

Ten Geleide

Binnen het onderwijs van Nederlandse Gebarentaal wordt in Nederland vrijwel uitsluitend gebruik gemaakt van de doeltaal, en niet van het Nederlands. Eveline Boers-Visker zoekt in het openingsartikel van dit nummer naar argumentatie voor deze praktijk, op basis van literatuur met betrekking tot gebarentalen en gesproken talen. Argumenten voor en tegen het toepassen van de moedertaal (i.c. het Nederlands) zijn in te delen in taalkundige argumenten, organisatorische argumenten en socio-culturele argumenten. Hoewel taalkundige argumenten pleiten voor het toestaan van de moedertaal in het gebarentaalonderwijs, wegen de socio-culturele argumenten zwaar. Boers-Visker pleit daarom voor een tussenweg: het gesproken Nederlands weglaten en het geschreven Nederlands gedoseerd toepassen als hulpmiddel.

Veel hogescholen en universiteiten maken gebruik van een taaltoets voor eerstejaars als onderdeel van beleid dat gericht is op verbetering van hun schrijfvaardigheid. Meestal richten deze taaltoetsen zich op kennis van spelling en grammatica. Heleen Lieve en Amos van Gelderen gingen na in hoeverre een dergelijke toets, zoals gebruikt bij Hogeschool Rotterdam, voldoende betrouwbaar en valide is voor dit doel. De resultaten maken duidelijk dat de gebruikte taaltoets niet betrouwbaar is als instrument voor de meting van spelling en grammatica. Ook blijkt de taaltoets nauwelijks gerelateerd te zijn aan academische schrijfvaardigheid zoals gemeten met echte schrijftaken. Lieve en Van Gelderen bevelen aan om andere methoden te hanteren voor het verbeteren van academische schrijfvaardigheid, waarbij de nadruk niet ligt op toetsing maar op systematisch schrijfonderwijs.

In de taalverwervingstheorie is recent een

dynamische, usage-based (DUB) benadering van tweede taalontwikkeling opgekomen. Met deze DUB-principes in gedachten heeft Dietha Koster een NT2-methode ontworpen, gebaseerd op een populaire Nederlandse film, waarin authentieke 'input' centraal staat. Deze methode heeft zij een semester lang getest aan de universiteit van Münster (Duitsland) met Duitse NT2-leerders. Resultaten laten zien dat studenten de methode in verschillende opzichten waardeerden en dat studenten significant zijn vooruitgegaan in taalvaardigheid.

Levende Talen Tijdschrift 2013-2 bevatte een artikel van Theo Pullens en anderen waarin zij op basis van hun onderzoek vraagtakens plaatsten bij het gebruik van meerkeuzetoetsen als meetinstrument van schriftelijke taalvaardigheid. Zij adviseerden om deze toetsvorm niet langer op te nemen in de eindtoets basisonderwijs en geen plaats te geven in de te ontwikkelen diagnostische tussentijdse toets voor het voortgezet onderwijs. Het advies om meerkeuzetoetsen voor schrijfvaardigheid in de ban te doen is volgens Kees de Gloppe en Annerose Willemsen echter overhaast. Zij geven een kritische bespreking van de bezwaren tegen de validiteit van meerkeuzetoetsen voor schrijfvaardigheid, en schetsen de empirische evidentie voor die validiteit.

Het nummer sluit af met een signalement van Machteld Moonen van de oratie van Rick de Graaff, *Taal om te leren: Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs*, gevolgd door een bespreking door Helge Bonset van het proefschrift van Milou de Smet, *Composing the unwritten text: Effects of electronic outlining on students' argumentative writing*.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Argumenten voor en tegen het gebruik van gesproken of geschreven Nederlands in het Gebarentaalonderwijs

EVELINE BOERS-VISKER

Binnen het onderwijs van Nederlandse Gebarentaal wordt in Nederland vrijwel uitsluitend gebruik gemaakt van de doeltaal, en niet van het Nederlands. In dit artikel wordt gezocht naar argumentatie voor deze praktijk, op basis van literatuur met betrekking tot gebarentalen en gesproken talen. Argumenten voor en tegen het toepassen van de moedertaal (i.c. het Nederlands) zijn in te delen in taalkundige argumenten, organisatorische argumenten en socio-culturele argumenten. Hoewel taalkundige argumenten pleiten voor het toestaan van de moedertaal in het gebarentaalonderwijs, wegen de socio-culturele argumenten zwaar. In de conclusie wordt daarom gepleit voor een tussenweg: het gesproken Nederlands weglaten en het geschreven Nederlands gedoseerd toepassen als hulpmiddel.

In Nederland wordt er door verschillende instellingen Nederlandse Gebarentaal als vreemde taal gedoceerd. In de methodes die hierbij gebruikt worden, wordt geen gebruik gemaakt van gesproken Nederlands. Wel wordt gebruik gemaakt van geschreven Nederlands. Wereldwijd zien we eenzelfde

benadering van gebarentaalonderwijs: de doeltaal is de voertaal.

Het beroep docent Gebarentaal is een jong beroep. Niet alleen in Nederland, maar in alle westerse landen was in de periode 1880 – 1980 binnen het onderwijs en de zorg voor dove mensen het gebruik van gebaren verboden (Van den Bogaerde & Schermer, 2007). Doven moesten in deze 'orale periode' gebruik maken van spraak en liplezen. De gedachte hierachter was dat zij zo beter zouden kunnen functioneren in de maatschappij. Maar het is een misvatting dat er in deze periode geen gebruik gemaakt werd van gebarentaal. Dove mensen onderling gebruikten (stiekem) wel gebarentaal, en deze taal werd overgegeven van generatie op generatie. Gedurende de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw ontstond naar aanleiding van wetenschappelijk onderzoek het besef dat het verbieden van gebaren leidde tot sociale en cognitieve achterstanden bij doven (Lynas, 2005). Daarnaast deden wetenschappers onderzoek naar gebarentaal, waarbij zij aantoonde dat gebarentalen echte talen zijn (Baker, Van den Bogaerde, Pfau & Schermer, 2008). Onder invloed van deze ontwikkelingen zien we dat vanaf 1980 gebaren in

het onderwijs en in de opvoeding weer werden toegestaan. In deze periode ontstonden de eerste cursussen, gedoceerd door doven, in Nederlandse Gebarentaal. Wat begon als hobby groeide langzaam uit tot een professie. En hiermee ontstond de behoefte aan docenten gebarentaal met een formele opleiding. In 1997 werd daarom de opleiding Leraar Nederlandse Gebarentaal aan de Hogeschool Utrecht opgericht. Ook deze opleiding onderwijst Nederlandse Gebarentaal door middel van onderdompeling in de doeltaal, en vormt hiermee een voorbeeld voor leraren in opleiding die in het werkveld werkzaam zullen zijn.

Nederlandse Gebarentaal wordt in Nederland dus voornamelijk gedoceerd in Nederlandse Gebarentaal, een situatie die historisch is gegroeid. In het werkveld lijkt weinig aandacht te zijn voor de argumenten waarom onderwijs in de doeltaal gegeven wordt, en welke argumenten zouden pleiten vóór of tégen het gebruik van gesproken of geschreven Nederlands. In dit artikel worden deze argumenten in kaart gebracht.

In de volgende paragrafen wordt eerst aandacht besteed aan de literatuur met betrekking tot het gebruik van de moedertaal en de doeltaal, zowel voor gesproken talen als voor gebarentalen. Daarna worden de voor- en nadelen van beide voor het onderwijs in gebarentaal besproken, en in de conclusie gewogen.

Gesproken talen

In het vreemdetalenonderwijs wordt tegenwoordig gebruik gemaakt van de ‘communicatieve benadering’. Deze aanpak staat in contrast met de ‘grammatica-vertaalmethode’, die tot de jaren zeventig gebruikt werd. De grammatica-vertaalmethode richtte zich op het vertalen van literaire teksten en het vertalen van zinnen van de brontaal naar de

doeltaal en andersom. Hierbij was weinig aandacht voor het daadwerkelijk gebruik van de vreemde taal voor alledaagse communicatie. Na de ‘audiolinguale methode’ in de jaren zeventig en tachtig deed rond 1990 de ‘communicatieve benadering’ zijn intrede in het onderwijs (Kwakernaak, 2009). Binnen deze benadering staat het gebruik van de vreemde taal voor communicatieve doeleinden in levensechte situaties centraal. Uitgangspunt is dat er in de lessen maximaal gebruik wordt gemaakt van de taal die onderwezen wordt, de doeltaal. Input in de doeltaal is cruciaal voor de taalverwerving (Westhoff, 2008). Onder invloed van de communicatieve benadering werd de rol van de moedertaal in het vreemdetalenonderwijs beperkt.

Hoewel veel deskundigen vinden dat in het vreemdetalenonderwijs zoveel mogelijk gebruik gemaakt zou moeten worden van de doeltaal als voertaal, verschilt men van mening over de rol van de moedertaal. Er is een groep deskundigen die aangeeft dat de doeltaal te allen tijde gehanteerd dient te worden (Chambers, 1991; Halliwell & Jones, 1991; MacDonald, 1993). Daar tegenover staat een groep deskundigen die meent dat het gebruik van de moedertaal wel degelijk nuttig kan zijn, mits op de juiste momenten ingezet (Cook, 2001; Storch & Wigglesworth, 2003; Ghorbani, 2011; Brooks-Lewis, 2009). De laatste opvatting wordt tegenwoordig breed gedeeld (Ellis & Shintani, 2013).

Ellis en Shintani (2013) geven een overzicht van argumenten voor en tegen het gebruik van de moedertaal in het vreemdetalenonderwijs. Door gebruik te maken van de moedertaal (L1) kan de leerder snel de betekenis achterhalen van iets wat niet begrepen wordt, en het feit dat de docent of de leerder terug kan vallen op de moedertaal maakt de leersituatie voor de leerder minder bedreigend. Het gebruik van de moedertaal kan van nut zijn bij het uitleggen van de grammatica van de vreemde taal en het kan

dienen als middel om te praten over de taal. Behalve deze taalkundige argumenten worden ook argumenten met betrekking tot de klassenorganisatie aangevoerd: het gebruik van de eerste taal kan de klassenorganisatie vergemakkelijken, het kan zorgen voor een beter contact tussen de docent en de leerder, het kan de samenwerking tussen leerders vergemakkelijken, doordat er geen taalbarrière is.

Bij al deze argumenten voor gebruik van de moedertaal zijn tegenargumenten te noemen. Voorstanders van de doeltaal (L2) als voertaal gaan er van uit dat een leerder het meest leert van een continu aanbod van authentieke (doel)taal. Zij beargumenteren dat overgaan op de eerste taal het leerproces ondermijnt. Als een leerder het aanbod niet begrijpt is dat niet per se een probleem, omdat een leerder niet alles hoeft te begrijpen. Hij ervaart dat, net als in een echte situatie, niet alles voorspelbaar is en het voortdurend gebruik van de doeltaal in het onderwijs de taal ‘echt’ maakt. Dit motiveert de leerder, omdat de doeltaal meteen toegepast wordt en niet ‘ergens in de toekomst’, namelijk pas op een moment dat de leerder de taal beter beheerst (Turnbull, 2001, p. 533).

Gebarentalen

Er is weinig literatuur met betrekking tot het onderwijzen van gebarentalen. Er is weinig onderzoek gedaan naar gebarentaalonderwijs: modellen en theorieën met betrekking tot tweedetaalverwerving en het onderwijzen van taal zijn primair gefocust op gesproken talen (Quinto-Pozos, 2011). Binnen het gebarentaalonderwijs wordt vooral gebruik gemaakt van kennis met betrekking tot het onderwijzen van gesproken talen, die vervolgens wordt toegepast op gebarentalen. Verschillende auteurs rapporteren over hun ervaringen met het onderwijzen van gebaren-

taal (Kemp, 1998; Schornstein, 2005; Napier, Leigh & Nann, 2007). Allen gaan hierbij uit van het principe dat het onderwijs geheel in de doeltaal, de gebarentaal, verzorgd wordt. Het gebruik van geschreven taal wordt echter wel toegestaan. Rosen (2010) beschrijft de verschillende curricula die gebruikt worden voor het onderwijzen van American Sign Language (ASL). Binnen alle besproken curricula wordt het onderwijs verzorgd in de doeltaal, maar er wordt wel gebruik gemaakt van geschreven Engels.

Er is geen literatuur die zich specifiek richt op de vraag of het gebruik van de moedertaal al dan niet effectief kan zijn binnen het gebarentaalonderwijs. Quinto-Pozos (2011) geeft aan: ‘Of het gebruik van gesproken taal in bepaalde situaties de student de mogelijkheid geeft om ASL sneller te verwerven is een empirische vraag die in de onderzoeksliteratuur niet behandeld wordt’ (p. 146). Hij vraagt zich hierbij wel af of je het gebruik van gesproken taal – de taal die in het verleden gedwongen is opgelegd aan doven, resulterend in de onderdrukking van de Dovengemeenschap – zou moeten toestaan, ‘afgezien van de efficiëntie van het gebruik van gesproken Engels bij het doceren van ASL’ (p. 146).

De laatste opmerking van Quinto-Pozos brengt ons bij de nadelen van het gebruik van Nederlands binnen de lessen Nederlandse Gebarentaal. We bespreken hierna eerst de voordelen daarvan en dan de nadelen.

Voordelen

De argumenten voor het – gedoseerd – toepassen van de moedertaal zoals hiervoor genoemd gaan ook op voor de lessen in Nederlandse Gebarentaal. Het toepassen van het Nederlands kan bijdragen aan de efficiëntie en de effectiviteit bij het leren van gebarentaal.

In het taalonderwijs kan het efficiënt zijn om zo nu en dan gebruik te maken van een *shortcut* (Macaro, 2001). Op het moment dat een docent gebarentaal gebruik maakt van een *shortcut*, maakt hij heel even gebruik van het geschreven Nederlands, of hij of zij spelt een woord letter voor letter door gebruik te maken van vingerspelling, waarbij handvormen corresponderen met de letters van het alfabet. Het is voor zowel de leerder die herhaaldelijk de uitleg van een begrip niet begrijpt, als voor de leerder die almaar moet wachten op een medeleerder die het niet begrijpt, bijzonder prettig als er gebruik gemaakt kan worden van zo'n 'snelle route'. De tijd wordt efficiënter gebruikt, het leren wordt versterkt en het zelfvertrouwen van de niet-begrijpende leerder wordt minder geschaad.

Een ander argument om soepel te zijn met het toestaan van geschreven Nederlands is het feit dat gebarentalen geen geschreven vorm kennen. Dit maakt dat de taal vluchtig is, de taal kan niet 'vastgehouden' worden door een notitie te maken. Waar je in gesproken talen iets kan opschrijven, in de doeltaal, ontbreekt deze mogelijkheid bij gebarentalen. Gebruik van geschreven Nederlands is een strategie die er voor kan zorgen dat een leerder informatie kan opslaan of terugkijken. Hoewel dit ook zou kunnen door een opname te maken, is dit laatste tijdrovend en niet efficiënt, omdat je niet even snel door een database met opgenomen opmerkingen 'heenbladert'. Quinto-Pozos (2011) wijst op een ander nadeel van het ontbreken van een geschreven vorm: dit maakt dat er ook geen literatuur beschikbaar is. Waar bij gesproken talen met name in gevorderdencursussen gebruik gemaakt kan worden van literatuur als uitlok materiaal of materiaal om over te praten, ontbreekt deze mogelijkheid bij gebarentalen. Gebruik van artikelen of uitlok materiaal in geschreven Nederlands verhoogt daarom het aanbod

aan materiaal voor gevorderden.

Ten slotte is het eerder genoemde argument om de moedertaal te gebruiken om te spreken *over* de doeltaal en voor grammaticale uitleg ook van toepassing op leerders van Nederlandse Gebarentaal. Het kan voor beginnende leerders nuttig zijn om ingewikkelde grammaticale uitleg in het Nederlands te krijgen, in plaats van in gebarentaal.

Nadelen

Er kleven ook nadelen aan het gebruik van de genoemde *shortcuts*. Ten eerste zijn er nadelen die opgaan voor zowel gesproken talen als gebarentalen. Zo is er het gevaar dat er te snel teruggegrepen wordt naar de makkelijke oplossing. Docenten zijn geneigd om snel gebruik te maken van de ontsnapingsmogelijkheid van het schrijven van een woord op het bord of het vingerspellen van een woord. Leerders die net met het leren van gebarentaal beginnen vallen snel terug op het vingerspellen van een woord of de vraag 'mag ik mijn stem gebruiken?'. Zowel docenten als leerders laten dan de kans liggen om gebruik te maken van creatieve manieren om de boodschap toch over te brengen. Creatieve manieren die er, als je er de moeite voor neemt, wel degelijk zijn. De American Sign Language Teachers Association (2010) noemt bijvoorbeeld lichaamstaal, gesticulaties en visuele ondersteuning. Daarnaast kan de docent parafaseren en uitbeelden.

Een ander argument dat opgaat voor zowel gesproken als geschreven talen, is het gevaar dat leerders, als er gebruik gemaakt wordt van geschreven teksten in de moedertaal, snel vervallen in het vertalen van de tekst. Een veelgehoorde klacht van docenten Nederlandse Gebarentaal die in de lessen gebruik maken van bronmateriaal dat bestaat uit geschreven Nederlands, is dat leerders blijven hangen in de grammatica van het

Nederlands en niet kunnen loskomen van de moedertaal. In het Nederlands volgen woorden elkaar op en worden zo tot een zin en een verhaal geregen. In gebarentaal wordt echter gebruik gemaakt van de ruimte. Gebaren worden op of tussen bepaalde plekken (locaties) in de ruimte gemaakt, waardoor betekenisrelaties gerealiseerd worden. Het loslaten van de moedertaal is van belang om ruimtelijk te gaan denken.

Daarnaast is er nog een aantal nadelen van het gebruik van gesproken of geschreven Nederlands te noemen, die samenhangen met de specifieke aard van de gebarentaal.

Allereerst zijn er een aantal taalspecifieke kenmerken die het gebruik van een (gesproken) moedertaal lastig maken. Gebarentaal is visueel ruimtelijke taal. De taal wordt met de handen, het gezicht en andere lichaamsdelen gearticuleerd (Baker, Van den Bogaerde, Pfau & Schermer, 2008). Een leerder moet leren omgaan met het feit dat er sprake is van een visueel ruimtelijke taal, waarbij er simultaan dingen plaatsvinden. Een gebaarder kan tegelijk een gebaar maken, hier een bepaalde gezichtsuitdrukking bij hebben en de basisvorm van het gebaar aanpassen waardoor het een andere betekenis heeft. Deze en andere specifieke grammaticale aspecten van gebarentalen zijn niet te vatten in gesproken taal (Schornstein, 2005; Thumann, 2010). Een leerder moet *leren* kijken naar de taal en wennen aan de taalspecifieke eigenschappen. Als je gebruik gaat maken van gesproken taal, verstoort dit het proces waarin iemand leert visueel te denken en handelen. De leerder wordt heen en weer geslingerd tussen de verschillende modaliteiten.

Een ander kenmerk van gebarentalen is dat doven, de gebruikers van de taal, geen gebruik maken van geluiden en spraak. Binnen de cultuur van doven is de primaire focus visuele informatie. Zaken als aandacht trekken, elkaar attenderen op gebeurtenissen, behouden van oogcontact en visueel

duidelijk maken aan de ander dat je hem kunt volgen, zijn zaken die je alleen kunt onderwijzen door gebruik te maken van de doeltaal (Kemp, 1998).

Een ander nadeel dat samenhangt met de specifieke aard van de taal, is dat er geen 'dovenland' is. Dit maakt dat een leerder zich niet of nauwelijks kan onderdompelen in de taal. Buiten de lessen zijn er weinig oefenmogelijkheden (Napier, Leigh en Nann, 2007) en als leerders doven tegenkomen in de buitenwereld, bijvoorbeeld bij bijeenkomsten voor doven, gebaren deze te snel voor beginners om er iets van te kunnen begrijpen (Kemp, 1998). Dit heeft te maken met het feit dat doven die elkaar opzoeken, dit doen om zichzelf te kunnen zijn, met hun eigen taal en gewoonten. Zij zijn dan niet altijd bereid zich aan te passen aan het niveau en tempo van de leerders.

Ten slotte is er nog een aantal nadelen te noemen die samenhangen met de cultuur van de Dovengemeenschap. Zoals eerder aangegeven, is het doven een eeuw lang niet toegestaan gebaren te gebruiken. Het was de horende meerderheid die dit besliste en oplegde aan de dove minderheid. Gesproken taal is voor veel doven daardoor nog steeds de 'taal van de onderdrukkende meerderheid' (Quinto-Pozos, 2011). Veel dove docenten wensen deze taal dan ook niet te gebruiken in hun lessen. Dit gevoel is zo sterk dat het ook van horende docenten niet geaccepteerd wordt als zij gebruik maken van gesproken Nederlands. Doordat gebarentalen zo lang onderdrukt zijn geweest en pas in 1960 zijn erkend als echte talen (Stokoe, 1978), heeft gebarentaal voor veel doven en horenden nog steeds een lagere status dan gesproken talen (Bienvenu, 2009). Door gebruik te maken van het Nederlands 'als het moeilijk wordt', kan de indruk gewekt worden dat Nederlandse Gebarentaal een lagere status heeft dan het Nederlands, wat sociaal-cultureel gezien niet wenselijk is.

Conclusie

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat er zowel argumenten vóór als argumenten tégen het gebruik van het Nederlands te noemen zijn. De argumenten uit de gesproken talen-literatuur kunnen worden aangevuld met argumenten die van toepassing zijn indien er sprake is van gebarentaalonderwijs.

Argumenten die spreken vóór het toestaan van Nederlands in het gebarentaalonderwijs, zijn argumenten ontleend aan de gesproken-talen-literatuur: leerders van gebarentaal kunnen baat hebben bij het gebruik van gesproken taal als hulpmiddel, zowel voor het achterhalen van betekenis als om te gebruiken als voor het onthouden van informatie door deze op te schrijven.

De argumenten die spreken tégen het gebruik van het Nederlands hangen samen met de cultuur van de Dovengemeenschap en de specifieke aard van gebarentalen.

De verschillen in modaliteit tussen gesproken talen en gebarentalen spelen een grote rol. Omgaan met ruimtelijk-visuele taal en de bijbehorende (culturele) aspecten vragen om een situatie waarin een leerder voortdurend naar de taal moet kijken. Daarnaast druist het gebruik van gesproken Nederlands in tegen de emancipatiebeweging van de Dovengemeenschap, waarin dove mensen juist opkomen voor hun taal. Tenslotte zijn er in de gesproken-talen-literatuur nog argumenten die het gebruik van gebarentaal, de doeltaal, ondersteunen, zoals het argument dat méér doeltaalaanbod leidt tot een grotere leerwinst.

Het lijkt er op dat de tussenweg zoals deze in de huidige onderwijspraktijk al toegepast wordt – te weten geen gebruik maken van gesproken taal, maar wel zo nu en dan van geschreven Nederlands als hulpmiddel – een oplossing is die recht doet aan zowel de dove docenten en de Dovengemeenschap, als aan de leerders die soms een *shortcut* nodig heb-

ben bij het leren van de taal. Het is hier de kunst om te zoeken naar een balans waarbij de docent niet te pas en te onpas teruggrijpt op het geschreven Nederlands, maar ook niet te krampachtig probeert te voorkomen het geschreven Nederlands te gebruiken. Om met Macaro (2001, p. 532) te spreken: voorkom dat ‘het gebruik van T2 door de docent een doecerstrategie wordt die alle andere didactische strategieën domineert’.

LITERATUUR

- American Sign Language Teachers Association (2010). *Use of Target Language in the Classroom*. Opgehaald op 02-02-2014 van <<http://www.aslta.org/node/249>>.
- Baker, A. E., Bogaerde, B. van den, Pfau, R., & Schermer, G. (2008). *Gebarentaalwetenschap: Een inleiding*. Deventer: Van Tricht.
- Bienvenu, M. J. (2009). Revolution at work: ASL curriculum re-visited. *Deaf Studies Digital Journal*, 1. Opgehaald op 01-02-2014 van <http://dsdj.gallaudet.edu/assets/section/section3/entry3/DSDJ_entry3.pdf>.
- Bogaerde, B. van den, & Schermer, T. (2007). Deaf studies in the Netherlands. *Deaf Worlds*, 23(2&3), 27-49.
- Brooks-Lewis, K. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216-235.
- Chambers, F. (1991). Promoting the use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal*, 4, 27-31.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Oxon: Routledge.
- Ghorbani, A. (2011). First language use in foreign language classroom discourse. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1654-1659.

- Halliwell, S., & Jones, B. (1991). *On target: Teaching in the target language*. London: Centre for Information on Language Teaching.
- Kemp, M. (1998). Why is learning American sign language a challenge? *American Annals of the Deaf*, 143(3), 255-259.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Lynas, W. (2005). Controversies in the education of deaf children. *Current Paediatrics*, 15(3), 200-206.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
- Macdonald, C. (1993). *Using the target language*. Cheltenham, UK: Mary Glasgow Publications.
- Napier, J., Leigh, G., & Nann, S. (2007). Teaching sign language to hearing parents of deaf children: An action research process. *Deafness & Education International*, 9(2), 83-100.
- Quinto-Pozos, D. (2011). Teaching american sign language to hearing adult learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 137-158.
- Rosen, R. S. (2010). American sign language curricula: A review. *Sign Language Studies*, 10(3), 348-381.
- Schornstein, R. A. (2005). Teaching ASL in the university: One teacher's journey. *Sign Language Studies*, 5(4), 398-414.
- Stokoe, W. C. (1978). *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, Inc.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760-770.
- Thumann, M. A. (2010) *Identifying depiction in American sign language presentations*. Ann Arbor: ProQuest LLC.
- Turnbull, M. (2001). Articles – there is a role for the L1 in second and foreign lan-

- guage teaching, but... *The Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531-540.
- Westhoff, G. J. (2008). Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited). Enschede: NaB-MVT.

EVELINE BOERS-VISKER is werkzaam op de Hogeschool Utrecht als docente Nederlandse Gebarentaal binnen de bachelor Leraar/Tolk Nederlandse Gebarentaal. Daarnaast is ze docent didactiek Nederlandse Gebarentaal aan de Masteropleiding Leraar Nederlandse Gebarentaal van dezelfde Hogeschool. E-mail: <eveline.boers@hu.nl>.