these deaf infants appeared to be babbling with their hands. Additional studies were undertaken to understand the basis of this extraordinary behavior. The findings that we reported in *Science* revealed unambiguously a discrete class of hand activity in deaf infants that was structurally identical to vocal babbling observed in hearing infants. (Petitto, 2000, p. <http://www.utoronto.ca/~petitto/langAc.html/>)

### **Vroegtalige periode**

De vroegtalige periode loopt van anderhalf tot tweeënhalf jaar. De ontwikkeling van horende en dove kinderen loopt parallel; het eerste betekenisvolle woordje is ook het eerste gebaartje. Dove kinderen verwerven het lexicon op eenzelfde manier als horende kinderen. De iconiciteit van gebarentalen maken het niet gemakkelijker om gebarentaal te verwerven. Je zal eerst de achtergrond moeten weten voor het gebaar KOFFIE, wil je het als een iconisch gebaar kunnen herkennen (Baker, Van den Bogaerde & Woll, 1999). Zowel de verwerving van de grammaticale structuren als van het lexicon verloopt bij dove kinderen en bij horende kinderen volgens een vergelijkbaar patroon (Schermer et al., 1991). In deze periode gaat het kind de eerste echte referentiële wijzen via INDEX naar een referent, gebaren produceren. Een referentieel gebaar heeft een vaste vorm en verwijst naar een vaste referent. Ook in gebarentalen kunnen kinderen een gebaar soms met veel ruimere betekenis gebruiken dan volwassenen, zo wordt het gebaar voor POES voor alle viervoeters gebruikt. Dit heet overextensie. Kinderen maken in deze fase ook nog fouten in de vorm van gebaren. Dit kan bijvoorbeeld de handvorm of de beweging van het gebaar zijn. Op deze leeftijd kunnen kinderen motorisch bijna alle handvormen maken (net als horende kinderen alle klanken

kunnen produceren), alleen produceren ze alle handvormen nog niet correct in een bepaald gebaar. De handvormen die ze als eerste verwerven zijn de AS-hand<sup>4</sup> **1**, S-hand **6**, L-hand **C**, 1-hand **B**, 5-hand **>**, C-hand **<** en de babyO-hand **M**. Deze handvormen zijn makkelijk te maken en komen vaak voor (Baker, Van den Bogaerde & Jansma, 2008). Een doof kind begint met anderhalf jaar te wijzen naar personen als persoonlijk voornaamwoord. Rond de tweeënhalf jaar worden 1ste, 2de en 3de persoon correct geproduceerd (Baker, Van den Bogaerde & Woll, 1999).

### **Differentiatiefase**

Deze fase loopt van tweeënhalf tot vijf jaar. De wereld van het kind groeit en daarmee groeit ook de gebarenschat. Het kind zal steeds beter zijn handvormen gaan gebruiken: eerst POES met knuistjes dicht, daarna met letter G en daarna pas de juiste handvormen. Ook begint het kind vraagmimiek correct toe te passen. Het is lastig voor een kind dit te ontwikkelen, omdat er naast deze grammaticale-mimiek op het gezicht ook emoties op het gezicht worden uitgedrukt. In de differentiatiefase beginnen kinderen werkwoordgebaren te vervoegen. Deze vervoegingen zijn nog niet altijd correct (Baker, Van den Bogaerde & Jansma, 2008). Dove kinderen verwerven dit als ze ongeveer vijf jaar zijn (Jansma en Keppels, 1993). Als kinderen iets vertellen dan zijn hun verhalen vaak nog vaag en ongestructureerd en gaan vaak over persoonlijke en zeer recente gebeurtenissen. Kinderen leren in te schatten wat hun gesprekspartner wel of niet weet over het gespreksonderwerp (Baker, Van den Bogaerde & Jansma, 2008). De wereld zien vanuit het perspectief van een ander wordt ook wel de Theory of mind genoemd, kortweg ToM. Door zich te verplaatsen in de "binnenkant", (de mind) van anderen, kunnen ze gedrag, de "buitenkant", begrijpen en voorspellen. Het verwerven van deze vaardigheid is een basisvoorwaarde voor de ontwikkeling van sociaal vaardig gedrag bij kinderen. Uit onderzoek blijkt dat de ontwikkeling van ToM bij dove kinderen van horende ouders achterblijft (Steerneman, Meesters & Muris, 2003).

Wat kinderen ook moeten leren is dat ze zichtbaar naar de gesprekspartner gebaren. Kinderen kunnen soms gebaren produceren op plekken waar de luisteraar het niet kan zien, bijvoorbeeld in een poppenhuis (Baker & Van den Bogaerde, 2005). Aspecten die specifiek bij gebarentalen horen worden in deze fase verworven, zoals het gebruiken van een niet-manuele markeerder als grammatica onderdeel van een zinsdeel, of het gebruik van de ruimte voor het lichaam. Wijsgebaren beginnen nu ook grammaticaal gebruikt te worden. Een zelfstandig naamwoord wordt bijvoorbeeld in de ruimte voor het lichaam (syntactische ruimte) gelokaliseerd. Kinderen gebruiken dit aspect niet direct foutloos. Ook classifiers gaat het kind steeds meer gebruiken. In het begin is dat bijvoorbeeld het gebruik van B-hand <sup>5</sup>W voor auto. Kinderen gebruiken makkelijke handvormen voor de moeilijke handvormen. Dus classifiers kunnen nog met een verkeerde handvorm gemaakt worden. Rond de negen jaar worden classifiers helemaal goed gebruikt. Het kind ontwikkelt zich nog verder op het gebied van grammatica (Baker, Van den Bogaerde & Woll, 1999).

### **Voltooiingsfase**

De voltooiingsfase loopt van ongeveer vijf tot negen jaar. In deze fase wordt de taalverwerving afgerond.

---

<sup>4</sup> [http://www.cuhk.edu.hk/lin/contents/Faculty\\_gladystang.htm](http://www.cuhk.edu.hk/lin/contents/Faculty_gladystang.htm)

<sup>5</sup> [http://www.cuhk.edu.hk/lin/contents/Faculty\\_gladystang.htm](http://www.cuhk.edu.hk/lin/contents/Faculty_gladystang.htm)

Een aantal vaardigheden die al aanwezig waren worden nu veelzijdiger gebruikt:

- classifiërs beter gaan gebruiken,
- lokalisatie en congruentie van niet aanwezige referenten,
- pronoun copy (herhalen van de index bijvoorbeeld INDEX<sub>sonja</sub> FILM INDEX<sub>sonja</sub>),
- specifieke woordvolgorde van NGT beheersen,
- rolnemen,
- tijdaspecten

Het kind gebaart nu bijna net zo goed als een volwassene. De gebarenschat blijft groeien. Voor zowel een doof kind als een horend kind betekent deze fase dat de "puntjes op de i" gezet worden. Bijvoorbeeld het correct gebruiken van classifiërs en de telhand. Naarmate de kinderen ouder worden, gaan ze steeds meer grammaticale elementen op de juiste manier gebruiken om een verhaal zo goed (coherent) mogelijk weer te geven. Hierbij moeten ze vooral leren om nieuwe elementen op de juiste manier te introduceren in een verhaal en op correcte wijze terug te verwijzen naar deze elementen. Net als in de gesproken taal loopt de verwerving van de pragmatische vaardigheden, zoals het opbouwen van een verhaal, lang door, ook nog na het negende levensjaar. De manier waarop dit gebeurt is bijvoorbeeld via INDEX en classifiërs. In deze fase wordt meestal het vingerspellen ook geleerd, vaak onder invloed van school (Baker, Van den Bogaerde & Jansma, 2008). Als je naar de taalontwikkeling van kinderen kijkt dan is er een duidelijk verschil te zien in wat een kind begrijpt en wat het kind kan produceren. Het begrip is eerder aanwezig dan de productie. Het gebruik van classifiërs en werkwoorden van beweging/locatie zijn verworven, hoewel er nog steeds fouten worden gemaakt in complexe vormen (Baker, Van den Bogaerde & Woll, 1999).

### 2.3. Tolken voor dove kinderen

Als tolk kan je ingezet worden bij een kind in de basisschoolleeftijd (zie Inleiding). Je zal je dan als tolk moeten aanpassen om op het juiste niveau met het kind te kunnen communiceren. Als tolk zal je een introductie, voorgesprek, moeten houden om in contact te komen met het kind en af te stemmen in welke modaliteit je gaat tolken. Op die manier zal je ook in kunnen schatten op welk niveau het kind gebaart. Als tolk kun je ook CDS (zie Inleiding) gebruiken. Dit kan je zien als aanpassing van jouw taalniveau aan het taalniveau van het kind. Doordat kinderen vaak wel veel dingen begrijpen, maar nog niet produceren (zie 2.6) kunnen tolken hierop inspelen door wel aspecten van gebarentaal te gebruiken terwijl het kind deze zelf nog niet gebruikt. Een voorbeeld hiervan is het gebruik van de ruimte of van de telhand tijdens het tolken.

Waarom zouden we tolken voor kinderen als apart gebied beschouwen? Er is een aantal onderdelen van gebarentaal die kinderen op een andere manier gebruiken dan volwassenen. Een aantal van deze punten is ook van toepassing op horende kinderen. Morgan (2003) noemt:

- Bij een kind onder de 6 jaar wordt het kijkgedrag nog niet goed toegepast;
  - Doel: kijken of iemand het begrijpt.
- De blikrichting naar lokalisaties is vaak niet aanwezig.
- Tweehandige gebaren worden eenhandig gemaakt, of andersom en op een verkeerde plaats.
- Vingerspellen niet op een lijn.
- Kinderen beginnen te vertellen en gaan ervan uit dat de luisteraar (+tolk) weet waar het over gaat (ToM) (Inschatten (voor)kennis luisteraar).

- Verschillende verhalen kunnen door elkaar verteld worden.
- Kinderen onder de 4 jaar lopen rond, pakken spullen op, kijken weg van de luisteraar (+tolk). Kinderen checken niet of hun gebaren wel gezien worden door de gesprekspartner (Van den Bogaerde, 2000).
- Kinderen produceren gebaren op plekken waar de luisteraar het niet kan zien, bijvoorbeeld in een poppenhuis (Baker & Van den Bogaerde, 2005).

Kinderen beginnen vaak gewoon een verhaal te vertellen en controleren niet of je het begrijpt. Het kijkgedrag als pragmatisch element wordt nog niet goed toegepast. De blikrichting, grammaticaal gebruikt, is bij kinderen nog niet altijd aanwezig. Hierdoor is het verhaal lastig te volgen voor de luisteraar. Er zijn gebaren die tweehandig en eenhandig gemaakt worden. Kinderen halen dit nog wel eens door elkaar. Kinderen maken een gebaar nog op verschillende plekken op het lichaam. Bijvoorbeeld het gebaar VERLEGEN<sup>6</sup> op de borst.



Kinderen kunnen woorden spellen middels het vingerspellen. Dit kan onduidelijk zijn, omdat ze niet op een lijn spellen. Kinderen beginnen zomaar een verhaal te vertellen; er is geen context. Daarbij kan het ook zo zijn dat het kind geen tijdsaanduidingen gebruikt, waardoor niet duidelijk is of iets al gebeurd is of nog gaat gebeuren. Dit zijn allemaal punten die het lastiger maken om voor een doof kind te tolken. Het is wel zo dat kinderen soms nog niet zelf een onderdeel van de NGT goed gebruiken, maar het wel begrijpen als de tolk dit gebruikt.

#### 2.4. Tolken voor kinderen in het onderwijs

Ouders kunnen ervoor kiezen om hun kind naar een reguliere school te laten gaan en daar een tolk gebarentaal in te zetten (zie Inleiding). De tolk gebarentaal zal alle lessen tolken. Schick (te verschijnen) beargumenteerde dat succesvol tolken in het onderwijs vraagt om inzicht in de cognitieve ontwikkeling van dove kinderen. Zij geeft aan dat dove kinderen interactie en lessen nodig hebben die zijn afgestemd op hun niveau en vaardigheden, wat helaas in regulier onderwijs een zeldzaamheid is. Dit is iets waar tolken zich bewust van dienen te zijn. Schick (2001) maakt heel duidelijk dat het tolken voor kinderen anders is dan het tolken voor volwassenen door een vergelijking te maken met docenten.

Elementary and secondary school teachers pass separate tests and receive different certifications. This makes sense. Not many people would believe that just because a person teaches a college-level class, he or she would automatically be able to teach a first-grade class. Requiring an interpreter to be qualified to work with adults in order to work with children is much like requiring an elementary school teacher to be qualified to teach a college class in order to teach kindergarten. Interpreting for children is not easier—it is just very different. (Schick, 2001, p. <http://sesa.org/?s=schick&x=45&y=23>)

Ouders/volwassenen praten anders tegen kinderen dan tegen volwassenen (zie hoofdstuk 1). Dit is ook met docenten in de klas zo. Zij praten anders tegen de kinderen in hun klas dan dat ze tegen volwassenen doen. Dit zie je ook terug als je naar dove ouders kijkt die met hun kind

<sup>6</sup> website: [http://www.kegg.nl/egg\\_gebaren.php?sid=&gid=&signfirst](http://www.kegg.nl/egg_gebaren.php?sid=&gid=&signfirst)

gebaren. De manier van gebaren is anders (Schick, 2001). Schick gaat hierop in door te zeggen dat een leerkracht in een klas prosodie gebruikt met verschillende doelen:

Prosody is the term used to describe changes in pitch, loudness, duration of a sound, and repetition in spoken languages, and facial expression and changes in how signs are made in signed languages. If we watch a classroom for young children, we will see a teacher using prosody for many different purposes. First, teachers use it to communicate their own emotions and the emotional content of their message. Encouragement, doubt, discipline, and urgency are all communicated to young children through prosody. “Put down the pencil, NOW,” a teacher might say, and a student knows to obey quickly. Second, a teacher uses prosody to organize language into units that are easier to perceive. If one speaks or signs the sentence, “If it snows this weekend, we can go skiing,” one’s voice or facial expression creates two visual envelopes—one envelope for the first group of words, “if it snows this weekend,” and a different envelope for the second group of words, “we can go skiing.” These envelopes communicate a great deal of information about the grammar of the language. Third, prosody communicates a great deal of information about which words are important in a spoken or signed communication, and indicates what the teacher really expects students to know. When we evaluate educational interpreters, we must make sure that we include the interpreter’s ability to represent the complex changes in prosody that are typical in any classroom for young children. An interpreter reflects not only the content of the teacher’s message, but what the teacher’s voice shows she thinks is important about the content. (Schick, 2001, p. <http://sesa.org/?s=schick&x=45&y=23>)

Schick (2001) schrijft dat er in de taalontwikkeling van kinderen gedurende de schooltijd zoveel verandert dat dit het tolken wel moet beïnvloeden.

Despite the lack of research on how interpreting may be different for young children, we do know that there are important developmental changes in language skills throughout the school years that will affect interpreting. Assuming that a model that works for adults should be applied to children ignores the profound developmental differences between adults and children. Just as there are differences in how well adults work with children, there are differences in how well interpreters work with children. Any model of evaluation or assessment must consider the very different needs a child has compared with adults. (Schick, 2001, p. <http://sesa.org/?s=schick&x=45&y=23>)

Op de internet site ‘Classroom interpreting’<sup>7</sup> (Boys Town National Research hospital, Schick, z.d.) wordt er geschreven over verschillende leeftijden en het gebruik van een tolk. We gebruiken taal om nieuwe dingen te leren, te praten over onze gedachten en angsten, en er is interactie met mensen om ons heen.

The interactions and talk that happens in a classroom are the raw material for a child’s brain. There are aspects of children’s cognitive development that may be affected when a child has an interpreted education. (Classrooms interpreters- interpreters and children..., z.d., p. <http://www.classroominterpreting.org/Interpreters/children/Cognitive/index.asp>)

Schick (z.d.) schrijft dat het lastig is voor kinderen om te begrijpen dat als de tolk aan het vertalen is, het niet de tolk is die dit zegt, maar bijvoorbeeld het vriendinnetje van het kind.

---

<sup>7</sup> [www.classroominterpreting.org](http://www.classroominterpreting.org)

Daarom is het heel belangrijk dat de tolk laat weten wie wat zegt, zodat het kind ook kan gaan begrijpen dat er andere kinderen aan het woord zijn en niet alleen de meester of de juf. Dit heeft overigens wel te maken met de ervaring van het dove kind met tolken. Sommige dove kinderen met bijvoorbeeld dove ouders vinden dit helemaal niet moeilijk.

The educational interpreter should have name signs for the other peers in the class, or fingerspell names. Pointing to the speaker is often not sufficient and forces the child to look away from the interpreter to see who he/she is pointing to. (Classrooms interpreters-interpreters and children..., z.d., p. <http://www.classroominterpreting.org/Interpreters/children/Cognitive/prekinder.asp>)

Deelnemen aan interactie in de klas is belangrijk voor de ontwikkeling van het kind (Classrooms interpreters-interpreters and children..., z.d.). Het is daarom zo belangrijk dat de tolk de 'regels' van het tolken uitlegt aan de kinderen in de klas. Een tolk kan bijvoorbeeld uitleg geven hoe horende kinderen het dove kind kunnen roepen. En andersom ook, een doof kind moet ook leren hoe zij een horend kind in de klas kan roepen.

Of course, because peer interaction is so important to development, deaf or hard of hearing children should have access to peers during recess, lunch, and after-school activities. Children talk to each other differently than they talk when an adult is present. All children need to learn and experience this peer group communication (Classrooms interpreters-interpreters and children..., z.d., p. <http://www.classroominterpreting.org/Interpreters/children/Cognitive/earlyelem.asp>)

Het ontwikkelen van zelfinzicht en zelfvertrouwen is afhankelijk van het leren over de manier van andermans persoonlijkheidstrekken. Voor de tolk in het onderwijs betekent het dat alle aspecten van een mededeling van een docent belangrijk zijn. Niet alleen de woorden en grammatica van de uiting, maar ook de informatie over de persoonlijkheid van de spreker en de intentie en de toon waarop het gezegd wordt moeten meegenomen worden in een tolkvertaling.

In sign languages, intonation shows up as changes in facial expression and how the body moves. In a sense, the speaker's voice ends up on the interpreter's face and body. Research using the Educational Interpreter Performance Assessment (EIPA) has shown that educational interpreters have particular difficulties using prosody and intonation. Often, with less-skilled interpreters, there is little intonation and it is hard to know the speaker's intentions. Was the teacher joking? Or excited? Or disappointed? The educational interpreter communicates the words and sentences, but the personality and intentions of the speaker are not conveyed. It is important that educational interpreters work to include all aspects of the speaker's communication, including those parts that give insight into the individual's personality and intentions. (Classrooms interpreters-interpreters and children..., z.d., p. <http://www.classroominterpreting.org/Interpreters/children/Cognitive/earlyelem.asp>)

In het hoger onderwijs heeft Marschark et al. (2005) onderzoek gedaan waaruit naar voren kwam dat dove studenten meer moeite hebben om sequentieel gepresenteerde informatie te begrijpen en op te slaan in verhouding tot zowel simultaan gepresenteerd materiaal als ruimtelijk gerelateerde informatie. Gerelateerd aan het onderwerp hoe dove studenten meerdere bronnen van visuele informatie coördineren, is de vraag hoe ze omgaan met de relatie tussen visuele beelden, cursusmaterialen die buiten de klas gezien zijn en docent-tolk-producties in de klas. Dit, omdat dove en horende individuen verschillend gebruik maken van

gerelateerde of op zichzelf staande informatie. Ottem (1980) ontdekte dat dove personen zich meer richten op individuele onderwerpen en gebeurtenissen in een context dan op de relaties tussen de onderwerpen. Banks, Gray en Fyfe (1990) vonden dat als horende en dove studenten over dezelfde door hen gelezen tekst vertellen, doven meer afzonderlijke delen onthouden dan hele concepten. Dit suggereert dat in sommige contexten dove studenten minder dan horende leeftijdgenoten in staat zijn relationele informatie te herkennen. Tolken lijken hier – bewust of onbewust – op in te spelen door bijvoorbeeld bij het beschrijven van een locatie, de vorm en functie van een gedeelte van een gebouw toe te voegen (Johnson, 1991). Hieruit blijkt dat tolken een beslissing nemen de informatie op een bepaalde manier te tolken en het is onduidelijk op grond waarvan ze beslissen dit te doen en of ze zich zelfs maar bewust zijn dat ze het doen.

Het idee bestaat dat dove studenten liever directe informatie in gebarentaal krijgen dan getolkte informatie. Quinsland en Long (1989) vergeleken het begrip van de lesstof van studenten in een college 1) van een docent die in gebarentaal doceerde met een door een 2) vaardige of 3) niet vaardige tolk getolkt college. De studenten leerden twee keer zoveel van een getolkte instructie van een vaardige tolk dan van een niet vaardige tolk. Er bleek geen verschil te zitten in directe instructie in gebarentaal of getolkte instructie in gebarentaal via een vaardige tolk. Ook Cokely (1990) ontdekte geen verschillen. Natuurlijk hangen de voordelen van beide vormen van instructie af van de leerkracht, de tolk en de kenmerken van de situatie. Er is overtuigend bewijs dat dove studenten niet zoveel opnemen als hun horende klasgenoten, zelfs wanneer de lessen getolkt worden door hoog gekwalificeerde tolken gebarentaal en er geen sprake is van tegelijkertijd gepresenteerde visuele informatie. Studenten die op jonge leeftijd gebarentaal hebben geleerd, scoren beduidend beter op begrip dan studenten die geen of op latere leeftijd gebarentaal hebben geleerd, maar ze scoren nog steeds lager dan horende klasgenoten. Omdat de voorkeur van studenten voor een bepaalde tolkmethode niet gerelateerd is aan beter begrip, kunnen we ervan uitgaan dat diverse oorzaken aan te wijzen zijn voor het verschil in inzicht tussen hen en horende leeftijdgenoten. Verschillen tussen directe instructie en getolkte instructie kunnen aan de basis liggen van het minder leren van dove ten opzichte van horende studenten. Tolken zullen meestal niet in staat zijn de kennis en nuances die een goede docent in een les brengt door te geven omdat ze meestal niet beschikken over de kennis waarover de docent beschikt. Toch is niet aantoonbaar bewezen dat directe instructie beter zou zijn of dat dove studenten daar de voorkeur aan zouden geven. Herkenning van verschillen in leren tussen dove en horende studenten en daarop inspelen, zou kunnen helpen (Marschark, Sapere, Convertino, & Seewagen, 2005).

De theoretische onderbouwing laat zien dat tolken voor kinderen anders is dan tolken voor volwassenen. Kinderen maken een taalontwikkeling door en de tolk dient rekening te houden met de fase in die ontwikkeling bij het tolken. Naast de taalontwikkeling is tolken voor kinderen ook anders omdat kinderen bekend moeten worden met de rol van de tolk en de regels van het tolken. Uit onderzoek van Marschark (2005) in het hoger onderwijs blijkt dat dove studenten beter leren naarmate de tolk vaardiger is. Het is dus belangrijk om onderzoek te doen waarmee de vaardigheid van tolken vergroot kan worden. Er is geen literatuur gevonden waarin de vraagstelling voldoende beantwoordt wordt: *Welke tolktechnische verschillen bestaan er tussen het tolken voor kinderen in de basisschoolleeftijd en het tolken voor volwassenen?* Het is voldoende duidelijk geworden uit de literatuur dat er een verschil is tussen tolken voor volwassenen en voor kinderen. Welke tolktechnische verschillen tolken in de praktijk maken, is onderwerp van dit onderzoek.

## 3. Methoden

### 3.1. Onderzoeksstrategie en onderzoeksmethode

Het onderzoek is een exploratief experiment. Vanuit de literatuur is er onvoldoende basiskennis gevonden, zodat er een verkennend onderzoek gedaan is onder tolken in het werkveld. Het verkennend onderzoek bestaat uit een literatuurstudie, vijf diepte-interviews en tien observaties. Hieronder worden deze onderdelen van het onderzoek toegelicht.

#### 3.1.1. Literatuurstudie

Een verkennende literatuurstudie is de eerste stap geweest voor dit onderzoek. Deze was in eerste instantie bedoeld om een duidelijk beeld te krijgen van wat er al bekend was over het onderwerp. Wat uit deze literatuurstudie duidelijk naar voren is gekomen, is dat er in Nederland wel recente literatuur bestaat over de taalverwerving van dove kinderen, maar dat er geen literatuur te vinden is over tolken voor kinderen in de basisschoolleeftijd. De literatuur uit het buitenland geeft echter wél een voldoende beeld van wat er bekend is over tolken voor kinderen. Mijn onderzoeksvraag is dan ook op basis van deze literatuur geformuleerd.

#### 3.1.2. Interview

Er is door middel van een interview een selecte steekproef uitgevoerd, waarvoor tolken gebarentaal zijn uitgenodigd die een ruime ervaring hadden met tolken voor kinderen. Deze tolken zijn geworven via het Register Tolken Gebarentaal. In totaal zijn vijf tolken geïnterviewd. Deze methode is gekozen om een beeld te krijgen van ervaringen van deskundige tolken op het gebied van tolken voor kinderen in de basisschoolleeftijd. Bij IGT&D wordt er in de keuzecursus Tolken voor kinderen gewerkt met een observatieformulier voor tolkstudenten. Het doel hiervan is dat deze studenten zichzelf kunnen beoordelen in hoeverre zij het tolken aanpassen aan kinderen. Op dit observatieformulier staat een aantal tolkaspecten die ter sprake zijn gebracht tijdens de interviews. Dit is gedaan om de tolken specifiek te laten antwoorden of er verschillen zijn of niet. Voorbeelden van deze tolkaspecten zijn lokaliseren, rolnemen, classifieergebruik en mimiek.

De interviews waren inductief van aard. Door minimale input te geven tijdens het interview is gestreefd een zo open mogelijk interview te houden. Van te voren is de tolken verteld dat het zou gaan over het onderwerp “tolken voor kinderen”, zodat ze er zelf vast over na konden denken. Tijdens het interview hebben de tolken voornamelijk verteld over het onderwerp, zonder dat er te veel vragen werden gesteld.

De onderwerpen die tijdens de interviews besproken zijn:

1. Welke ervaring heeft de tolk met tolken voor kinderen?
2. Is er een verschil in het tolken voor kinderen en tolken voor volwassenen?
3. Is tolken voor kinderen een specialisatie?
4. Waar let de tolk op tijdens tolken voor kinderen?/ Gebruikt de tolk tolktechnische aspecten op een andere manier bij tolken voor kinderen?
5. Welke adviezen heb je voor een student die wil gaan tolken voor kinderen?

Naar aanleiding van de interviews is een lijst gemaakt van punten die de tolken genoemd hebben. De manier waarop de interviews geanalyseerd zijn wordt beschreven in het hoofdstuk ‘Analyse interview’.



### **3.1.3. Observatie**

Er zijn in totaal tien tolken geweest die meegewerkt hebben aan de observaties. Deze tolken zijn uit het Register Tolken Gebarentaal gehaald op basis van hun specialisatie tolken voor kinderen. De tolken is gevraagd hetzelfde verhaal twee keer te tolken, de ene keer voor kinderen en de andere keer voor volwassenen. Het verhaal voor kinderen is in de je-vorm geschreven en voor volwassenen in de u-vorm. Bij het onderwerp “Wat kun je/kunt u doen” in de tekst, is voor kinderen geschreven dat de meester of juf iets moet ondernemen en voor volwassenen dat ze zelf iets kunnen ondernemen:

Wat kun je doen:

1. Je meester of juf nodigt gastsprekers uit die iets kunnen vertellen over de gezondheid.
2. Je meester of juf neemt de goede voorbeelden van andere scholen over. Een school uit het Westland heeft een groente- en fruitautomaat. In Assen begint een school een moestuin.

Wat kunt u doen:

1. Nodig gastsprekers uit die iets kunnen vertellen over de gezondheid.
2. Neem de goede voorbeelden van andere scholen over. Een school uit het Westland heeft een groente- en fruitautomaat. In Assen begint een school een moestuin.

Zeven tolken hebben op de Hogeschool Utrecht in het talenpracticum de verhalen kunnen opnemen op film. Het talenpracticum is een ruimte waarin tolken via beeld en geluid een filmopname kunnen maken via een camera. De overige drie tolken hebben de verhalen thuis opgenomen. Er is gekozen om tien tolken uit te nodigen omdat een beperkt aantal deskundigen beschikbaar was. De vijf tolken van de interviews en vijf andere tolken die ook ervaring hebben met tolken voor kinderen hebben de verhalen getolkt. De tolken die geïnterviewd zijn hebben dit na het interview gedaan. Er is gekozen voor variatie in de doelgroep, kinderen en volwassenen. De overige variabelen zijn gelijk gebleven, te weten één verhaal dat zowel voor kinderen als voor volwassenen getolkt moet worden en één groep tolken uitnodigen die allemaal ervaring hebben met tolken voor kinderen. Het verhaal (bron: <http://www.voedingscentrum.nl>) is twee keer ingesproken in het Nederlands. Een keer voor kinderen en een keer voor volwassenen. De leeftijd van het kind voor wie getolkt werd was acht jaar. De tolken hadden allemaal een foto van een achtjarig meisje en van een volwassen man voor zich, zodat ze zich konden inleven in de situatie. Alle tolken hebben eerst het verhaal voor het imaginaire kind getolkt en daarna voor imaginaire volwassenen. De tolken mochten tijdens het tolken de film stopzetten, zoals tolken dit normaal gesproken ook kunnen doen in een tolksituatie als het bijvoorbeeld te snel gaat. Voorbereiding van de verhalen was niet mogelijk omdat er gestreefd werd naar een spontane tolkversie, zo realistisch mogelijk.

Nadat de tien tolken het verhaal voor zowel kinderen als volwassenen hadden getolkt is er een analyse gemaakt. De manier waarop de analyse gemaakt is staat beschreven in het volgende hoofdstuk.

## **3.2. Analyse**

### **3.2.1. Analyse interview**

De interviews zijn uitgeschreven (zie bijlage 1 voor voorbeelden). De interviews zijn geanalyseerd door alle tolktechnische aspecten die genoemd zijn te coderen, zie tabel 1. Deze verschillende aspecten hebben een kleur gekregen. Nadat de interviews gecodeerd waren is er

een extra controle gedaan en zijn er aanpassingen gemaakt, zodat alle interviews op dezelfde wijze gecodeerd waren. Na deze codering zijn alle punten die genoemd zijn over een bepaald aspect, in een tabel gezet. Op deze manier is er overzichtelijk te zien wat en wie er iets gezegd heeft over bijvoorbeeld het aspect ‘mimiek’ (zie bijlage 2 voor voorbeelden)

|               |                                                                    |
|---------------|--------------------------------------------------------------------|
| Geel          | Mimiek                                                             |
| Blauw         | Classifier                                                         |
| Groen         | Langzamer gebaren                                                  |
| Marine        | Rolnemen                                                           |
| Rood          | Meer interactie met kind/feedback geven/uitleggen                  |
| Paars         | Lokaliseren/refereren/indexeren (aanwijzen van aanwezige referent) |
| Grijs         | Duidelijker/netter gebaren/specifieker indexeren                   |
| Blauw         | Oogcontact                                                         |
| Donkerblauw = | Prosodie                                                           |
| Zwart         | Kennis                                                             |
| Bruin         | Samenvatten/nadruk geven/verduidelijken                            |
| Bruin/rood    | Stijl                                                              |
| Donker groen  | Herhalen                                                           |
| Licht grijs   | Naar de betekenis luisteren                                        |
| Roze          | Opvallende punten                                                  |

**Tabel 1**Codering tolktechnische aspecten

De resultaten zijn beschreven naar aanleiding van de onderwerpen die besproken zijn tijdens de interviews (zie 4.1) Bij onderwerp 4, “Waar let de tolk op tijdens tolken voor kinderen?/ Gebruikt de tolk tolktechnische aspecten op een andere manier bij tolken voor kinderen?” is ervoor gekozen om per tolktechnisch aspect dat genoemd werd de resultaten weer te geven. Deze kwalitatieve analyse is gemaakt om een beeld te krijgen van de resultaten per aspect.

### 3.2.2. Analyse observaties

De analyse van de observaties zijn gedaan naar aanleiding van de aspecten die bij de interviews naar voren zijn komen. Omdat deze studie exploratief onderzoek betreft dat binnen een beperkte tijd gedaan wordt in het kader van een Masterstudie, konden niet alle genoemde aspecten onderzocht worden. Er is een selectie gemaakt van drie aspecten. De selectie is tot stand gekomen door te kijken naar welke aspecten het meest genoemd zijn tijdens de interviews. Dit waren de aspecten ‘verduidelijken/nadruk geven’ en ‘mimiek’. Het derde meest genoemde aspect, ‘kennis van kind inschatten’, kon niet bekeken worden, omdat de observaties niet in een live situatie hebben plaatsgevonden. Er is voor gekozen om één linguïstisch aspect te bekijken, namelijk classifiers. Classifiers zijn een essentieel onderdeel van gebarentalen. Kinderen gaan classifiers pas op latere leeftijd zelf correct gebruiken, maar ze kunnen vaak wel al begrijpen wat een tolk ermee bedoelt.

Operationalisatie:

*Aspect: verduidelijken/nadruk geven*

Hiermee wordt bedoeld het versimpelen van het verhaal, extra uitleg geven en benadrukken door bijvoorbeeld een index te herhalen. Er is bij de analyse onderscheid gemaakt in neutraal tolken en tolken met verduidelijking/nadruk geven. Als de vertaling overeenkomt met de zin uit de tekst wordt dat neutraal tolken genoemd. Zodra er iets wordt toegevoegd of weggelaten uit de tekst wordt dit verduidelijking/nadruk geven genoemd.

*Aspect: mimiek*

Als het gezicht in rust is wordt dit gescoord als neutrale gezichtsuitdrukking. Mimiekgebruik wordt gescoord als de tolk geen neutrale gezichtsuitdrukking heeft. Mimiekgebruik is kwalitatief geanalyseerd door per hoofdonderwerp, per zin en per opsomming te scoren hoe vaak het gebruikt is.

*Aspect: classifiers*

Een classifier is een handvorm, die samen met een plaats, oriëntatie en beweging een werkwoord vormt: een werkwoord van locatie of beweging (Nijen Twilhaar, 2009, p. 41). Hiervan is een kwantitatieve analyse gemaakt.

### **3.2.2.1. Verduidelijken/nadruk geven**

Voor het aspect 'verduidelijken/nadruk geven' werden zeven hoofdonderwerpen uit de tolktekst gescoord (zie bijlage 3), namelijk:

1. Voeding.
2. Hoe krijg je alles binnen wat je nodig hebt?
3. De Schijf van Vijf bestaat uit.
4. Waarom wel vijf schijven?
5. Leefregels.
6. De Gezonde Schoolkantine.
7. Wat kun je/kunt u doen?

Er is een kwantitatieve analyse gemaakt van de hoofdonderwerpen "Voeding", "Leefregels" en "De gezonde schoolkantine". Hier zijn verschillende figuren opgesteld om een overzicht te geven van hoe vaak tolken hoofdonderwerpen neutraal (zie 4.3.1) vertalen of juist verduidelijken of benadrukken. Bij de overige vier hoofdonderwerpen is een kwalitatieve analyse gemaakt door een transcriptie te maken van de vertalingen van de tien tolken. Hieruit zijn per hoofdonderwerp de sleutelwoorden uit de tekst genomen, en vergeleken op basis van de vertaling van die woorden in NGT.

Voorbeelden:

1. Hoe krijgt u alles binnen wat u nodig heeft: HOE/NODIG/BINNENKRIJGEN.
2. De schijf van vijf bestaat uit: SCHIJF VAN VIJF/BESTAAT-UIT.
3. Waarom wel vijf schijven?: WAAROM/VIJF-SCHRIJVEN.
4. Wat kun je/kunt u doen: WAT/JE-U/DOEN.

### **3.2.2.2. Mimiek**

Het tweede bekeken aspect is mimiek. Aan de hand van de getolkte tekst in NGT is per tolk en per doelgroep gekeken of er mimiek te zien was of niet (zie 4.3.2) Als er mimiek te zien

was is dit onderstreept in de tolktekst op papier. Op basis van de tolktekst is gekozen om mimiek op drie manieren te bekijken, namelijk bij de introductie van hoofdonderwerpen, bij de zinnen en bij opsommingen.

Als eerste is per hoofdonderwerp (zie 4.3.2) een kwantitatieve analyse gemaakt door de gebruikte mimiek te scoren en te tellen. Hiervan is het gemiddelde gebruik van mimiek voor tolken voor kinderen en tolken voor volwassenen berekend.

De tekst bestaat uit 40 zinnen (zie bijlage 3). Daarna is het gebruik van mimiek per zin van de tekst geteld. Hiervan is het gemiddelde gebruik van mimiek bij tolken voor kinderen en tolken voor volwassenen berekend. Vervolgens is gekeken hoe de tien tolken in verhouding tot het gemiddelde scoren.

Als laatste is gekeken naar mimiekgebruik bij opsommingen. In totaal waren er zeventien opsommingpunten mogelijk in de tekst. Uit de interviews bleek dat tolken graag structuur aanbrengen in het tolken door opsommingen te gebruiken en deze te verduidelijken met mimiek, zodat het kind ook weet dat er een aantal punten komt. Hier is een kwantitatieve analyse van gemaakt door per opsomming te kijken hoe vaak mimiek gebruikt werd. Vervolgens is een vergelijking gemaakt van tolken voor kinderen en volwassenen.

### **3.2.2.3. Classifiers**

Tot slot zijn de classifiers bekeken. Alle classifiers die de tolken gebruikten zijn in zowel de kinder- tolkteksten als de volwassenen- tolkteksten gemarkeerd in de tekst. Deze aantallen zijn vervolgens vergeleken met elkaar.

### **3.2.2.4. Overzicht standaarddeviatie en gemiddelden**

Bij de aspecten 'mimiek' en 'classifiers' is een overzicht gemaakt van de gemiddelden en de standaarddeviatie. De gemiddelden en standaarddeviatie zijn berekend om de variantie in het aantal keren dat mimiek of classifiers gebruikt werden, te bekijken. Hoe groter de standaarddeviatie des te groter de verschillen tussen de verschillende tolken. Het aspect 'verduidelijken/nadruk geven' is deels kwalitatief geanalyseerd en daarom niet opgenomen in het overzicht. De kwalitatieve analyse is gedaan om de manier waarop tolken dit aspect gebruiken te bekijken.

## 4. Resultaten

### 4.1. Resultaten interview per onderwerp

Tijdens de interviews kwamen de volgende onderwerpen aan de orde:

Algemene onderwerpen:

1. Welke ervaring heeft de tolk met tolken voor kinderen?
2. Is er een verschil in het tolken voor kinderen en tolken voor volwassenen?
3. Is tolken voor kinderen een specialisatie?

Inhoudelijke onderwerpen:

4. Waar let de tolk op tijdens tolken voor kinderen?/ Gebruikt de tolk tolktechnische aspecten op een andere manier bij tolken voor kinderen?
5. Welke adviezen heeft de tolk voor een student die wil gaan tolken voor kinderen?

Hieronder worden de resultaten per onderwerp weergegeven. Bij alle onderwerpen wordt een kwalitatieve analyse gegeven. Bij onderwerp 4 (zie 4.1.4) wordt dit gedaan door per codering (zie 3.2.1) de resultaten weer te geven.

#### 4.1.1. Welke ervaring heeft de tolk met tolken voor kinderen?

De tolken hebben alle vijf meer dan vijf jaar ervaring met tolken voor kinderen. Twee tolken hebben zelfs meer dan vijftien jaar ervaring. Tolk 1 tolkt geen vaste onderwijsopdrachten, maar verschillende opdrachten zoals theater en tolken via beeldtelefoon:

*Het laatste jaar tolk ik heel veel voor een meisje van 4 jaar via beeldtelefoon [...] Ik tolk vaak Sesamstaat, soms Klokhuis, School-tv, Huisje-boompje-beestje. Dit doe ik drie keer in de week<sup>8</sup>.*

Tolk 2 heeft in veel verschillende settings getolkt:

*Ik heb wel veel getolkt in verschillende klassen, vanaf jonge leeftijd tot de oudste leeftijdsgroep [...] Ook voor sportevenementen bij de sportclub, theater, kerkdiensten en nevendiensten en therapie settings.*

Tolk 3 tolkt in het onderwijs en heeft voor verschillende leeftijden getolkt. Daarbij tolkt ze ook workshops en films “en vast nog wel andere dingen, maar dit doe ik regelmatig”. Tolk 4 heeft een ruime ervaring met het tolken voor kinderen. Ze tolkt in het onderwijs, maar ook sinterklaasfeesten, psychologische onderzoeken, gesprekken met de politie en “de leesvertelwedstrijd is een ding dat ik nu voor het dertiende jaar doe”. Tolk 5 tolkt ook in het onderwijs. Daarnaast tolkt ze ook kerkdiensten en kindernevendiensten:

*Ik was net begonnen met tolken op een basisschool, en dat ging goed, en toen vroeg het kind: “komt ze vaker”, en zo ben ik ook gaan tolken bij de zwemles [...] en voor een vriendje tolk ik ook zwemles, toen had ik er weer een andere kleuter bij.*

#### 4.1.2. Is er een verschil in het tolken voor kinderen en tolken voor volwassenen?

Alle vijf tolken zeggen dat er qua omgang wel verschillen zijn tussen kinderen en volwassenen. De tolken noemen daarbij verschillende punten. Tolk 4 noemt dat het “belangrijk is dat je weet waar kinderen van houden” terwijl tolk 1, 3 en 5 zeggen dat “je tolkgrenzen steeds worden overschreden”. Tolk 3 zegt hierover:

---

<sup>8</sup> Citaten zijn van spreektaal naar schrijftaal aangepast.

*Soms help ik wel op een andere manier, je moet je grenzen afbakenen op een andere manier [...] ik ben wel soms opener over mezelf, zeker in het onderwijs zie je kinderen vaker, ze zijn zelf ook opener en directer. Bij volwassenen houd ik wel meer afstand [...] Ik denk dat het voor een kind prettiger is als je er bent als mens, als persoon en niet alleen maar als tolk.*

Tolk 2 noemt dat het verschil qua omgang vooral te maken heeft met het feit dat een kind “een ander appèl op mijn gevoel doet”.

De tolken zijn minder uitgesproken over of er tolktechnische verschillen zijn. Tolk 1 benoemt dat er tolktechnisch, qua leeftijden van kinderen in de basisschoolleeftijd, al grote verschillen zijn:

*Voor een kind van 10/11 tolken, dan lijkt het wel op volwassenen, dan kan ik vrij “dom” informatie doorgeven. Langzaam gebaren hoeft dan ook niet zo heel veel, wel meer mimiek. Iets duidelijker, netter gebaren, dat misschien ook wel. Duidelijkheid en rust zitten er nog steeds wel in gedurende de hele basisschoolleeftijd, gestructureerd neerzetten.*

Tolk 2 noemt dat er geen verschil is als je kijkt naar het tolktechnische deel:

*Ik denk het eigenlijk niet, ik wil gewoon klantgericht tolken. Als ik het tolktechnisch bekijk, dan is dat dove kind net als iedereen klant waarvan ik denk “waar moet ik insteken om voor jou goed te kunnen tolken?”.*

Tolk 5 weet eigenlijk niet of er tolktechnisch een verschil is:

*Ik weet niet of ik bewust kortere zinnen maak of dat ik puur de spreker volg [...] Ik zelf heb het gevoel dat als je als spreker een dergelijk doelgroep voor je hebt, je dan rustig praat, kortere zinnen maakt of moeilijke woorden weglaat. Dat doe je bij volwassenen anders.*

Tolk 3 en 4 denken ook anders te tolken voor kinderen, maar zeggen er wel bij dat ze zich “er niet zo van bewust zijn” en ze hebben het eigenlijk “nog nooit echt zo geanalyseerd”, maar ze denken wel dat ze iets anders doen. In het hoofdstuk discussie zal hier verder op ingegaan worden.

Alle vijf tolken noemen dat er verschil is in de omgang met kinderen of volwassenen, maar kunnen minder goed benoemen wat het verschil maakt in het tolken.

#### **4.1.3. Is tolken voor kinderen een specialisatie?**

Tolk 5 vindt het wel een specialisatie, zij antwoordt:

*Ja, eigenlijk wel, het is een speciaal gebied, het is gewoon anders dan tolken voor volwassenen. Je moet je weg vinden in je tolkgrens, je moet er over nadenken hoe ver je daar in gaat.*

Tolk 1 en 3 weten niet echt of het een specialisatie is:

*Ik vraag het me altijd af, ik denk dat het je moet liggen om te werken met kinderen in die zin is het een speciale richting, als je niks met kinderen hebt moet je het niet doen.*

Tolk 2 en 4 hebben niet gesproken over een specialisatie. Tolk 2 heeft wel een aantal punten genoemd die eventueel kunnen duiden op een specialisatie:

*Ik vind het ook een heel erg onderschatte tolksituatie. Er werd laatzinnig naar gekeken. Er werd gezegd dat je voor kinderen geen ervaren tolken hoeft in te zetten. Dat is onderschat, daarom ben ik het blijven doen [...] Je tolkvaardigheden, daarom vind ik het een dergelijk onderschatte situatie, moeten op peil zijn. Daar moet je een goede tolk voor zijn [...] Kinderen doen een appèl op een gevoel, je krijgt iets van: ‘ach, dat kind’, dat moet ik weten om professioneel te kunnen blijven tolken [...] Weet je, ik zou niet adviseren, out of the blue dat te doen, dat meen ik serieus.*

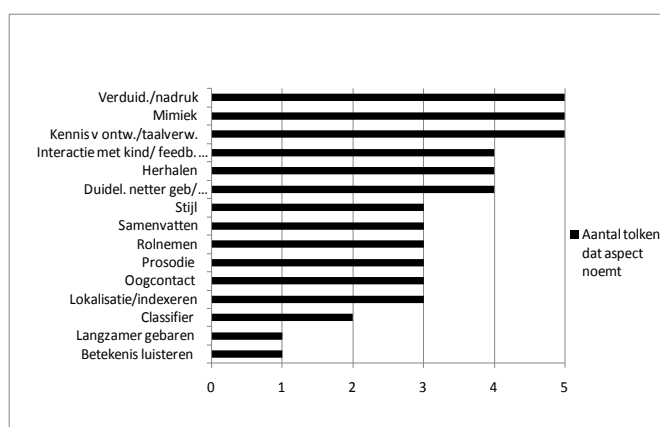
Tolk 4 geeft aan dat niet iedereen voor kinderen zou kunnen tolken:

*Ik vind dat je in ieder geval iets moet hebben met kinderen. Er moet een klik zijn, je moet je kunnen verplaatsen in een kind. Je moet je aan kunnen passen [...] Dat is toch anders dan wanneer je voor een vergadering in driedelig pak zit te tolken, toch? Ja, er moet een klikje zijn, maar ja, dat leer je niet op de opleiding, dat leer je door contact te hebben met kinderen.*

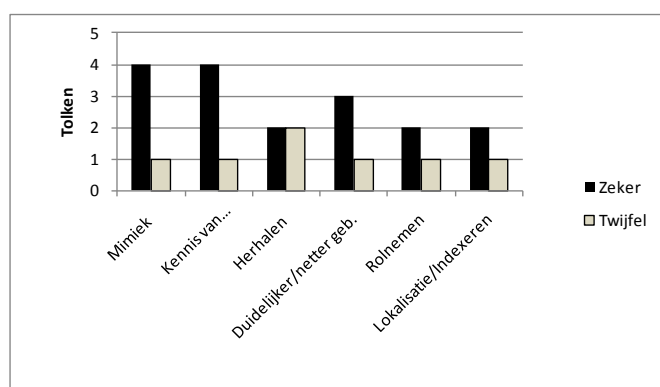
De meerderheid van de tolken vinden het belangrijk dat je “iets moet hebben met kinderen”. Dit kan een reden zijn waarom tolken voor kinderen een specialisatie is.

#### 4.1.4. Waar let de tolk op tijdens tolken voor kinderen? / Gebruikt de tolk tolktechnische aspecten op een andere manier bij tolken voor kinderen?

De resultaten met betrekking tot de tolktechnische aspecten die bij onderwerp 4 ter sprake kwamen, zijn weergegeven in figuur 1. Deze figuur geeft weer welke aspecten en hoe vaak de aspecten genoemd zijn door de vijf tolken. In figuur 2 is te zien over welke tolktechnische aspecten de tolken onzeker zijn of ze deze anders gebruiken als ze tolken voor kinderen.



Figuur 1 Tolktechnische aspecten, als genoemd door aantal tolken (n=5)



Figuur 2 Twijfel of onzekerheid bij de vijf bevraagde tolken

De genoemde aspecten zoals in figuur 1 weergegeven, worden hieronder kort besproken. De aspecten verduidelijken/nadruk geven, samenvatten en langzamer gebaren worden samen besproken, omdat de tolken het verduidelijken noemden door bijvoorbeeld samen te vatten of te herhalen. Dit kan niet los van elkaar gezien worden. De aspecten lokalisatie/ specifieker indexeren, refereren (aanwijzen van aanwezige referent) en duidelijker/netter gebaren worden ook samen besproken, omdat de tolken dit punt niet los van elkaar zagen. Stijl en prosodie

zijn ook twee punten die door de tolken samen besproken werden, deze twee aspecten worden ook tegelijk weergegeven.

### **Verduidelijken/nadruk geven - Samenvatten - Langzamer gebaren**

Drie van de vijf tolken geven aan dat ze meer samenvatten voor kinderen. Dit doen ze vooral op momenten dat ze denken dat het niveau te hoog is voor het kind. Ze gaan dan samenvatten of verduidelijken door te versimpelen:

*Als het wat snel gaat, ga ik samenvatten. Het onderwerp in [het televisieprogramma] Klokhuis is moeilijk. Dan maak ik het bewust eenvoudiger.*

Tolk 2 geeft aan dat zij het register waarin zij tolkt aanpast, zodat het correct is voor kinderen, maar ook zodat het aansluit op het individuele niveau van het dove kind:

*Als ik vind dat het te moeilijk is, dan pas ik het ongetwijfeld aan. Maar ik vind het een verschil of ik in het goede register tolk voor kinderen of dat het niveau van het dove kind nog achterloopt op de klas. Als dat laatste het geval is, dan zal ik tolken op een dergelijk niveau dat het kind het wel meekrijgt. Ik weet wel dat ik daarna naar een docent ga en zal zeggen, “ik merk dat het taalniveau, ook als ik het gewoon vertaal, pittig is voor mijn klant, en wat wil je dat ik daarmee doe?”.*

Twee tolken noemen ook het gebrek aan oogcontact als reden van samenvatten:

*Bijvoorbeeld in het theater, dan zit het meisje heel hard te kijken wat er gebeurt, dan zit ik er iets naast. Soms spaar ik wat informatie op dat ik later tolk, de essentie onthoud ik en tolk ik extra [...] wat belangrijk is voor de klas om te weten onthoud ik wel even als het nog niet getolkt kan worden.*

Op de vraag wat het advies zou zijn aan een student die voor het eerst gaat tolken voor kinderen zegt tolk 1:

*De essentie van iets samenvatten of juist weglaten als het [niveau] hoger is dan het kind kan behappen [...] je moet soms een vertaalslag maken naar een lager niveau.*

Eén tolk geeft ook aan langzamer te gebaren voor kinderen:

*Bij Sesamstraat wordt niet heel snel gesproken, anders laat ik wat weg, dat ik niet te snel hoeft te gebaren, het moet wel overzichtelijk blijven.*

Alle tolken verduidelijken meer voor kinderen dan voor volwassenen. Tolk 1 doet dit door meer uitleg te geven als er iets gebeurt: “**KIJK JONGETJE DAAR, VLEK TRUI, ANDERE KINDEREN LACHEN. Meer vertellen met meer woorden**”. Tolk 2, 4 en 5 verduidelijken door meer nadruk te geven of indexen te herhalen:

*Sterker, nadrukkelijker bij een index een signaaltje: dàt daar. Je begint met “de juf zegt: nu gaan we allemaal opruimen, want we gaan zo meteen buiten spelen, dat is wat de juf zegt (wijst terug naar juf) dat soms nog even benadrukken”. Ik denk dat ik toch ‘weet je nog, die jongen, dat meisje, die staan daar en die gaan samen iets leuks doen’, op die manier.*

Tolk 3 verduidelijkt door bijvoorbeeld een herhaling van de juf weg te laten of meer uitleg te geven:

*Ik tolk de herhaling wel, misschien één keer minder dan de juf zegt. Ik vind het belangrijker dat ik zie dat het kind het volgt en vat, dan doe ik het liever op een rustige manier, terwijl de juf het misschien al drie keer heeft uitgelegd [...] ik leg dan zelfs uit dat het om de letters gaat en niet om een kofschip.*



## Mimiek

Van de vijf ondervraagde tolken is alleen tolk 3 niet helemaal zeker over het gebruik van mimiek bij het tolken voor kinderen. Op de vraag of er verschillen zijn in de manier van tolken voor volwassenen en kinderen, antwoordt zij:

*Ik weet niet zeker of ik meer mimiek gebruik.*

De overige vier tolken noemen allemaal het belang van mimiek bij het tolken voor kinderen. Zo noemt tolk 5 het gebruik van een “goede mimiek” als een van haar tips voor een tolk die voor het eerst met kinderen gaat werken. Zij vertelt dat het belangrijk is om het tolken meer visueel te maken door “mimiek duidelijk te gebruiken”. Ook tolk 1 noemt het gebruik van “meer mimiek” als een van de tips voor collega’s die voor kinderen gaan tolken.

Tolk 4 vertelt dat zij “heel veel mimiek en lichaamstaal” gebruikt bij dove kinderen, maar ook bij een laag taalniveau van dove volwassenen. Zij zegt meer met mimiek te gaan doen als ze niet zeker weet hoe ze iets in gebaren kan overbrengen, bijvoorbeeld omdat ze denkt dat het taalniveau van het kind er te laag voor is:

*Ik vind toch dat de woordenschat bij dove kinderen over het algemeen minder is dan bij horende.*

Tolk 1 noemt zichzelf al “een mimische tolk” maar gebruikt bij kinderen “bewust meer mimiek [...] overdreven mimiek”. Zelfs als de spreker al veel mimiek gebruikt, doet zij nog “een schepje erbovenop. Een soort verbazing, meer mimiek als het gaat om een bijzonder iets bijvoorbeeld” in het verhaal dat ze tolkt. Ook zegt ze mimiek te gebruiken om de aandacht vast te houden van het nog geen vijf jaar oude kind voor wie ze tolkt:

*Klokhuis, wat een hoog niveau is voor haar, wordt soms iets te droog verteld, en daar gooi ik meer mimiek bovenop. Omdat het anders niet interessant is voor haar, denk ik.*

Bij oudere kinderen van tien of elf jaar gaat het tolken meer lijken op tolken voor volwassenen, en kan ze de informatie “vrij dom” doorgeven zonder extra samen te vatten of langzaam te gebaren. Maar ook voor oudere kinderen zou ze nog wel “meer mimiek” blijven gebruiken.

## Kennis

Alle vijf de tolken vinden dat je kennis moet hebben van de taalontwikkeling en überhaupt van de ontwikkeling van het dove kind wil je goed kunnen tolken voor kinderen. Twee tolken vinden dat je “in ieder geval wel wat moet weten van de taalontwikkeling en de ontwikkeling van het dove kind, als je dat niet hebt, kun je gigantische inschattingfouten maken”. Tolk 2 vindt wel dat er een overlapping is met tolken voor volwassenen:

*Het dove kind is net als iedere klant, waar moet ik insteken om voor jou goed te tolken?*

Tolk 2 en tolk 4 noemen het belang van “kijken naar het niveau van taal”. Zij noemen hierbij de verschillen van taalniveau van “een kind, vooral kinderen van dove ouders die gewoon gebarentaalvaardig zijn [...] en kinderen die toch minder taal tot hun beschikking hebben”. Kinderen die minder taal tot hun beschikking hebben, daar zal je je “toch wat meer op moet aanpassen”. Tolk 4 denkt ook dat tolken goed moeten kunnen inschatten wat het begrip van een kind is van een taal “als Nederlands niet je eigen taal is”, zoals bij dove kinderen:

*Al die talige aspecten zitten natuurlijk in heel veel onderdeeljes van lessen.*

Tolk 3 vindt het “lastig” te zeggen of je als tolk inzicht moet hebben in taalverwerving en ontwikkeling van dove kinderen:

*Ik heb die informatie 10 jaar geleden gehad, ik heb dat gewoon.*

Ze geeft hierbij wel aan dat ze denkt dat “als je gevoel voor kinderen hebt” je vanzelf wel inzicht hierin krijgt. Ze zegt echter ook:

*Het was heel lang wel lastig om te zien of een doof kind een normale taalontwikkeling had, omdat ik toen nog niet voldoende dove kinderen gezien had. Voor een horend kind wist ik wat een normale manier van spreken is in een bepaald stadium, voor een doof kind wist ik het niet, gebaren ze niet duidelijk omdat ze jong zijn of....?*

Tolk 1 en 5 denken dat het “handig” is als je iets van de taalontwikkeling van het kind af weet en dat het je tolken helpt. Tolk 5 zegt daarover:

*Sowieso, als je ergens weet van hebt (ook bijvoorbeeld bij een medische setting) helpt dat wel.*

### **Interactie met kind/feedback geven**

Vier tolken geven aan meer interactie met een kind te hebben dan met een volwassene. Tolk 1 doet dit door feedback te geven als ze via de beeldtelefoon tolkt:

*Vier objecten, gaat ééntje weg, en dan vraag ik ”welke gaat weg?”. Ik heb iets meer interactie, bewust. Nu doet het meisje het zelf ook, ”fluitje is weg” en dan zeg ik “goed!”. Daar reageer ik dan op. Of als de letter P verschijnt, maakt zij de P, en zeg ik “goed”.*

Tolk 2 wil graag de bevestiging van het kind hebben om in te kunnen schatten of het kind het ook begrijpt:

*Ik zoek heel snel oogcontact. Ik zeg het al op een manier..... een kind uitnodigen om te bevestigen dat hij het begrijpt. Ik zoek de interactie meer dan bij volwassenen, bevestigingsknikjes, dat werkt.*

Tolk 3 beseft meer dat ze contact zoekt met het kind:

*Dat ik de kinderen meeneem naar de juf.... “kom we gaan het vragen”. Het besef is er meer bij mij, dat is veranderd, ik deed het al wel.*

Tolk 4 noemt ook dat ze interactie met het kind ziet als een stukje “aandacht behouden” en “zien of het kind het wel begrijpt”.

### **Herhalen**

Twee tolken denken dat ze meer herhalen voor een kind en twee tolken weten zeker dat ze meer herhalen. Tolk 3 en tolk 5 weten niet zeker of ze herhalen omdat het “inherent” is aan bijvoorbeeld “een verhaal of een uitleg van taal [...] de docent doet dat in principe ook”, of omdat ze het uit zichzelf vaker herhalen. Tolk 5 zegt:

*Ik denk dat ik toch “weet je nog, die jongen, dat meisje, die staan daar en die gaan samen iets leuks doen” op die manier. Ik weet niet of dat echt bewust is.*

Twee tolken die weten dat ze het doen, geven als reden op “als ik geen oogcontact heb, of denk “komt het wel aan? [...] Nog even bevestigen, vooral dat, heel erg bevestigen”. Tolk 1 maakt hier de vergelijking met volwassenen:

*Bij volwassenen zou ik iets langer afwachten als er een vraag gesteld wordt. Als er geen antwoord komt dan nog een keer de vraag tolken of aftasten. Bij kinderen doe ik dat sneller, herhalen.*

### **Lokalisatie/refereren(aanwijzen van aanwezige referent)- Duidelijker/netter gebaren/specifieker indexeren**

Van de vijf tolken is er één tolk die lokalisatie niet apart noemt, maar wel zegt “heel precies in gebarentaalgebruik te zijn” en het belangrijk vindt dat ze als tolk “heel duidelijk” en met “terugverwijzingen” tolkt voor kinderen. Eén tolk noemt dit aspect helemaal niet. De overige drie tolken noemen lokalisatie en indexen als aspect waarop gelet wordt tijdens tolken voor

kinderen of wat op een andere manier bij tolken voor kinderen wordt gebruikt. Tolk 1 weet niet of ze meer of minder lokaliseert bij kinderen. Ze probeert het wel “*preciezer neer te zetten*” en “*netter, gestructureerder*”, “*Bij volwassenen doe ik dit wat slordiger, vlotter, makkelijker*”. Tolk 1 probeert een “*structuur*” die ze begonnen is vol te houden, bijvoorbeeld: *1 t/m 10, als ik ben begonnen bij 1, dan naar beneden. Ook als de juf zegt “volgende”, dan probeer ik m'n vaste structuur vast te houden. Bij volwassenen zou ik misschien wel makkelijker “volgende” tolken.*

Tolk 3 heeft wel haar twijfels over het duidelijker en netter gebaren. Ze noemt het gebruik van een telhand:

*Je gebruikt misschien wel meer.....Je kunt bij volwassenen eerder 1, 2, 3 telhand gebruiken en bij kinderen meer hier, daar en daar.*

Op de vraag of bij beeldtolken tolk 1 de personen opnieuw plaatst, antwoordt zij:

*Je plaatst de personen misschien, maar dat doe ik door rolnemen.*

Tolk 1 noemt de “*aanwezige referenten*” nog als aparte lokalisatie. Ze gebruikt de aanwezige objecten als lokalisatie in combinatie met het gebaar; “*zo’n ding, weet je wel*”.

Tolk 5 is niet zeker over wat ze anders doet tijdens het tolken voor kinderen:

*Ik ben me meer bewust dat ik het echt visueel moet maken. Plaatjes duidelijk voor ze neer zetten, daar zet ik wel bewust de knop in om.*

Ze heeft wel twijfels over haar manier van tolken. Misschien past ze haar tolken niet aan het kind aan, maar volgt ze gewoon “*puur de spreker*”, omdat die het volgens haar ook “*visueler*” maakt. Tolk 3 sluit hier mooi bij aan door te zeggen dat ze niet weet of zij het op een bepaalde manier tolkt of dat het “*inherent is aan het vertellen van een verhaal [...] de docent doet dat in principe ook*” en dat neemt de tolk dan over. Tolk 3 geeft nogmaals aan dat ze zich er niet zo “*bewust*” van is wat ze doet en dat ze “*het niet weet*”:

*Ik kan me iets herinneren, bijvoorbeeld BOOM-BOOM-BOOM<sup>9</sup>*



*en bij volwassenen alleen BOS<sup>10</sup>*

*, misschien gebruik ik wel meer locatieve dingen.*

Ze maakt ook een vergelijking met praten tegen een horend klein kind:

*Ik wil gearticuleerd tolken, met mijn mond en handen. Als je lokalisatie gebruikt, hier en daar, dan wil ik het duidelijk neerzetten. Net zoals je tegen een horend klein kind ook duidelijker praat.*

## Stijl-Prosodie

Het aspect stijl-prosodie wordt door drie tolken genoemd. Tolk 1 noemt zichzelf een “*stijltolker*”. Ze geeft standaard de stijl van de spreker mee aan de dove klant, of dit nu een kind is of een volwassene:

*Bij kinderen zou ik het wel met meer nadruk doen, het iets dikker erop leggen.*

<sup>9</sup> website: [http://www.kegg.nl/egg\\_gebaren.php?sid=&gid=&signfirst](http://www.kegg.nl/egg_gebaren.php?sid=&gid=&signfirst)

<sup>10</sup> website: [http://www.kegg.nl/egg\\_gebaren.php?sid=&gid=&signfirst](http://www.kegg.nl/egg_gebaren.php?sid=&gid=&signfirst)

Tolk 2 neemt ook de stijl over van de spreker. Ze noemt hierbij ook dat ze niet de “beeldvorming van een bron” gaat veranderen “als het zo saai is, dan is het zo”. Tolk 3 stelt hetzelfde:

*Het ligt heel erg aan het stemgebruik van de spreker, of het sierlijker wordt of niet. Als hij gewend is te spreken voor kinderen, zal hij de stem gevarieerder gebruiken, waardoor mijn gebaren ook voller worden.*

Tolk 2 noemt ook dat het “inschatten van de spreker, waar gaan we naar toe?” bepaalt hoe ze het gaat tolken, “daarvoor heb je ook didactisch inzicht nodig”. Therapie noemt zij de moeilijkste situatie wat betreft prosodie:

*Dat vind ik tolktechnisch het allerlastigste. Therapeuten vragen iets op een bepaalde manier, vanuit hun eigen gedachten, waarvan ik denk “huh?”.*

## **Rolnemen**

Van de vijf tolken geven drie tolken aan dat ze meer rol nemen bij tolken voor kinderen. Tolk 1 is hier heel duidelijk in:

*Ik neem ook meer rol dan voor volwassenen.*

De andere twee tolken zijn niet zo uitgesproken. Tolk 2 denkt meer rol te nemen en zegt op een later moment tijdens het interview:

*Ik denk dat ik meer rolneem, ja dat weet ik zeker.*

Tolk 4 geeft aan dat het rol nemen een opvallend verschil is met tolken voor kinderen. Ze denkt dit bij kinderen meer te doen:

*Omdat je toch minder puur de gebaren gebruikt. Dus nog meer rol nemen, ja. Dat vind ik echt opvallend denk ik, ja. Ik heb het nooit echt zo geanalyseerd maar ik denk wel dat ik dat doe, ja.*

## **Oogcontact**

Drie van de vijf tolken noemen het aspect oogcontact. Twee tolken noemen dit aspect met als doel de aandacht van het kind erbij te houden, “sowieso proberen de aandacht te blijven vasthouden [...] de spanningsboog is nog niet zo heel lang”. Tolk 4 vindt het wel belangrijk om het kind “af en toe wel de kans te geven om even weg te kijken, ehm, maar daar weet ik geen regel voor hoe je dat moet doen...”.

De andere tolk noemt oogcontact een manier om interactie te hebben en feedback te krijgen:

*Een kind uitnodigen om te bevestigen dat hij het begrijpt. Ik zoek de interactie meer dan bij volwassenen.*

## **Classifier**

Van de vijf ondervraagden noemen tolk 1 en tolk 3 de classifier als tolkaspect dat ze anders gebruiken wanneer ze tolken voor kinderen. Tolk 1 geeft aan dat ze door ervaring meer handvatten heeft. Door deze ervaring kan ze classifiers inzetten met een verschillend doel. Ze zegt hierover:

*Als ik twee gebaren ken, voor boom ken ik twee gebaren, als ik zie dat ze [de klant] het nieuwe gebaar kent, dan gebruik ik het door elkaar. Het oude gebaar BOOM<sup>11</sup> vind ik mooier als classifieer, omdat ik het iconisch vind.*



Oud gebaar



Nieuwe gebaar

*Door ervaring heb ik meer handvatten, dat ik bijvoorbeeld allebei de MAAN-gebaren kan doen door het als classifieer te gebruiken en je geeft twee gebaren mee.*

Bij de vraag of de tolk het idee heeft dat ze bepaalde aspecten meer of minder gebruikt noemt tolk 3 de classifieer als veelgebruikt. De reden hiervan is dat er in het onderwijs vaak verhalen verteld worden waar veel classifieers in gebruikt kunnen worden. Als ze tolkt voor volwassenen, in het ziekenhuis bijvoorbeeld, dan hebben de dingen die daar besproken worden, volgens haar, vaak niet met een classifieer te maken.

### **Naar de betekenis luisteren**

Alleen tolk 2 noemt bij de vraag naar verschil tussen tolken voor kinderen en tolken voor volwassenen het aspect naar de betekenis luisteren:

*Je tolktechnische niveau, goed op betekenisniveau moeten kunnen luisteren en vertalen [...] daarom vind ik het zo'n onderschatte situatie, dat moet op peil zijn. Daar moet je een goede tolk voor zijn.*

#### **4.1.5. Welke adviezen heeft de tolk voor een student die wil gaan tolken voor kinderen?**

Twee tolken willen niet direct adviezen geven. Zij geven aan dat studenten of collega's niet "out of the blue" moeten gaan tolken voor kinderen. Een tolk noemt het zelfs "raar dat tolken en studenten dat zonder enige kennis doen". Eén van de redenen hiervan is dat ze vinden dat kinderen "nog zo afhankelijk zijn van de taal en van wat een tolk gebruiken inhoudt". Tolk 2 noemt het een "onderschatte situatie" en tolk 4 bevestigt dit door te zeggen:

*Ik vind het een verkeerde veronderstelling om te zeggen van, kinderen in het basisonderwijs, dat is heel simpel, daar kan je iedereen op zetten. Dat is niet zo, want het is best heel lastig. Wat ik al zeg, als een verhaaltje verteld wordt, ga het maar eens tolken, valt heus niet altijd mee. Doe je dan recht aan zo'n kind?*

Zij geven hierbij het advies "eerst informatie te gaan zoeken over tolken voor kinderen" en dat je "natuurlijk wel meer moet weten van de ontwikkeling van het kind". Het advies uiteindelijk van tolk 2 is wel dat je je als tolk goed moet realiseren "Wat doet het met jou dat het een kind is, wat houdt het in voor je tolktechnische keuzen en niet vanuit je loyaliteit naar het kind gaat uitleggen [...] en hoeveel registers je naar beneden wil, om het voor het kind begrijpelijk te maken?". Het lijkt erop dat tolk 1 en 4 hetzelfde zeggen, namelijk, tolk 1: *De essentie van iets, samenvatten of juist weglaten als het hoger is dan het kind kan behappen. Bijvoorbeeld een situatie die voor volwassenen bedoeld is. Je moet soms een vertaalslag maken naar een lager niveau.*

Tolk 4:

*En ja, gewoon wel alles tolken, op het niveau waarvan jij denkt dat het kind het aankan, maar ja, dat klinkt zo heel lekker vaag.*

---

<sup>11</sup> [www.gebarentcentrum.nl](http://www.gebarentcentrum.nl)

Tolk 4 geeft uiteindelijk nog als advies dat je in ieder geval met de juf of de meester “moet overleggen waar je gaat zitten, zodanig dat het blikveld wel goed is, want het is en het bord zien, maar ook de leerkracht [...] en niet helemaal vooraan zitten, want dat wil vaak een kind niet, die wil ook een beetje met vriendjes zitten”. Hier sluit tolk 3 zich bij aan. Zij zegt er nog wel bij dat de juiste plaats ook belangrijk is voor het krijgen van “contact” met het kind. Tolk 4 benoemt ook nog het “contact maken met het kind” en de “aandacht blijven vasthouden”. Wat betreft de aandacht vasthouden zegt zij wel dat je het kind ook wel “de kans geven om even weg te kijken, want de neiging bestaat om constant dit te gaan zitten doen (maakt gebaar van aandacht trekken). Maar daar weet ik geen regel voor hoe je dat moet doen”. De overige drie tolken geven wel direct adviezen. Zo zegt tolk 1 dat ze als advies zou geven:

*Meer dingen herhalen, even extra herhalen waar het om gaat en meer mimiek en veel rolnemen.*

Lokalisatie zou ze niet noemen, “dat vind ik logisch”. Tolk 3 vindt het belangrijkste advies:

*Dat je een goede band krijgt met het kind, ook als het gaat om een eenmalige tolkopdracht.*

Het verzinnen van naamgebaren is ook een advies:

*Ik gebruik zelden naamgebaren met een letter, een kind heeft er nog niks mee.*

Ook noemt zij dat je “al doende een kind duidelijk kan maken wat jij wel en niet doet als tolk”. Tolk 5 sluit hierop aan door te zeggen dat je naar jezelf moet kijken “Heb ik die affiniteit? Zit het in mij om het te doen? Is het iets wat bij mij past, of niet? Dat is de eerste stap [...] je let in ieder geval op je tolkhouding, want die wordt anders [...] je grenzen zijn anders dan bij volwassenen”. Ze zou misschien ook zeggen dat “je zorgt voor een goede mimiek en een duidelijk visueel plaatje en vaker terugwijzen, verder niet”.

Er worden niet door alle tolken direct adviezen gegeven. Meerdere tolken noemen dat een goed contact met het kind belangrijk is. Als tolktechnische punten worden herhalen, mimiekgebruik, rolnemen, visueel maken en vaker terugverwijzen genoemd.

## 4.2. Vergelijking theorie met interviews

Als we teruggaan naar de theoretische onderbouwing en een vergelijking maken met punten die genoemd worden door de vijf tolken, zien we dat er vijf punten overeenkomen:

1. Alle vijf de tolken vinden dat je de cognitieve ontwikkeling van het kind moet kunnen inschatten. Schick (te verschijnen) beargumenteerde dat succesvol tolken in het onderwijs vraagt om inzicht in de cognitieve ontwikkeling van dove kinderen.
2. Schick (te verschijnen) noemt dat dove kinderen interactie en lessen nodig hebben die zijn afgestemd op hun niveau en vaardigheden, dit gebeurt nog maar zelden. Eén tolk sluit hierbij aan doordat zij noemt dat ze zich bewust is dat er een verschil bestaat tussen haar register aanpassen of dat het taalniveau van het kind te laag is voor die situatie. Dit punt wordt onder andere besproken in de discussie.
3. Drie tolken noemen prosodie. Zij vinden, net als Schick (2001), dat je moet weten wat de boodschap van de spreker is en dat je de intentie van de spreker moet meenemen in je vertaling.
4. Het doel van naamgebaren gebruiken in plaats van indexen is om te voorkomen dat het kind onnodig wegstijgt<sup>12</sup>. Naamgebaren gebruiken voor kinderen in het basisonderwijs wordt ook door een tolk genoemd. De tolk noemt alleen niet hetzelfde doel als in de literatuur.

---

<sup>12</sup> <http://www.classroominterpreting.org/home.asp>

Zoals omschreven bij de analyse van de observaties (3.2.2) is er een selectie gemaakt van drie aspecten die tijdens de interviews besproken zijn. Deze aspecten zijn bekeken in de observaties. Het gaat hier om de aspecten: Verduidelijken/nadruk geven, mimiek en classificatiegebruik.

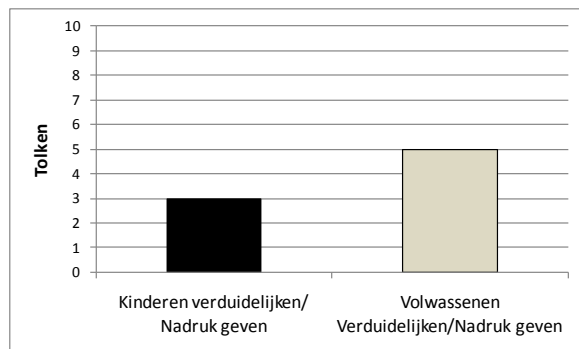
### 4.3. Resultaten observaties

Uit de interviews zijn drie aspecten gekozen om te bekijken in de observaties van de vertalingen door de tien tolken. Elke tolk heeft het verhaal twee keer getolkt, een keer voor een kind en een keer voor een volwassene. Hieronder zal per aspect besproken worden wat de resultaten zijn.

#### 4.3.1. Verduidelijken/nadruk geven

Verduidelijken/nadruk geven werd door alle vijf de tolken in de interviews genoemd als een verschil tussen tolken voor kinderen en tolken voor volwassenen. Hier worden verschillende figuren gepresenteerd om een overzicht te geven van hoe vaak tolken hoofdonderwerpen neutraal vertalen of juist verduidelijken of benadrukken en op welke manier ze dit doen.

#### Hoofdonderwerp 1 Voeding



**Figuur 3 “Voeding”: Aantal keren dat er met verduidelijking/nadruk geven getolkt werd (n=10)**

Van de tien tolken zijn er zeven die het eerste hoofdonderwerp zonder verduidelijking tolken voor het kind en vijf tolken die zonder verduidelijking tolken voor volwassenen. Zij tolken namelijk VOEDING. Drie tolken verduidelijken/nadruk geven dit hoofdonderwerp bij kinderen. Tolk 4 en 6 gebruiken het mondbeeld “eten”. Tolk 8 gebaart het woord NU erbij, waardoor de gehele vertaling VOEDING NU wordt. Vijf tolken verduidelijken/nadruk geven bij volwassenen. Tolk 4 gebruikt nadat ze VOEDING heeft gebaard de gesticulatie “aanhalingstekens”. Tolk 9 tolkt VOEDING TITEL. Tolk 8 gebruikt aanhalingstekens en het gebaar TITEL in de vertaling. Tolk 7 tolk NU VOEDING NU. Tolk 2 maakt het algemene vraaggebaar nadat ze VOEDING heeft getolkt.

## Hoofdonderwerp 2 Hoe krijgt u alles binnen wat u nodig heeft?

|         | Tolken voor kinderen                                                           | Tolken voor volwassenen                                                   |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Tolk 1  | ETEN WAT NODIG HOE ETEN-ETEN (2 handen)?                                       | LICHAAM NODIG WAT? HOE ALLES BINNENKRIJGEN (dichte snavel 1x)             |
| Tolk 2  | ETEN NODIG HOE ETEN-ETEN (2 handen)?                                           | GOED ALLES NODIG HOE BINNENKRIJGEN (hoekhand hoekhand)                    |
| Tolk 3  | ALLES WAT NODIG HOE BINNENKRIJGEN (dichte snavel 1x)?                          | HOE ALLES NODIG DINGEN BINNENKRIJGEN (dichte snavel 1x)?                  |
| Tolk 4  | Aandacht vragen ALLES ETEN HOE?                                                | U-ALLEN (platte hand) ALLES ETEN-ETEN (2 handen) NODIG WAT                |
| Tolk 5  | ALLES ETEN-ETEN(2 handen) NODIG? WAT?                                          | ALLES ETEN NODIG WAT BINNENKRIJGEN (hoekhand 2x) KRIJGEN HOE?             |
| Tolk 6  | LICHAAM ETEN NODIG BINNENKRIJGEN (1hand) HOE?                                  | LICHAAM VERSCHILLENDE NODIG BINNENKRIJGEN (1hand) HOE?                    |
| Tolk 7  | STEL ETEN WAT NODIG ALLES ETEN (dichte snavel 2x) HOE?                         | NODIG VERSCHILLENDE DINGEN HOE ETEN BINNENKRIJGEN (dichte snavel 1x)?     |
| Tolk 8  | ALLES ETEN-ETEN(2 handen) WAT NODIG BINNENKRIJGEN (hoekhand 2x) HOE ETEN-ETEN? | ALLES WAT NODIG BINNEKRIJGEN (hoekhand 2x) HOE?                           |
| Tolk 9  | HOE BINNENKRIJGEN (hoekhand 1x) NODIG WAT BINNENKRIJGEN (1hand) HOE?           | ETEN-ETEN BINNEKRIJGEN (1hand) NODIG KRIJGEN HOE ONTWIKKELEN              |
| Tolk 10 | ALLEMAAL (telhand Pfff) NODIG HOE IN (hoekhand2x) LICHAAM                      | AV LICHAAM TELHANDpfff NODIG HOE ETEN-ETEN(2 handen) IN (hoekhand 2x) AV? |

**Tabel 2 Overzicht transcripties van “Hoe krijgt u alles binnen wat u nodig heeft?”.**

In tabel 2 is te zien dat het vraagwoord HOE voor zowel kinderen als volwassenen negen keer gebruikt wordt. Het gebaar BINNENKRIJGEN wordt voor kinderen zes keer niet gebruikt en voor volwassenen twee keer niet. Het gebaar NODIG is voor kinderen negen keer gebruikt en voor volwassenen 10 keer.

## Hoofdonderwerp 3 De Schijf van Vijf bestaat uit

|         | Tolken voor kinderen                                                                               | Tolken voor volwassenen                                                                |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Tolk 1  | WAT OP (cl OP 5klauw hand)?                                                                        | SCHIJFcl 1hand rondje SCHIJF (spellen) VAN VIJF NODIG                                  |
| Tolk 2  | SCHIJFcl 1hand 1hand 2x halve maan VIJF WAT OP5x in rondje op hand(5klauw) AV?                     | SCHIJFcl 1hand 1hand 2x halve maan VIJF WAT OP5x in rondje op hand(5klauw)?            |
| Tolk 3  | INDEXhand Met 1hand WAT?                                                                           |                                                                                        |
| Tolk 4  | INDEXschijf (plat) (1 hand) IN (op hand) WAT?                                                      | INDEXschijf (plat)( 1hand)VIJF IN (op hand)?                                           |
| Tolk 5  | SCHIJFcl 1hand 1hand 2x halve maan in lucht VAN VIJF INDEXschijf in de lucht                       |                                                                                        |
| Tolk 6  | WAT VIJF cl hand horizont. Andere hand verticaal boogje WAT?                                       | WAT OP (met 5klauw in de lucht)?                                                       |
| Tolk 7  | OP 5x in rondje WAT?                                                                               | INDEXschijf (1hand) IN WAT?                                                            |
| Tolk 8  | INDEXschijf (1hand) IN WAT?                                                                        | SCHIJF cl platte hand +haaks andere hand IN WAT?                                       |
| Tolk 9  | INDEXschijf (1 hand plat andere hand de 1hand rondje) VIJF cl baby-C in rondje over schijf WAAROM? | INDEXschijf (1 hand plat andere hand baby C hand in rondje) VIJF INDEXschijf 1,2,3,4,5 |
| Tolk 10 | INDEX1 INDEXschijf (1,2,3,4,5 in rondje) WAT?                                                      | HEB VIJF VAKKEN INDEXbaby C                                                            |

**Tabel 3 Overzicht transcripties van “De Schijf van Vijf bestaat uit:”.**

In tabel 3 is te zien dat SCHIJF VAN VIJF voor kinderen negen keer met een classifier vertaald wordt. Voor volwassenen is dit zeven keer. Het gebaar OP bij kinderen wordt drie keer gebruikt en voor volwassenen twee keer. BESTAAT-UIT wordt door tolken voor kinderen acht keer vertaald met WAT en een keer met WAAROM. Voor volwassenen is dit vier keer met WAT vertaald en het is drie keer vertaald zonder vraagwoord. Twee keer is dit hoofdonderwerp niet vertaald voor volwassenen.



## Hoofdonderwerp 4 Waarom wel vijf schijven?

|         | Tolken voor kinderen                                                                  | Tolken voor volwassenen                                                               |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Tolk 1  | WAAROM VIJF SCHIJVENcl 1hand 1hand tekent 2 vakken + cl 1 hand rondje op andere hand? | WAAROM VIJFcl 1hand wijst vingers aan S SCHIJVENcl op hand andere hand maakt 2 vakken |
| Tolk 2  | VIJF OP5x in rondje op hand(5klauw) OMDAT                                             | VIJF OP5x in rondje op hand(5klauw) OMDAT                                             |
| Tolk 3  | WAAROM INDEXhand met 1hand VIJF?                                                      | INDEXhand met 1hand VIJF WAAROM?                                                      |
| Tolk 4  | INDEXschijf (1hand) VIJF WAAROM?                                                      | INDEXschijf (1hand) VIJF WAAROM?                                                      |
| Tolk 5  | VIJF cl vakken met q-hand in rondje WAAROM?                                           | VIJF INDEXin rondje 1,2,3,4,5 met mondbeeld WAAROM?                                   |
| Tolk 6  | INDEXin rondje 1,2,3,4,5 VIJF WAAROM?                                                 | cl hand horizont. Andere hand verticaal boogje WAAROM?                                |
| Tolk 7  | VIJF WAAROM?                                                                          | VIJF WAAROM VIJF?                                                                     |
| Tolk 8  | SCHIJVEN cl platte hand +haaks andere hand VIJF WAAROM?                               | SCHIJVEN cl platte hand +haaks andere hand VIJF WAAROM?                               |
| Tolk 9  | WAAROM VIJF cl baby-C in rondje over schijf WAAROM?                                   | WAAROM VIJF cl platte vlak baby-C in rondje over schijf WAAROM?                       |
| Tolk 10 | VIJF INDEXophand(1hand) WAAROM?                                                       | WAAROM?                                                                               |

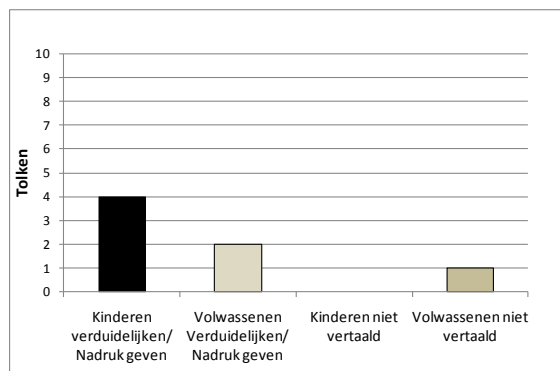
**Tabel 4** Overzicht van transcripties van “Waarom wel vijf schijven?”.

Tabel 4 laat zien dat zowel voor kinderen als voor volwassenen negen keer WAAROM wordt getolkt. Voor kinderen en volwassenen wordt een keer OMDAT getolkt.

VIJF-SCHIJVEN wordt voor kinderen in combinatie met een classifieer/terugverwijzing negen keer getolkt. Voor volwassenen is dit acht keer.

Voor kinderen wordt een keer VIJF WAAROM getolkt. Voor volwassenen wordt een keer VIJF WAAROM VIJF en een keer WAAROM VIJF getolkt.

## Hoofdonderwerp 5 Leefregels



**Figuur 4** “Leefregels”: Aantal keren dat er met verduidelijking/nadruk geven getolkt werd (n=10)

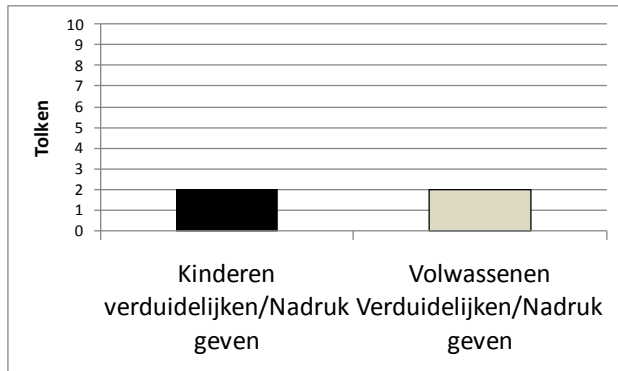
Zes tolken gebruiken geen verduidelijking/nadruk geven in hun vertaling voor kinderen. Zij tolken LEEFREGELS. Zeven tolken doen dit op dezelfde manier voor volwassenen. Een tolk tolkt dit hoofdonderwerp niet voor volwassenen. Vier tolken verduidelijken/nadruk geven dit hoofdonderwerp voor kinderen door het op de volgende manier te tolken:

1. LEEFREGELS HOE MOET DOEN
2. LEEFREGELS HOE GOED LEVEN
3. NU REGELS NOEMEN REGELS KOM VERTELLEN REGELS BELANGRIJK OPLETTEN ONTHOUDEN REGELS JIJ
4. NU PRATEN OVER LEEFREGELS

Twee tolken voor volwassenen geven verduidelijking/nadruk. Dit doen ze op de volgende manier:

5. LEEFREGELS WAT?
6. NU LEEFREGELS

## Hoofdonderwerp 6 De Gezonde Schoolkantine



**Figuur 5 “De gezonde schoolkantine”:**Aantal keren dat er met verduidelijking/nadruk geven getolkt werd (n=10)

Bij dit hoofdonderwerp vertalen zowel acht tolken voor kinderen als acht tolken voor volwassenen zonder verduidelijking/nadruk geven. Zij vertalen GEZONDE SCHOOLKANTINE of SCHOOLKANTINE GEZOND. Twee tolken verduidelijk/nadruk geven wel in hun vertaling bij kinderen en volwassenen. Zij doen dit als volgt,

Voor kinderen:

SCHOOL WEET-JE-WEL RESTAURANT IN cl tafels met 5 klauw

NU PRATEN OVER GEZONDE SCHOOLKANTINE

Voor volwassenen:

NU PRATEN OVER GEZONDE SCHOOLKANTINE

SCHOOLKANTINE OP SCHOOL

## Hoofdonderwerp 7 Wat kun je/kunt u doen:

|         | Tolken voor kinderen  | Tolken voor volwassenen            |
|---------|-----------------------|------------------------------------|
| Tolk 1  | KAN DOEN WAT?         | KAN DOEN WAT?                      |
| Tolk 2  | DOEN?                 | WAT HOE?                           |
| Tolk 3  | HOE?                  | HOE?                               |
| Tolk 4  | HOE?                  | WAT DOEN AV?                       |
| Tolk 5  | WAT DOEN              | DOEN WAT BIJVOORBEELD              |
| Tolk 6  | VOORBEELDEN WAT?      | WAT DOEN?                          |
| Tolk 7  | HOE BETER/VERBETEREN? | HOE KAN HELPEN GEZOND KANTINE ETEN |
| Tolk 8  | ZELF INDEX2 DOEN WAT? | INDEX2 ZELF DOEN WAT?              |
| Tolk 9  |                       |                                    |
| Tolk 10 | HOE BIJVOORBEELD?     | BIJVOORBEELD                       |

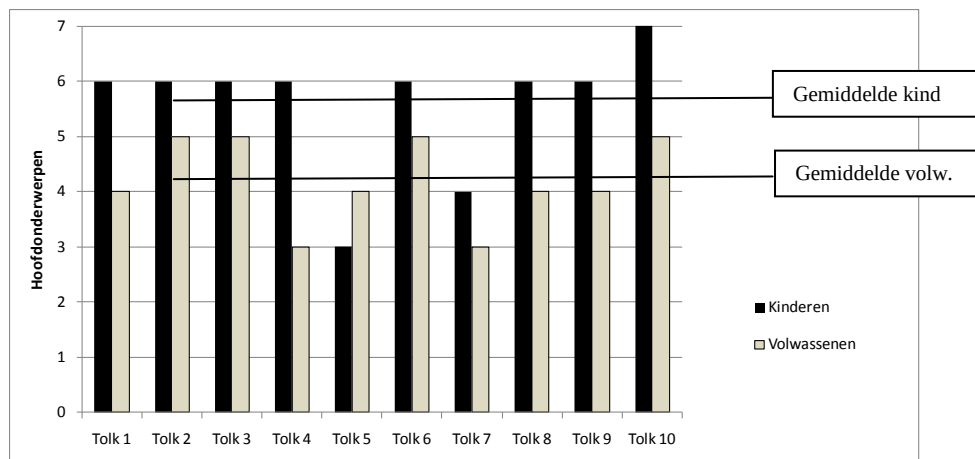
**Tabel 5** Overzicht van transcripties van “Wat kun je/kunt u doen?”.

Het woord WAT wordt bij tolken voor kinderen vier keer met WAT vertaald en vier keer met HOE. Tolken voor volwassenen doen dit vijf keer met WAT en twee keer met HOE en een keer met een combinatie van WAT en HOE. JE/U wordt een keer voor kinderen en volwassenen vertaald door middel van INDEX2. DOEN wordt voor kinderen vier keer gebruikt en vijf keer voor volwassenen. Voor kinderen en volwassenen wordt ook het gebaar VOORBEELDEN gebruikt. Dit doen de tolken twee keer bij zowel kinderen als volwassenen. Een tolk vertaalt dit hoofdonderwerp niet. VERBETEREN wordt door een tolk voor kinderen gebruikt.

### 4.3.2. Mimiek

Mimiekgebruik werd door vijf tolken, van wie één tolk twijfelde, tijdens het interview genoemd. Deze tolken gaven aan dat ze meer mimiek gebruiken bij kinderen dan bij volwassenen. In onderstaande figuren wordt het mimiekgebruik bij de tien tolken in de geobserveerde vertalingen weergegeven. Er is onder andere gekeken naar de introductie van de zeven hoofdonderwerpen in het verhaal:

1. Voeding.
2. Hoe krijgt u alles binnen wat u nodig heeft?
3. De schijf van vijf bestaat uit.
4. Waarom wel vijf schijven?
5. Leefregels.
6. De gezonde schoolkantine.
7. Wat kun je/kunt u doen?

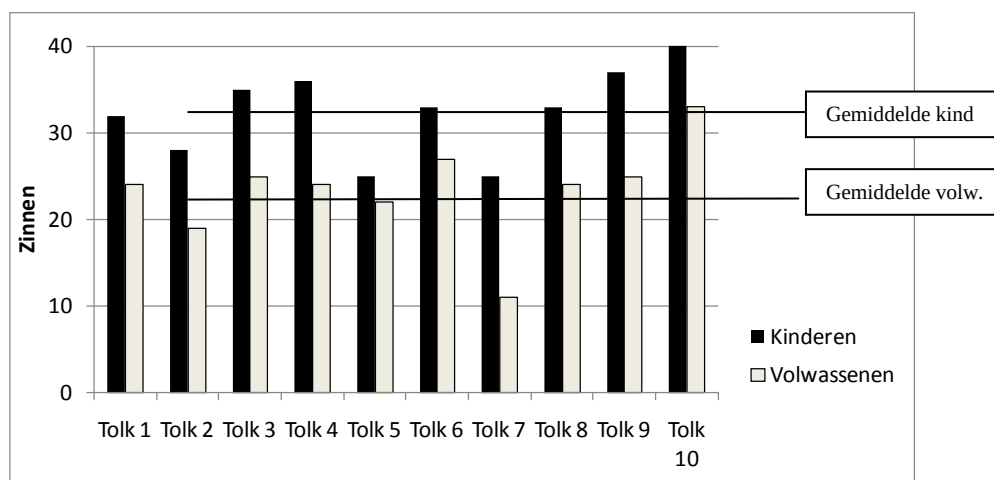


**Figuur 6 Verschil in mimiekgebruik bij de zeven hoofdonderwerpen (n=10)**

Het gemiddelde gebruik van mimiek bij de hoofdonderwerpen is voor kinderen 5.6. Als we hiervan uitgaan blijkt dat tolk 5, 7 en 10 hiervan afwijken. Tolk 5 en 7 gebruiken minder mimiek dan het gemiddelde en tolk 10 meer mimiek. Alle overige tolken gebruiken zes keer mimiek.

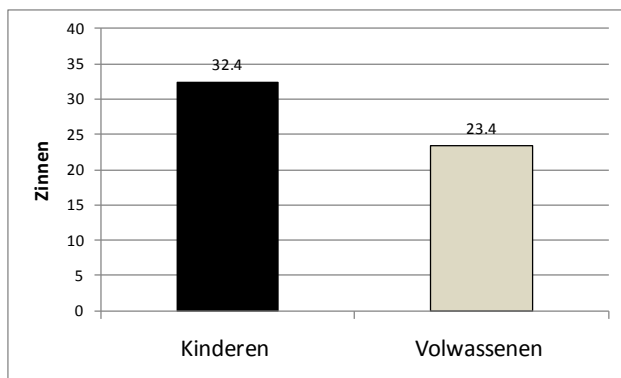
Voor volwassenen is het gemiddelde mimiekgebruik 4.2. Vier tolken zitten boven dit gemiddelde en twee tolken onder het gemiddelde.

Het valt op dat tolk 5 meer mimiek gebruikt voor volwassenen. Tolk 10 gebruikt bij beide doelgroepen meer mimiek dan het gemiddelde. Tolk 7 gebruikt minder mimiek dan het gemiddelde.



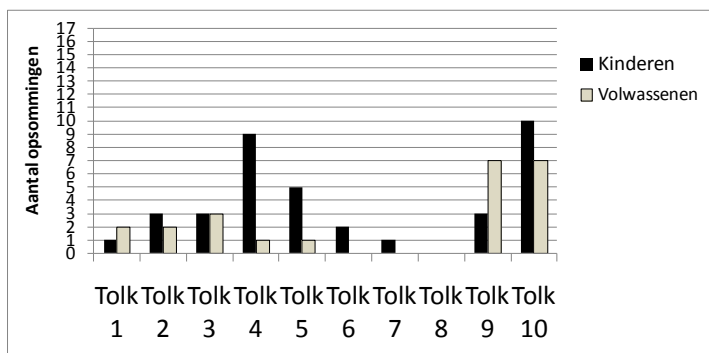
**Figuur 7 Verschil in mimiekgebruik per zin van tolken (n=10)**

Naast het bekijken van mimiekgebruik bij de hoofdonderwerpen is er ook gekeken naar mimiekgebruik per zin, totaal 40 zinnen (figuur 7). Als we kijken naar het gemiddelde mimiekgebruik in de zinnen van de tien tolken ziet dat er als volgt uit:



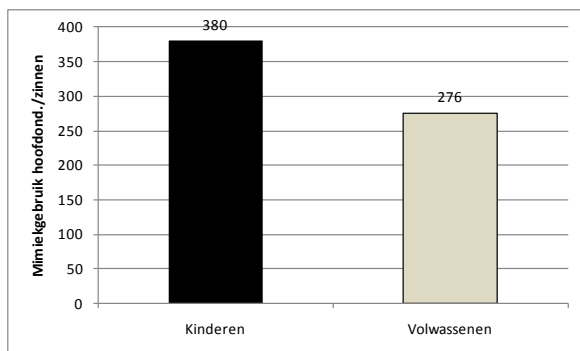
**Figuur 8 Het gemiddelde mimiekgebruik in de zinnen van tolken (n=10)**

Het gemiddelde gebruik van mimiek per zin is voor kinderen 32,4 (zie figuur 8). Zes tolken zitten boven dit gemiddelde en drie tolken onder dit gemiddelde. Voor volwassenen is het gemiddelde 23,4. In figuur 7 is te zien dat zeven tolken hierboven zitten en drie tolken hieronder. Er ligt een groot verschil in mimiekgebruik voor kinderen (vijfentwintig keer) en volwassenen (elf keer) bij tolk 7. Het valt op dat tolk 7 twaalf keer minder mimiek gebruikt dan het gemiddelde voor volwassenen en tolk 10 tien keer meer mimiek gebruikt dan het gemiddelde. Tolk 5 gebruikt bijna evenveel mimiek bij zowel kinderen (vijfentwintig keer) als volwassenen (22 keer). Uit de observatie van de tien tolken die voor kinderen tolken blijkt dat tolk 10 in alle zinnen mimiek gebruikt.



**Figuur 9 Mimiekgebruik van tolken bij opsomming (n=10)**

Als laatste is gekeken naar mimiekgebruik bij opsommingen. In totaal waren er zeventien opsommingpunten mogelijk in het verhaal. Er is maximaal tien keer mimiek gebruikt bij kinderen. Bij volwassenen is maximaal zeven keer mimiek gebruikt door een tolk. Tolk 4 gebruikt in verhouding veel mimiek voor kinderen (negen keer) en weinig voor volwassenen (een keer). Tolk 10 gebruikt voor beide doelgroepen veel mimiek. Tien keer voor kinderen en zeven keer voor volwassenen. Tolk 8 laat geen mimiek zien tijdens het tolken van opsommingen voor beide doelgroepen. Tolk 1 en 9 gebruiken minder mimiek bij kinderen dan bij volwassenen. Tolk 2, 4, 5 en 10 gebruiken meer mimiek bij kinderen dan bij volwassenen. Tolk 3 gebruikt bij beide doelgroepen drie keer mimiek. Tolk 6 en 7 gebruiken alleen een keer mimiek bij kinderen en geen mimiek bij volwassenen. Het was mogelijk om in totaal door alle tolken 170 keer mimiek te gebruiken bij opsommingen. Voor kinderen is dit 37 keer gebruikt en voor volwassenen 23 keer.

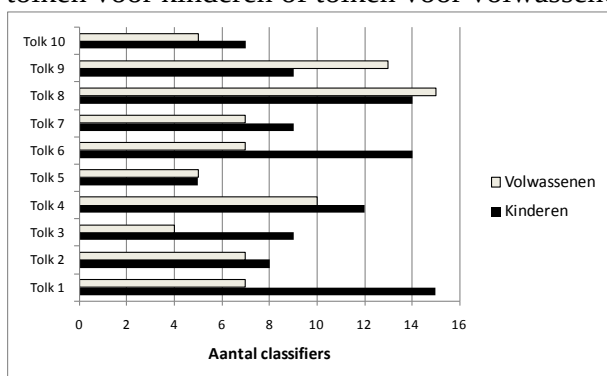


**Figuur 10 Totaaloverzicht mimiekgebruik in de NGT-tekst van tolken (N=10)**

In bovenstaande figuur is te zien dat het totale gebruik van mimiek, in hoofdonderwerpen en zinnen, voor kinderen hoger ligt dan voor volwassenen.

#### 4.3.3. Classifiers

Het gebruik van classifiers werd door twee van de vijf tolken genoemd als een verschil in het tolken voor kinderen en tolken voor volwassenen. De tekst maakt het gebruik van meerdere classifiers mogelijk. In figuur 11 is weergegeven hoe vaak tolken classifiers gebruiken als ze tolken voor kinderen of tolken voor volwassenen.



**Figuur 11 Classifiergebruik van tolken (n=10)**

Classifiers zijn het meest gebruikt door twee tolken (vijftien keer). Dit wordt door tolk 1 voor kinderen gedaan en door tolk 8 voor volwassenen. Tolk 5 gebruikt even vaak classifiers bij kinderen als bij volwassenen. Het totale gebruik van classifiers voor kinderen is 102 en voor volwassenen is dat 80.

#### 4.3.4. Overzicht gemiddelden en standaarddeviatie

De gemiddelden en standaarddeviatie zijn berekend om de variantie in de aantallen van mimiek- of classifieer-gebruik te bekijken. Hoe groter de standaarddeviatie des te groter de verschillen tussen de verschillende tolken. Het tolkaspect ‘verduidelijken/nadruk geven’ is kwalitatief geanalyseerd. Dit is gedaan om de manier waarop tolken dit aspect gebruiken te bekijken.

| Tolkaspecten          | Kinderen   |                   | Volwassenen |                      |
|-----------------------|------------|-------------------|-------------|----------------------|
|                       | Gemiddelde | Standaarddeviatie | Gemiddelde  | Standaard - deviatie |
| Mimiek hoofdonderwerp | 5.6        | 1.17              | 4.2         | 0.79                 |
| Mimiek per zin        | 32.4       | 5.04              | 23.4        | 5.64                 |
| Mimiek opsomming      | 3.7        | 3.37              | 2.3         | 2.67                 |
| Classifieergebruik    | 10.2       | 3.36              | 8           | 3.59                 |

**Tabel 6** Overzicht gemiddelden en standaarddeviatie mimiek en classifieergebruik

In tabel 6 is te zien dat alle gemiddelden van de onderzochte tolkaspecten bij het tolken voor kinderen hoger liggen dan bij het tolken voor volwassenen. Daarbij is de standaarddeviatie bij “mimiek-hoofdonderwerpen”, “mimiek-opsommingen” en “classifieergebruik” hoger bij tolken voor kinderen. Dit betekent dat de tolken voor kinderen meer verschillen in hoe vaak ze deze tolkaspecten gebruiken. De tolken voor volwassenen gebruiken vaker hetzelfde aantal keren deze tolkaspecten.

Bij het tolkaspect “mimiek-zinnen” zit er meer variantie bij de tolken voor volwassenen. Zij verschillen onderling meer in het aantal keren dat zij mimiek gebruiken.

## 5. Conclusie en discussie

### 5.1. Algemene opmerkingen

De aanleiding voor dit onderzoek is onder andere dat tolken in het werkveld doorgaans aangeven dat tolken voor kinderen anders is dan tolken voor volwassenen. Het hoe, waarom en op basis waarvan is niet duidelijk. Tot op heden is er zelden onderzoek gedaan naar tolken voor kinderen in het basisonderwijs. In Nederland is er zelfs helemaal geen onderzoek gedaan naar tolken voor deze doelgroep.

Het Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies biedt sinds 2006 een keuzecursus Tolken voor kinderen aan in de bacheloropleiding Tolk NGT. Tijdens deze cursus krijgen studenten handvatten hoe te tolken voor kinderen. Op deze manier krijgen zij de mogelijkheid om, voordat ze het werkveld in gaan, competenties te verwerven op dit gebied.

Door vijf interviews met tolken en tien tolkobservaties, is geprobeerd inzicht te krijgen in welke tolktechnische verschillen er zijn tussen tolken voor kinderen en tolken voor volwassenen. De interviews geven aan wat de tolken *denken te doen* als ze tolken voor kinderen. De tien observaties van tolken verduidelijken wat tolken *daadwerkelijk doen* als ze voor kinderen tolken in een bepaalde uitloksituatie.

Twee argumenten voor de keuze van dit onderzoek zijn:

1. Zelf ben ik werkzaam bij de opleiding tolk gebarentaal van het Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies. Bij de keuzecursus tolken voor kinderen wil ik een meer gedegen praktische lessenserie, theoretisch onderbouwd, aan kunnen bieden.
2. Ik vind het belangrijk om in het kader van kwaliteitszorg onderzoek te doen naar dit onderwerp. Hierdoor hoop ik dat tolken gebarentaal meer op een lijn komen te staan met elkaar.

Binnen de keuzecursus ‘Tolken voor kinderen’ zal dit onderzoek op de literatuurlijst komen te staan, zodat studenten een beeld krijgen van hoe tolken uit het werkveld denken anders te tolken voor kinderen dan dat ze voor volwassenen doen én wat tolken daadwerkelijk anders doen. In de lessenserie zullen de discussiepunten een aanleiding kunnen zijn om studenten onderzoek te laten doen. De studenten kunnen een zelfanalyse uitvoeren om te ontdekken wat ze nu eigenlijk doen als ze tolken voor kinderen. Ook zal de hoeveelheid literatuur in de lessenserie aangepast worden, zodat de studenten meer gedegen lessen aangeboden krijgen.

### 5.2. Conclusies literatuur, vijf interviews en tien observaties

Hieronder zullen conclusies getrokken worden naar aanleiding van de vraag:

*Welke tolktechnische verschillen bestaan er tussen het tolken voor kinderen in de basisschoolleeftijd en het tolken voor volwassenen?*

De conclusies worden aan de hand van de literatuur, de interviews en de observaties besproken. Deze bevindingen worden onderverdeeld in onderwerpen die met aantoonbare zekerheid gesteld kunnen worden en onderwerpen waar nog onzekerheden over bestaan. Deze laatste onderwerpen geven aanleiding tot een aantal discussiepunten die tot slot weergegeven worden. De onzekerheden die er bestaan en discussiepunten die het onderzoek oproept, kunnen eventueel in een vervolgonderzoek onderzocht worden.



## Aantoonbare zekerheden

Het is duidelijk dat de vijf tolken die meegewerkt hebben aan deze interviews een ruime ervaring hebben met tolken voor kinderen. Twee tolken hebben zelfs vijftien jaar ervaring. Ze zijn alle vijf actief in verschillende situaties, waaronder basisonderwijs, kerkdiensten, psychologische onderzoeken, lees-vertelwedstrijden, beeldtolken en sinterklaasfeesten.

Alle tolken noemen direct dat het tolken voor kinderen qua omgang anders is. Tolkgrenzen worden makkelijker overschreden bij kinderen. Bijna alle tolken noemen het een specialisatie 'omdat je iets moet hebben met kinderen'. Er wordt hier niet genoemd dat het een specialisatie is omdat er tolktechnische verschillen zouden zijn. Er wordt vooral nadruk gelegd op de omgang met kinderen. Deze is anders dan de omgang met volwassenen.

Als we naar de tolktechnische aspecten kijken die de vijf tolken genoemd hebben tijdens het interview, zien we dat de tolken wel degelijk denken dat ze tolktechnische aspecten anders gebruiken bij kinderen dan bij volwassenen. In totaal noemden de tolken negen aspecten die ze anders denken te gebruiken bij kinderen:

1. verduidelijken/nadruk geven,
2. interactie met kind/feedback geven,
3. stijl,
4. samenvatten,
5. prosodie,
6. oogcontact,
7. classifiëren,
8. langzamer gebaren,
9. betekenis luisteren.

De aspecten waarover tolken twijfelden of ze die anders gebruiken bij kinderen, zijn:

1. mimiek,
2. kennis,
3. herhalen,
4. duidelijker/netter,
5. rolnemen,
6. lokaliseren/indexeren.

Uit de literatuur blijkt ook dat bepaalde tolktechnische aspecten anders gebruikt moeten worden als je tolkt voor kinderen. Schick (2001) beargumenteerde dat succesvol tolken in het onderwijs vraagt om inzicht in de taalverwerving van dove kinderen. In de interviews is dit aspect ook meerdere keren aanbod gekomen. Dit geeft aan dat het tolken voor kinderen meer vereist dan alleen maar tolken wat de leerkracht zegt. Het is dus belangrijk dat tolken die met kinderen werken, kunnen inschatten in welk stadium van taalontwikkeling het dove kind zit om goed te kunnen tolken.

Schick (te verschijnen) en Marschark et al. (2005) geven aan dat dove kinderen interactie en lessen nodig hebben die zijn afgestemd op hun niveau en vaardigheden, wat helaas in regulier onderwijs een zeldzaamheid is. Het lijkt erop dat de tolken uit de interviews zich hier bewust van zijn, omdat zij dingen verduidelijken door bijvoorbeeld herhalingen van de leerkracht weg te laten of juist iets extra te herhalen omdat ze denken dat dit beter aansluit bij het kennisniveau en de taalontwikkeling van het kind. Ook aan de hand van de zeven hoofdonderwerpen tijdens de observaties is gebleken dat de tolken voor kinderen kwantitatief meer verduidelijken/nadruk geven dan ze doen voor volwassenen. Zij doen dit bij vier van de

zeven hoofdonderwerpen. Vier van de zeven hoofdonderwerpen zijn kwalitatief geanalyseerd. Hier zijn een aantal opvallende punten te noemen die bij de discussie aan bod komen.

Tijdens de interviews werd mimiek door alle tolken genoemd, van wie er één twijfelde, als aspect dat ze meer gebruiken bij kinderen. Mimiek is tijdens de observaties op drie manieren bekeken, namelijk bij de introductie van hoofdonderwerpen, bij de zinnen en bij opsommingen. Het gemiddelde mimiekgebruik (tabel 6) bij tolken voor kinderen ligt bij alle drie de onderdelen hoger dan bij volwassenen. Dit is een tolktechnische aspect dat anders gebruikt wordt tijdens het tolken voor kinderen. Er zijn hierbij wel een aantal opvallende punten te noemen. Deze worden bij de discussie besproken.

Classifiers werden tijdens de interviews genoemd door maar twee tolken. Uit de observaties blijkt ook dat één van deze tolken daadwerkelijk meer classifiers gebruikt bij kinderen dan bij volwassenen. Het gemiddelde classifiersgebruik tijdens de tien observaties ligt hoger bij kinderen dan bij volwassenen. Er zijn bij dit aspect wel grote variaties tussen tolken. Deze worden bij de discussie besproken.

Op basis van bovenstaande bevindingen kan gezegd worden dat niet alleen de omgang met het kind maar ook het verschil in gebruik van sommige tolktechnische aspecten ertoe leidt dat tolken voor kinderen een specialisatie is.

### **Onzekerheden en discussiepunten**

Voor vier van de vijf tolken is het lastig om te benoemen of ze iets anders doen als ze tolken voor kinderen en zo ja, wat ze anders doen. Een tolk geeft aan dat ze weet dat ze bepaalde tolkaspecten anders gebruikt, twee tolken denken het anders te doen, maar weten niet goed te benoemen wat ze anders doen en twee tolken weten niet of ze anders tolken voor kinderen dan voor volwassenen. Dit is opvallend, omdat tolken over het algemeen zelf moeten kunnen inschatten wat ze doen. Het is een merendeels solistisch beroep, waarbij zelfreflectie een grote rol speelt. *Waarom kunnen tolken wel benoemen dat ze iets anders doen, maar weten ze niet precies wát ze anders doen, als ze tolken voor kinderen? Heeft dit te maken met de tolksetting of is het überhaupt moeilijk om zelfreflectie toe te passen bij het uitvoeren van dit beroep?*

Tijdens de observaties is naar voren gekomen dat de tien tolken kwantitatief meer verduidelijken/nadruk geven voor kinderen dan ze doen voor volwassenen. Zij doen dit bij vier van de zeven hoofdonderwerpen. De tolken verduidelijken/nadruk geven dus niet bij alle hoofdonderwerpen meer voor kinderen dan voor volwassenen. *Op basis waarvan maken tolken een keuze om wel/niet te verduidelijken/nadruk te geven? Worden de tolken beïnvloed omdat het geen live situatie is? Of denken tolken wel dat ze meer verduidelijken voor kinderen, maar doen ze het niet?* Een opvallend punt is dat bij één hoofdonderwerp, “De schijf van vijf bestaat uit”, door twee tolken voor volwassenen geen vertaling is gemaakt. *Was dit omdat de tolken geen tijd genoeg hadden en daarom de keuze hebben gemaakt om het weg te laten? Of hadden ze hiervoor een andere reden?*

Er is één tolk die bij alle onderdelen van mimiek voor kinderen onder het gemiddelde scoort. En één tolk die bij ‘mimiek hoofdonderwerpen’ en ‘mimiek zinnen’ voor kinderen onder het gemiddelde scoort. Uit dit onderzoek is niet duidelijk geworden waarom deze twee tolken van dit aspect weinig gebruikmaken. *Misschien gebruikt deze tolk in alle situaties minder mimiek? Het kan ook zijn dat de gefingeerde situatie invloed heeft gehad op het mimiekgebruik van deze tolken. Het is belangrijk dat eventueel nader onderzoek wordt verricht in een live situatie.*

Bij het onderdeel ‘mimiek opsommingen’ is er geen duidelijke lijn te ontdekken. Twee tolken gebruiken minder mimiek bij kinderen, zes tolken gebruiken meer mimiek bij kinderen en twee tolken scoren gelijk op mimiek. Ook het mimiekgebruik per tolk voor de twee doelgroepen verschilt. Eén tolk valt hier op omdat zij negen keer mimiek gebruikt voor kinderen en maar één keer voor volwassenen. Zij scoort bij de andere onderdelen van mimiek ook boven het gemiddelde. Er wordt gemiddeld genomen weinig mimiek gebruikt bij opsommingen voor zowel kinderen als volwassenen. *Misschien heeft het verhaal invloed gehad op het mimiekgebruik van de tolken? Het was misschien niet duidelijk dat het opsommingen waren? Deze staan wel zo aangegeven in de tekst, maar als je het Nederlands hoort, kan het zijn dat een opsomming niet zo opgevat/getolkt wordt. Er zou bij een vervolgonderzoek gekeken kunnen worden naar hoe de opsommingen worden getolkt. Bij dit onderdeel is alleen kwantitatief onderzoek gedaan. Het kan ook zijn dat de gefingeerde situatie invloed heeft gehad. De tolken van het interview gaven namelijk aan dat ze meer mimiek gebruiken om onder andere de aandacht te behouden. Hiervoor is kwalitatief onderzoek nodig.*

De standaarddeviatie is bij zowel de ‘mimiek hoofdonderwerpen’ als bij ‘mimiek opsommingen’ hoger bij kinderen dan bij volwassenen. Maar opvallend is dat de standaarddeviatie bij mimiekgebruik per zin hoger is bij volwassenen dan bij kinderen. *Het kan zijn dat bij de hoofdonderwerpen en opsommingen minder duidelijk is of ze mimiek moeten gebruiken voor een kind. Het kan ook zijn dat de gefingeerde situatie ertoe leidt dat de tolken niet allemaal mimiek gebruiken bij de hoofdonderwerpen en opsommingen. Bij alle tolken is duidelijk dat ze de zinnen met meer mimiek voor kinderen tolken.*

Het gemiddelde classifiërsgebruik tijdens de tien observaties ligt hoger bij kinderen dan bij volwassenen. Maar er zijn bij dit aspect wel grote variaties tussen tolken. Vier tolken voor kinderen scoren boven het gemiddelde. Drie tolken gebruiken veel meer classifiërs voor kinderen dan dat ze voor volwassenen doen. Twee tolken scoren hoger voor volwassenen dan voor kinderen en één tolk scoort hetzelfde aantal voor beide doelgroepen. Waarom er zulke verschillen zijn tussen tolken die voor kinderen tolken, hoogste score is vijftien en de laagste vijf, is niet duidelijk geworden. Volgens één tolk uit het interview wordt er onderscheid gemaakt in classifiërsgebruik bij tolken voor kinderen en tolken voor volwassenen, doordat er in het onderwijs tijdens verhalen vertellen vaak classifiërs ingezet kunnen worden en omdat het iconischer lijkt voor kinderen. Er is bij dit onderdeel geen kwalitatieve analyse gemaakt. Hierdoor is niet te zeggen of de tolken voor dezelfde begrippen classifiërs hebben gebruikt. Het kan zijn dat de tekst niet voldoende mogelijkheden heeft geboden om classifiërs in te zetten. Hiervoor zou een kwalitatieve analyse gedaan moeten worden, zodat gekeken kan worden waar de tolken precies classifiërs gebruiken.

Prosodie en stijlovername werden door drie tolken en door Schick (2001) genoemd als een verschil met tolken voor volwassenen. Hieruit blijkt dat deze drie tolken inzicht hebben in het feit dat dove kinderen alle aspecten van een mededeling van een leerkracht mee moeten krijgen. Deze aspecten zijn niet geobserveerd. Of dit een tolktechnisch aspect is dat anders gebruikt zou moeten worden voor kinderen zal uit een vervolgonderzoek in een live situatie moeten blijken.

De geïnterviewde tolken hebben een aantal adviezen gegeven die gericht zijn op het interactieve aspect dat een tolk moet beheersen bij het tolken voor kinderen. Het was niet mogelijk deze aspecten te observeren, maar ze zouden wel binnen een live situatie onderzocht kunnen worden:

- Bij jezelf nagaan of je affiniteit hebt met deze doelgroep.
- Contact maken met het kind.
- Overleg met juf/meester en kind over plaatsbepaling.
- Geen naamgebaren met een letter maken.
- Aandacht behouden, maar het kind ook de kans geven om weg te kijken.

Een laatste punt van discussie is de stelling van enkele van de geïnterviewde tolken dat de vertaling bewust eenvoudiger wordt gemaakt, omdat gedacht wordt dat de brontaal te moeilijk zou zijn. *Maar is dit wel de bedoeling? Dat tolken zich hiervan bewust zijn is duidelijk, maar wat ze er vervolgens mee moeten doen is niet duidelijk. Op een lager niveau tolken? Op basis van welke informatie moet de tolk zijn of haar tolkvertalingen aanpassen? Of is het een kwestie van melden bij de docent? Het kan ook de taak van de docent zijn om in te schatten op welk niveau het kind zit en op basis daarvan de lessen afstemmen.*

### **5.3. Tot slot**

Dit is een eerste onderzoek naar tolken voor kinderen, waarin voornamelijk kwantitatief geanalyseerd is. Uit dit onderzoek is gebleken dat er bij een drietal geobserveerde aspecten een kwantitatief verschil is tussen het tolken voor kinderen en tolken voor volwassenen: verduidelijken/nadruk geven, mimiek en classifiëren. Om de tolken gebarentaal meer op één lijn te krijgen, is meer kwalitatief onderzoek nodig op het gebied van zowel tolktechnische als interactieve aspecten.

## 6. Bijlage

### 6.1. Bijlage 1

#### Voorbeelden van uitgeschreven en gecodeerde interviews:

Vraag: En je hebt nooit in het onderwijs getolkt voor kinderen?

Antwoord: Toen ik student was. We hadden nog geen keuze, we mochten alles tolken. Ik tolkte voor een jongetje van zes, met CI. Daar zat ik heel erg in te worstelen met het verschil in rol van communicatie-assistent en tolk.

Wat ik merk bij beeldtelefoon en sowieso bij kinderen is dat ik **meer mimiek** gebruik, **overdreven mimiek**, en ik ben al een **mimische tolk**, dat doe ik dus bewust meer.

Vraag: Doet de spreker dat ook meer?

Antwoord: Ik doe er wel een schepje bovenop. Een soort verbazing, **meer mimiek** als het gaat om een bijzonder iets bijvoorbeeld. Klokhuis, wat een hoog niveau is voor haar, wordt soms iets te droog verteld, en daar gooi ik **meer mimiek bovenop**. Omdat het anders niet interessant is voor haar, denk ik.

-----  
Vraag: Denk je dat er een verschil is tussen tolken voor kinderen en volwassenen?

Antwoord: Ik denk het eigenlijk niet. Ik wil klantgericht tolken. Bij tolken voor kinderen, misschien nog meer dan bij andere situaties, moet je goed op betekenisniveau kunnen luisteren en vertalen. En soms moet je snel kunnen wisselen tussen nmg en ngt. **Je tolkvaardigheden, daarom vind ik het zo'n onderschatte situatie, moeten op peil zijn. Daar moet je een goede tolk voor zijn.**

-----  
Vraag: Gebruik je tolktechnische aspecten op een andere manier?

Antwoord: Ja dat denk ik wel. Ze kan het handalfabet al, ze is bijna 5 jaar, dat doe ik dan heel langzaam. Als ik twee gebaren ken, voor boom ken ik twee gebaren, als ik zie dat ze het nieuwe gebaar kent, dan gebruik ik het door elkaar. Het oude gebaar BOOM vind ik mooier als **classifier**. Het oude gebaar BOOM vind ik mooier als classifier, omdat ik het iconisch vind.

**Ik probeer niet te lang achter te blijven, omdat het beeld anders al weg is. Ik denk dat ik wel vrij snel probeer te beginnen.**

Bij Sesamstraat wordt niet heel **snel gesproken, anders laat ik wat weg, dat ik niet te snel hoef te gebaren.**

## 6.2. Bijlage 2

Voorbeeld van uitgeschreven tolkaspect, gebruikt naar aanleiding van de interviews

### Mimiek

Tolk 1: Bij beeldtolken gebruik ik meer mimiek. Ik zal ook meer mimiek gebruiken als het gaat om een bijzonder iets bijvoorbeeld. Ook voor een kind van 10/11, dit lijkt wel meer op tolken voor een volwassene, maar ik gebruik wel meer mimiek. Ik kan dan vrij 'dom' informatie doorgeven, ik hoef niet samen te vatten, langzaam gebaren hoeft ook niet zo heel veel, maar wel meer mimiek. Ik zal duidelijker tolken door een schepje erbovenop te doen met mimiek. Een advies aan een collega of student: meer mimiek gebruiken.

Tolk 2: Het verschil met volwassenen en kinderen is dat ik een andere mimiek gebruik.

Tolk 3: Ik weet niet of ik meer mimiek gebruik of minder.

Tolk 4: Bij dove kinderen gebruik ik heel veel mimiek, maar ook bij laag taalniveau dove mensen. Kinderboeken zijn best heel lastig om te tolken. Ik gebruik bijvoorbeeld het woord niet wat gezegd wordt, omdat ik dan het gebaar niet weet, en dan ga ik meer met mijn mimiek doen.

Tolk 5: Het moet visueller voor een kind. Dit doe ik door mimiek duidelijk te gebruiken. Als tip aan een collega of student zou ik misschien zeggen dat je moet zorgen voor goede mimiek.

### **6.3. Bijlage 3**

Doelgroep: Kinderen (8 jaar)

## **Voeding**

### **Hoe krijg je alles binnen wat je nodig hebt?**

Het is belangrijk dat je genoeg voedingsstoffen binnenkrijgt. Daarom is de 'Schijf van Vijf' bedacht. Die helpt je goed te eten. Om gezond te blijven heb je dagelijks uit elk vakje van de schijf producten nodig.

### **De Schijf van Vijf bestaat uit:**

- een vak met groenten en fruit voor de vitaminen,
- een vak met rijst, pasta, peulvruchten, granen en aardappelen voor de koolhydraten ,
- een vak met zuivel, ei, vis vlees en vleesvervangers voor de eiwitten,
- een vak met vet en olie voor vetten en een aantal essentiële vitamines die niet in groenten en fruit zitten,
- een vak met dranken, het liefst water.

### **Waarom wel vijf schijven?**

- We hebben vitamines en mineralen nodig om onszelf mee te beschermen. Deze stoffen helpen je lichaam om niet ziek te worden.
- Koolhydraten gebruikt je lijf als brandstof. Je hebt energie nodig om te kunnen bewegen, te kunnen denken, kortom om te kunnen leven.
- Ook vetten zet je lijf in als brandstof, als de koolhydraten op zijn. Het is je reservevoorraad. Verder zitten er in vetten ook vitamines opgelost, die niet in groenten of fruit zitten.
- We kunnen groeien met behulp van eiwitten. Dat zijn de bouwstoffen voor nieuwe cellen.
- Water heeft je lijf hard nodig als transportmiddel. Alle stoffen die hierboven staan, moeten naar alle cellen in je hele lijf gestuurd worden. En alle afvalstoffen moeten via zweet, plas en poep je lijf kunnen verlaten. Daar zit ook heel veel vocht in.

### **Leefregels**

1. Nu zou het heel makkelijk zijn om uit iedere schijf één ding te kiezen en dat iedere dag te eten, maar ook dat is niet goed. Dat is te eenzijdig. Je moet juist proberen af te wisselen. Variatie in je eten is heel goed voor je lijf.
2. Daarnaast moet je vooral ook niet te veel eten.
3. In vetten zit verschil. Je kunt beter onverzadigde vetten eten dan verzadigde vetten. Dat kun je op het etiket opzoeken.
4. Als je vaak trek hebt, is het verstandig om vooral meer groente, fruit en brood te eten.
5. Je moet vooral veilig eten.

### **De Gezonde Schoolkantine**

Gezond eten op school is belangrijk om goed te kunnen presteren. Thuis, maar ook op school hoort de gezonde keus standaard te zijn. Toch verkopen sommige scholen om half 11 broodjes

kipcorn met mayo. Ouders en leerlingen kunnen meehelpen om de kantine gezonder te maken.

**Wat kun je doen:**

1. Je meester of juf nodigt gastsprekers uit die iets kunnen vertellen over de gezondheid.
2. Je meester of juf neemt de goede voorbeelden van andere scholen over. Een school uit het Westland heeft een groente- en fruitautomaat. In Assen begint een school een moestuin.



Doelgroep: volwassenen

## Voeding

### Hoe krijgt u alles binnen wat u nodig heeft?

Het is belangrijk dat u genoeg voedingsstoffen binnenkrijgt. Daarom is de 'Schijf van Vijf' bedacht. Die helpt u goed te eten. Om gezond te blijven heeft u dagelijks uit elk vakje van de schijf producten nodig.

### De Schijf van Vijf bestaat uit:

- een vak met groenten en fruit voor de vitaminen,
- een vak met rijst, pasta, peulvruchten, granen en aardappelen voor de koolhydraten,
- een vak met zuivel, ei, vis vlees en vleesvervangers voor de eiwitten,
- een vak met vet en olie voor vetten en een aantal essentiële vitamines die niet in groenten en fruit zitten,
- een vak met dranken, het liefst water.

### Waarom wel vijf schijven?

- We hebben vitamines en mineralen nodig om onszelf mee te beschermen. Deze stoffen helpen uw lichaam om niet ziek te worden.
- Koolhydraten gebruikt uw lijf als brandstof. U heeft energie nodig om te kunnen bewegen, te kunnen denken, kortom om te kunnen leven.
- Ook vetten zet uw lijf in als brandstof, als de koolhydraten op zijn. Het is uw reservevoorraad. Verder zitten er in vetten ook vitamines opgelost, die niet in groenten of fruit zitten.
- We kunnen groeien met behulp van eiwitten. Dat zijn de bouwstoffen voor nieuwe cellen.
- Water heeft uw lijf hard nodig als transportmiddel. Alle stoffen die hierboven staan, moeten naar alle cellen in uw hele lijf gestuurd worden. En alle afvalstoffen moeten via zweet, plas en poep uw lijf kunnen verlaten. Daar zit ook heel veel vocht in.

### Leefregels

1. Nu zou het heel makkelijk zijn om uit iedere schijf één ding te kiezen en dat iedere dag te eten, maar ook dat is niet goed. Dat is te eenzijdig. U moet juist proberen af te wisselen. Variatie in uw eten is heel goed voor uw lijf.
2. Daarnaast moet u vooral ook niet te veel eten.
3. In vetten zit verschil. U kunt beter onverzadigde vetten eten dan verzadigde vetten. Dat kunt u op het etiket opzoeken.
4. Als u vaak trek hebt, is het verstandig om vooral meer groente, fruit en brood te eten.
5. U moet vooral veilig eten.

### De Gezonde Schoolkantine

Gezond eten op school is belangrijk om goed te kunnen presteren. Thuis, maar ook op school hoort de gezonde keus standaard te zijn. Toch verkopen sommige scholen om half 11 broodjes

kipcorn met mayo. Ouders en leerlingen kunnen meehelpen om de kantine gezonder te maken.

**Wat kunt u doen:**

1. Nodig gastsprekers uit die iets kunnen vertellen over de gezondheid.
2. Neem de goede voorbeelden van andere scholen over. Een school uit het Westland heeft een groente- en fruitautomaat. In Assen begint een school een moestuin.

## Literatuurlijst

Baker, A., Van den Bogaerde, B. (2005) *Eyegaze in turntaking in sign language interaction at age 2;0-3;6*. Paper presented at International Association for the Study of Child Language Conference, Berlin, july, 2005.

Baker, A. & Woll, B. (eds.) (2008). *Sign Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Baker, A., Van den Bogaerde, B., Pfau, R. & Schermer, T. (2008). Gebarentalen als natuurlijke talen. In: *Gebarentaalwetenschap; een inleiding*, 23-28. Deventer: Van Tricht Uitgeverij.

Baker, A., Van den Bogaerde, B. & Jansma, S. (2008). Gebarentaalverwerving. In: *Gebarentaalwetenschap; een inleiding*, 63-74. Deventer: Van Tricht Uitgeverij.

Baker, A., Van den Bogaerde, B. & Woll, B. (1999) *Methods and procedures in sign language acquisition studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Bank, J., Gray, C., & Fyfe, R. (1990). The written recall of printed stories bij severely deaf children. *Britisch Journal of Education Psychology*, 60, 192-206.

Bogaerde, B. van den (2000). *Input and interaction in deaf families*. Dissertatie, Universiteit van Amsterdam. Utrecht: LOT.

Bristoll, S. (2009). "But we booked an interpreter!". *The Sign Language Translator and Interpreter*, 117-134.

Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. & Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27, 843-873.

*Classroom interpreting; Welcome to classroom interpreting for deaf and hard of hearing students!* (z.d). Opgehaald 20 december, 2009, van <http://www.classroominterpreting.org/home.asp>

*Classroom Interpreters - Interpreters and Children - Cognitive/Social Development and Educational Interpreting* (z.d.). Opgehaald 20 december, 2009, van <http://www.classroominterpreting.org/Interpreters/children/Cognitive/index.asp>

*Classroom Interpreters - Interpreters and Children - Cognitive/Social Development and Educational Interpreting; Preschool and Kindergarten Years – Ages 4-5* (z.d.) Opgehaald 20 december, 2009, van <http://www.classroominterpreting.org/Interpreters/children/Cognitive/prekinder.asp>

*Classroom Interpreters - Interpreters and Children - Cognitive/Social Development and Educational Interpreting; Early Elementary Years – Ages 6 – 8* (z.d. ) Opgehaald 20 december, 2009, van <http://www.classroominterpreting.org/Interpreters/children/Cognitive/earlyelem.asp>

Commissie Nederlandse gebarentaal (1997). *Meer dan een gebaar; Rapport van de commissie Nederlandse gebarentaal*. Opgehaald 11 maart, 2010, van [http://www.fevlado.be/nieuws/media/462\\_1.pdf](http://www.fevlado.be/nieuws/media/462_1.pdf)

De Lange, R. (2008). *Actieonderzoek en ontwerponderzoek*. Opgehaald 20 augustus, 2009, van de elektronische leeromgeving van de Master Dovenstudies, Manuscript.

Gillis, S. & Schaerlaekens, A. (2000). *Kindertaalverwerving; een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.

Jansma, S. & Keppels, I. (1993). *Taalverwerving van dove kinderen; het effect van onmiddellijk voorafgaand taalaanbod op de taalproductie van dove kinderen van horende ouders*. Doctoraalscriptie Instituut voor Algemene Taalwetenschap, Universiteit van Amsterdam.

Johnson, K. (1991). Miscommunication in interpreted classroom interaction. *Sign language studies*, 70, 1-34.

Koenen, L., Bloem, T., Janssen, R. & Van de Ven, A. (1998). *Gebarentaal; de taal van doven in Nederland*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Atlas.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. & Seewagen, R. (2005). *Sign Language interpreting and interpreter education; Educational interpreting: access and outcome*. New York: Oxford University Press, Inc.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Inspectie van het onderwijs (2009). *Cluster 2: de kwaliteit van het onderwijs in cluster 2*. Opgehaald 25 februari, 2010, van [http://www.onderwijsinspectie.nl/site/binaries/content/assets/Actueel\\_publicaties/2010/Cluster+2+-+De+kwaliteit+van+het+onderwijs+in+cluster+2+-+printversie.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/site/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2010/Cluster+2+-+De+kwaliteit+van+het+onderwijs+in+cluster+2+-+printversie.pdf)

Morgan, G. (2003). *Transcription of child sign language*. City University, London.

Nijen Twilhaar, J. (2009). *Lexicon van de gebarentaalwetenschap*, 41. Deventer: Van Tricht Uitgeverij.

NRC handelsblad (1991-4-4). Doof geboren baby's brabbelen ook, maar dan in gebarentaal, Opgehaald 11 maart, 2010, van <http://archieff.nrc.nl/?modus=l&text=doof+geboren+babies&hit=2&set=2>

Ottem, E. (1980). An analysis of cognitive studies with deaf subjects. *American Annals of the Deaf*, 125, 564-575.

Petitto, L.A. (2000) *How Children Acquire Language: Studies of Monolingual and Bilingual Children*. Opgehaald 17 maart, 2010, van <http://www.utoronto.ca/~petitto/langAc.html/>

Schermer, T., Fortgens, C., Harder, R. & Nobel de, E. (1991). *De Nederlandse Gebarentaal*. Deventer: Van Tricht uitgeverij.

Schick, B. (2001). *Interpreting for children: How it's different*. Opgehaald 20 december, 2009, van <http://sesa.org/?s=schick&x=45&y=23>

Schick, B. (te verschijnen). Educational interpreting and cognitive development in children: potential relationships. In E. Winston (Ed.) *Educational interpreting: How it can succeed*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Steeneman, P., Meesters, C. & Muris, P. (2003) *TOM-test*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.

*Studiegids Bachelor Tolk Nederlandse Gebarentaal, IGT&D* (2008-2009). Utrecht: Instituut Gebaren, Taal & Dovenstudies, Hogeschool Utrecht.

Tijsseling, C. (2005) *Anders doof zijn*. Deventer: van Tricht Uitgeverij.

*Werkboek/Docentenhandleiding Keuzecursus Tolken voor kinderen* (2006-2007). Utrecht: Instituut Gebaren, Taal & Dovenstudies, Hogeschool Utrecht.

*Werkboek/Docentenhandleiding Keuzecursus Tolken voor kinderen* (2007-2008). Utrecht: Instituut Gebaren, Taal & Dovenstudies, Hogeschool Utrecht.

*Werkboek/Docentenhandleiding Keuzecursus Tolken voor kinderen* (2008-2009). Utrecht: Instituut Gebaren, Taal & Dovenstudies.

#### Websites:

- [www.classroominterpreting.org](http://www.classroominterpreting.org)
- Special education service agency: [www.sesa.org](http://www.sesa.org)
- [www.doof.nl](http://www.doof.nl)