

RAPPORTAGE ONDERZOEK (FASE 1) LEERLIJNEN NEDERLANDSE GEBARENTAAL & TOLKVAARDIGHEDEN

Lisanne Houkes, Karin Vinke, Annemiek Hammer & Jan Nijen Twilhaar
LECTORAAT DOVENSTUDIES

WOORD VOORAF

In deze rapportage wordt verslag gedaan van het onderzoek naar de leerlijnen Nederlandse Gebarentaal & Tolkvaardigheden (in het vervolg: NGT en TV). De leerlijn NGT vormt een belangrijke onderwijskern voor zowel de beide uitstroomvarianten van de bacheloropleiding Leraar/Tolk Nederlandse Gebarentaal als de opleiding Associate Degree Schrijftolk (AD Schrijftolk). Binnen de leerlijn NGT verwerven studenten de Nederlandse Gebarentaal in receptie en productie op ERK B2-niveau (niveau 4 op een totaal van 6 niveaus), terwijl de schrijftolken bij deze taalniveaus A1+ bereiken. Dit niveau houdt in dat een student van de bacheloropleiding aan het eind van zijn studie vloeiend en spontaan kan reageren, zodat een communicatie mogelijk is met de moedertaalspreker, zonder dat beide partijen zich al te zeer moeten inspannen. De leerlijn TV beslaat eveneens vier jaar en wordt alleen aangeboden binnen de uitstroomvariant Tolk NGT van de bacheloropleiding. De leerlijn TV heeft tot doel om studenten kennis, vaardigheden en houdingsaspecten aan te leren die het uitvoeren van de het beroep tolk NGT mogelijk maken.

Dit onderzoek, fase 1, is een ontwikkelingsschets van de genoemde twee leerlijnen. Voor de leerlijn NGT start de beschrijving vanaf het moment dat het onderwijs werd vormgegeven volgens het Europees Referentiekader voor talen (ERK; Nederlandse Taalunie) in 2010. Voor de leerlijn TV begint de beschrijving vanaf de oprichting van de opleiding Tolk NGT in 1997. In de periode 1997 tot nu zijn er verschillende curriculumwijzigingen doorgevoerd, waarover hier wordt gerapporteerd.

Het project waar beide onderzoeken deel van uitmaken heeft als titel *De curricula getoetst: een onderzoek naar de ontwikkeling van competenties door studenten in de curricula Tolk en Leraar NGT* en is gestart in februari 2017. Het project is geïnitieerd door de hogeschoolhoofddocenten dr. Annemiek Hammer en dr. Jan Nijen Twilhaar en wordt uitgevoerd binnen het Lectoraat Dovenstudies, dat onder leiding staat van prof. dr. Beppie van den Bogaerde. Voor de uitvoering van het onderzoek zijn twee docent-onderzoekers aangesteld: Karin Vinke MEd voor de leerlijn NGT, en Lisanne Houkes MEd voor de leerlijn TV. De rapportages van beide onderzoekers zijn integraal opgenomen in deze eindrapportage en ingebed door de beide hoofddocenten. De aanbevelingen zijn besproken met de leden van de kenniskring van het Lectoraat Dovenstudies. Het rapport wordt aangeboden aan het management van het Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies, waar de bacheloropleidingen en de opleiding AD Schrijftolk zijn ondergebracht. Resultaten worden door de docent-onderzoekers gepresenteerd aan het docententeam via de jaarlagen- en clustervergaderingen.

Utrecht, 20 november 2017

dr. Annemiek Hammer & dr. Jan Nijen Twilhaar

INLEIDING	1
-----------------	---

ONTWIKKELINGSSCHETS LEERLIJN NGT	3
--	---

1. Doelstelling van dit rapport, werkwijze en korte samenvatting	3
1.1 Doelstelling.....	3
1.2 Werkwijze.....	3
1.3 Korte samenvatting	4
2. Rapportage van onderzoek	4
2.1 De NGT-leerlijn binnen het Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies	4
2.2 Wijzigingen oud en nieuw NGT-curriculum.....	5
2.3 Tweedetaalverwerving	6
2.4 ERK/CEFR	7
2.5 Self-assessment	10
3. Analyse van de NGT-leerdoelen	11
3.1 De ERK-niveaus en de continuïteit per module door de jaren heen	11
3.2 De leerdoelen per module door de jaren heen	19
3.3 Samenvatting	20
4. Analyse van de NGT-oefeningen in combinatie met het ERK	20
4.1 NGT-modules algemeen	20
4.2 NGT A	21
4.3 NGT B.....	21
4.4 NGT C.....	22
4.5 NGT D	22
4.6 NGT E	22
4.7 NGT F	23
4.8 NGT G	23
4.9 NGT H	23
4.10 NGT IT, NGT IL en NGT J	24
4.11 Samenvatting	24
5. Conclusie	24

ONTWIKKELINGSSCHETS LEERLIJN TOLKVAARDIGHEDEN.....	27
--	----

1. Inleiding	27
2. Analyse van de Tolkvaardigheden lijn	27
2.1 Beschrijving eerste curriculum 1998 - 1999	27
2.2 Beschrijving tweede curriculum 2000 – 2001	30
2.3 Beschrijving derde curriculum 2006 - 2007.....	34
2.4 Beschrijving vierde curriculum 2010 - 2011	38

3. Analyse van de historische schets.....	43
Conclusies.....	45
CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	47
Leerlijn NGT	47
Aanbevelingen Leerlijn Nederlandse Gebarentaal	48
Leerlijn Tolkvaardigheden.....	49
Aanbevelingen Leerlijn Tolkvaardigheden	50
BIBLIOGRAFIE.....	51

INLEIDING

Binnen het hbo is onderwijskwaliteit een constant aandachtspunt. Het onderwijs moet aansluiten bij maatschappelijke ontwikkelingen, onderwijsvernieuwing en bij ontwikkelingen binnen het vak waarvoor wordt opgeleid. Bij het Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies (IGTD) zijn in de loop der jaren verschillende curriculumveranderingen doorgevoerd, die een grote impact hebben gehad op het onderwijs. Veelal werden grote veranderingen gedreven door veranderingen binnen het onderwijssysteem in het hoger onderwijs, bijvoorbeeld de invoering van het bachelor-mastersysteem in 2002 en de toegenomen focus op onderzoeksvaardigheden sinds 2010. Er zijn binnen het IGTD ook veranderingen, op grote en kleine schaal, die inhoudelijk van aard zijn, bijvoorbeeld het doorvoeren van het Europees Referentiekader voor Talen voor het meten van taalvaardigheid bij studenten (toetsing) en het vormgeven van het onderwijs.

Het is van belang om wijzigingen in curricula zorgvuldig te monitoren. Allereerst natuurlijk om het effect van verandering waar te nemen; niet elke wijziging is immers per definitie een verbetering. Ten tweede, omdat er tijd nodig is om wijzigingen te stabiliseren binnen het team van docenten, maar ook bij de studenten. Veelal worden, na een curriculumherziening, wijzigingen weer bijgesteld als bijvoorbeeld blijkt dat vooropgestelde doelen niet of onvoldoende worden behaald. De derde reden om te monitoren heeft te maken met de complexiteit van de curriculumherziening, waarbij de onderwijsvisie van het management, de expertise van docenten en reglementen omtrent examinering samenkomen. Regelmatige afstemming tussen actoren, o.a. om te evalueren, is noodzakelijk om effectief een curriculumherziening door te voeren. Tegenwoordig blijkt in de praktijk deze afstemming nauwelijks plaats te vinden.

Vanwege het evidente belang van monitoring in het onderwijs is het project *De curricula getoetst: een onderzoek naar de ontwikkeling van competenties door studenten in de curricula Tolk en Leraar NGT* bij het Lectoraat Dovenstudies opgezet. Binnen dit project is ervoor gekozen om de leerlijnen voor NGT en TV nader te onderzoeken. De leerlijn NGT vormt een belangrijke kern voor de bacheloropleidingen Tolk en Leraar NGT en de opleiding AD Schrijftolk; een groot gedeelte van het curriculum wordt gewijd aan het verwerven van vaardigheden in de Nederlandse Gebarentaal. In 2010 heeft de leerlijn een grote verandering ondergaan. Er is een nieuwe didactische methode voor vreemdetalenonderwijs doorgevoerd en de examinering van taalvaardigheden is grondig herzien. Binnen het docententeam (zie notulen jaarlaag 3-4 15-09-2016) zijn zorgen geuit over het eindniveau NGT van de studenten, omdat studenten moeite lijken te hebben dit niveau te behalen. Het niveau van studenten is soms niet toereikend om te starten met de eindstage.

Voor de bacheloropleiding Tolk NGT vormt de leerlijn NGT samen met de leerlijn TV de kern. Belangrijk is dat beide leerlijnen nauw samenhangen – er kan immers niet gestart worden met tolken als de vreemde taal waarin getolkt moet worden niet is verworven. Het onderwijsmodel dat IGTD hanteert, biedt beide leerlijnen vanaf het eerste jaar aan. Dat betekent dat docenten van tolkvaardigheden een belangrijk aandeel hebben in de verwerving van NGT, terwijl dit niet de kern is van de leerlijn TV. Dit probleem wordt signaleerd door docenten uit het cluster tolkvaardigheden.

Vanwege de vragen over en de problemen met de leerlijnen NGT en TV, is prioriteit gegeven aan onderzoek naar deze twee leerlijnen. Het doel van dit project is om te bepalen in hoeverre de leerlijnen NGT en TV effectief en efficiënt zijn. Cursussen zijn effectief als zij binnen een leerlijn systematisch toewerken naar de eindkwalificaties van een competentie, waarbij de leerlijn zichtbaar wordt in de ge-

stelde leerdoelen, die een toenemende mate van complexiteit laten zien. Cursussen zijn efficiënt als de inhoud ervan de leerdoelen dekt. Daarnaast is het interessant om te kijken of er in voldoende mate gebruik wordt gemaakt van onderwijskundige vernieuwingen, zoals Blended Learning, Provisto feedback software e.d., en van een evidence-based didactische methode, zoals peer review, formative assessment e.d.

Voor de leerlijn NGT zijn de volgende vragen gesteld.

1. Op welke manier is het ERK vertaald naar leerdoelen binnen de leerlijn Nederlandse Gebarentaal?
2. Is er continuïteit in de op het einddoel gerichte leerdoelen van de leerlijn Nederlandse Gebarentaal?
3. Zijn de gekozen didactische methodes evidence-based?

Voor de leerlijn TV zijn de volgende vragen gesteld.

1. Hoe is de leerlijn TV/het curriculum TV door de jaren heen veranderd?
2. Welke keuzes zijn gemaakt?
3. In hoeverre zijn deze keuzes evidence-based?

Het doel van het onderzoek is om tot gerichte ontwerpcriteria te komen voor herziening van de leerlijnen, of eventueel curriculumherziening. Het onderzoek is verdeeld in twee fases. In de eerste fase (waarop dit rapport betrekking heeft) wordt een ontwikkelingsschets gegeven van de beide leerlijnen. Op deze manier worden de eerste twee onderzoeksvragen beantwoord. Deze ontwikkelingsschets vormt belangrijke documentatie voor de vaak intransparante wijzigingen binnen de leerlijnen. Door het vastleggen hiervan kan er worden voortgebouwd op wijzigingen uit het verleden en/of wordt inzicht verkregen op (terugkerende) knelpunten binnen de leerlijn. De output van de eerste fase vormt het startpunt voor de tweede fase. Het doel van de tweede fase is om knelpunten kritisch te analyseren en te komen met gerichte ontwerpcriteria voor beide leerlijnen. Uitdaging voor de tweede fase is om een nauwere afstemming te vinden tussen beide leerlijnen dan nu het geval is. Daarbij zullen de bestaande didactische methoden geëvalueerd worden voor de vraag of ze voldoende evidence-based zijn, en op grond van de bevindingen waar dat nodig is, bijgesteld worden.

Bij de verbetering van het curriculum kunnen diverse variabelen een rol spelen die verband houden met de prestaties van de studenten. Een ervan is de vooropleiding. Er is een landelijke bezorgdheid over de prestaties van hbo-studenten met een mbo of havo als vooropleiding, die we ook waarnemen op de Hogeschool Utrecht. Dit project zal dan ook gebruik maken van de bevindingen van een ander lopend project binnen het Lectoraat Dovenstudies: *Vooropleiding, studieresultaten en curriculum*. Dit behelst een longitudinaal onderzoek onder de voltijd bachelorstudenten en de studenten van de opleiding AD Schrijftolk, waarin de prestaties van de studenten van het cohort 2013-2014 voor alle vakken van de curricula worden bekeken in relatie tot de vooropleidingen (Nijen Twilhaar, 2015, 2016 & 2017a, 2017b, 2017c, 2017d).

De rapportage is als volgt opgebouwd. Na deze inleiding volgen de onderzoeksverslagen van beide docent-onderzoekers. Deze zijn integraal overgenomen in deze rapportage. Beide rapportages starten met een korte weergave van de werkwijze van het betreffende deelonderzoek. Daarna volgt een korte samenvatting van het onderzoek, gevolgd door conclusies en aanbevelingen.

ONTWIKKELINGSSCHETS LEERLIJN NGT

1. Doelstelling van dit rapport, werkwijze en korte samenvatting

1.1 Doelstelling

Dit rapport heeft tot doel om inzicht te geven in hoeverre de NGT-curricula van de opleidingen Tolk NGT, Leraar NGT en AD Schrijftolk effectief en efficiënt zijn. Effectieve cursussen hebben een leerlijn die systematisch toewerken naar een einddoel. Deze leerlijn bestaat uit leerdoelen die een opbouwende graad van moeilijkheid weergeven. Efficiënte cursussen zijn cursussen waarbij 1. de inhoud overeenkomt met de gestelde leerdoelen, 2. wordt gehandeld naar de meest recente inzichten in (taal)onderwijs, en 3. gebruik wordt gemaakt van moderne technologie (Blended Learning, Provisto, visueel feedbackprogramma). Ook wordt er binnen efficiënte cursussen bij voorkeur gebruik gemaakt van een evidence-based didactische methode (zoals peer review, formatieve assessments, etc.). Om te bepalen of de Leerlijn NGT effectief en efficiënt is, zal dit onderzoek worden uitgevoerd aan de hand van de volgende onderzoeksvragen:

1. Op welke manier is het CEFR vertaald naar leerdoelen binnen de leerlijn Nederlandse Gebarentaal?
2. Is er continuïteit in de op het einddoel gerichte leerdoelen van de leerlijn Nederlandse Gebarentaal?
3. Zijn de gekozen didactische methodes evidence-based?

1.2 Werkwijze

Allereerst zal aan de hand van het theoretisch kader beschreven worden hoe het NGT-curriculum binnen het IGT&D is opgebouwd en welke wijzigingen hierbinnen hebben plaatsgevonden. Vervolgens wordt het fenomeen tweedetaalverwerving nader toegelicht en wordt er besproken welke benaderingen er zijn binnen het tweedetaalonderwijs (afgekort T2-onderwijs). Daarna wordt uitgelegd wat het ERK/CEFR inhoudt. Tot slot wordt dit theoretisch kader afgesloten met een paragraaf over self-assessment. Na het theoretisch kader zullen de analyses van de NGT-leerlijn worden beschreven. Deze analyses zijn op verschillende manieren uitgevoerd. Allereerst is er gekeken naar de ERK-niveaus en de continuïteit van deze niveaus per module door de jaren heen. Zo is er gekeken of de niveaus consistent zijn en op elkaar voortbouwen. Daarna zijn de leerdoelen per module door de jaren heen bekeken. Het hoofdstuk Analyse wordt afgesloten met een analyse van de NGT-oefeningen in combinatie met descriptoren uit het ERK. De leerdoelen en de NGT-oefeningen die zijn geanalyseerd komen uit docentenhandleidingen, studiegidsen en/of werkboeken vanaf de studiejaren 2007-2008 tot en met 2016-2017. Omdat vanaf 2010-2011 het NGT onderwijs geënt is op de descriptoren en de can do-statements van het ERK (ATERK, 2013), zijn vanaf dat moment de leerdoelen in de werkboeken, docentenhandleidingen en studiegidsen aangepast. Er zijn ERK-descriptoren gebruikt en ook zijn de ERK-niveaus gekoppeld aan de NGT-modules. Voor 2010-2011 zijn de ERK-descriptoren en niveaus nog niet meegenomen in de leerdoelen binnen de NGT-leerlijn. De werkboeken, docentenhandleidingen en studiegidsen tot 2010-2011 zullen dan ook niet volledig gebruikt worden. De uitkomsten van de verschillende analyses zullen bij elkaar samenkomen en van daaruit zullen er conclusies en aanbevelingen worden gedaan.

1.3 Korte samenvatting

Aan de hand van studiegidsen, docentenhandleidingen en werkboeken is onderzoek gedaan naar de effectiviteit en efficiëntie van de NGT-modules van de opleidingen Tolk NGT, Leraar NGT en AD-Schrijftolk van het IGTD. Hieruit is naar voren gekomen dat de NGT-modules over het algemeen effectief en efficiënt zijn. De ERK-niveau beschrijvingen zijn over het algemeen goed opbouwend verwerkt in de NGT-modules en de NGT-oefeningen sluiten ook over het algemeen aan bij de leerdoelen die gesteld zijn. Voor de curriculumwijziging in 2010-2011 viel het op dat de leerdoelen voornamelijk grammaticaal gericht waren, terwijl ze na de curriculumwijziging gericht waren op de communicatie. Net na de curriculumwijziging is er inconsistentie te zien in de ERK-niveaus binnen de NGT-modules, terwijl ze in de loop van de jaren erna steeds consistentier werden. Tot slot is de visie van het IGTD (geen gebruik maken van het gesproken Nederlands en minimaal gebruik maken van het geschreven Nederlands) terug te zien in de modules: nagenoeg alle oefeningen zijn vormgegeven aan de hand van afbeeldingen en filmfragmenten. Aanbevelingen zijn het aanbrengen van concrete tussenstappen/sub-leerdoelen binnen de ERK-niveaus in studiejaar 2 van de opleiding en het inzetten van self assessments om de studenten meer inzicht te laten geven in hun eigen NGT-vaardigheid.

2. Rapportage van onderzoek

In deze paragraaf zal eerst een korte beschrijving worden gegeven over hoe het IGTD is ontstaan en wordt het NGT-curriculum (en de wijzigingen hierbinnen) nader toegelicht. Vervolgens wordt er gekeken naar benaderingen in het tweede taalonderwijs. Daarna wordt het ERK/CEFR toegelicht. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een paragraaf over self assessment.

2.1 De NGT-leerlijn binnen het Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies

Het IGTD is opgericht in 1997 en biedt twee bacheloropleidingen aan: Tolk Nederlandse Gebarentaal en Leraar Nederlandse Gebarentaal. Daarnaast is er vanaf 2007 een opleiding AD Schrijftolk. De twee bacheloropleidingen duren vier jaar, de opleiding tot schrijftolk duurt twee jaar. Binnen alle drie opleidingen worden lessen Nederlandse Gebarentaal verzorgd, waarbij de studenten van de tolk- en lerarenopleiding afstuderen op B2-niveau en de schrijftolkstudenten op A1+-niveau. De curricula zijn ingedeeld aan de hand van ECTS (European Credit Transfer), waarbij 1 ECT staat voor 28 uur studielast. Zo bestaat een NGT-module van 5 ECTS (140 uur studielast) uit: 34 contacturen (voltijd) (klassikale lessen met een docent), 104 uren zelfstudie en 2 tentamenuren. Studenten van de tolkopleiding krijgen momenteel in totaal 360 lesuren NGT (75 ECTS), studenten van de opleiding leraar NGT 288 lesuren (60 ECTS) en de schrijftolken 144 lesuren (30 ECTS). Deze verdeling is zo gemaakt, omdat schrijftolken in hun dagelijkse werkzaamheden minder gebruik maken van NGT dan tolken en leraren NGT (Boers & Van den Bogaerde, 2010). Het verschil in lesuren NGT tussen de tolkstudenten en de lerarenstudenten is te verklaren doordat de lerarenstudenten in het laatste studiejaar GNGT/DID (Grammatica van de Nederlandse Gebarentaal/Didactiek (10 ECTS)) als module hebben. Deze module wordt volledig in NGT gegeven, waardoor de studenten zich naast het zich eigen maken van de lesstof, ontwikkelen in hun NGT-vaardigheid. Tolkstudenten hebben deze module niet en volgen in plaats daarvan NGTJ. Binnen het NGT-curriculum van de drie opleidingen wordt het ERK/CEFR ingezet als richtlijn om taalproductie te toetsen. Wat dit precies inhoudt, wordt in een volgende paragraaf beschreven.

De NGT-lessen worden ondersteund door een Blended Learning omgeving, HUBL (HU Blended Learning¹) genaamd. Op HUBL worden verschillende filmfragmenten, huiswerk- en lesmateriaal geplaatst om voorafgaand, tijdens en/of na de les te gebruiken. Alle benodigde materialen zijn hierdoor op een centrale plek beschikbaar. Naast HUBL maakt het IGTD gebruik van een visueel feedbackprogramma (Provisto²). Studenten kunnen naar medestudenten, maar ook naar docenten een filmfragment opsturen en zij kunnen daar dan via videofragmenten, audiofragmenten, mondelinge fragmenten en schriftelijke fragmenten feedback op geven en het terugsturen naar de student.

2.2 Wijzigingen oud en nieuw NGT-curriculum

Binnen het IGTD zijn er in studiejaar 2010-2011 verschillende wijzigingen doorgevoerd binnen het NGT-curriculum. De reden voor de vernieuwing van het NGT-curriculum heeft te maken met het gegeven dat de opleidingen tot Tolk NGT, Docent NGT, en de AD Schrijftolk, flexibel onderwijs moeten gaan aanbieden. Naast dit flexibel onderwijs moeten de aangeboden modules bestaan uit 5, 10, 15 of 20 ECTS, waar deze in het oude curriculum ook uit 1, 2 of 7 ECTS mochten bestaan (Boers, 2010). Veranderingen binnen het nieuwe NGT-curriculum zijn (Boers & Van den Bogaerde, 2010):

1. Het ERK wordt het uitgangspunt voor de NGT-modules. In het oude curriculum was het vaak voor docenten nog onduidelijk op welk niveau de studenten moesten kunnen gebaren en werd het bepalen van het taalniveau van de student vaak op basis van intuïtie gedaan. Door de leerlijn te koppelen aan het ERK, wordt het voor zowel de studenten als voor de docenten duidelijk in welke fase van de opleiding de studenten welk NGT-vaardigheidsniveau moeten beheersen. Ook kunnen hierdoor de curricula van verschillende (inter)nationale opleidingen met elkaar worden vergeleken.
2. Er wordt binnen de NGT-modules geen gebruik meer gemaakt van geschreven of gesproken Nederlands. In het oude curriculum werd al regelmatig gebruik gemaakt van afbeeldingen en visueel ondersteunend materiaal, maar er werden ook vaak oefeningen met veel geschreven Nederlands (gebruik van lexiconlijsten, opdrachtkaartjes met in het Nederlands geschreven teksten en vingerspellen) aangeboden. De reden dat in het nieuwe curriculum geen Nederlands meer wordt gebruikt, is dat docenten NGT aangaven dat de teksten te veel invloed hadden op de gebarentaalvaardigheid van de studenten. Studenten vielen vaak terug op Nederlandse zinnen en maakten deze onvoldoende visueel (negatieve interferentie³). Door in het nieuwe curriculum gebruik te maken van opgenomen filmfragmenten op DVD met instructie en opdrachten en door het vingerspellen pas later in het curriculum aan te bieden, hoopten de docenten negatieve transfer te beperken.
3. Elk studiejaar begint met een onderdompelingsperiode. Door de NGT-docenten is ervoor gekozen om aan het begin van het studiejaar zo'n periode aan te bieden, om er zo voor te zorgen dat de studenten zelf gaan proberen te communiceren. Deze keuze is gemaakt omdat men verwachtte dat de studenten hierdoor visueler zouden gaan denken en gebaren en daardoor sneller kennis zouden durven te maken met Dove mensen.
4. Het gebruik van grammatica (bijv. mondbeeld, classificers, lokalisatie, etc.) wordt stapsgewijs vanaf NGT C (periode C) in het curriculum expliciet benoemd en aangeboden. Hier werd voor

¹ www.hubl.hu.nl

² www.provisto.nl

³ Men spreekt van negatieve interferentie wanneer bepaalde structuren van de T1 worden overgenomen naar de T2, terwijl ze daar niet horen (Appel & Vermeer, 2008).

gekozen omdat het erop leek dat het aanbieden van grammaticale regels (met name regels voor zinsvolgorde) studenten belemmerden in het uiten van gebarentaal. Tevens paste het aanbieden van grammatica niet bij het op een natuurlijke manier verwerven van taal, waarbij fouten op bepaalde niveaus verwacht kunnen worden.

5. Er vindt een verandering plaats in het geven van feedback door docenten aan studenten. De feedback zal meer worden gericht op functie en inhoud van de communicatie en minder op de vorm (het correcte gebruik van grammatica binnen de NGT). Ook zal de feedback in het begin van de opleiding voornamelijk impliciet worden gegeven in de vorm van een correct taalmodel. De docenten geven de feedback dan door zelf het goede voorbeeld geven (De Graaff & Koopman, 2006). Wel blijft de vraag in hoeverre de visie/afspraken in de praktijk door docenten worden uitgevoerd en of er niet toch nog gebruik wordt gemaakt van expliciete feedback.
6. Binnen het curriculum wordt er meer aandacht gericht op het visueel gebaren van een uiting in NGT en dan met name op het gebied van rolnemen en gesticulaties. Dit is gedaan door tijdens het maken van NGT-opnames de aandacht te richten op rolnemen, classificeren, perspectief en ruimtegebruik. Op die manier zien de studenten vanaf het begin van de opleiding modaliteits-specifieke aspecten.

2.3 Tweedetaalverwerving

Het verwerven van een taal kan op twee manieren gebeuren, namelijk ongestuurd (natuurlijk) en gestuurd. Ongestuurde tweedetaalverwerving houdt in dat de doeltaal wordt opgepikt op dezelfde manier als de moedertaal wordt eigengemaakt. Bij gestuurde tweedetaalverwerving wordt een vreemde taal door middel van onderwijs aangeleerd (Appel & Vermeer, 2008). Binnen het tweedetaalonderwijs zijn er verschillende benaderingen met elk hun eigen visie. De diverse benaderingen zijn beschreven door Appel & Vermeer (2008) en zij onderscheiden de volgende benaderingen:

- *Grammatica-vertaalbenadering*. Deze benadering is voornamelijk gericht op de grammatica van de doeltaal, waarbij het vertalen van T2 naar de moedertaal en andersom centraal staat. De regels van de doeltaal worden expliciet aangeboden. De grammatica-vertaalbenadering is een benadering die vooral gericht is op schriftelijk tweedetaalonderwijs.
- *Audio-linguale benadering*. In tegenstelling tot de grammatica-vertaalbenadering, legt de audio-linguale benadering (zoals de term al aangeeft), de nadruk op gesproken taal. Belangrijk bij deze benadering is het feit dat de doeltaal eerst mondeling wordt aangeboden en pas later schriftelijk, omdat geschreven taal negatieve invloed kan hebben op de correcte uitspraak van de doeltaal. De doeltaal wordt aangeboden in de vorm van zinnen en taalpatronen die regelmatig in de doeltaal voorkomen (gewoontes).
- *Communicatieve benadering*. Deze benadering is gericht op het leren communiceren in de doeltaal, waarbij de taalleerder naast taalvormen het taalgebruik en de communicatieve gewoontes aanleert. De taalleerder zal bij deze benadering de taalregels uit de aangeboden taal afleiden.
- *Receptieve benadering*. Bij deze benadering staat in het begin het luisteren naar en het lezen in de doeltaal centraal. Kern van de visie die aan deze benadering ten grondslag ligt, is dat eerst een goede receptieve basis gelegd moet worden, voordat aan productie kan worden begonnen. Begint men daarmee te vroeg, dan bestaat de kans op fossilisatie: het verschijnsel waarbij de taalverwerver constructies blijft gebruiken uit een eerdere tussentaal, tenzij deze met veel moeite door extra training worden weggewerkt (Schouten-van Parreren, 1986). Deze benadering is anders dan de andere benaderingen in die zin dat zij geen totaalbenadering is. Onderdelen van deze benadering kunnen namelijk ook ingezet worden in an-

dere benaderingen binnen het tweedetaalonderwijs. Anderszijds kan de receptieve benadering gebruik maken van andere benaderingen. Zo wordt de Total Physical Response wel ingezet bij deze benadering, waarbij de taalleerder bepaalde opdrachten fysiek uitvoert, zonder zelf verbaal te reageren (zie ook de volgende benadering).

- *Handelingspsychologische benadering.* Deze benadering richt zich op het uitvoeren van handelingen om zo de doeltaal te verwerven. De handelingspsychologische benadering is een deelbenadering, omdat het werkvormen en oefeningen aanreikt voor T2-onderwijs. Deze oefeningen kunnen ook ingezet worden in de hiervoor genoemde benaderingen en daarom is dit een deelbenadering.

Zoals eerder aangegeven is het ERK geen methode, maar een richtlijn, zoals Council of Europe in 2011 heeft beschreven:

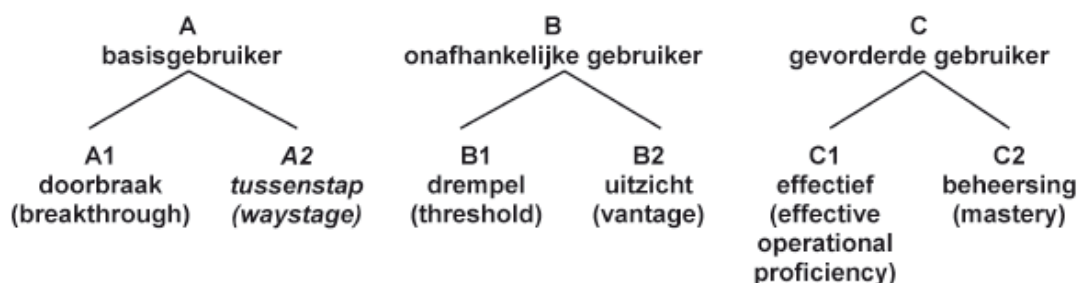
(...) it is not the function of the Framework to promote one particular language teaching methodology, but instead to present options. (Council of Europe, 2011, p. 142).

Het is dus voor de instituten en/of organisaties die tweedetaalonderwijs aanbieden, mogelijk om zelf de onderwijsmethode te kiezen die zij geschikt achten om aan het ERK te koppelen. Het IGTD heeft in het oude curriculum (tot 2010-2011) voornamelijk gekozen voor de grammatica-vertaalbenadering en na de curriculumvernieuwing voor de communicatieve benadering. Hierbij moet benoemd worden dat de eerste modules van het eerste curriculum (1998-2001) van het IGTD gemaakt zijn door het Nederlands Gebarentaalcentrum. Deze zijn gebaseerd op hun didactische methode die werd gebruikt voor modules voor ouders van dove kinderen. Deze modules stamden uit de vroege jaren '90, waarbij de grammatica-methode overheersend was.

2.4 ERK/CEFR

Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen (ERK) is in 2001 voor gesproken talen gepubliceerd (Council of Europe, 2001). De Nederlandse vertaling van de Nederlandse Taalunie verscheen in 2008. Op basis van het bestaande ERK is een ERK voor gebarentalen ontwikkeld (ATERK NGT, 2013; PRO-Sign, 2016). Het doel van het ERK is het bereiken van een document waarin staat wat taalleerders moeten kunnen, weten en leren om een taal in bepaalde contexten te kunnen gebruiken (Nederlandse Taalunie, 2008: 7). Naast de taalvaardigheid, wordt er aandacht besteed aan de cultuur waar de taal onderdeel van is. Door de publicatie van het Referentiekader kunnen taalleerders hun ontwikkeling en taalvaardigheid meten op elk moment in het leerproces (Nederlandse Taalunie, 2008: 7).

Binnen het ERK wordt er gewerkt met can do-statements. Dit zijn kernachtige beschrijvingen van wat iemand in een vreemde taal kan doen. Belangrijk hierbij is dat de can do-statements gericht zijn op wat taalleerders kunnen produceren en begrijpen in plaats van alleen wat ze weten. De descriptors zijn waarneembaar en meetbaar en gericht op wat taalleerders kunnen en niet op wat de docent zal aanleren (Barbaux, 2016).



Figuur 1: De verschillende taalniveaus binnen het ERK (ATERK NGT, 2013).

In het ERK wordt er onderscheid gemaakt tussen zes verschillende taalniveaus (Figuur 1). Zo kan een *basisgebruiker* van de doeltaal veelvoorkomende uitdrukkingen begrijpen en basiszinnen produceren, maar heeft hierbij nog wel hulp nodig (Nederlandse Taalunie, 2008: 26). Een basisgebruiker zal mee kunnen doen aan gesprekken over alledaagse zaken, maar de gesprekspartner (native speaker) zal zich nog wel moeten aanpassen aan de taalgebruiker, door bijvoorbeeld zijn/haar tempo aan te passen of meer gemakkelijke zinsconstructies te gebruiken. Een *onafhankelijke gebruiker* kan meer ingewikkelde teksten begrijpen over concrete en abstracte zaken en kan vloeiend (op (gelijkmatig) tempo, de taalstroom is vloeiend) reageren op uitingen van een moedertaalspreker, zonder dat beide taalgebruikers hiervoor extra inspanning hoeven te leveren (moeite moeten doen om de taalstroom te begrijpen) (Nederlandse Taalunie, 2008: 26). De gesprekspartner hoeft zich hierbij nauwelijks aan te passen aan de taalgebruiker. Tot slot kan een *gevorderde gebruiker* nagenoeg alles wat hij/zij hoort/ziet makkelijk begrijpen en kan hij/zij vloeiend een duidelijk gestructureerde tekst over complexe onderwerpen produceren, waarbij ook de nuances in betekenis worden uitgedrukt (Nederlandse Taalunie, 2008:26).

De verschillende descriptoren binnen het ERK geven weer wat er op een bepaald niveau aan taalvaardigheid te zien is bij de taalleerder (Figueras, 2012). Deze taalvaardigheid wordt zowel in termen van 'kwantiteit' als 'kwaliteit' beschreven. De kwantiteit beschrijft 'wat' de taalleerder aan taal kan produceren en de kwaliteit beschrijft hoe goed de taalleerder de taal kan gebruiken (Hulstijn, 2007).

Behalve dat het ERK gebruikt kan worden bij het analyseren van taal en de taalgebruikers, biedt het ERK een basis voor lesprogramma's en examens. Door gebruik van het ERK kan iedereen die te maken heeft met het onderwijs (zowel bij het leren, onderwijzen als beoordelen van taal) concreet benoemen wat hij/zij verwacht van de taalleerders (ATERK, 2013.) Dit maakt dat het ERK toegepast kan worden in de onderwijspraktijk.

Het ERK kan flexibel worden ingezet, afhankelijk van de situatie waarvoor het wordt gebruikt. zoals lessituaties maar ook als richtlijn voor het beoordelen van taalvaardigheid. Doordat het ERK multifunctioneel is, kan het voor verschillende doeleinden worden gebruikt die te maken hebben met het leren van talen.

Om een bepaald ERK-niveau te behalen is het nodig dat de taalleerder taalcontacturen opbouwt met moedertaalsprekers/vloeiende T2-gebaarders in de doeltaal. Het aantal contacturen is niet voor elk taalniveau hetzelfde. Zo zullen er meer taalcontacturen nodig zijn om van B2- naar C1-niveau te gaan dan van A1 naar A2 (Little, 2011). Het aantal uren dat nodig is om een bepaald taalniveau te behalen is voor *gesproken talen* ingeschat door Pearson Longman (n.d.) en te zien in Tabel 1. Voor de talen Duits, Engels, Frans en Iers zijn de cumulatieve uren te zien in Tabel 2.

Aantal uren	Te bereiken niveau
100 uur	A1
300 uur	A2 (200 uur van A1 naar A2)
700 uur	B1 (400 uur van A2 naar B1)
1500 uur	B2 (800 uur van B1 naar B2)
3100 uur	C1 (1600 uur van B2 naar C1)
6300 uur	C2 (3200 uur van C1 naar C2)

Tabel 1: Aantal contacturen nodig om een bepaald taalniveau te bereiken (Pearson Longman, n.d.).

	Cumulatieve uren per taalniveau						
Taal	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Referentie
Duits	75	150 (A2.1) 220 (A2.2)	300 (B1.1) 400 (B1.2)				⁴
Engels		180-200	350-400	500-600	700-800	1000-1200	⁵
Frans	60-100	160-200	360-400	560-650	810-950	1060-1200	⁶
Iers	80-100	160-200	350-400	500-600	1000+	1500+	⁷

Tabel 2: Aantal uren per taalniveau, vanaf beginnersniveau (Duitse Wave, 2017; British Council, 2017; Alliance Francaise De Cebu, 2017; Teastas Eorpach na Gaeilge (TEG), 2017).

Opvallend aan beide tabellen is dat het aantal uren beduidend verschillend is. Zo staat in Tabel 1 beschreven dat als een taalleerder B2-niveau wil behalen hij/zij 1500 uur aan de doeltaal moet besteden, terwijl in Tabel 2 staat dat dit voor Engels, Frans en Iers rond de 600 uur moet zijn. Dit zijn grote verschillen. In Tabel 1 is te zien dat wanneer een taalleerder een hoger taalniveau wil beheersen, hij hiervoor meer contacturen in de doeltaal moet hebben dan wanneer hij/zij een lager taalniveau wil beheersen. Dit komt duidelijk naar voren in Tabel 1, maar niet in Tabel 2. In Tabel 2 zijn er niet meer contacturen nodig tussen B2 en C1 dan tussen B1 en B2. Belangrijk is dat in de artikelen die gebruikt zijn voor Tabel 2

⁴ <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/deutschkurse/s-2068>

⁵ <https://www.britishcouncil.pt/en/our-levels-and-cefr>

⁶ <http://www.alliancefr.ph/en/general-information>

⁷ <http://www.teg.ie/teg-levels.8.html>

nadrukkelijk benoemd staat dat de uren gerekend zijn vanaf beginnersniveau, waar dit bij Pearson niet expliciet wordt benoemd. Tot slot is het van belang te benoemen dat geen enkele taalleerder op dezelfde manier een taal leert, waardoor het moeilijk is om het precieze aantal uren per taalniveau te beschrijven (Pearson Langdon n.d.).

Quinto-Pozos (2011) benoemt dat sommige taalleerders verwachten dat een gebarentaal makkelijk te verwerven is, omdat ze denken dat het een manuele weergave is van de gesproken taal. Jacobs (1996) heeft onderzoek gedaan naar de moeilijkheidsgraad van het verwerven van ASL (American Sign Language). In dit onderzoek wordt geconcludeerd dat het verwerven van ASL voor Engelstalige moedertaalsprekers qua moeilijkheid gelijk is aan het leren van Chinees of Japans voor een moedertaalspreker van het Engels. Wel kan het zijn dat sommige taalleerders visuele leerders zijn en andere meer auditief zijn ingesteld, waardoor de eerste groep een gebarentaal makkelijker zou kunnen leren (Quinto-Pozos, 2011). Belangrijk is om te noemen dat dit argumentaties zijn voor gesproken talen, maar dat voor gebarentaal empirisch onderzoek ontbreekt.

2.5 Self-assessment

Belangrijke onderdelen van het ERK zijn het zelfstandig leren (reflectie) en self assessments. Door de descriptoren van het ERK te gebruiken, kunnen taalleerders hun eigen leerproces plannen en evalueren (Barbaux, 2016). Hierdoor kunnen studenten gerichter werken aan de leerdoelen die ze nog moeten behalen. Door self assessments, de combinatie van coherente leerdoelen en het aanbieden van leertaken, worden het leren en het onderwijzen zichtbaar gemaakt, wat een grote bijdrage levert aan de kwaliteit van leren (Sadler, 2009). Waar lesmodules en geformuleerde leeruitkomsten vaak pas aan het eind van een periode worden geëvalueerd en aangepast voor de volgende periode, kan dit m.b.v. het ERK en self assessments ook tijdens de module gebeuren. Dit zorgt ervoor dat niet alleen de studenten in de volgende periode profiteren van de aanpassingen in de module, maar ook de huidige studenten (Barbaux, 2016). Studenten weten door self assessments waar ze nog aan moeten werken en kunnen dit dan ook meteen doen, en dit voorkomt dat studenten pas aan het eind van de module/periode weten waar ze nog aan moeten werken. Een voorbeeld van een self assessment is het ELP⁸ (European Language Portfolio), die door the Council of Europe in 2001 is ontwikkeld. Het ELP is een persoonlijk document van een taalverwerver, waarbij de zes niveaus van communicatieve bekwaamheid uit het CEFR centraal staan. Er zijn diverse soorten portfolio's voor verschillende talen. Het doel van het ELP is om door middel van reflectie en (self) assessments zicht te krijgen op het leerproces bij het leren van een vreemde taal, dit leerproces te monitoren, en de vooruitgang te meten om zo schattingen te kunnen maken van de resultaten van dit leerproces. Ook ondersteunt het ELP de autonomie van de leerder (ECML, 2011). Inmiddels wordt vanuit het Lectoraat Dovenstudies een project opgestart waarbij NGT-studenten op A2-B1-niveau gevraagd wordt om mee te doen aan een pilot om het ELP voor hun verdere verwerving van gebarentaal in te zetten.

Hattie (2009) ten slotte stelt dat heldere leerdoelen en methodes alsmede transparante feedback van en naar de docent veel invloed hebben op de kwaliteit van het leren. Wanneer studenten docenten worden van hun eigen leerproces en docenten studenten van hun eigen didactiek, kunnen de grootste effecten op het leren worden bereikt.

⁸ ELP: <http://elp.ecml.at/>

3. Analyse van de NGT-leerdoelen

Om de leerlijn NGT te analyseren zijn allereerst de leerdoelen van de NGT-leerlijn verzameld. Deze leerdoelen komen uit de studiegidsen en/of de werkboeken en/of docentenhandleidingen van zowel de bacheloropleiding Tolk NGT, Leraar NGT als de AD schrijftolkopleiding en zijn in een overzicht gezet om ze zo goed mogelijk met elkaar te kunnen vergelijken. De studiegidsen, werkboeken en docentenhandleidingen zijn van het studiejaar 2007-2008 t/m 2016-2017. In de verschillende tabellen in de paragrafen hieronder is een duidelijk onderscheid te zien tussen het Oude NGT-curriculum en het Nieuwe NGT-curriculum. Het nieuwe curriculum is gestart in het studiejaar 2010-2011. De verschillen tussen beide curricula zullen in de paragrafen hieronder nader worden beschreven. Naast de leerdoelen zijn de verschillende ERK-niveaus die studenten moeten behalen om de module te kunnen afronden, verzameld om ook deze met elkaar te kunnen vergelijken, per module en per jaar.

3.1 De ERK-niveaus en de continuïteit per module door de jaren heen

Hieronder staan in verschillende tabellen de ERK-niveaus per jaar, per opleiding en per module beschreven. Aan de hand van deze tabellen zullen er uitspraken worden gedaan over de inhoud, opbouw en continuïteit van de ERK-niveaus binnen de modules en door de jaren heen. Per studiejaar zal eerst de tolkenopleiding beschreven worden, daarna de docentenopleiding en indien van toepassing de schrijftolkenopleiding. Na deze afzonderlijk van elkaar te hebben geanalyseerd, zullen we de ERK-niveaus binnen de opleidingen met elkaar vergelijken. In de studiejaar tot 2010-2011 zijn er leerdoelen gesteld op basis van grammaticale aspecten. Het ERK heeft zijn intrede gedaan in 2010-2011, waardoor er geen ERK-niveaus zijn beschreven in de voorgaande studiejaar (2007-2008 t/m 2009-2010).

Tolk NGT Studiejaar 1

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
NGTA	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
NGTB	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	A2	A2 en deel B1	A2 en deel B1	A2	A1 en A2	A2	A2
NGTC	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Aantal doelen B1	B1	B1	Eind jaar 1: B1	Eind jaar 1: A2	A2	A2
NGTD	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	B1	Begin B2	B1	Eind jaar 1: B1	Eind jaar 1: A2	Eind jaar 1: A2 en begin B1	A2 en begin B1

Tabel 3: De verschillende ERK-niveaus per module per jaar voor de bacheloropleiding Tolk NGT voor het studiejaar 1

In Tabel 3 is te zien dat de ERK-niveaus voor NGT A binnen de tolkenopleiding door de jaren heen consistent A1 zijn gebleven. Dit heeft ermee te maken dat de opleidingen Tolk en Docent NGT geen ingangsei-

sen hanteren voor het gebarentaalniveau om te mogen beginnen met de opleiding. Studenten kunnen zich inschrijven voor de opleiding, zonder enige kennis van de NGT te hebben. Hierdoor heeft de eerste module (NGT A, 10 ECTS x 28 uur = 280 uur) als eindniveau A1. Bij NGT B zijn de ERK-niveaus niet zo consistent als bij NGT A. Tolkstudenten moesten namelijk in 2010-2011 A2-niveau hebben behaald, waar dit in 2011-2012 en 2012-2013 ook al deels B1-niveau moest zijn. In 2013-2014 en in de studie jaren daarna is het niveau weer teruggebracht naar A2. Bij zowel NGT C als bij NGT D is een duidelijke verlaging van het ERK-niveau zichtbaar. Zo moesten de studenten in 2010-2011 nog B1-niveau behalen en is dat tot 2016-2017 verlaagd naar A2 (NGT C) en begin B1 (NGT D). Tolkstudenten moeten in 2010-2011 en 2013-2014 in hun eerste studiejaar van A1-niveau naar B1-niveau. Volgens Pearson Langdon (n.d.) moeten taalleerders die van A1- naar B1-niveau willen ongeveer 600 uur aan de taal besteden om dat te kunnen behalen. Als er wordt gekeken naar het aantal uren van studielast (klassikaal onderwijs van een docent) binnen de modules, valt op dat deze samen 840 uur bedragen (280 NGT A + 140 NGT B + 280 NGT C + 140 NGT D). Volgens de tabel van Pearson zou het dus mogelijk kunnen zijn om in het eerste jaar van A1-niveau naar B1-niveau te gaan, maar in de praktijk blijkt dit niet realistisch. De eerste schattingen binnen het IGTD zijn gemaakt op basis van de schattingen van Pearson. Naar aanleiding van de eerste pilot-NFA's bleken deze inschattingen niet realistisch, waarna ze zijn veranderd. De onduidelijkheid in de niveaus in de beginfase heeft mogelijk te maken gehad met de grote wisselingen in module-ontwikkelaars, waardoor mogelijk informatie niet of onvoldoende bij de module-ontwikkelaars is terechtgekomen, waarna er inconsistentie in de niveaus is ontstaan. Ook werd er door het management weinig ontwikkeltijd beschikbaar gesteld, waardoor verankering in de bestaande literatuur minder heeft plaatsgevonden dan mogelijk gewenst is.

Ook moet benoemd worden dat van deze 840 uur, niet precies weten waaruit het taalcontact bestaat. Dit is afhankelijk van de werklust en motivatie van de student, maar ook van hoe docenten het huiswerk en bijvoorbeeld feedback organiseren. Belangrijk is ook om te noemen dat de genoemde contacturen van het IGTD waarschijnlijk niet te vergelijken zijn met de taalcontacturen met native gebaarders/sprekers, omdat binnen de opleidingen studenten veel met andere studenten (L2-leerders) oefenen en omdat de groepsgrootte het direct individueel contact tussen docent en student gedurende het hele contactuur onmogelijk maakt (ASLTA, 2014). Hierdoor is waarschijnlijk de input veel lager dan het IGTD heeft ingeschat. De optimale groepsgrootte bedraagt tussen de 8 en 20 studenten. (ASLTA, 2014).

Tot slot moet hier genoemd worden dat tijdens de opleiding studenten actief en regelmatig worden aangemoedigd om naast de reguliere NGT-lessen in contact te komen met moedertaalgebaarders, omdat het aantal NGT-lesuren niet toereikend is om de verschillende taalniveaus te behalen. Ditzelfde geldt ook voor 2011-2012, waarbij het eindniveau in NGT D zelfs begin B2 is.

Docent NGT Studiejaar 1

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
NGTA	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
NGTB	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	A2	A2 en deel B1	A2 en deel B1	A2	A1 en A2	A2	A2
NGTC	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Aantal docenten B1	B1	B1	Eind jaar 1: B1	Eind jaar 1: A2	A2	B1
NGTD	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	B1	Begin B2	B1	Eind jaar 1: B1	Eind jaar 1: A2 en begin B1	Eind jaar 1: A2 en begin B1	Eind jaar 1: A2 en begin B1

Tabel 4: De verschillende ERK-niveaus per module per jaar voor de bacheloropleiding Leraar NGT voor studiejaar 1

In Tabel 4 is het opvallend dat in 2014-2015 de docentstudenten bij NGT B A2 niveau moesten behalen, terwijl bij de modules NGT C en NGT D stond: 'Aan het eind van jaar 1 A2-niveau'. Dit zou betekenen dat de studenten bij NGT B al op het niveau van eind jaar 1 zouden gebaren. Dit is een verstoring in de opbouw van de niveaus, maar kan ook bewust op deze manier zijn beschreven, om zo variatie in studentvaardigheid mee te nemen. In 2013-2014 is een gestage opbouw te zien van de ERK-niveaus tussen de modules NGT A en NGT D. Volgens Tabel 1 van Pearson (n.d.) is het haalbaar om binnen één studiejaar van A1- naar B1-niveau te gaan, maar hierbij moet er wel rekening mee worden gehouden dat in het aantal uren dat voor elke module staat ook zelfstudie-uren zijn meegenomen. Wanneer zowel het aantal lessen als het aantal zelfstudie-uren (contact met de Dovengemeenschap) wordt behaald, zou het haalbaar kunnen zijn om binnen één studiejaar van A1- naar B1-niveau te gaan. Tot slot is het opvallend dat studenten bij NGT C in 2015-2016 A2 moesten behalen, waar dit in 2016-2017 is verhoogd naar B1.

Bij het vergelijken van Tabel 3 met Tabel 4 kan geconcludeerd worden dat in studiejaar 2014-2015 voor de tolkstudenten en de docentstudenten het uiteindelijke ERK-niveau niet gelijk is aan elkaar. Zo moesten de docentstudenten A2 en begin B1 behaald hebben, waar de tolkstudenten A2 hoeven te behalen. De oorzaak hiervan ligt bij de onjuiste beschrijving van de ERK-niveaus in de docentenhandleidingen van NGT D.

Schrijftolk Studiejaar 1

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
NGTA	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen cursus-beschrijving	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
NGTB	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen cursus-beschrijving	A2	A1	Geen ERK-niveau	A2	A1	A1	A1
NGTC 1	Geen ERK-niveau	Geen leerdoelen	Geen cursus-beschrijving	Eind van C1 en C2 B1	A2	A2 en deel B1	Eind jaar 1, begin B1	Eind jaar 1: begin A2	B1	B1
NGT4	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen cursus-beschrijving	Niet aangeboden	Niet aangeboden	Niet aangeboden	Niet aangeboden	Niet aangeboden	Niet aangeboden	Niet aangeboden

Tabel 5: De verschillende ERK-niveaus per module per jaar voor de Schrijftolk-opleiding voor studiejaar 1.

In Tabel 5 is te zien dat voor de schrijftolken het eindniveau voor NGT A door de jaren heen gelijk is, namelijk A1. Bij NGT B zijn er verschillen in eindniveau te zien. Zo moesten de studenten in 2010-2011 en 2013-2014 A2-niveau beheersen, waar de studenten in de andere studiejaren A1 moesten behalen. Voor de schrijftolken is NGT A verdeeld over twee blokken. Dit verschilt met studenten tolk en leraar NGT, want zij volgen NGT A in één blok. Door schrijftolken wordt in de praktijk minder NGT gebruikt dan door de docenten en tolken NGT. Schrijftolken gebruiken alleen NGT voor een introductie en om bijvoorbeeld in een situatie in te grijpen. Daarom is het voor schrijftolken genoeg om de basisvaardigheden van de NGT te beheersen. Wel is het opvallend dat de schrijftolkstudenten ook voor NGT B A1-niveau als eindniveau hebben, omdat ze dan drie blokken lang de tijd hebben om dit niveau te behalen. Bij de koppeling naar het aantal uren die beschreven staan in Tabel 1 zou het voor de schrijftolken qua aantal NGT-contacturen haalbaar moeten zijn om tijdens NGT B A1-niveau te behalen. Voor NGT A staan 68 contacturen en voor NGT B 34. Bij elkaar opgeteld is dat 102 contacturen en dat zou volgens Tabel 1 ruim genoeg moeten zijn om A1-niveau (100 uur) te behalen, maar ook hier laat, net als bij de tolken- en docentenopleiding, de praktijk zien dat dit voor studenten niet altijd genoeg is om ook daadwerkelijk het benodigde niveau te behalen (Boers, 2010).

Tolk en Docent NGT Studiejaar 2

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
NGTE	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	B2	Eind jaar 2: B2	Eind jaar 2: B1	Beheersing op ruim A2	Beheersing op ruim A2
NGTF	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Eind jaar 2: B2	B2	Eind jaar 2: B2	Eind jaar 2: B1	Beheersing op ruim A2	Beheersing op ruim A2
NGTG	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Eind jaar 2: B2	B2	Eind jaar 2: B2	Eind jaar 2: B1	Beheersing op ruim A2	Beheersing op ruim A2
NGTH	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Eind jaar 2: B2	Eind jaar 2: B2	Eind jaar 2: B2	Eind jaar 2: B1	B1	B1

Tabel 6: De verschillende ERK-niveaus per module per jaar voor de bacheloropleiding Tolk en Leeraar NGT voor studiejaar 2

In Tabel 6 is te zien dat de ERK-niveaus voor zowel de tolkenopleiding als de docentenopleiding in studiejaar 2 gelijk zijn aan elkaar. Ook is in deze Tabel te zien dat het ERK-niveau voor NGT E, NGT F en NGT G in 2012-2013 nog B2 was en dit verlaagd is naar ruim A2 in 2016-2017. Ook is bij deze NGT-modules te zien dat de ERK-niveaus voor NGT E, F en G gelijk zijn aan elkaar. Dit heeft te maken met het feit dat in de studiegidsen en de handleidingen wordt beschreven dat de studenten aan het eind van jaar 2 B1-niveau moeten beheersen. Er worden bij deze modules geen tussenniveaus beschreven. Voor NGT H is het ERK-niveau van B2 in 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014 verlaagd naar B1 in 2014-2015, 2015-2016 en 2016-2017.

In het tweede studiejaar werden in de tolkenopleiding ook de modules NGT+1T en NGT+2T aangeboden tot 2011-2012. Omdat tot 2011-2012 geen ERK-niveaus werden gekoppeld aan de leerdoelen, zijn deze modules niet in deze analyse meegenomen. Dit geldt ook voor de module NGT+3L (en na de curriculumvernieuwing is vervangen door NGT IL) die van 2007-2008 tot en met 2011-2012 in de docentenopleiding werd aangeboden. Ook deze zijn niet meegenomen in de analyse in verband met het ontbreken van de ERK-niveaus.

Schrijftolk Studiejaar 2

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
NGTC2 periode A	Geen NGT	Geen NGT	Geen cursus- be- schrij- ving	Geen cur- susbe- schrij- ving	Aantal doe- len B1	Aantal doe- len B1	B1	A2	A1+	A1+
NGTD periode B	Geen ERK- niveau	Geen ERK- niveau	Geen cursus- be- schrij- ving	B1	B1	B1	B1	A2	A2	A2
NGT+1 periode C	Geen NGT	Geen NGT	Geen ERK- niveau	Niet aan- gebo- den	Niet aan- gebo- den	Niet aan- gebo- den	Niet aan- gebo- den	Niet aan- gebo- den	Niet aange- boden	Niet aange- boden
NGT+2 periode D	Geen ERK- niveau	Geen ERK- niveau	Geen ERK- niveau	Niet aan- gebo- den	Niet aan- gebo- den	Niet aan- gebo- den	Niet aan- gebo- den	Niet aan- gebo- den	Niet aange- boden	Niet aange- boden

Tabel 7: De verschillende ERK-niveaus per module per jaar voor de opleiding AD-schrijftolk voor studiejaar 2

In Tabel 7 is te zien dat schrijftolkstudenten in studiejaar twee voor NGT C2 in de verschillende jaren verschillende eindniveaus moesten behalen. Zo moesten ze in 2013-2014 B1 niveau behalen, in 2014-2015 A2 en in 2015-2016 en 2016-2017 A1+. Het niveau is dus van B1 naar A1+ bijgesteld. Voor NGT D is eenzelfde soort patroon te zien, namelijk een verlaging van het eindniveau van B1 naar A2.

Tolk NGT Studiejaar 3

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
NGTIT	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	B2	Eind jaar 3: B2 en begin C1	Eind jaar 3: B2	B2	B2
NGT 9-10	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Eind jaar 2: B2	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden
NGT+3T	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Eind jaar 2: B2	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden
NGT+4T	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden
NGT+5T	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden	Werd niet aangeboden

Tabel 8: De verschillende ERK-niveaus per module per jaar voor de bacheloropleiding Tolk NGT voor studiejaar 3

Het ERK-niveau voor het eind van het derde studiejaar in 2013-2014 was nog B2 en begin C1, waar dit is verlaagd naar B2 in 2014-2015 (zie Tabel 8). In de Tabel is ook te zien dat de modules NGT 9-10, NGT+3T, NGT+4T en NGT+5T vanaf 2012-2013 niet meer in diezelfde vorm werden aangeboden. Voor de andere jaren zijn er geen ERK-niveaus en ook geen leerdoelen beschreven in de studiegidsen en/of werkboeken.

In het derde studiejaar van de docentenopleiding werden ook de modules NGT+2L, NGT 9-10, NGT 11, NGT 12, NGT 9L, NGT 10L, NGT 11L en NGT 12L aangeboden tot en met 2012-2013. Omdat in de werkboeken, docentenhandleidingen en de studiegidsen geen ERK-niveaus worden genoemd bij de modules, zijn deze niet meegenomen in de analyse.

Tolk NGT Studiejaar 4

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
NGTJ	Werd niet aangeboden	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	B2 en aantal C1	B2 en aantal C1	B2	B2

Tabel 9: De verschillende ERK-niveaus per module per jaar voor de bacheloropleiding Tolk NGT voor studiejaar 4

Wat ook in de andere studiejaar en NGT-modules is te zien, is een verlaging van het eindniveau voor NGT J, namelijk van B2 en een deel C1 in 2013-2014 naar B2 in 2016-2017 (zie Tabel 9). Opvallend is wel dat de tolkstudeenten eind studiejaar 3 ook al B2-niveau gehaald moesten hebben. Hier zit dan ook geen opbouw qua niveau in tussen het derde en het vierde studiejaar.

Docent NGT Studiejaar 4

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
NGTIL	Werd niet aangeboden	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	Geen ERK-niveau	B2 en begin C1	B2 en begin C1	B2	B2

Tabel 10: De verschillende ERK-niveaus per module per jaar voor de bacheloropleiding Leraar NGT voor studiejaar 4

De eindniveaus van het ERK voor studiejaar 4 voor de tolkstudeenten is gelijk aan de eindniveaus voor de docentstudeenten (zie Tabel 9 en 10). Voor beide opleidingen geldt een eindniveau van B2. Wel was dit eindniveau in 2013-2014 en 2014-2015 nog B2 en een aantal doelen van C1. Dit niveau is in 2015-2016 en 2016-2017 naar beneden bijgesteld. Omdat er in de werkboeken, docentenhandleidingen en de studiegidsen voor het derde studiejaar voor studeenten leraar NGT geen ERK-niveaus worden beschreven, is het helaas niet mogelijk om het vierde studiejaar te vergelijken met het derde studiejaar.

In studiejaar 4 van de docentenopleiding werd ook de module NGT+3L aangeboden, maar omdat daarvan geen ERK-niveaus beschikbaar zijn, is deze niet meegenomen in de analyse.

Aan de hand van bovenstaande analyse kan geconcludeerd worden dat in de jaren tussen 2010 en 2017 de ERK-niveaus naar beneden zijn bijgesteld voor de bacheloropleidingen en de AD opleiding. Dit bijstel-

len is vaak gedaan op basis van uitkomsten van NFA's ⁹. De vraag hierbij blijft of het terecht is dat de ERK-niveaus voor de NGT-modules naar beneden zijn bijgesteld of dat er hogere niveaus behaald kunnen worden als er een betere afstemming is tussen leerdoelen en werkvorm.

3.2 De leerdoelen per module door de jaren heen

Bij het bezien van de leerdoelen door de jaren heen is duidelijk zichtbaar dat er onderscheid gemaakt is tussen een oud curriculum en een nieuw curriculum. Het nieuwe curriculum deed zijn intrede in 2010-2011. Dit is duidelijk zichtbaar aan de leerdoelen. De verschillen tussen beide curricula worden hieronder besproken.

Leerdoelen voor de curriculumwijziging

In de leerdoelen van de studiejaren tot 2010-2011 werden vooral grammaticale aspecten van de NGT beschreven, zoals 'lokalisatie', 'werkwoordvervoeging' en 'classifiers'. Zo moesten studenten bij NGT 3 voor lokalisatie verwerven: 'het gebruik van de ruimte om een feitelijke en/of niet feitelijke situatie weer te geven' en voor classifiers: 'classifiers voor het plaatsen en zelf bewegen van dieren, personen en voorwerpen' en 'classifiers voor het hanteren, aanraken en bedienen van voorwerpen'. Er vond in de docentenhandleidingen en werkboeken nog geen koppeling plaats naar het ERK, omdat dit pas na 2010-2011 werd ingevoerd.

Leerdoelen na de curriculumwijziging

Vanaf 2010-2011 zijn de leerdoelen vooral gericht op 'begrip', 'interactie' en 'productie', gelijk aan wat er in de literatuur wordt geschreven over de verschillende ERK-niveaus. De leerdoelen zijn met name bedoeld om de student te leren 'zich te redden in de communicatie'. Dit is een groot verschil met de leerdoelen in het oude curriculum, namelijk het zo goed mogelijk toepassen van de grammatica van de NGT.

Opvallend aan de leerdoelen vanaf studiejaar 2011-2012 is het gegeven dat in de werkboeken, studiegidsen en docentenhandleidingen staat dat het taalaanbod volledig in de Nederlandse Gebarentaal plaatsvindt en dat er gedurende de lessen geen gebruik gemaakt wordt van gesproken of geschreven Nederlands. Dat dit zo nadrukkelijk wordt benoemd, heeft te maken met het besluit dat hierover is genomen. De reden hiervan is dat de NGT-docenten merkten dat studenten te veel Nederlandstalige constructies gebaarden (negatieve transfer), terwijl ze de informatie eigenlijk visueel hadden kunnen gebaren (Boers & Van den Bogaerde, 2010).

Tot slot is het ook opvallend dat de leerdoelen niet voor alle modules op eenzelfde manier zijn beschreven. Zo staan bij sommige modules de leerdoelen beschreven in categorieën als 'begrip', 'productie' en 'interactie', bij sommige als 'can do-statements', of als 'Learning Outcome' waar andere modules de leerdoelen juist weer beschreven als cursusinhoud. Een reden van deze wisselende termen kan liggen aan het feit dat er tot nu toe weinig aandacht is besteed aan hoe de 'can do-statements' vertaald kunnen worden naar leerdoelen voor het onderwijs. Een andere reden hiervoor is dat het NGT-team onder grote druk met te weinig tijd can do-statements moest ontwikkelen, waarbij altijd in het achter-

⁹ NGT Functional Assessment. Het NFA is een interview waarbij het gebarentaalniveau van tweedetaalverwervers kan worden gemeten. Er wordt hierbij gekeken naar de communicatieve vaardigheden en de taalvaardigheden van taalleerders (Boers, 2010).

hoofd werd gehouden dat het helder formuleren van de leerdoelen op een later tijdstip nog wel de aandacht zou krijgen.

3.3 Samenvatting

Aan de hand van de bovenstaande beschrijvingen kan geconcludeerd worden dat met de komst van het nieuwe curriculum in 2010-2011, waarbij de leerlijn NGT is gekoppeld aan het ERK, er een duidelijk referentiekader is gekomen. Hierdoor is de gebarentaalontwikkeling van studenten meetbaarder geworden. Daarnaast geeft het ERK gerichte suggestie om leerdoelen te formuleren a.d.h.v. de can do-statements. Wel is uit bovenstaande beschrijvingen en analyses naar voren gekomen dat het ERK niet altijd transparant is. De tabel van Pearson (n.d., zie Tabel 1) is als richtlijn gebruikt, maar niet één-op-één op een curriculum te passen. Wil een opleiding effectief zijn, dan dienen leerdoelen helder te zijn. Can do-statements zullen daarom consistentier moeten worden vertaald naar leerdoelen.

Door de keuze om minder Nederlands en meer gebarentaal te gebruiken in de lessen, kan verwacht worden dat de gebarentaalvaardigheid van de studenten wordt verhoogd. In de verschillende tabellen is te zien dat in het begin van het nieuwe NGT-curriculum de NGT-docenten zoekende zijn geweest welk niveau bij welke module hoort. Soms werden deze te hoog ingeschat, soms te laag. Vanaf 2015-2016 is hier meer stabiliteit in gekomen. Naar het aantal contacturen in het algemeen in combinatie met het aantal contacturen per NGT-module moet nog meer onderzoek worden gedaan. Opvallend is ook dat bij een aantal modules in het tweede jaar, er een algemeen niveau wordt omschreven, namelijk 'aan het eind van studiejaar 2 (...)', wat maakt dat er geen concrete tussenstappen binnen de niveaus zijn geformuleerd. Er kan naar de opleiding geadviseerd worden om dit wel te doen, om zo meetbaar te maken waar in het verwervingsproces de student zich bevindt. Tot slot moet benoemd worden dat niet alle leerdoelen en ERK-niveaus van de verschillende modules door de jaren heen verzameld konden worden, omdat deze niet meer beschikbaar waren. Over deze modules/jaren kunnen dan ook helaas geen uitspraken worden gedaan.

4. Analyse van de NGT-oefeningen in combinatie met het ERK

Aan de hand van de verschillende NGT-oefeningen die beschreven staan in de docentenhandleidingen van 2016-2017 is onderstaande analyse gemaakt. Tijdens het analyseren is gekeken of de oefeningen passen bij het streven van het IGTD om geen geschreven en/of gesproken Nederlands te gebruiken tijdens de lessen, of de leerdoelen passend zijn bij de descriptoren van het ERK en of de oefeningen passend zijn bij het gebarentaalniveau van de student die op dat moment de betreffende module volgt.

4.1 NGT-modules algemeen

Uit de analyses van de leerdoelen in combinatie met de ERK-descriptoren komt naar voren dat het ERK leidend is geweest in de ontwikkeling van de NGT-modules, maar dat er in de NGT-lessen ook wordt gewerkt aan leerdoelen die niet in het ERK staan beschreven. Dit is mogelijk, omdat het ERK descriptoren beschrijft van waaruit leerdoelen geformuleerd kunnen worden. Uit de analyses valt ook op dat er diverse randvoorwaarden zijn gesteld om de NGT-lessen te kunnen geven, maar deze zijn als leerdoelen geformuleerd. Het is aan te bevelen om randvoorwaarden (bijv. het gebruik van het Talenpracticum, warming-up-oefeningen en de regels in de klas), descriptoren en leerdoelen afzonderlijk van elkaar te beschrijven, zodat hier geen verwarring over kan ontstaan.

4.2 NGT A

Binnen de module NGT A is het opvallend dat een aantal oefeningen gericht is op het aanbieden van beginnende grammaticale aspecten van de NGT. Zo is er een oefening waarbij studenten oefenen met het vervoegen van directionele werkwoorden als VRAGEN, ANTWOORDEN en GEVEN. Er wordt geen nadrukkelijke grammaticale instructie gegeven (de term 'directionele werkwoorden' wordt bijvoorbeeld niet genoemd), maar de docent geeft wel voorbeelden van dit soort werkwoorden, waarna studenten hiermee gaan oefenen. Een andere oefening die gericht is op een grammaticaal aspect is het gebaren van GROOT en KLEIN in de NGT a.d.h.v. tongpunt of bolle wangen. Tot slot wordt er aandacht besteed aan lokalisatie en het gebruik van de gebarenruimte om visueel te maken hoe de omgeving eruitziet. Ook hierbij wordt de term 'lokalisatie' niet expliciet gebruikt, maar er wordt wel aandacht besteed aan het principe zelf. Het expliciet aanbieden van beginnende grammaticale aspecten in NGT A is opvallend, omdat de visie van het IGTD en daarmee het NGT-team is dat er aan het begin van de opleiding geen expliciete grammatica wordt aangeboden, maar de lessen en het gebruik van NGT gericht zijn op het kunnen communiceren in die taal. Tevens kan gesteld worden dat in deze module (de eerste NGT-module in het curriculum, er meer aandacht moet komen voor begrip dan voor productie, waarbij er minder door de studenten zelf wordt geoefend).

Ook viel het op dat sommige oefeningen niet aansluiten bij de leerdoelen. Zo moeten studenten werken aan 'De student kan voor een publiek een korte en vooraf geoefende mededeling doen', terwijl de lesopdracht bestaat uit klassikale instructie van de NGT-docent, namelijk uitleg over hoe je kleine voorwerpen in NGT kunt gebaren. Ook werken studenten aan het leerdoel 'De student herkent namen van bekenden/bekende personen in de omgeving', terwijl de bijbehorende oefening gaat over persoonlijke voornaamwoorden. Tot slot wordt aan dit leerdoel ook gewerkt aan de hand van de oefening: 'De student stelt zichzelf voor in NGT en neemt de opname op in het TP.' Deze oefening is dus niet gericht op het herkennen van de namen van anderen.

Bij het vaststellen of de oefeningen passen bij de lesmethode (namelijk het gebruik van NGT in plaats van geschreven Nederlands) valt op dat alle oefeningen in lijn zijn met de visie die het NGT-team hanteert. Er worden geen oefeningen in geschreven Nederlands aangeboden. Het aanbod is divers, van filmfragmenten in NGT door moedertaalgebaarders tot werkbladen met afbeeldingen.

Wel moet benoemd worden dat in de docentenhandleiding bij de opdracht over persoonlijke voornaamwoorden als opmerking is meegenomen dat voor het ERK het uitspreken van 'ik' en 'jij' minder van belang is en dat er door de NGT-docent niet teveel nadruk op gelegd hoeft te worden.

4.3 NGT B

Bij NGT B is te zien dat de studenten instructie krijgen over de basiselementen van een gebaar. Ook dit is expliciet grammaticaal onderwijs (nl. fonologie), wat opvallend is gezien de visie die het NGT-team hanteert over het niet expliciet aanbieden van grammatica aan het begin van de opleiding. Aan het leerdoel 'De student kan het onderwerp van gesprekken (om hem heen) bepalen, als er langzaam gebaard wordt' zijn verschillende oefeningen gekoppeld die niet passend zijn bij dit leerdoel. Zo is er een opdracht waarbij de docent lexicon aanbiedt, wordt rolnemen aangeboden en geoefend en moeten studenten verkeersborden gebaren en tekenen. Dit leerdoel staat ook beschreven bij een oefening waarbij studenten moeten contrasteren in de ruimte en ze activiteiten moeten gebaren met behulp van mimiek. Deze oefeningen zullen naar verwachting geen bijdrage leveren aan het behalen van dit leerdoel. Andere opvallendheden zijn dat in een leerdoel staat dat studenten in eenvoudige bewoordingen plaatsjes kunnen

beschrijven, terwijl de oefening inhoudt dat studenten verkeersborden moeten gebaren, afzien en tekenen. Bij dezelfde oefening staat beschreven dat studenten een geoefend praatje kunnen houden en ook dit wordt niet in de oefening geoefend. In één van de leerdoelen werd aangegeven dat studenten hoofdpunten kunnen herkennen in videofragmenten, maar in de oefening worden geen filmfragmenten getoond. Bij een oefening over het lokaliseren van familieleden in de ruimte is het leerdoel '(....) groeten en afscheid nemen (...)' gekoppeld, maar ook dit wordt in die oefening niet gedaan. Tot slot werd in een leerdoel aangegeven dat de student kan herkennen of een uiting een mededeling, een verzoek of een waarschuwing is, maar ook dit wordt niet in de oefening contrasteren van twee voorwerpen geoefend. Nagenoeg alle leerdoelen die bij NGT B zijn beschreven, sluiten aan bij het ERK en de oefeningen passen bij het A2-niveau dat behaald moet worden.

4.4 NGT C

Van alle leerdoelen die bij NGT C zijn beschreven (86) zijn er 29 leerdoelen die niet in het ERK staan beschreven. De oorzaak hiervan is te vinden in het feit dat binnen het ERK geen descriptoren staan beschreven voor de grammatica van de NGT. De 29 leerdoelen die niet terugkomen in het ERK zijn leerdoelen gericht op de verwerving van grammaticale aspecten. Deze constatering is juist, omdat leerdoelen ontstaan uit descriptoren. Een descriptor kan in het algemeen beschrijven dat een leerder grammatica kan toepassen, waarbij een leerdoel juist dieper ingaat op deze grammatica en het leerdoel een grammaticaal leerdoel kan zijn. Het is positief te benoemen dat, in vergelijking met NGT A en NGT B, alle oefeningen van NGT C passend zijn bij de leerdoelen zoals ze zijn beschreven in de docentenhandleiding.

4.5 NGT D

Bij NGT D valt op, dat bij een aantal oefeningen (12.1 Landen van Europa, 12.2 Hoofdsteden van Europa en 12.3 Landen buiten Europa) geen leerdoelen staan beschreven. Tevens is, net als in NGT B, te zien dat studenten moeten werken aan het leerdoel 'De student kan het onderwerp van gesprekken (om hem heen) bepalen, als er langzaam gebaard wordt' aan de hand van een lexiconoefening en het vertellen over voor- en nadelen van vakanties. Wederom zal de student door het doen van deze oefening dit leerdoel niet behalen. Tot slot passen, net als bij NGT C, nagenoeg alle oefeningen bij de leerdoelen die in de docentenhandleiding zijn beschreven.

4.6 NGT E

Bij NGT E passen alle NGT-oefeningen bij de leerdoelen die gesteld zijn, op één na, een oefening waarbij studenten elkaar feedback moeten geven aan de hand van een schema met daarop verschillende grammaticale aspecten (Docentenhandleiding NGTE¹⁰, pag. 51 & 56). Het leerdoel dat hierbij staat beschreven gaat over het corrigeren van vergissingen en/of fouten, maar deze oefening is hier niet op gericht. Ook binnen NGT E is er een aantal leerdoelen gesteld die niet in het ERK staan beschreven. Zo zijn er leerdoelen over creatief taalgebruik, het voeren van een discussie en het gebruik van argumenten hiervoor, ruimtegebruik en het gebruiken van contextuele aanwijzingen om het eigen begrip te controleren. Dit is mogelijk, omdat het ERK descriptoren beschrijft, van waaruit leerdoelen zijn geformuleerd. Het kan dus zijn dat er een leerdoel is geformuleerd over creatief taalgebruik, maar dat deze niet op die manier in een ERK descriptor is beschreven.

¹⁰ Docentenhandleiding NGTE 2017-2018: Sharepoint – NGT-cluster – NGTE- NGTE 2017-2018.

4.7 NGT F

Bij NGT F valt op dat er een aantal leerdoelen zijn gesteld met daarin aspecten die de studenten moeten kunnen, terwijl de lesstof daarvan op dat moment nog niet is aangeboden en nog niet aangeboden gaat worden. Zo moeten de studenten bij de voorbereidingsopdracht voorafgaand aan de les tekstkenmerken van een narratief en een informatief verhaal herkennen, terwijl dit nog niet is uitgelegd. Ook valt het op dat een aantal gestelde leerdoelen voor de voorbereidingsopdrachten alleen gehaald kunnen worden op het moment dat ze in de les geoefend worden. Zo moeten studenten informatie kunnen uitwisselen en dit kan niet als ze zelfstandig het huiswerk voorbereiden. Tot slot is er een leerdoel gesteld over het kunnen toepassen van directe rede, mimiek en lichaamshouding om zo weer te geven wat hijzelf of iemand anders denkt, maar dit leerdoel wordt niet specifiek in de oefening benoemd. Bij NGT F zijn er naast ERK-leerdoelen module-overstijgende leerdoelen gesteld. Net zoals bij de andere modules worden er bij NGT F leerdoelen gesteld die niet in het ERK staan beschreven, zoals het kunnen herkennen van tekstkenmerken, het kunnen begrijpen en vertellen van gestructureerde informatie, het weten hoe tijd uitgedrukt kan worden in NGT en het visueel kunnen vertellen van gedetailleerde informatie. Zoals eerder aangegeven is dit mogelijk, omdat de ERK-descriptoren een algemene beschrijving zijn, van waaruit een leerdoel wordt geformuleerd. Binnen de module NGT F moeten studenten elkaar onderling feedback geven (peer review). Dit doen ze aan de hand van een feedbackformulier en leraar NGT studenten doen dit ook via Provisto. Tot slot passen de oefeningen bij de leerdoelen en zijn de oefeningen gericht op het gebruik van NGT en wordt er geen geschreven Nederlands gebruikt.

4.8 NGT G

Binnen de module NGT G wordt een aantal oefeningen aangeboden waarbij er gebruik wordt gemaakt van het geschreven Nederlands. Zo moeten studenten oefenen met het gebaren van een verhaal vanaf tekst, worden er vragen n.a.v. een filmfragment in het geschreven Nederlands gesteld, zijn er kaartjes over vergaderen in het geschreven Nederlands en staat er geschreven Nederlands onder afbeeldingen van een verhaal. De oefeningen passen nagenoeg allemaal bij de leerdoelen, op één na: bij het oefenen van een verhaal in NGT moeten de studenten in de oefening letten op grammaticale aspecten, maar is hieraan een leerdoel over begrip gekoppeld. Dit wordt niet expliciet in die oefening behandeld.

4.9 NGT H

Bij NGT H passen de oefeningen bij de leerdoelen en bij het niveau dat voor deze module staat beschreven. Ook zijn de oefeningen allemaal gericht op het gebruik van NGT en wordt er geen gebruik gemaakt van het geschreven Nederlands. Studenten moeten leren wat het belang van echt luisteren is, moeten weten wat interrumpen is en hoe dit gedaan kan worden in NGT. Ook wordt er als leerdoel gesteld dat studenten om de beurt een ononderbroken spreekbeurt moeten houden, maar dit is niet specifiek een leerdoel. De studenten moeten leren om een gesprek te beginnen, te beëindigen, op gang te houden en te onderhouden, beurt te nemen en ze moeten leren wanneer wel of niet pragmatische aspecten worden toegepast. De student kan ook een verhaal in een werkelijke situatie en hetzelfde verhaal in een niet-werkelijke situatie gebaren. Tot slot gaan de studenten in deze module ervaren hoe moeilijk het is om iemand te bevragen, zonder hun eigen mening door te laten schemeren. Dit zijn wederom belangrijke leerdoelen voor de verwerving van de NGT, maar deze leerdoelen komen niet terug in het ERK.

4.10 NGT IT, NGT IL en NGT J

Bij de oefeningen van NGT IT, NGT IL en NGT J staan geen specifieke leerdoelen beschreven. De ERK-descriptoren en het eindniveau staan wel beschreven, maar deze zijn niet gekoppeld aan de oefeningen. Naast oefeningen waarbij filmfragmenten in NGT moeten worden bekeken, zijn er ook oefeningen met in het Nederlands geschreven teksten. Deze didactische keuze is gemaakt, omdat bleek dat het bestaande materiaal ontoereikend was om de stap naar B2-niveau te maken (Eveline Boers, persoonlijke communicatie).

4.11 Samenvatting

Aan de hand van deze analyse kan geconcludeerd worden dat er binnen de NGT-modules weinig meer gebruik wordt gemaakt van geschreven Nederlands in oefeningen. Dit komt overeen met de visie van het IGTD om zo min mogelijk geschreven Nederlands te gebruiken om zo de studenten visueel te laten gebaren en om de negatieve transfer vanuit het Nederlands te voorkomen. Binnen de NGT-modules is het wel opvallend dat er veel leerdoelen zijn die niet worden beschreven binnen het ERK. Dit zijn voornamelijk leerdoelen die gericht zijn op de grammatica van de NGT. Dit is mogelijk, omdat het ERK-descriptoren beschrijft van waaruit leerdoelen geformuleerd kunnen worden. Dit is het meest opvallend in de modules NGT C en NGT G. Uit bovenstaande analyses is ook gebleken dat werkvormen en leerdoelen niet altijd bij elkaar aansluiten. Leerdoelen worden als gevolg hiervan niet altijd in de lesstof aangeboden. Tot slot is als positief te benoemen dat veel oefeningen passen bij de leerdoelen die gesteld zijn. Dit zorgt ervoor dat door het doen van de oefeningen, studenten de leerdoelen kunnen behalen en hierdoor hun NGT-taalniveau kunnen verhogen. Wel moet benoemd worden dat bij de oefeningen van NGT IT, NGT IL en NGT J geen leerdoelen per oefening staan beschreven, waardoor het voor de student en de docent moeilijker kan zijn om te controleren of de uiteindelijke leerdoelen voor B2-niveau zijn behaald.

5. Conclusie

Aan de hand van studiegidsen, docentenhandleidingen en werkboeken is onderzocht in hoeverre het ERK zichtbaar is binnen de gestelde leerdoelen voor NGT en is er gekeken naar de continuïteit van deze leerdoelen. Op basis van de analyses kan gesteld worden dat er een duidelijk onderscheid is te zien tussen de NGT-modules voor en na de curriculumwijziging. Voor de curriculumwijziging waren leerdoelen gericht op de grammaticale aspecten van de NGT en werd er geen koppeling gemaakt naar de verschillende ERK-niveaus, omdat deze er toen nog niet waren. Na de curriculumwijziging zijn de leerdoelen meer gericht op het communiceren in de doeltaal, waarbij 'begrip', 'productie' en 'interactie' centraal staan. Ook zijn de leerdoelen na de curriculumwijziging gekoppeld aan het ERK met de daarbij behorende ERK-niveaus. Dit heeft ertoe bijgedragen dat de NGT-modules met elkaar vergeleken kunnen worden, de opbouw van de ERK-niveaus inzichtelijk is en de operationalisering van die ERK-taalniveaus en de descriptoren herkenbaar in de taalmodules te vinden zijn. Uit de analyse is naar voren gekomen dat in het begin van het nieuwe NGT-curriculum de NGT-docenten zoekende zijn geweest welk niveau bij welke module hoort. Soms werden dit te hoog ingeschat, soms te laag, waarbij soms de ene module een hoger niveau heeft dan de daaropvolgende module. Dit komt mede voort uit het feit dat het ERK voor gebarentalen nog niet gevalideerd is (PRO-Sign, 2016). Dit bijstellen van de ERK-niveaus per module is gedaan op basis van intuïtie, enkele pilot-valideringsbijeenkomsten binnen ATERK (2013) en, toetsresultaten van de NFA. Het is de vraag of het naar beneden bijstellen van de ERK-niveaus binnen de NGT-modules terecht is, of dat er hogere niveaus behaald kunnen worden als er een betere afstem-

ming is tussen leerdoelen en werkvormen. Vanaf studiejaar 2015-2016 is er meer stabiliteit gekomen in de ERK-niveaus binnen de NGT-modules.

Bij het kijken naar de effectiviteit van de modules kan gesteld worden dat de ERK-niveaus over het algemeen (per studiejaar) een opklimmende graad van moeilijkheid hebben, waarbij wel genoemd moet worden dat bij een aantal modules er geen toenemende complexiteit wordt aangeboden/getoetst voor de drie domeinen (productie, begrip en interactie). Ook kan gesteld worden dat het opvallend is dat in studiejaar 2 er geen complexere leerdoelen worden geformuleerd, maar alleen: 'Aan het eind van jaar 2 (...)'. Ook moet genoemd worden dat in het eerste jaar al in NGT C en NGT D grammaticale oefeningen en lesstof over grammatica worden aangeboden. Dit strookt niet met de visie van het IGTD om de studenten eerst te laten communiceren in NGT en op een later moment in het curriculum pas grammaticale elementen aan te bieden.

Bij het kijken naar de efficiëntie van de NGT-modules kan gesteld worden dat de inhoud van de NGT-modules (de oefeningen en de lesstof) niet altijd overeenkomt met de leerdoelen die zijn gesteld. Zo klopt de inhoud van de oefeningen niet met de leerdoelen die zijn beschreven, worden bij sommige oefeningen helemaal geen leerdoelen beschreven en worden bij de NGT-modules NGT IT, NGT IL en NGT J alleen aan het begin van de docentenhandleiding de leerdoelen opgesomd, maar zijn deze niet verdeeld over de verschillende oefeningen. Een betere aansluiting van de leerdoelen op de oefeningen en de lesstof zal de efficiëntie hiervan verhogen.

Binnen de modules wordt gebruik gemaakt van HU Blended Learning (HUBL) en worden er ook opdrachten gegeven via Provisto. Studenten kunnen via Provisto elkaar van feedback voorzien en binnen de module NGTF wordt dit ook nadrukkelijk genoemd.

Ook kan er gesteld worden dat er binnen de NGT-modules weinig gebruik meer wordt gemaakt van geschreven Nederlands. Dit komt overeen met de visie van het IGTD om door middel van het zo weinig mogelijk aanbieden van geschreven Nederlands de studenten zo visueel mogelijk te laten gebaren. De verwachting is dat dit de gebarentaalvaardigheid van de studenten zal verhogen.

Uit de analyse komt naar voren dat veel gestelde leerdoelen niet zijn beschreven in het ERK en dan gaat het met name om de grammaticale leerdoelen van de NGT. Dit is het meest opvallend in de modules NGT C en NGT G. Dit kan kloppen, omdat het ERK descriptoren beschrijft, van waaruit leerdoelen worden geformuleerd. Het is dus mogelijk om wel een grammaticaal leerdoel te hebben, zonder dat dit als zodanig terugkomt in de descriptoren van het ERK. Zoals beschreven door ATERK (2013) zal dit geen belemmering zijn, want het ERK is immers geen lesmethode en mag waar nodig uitgebreid en aangepast worden. Het NFA-assessment is gericht op communicatieve vaardigheid, die mede afhangt van grammaticale vaardigheid. Omdat de gestelde leerdoelen weinig aandacht geven aan de grammatica van de NGT, sluiten deze leerdoelen minder goed aan bij de NFA-assessments die studenten op bepaalde niveaus moeten behalen. Dit maakt zowel studenten als docenten zoekende. Het ERK moet dus meer ingevuld worden voor T2-leerders, zodat het meer houvast biedt voor docenten.

Tot slot komt uit de analyses naar voren dat er geen tussenniveaus zijn beschreven. Studenten werken nu een jaar of periodes lang aan het behalen van een bepaald ERK-niveau, maar voor hen is het niet duidelijk waar zij zich precies binnen hun huidige NGT-niveau zich bevinden. Op dit moment wordt er geen gebruik gemaakt van self assessments om voor de studenten en docenten inzichtelijk te maken op welk niveau studenten zich bevinden. Het is naar de opleiding toe sterk aan te raden om dit in te

voeren, zodat voor de studenten helder wordt gemaakt waar ze zich nog in moeten ontwikkelen om het benodigde ERK-niveau te behalen. Zowel het ELP (European Language Portfolio) ontwikkeld door the Council of Europe (2001) als het EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages), eveneens ontwikkeld door European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML) in 2012, kan hiervoor gebruikt worden.

ONTWIKKELINGSSCHETS LEERLIJN TOLKVAARDIGHEDEN

1. Inleiding

De bacheloropleiding Tolk Nederlandse Gebarentaal (vanaf nu Tolk NGT) is een relatief jonge beroepsopleiding. De opleiding bestaat in 2017 20 jaar en het curriculum heeft gedurende die tijd de nodige veranderingen ondergaan. Om het onderwijs omtrent tolkvaardigheden vorm te geven is er voor curriculumontwerp vooral gekeken naar internationaal vergelijkbare opleidingen en literatuur omtrent het opleiden van tolken. Op basis van, toentertijd, nieuwe inzichten is het curriculum bijgesteld, maar zijn de keuzes van de bijstelling nauwelijks gedocumenteerd. Het doel van deze studie is om een historische schets te geven van de curriculumwijzigingen, om hierdoor inzicht te krijgen in gemaakte keuzes. Deze analyse biedt een fundament om op voort te bouwen in een hernieuwd curriculumontwerp, doordat i) het curriculum nauwgezet in kaart is gebracht en ii) hierdoor hiaten in onderwijs naar boven kunnen komen.

In de periode van 1998 tot en met 2017 zijn er door de onderzoeker vier curricula geïdentificeerd. Het pilotjaar 1997-1998 is buiten beschouwing gelaten in de analyse. De tijdsvakken waarin de curricula aangeboden zijn, zijn de volgende 1998-1999: het eerste officiële curriculum, 2000-2001 het tweede curriculum, 2006-2007 het derde curriculum, 2010-2011 het vierde curriculum. In dit hoofdstuk worden de curricula nader toegelicht (paragraaf 2). Allereerst wordt aangegeven waarom een curriculumwijziging werd doorgevoerd en daarna volgt een uiteenzetting van hoe de leerlijn Tolkvaardigheden (afgekort TV) werd vormgegeven. Vervolgens worden de bevindingen geanalyseerd aan de hand van de volgende vragen (paragraaf 3):

- Hoe is de leerlijn TV/het curriculum TV door de jaren heen veranderd?
- Welke keuzes zijn er gemaakt?
- In hoeverre zijn deze keuzes evidence-based?

Het hoofdstuk sluit in paragraaf 4 af met enkele aandachtspunten voor curriculumontwerp.

2. Analyse van de Tolkvaardigheden lijn

2.1 Beschrijving eerste curriculum 1998 - 1999

In het studiejaar 1997-1998 is er een pilotgroep gestart in de opleiding Tolk NGT. Het starten van een hbo-opleiding Tolk NGT was met name het initiatief van S. Pattipeiluhu, destijds werkzaam bij Madido¹¹. In 1993 heeft hij Ton Stiekema van het Seminarium van Orthopedagogiek benaderd met de vraag of er binnen de Hogeschool Utrecht een opleiding Leraar/Tolk Nederlandse Gebarentaal gestart kon worden¹². Van 1986 tot 1995 was er een tweejarige mbo-(weekend)opleiding voor tolken, maar vanuit het werkveld was er behoefte aan beter opgeleide tolken. Ten tijde van het oprichten van een nieuwe do-

¹¹ Madido staat voor maatschappelijke dienstverlening aan doven.

¹² Uit informatiegids pilot leraar/ tolk NGT, deel 1 (1997)

ventolkopleiding¹³ werd tevens gewerkt aan het rapport “... Toontje later?!” (1996)¹⁴. Hierin kwam naar voren dat er behoefte was om tolken op hbo-niveau op te leiden:

Zij pleiten voor meer stage mogelijkheden. Anderen geven aan dat de MBO-opleiding niet toereikend is voor het beroep doventolk; zij zijn van mening dat de doventolkopleiding een HBO-opleiding moet worden. (p.33)

De aanvraag voor de nieuwe hbo-opleiding is opgesteld door een groep experts, waaronder Ton Stiekema, prof. dr. Anne Baker, en dr. Jane Coerts (UvA), waarin een basiscurriculum was geformuleerd. Dit basiscurriculum was weer gebaseerd op leraren- en tolk(taal)programma's uit binnen- en buitenland. Voor de uitwerking in 1997 naar een specifiek curriculum voor zowel de leraren- als de tolkopleiding is tevens gebruik gemaakt van informatie verkregen door bezoeken aan buitenlandse tolkopleidingen (Zweden, Denemarken, USA). Daarnaast is het werk van Gile ‘*Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*’ (1995) gebruikt. In het werk van Gile (1995) worden componenten besproken die aan bod moeten komen in trainingprogramma's voor tolken, zoals kennis van taal, vertaal- en tolkvaardigheden. Zijn werk gaat niet specifiek in op het ontwerpen van een curriculum voor tolken. Het werk van Gile (1995) zou gezien kunnen worden als een ‘toolkit’ voor het lesgeven aan tolken. Gile benadrukt in zijn werk het belang van theoretische componenten voor het begrijpen van het tolken, de moeilijkheden die kunnen voorkomen en strategieën die toegepast kunnen worden. De verschillende modellen¹⁵ die hij aandraagt, onder andere: ‘The Communication Model of Translation’ & ‘The Effort Model for interpreting and sight translation’, leggen het tolkproces uit. Het gaat hier om inzicht krijgen in het gehele tolkproces in plaats van de focus te leggen op het eindproduct en het geeft de complexiteit van het tolken weer. Het werk van Gile (1995) moet in de context van dit rapport gezien worden als een basis voor met name de inhoudelijke kant van de leerlijn, en niet als basis voor de structuur van de opleiding. Tot slot is in de kwalificaties voor de tolkopleiding het *Beroepsprofiel Gebarentolk* van de Nederlandse Beroepsvereniging Tolken Gebarentaal (NBTG) (1996) gebruikt om het curriculum vorm te geven. Hierbij moet gedacht worden aan de functie-inhoud van het beroep, met als hoofdtaken: voorbereiden op het tolken, het tolken, signaleren en informeren, diverseren (informatiegids piloot leraar/tolk NGT deel 1, p.10-11.).

In het eerste curriculum waren de belangrijkste vakken de Nederlandse Gebarentaal, Tolktechnieken, Tolkvaardigheden (TV) en de stages (Investeren in perspectief, 1998). In het vak Tolktechnieken ging het om leren van specifieke beroepsvaardigheden, zoals tolken in Nederlands ondersteund met Gebaren (NmG), tolken voor laatdoven en doof-blinden. Bij Tolkvaardigheden ging het om algemene beroepsvaardigheden, zoals het tolkproces, hoe een tolk zich introduceert of de wijze van onderbreken tijdens het tolken. Tijdens de stages werd het tolken in de praktijk gebracht.

In 1997 startte de pilotgroep en in het studiejaar 1998-1999 was er officieel sprake van de Opleiding tolk Nederlandse Gebarentaal¹⁶. Tabel 1 geeft het curriculum weer, gericht op beroepsoriënterende vakken

¹³ Deze terminologie werd gehanteerd in jaren '80 en '90. Na het opzetten van de opleiding in 1997 is dit aangepast naar opleiding tot Tolk Nederlandse Gebarentaal.

¹⁴ Rapport in opdracht van de Nederlandse Doven Organisatie (NEDO). Het betreft een onderzoek naar de kwaliteit van de doventolkvoorziening, gezien vanuit de dove consument.

¹⁵ Het betreft zeven modellen (zie Gile, 1995, p. 22). In dit schrijven worden alleen ‘The Communication Model of Translation’ & ‘The Effort Model for interpreting and sight translation’ genoemd omdat deze gebruikt zijn/ worden in de opleiding.

¹⁶ Tevens de opleiding Leraar Nederlandse Gebarentaal.

van studiejaar 1998-1999. Achter elk vak staat het aantal te behalen studiepunten in dat leerjaar, waarbij 1 studiepunt stond voor 40 uur aan studiebelasting.

Jaar \ Blok				
	1	2	3	4
1			Tolktechnieken 1 (1)	
2	Stage (1)	Tolktechnieken 2 (1)	Tolktechnieken 3 (1)/ Stage (1)	Tolkvaardigheden 1 (1)
3	Tolktechnieken (2)/ Tolkvaardigheden (4)/ Stage (7)*			
4	Tolktechnieken (2)/ Tolkvaardigheden (6)/ Stage (21)*			

Tabel 1: Tolkvaardigheden (TV) leerlijn in curriculum Tolk NGT 1998-1999 m.b.t. beroepsoriënteerde vakken per jaar en te behalen studiepunten (1 studiepunt staat voor 40 uur studiebelasting).

** De onderverdeling per blok is voor jaar 3 en 4 niet terug te vinden in de studiegidsen 1997-1998/1998-1999*

Het raamwerk voor het curriculum was vastgesteld en de vakken voor het eerste en tweede jaar waren inhoudelijk ingericht. Desondanks geven studiegidsen in die tijd, 1997-1998 en 1998-1999, een summier beschrijving van de inhoud van de vakken. In de studiegids 1998-1999 wordt alleen van de eerste twee jaar een korte beschrijving van modules beschreven. Bij tolktechnieken voor het eerste en tweede jaar staat: *Doelstelling/ Inhoud: De student maakt kennis met en heeft inzicht in de algemene tolktechnieken zoals die toegepast kunnen worden bij het tolken voor doven, plotsdoven, ernstig slechthorenden en doofblinden.* (Studiegids 1998/1999, deel 2, p.29).

Het vak tolkvaardigheden is niet meegenomen in de modulebeschrijvingen in de studiegids, maar wel in het overzicht van vakken per studiejaar. Tabel 2 geeft een samenvatting van het aantal studiepunten en de urenbelasting per vak over vier jaar. Een student gestart in het studiejaar 1998-1999 zou te maken hebben met het curriculum weergegeven in Tabel 1 en zou te maken hebben met de belasting uit Tabel 2.

Vak	Studiepunten	Urenbelasting
NGT ¹⁷	37	1480
Tolktechnieken	7	280
Tolkvaardigheden	11	440
Stage	34	1360

Tabel 2: Aantal studiepunten en urenbelasting per vak over 4 jaar 1998-1999.

Concluderend kan men stellen dat bij de start van de opleiding de leerlijn TV, de meer beroepsinhoudelijke kant van de opleiding nog niet uitgekristalliseerd was. De volgende paragraaf gaat in op hoe het curriculum de eerste verandering ondergaat.

2.2 Beschrijving tweede curriculum 2000 – 2001

De eerste veranderingen in het curriculum zijn terug te vinden in de studiegids van het jaar 1999-2000. De studenten die in dat jaar waren gestart met de opleiding kregen geen tolktechnieken, maar begonnen in blok 3 van het eerste jaar met Tolkvaardigheden 1, een inleiding op het beroep. Het zou aannemelijk kunnen zijn dat tolktechnieken en tolkvaardigheden elkaar gedeeltelijk overlapt en dat tolkvaardigheden als een overkoepelende term gebruikt kon worden in de opleiding. De studiegidsen geven onvoldoende informatie om de reden te achterhalen waarom tolktechnieken niet meer als zodanig benoemd is. De opleiding stond nog in de kinderschoenen en diverse vakken moesten nog ontwikkeld worden. Al doende leert men en dat lijkt zich terug te vertalen in het tweede curriculum. In 2000-2001 zat de pilotgroep in het vierde jaar. In principe waren dus alle vakken van de leerlijn ontwikkeld. De studenten die startten in 2000-2001 kregen het curriculum uit Tabel 3 aangeboden.

	1	2	3	4
1			TV1 (1)	
2		TV2 (1)	TV3 (1)	TV4 (1)
3	TV5 (2)	TV6 (2)	TV7 (6)*	TV8 (2)
4	TV9 (4)*	TV10 (4)*	TV11 (3)*	TV12 (4)*

Tabel 3: Tolkvaardigheden (TV) leerlijn in curriculum Tolk NGT 2000-2001 m.b.t. beroepsgeoriënteerde vakken per jaar en te behalen studiepunten (1 studiepunten staat voor 40 uur studiebelasting).

¹⁷ Het vak NGT zal in elke Tabel worden meegenomen omdat het een hoofdvak is in het curriculum.

In Tabel 4 wordt een overzicht gegeven van de uren voor de leerlijn NGT, Tolkvaardigheden en Stage, behorende bij het curriculum 2000-2001. Deze Tabel kan vergeleken worden met Tabel 2, het urenoverzicht bij het curriculum 1998-1999. Ten opzichte van dit curriculum zijn er aanzienlijke veranderingen in het aantal uur dat besteed werd aan een vak. In het curriculum van 2000-2001 zijn meer uren voor tolkvaardigheden, 1200 uur over 4 jaar tegenover 720 uur in het eerste curriculum. Ook de uren voor de NGT vakken zijn toegenomen 2280 uur tegenover 1480 uur. Op stage zijn uren ingeleverd, namelijk 200 uur.

Vak	Studiepunten (SP)	Urenbelasting (UB)
NGT	57	2280
Tolkvaardigheden	30	1200
Stage	29	1160

Tabel 4: Aantal studiepunten en urenbelasting per vak over 4 jaar 2000-2001.

Ten opzichte van het eerste curriculum lijkt er meer structuur in de leerlijn TV te zijn gekomen. In Tabel 5 staat een overzicht van de modules en een korte beschrijving van de inhoud van het vak. De Tabel loopt van boven naar beneden op leerjaar, de verschillende leerjaren zijn aangegeven in kleuren. Uit dit overzicht komt globaal naar voren dat de leerlijn bestond uit de volgende thema's:

- theorie (inleiding op het beroep),
- communicatie (gericht op tolken en het tolkproces),
- vertalen,
- consecutief tolken,
- simultaan tolken, en
- verdieping (specifieke situaties m.b.t. Tolken)

Er wordt geen of weinig inzicht gegeven in hoe bovenstaande thema's in de lessen aan bod zijn gekomen. Bovenstaande thema's zijn terug te voeren naar het werk van Gile (1995). Gile (1995) geeft aan dat de mate van training afhankelijk is van waar een tolk/vertaler uiteindelijk gaat werken. Tolken bij de rechtbank of op een congres vraagt een andere training van een tolk/vertaler dan wanneer de tolk werkzaam is in een community setting. Daarnaast koppelt hij het niveau van taalvaardigheden aan een bepaalde setting. Voordat iemand begint aan een trainingsprogramma om te kunnen tolken op, bijvoorbeeld een congres, moeten de taalvaardigheden (in bron- en doeltaal) bij aanvang van de training op niveau zijn. Dit zou een mogelijke reden zijn waarom, in het curriculum van 2000-2001, de tolksetting leidend lijkt geweest voor de invulling van de tolkvaardighedenmodules in het derde en vierde jaar. De modules TV2 t/m TV6 lijken ingericht op algemene tolkvaardigheden.

Vak	Inhoud 2000-2001
TV1	<i>Kennismaken met beroep tolk.</i>
TV2	<i>Plaats die tolk inneemt binnen de communicatie tussen twee personen of meer.</i>
TV3	<i>Analyseren van monoloog en oefenen met vertalen van eenvoudige monologen.</i>
TV4	<i>Waar moet een nauwkeurige vertaling aan voldoen?</i>
TV5	<i>Consecutief tolken van monoloog.</i>
TV6	<i>Simultaan tolken en tolkstrategieën.</i>
TV7	<i>1-op-1 gesprekken in algemeen voorkomende situaties en telefoontolken.</i>
TV8	<i>Formele/ specifieke monologen.</i>
TV9	<i>Tolken in het onderwijs.</i>
TV10	<i>Translitereren van gesproken Nederlands naar Nederlands met Gebaren.</i>
TV11	<i>Tolken van gesprekken met meerdere deelnemers.</i>
TV12	<i>Tolken binnen strafrechtelijke situaties en tolken binnen de GGZ.</i>

Tabel 5: Overzicht van inhoud TV-vakken 2000-2001. De kleuren corresponderen met leerjaar: blauw jaar 1, oranje jaar 2, grijs jaar 3 en groen jaar 4.

In Tabel 6 is een detailoverzicht gegeven van de NGT- en TV-vakken in het curriculum, evenals de stages. Wederom duiden de kleuren in de Tabel de verschillende leerjaren aan en per kolom wordt onder SP de studiebelasting in studiepunten gegeven (1 studiepunt = 40 uur studiebelasting). Uit het overzicht wordt de verhouding tussen aanbod NGT en Tolkvaardigheden duidelijk. Dit is belangrijk, omdat het aanbod binnen Tolkvaardigheden nauw afgestemd moet worden op het taalniveau dat studenten hebben. SP staat voor aantal studiepunten en UB voor urenbelasting (1 studiepunt = 40 uur studiebelasting). Orr. Stage staat voor Oriëntatie stage.

Vak NGT	SP	UB	Vak TV	SP*	UB**	Stage	SP	UB
NGT 1	3	120						
NGT 2/ NGT +1 ¹⁸	5/ 1	200/ 40				Orr. Stage 1**	1	40
NGT 3	5	200	TV1	1	40			
NGT 4/ NGT +2	5/ 1	200/ 40				Orr. Stage 2**	1	40
NGT 5/ NGT +3	3/ 1	120/ 40						
NGT 6/ NGT +4	2/ 2	80/ 80	TV2	1	40	Stage 4	2	80
NGT 7/ NGT +5	2/ 1	80/ 40	TV3	1	40	Stage 5	2	80
NGT 8/ NGT +6	3/ 2	120/ 40	TV4	1	40	Stage 6	1	40
NGT 9/ NGT +7	3/ 2	120/ 80	TV5	2	80			
NGT 10/ NGT +8	2/ 2	80/ 80	TV6	2	80			
NGT 11/ NGT +9	2/ 2	80/ 80	TV7	6	240	Stage 7	3	120
NGT 12/ NGT +10	3/ 1	120/ 40	TV8	2	80	Stage 8	3	120
NGT +11*			TV9*	4	160	Stage 9	6	240
NGT +12*			TV10*	4	160	Stage 10	10	400
NGT +13*			TV11*	3	120	Stage 10	-	
NGT +14*			TV12*	3	120	Stage 10	-	
totaal	57	2280		30	1200		29	920

* In het 4e jaar zijn de vakken TV en NGT+ gecombineerd met IAV (Interactievaardigheden).

** Dit zijn breed georiënteerde stages. Bezoeken aan welzijnstichtingen voor Doven , vrijwilligers werk, bezoeken van theater, Wereld Doven Dag, etc.

Tabel 6: Overzicht van NGT-, TV-vakken en stage 2000-2001.

¹⁸ NGT+ vakken waren een aanvulling op het reguliere NGT vak.

Uit Tabel 6 is op te maken dat de intensiteit van NGT-vakken afneemt richting het einde van de opleiding en dat de intensiteit van TV-vakken toeneemt. Dit is in principe een logische lijn; studenten moeten eerst minstens een basis hebben in NGT voordat zij kunnen beginnen met tolken. Deze lijn komt enigszins overeen met opleidingen Tolk Gebarentaal in andere landen. In bijvoorbeeld Duitsland en Zweden is er eerst aandacht voor het leren van de gebarentaal voordat men begint met simultaan tolken. Hoewel dit in Nederland niet dusdanig het geval was (is), waren de TV-vakken die in jaar 1 en 2 werden aangeboden nog niet gericht op simultaan tolken.

Samengevat laat deze beschrijving zien dat het curriculum sterk is doorontwikkeld – er zijn meer uren voor de leerlijn TV gekomen en de structuur en thematiek van de leerlijn zijn duidelijker beschreven. De opbouw van de leerlijn TV in relatie tot de leerlijn NGT is omgekeerd evenredig, veel NGT aan het begin van de studie met over de jaren een afname, weinig TV aan het begin van de en over de jaren een toename. Er is binnen de leerlijn TV in het vierde jaar veel aandacht voor de verschillende tolksettings. Het curriculum beschreven in deze paragraaf is tot 2003-2004 het raamwerk geweest voor de tolkopleiding. In de volgende paragraaf wordt de volgende curriculum wijziging beschreven.

2.3 Beschrijving derde curriculum 2006 - 2007

Het derde curriculum is een gevolg van veranderingen in het hoger onderwijs. De invoering van een bachelor-masterstructuur had tot doel om het hoger onderwijs op Europees niveau zoveel mogelijk gelijk te trekken. Studenten die in 2004-2005 begonnen met de opleiding kregen een nieuw curriculum aangeboden. Dit is het derde curriculum sinds de start van de opleiding. De grote veranderingen waren de invoering van European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) in plaats van studiepunten en het beschrijven van eindcompetenties a.d.h.v. Dublin descriptoren¹⁹.

Om onderscheid te maken tussen ‘oud’ en ‘nieuw’ werd er gekozen voor een nieuwe naamgeving aan de modules (bijvoorbeeld: TV1 werd TVA). Rapportages uit die tijd waarin verantwoording wordt geven over bepaalde (inhoudelijke) keuzes, zijn niet tot nauwelijks te achterhalen. Wederom werd Gile (1995) aangehaald als basis voor de leerlijn.

In het studiejaar 2006-2007 waren alle wijzingen doorgevoerd die vanaf 2004-2005 in gang zijn gezet. Het curriculum zag er uit zoals weergegeven in Tabel 7. Deze Tabel is te vergelijken met Tabel 3 uit het voorgaande curriculum.

¹⁹ Eindcompetenties worden beschreven om meer overeenstemming in niveau tussen diverse onderwijsinstellingen in Europa te bereiken.

Periode Jaar	A	B	C	D
1				TVA (3)
2	TVB (5)		TVC (6) Stage 1	
3	TVD (8)		TVE/F (4) Minor (TV in keuzecursussen)	TVE/F (5) Minor (TV in keuzecursussen)
	Stage 2			
4	TVG (8) Minor (TV in keuzecursussen)		TVH (11)	
	Stage 3			

Tabel 7: Tolkvaardigheden leerlijn in curriculum Tolk NGT 2006-2007 m.b.t. beroepsgeoriënteerde vakken per jaar en te behalen ECTS (1 ECT is 28 uur).

In vergelijking met het tweede curriculum is er een verschil in het aanbod per periode (voorheen blokken genoemd). TV A is in periode D geplaatst, voorheen zat TV 1 in blok 3. Vanaf het tweede jaar wordt in dit curriculum in elke periode tolkvaardigheden aangeboden. De modules TV B, TV C, TV D, TV G, TV H zijn zogenaamde lintmodules²⁰ geworden. Hierdoor zijn er in totaal minder tolkvaardigheden modules ten opzichte van het eerdere curriculum, respectievelijke 8 tegenover 12 modules in het tweede curriculum. De tolksettings uit het tweede curriculum, komen hier deels terug als keuzecursussen: tolken voor kinderen, tolken in de GGZ, tolken voor doofblinden en tolken in NmG. Deze keuzecursussen waren niet verplicht, een student had de mogelijkheid om elders een keuzecursus (of minor) te volgen.

Deze curriculumverandering heeft tevens invloed gehad op de inhoud van de modules. Dit wordt weer gegeven in Tabel 8. Hierin staat een overzicht van de modules en een korte beschrijving van de inhoud van de module (te vergelijken met Tabel 5). De laatste kolom in de Tabel geeft aan welke module van het tweede curriculum overeenkomt met enige module uit het derde curriculum.

²⁰ Module die loopt over meer dan 1 periode

Vak	Inhoud/ Doelen 2006-2007	Voorheen:
TVA	Inleiding op het beroep.	TV1
TVB	Vertalen van monologen, analyseren van monologen, consecutief omzetten van een monoloog.	TV3/ TV4/ TV5
TVC	Kennis van het tolkproces. Simultaan tolken van monologen.	TV6
TVD	Tolken van 1-op-1 gesprekken.	TV7
TVE	Transliteren van gesproken Nederlands naar Nederlands met gebaren.	TV10
TVF	Tolken van gesprek met meerdere deelnemers, vergaderingen en gesprekken in onderwijssetting.	TV9/ TV11
TVG	tolken binnen onderwijssituatie en grotere, formele vergaderingen met meerdere doven	TV8/ TV11
TVH	tolken van formele setting: kerkdiensten, congressen. Tevens aandacht voor tolkspecifieke setting: politie/ justitie, (G)GZ	TV12

Tabel 8: Overzicht van inhoud TV-vakken 2006-2007 afgezet tegen de vakken uit het tweede curriculum.

Tabel 8 laat zien dat er een inhoudelijke verschuiving is naar het begin van het curriculum. Inhoud uit het tweede jaar van het voorgaande curriculum komt in TV B aan bod. In het tweede jaar van dit curriculum wordt al begonnen met consecutief en simultaan tolken. Ook werden modules die voorheen in het vierde jaar zaten, in het derde jaar aangeboden. Het lijkt erop alsof in het derde curriculum eerder en meer aandacht was voor de tolksettings dan voorgaande curricula. Studenten werden eerder klaargestoomd om simultaan te kunnen tolken. Deze keuze kan gebaseerd zijn op de stages – in het derde jaar gaan studenten met een tolkmentor mee om (kleine) stukjes zelfstandig te tolken. In het vierde jaar moeten studenten zelfstandig kunnen tolken. Er was dus ook een praktische noodzaak de inhoud van het curriculum meer naar voren te halen.

Zoals gezegd, er is geen document beschikbaar waarin te lezen valt waarom er bepaalde keuzes zijn gemaakt. Hier kan alleen naar gegist worden. Keuzes zijn gemaakt door docenten en waarschijnlijk beïnvloed door de tijdsgeest, d.i. visie op tolken. In het studiejaar 2006 – 2007 was er een technische kijk op tolken, de zogenaamde deontologische aanpak. Dit kan van invloed zijn geweest op de invulling van de leerlijn TV.

Tabel 9 en 10 geven een urenoverzicht van de NGT- en TV-vakken, evenals stage, in het curriculum. In Tabel 9 worden de uren die voor NGT en TV vakken in de keuzecursussen apart vermeld. Dit omdat studenten niet verplicht waren de keuzecursus binnen de opleiding te volgen. Als alleen gekeken wordt naar de uren van NGT in het reguliere programma, dan is er een verschil van 168 uur over vier jaar (afgenomen t.o.v. tweede curriculum). Voor tolkvaardigheden is er 200 uur bijgekomen over 4 jaar, uitgaande van het reguliere programma). Het aantal stage uren is verminderd met 208 uur ten opzichte

van het curriculum uit 2000-2001. Wanneer alle uren worden opgeteld en vergeleken met het voorgaande curriculum dan is er 356 uur minder voor TV en NGT. Deze uren lijken te zijn opgenomen in de uren van de keuzecursussen.

Vak	EC	Uren
NGT	69/ 7*	1932/ 196*
Tolkvaardigheden	50/ 10*	1400/ 280*
Stage	34	952

* studiepunten/uren in een keuzecursus

Tabel 9: Aantal studiepunten en urenbelasting per vak over 4 jaar 2006-2007.

Het detailoverzicht is te vergelijken met Tabel 6 uit het curriculum 2000-2001. De structuur van NGT in verhouding tot TV blijft gelijk, dus eerst focus op taal en dan op tolken. In het eerste en tweede jaar zijn er relatief meer uren voor NGT ten opzichte van het voorgaande curriculum, in het derde jaar weer iets minder. Voor TV worden er in het eerste en tweede jaar meer uren besteed aan tolkvaardigheden, dit lijkt conform de inhoudelijke verschuiving naar voren te zijn. De overige studie jaren zijn de curricula min of meer gelijk in aantal uren. De meest in het oog springend zijn de stages. In het curriculum 2000-2001 waren er 10 stages (920 uur). In dit curriculum zijn er drie stages over die qua uren in totaal iets meer zijn, namelijk 952 uur.

Samenvattend kan gesteld worden dat het curriculum van 2006-2007 een inhoudelijke verschuiving kent naar voren. Studenten starten in het tweede jaar met simultaan tolken, t.o.v. het derde jaar in het curriculum van 2000-2001. Het aantal uren in het tweede leerjaar is dan ook fors hoger. Het einde van de leerlijn TV kent een accent op tolksettings. De structuur van de leerlijn NGT t.o.v. de leerlijn TV blijft grotendeels behouden. Het curriculum beschreven in deze paragraaf is tot 2010-2011 het raamwerk geweest voor de tolkopleiding. In de volgende paragraaf wordt de volgende curriculumwijziging beschreven.

Vak NGT	EC	UB	Vak TV	EC	UB	STAGE	EC	UB
NGT 1	5	140						
NGT 2	7	196						
NGT 3	8	224						
NGT 4	10	280	TVA	3	84			
NGT 5	5	140	TVB---	5	140			
NGT 6/ NGT +1T	5/ 3	140/ 84	---TVB			STAGE 1	5	140
NGT 7	5	140	TVC---	6	168			
NGT +2T	3	84	---TVC					
NGT 8/ NGT +3T	3/ 3	84/ 84	TVD ---	8	224	STAGE 2	8	224
NGT 9 & 10 T/ NGT +4	7/ 3	196/ 84	---TVD					
			TVE	4	112			
NGT +5T	2	36	TVF	5	140			
*			TVG---**	8	224	STAGE 3	21	588
*			---TVG					
*			TVH---**	11	308			
*			---TVH					
totaal	69	1932		50	1400		34	952

* Er zit NG + in de keuzecursus en binnen TVG/ TVH.

** Is een combinatie module met NGT+ en IAV/ Ethiek. UITLEGGEN WAT EC EN UB IS

Tabel 10: Overzicht van NGT-, TV-vakken en stage 2006-2007

2.4 Beschrijving vierde curriculum 2010 - 2011

In 2009 is het IGTD begonnen met een curriculumvernieuwing, die in het studiejaar 2010-2011 aangeboden moest worden en in de volgende jaren tot 2014 ingevoerd zou worden. Dit is het vierde curriculum sinds de start van de opleiding. De modules werden opnieuw ingericht, omdat het HU-brede beleid werd dat modules een minimale eenheid moesten zijn van 5 ECTS of meer (10 of 15 ECTS). Ook werd de profileringsruimte gestandaardiseerd naar periode A en B van het derde studiejaar voor alle HU opleidingen. De keuzecursussen bleven bestaan, maar moesten opengesteld worden voor zowel leraren als

tolken. Dit betekende dat de beroep-specifieke elementen kwamen te vervallen. Deze besluiten hebben de nodige gevolgen gehad voor het curriculum qua structuur en invulling van modules. Keuzes die op dit moment gemaakt werden zijn in vergelijking met eerdere curriculumveranderingen beter gedocumenteerd. Op SharePoint zijn een tweetal documenten te vinden gericht aan het IMT over verantwoording over de inrichting van de leerlijn TV. In het studiejaar 2010-2011 waren alle wijzingen doorgevoerd en zag het curriculum eruit zoals weergegeven in Tabel 11 (te vergelijken met Tabel 7 uit het voorgaande curriculum).

Periode Jaar	A	B	C	D
1		TV1 (5)	TV2 (5)	
2		TV3 (5)		TV4 (5)
3			TV5 (5)/ Stage A	TV6 (5)/ Stage A
4	TV7	TV7 (10)	Afronding (5)	
	Stage B (20)			

Tabel 11: Tolkvaardigheden leerlijn in curriculum Tolk NGT 2010-2011 m.b.t. beroepsgeoriënteerde vakken per jaar en te behalen ECTS (1 ECT is 28 uur)

Wanneer het overzicht in Tabel 11 wordt vergeleken met het overzicht in Tabel 7, dan valt op dat de leerlijn anders is ingericht. In het derde curriculum was er een zekere mate van continuïteit in het aanbieden van TV-modules vanaf het tweede jaar. In het curriculum van 2010-2011 vallen er meer 'gaten' in de leerlijn. In het eerste jaar zitten twee TV-modules. Een reden hiervoor is dat in het propedeusejaar een student een goede indruk moet krijgen van het toekomstige beroep. Aan het propedeusejaar werd een bindend studieadvies (BSA) gekoppeld. TV 2 is een van de modules die behaald moet zijn voor een positief BSA. In deze module wordt geoefend met deelvaardigheden van het tolkproces (simultaneïteit, parafraseren, spelen met taalregisters etc.). Ten opzichte van eerdere curricula is TV2 een nieuw vak. Het tweede jaar kent nog maar twee TV-modules: TV 3 en TV 4 (t.o.v. TV B en TV C die als lintmodule werden aangeboden). Het derde jaar start met de profileringsruimte. Deze kan opgevuld worden met een keuzecursus binnen de opleiding of een minor elders. In deze periode is er geen aanbod van tolkvaardigheden. In het curriculum 10-11 starten studenten in periode C en D van het derde jaar met consecutief en simultaan tolken. In 13-14 zou dit terug gedraaid worden naar twee modules simultaan tolken. In het vierde jaar is er nog een module: TV7. In de laatste helft van het vierde jaar zijn er themadagen gerelateerd aan specifieke tolksettings, uitgaande van het curriculum 13-14 (5 ECTS).

Hoewel het vierde curriculum het raamwerk is voor het curriculum dat nu wordt aangeboden, zijn er vanaf de start van het vierde curriculum tot nu inhoudelijk een aantal verschuivingen geweest. Tabel 12 geeft een overzicht van de inhoudelijke verschuivingen. In de Tabel zijn doel en inhouden opgenomen van het curriculum 2006-2007, 2010-2011 en 2013-2014.

2006-2007 Vak	Inhoud/ Doelen 2006-2007	2010-2011 Vak	Inhoud/ Doelen 2010-2011	Inhoud/ Doelen sinds 2013-2014
TVA	Inleiding in het beroep	TV1	Inleiding in het beroep.	Idem
TVB	Vertalen van monologen, analyseren van monologen, consecutief omzetten van een monoloog	TV2	Oefenen van deelvaardigheden van het tolkproces	Idem
TVC	Kennis van het tolkproces. Simultaan tolken van monologen.	TV3	Vertalen m.b.v. discourse mapping. Kunnen benoemen van verschillen en overeenkomsten tussen NL en NGT.	Het proces van vertalen als middel om inzicht te krijgen in beide talen. Gebruik van methodisch vertalen
TVD	Tolken van 1-op-1 gesprekken	TV4	Vertalen m.b.v. discourse mapping	Consecutief tolken
TVE	Translitereren van gesproken Nederlands naar Nederlands met gebaren	TV5	Consecutief tolken	Simultaan tolken, analyseren van de tolkprestatie
TVF	Tolken van gesprek met meerdere deelnemers, vergaderingen en gesprekken in onderwijssetting	TV6	Simultaan tolken	Simultaan tolken formelere monologen, aantal lessen onderzoekvaardigheden
TVG	Tolken binnen onderwijs situatie en grotere, formele vergaderingen met meerdere doven	TV7	Simultaan tolken, kunnen aanpassen aan de klant, verschillende modaliteiten. Introductie van Role Space	Klantgericht tolken. Tolken van een 1 op 1 gesprek. Belangrijke aspecten: beeldvorming, communicatie en identiteit; Toepassen van theorie Role Space, Demand & Control.
TVH	Tolken van formele setting: kerkdiensten congressen. Tevens aandacht voor tolkspecifieke setting: politie/ justitie, (g)GZ	Themadagen	Justitie Congres en religie Tolken in de GZ Tolken in de GGZ Tolken in het onderwijs	Nieuw: Dove tolken bij congressen

Tabel 12: Overzicht van de vakken uit vierde curriculum (midden) afgezet in de linker kolom tegenover het derde curriculum en in de laatste kolom (rechts) de inhoudelijke verandering binnen de modules.

In het vierde curriculum is meer aandacht voor de taalvaardigheden (bijv. parafraseren, vertalen, cohesie). Dit komt naar met name naar voren in de modules TV 2, TV 3, TV 5. De focus is komen te liggen op inzicht hebben in zowel Nederlands als NGT en een goede vertaling maken. Het leren van simultaan tolken krijgt net als in het tweede curriculum (2000-2001) in het derde jaar aandacht. In eerste instantie

was dit alleen module TV6. De praktijk wees uit dat dit niet gewenst was, omdat studenten parallel met TV 5 en TV 6 stage lopen. Studenten moesten simultaan kunnen tolken. Er is in 2013-2014 gekozen om TV 4 consecutief tolken te laten worden en TV5 simultaan tolken. Tolksettings komen minder prominent aan bod. In plaats daarvan ligt er een accent op interpersoonlijke vaardigheden (klantgericht tolken, zie TV 7), om zodoende aansluiting te vinden bij de heersende visie op tolken dat veel meer uitgaat van het sociale aspect van tolken. Het oefenen in settingen komt aan bod in de themabijeenkomsten, die onderdeel zijn van de afstudeerfase van de tolken. NmG is vrijwel verdwenen uit het reguliere programma. Er zitten een aantal lessen NmG in TV 7. Deze keuze is onder andere gemaakt op basis van argumentatie dat NmG pas geleerd moet worden nadat men de NGT goed beheerst (Zeegers, 2015). Een andere verandering binnen het curriculum is de onderzoekslijn (o.a. Hammer & Nijen Twilhaar, 2013). Deze is ten dele verweven met TV-modules: TV 6 en de themadagen. Opleidingen aan het hbo zijn sinds 2009 verplicht onderzoeksvaardigheden aan te bieden. Bij IGTD is een leerlijn ontwikkeld die sinds 2010 wordt aangeboden.

Het is belangrijk om te vermelden dat vanaf 2013 – 2014 de opleiding eindkwalificaties opnieuw gedefinieerd heeft in zogenaamde competentiekaarten. Deze kaarten hebben de kaders waartoe wordt opgeleid aangescherpt, maar dienen wel up-to-date gehouden te worden. De kaarten zijn op dit moment onvoldoende vertaald naar de kernkwaliteiten van het beroep Tolk NGT.

Tabel 13 en 14 geven net als in voorgaande paragrafen een detailoverzicht weer van de NGT- en TV-vakken in het curriculum. Deze Tabellen kunnen vergeleken worden met Tabel 9 en 10 van het curriculum 2006-2007. Wanneer Tabel 13 wordt vergeleken met Tabel 9, dan valt op dat er 168 meer uren voor NGT zijn gekomen. Voor de leerlijn TV is het aantal uren minder geworden, namelijk 140 uur. Dat staat gelijk aan een module van 5EC. Een deel van de uren zijn naar de Onderzoeksleerlijn gegaan, 40 uur in TV 6. Andere vakken, zoals Sociaal Bewustzijn of Spelling, hebben ook het urenplaatje onder druk kunnen zetten. Ook bij de stage zijn de uren minder geworden, namelijk 252 uur.

Vak	EC's	Uren
NGT	75	2100
Tolkvaardigheden	45	1260
Stage	25	700

Tabel 13: Aantal studiepunten en urenbelasting per vak over 4 jaar 2010-2011.

Vak NGT	EC	UB	Vak TV	EC	UB	STAGE	EC	UB
NGT A	10	280						
NGT B	5	140	TV1	5	140			
NGT C	10	280	TV2	5	140			
NGT D	5	140						
NGT E	5	140						
NGT F	5	140	TV3	5	140			
NGT G	10	280						
NGT H	5	140	TV4	5	140			
NGT I-T	5	140	TV5	5	140	Stage A		
NGT I-T	5	140	TV6	5	140	Stage A	5	140
NGT J-T	10	280	TV7	5	140	Stage B	20	560
			TV7	5	140	Stage B		
			Afronding	5	140	Stage B		
						Stage B		
	75	2100		45	1260		25	700

Tabel 14: Overzicht van NGT-, TV-vakken en stage 2010-2011.

Uit het detailoverzicht is op te maken dat de opbouw en structuur van de leerlijnen NGT vs. TV gelijk is gebleven; afname NGT en toename TV over de leerjaren. In het tweede en vierde jaar zijn er extra uren gekomen voor de leerlijn NGT. Het aanbod van NGT in het vierde jaar is nieuw ten opzichte van voorgaande curricula. Voor de leerlijn TV is er in het eerste jaar meer aanbod, maar in de latere studie jaren is er beduidend minder aanbod. Dit is het meest opvallend voor het derde jaar (2010-2011 280 uur en 2007-2006 476 uur). Het aantal uren voor stage is ook beduidend minder geworden, van 952 naar 700 uur.

Samenvattend kan gesteld worden dat het aantal uren voor de leerlijn van TV gereduceerd is, mogelijk als gevolg van de introductie van nieuwe vakken en de Onderzoeksleerlijn. De continuïteit in het aan-

bieden van de leerlijn is afgenomen – er zijn gaten in de leerlijn geslopen. Het accent op tolksettings is verlegd naar klantgericht tolken (accent op interpersoonlijke vaardigheden) en het maken van een goede vertaling. Simultaan tolken is gesitueerd in het derde leerjaar, omdat de studenten anders niet kunnen starten met hun stage. Het onderdeel NmG is geminimaliseerd.

3. Analyse van de historische schets

De vier curricula die de opleiding sinds de start in 1997 heeft gehad, zijn beschreven in paragraaf 2.1 t/m 2.4. De opleiding heeft door de jaren heen te maken gehad met veranderingen van onderwijsstructuur, in het hoger onderwijs in het algemeen (ECTS, Dublin descriptor) en besluiten binnen de HU (modules van 5,10 of 15 ECTS, competentiekaarten). Hieronder wordt de analyse van de curricula gegeven aan de hand van drie onderzoeksvragen:

Hoe is de leerlijn TV/het curriculum TV door de jaren heen veranderd?

Opbouw curriculum

De structuur en opbouw van de leerlijn TV in relatie tot NGT zijn ongewijzigd gebleven; aan het begin van de opleiding krijgen de studenten meer NGT-aanbod dan TV-aanbod. Naar het einde van de opleiding draait dit om.

Urenoverzicht

Voor het overzicht zijn het aantal uren dat aan de leerlijnen wordt besteed per curricula opgenomen in onderstaande Tabel. Uit deze Tabel is op te maken dat er vanaf de start meer uren voor de leerlijn TV en NGT zijn gekomen, terwijl de stage-uren fors minder werden. Er zijn altijd meer uren geweest voor NGT dan voor TV.

UB per studiejaar	1998-1999	2000-2001	2006-2007	2010-2016
Vak				
NGT	1480	2280	1932/ 196*	2100
Tolkvaardigheden	740	1200	1400/ 280*	1260
Stage	1360	1160	952	700

Inhoud

In alle curricula is er aandacht voor een inleiding op het beroep in het eerste jaar. Door de jaren heen is er een inhoudelijke verschuiving geweest naar voren, het meest markant in de wijziging 2006-2007. In dit curriculum kregen studenten in jaar twee simultaan tolken aangeboden. In de laatste curriculumwijziging is dit verplaatst naar jaar drie. In de curricula tot en met 2006-2007 lag er een accent op tolksettings, in de laatste curriculumwijziging is dit accent verplaatst naar vertalen en klantgericht tolken (nadruk op interpersoonlijke competentie). NmG is min of meer uit het curriculum verdwenen.

Welke keuzes zijn gemaakt?

Voor het opzetten van de leerlijn Tolkvaardigheden is het werk van Gile (1995) gebruikt. Dit boek is niet zo zeer leidend geweest in de opzet van de leerlijn, maar heeft wel de componenten van het tolken (dus de thematiek) van de leerlijn bepaald. Accenten in de opleiding zijn met name bepaald door het team van docenten dat verantwoordelijk was voor de inrichting van de leerlijn. De keuzes zijn verantwoord bij de laatste curriculum wijziging.

In alle curricula begint het eerste jaar met een inleiding op het beroep. Dit is een logisch gegeven aangezien een student in haar eerste studiejaar een beeld moet krijgen van het toekomstige beroep. De theorie in eerste module is door de jaren heen geupdate, met de laatste (gedegen) update in 2010 met het boek 'Sign language interpreting' van Goswell & Napier (2010). Daarnaast is er in alle curricula aandacht voor consecutief tolken en simultaan tolken. De plaats van consecutief tolken in de leerlijn is niet duidelijk beschreven. Aangenomen wordt dat het als opstap dient naar simultaan tolken. Echter, door Gile (1995), Napier (2010), Russell (2012) wordt consecutief tolken gezien als een expliciete vaardigheid en niet zozeer als opstap naar simultaan tolken. Deze tegengestelde visies zijn wellicht de oorzaak voor de onduidelijkheid omtrent de plek van consecutief tolken in de leerlijn TV. De plaats van simultaan tolken is altijd prominent aanwezig, omdat dit de meest gebruikte vorm van tolken is in de praktijk. In het vierde (huidige) curriculum is er bewust voor gekozen om simultaan tolken naar het derde jaar te verplaatsten vanuit het tweede jaar, omdat men van mening was dat studenten aan het eind van het tweede jaar nog niet vaardig genoeg in NGT waren om simultaan te tolken. In plaats daarvan kreeg vertalen een plaats in het tweede jaar van het vierde curriculum. In de eerste drie curricula is expliciet aandacht voor de tolksetting. Deze werd vaak als uitgangspunt genomen voor de inhoud van een module en of de toetsing. In het vierde curriculum werd/ wordt ervan uit gegaan dat de setting impliciet in de modules ter sprake komt. In hoeverre dat gebeurt, hangt af van de docent.

In hoeverre zijn deze keuzes evidence-based?

De gemaakte keuzes lijken veel eerder praktisch gemotiveerd te zijn of op ervaring gebaseerd, dan op studies naar effectiviteit. Er is nauwelijks Nederlands tolkonderzoek, maar er zijn wel internationale studies over allerlei tolkaspecten. Doordat studenten in het derde jaar stage lopen, moet simultaan tolken vroeg worden aangeboden. De ervaring leert dat het aanbieden van simultaan tolken (wat studenten voornamelijk toepassen in hun stages) in het tweede leerjaar te vroeg is. De onduidelijkheid over wat men beoogd te bereiken op de vaardigheid consecutief tolken blijft onbesproken, dit is terug te zien aan de wisselende plek van dit onderdeel in de leerlijn. Vertalen lijkt in de plaats te zijn gekomen van tolksettings, ook hier is geen duidelijk argumentatie voor. Al met al, is de ontwerpfase ook niet altijd evidence-informed (bijvoorbeeld het effect van vertalen op simultaan tolken). De leerlijn lijkt een aanschakeling van belangrijk thema's zonder de onderlinge verbanden helder te hebben. Hier kan winst behaald worden.

De keuze om NmG niet in de leerlijn op te nemen is wel evidence-informed. De studie van Zeegers (2015) wordt aangehaald om aan te geven dat het aanbieden van NmG enkel zinvol is als beide talen (Nederlands en NGT) goed worden beheerst.

Conclusies

Deze studie is uitgevoerd om meer inzicht te krijgen in de mate waarin de leerlijn Tolkvaardigheden studenten effectief en efficiënt opleidt tot de eindkwalificaties van Tolk NGT. Hiertoe zijn de curriculumveranderingen vanaf de start van de opleiding (1998-1999) tot en met nu weergegeven in vier verschillende tijdvakken (1998-1999, 2000-2001, 2006-2007, 2010-2011). Per verandering is aangegeven waarom deze verandering is ingezet en welke gevolgen dit had voor het aantal uren voor de leerlijn en inhoudelijke invulling. De analyse op de curricula is opgezet aan de hand van drie onderzoeksvragen die ingaan op wat de wijzigingen zijn, de reden van de wijziging en de mate waarop onderzoeksliteratuur is gebruikt om deze wijziging te beredeneren. De uiteindelijke doelstelling van het onderzoek was om aan te geven in hoeverre er effectief en efficiënt wordt opgeleid.

De effectiviteit van de leerlijn TV is moeilijk vast te stellen. De keuzes die gemaakt zijn in het opzetten/veranderen van de leerlijn zijn vaak gebaseerd op ervaringen van het docententeam en praktische veranderingen in het onderwijs. Daarbij speelt de visie op tolken een belangrijke rol en ook die is in de afgelopen jaren gewijzigd. Het is opvallend dat er bij wijzigingen niet of nauwelijks argumentatie te vinden is. Het lijkt erop alsof onderzoeksliteratuur niet consequent is geraadpleegd in het wijzigen van de leerlijn. De invoering van de competentiekaarten in 2013-2014 hebben kaders gegeven voor de invulling van de leerlijn, maar zijn onvoldoende om de kernkwaliteiten van Tolken NGT aan te duiden. De efficiëntie kan dus verhoogd worden door het aanscherpen van de competentiekaarten op basis van evidentie. Dit geeft inzicht in wat studenten moeten kunnen in de praktijk en kan dus inzicht geven in wat nadruk/accent moet krijgen. Bovendien zou het helpen om nader te bestuderen hoe men simultaan tolken het beste verwerft – wat is de rol van consecutief vertalen hierin? Wat is de rol van vertaalvaardigheden hierin? En misschien nog wel het meest belangrijk; welk niveau in NGT moeten studenten hebben om simultaan tolken het beste te leren?

De vraag of de leerlijn efficiënt is, is ook moeilijk te beantwoorden. Dit onderzoek heeft niet specifiek naar leeruitkomsten en werkvormen gekeken. Echter, efficiëntie staat niet los van effectiviteit – een effectieve leerlijn is de basis voor efficiënt opleiden. Met andere woorden, als de eindkwalificaties helder zijn dan, dan is het makkelijker om scherpe leeruitkomsten op te stellen en werkvormen hierop aan te passen. Het is opvallend dat de leerlijn TV zo onder invloed staat van praktische onderwijsvernieuwingen. Er zijn uren ingeleverd, zonder dat helder is waar deze naartoe zijn gegaan. Er wordt gestart met simultaan tolken omwille van de stage. Hier zou de vaardigheid van de studenten juist leidend moeten zijn. Is de student voldoende vaardig in NGT om te starten met simultaan tolken in jaar drie? Een nauwere afstemming tussen NGT-niveau en inhoud van TV-module zou de leerlijn robuuster maken tegen ongewenste effecten van onderwijsvernieuwingen.

Tot slot de volgende punten. In de eerste plaats heeft het werk van Gile (1995) in eerste instantie input geleverd voor het ontwerp. Daarnaast hebben ervaringsdeskundigen (actieve tolken, die eerder betrokken waren bij de mbo-opleiding voor doventolken) bijgedragen aan de invulling van de tolkmodules. In de jaren '90 was er wellicht te weinig informatie voorhanden om een evidence-based curriculum te ontwikkelen. Wat is neergezet in 1997 was een goed startpunt. Het heeft de basis gelegd voor het curriculum van vandaag. Vandaag de dag is er meer bekend over het ontwerpen van een curriculum voor tolken. Die kennis moet actiever gebruikt worden in curriculumontwerp.

Het tweede punt is dat er wellicht meer inhoud is voor de leerlijn TV dan in uren binnen een hbo-curriculum mogelijk is. Het is nodig om scherpe keuzes te maken en, zo nodig, inhoud die niet past bin-

nen het curriculum om te zetten naar nascholing en bijscholing. Het 'proppen' in de leerlijn draagt niet per se bij aan een betere leerlijn en uiteindelijk, betere afstudeerders als tolk. Het formuleren van kernkwaliteiten en basisvaardigheden is essentieel om het curriculum dusdanig vorm te geven dat er startbekwame professionals zijn die voldoende reflecterend vermogen hebben om gerichte na- en bijscholing te volgen.

Conclusies en aanbevelingen

Deze rapportage beschrijft de eerste fase van het onderzoeksproject *De curricula getoetst: een onderzoek naar de ontwikkeling van competenties door studenten in de curricula Tolk en Leraar NGT*. Het onderzoek was gericht op de leerlijnen NGT en TV en is voor beide leerlijnen afzonderlijk uitgevoerd door twee docent-onderzoekers. Zij hebben een ontwikkelingsschets gegeven van de leerlijnen, zodat inzichtelijk wordt hoe men tot de huidige inrichting van de leerlijnen is gekomen, alsmede welke hiaten er mogelijk zijn in die leerlijnen.

Docent-onderzoeker Karin Vinke heeft de ontwikkeling van de leerlijn NGT beschreven vanaf 2007-2008 tot en met 2016-2017. In 2010-2011 is de leerlijn grondig herzien toen het onderwijs werd vormgegeven volgens de taalvaardigheidsniveaus van het Europees Referentiekader. Binnen de opleiding wordt dit ook wel aangeduid met 'het nieuwe curriculum'. De analyse op leerdoelniveau heeft zich primair gericht op dit 'nieuwe curriculum'. De leerdoelen van het nieuwe curriculum zijn echter ook vergeleken met die van het oude curriculum. Daarbij kwam naar voren dat in het nieuwe curriculum veel minder aandacht wordt besteed aan de grammatica. In het oude curriculum waren de leerdoelen daar juist wel op gericht (er is onderscheid gemaakt tussen de verschillende grammaticale elementen die studenten in het oude curriculum moesten beheersen).

Docent-onderzoeker Lisanne Houkes heeft de ontwikkeling van de leerlijn TV beschreven vanaf 1997-1998 tot en met 2016 – 2017. Binnen deze tijdsspanne heeft zij de leerlijn opgedeeld in vier tijdsvakken die corresponderen met curriculumherzieningen.

De samenvatting van de resultaten wordt direct gekoppeld aan het doel van deze studie, namelijk het bepalen in hoeverre de leerlijnen NGT en TV effectief en efficiënt zijn. Een effectieve leerlijn betekent dat leerdoelen systematisch toewerken naar het einddoel, een efficiënte leerlijn houdt in dat de cursusinhoud de leerdoelen dekt. Voor de antwoorden op de gestelde vragen per leerlijn verwijzen wij naar de rapportages van beide docent-onderzoekers.

Leerlijn NGT

Door de invoering van het Europees Referentiekader (ERK) is de opbouw van de leerlijn NGT transparant geworden. Daarnaast hebben de ik-kan-beweringen, zoals geformuleerd in het ERK, houvast geboden bij het stellen van leerdoelen per cursus. Er kan geconcludeerd worden dat door het ERK de mate van effectief opleiden inzichtelijk is geworden.

Tegelijkertijd toont de invoering van het ERK ook de worsteling in het bepalen welk einddoel, of eindniveau, realistisch is voor studenten die instromen zonder kennis van de gebarentaal. In de jaren tussen 2010 en 2017 zijn de ERK-niveaus naar beneden bijgesteld voor de bacheloropleidingen en de AD-opleiding. De huidige doelen voor de bachelor zijn als volgt: jaar 1 van A1 naar begin van A2, jaar 2 van ruim A2 naar B1, jaar 3 B1 naar B2, jaar 4 B2. De huidige doelen voor de schrijftolken zijn als volgt: jaar 1 A1, jaar 2 naar A2. Belangrijk in dit verband is te melden dat het eindniveau voor de schrijftolken A1+ is, hoewel hier in de documentatie (werkboeken en docentenhandleidingen) nog wel eens onduidelijkheid over bestaat. Opvallend aan de resultaten is dat de opbouw niet geheel systematisch is – de stap van A2 naar B1 lijkt groter dan aanvankelijk ingeschat. De niveaus lijken bovendien niet afdoende om de stijging in taalvaardigheid helder te maken. Hierdoor worden er toevoegingen gemaakt als A1+ als eindniveau van de schrijftolken of 'begin van B1' bij de bacheloropleidingen. Indien men uitgaat van referentietabellen, dan lijkt het alsof er voor de verwerving van NGT meer tijd nodig is ten opzichte van gesproken talen.

Het feit dat studenten meer tijd nodig hebben om NGT te verwerven dan aanvankelijk begroot in het curriculum kan wellicht te maken hebben met de inrichting van de cursussen. Uit de analyse blijkt dat voor de meeste cursussen (m.u.v. NGT IT, NGT IL en NGT J) leerdoelen zijn opgesteld. Deze leerdoelen zijn veelal direct afgeleid van de ik-kan-beweringen, zoals die zijn opgesteld per ERK-niveau, maar er zijn ook leerdoelen die hier niet van zijn afgeleid. Deze leerdoelen zijn vooral gericht op de grammatica van de NGT (zie bijvoorbeeld NGT C en NGT G). In deze analyse viel op dat leerdoelen en werkvormen (d.i. cursusinhoud) niet altijd op elkaar aansloten, waardoor het leerdoel tijdens de les niet behaald kon worden. Er kan dus geconcludeerd worden dat de leerlijn NGT efficiënter kan worden door een nauwere afstemming tussen leerdoelen en werkvormen en het toevoegen van leerdoelen in de cursussen in het laatste studiejaar.

De herziening van de leerlijn NGT in 2010-2011 ging gepaard met een andere didactische benadering van vreemdetalenonderwijs. Waar voorheen expliciet uitleg werd gegeven over taalregels, werd deze aanpak vervangen door een communicatieve benadering. Deze benadering houdt in dat de doel-taal wordt geleerd door communicatie. Het taalaanbod in NGT werd verhoogd, waardoor leerders meer mogelijkheden hebben om taalregels af te leiden uit het aanbod. We zien hier dus een verschuiving van expliciete instructie naar de inductieve aanpak. Uit de analyse blijkt dat het geschreven Nederlands grotendeels is vervangen door NGT-aanbod. Dit is o.a. mogelijk door HUBL, waar filmopnames geplaatst kunnen worden. Tegelijkertijd is ook geconstateerd dat grammatica in leerdoelen expliciet wordt benoemd en als zodanig onderdeel vormen van de lesstof. Grammatica vinden we in de leerdoelen in het begin van het eerste jaar. Vanaf periode C/D wordt er meer expliciet aandacht besteed aan grammatica en dat mag dan ook terug te zien zijn in de leerdoelen. De benadering met grammatica-instructie is via de achterdeur weer binnen gekomen.

Aanbevelingen Leerlijn Nederlandse Gebarentaal

1. **Verhoog de systematiek in het meten van taalvaardigheid bij studenten.** De niveaus van het ERK zijn te grof om een gedegen inschatting te maken van de groei in taalvaardigheid. De geformuleerde tussenniveaus zijn te vaag en bieden geen houvast voor studenten (zie ook SKE-dossier H. Scholtmeijer). Het creëren van tussenniveaus door de ERK-terminologie aan te passen (A1+ bijvoorbeeld) is geen oplossing.
2. **Maak studenten verantwoordelijk voor hun eigen leerproces in NGT door inzet van het ELP.** Studenten kunnen hun eigen voortgang monitoren wanneer het ELP als self assessment ingevoerd wordt in het NGT-curriculum. Door bijvoorbeeld het bijhouden van een portfolio en/of een self assessment, worden studenten verantwoordelijk voor hun eigen leerproces.
3. **Zet (formatieve) feedback in om studenten te ondersteunen in hun leerproces in NGT.** Feedback is voor studenten essentieel om hun leerproces te monitoren. Dit is des te belangrijker omdat het aantal toetsmomenten beperkt is. De leerlijn NGT is sterk visueel geworden, doordat het aanbod vrijwel altijd in NGT is. Zet deze goede trend voort door feedback te geven aan studenten in NGT.
4. **Bepaal met elkaar welk eindniveau in NGT realistisch is.** De analyse laat zien dat het zoeken is naar tussendoelen en einddoelen in de verwerving van NGT. De studenten lijken meer tijd nodig te hebben opzichte van referentiestudies naar de verwerving van gesproken talen. Dit is op zich een mogelijke uitkomst, maar moet wel nader gemotiveerd worden.

5. **Maak een betere koppeling tussen ik-kan-beweringen, leerdoelen en cursusinhoud.** Door een betere afstemming kan er efficiënter worden opgeleid. Dit is des te belangrijker voor de leerlijn NGT, omdat de summatieve toetsmomenten voor het vaststellen van het niveau van productie (NFA) gereduceerd zijn tot drie keer in de gehele opleiding. Door toetsing wordt de beheersing van leerdoelen (en dus kennis, kunde en vaardigheden) gemonitord. Door het beperkte aantal toetsmomenten voor de productie binnen de leerlijn NGT is er geen continue controle op het behalen van leerdoelen.
6. **Herijk de didactische benadering op vreemdetaalverwerving.** Al in het begin van eerste jaar worden grammaticale oefeningen aangeboden, terwijl de huidige visie van IGTD aangeeft studenten eerst te willen laten communiceren in NGT alvorens grammatica aan te bieden. Het is onduidelijk wat de visie is van het instituut om het aanbieden van grammatica aan studenten.
7. **Professionaliseer docenten.** Door bijscholing van het NGT-docententeam, zal er meer bewustzijn komen wat het doel is van bepaalde veranderingen (zoals de verandering van de grammaticale benadering naar de communicatieve benadering) en zullen zij daar ook meer de waarde van gaan inzien en het geleerde sneller gaan toepassen in de praktijk. Ook draagt scholing bij aan het verbeteren van de kwaliteit van feedback geven.

Leerlijn Tolkvaardigheden

Deze studie is uitgevoerd om meer inzicht te krijgen in de mate waarin de leerlijn Tolkvaardigheden studenten effectief en efficiënt opleidt tot de eindkwalificaties van Tolk NGT. Hiertoe zijn de curriculumveranderingen vanaf de start van de opleiding (1998-1999) tot en met nu weergegeven in vier verschillende tijdvakken (1998-1999, 2000-2001, 2006-2007, 2010-2011). Per verandering is aangegeven waarom deze verandering is ingezet en welke gevolgen dit had voor het aantal uren voor de leerlijn en inhoudelijke invulling. De analyse op de curricula is opgezet aan de hand van drie onderzoeksvragen die ingaan op wat is de wijzigingen, de reden van de wijziging en de mate waarop onderzoeksliteratuur is gebruikt om deze wijziging te beredeneren. De uiteindelijke doelstelling van het onderzoek was om aan te geven in hoeverre er effectief en efficiënt wordt opgeleid.

De effectiviteit van de leerlijn TV is moeilijk vast te stellen. De keuzes die gemaakt zijn in het opzetten/veranderen van de leerlijn zijn vaak gebaseerd op ervaringen van het docententeam en praktische veranderingen in het onderwijs. Daarbij speelt de visie op tolken een belangrijke rol en ook die is in de afgelopen jaren gewijzigd. Het is opvallend dat er bij wijzigingen niet of nauwelijks argumentatie te vinden is. Het lijkt erop alsof onderzoeksliteratuur niet consequent is geraadpleegd in het wijzigen van de leerlijn. De invoering van de competentiekaarten in 2013-2014 hebben kaders gegeven voor de invulling van de leerlijn, maar zijn onvoldoende om de kernkwaliteiten van Tolken NGT aan te duiden. De efficiëntie kan dus verhoogd worden door het aanscherpen van de competentiekaarten. Dit geeft inzicht in wat studenten moeten kunnen in de praktijk en kan dus inzicht geven in wat nadruk/accent moet krijgen. Bovendien zou het helpen om nader te bestuderen hoe men simultaan tolken het beste verwerft – wat is de rol van consecutief vertalen hierin? Wat is de rol van vertaalvaardigheden hierin?

De vraag of de leerlijn efficiënt is, is ook moeilijk om vast te stellen. Dit onderzoek heeft niet specifiek naar leeruitkomsten en werkvormen gekeken. Echter, efficiëntie staat niet los van effectiviteit – een effectieve leerlijn is de basis voor efficiënt opleiden. Met andere woorden, als de eindkwalificaties helder zijn dan, dan is het makkelijker om scherpe leeruitkomsten op te stellen en werkvormen hierop aan te passen. Het is opvallend dat de leerlijn TV zo onder invloed staat van praktische onderwijsvernieuwingen. Er zijn uren ingeleverd, zonder dat helder is waar deze naartoe zijn gegaan. Er wordt gestart met

simultaan tolken omwille van de stage. Hier zou de vaardigheid van de studenten juist leidend moeten zijn. Is de student voldoende vaardig in NGT om te starten met simultaan tolken in jaar drie? Een nauwere afstemming tussen NGT-niveau en inhoud van TV-module zou de leerlijn robuuster maken tegen ongewenste effecten van onderwijsvernieuwingen.

Tot slot de volgende punten. Het werk van Gile (1995) heeft in eerste instantie input geleverd voor het ontwerp. Uit dit werk zijn componenten gehaald die essentieel zijn voor tolken, waardoor een thematiek binnen de leerlijn kon worden opgebouwd. Daarnaast is er door Ton Stiekema, prof. dr. Anne Baker en dr. Jane Coerts een opzet voor het curriculum opgeleverd dat tot stand is gekomen door werkbezoeken aan vergelijkbare opleidingen in het buitenland (Denemarken, Zweden, Gallaudet USA, Bristol & Newcastle UK, Leuven België) en de Universiteit Leiden, opleiding Nederlands – Chinees/Mandarijn. Bij de opzet van de opleiding zijn tevens ervaringsdeskundigen (actieve tolken, die eerder betrokken waren bij de mbo-opleiding voor doventolken) bezig geweest met de invulling van de tolkmodules. In de jaren '90 was er wellicht te weinig om handen om een evidence-based curriculum te bouwen ten aanzien van het opleiden van tolken. Wat is neergezet in 1997 was een goed startpunt. Het heeft de basis gelegd voor het curriculum van vandaag. Vandaag de dag is er meer bekend over het ontwerpen van een curriculum voor tolken. Die kennis zou actiever gebruikt kunnen worden in curriculumontwerp. Het tweede punt is dat er wellicht meer inhoud is voor de leerlijn TV dan in uren mogelijk is. Het is nodig om scherpe keuzes te maken en, zo nodig, inhoud om te zetten naar nascholing/bijscholing. Het 'proppen' in de leerlijn draagt niet per se bij aan een betere tolk. Het zijn juist de basisvaardigheden die van belang zijn en de reflectie van de tolk om gerichte na- en bijscholing te zoeken.

Aanbevelingen Leerlijn Tolkvaardigheden

1. **Scherp de competentiekaarten m.b.t. de competentie Tolkvaardigheden aan.** De kaarten zijn nu niet voldoende gericht op de kernkwaliteiten van een tolk, waardoor ze te weinig houvast bieden om een effectieve leerlijn aan te bieden.
2. **Maak duidelijk wat de ontwikkellijn van studenten is om eindkwalificaties te bereiken.** De invulling van de leerlijn TV is erg gevoelig voor praktische onderwijsvernieuwingen en/of ervaring van de docent. Door een duidelijkere ontwikkellijn vast te stellen wordt de leerlijn meer robuust.
3. **Motiveer de ontwikkellijn aan de hand van literatuur.** Er is meer literatuur voorhanden over hoe curricula voor tolken ingericht kunnen worden. Deze literatuur kan de ontwikkellijn meer empirische ondersteuning bieden, zodat thema's een duidelijke plek krijgen.
4. **Bepaal welke onderdelen bijdragen aan basisvaardigheid en welke behoren tot na- en bijscholing.** Het lijkt erop alsof er meer inhoud is voor de leerlijn dan er uren zijn. Dit geldt met name voor de tolksettings – welke plek moeten die krijgen?
5. **Geef aan wat de relatie is tussen NGT-niveau en inhoud module TV.** Studenten starten nu redelijk vroeg met simultaan tolken, vanwege de stage. Het is de vraag of het NGT-niveau hiervoor wel voldoende is. Dit geldt wellicht ook voor vertalen. Hierbij dient opgemerkt te worden dat er hier het hogeschoolbeleid van invloed is, bijvoorbeeld verplichte minor en start stages.
6. **Probeer deelvaardigheden van tolken weg te zetten in andere cursussen.** De afgelopen jaren zijn er uren ingeleverd voor de leerlijn TV. Het is van belang om te kijken of er cross-overs mogelijk zijn met andere vakken om deelvaardigheden te trainen. Bijvoorbeeld interpersoonlijke vaardigheden bij sociaal bewustzijn.

Bibliografie

- Appel, R. & Vermeer, A. (2008). *Tweede-taalverwerving en Tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- ASLTA (2014). *Recommendations on ASL Instructional Class Sizes*. Geraadpleegd op: 9-11-2017 van: <https://asлта.org/2014/07/asлта-recommendations-on-asлта-instructional-class-sizes/>
- ATERK NGT (2013). *Europees Referentiekader voor Talen: Gebarentalen*.
- Barboux, M.T. (2016). The Common European Framework of Reference and the Co-Constructed Language Curriculum. *Australia and New Zealand Journal of European Studies*, 8(1), 69-84.
- Boers, E. (2010). Theoretische onderbouwing met betrekking tot keuzes voor de modules Taalbeheersing Nederlandse Gebarentaal in het kader van de wijziging van het curriculum van de opleiding leraar/tolk Nederlandse Gebarentaal.
- De Graaff, R., & Koopman, G. J. (2006). *Didactische richtlijnen bij tweetalig onderwijs. Onderzoek naar didactische gedragingen van docenten bij tweetalig onderwijs*. Utrecht: WCT.
- Council of Europe (2001). *The European Language Portfolio*. Geraadpleegd op: 9-11-2017 van: <http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Understandingtheportfolio/tabid/2745/language/en-GB/Default.aspx>
- ECML (2011). *Understandig the portfolio*. Geraadpleegd op: 9-11-2017 van: <http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Understandingtheportfolio/tabid/2745/language/en-GB/Default.aspx>
- ECML (2012). *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Geraadpleegd op: 9-11-2017 van: <http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/STPEExtract.pdf>
- Figueras, N. (2012). The impact of CEFR. *ELT Journal*, 66, 477-485.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxford: Routledge.
- Hammer, A. & Nijen Twilhaar, J. (2013). *De onderzoekscomponent van het vierde jaar: de Afronding*. Utrecht: Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies
- Hulstijn, J. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal* 91, 663-667.
- Jacobs, R. (1996). Just how hard is it to learn ASL: The case for ASL as a truly foreign language. In C. Lucas (Ed.), *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities* (pp. 183–226). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Little, D. (2011). The Common European Framework of Reference for Languages, the European Language Portfolio, and language learning in higher education. *Language Learning in Higher Education* 1.1, 1-21.
- Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Nijen Twilhaar, J. (2015). *Vooropleiding, studieresultaten en curriculum 1: het bindend studieadvies*. Utrecht: Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies.
- Nijen Twilhaar, J. (2016). *Vooropleiding, studieresultaten en curriculum 2: studieresultaten*. Utrecht: Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies.
- Nijen Twilhaar, J. (2017a). *Vooropleiding, studieresultaten en curriculum 3: studieresultaten in het tweede jaar*. Utrecht: Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies.

- Nijen Twilhaar, J. (2017b). *Vooropleiding, studieresultaten en curriculum 4: studieresultaten in het derde jaar*. Utrecht: Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies.
- Nijen Twilhaar, J. (2017c). *Vooropleiding, studieresultaten en curriculum 5: studieresultaten in het vierde jaar*. Utrecht: Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies.
- Nijen Twilhaar, J. (2017d). *Vooropleiding, studieresultaten en curriculum 6: conclusies en aanbevelingen*. Utrecht: Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies.
- Pearson Longman (n.d.). *Teacher's guide to the Common European Framework*. Geraadpleegd op 14 februari 2017 via: <http://www.euddansk.dk/wp-content/uploads/2013/04/cefguide.pdf>.
- Quinto-Pozos, D. (2011). Teaching American Sign Language to hearing learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 137–58.
- PRO-Sign: Leeson, L., Van den Bogaerde, B., & Rathmann, C. (2016). *Sign Languages and the Common European Framework of Reference for Languages. Common Reference Level Descriptors*. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Sadler, D. (2009). 'Grade Integrity and the Representation of Academic Achievement.'. *Studies in Higher Education*, 34(7), 807-826.
- Scholtmeijer, H. (2017). *Niveaubepaling en beoordelaarsbetrouwbaarheid binnen het NFA. Interne publicatie SKE-praktijkvraagstuk*. Utrecht: Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies.
- Schouten-van Parreren, C. (1986). Kan wat krom is weer recht worden? In *Bij de Les* 23/24, 37-45.