



Masterproef aangeboden
tot het verkrijgen van het
diploma Master of Arts in
het **tolken**

**Inclusie op afstand.
Communicatieve ervaringen van dove leerlingen
en studenten tijdens het afstandsonderwijs in de
COVID-19-pandemie.**

Door: Fien Andries
Promotor: Prof. Dr. Myriam Vermeerbergen

ACADEMIEJAAR 2020-2021

Code of conduct



FACULTEIT LETTEREN
FACULTEIT SOCIALE WETENSCHAPPEN
CAMPUS SINT-ANDRIES ANTWERPEN
SINT-ANDRIESSTRAAT 2
2000 ANTWERPEN, BELGIË



Code of conduct voor geloofwaardig auteurschap

Correct verwijzen naar bronnen houdt in:

- dat ik als auteur transparant ben over mijn bronnen, zodat de lezer op elk moment correct kan inschatten welke de bron is van wat beweerd wordt;
- dat ik als auteur geen relevante informatie waarover ik beschik en die een ander licht zou kunnen werpen op de geboden interpretatie of ontwikkelde redenering bewust weglaat;
- dat ik als auteur duidelijk aangeef welke relevante interpretaties ik niet in rekening heb gebracht en waarom dat is gebeurd;
- dat ik als auteur waarheidsgetrouw weergeef wat ik heb geobserveerd;
- dat ik als auteur op de hoogte blijf van evoluties in manieren van verwijzen en het weergeven van referenties en een bibliografie.

Ik bevestig dat ik deze code of conduct heb nageleefd bij het schrijven van deze masterproef.

Naam: *Fien Andries*

Datum: *12/05/2021*

Handtekening: *F. Andries*

Woord vooraf

Eerst en vooral gaat veel dank uit naar mijn promotor, prof. dr. Myriam Vermeerbergen. Ze gaf me de vrijheid om bij het schrijven van deze masterproef mijn eigen interesses en aanpak voorop te stellen en gaf me daarbij raad en oprechte feedback. Uit de kritische blik die ze op mijn werk wierp, kwamen steeds zinvolle suggesties voort. Bovendien ben ik haar niet enkel dankbaar voor dit promotorschap, maar ook voor alles wat ze me heeft bijgebracht over gebarentaalkunde en -wetenschap. Niet enkel Myriam Vermeerbergen, maar ook de hele taalgroep Vlaamse Gebarentaal bracht het enthousiasme en de passie over hun prachtige taal en cultuur op me over.

Ook naar de informanten die bereid waren hun verhaal met me delen gaat veel dank uit. Ze schetsten openhartig en met eigen accenten een beeld van hun ervaringen. Hun bijdragen maakten dit onderzoek mogelijk. Bovendien was elke getuigenis uniek en ook ontzettend boeiend. Het was voor mij verrijkend om met alle informanten in gesprek te gaan en naar hun verhaal te luisteren. Dankzij hen werd mijn interesse steeds groter en verzamelde ik waardevolle data.

Daarnaast gaat oneindig veel dank uit naar mijn ouders en zus. Zij steunden mij tijdens heel mijn opleiding en stonden altijd klaar als ik hen nodig had. Mijn goede vrienden Annelies, Katelijne, Jolan, Emma, Boje en Amber en mijn fantastische geliefde Iris ben ik ook heel dankbaar. Wanneer ik vertelde over mijn masterproef, mijn hart wou luchten of wat afleiding zocht, boden zij steeds een luisterend oor.

Tot slot wil ik mijn ex-medestudentes Paulien Jenard en Tina Sioen bedanken. Tijdens onze masteropleiding hebben we ons ontpopt tot drie musketiers die samen lachten, tegenslagen verwerkten, voor elkaar in de bres sprongen en bovenal veel plezier maakten. Ook toen jullie, Paulien en Tina, al afgestudeerd waren en ik nog een jaar verder studeerde en deze masterproef schreef, kon ik steeds op jullie rekenen voor goede raad. Paulien heeft met enige regelmaat stukken uit deze masterproef nagelezen, op Tina kon ik rekenen voor hulp om het abstract in het Engels te vertalen. Ik ben heel dankbaar dat ik dat avontuur samen met hen heb kunnen beleven.

Inhoud

Code of conduct	1
Woord vooraf	2
Abstract	5
1. Inleiding	6
2. Literatuurstudie	10
2.1. Onderwijs voor dove kinderen en jongeren in Vlaanderen	10
2.1.1. Buitengewoon onderwijs	10
2.1.2. Integratie in het reguliere onderwijs	11
2.1.3. Participatie en betrokkenheid in het geïntegreerd onderwijs	12
2.1.4. Communicatieve toegankelijkheid	13
2.1.5. Speciale onderwijsleermiddelen in het geïntegreerd onderwijs	13
2.1.5.1. Onderwijstolken Vlaamse Gebarentaal	14
2.1.5.1.1. Achtergrond en tolkuren	14
2.1.5.1.2. Tolkenwerking	14
2.1.5.1.3. Knelpunten	15
2.1.5.2. Schrijftolken	16
2.1.6. Dove studenten in het hoger onderwijs	17
2.2. Afstandsonderwijs voor dove leerlingen en studenten	18
2.3. Inclusief onderwijs voor doven tijdens de covid-19-pandemie	25
2.3.1. Recent internationaal onderzoek	25
2.3.2. De situatie in Vlaanderen	31
2.4. Het Vlaamse onderwijs tijdens de COVID-19-pandemie	33
3. Eigen onderzoek	36
3.1. Onderzoeksvraag	36
3.2. Methodologie	36
3.3. Literatuurstudie	37
3.4. Dataverzameling	38
3.4.1. De vragenlijst	38
3.4.1.1. Verspreiding en respons	38
3.4.1.2. Analyse van de vragenlijst	41
3.4.1.3. Resultaten	42
3.4.2. De interviews	47
3.4.3. Informanten	49
3.4.4. Analyse van de interviews	51
3.4.5. Resultaten	52
4. Discussie	77
4.1. Belangrijkste bevindingen	77
4.2. Praktische oriëntatie	81

4.3. Beperkingen van het onderzoek.....	82
4.4. Mogelijkheden voor verder onderzoek.....	83
5. Conclusie.....	84
6. Bibliografie.....	85
7. Bijlagen.....	91
A. Vragenlijst.....	91
B. Oproep naar respondenten voor de vragenlijst	98
C. Oproep naar informanten voor de interviews	99
D. Interviewvragen.....	100
E. Formulier voor geïnformeerde toestemming bij de interviews	101

Abstract

Het abstract van deze masterproef is te bekijken in Vlaamse Gebarentaal via deze link:

<https://youtu.be/AMboIGuRKL0>

1. Inleiding

Bij het begin van de COVID-19-pandemie, in maart 2020, moest het Vlaamse onderwijs halsoverkop overschakelen op afstandsonderwijs. Die verplichte online leersituatie was in Vlaanderen een primeur. De unieke situatie van de coronapandemie laat ons toe te kijken naar de ervaringen met afstandsonderwijs van dove¹ (gebarentalige) leerlingen en studenten die les volgen in het regulier onderwijs.

Afstandsonderwijs, ook wel online onderwijs of e-learning genoemd, betreft onderwijs waarbij, in tegenstelling tot contactonderwijs, de lesgever en leerling niet op dezelfde plek aanwezig zijn. Steeds vaker wordt bij afstandsonderwijs gebruik gemaakt van technologie om die afstand te overbruggen. Daardoor kunnen leerlingen en studenten les volgen vanop verschillende locaties. Online videoconferentie, websites, webteksten en online documenten, filmpjes en foto's, ander online lesmateriaal en een combinatie van die lesmethoden kunnen ingezet worden om leerstof vanop afstand aan te reiken (Long et al., 2007; Wooten, 2014; Krishnan et al., 2020).

Er zijn verschillende redenen om op afstandsonderwijs over te gaan. Het biedt flexibiliteit, omdat lesgevers en leerlingen/studenten minder gebonden zijn aan vaste tijdstippen en locaties. Bovendien kan er gebruik gemaakt worden van een waaier aan lesmethoden (Long et al., 2007; Wooten, 2014; McKeown & McKeown, 2019; Smith, 2020). Hoewel online leeromgevingen niet nieuw zijn in de onderwijswereld, was tijdens de coronapandemie een snelle omschakeling nodig, omdat fysieke afstand, thuiswerk en thuisonderwijs bij de belangrijkste maatregelen hoorden om de verspreiding van het virus in te dijken. Die plotse overstap van contactonderwijs naar afstandsonderwijs heeft twee belangrijke gevolgen: afstandsonderwijs was geen bewuste keuze, maar een noodzaak én er was weinig tot geen voorbereidingstijd voor lesgevers en leerlingen/studenten om op zoek te gaan naar de beste online lesmethode (Baroni & Lazzari, 2020; Mantzikos & Lappa, 2020; Lynn et al., 2020; Smith, 2020).

Communicatieve toegankelijkheid is een hoofdvoorwaarde om (afstands)onderwijs effectief en efficiënt te laten verlopen. Die toegankelijkheid is niet in elk geval vanzelfsprekend. Specifiek voor dove leerlingen en studenten volstaan de reguliere communicatievormen doorgaans niet om de lessen vlot te kunnen volgen en om te kunnen participeren (Wooten, 2014; Pappas et al., 2018; Baroni & Lazzari, 2020; Mantzikos & Lappa, 2020; Smith, 2020). De communicatieve noden van dove leerlingen en studenten zijn namelijk anders dan die van hun horende leeftijdsgenoten. Visuele communicatie is voor hen van primordiaal belang, een deel van hen gebruikt een gebarentaal, in Vlaanderen is dat de Vlaamse Gebarentaal (VGT). Zij die VGT als voorkeurstaal hebben, zetten ook vaak tolken VGT in om

¹ D/doof: in deze masterproef wordt steeds 'doof' gebruikt om te verwijzen naar dove individuen en naar de populatie als geheel. We volgen daarbij de richtlijn van Doof Vlaanderen vzw, dit het volgende stelt: "Vroeger werd de term 'doof' (zonder hoofdletter) gebruikt voor het gehoorverlies, het niet kunnen horen. Iemand die zichzelf 'Doof' (met hoofdletter) noemt, identificeert zichzelf met de culturele minderheidsgroep en is gebarentalig. Deze termen zijn echter verouderd en worden nu steeds minder gebruikt door de doven zelf." (Doof Vlaanderen vzw, z.d.)

hun lessen te volgen. Ook schrijftolken, die gesproken Nederlands omzetten naar geschreven Nederlands, worden ingeschakeld door dove leerlingen en studenten. Vermits gebarentalen visueel-gestuele talen zijn, is het van belang dat de handen, het gezicht, de mimiek en het mondbeeld goed zichtbaar zijn. Ook wanneer dove personen niet in gebarentaal communiceren, is het voor hen belangrijk om de mond en de mimiek van de spreker te kunnen zien, bijvoorbeeld wanneer ze spraakafzien. Of dove personen nu VGT gebruiken, een beroep doen op hun beperkte gehoor, spraakafzien of schriftelijk communiceren, ze hebben in elk geval nood aan zo veel mogelijk visuele informatie (Van Herreweghe & Vermeerbergen, 1998; Mindess, 2014).

In dit onderzoek gaat de interesse uit naar leerlingen die integreren in het regulier onderwijs. Geïntegreerd of inclusief onderwijs betekent voor dove leerlingen en studenten dat ze niet naar een dovenschool gaan, maar naar een reguliere school en daar de lessen volgen, al dan niet met aanpassingen op hun maat (zoals een tolk VGT of een schrijftolk) en onderwijsbegeleiding (Vermeerbergen et al., 2012).

Uit de literatuurstudie van deze masterproef zal blijken dat sinds het begin van de 21ste eeuw het onderzoek naar afstandsonderwijs en de ervaringen van dove leerlingen en studenten daarmee op gang kwam. Vaak ligt de focus daarbij op volwassen studenten die bewust de keuze maken om online onderwijs te volgen. Voor vele dove leerlingen en studenten is de flexibiliteit die afstandsonderwijs biedt een voordeel. Toch ondervonden ook studenten die bewust de keuze voor afstandsonderwijs maakten, problemen op het vlak van technologie, communicatie en interactie.

De coronacrisis blies nieuw leven in dit onderzoeksthema. Vermits er breed op afstandsonderwijs werd ingezet, de leerlingen en studenten geen keuze hadden en er geen voorbereidingstijd was, was het mogelijk om een grotere, heterogene populatie te onderzoeken. Het onderzoek dat tijdens de pandemie gevoerd werd, situeert zich in uiteenlopende onderzoeksdomeinen. Zowel technologische, pedagogische, sociologische als taalkundige onderzoeken wierpen reeds hun licht op de onderwijssituatie van dove leerlingen en studenten tijdens online lessen.

De resultaten van internationale onderzoeken zijn echter niet zonder meer te veralgemenen naar de situatie in andere landen. Ten eerste is het onderwijs in elk land anders georganiseerd: de structuur van het onderwijssysteem verschilt per land, net zoals de manier waarop inclusief onderwijs georganiseerd is. Ten tweede is de situatie van dove personen, de (maatschappelijke) erkenning van gebarentalen en de mogelijkheid om onderwijstolken in te zetten nergens precies hetzelfde. Ten derde kende de coronacrisis in elk land een ander verloop: hoe lang en wanneer scholen moesten sluiten, is daarom overal anders, alsook de manier waarop scholen hun leerlingen afstandsonderwijs boden. Daarom is het zinvol om specifiek naar de Vlaamse situatie te kijken en al die achtergrondgegevens in beschouwing te nemen als we informatie willen vergaren over de ervaringen van Vlaamse dove leerlingen en studenten.

Vermits de coronacrisis nog niet afgelopen is, kan dit onderzoek hopelijk al knelpunten blootleggen die op dit moment problemen vormen voor dove leerlingen en studenten, zodat er naar oplossingen gezocht kan worden en het onderwijs voor hen ook nu zo toegankelijk mogelijk wordt. Ook met het oog op de toekomst kan dit onderzoek een relevantie hebben: het is niet uitgesloten dat afstandsonderwijs en online lesmateriaal steeds vaker gebruikt zullen worden in het (hoger) onderwijs. Dat geldt niet enkel in tijden van pandemie, maar ook algemeen, in een steeds meer gedigitaliseerde maatschappij. Daarbij komt het feit dat gebarentolken steeds vaker vanop afstand werken. Het is dan ook erg waardevol om de verwachtingen van leerlingen en studenten en eventuele knelpunten in kaart te brengen, zodat aan hun wensen tegemoet gekomen kan worden.

In dit explorierend onderzoek wordt onderzocht op welke manieren dove (gebarentalige) leerlingen en studenten de lessen hebben kunnen volgen vanop afstand tijdens de COVID-19-pandemie. Er wordt daarbij gefocust op de communicatieve toegankelijkheid van het afstandsonderwijs en het inzetten van tolken op afstand. De algemene onderzoeksvraag luidt dan ook: hoe ervoeren/ervaren dove gebarentalige leerlingen en studenten het onderwijs tijdens de coronacrisis? Enkele concrete deelvragen binnen dit onderzoek zijn:

- Hoe verliep de omschakeling naar afstandsonderwijs voor dove gebarentalige leerlingen en studenten? Welke aanpassingen werden voor hen voorzien? Werd er gehoor gegeven aan hun wensen en noden? Wat zijn hun ervaringen op vlak van communicatie? Welke factoren ondersteunen de communicatie, welke belemmeren de communicatie?
- Welke rol speelde technologie in de communicatieve toegankelijkheid van het afstandsonderwijs? Welke voor- en nadelen ondervonden de kinderen en jongeren met betrekking tot technologie?
- Wanneer, hoe vaak en waarom schakelden ze een tolk op afstand in en welke ervaringen hebben ze met onderwijstolken op afstand?

Wat de onderzoeksmethodologie betreft, werd gekozen voor triangulatie; er is gebruik gemaakt van zowel een vragenlijst als van diepte-interviews met dove studenten, leerlingen en eventueel hun ouders (bij jonge minderjarige kinderen). Zo bestaat de dataset van deze masterproef uit twee delen: 1) de antwoorden op de vragenlijst en 2) de twaalf interviews met (ouders van) dove leerlingen en studenten. De data die de vragenlijst genereerde, worden met behulp van beschrijvende statistiek geanalyseerd. De data uit de interviews worden aan de hand van een thematische analyse onderzocht.

In het eerste deel van deze masterproef wordt verslag uitgebracht van de literatuurstudie. Daarin wordt eerst de onderwijssituatie van dove leerlingen en studenten in Vlaanderen geschetst: de onderwijsmogelijkheden (waaronder inclusief onderwijs), speciale onderwijsmiddelen, de werking van onderwijstolken VGT en schrijftolken en de situatie van dove studenten in het hoger onderwijs komen

aan bod. Vervolgens wordt gerapporteerd over onderzoek dat reeds gevoerd werd naar afstandsonderwijs aan dove leerlingen en studenten voor de coronacrisis. Daarna komt onderzoek naar datzelfde thema aan bod dat tijdens de coronacrisis gevoerd werd. Tot slot wordt in de literatuurstudie nog de onderwijssituatie in Vlaanderen tijdens de coronapandemie in beeld gebracht. In het tweede deel van deze masterproef komt het eigen onderzoek aan bod, met eerst de methodologie en vervolgens de resultaten van de vragenlijst en de interviews. Het derde deel biedt een discussie met betrekking tot de onderzoeksresultaten. Daarin worden ook de praktische oriëntatie, enkele beperkingen van het onderzoek en een aantal mogelijkheden voor verder onderzoek beschreven. Daarna volgen nog een conclusie, de bibliografie en de bijlagen.

2. Literatuurstudie

2.1. Onderwijs voor dove kinderen en jongeren in Vlaanderen

Het onderwijs voor dove kinderen en jongeren heeft de afgelopen 30 jaar een grote evolutie doorgemaakt (Heyerick & Vermeerbergen, 2012). Over het algemeen zijn er op dit moment voor dove leerlingen twee mogelijkheden qua onderwijs: buitengewoon onderwijs (BuO) en integratie in het regulier onderwijs (De Meulder, Smessaert & Vermeerbergen, 2008; Fevlado vzw, 2015). Die keuze geldt enkel voor het kleuter- lager en middelbaar onderwijs. In deze masterproef zal gefocust worden op de integratie in het regulier onderwijs. Om een goed beeld te krijgen van de onderwijsmogelijkheden voor dove kinderen en jongeren, is het echter belangrijk om de volledige situatie te schetsen. In dit onderdeel wordt daarom een overzicht gegeven van het onderwijs aan dove kinderen en jongeren in Vlaanderen.

2.1.1. Buitengewoon onderwijs

In Vlaanderen zijn er zeven onderwijsinstellingen van het Buitengewoon Onderwijs die onderwijstype 7 (doven en slechthorenden) aanbieden. De visie, pedagogische methode en communicatievormen zijn in die scholen uiteenlopend (De Meulder, Smessaert & Vermeerbergen, 2008; Fevlado vzw, 2015).

De meeste dovenscholen bieden een waaier aan communicatievormen aan. Over het algemeen zijn er twee mogelijkheden: Nederlands als primaire communicatievorm of “gebarencommunicatie” als voornaamste communicatievorm. In de praktijk is het echter zo dat veel leerlingen zowel Nederlands, Nederlands met Gebaren (een communicatiesysteem gebaseerd op het Nederlands waar gebaren aan worden toegevoegd) en in sommige gevallen VGT aangereikt krijgen. De mogelijkheden van de leerkracht blijken daarin zeer doorslaggevend te zijn. Daarnaast speelt de visie van de school een belangrijke rol (De Meulder, Smessaert & Vermeerbergen, 2008; Vermeerbergen et al., 2012; Fevlado vzw, 2015).

In dovenscholen zitten bovendien leerlingen van verschillende niveaus en met diverse achtergronden samen in de klas. Dove leerlingen met bijkomende beperkingen, allochtone dove leerlingen, VGT-vaardige leerlingen en leerlingen die geen VGT kunnen, komen vaak in eenzelfde klas terecht. Daardoor ligt de keuze wat de communicatievorm betreft niet per definitie vast. In het secundair onderwijs is de populatie doorgaans ook te klein om leerlingen per instructietaal/communicatievorm op te splitsen. De kleine populatie leerlingen zorgt er ook voor dat het opleidingsaanbod in het secundair onderwijs steeds beperkter wordt (De Meulder, Smessaert & Vermeerbergen, 2008; Fevlado vzw, 2015).

De afgelopen decennia is de leerlingenpopulatie in het Buitengewoon Onderwijs erg gedaald. Daar zijn verschillende redenen voor, waaronder het gegeven dat er geen diploma's uitgereikt worden in het BuO, het stigma dat op BuO rust en praktische overwegingen. Die redenen worden uitgebreider besproken

in punt 2.1.2. Als de afstudeerdatum dichterbij komt, stappen leerlingen daarom sneller over naar het regulier onderwijs (Vermeerbergen et al., 2012; Fevlado vzw, 2015).

2.1.2. Integratie in het reguliere onderwijs

De afgelopen decennia heeft er dus een grote verschuiving plaatsgevonden: veel dove kinderen en jongeren gaan niet naar het buitengewoon onderwijs (BuO), maar volgen les in het regulier onderwijs. Dat gebeurt aan de hand van onderwijsondersteuning. Dat is een samenwerkingsverband tussen het Buitengewoon Onderwijs en het regulier onderwijs, dat het mogelijk maakt voor leerlingen om in te stromen in het regulier onderwijs, met begeleiding vanuit het Buitengewoon Onderwijs waar nodig (Fevlado vzw, 2015; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017).

Toen in 1980 onderwijsondersteuning nog onder de naam Geïntegreerd Onderwijs (GON) werd opgestart, was dat initieel als experiment voor kinderen met een fysieke of sensorïële beperking. Die leerlingen konden vanaf dan instromen in het regulier onderwijs en kregen daarbij recht op speciale onderwijsleermiddelen om tegemoet te komen aan hun noden. Ook dove leerlingen konden sinds 1983 begeleid worden door een GON-begeleider (Van Herreweghe & Vermeerbergen, 1998).

In het academiejaar 1996 – 1997 stond de Vlaamse overheid toe om een experiment op te starten waarbij een klein aantal dove studenten een gebarentaaltolk kon aanvragen. Na een positieve evaluatie van het experiment, is de integratie van dove leerlingen in het regulier onderwijs steeds maar gestegen (Heyerick & Vermeerbergen, 2012). In het schooljaar 2013-2014 werd het ook voor kleuters en lagereschoolkinderen mogelijk om les te volgen in het regulier onderwijs met tolkondersteuning (Fevlado vzw, 2015).

Ook het M-decreet, dat goedgekeurd werd in maart 2014, heeft tot een nog grotere instroom van leerlingen uit het Buitengewoon Onderwijs naar het regulier onderwijs geleid. Het M-decreet had dan ook als doel om zo veel mogelijk leerlingen naar het regulier onderwijs te laten gaan en van inclusief onderwijs de eerste optie te maken (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2020a).

De ondersteuning voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften werd sinds het schooljaar 2017-2018 in een nieuw jasje gestoken. GON-begeleiding is in het nieuwe ondersteuningsmodel hetzelfde gebleven voor dove leerlingen, maar het kan flexibeler ingezet worden. Sindsdien wordt niet meer met een vast aantal begeleidingsuren gewerkt, maar bepalen de school voor gewoon onderwijs, het CLB en de school voor buitengewoon onderwijs in samenspraak met de leerling en diens ouders een begeleidingsplan op maat van de leerling. Ook wordt er sinds 2017 gesproken van onderwijsondersteuning, in plaats van GON-begeleiding (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017).

Bovenstaande evoluties vertalen zich ook in de cijfers. Het aantal leerlingen dat les volgt in het buitengewoon lager onderwijs type 7 (doven en slechthorenden), bleef tussen 2012-2013 en 2017-2018 redelijk stabiel. In het secundair onderwijs is er echter een aanzienlijke daling van het aantal leerlingen dat les volgt in het buitengewoon secundair onderwijs type 7. In het schooljaar 2012-2013 ging het nog om 990 leerlingen, terwijl het aantal in het schooljaar 2019-2020 tot 348 is gedaald (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2020b).

Er zijn verschillende redenen voor het toenemend aantal leerlingen dat kiest voor integratie in het reguliere onderwijs. Ten eerste kunnen er in het Buitengewoon Secundair Onderwijs geen diploma's uitgereikt worden. Ten tweede zorgt het M-decreet ervoor dat integratie in het regulier onderwijs de norm is (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017). Dat betekent ook dat er ondersteuning is voor leerlingen die integreren. Ze kunnen daarbij een beroep doen op een tolk VGT, bekostigd door het Departement Onderwijs van de Vlaamse overheid. Een gevolg van die trend om te integreren, is dat het stigma rond BuO enkel groter geworden is (De Meulder, Smessaert & Vermeerbergen, 2008; Vermeerbergen et al., 2012). Steeds meer dove personen wensen ook hogere studies aan te vatten. Gezien er in het BuO geen diploma's uitgereikt worden, kiezen dove leerlingen er vaker voor om in te stromen in het regulier onderwijs zodat ze later hogere studies kunnen volgen (Heyerick & Vermeerbergen, 2012). Tot slot zijn er vaak ook praktische redenen om te kiezen voor een reguliere school: de school is dicht bij huis en leerlingen kunnen er samen met broers of zussen naartoe gaan (De Meulder, Smessaert & Vermeerbergen, 2008).

Toch zijn er ook aan het Geïntegreerd Onderwijs knelpunten verbonden. Er werden door De Weerd (2003), Kurz en Langer (2004), De Meulder, Smessaert en Vermeerbergen (2008), Smessaert (2009) en Heyerick en Vermeerbergen (2012) al belangrijke knelpunten beschreven, die ook relevant zijn binnen dit onderzoek. De ervaringen van dove leerlingen en studenten met afstandsonderwijs, moeten we namelijk kunnen interpreteren tegen het licht van de reeds bestaande ervaringen en knelpunten. Hieronder bespreken we de participatie en de betrokkenheid, de communicatieve toegankelijkheid en het inzetten van tolken.

2.1.3. Participatie en betrokkenheid in het geïntegreerd onderwijs

Hoewel een tolk VGT de lessen en leeromgeving toegankelijker maakt voor dove leerlingen en studenten, lost het inzetten van een tolk niet alle problemen op (Heyerick & Vermeerbergen, 2012). Dove leerlingen hebben het vaak moeilijk om sociale contacten te leggen op school (Smessaert, 2009) en missen het contact met andere dove leerlingen (De Weerd, 2003). Daardoor hebben dove leerlingen vaak het gevoel niet thuis te horen op een reguliere school (Smessaert, 2009). Een gevolg daarvan is eenzaamheid en isolement. Klasgesprekken of gesprekken in groep in de gesproken taal zijn moeilijk te volgen voor dove leerlingen, ook als er een tolk aanwezig is (Van Herreweghe & Vermeerbergen 1998).

Tolkondersteuning maakt de leerstof dan wel toegankelijker, het probleem van sociaal isolement blijft dus bestaan. Van Herreweghe en Vermeerbergen (1998) stelden als oplossing voor om dove kinderen en jongeren in groep te laten integreren in het regulier onderwijs.

2.1.4. Communicatieve toegankelijkheid

Uit het onderzoek van Kurz & Langer (2004) dat in de Verenigde Staten werd gevoerd, bleek dat leerlingen in het geïntegreerd onderwijs minder interageren tijdens de lessen. De belangrijkste reden daarvoor is dat de leerling en de tolk tijd nodig hebben om informatie te tolken en te verwerken. Daardoor is het voor de dove leerlingen moeilijker om ergens op te reageren, voor de andere leerlingen dat al doen. Daarnaast gaven de respondenten in dit onderzoek aan vaak niet zeker te zijn of de tolk wel juist zou overbrengen wat ze bedoelen, waardoor ze minder vaak geneigd zijn een bijdrage te leveren in de lessen (Kurz & Langer, 2004).

De respondenten uit het onderzoek van Kurz & Langer (2004), gaven ook aan het moeilijk te vinden om groepsgesprekken te volgen. Het is namelijk onmogelijk voor de tolk om in dergelijke situaties alles te tolken (Kurz & Langer, 2004). Anderzijds vonden sommige leerlingen het tijdens groepsgesprekken gemakkelijker om te vragen om herhaling en extra uitleg. Tijdens de gewone lessen vinden ze het beschamender om de les te onderbreken (Kurz & Langer, 2004).

De Weerdt (2003) stelt daarbij nog dat leerlingen regelmatig moeten spraakafzien tijdens lessen of in overleg met een begeleider als er geen tolk aanwezig kan zijn. Spraakafzien is echter zeer moeilijk. Als dove gebarentalige personen aangewezen zijn op spraakafzien, is de informatie niet even toegankelijk als wanneer ze aangeboden wordt in Vlaamse Gebarentaal (Van Herreweghe & Vermeerbergen, 1998). Ook wordt er in het onderwijs verwacht van leerlingen dat ze de geschreven en gesproken taal goed beheersen, wat voor veel dove leerlingen niet evident is, vermits het Nederlands niet hun moedertaal of eerste taal is (Van Herreweghe & Vermeerbergen 1998). Geletterdheid is voor veel dove personen daardoor een struikelblok. Glaser en van Pletzen (2012) benadrukken het belang van taaldidactiek en tolkstrategieën in het onderwijs om de geletterdheid van dove personen te verbeteren en zo de communicatie te bevorderen.

2.1.5. Speciale onderwijsleermiddelen in het geïntegreerd onderwijs

Dove en slechthorende leerlingen en studenten die les volgen in het regulier onderwijs hebben recht op speciale onderwijsleermiddelen van het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI). Daaronder vallen onder andere de tolken Vlaamse Gebarentaal en schrijftolken. Vooral in verband met gebarentaaltolken zijn er reeds een aantal knelpunten beschreven.

2.1.5.1. Onderwijstolken Vlaamse Gebarentaal

2.1.5.1.1. Achtergrond en tolkuren

Sinds het schooljaar 1996-1997 konden dove leerlingen en studenten tolkuren aanvragen die vergoed werden door het Departement Onderwijs van de Vlaamse overheid. Dat gold toe enkel voor leerlingen in het middelbaar en studenten hoger onderwijs (Vermeerbergen et al., 2012). Die mogelijkheid werd initieel opgestart als experiment, waarbij één dove student recht kreeg op een tolk Vlaamse Gebarentaal, vergoed door de Vlaamse overheid. Vervolgens steeg de vraag naar tolkuren van dove studenten, maar er was volgens de Vlaamse overheid niet genoeg budget om de tolkuren te kunnen subsidiëren (De Witte & Callewier, 2008).

Naar aanleiding van protest van Fevlado (nu Doof Vlaanderen) in 1998, besliste de overheid om tijdens het schooljaar 1998-1999 dan toch om 3330 tolkuren in onderwijscontext te vergoeden. Leerlingen en studenten konden toen maximaal twaalf tolkuren per week aanvragen (De Witte & Callewier, 2008).

Vanaf 2012 is het aantal leerlingen dat tolkuren aanvraagt gedaald, maar worden er wel steeds meer uren aangevraagd. Daardoor kreeg het CAB, de organisatie die de tolkenwerking in Vlaanderen coördineert (zie punt 2.1.5.1.2., Tolkenwerking), het steeds moeilijker om aan die vragen tegemoet te komen. In het schooljaar 2017-2018 werd zo een groot aantal aangevraagde uren niet ingevuld. In het basisonderwijs werd 8% van de aangevraagde uren niet opgelost, in het secundair onderwijs ging het om zo'n 20% en in het hoger onderwijs lag het aantal op 10% (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2018).

2.1.5.1.2. Tolkenwerking

De tolkenwerking in Vlaanderen wordt gecoördineerd door het CAB (Vlaams Communicatie Assistentie Bureau voor doven vzw). Het CAB behandelt de tolkaanvragen en gaat voor elke aanvraag op zoek naar een tolk. Leerlingen en studenten bepalen zelf voor welke vakken, activiteiten of leermomenten ze hun tolkuren inzetten. De leerling of student moet rekening houden met het maximum aantal tolkuren dat hem wordt toegekend wanneer hij kiest op welke momenten hij een tolk Vlaamse Gebarentaal nodig heeft. Het is ook mogelijk om twee tolken tegelijk in te zetten, maar die uren worden dan dubbel aangerekend aan de leerling of student wat het verbruikte aantal tolkuren betreft (CAB, 2018).

De tolkaanvragen in onderwijscontext en de behandeling daarvan door het CAB verlopen in verschillende stappen. De contactpersoon binnen de school, die verantwoordelijk is voor tolkaanvragen, dient een aanvraag in bij het CAB. In het hoger onderwijs kan de contactpersoon

een volmacht geven aan de student, waardoor studenten de aanvragen meestal zelf indienen. De contactpersoon, de ouders of de leerlingen/studenten kunnen daarbij zelf aangeven welke tolken hun voorkeur krijgen. Het CAB houdt daar zo veel mogelijk rekening mee, hoewel dat niet altijd haalbaar is (CAB, 2017).

Vervolgens gaat het CAB op zoek naar een tolk die de opdracht kan uitvoeren. Daarvoor beschikken zij over een vaste pool van tolken VGT die geregeld in een onderwijscontext tolken. Het CAB tracht een tolk uit die pool te zoeken voor alle onderwijsopdrachten, pas als dat niet mogelijk is, kunnen ook tolken die niet in die vaste pool zitten de opdracht aannemen. Tot slot brengt het CAB de aanvrager op de hoogte van welke tolk de opdracht zal uitvoeren (CAB, 2017).

Uit gesprekken met verschillende dove studenten, bleek dat de procedure die het CAB voorschrijft in werkelijkheid niet altijd gevolgd wordt. Verschillende studenten zeiden dat ze zelf een tolk contacteren en er op die manier afspraken mee maken voor tolkopdrachten. Pas nadien doorlopen ze de procedure van het CAB (Persoonlijke communicatie met dove studenten, 5 en 6 april 2021).

2.1.5.1.3. Knelpunten

Verscheidene onderzoeken brachten belangrijke knelpunten in verband met onderwijstolken aan het licht. Kurz en Langer (2004) bijvoorbeeld, bevroegen leerlingen uit het basis- en secundair onderwijs in de VS over hun ervaringen met tolken. De meerderheid van de respondenten uit hun onderzoek was bezorgd over het niveau van de tolk. De leerlingen vinden het frustrerend dat ze hun taal moeten aanpassen opdat de tolk hen zou begrijpen. Daarnaast zijn ze bang dat de tolk hun uitingen fout tolkt voor de klas. In Vlaanderen kunnen leerlingen en studenten wel voorkeuren aangeven qua tolk, maar ze kunnen de tolk ook niet volledig zelf kiezen. Het CAB geeft zelf aan dat het niet steeds mogelijk is om met die voorkeuren rekening te houden. Dat kan de relatie tussen de leerling en de tolk bemoeilijken (Heyerick & Vermeerbergen, 2012).

De rol van de onderwijstolk is vrij complex. Zowel leerlingen en studenten als leerkrachten en docenten hebben verschillende (soms onrealistische) verwachtingen wat betreft de rol van de tolk. Smessaert (2009) stelt dat dove leerlingen en studenten hun tolken vaak ook een sociale rol toebedelen, gezien het beperkte sociale contact dat ze hebben met leerkrachten en klasgenoten. Leerkrachten verwachten van de tolk dan weer soms dat die ook een educatieve of opvoedende rol op zich neemt. Wat de tolk wel en niet kan doen, is dus voor de leerling, de leerkracht en de tolk zelf niet steeds duidelijk (Heyerick & Vermeerbergen, 2012).

Elke leerling heeft jaarlijks een maximum aantal tolkuren dat benut kan worden. De tolkuren worden bekostigd door de overheid. Dat aantal uren is berekend op basis van het aantal lessen dat een leerling les krijgt op school, maar hangt ook af van andere factoren per leerling. Zo wordt er ook

gekeken naar “de uitvoerbaarheid van de opdracht, de beschikbaarheid van tolken, het gebruik van tolkuren in het verleden en het totaal aantal beschikbare tolkuren” (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2020c). Daardoor kunnen de leerlingen in werkelijkheid niet voor elk lesuur een tolk inzetten.

De oplossingsgraad van aangevraagde tolkuren hangt dus af van het aantal beschikbare tolken, maar ook van het aantal leerlingen dat les volgt in het regulier onderwijs. Hoe meer leerlingen er zijn, hoe minder uren er per leerling kunnen toegekend worden. Daardoor hebben leerlingen geen zekerheid over het aantal tolkuren dat ze elk jaar kunnen inzetten (Heyerick & Vermeerbergen, 2012, p.128). In 2018 bleef 16% van de aangevraagde uren onopgelost (CAB, 2019). Het CAB stelt dat twee factoren daar de oorzaak van zijn: enerzijds stelt AGODI (Agentschap voor Onderwijsdiensten van de Vlaamse overheid) steeds meer onderwijsuren ter beschikking. Anderzijds is er een groot tekort aan tolken. Het aantal actieve tolken VGT daalt, waardoor de forse stijging aanvragen niet beantwoord kan worden. Er zijn weinig tolken die afstuderen, en de afstuderende tolken worden ook niet allemaal actief als tolk VGT omwille van de arbeidsomstandigheden en verloning (CAB, 2019).

Daarnaast zijn er ook beperkingen op vlak van de situaties waarin leerlingen een tolk kunnen inschakelen. Zo kunnen tolkuren gebruikt worden tijdens alle verplichte schoolgebonden activiteiten die deel uitmaken van het leerplan van de leerling. Elke onderwijsinstelling beslist zelf of er een tolk ingezet kan worden bij examens of andere evaluatiemomenten (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2020c). Concreet betekent dat dat er normaliter geen onderwijstolkuren kunnen worden ingezet bij oudercontacten, sportdagen, infodagen, theatervoorstellingen of proclamaties. Dove leerlingen missen op die manier veel informatie en/of worden niet volledig betrokken bij alle activiteiten (Heyerick & Vermeerbergen, 2012).

2.1.5.2. Schrijftolken

Naast een tolk Vlaamse Gebarentaal, kunnen leerlingen en studenten sinds het schooljaar 1999-2000 ook een beroep te doen op een schrijftolk. Het is ook mogelijk om zowel een tolk VGT als een schrijftolk in te zetten (De Meulder, Smessaert & Vermeerbergen, 2008). Zo kunnen dove of slechthorende leerlingen en studenten die geen Vlaamse Gebarentaal kennen of die de geschreven taal toegankelijker vinden (ook) gebruik maken van een schrijftolk.

Gegevens omtrent het aantal schrijftolkuren dat wordt aangevraagd, zijn beschikbaar vanaf 2016, vermits toen het CAB ook de opdrachten voor schrijftolkondersteuning begon te bemiddelen. (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2018)

De meeste leerlingen en studenten blijken de voorkeur te geven aan een tolk Vlaamse Gebarentaal, niet aan een schrijftolk. In 2018 was het gebruik van tolkuren Vlaamse Gebarentaal bijna viermaal

groter dan dat van schrijftolkuren. Sinds het schooljaar 2018-2019 heeft er een verschuiving plaatsgevonden: er kwamen meer leerlingen en studenten die kozen voor een combinatie van schrijftolken en gebarentaaltolken, waar er voordien vaker leerlingen en studenten waren die uitsluitend een beroep deden op een schrijftolk. (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2018)

2.1.6. Dove studenten in het hoger onderwijs

Zoals reeds gezegd, kunnen sinds het academiejaar 1996-1997 dove studenten hun lessen volgen met een tolk Vlaamse Gebarentaal, vergoed door de overheid. Hoewel die mogelijkheid in eerste instantie werd opgezet als experiment voor één student, steeg al snel het aantal aanvragen van studenten die ook tolkondersteuning wensten. Na vele jaren waarin budgettaire en praktische belemmeringen alsook het tolkentekort werden aangepakt, volgden in 2010-2011 12 dove studenten een hogere opleiding met ondersteuning van een tolk VGT. Het CAB kon toen 90% van de aangevraagde tolkuren invullen. (Heyerick en Vermeerbergen, 2012). In het academiejaar 2019-2020 ging het om 13 studenten die gebarentaaltolken inschakelden voor hun opleiding aan een Vlaamse onderwijsinstelling, 20 studenten die een schrijftolk aanvroegen via het CAB en 7 studenten die zowel schrijftolken als gebarentaaltolken vroegen (CAB, 2019). Het precieze aantal dove studenten in het hoger onderwijs is echter moeilijk vast te stellen, vermits we enkel beschikken over gegevens van studenten die een schrijftolk of tolk VGT aanvragen via het CAB, of studenten die onderwijsondersteuning krijgen.

In tegenstelling tot alle andere onderwijsvormen, worden er in het hoger onderwijs door dove studenten dus meer schrijftolken dan gebarentaaltolken ingezet. Het hoger onderwijs verschilt ook op een aantal andere vlakken van het secundair en lager onderwijs. Zo bestaat er in Vlaanderen geen hoger onderwijs in het BuO. Dat betekent dat studenten niet de keuze hebben tussen buitengewoon onderwijs en regulier onderwijs (De Meulder, Smessaert & Vermeerbergen, 2008).

In het hoger onderwijs zijn er twee belangrijke bijkomende knelpunten. Ten eerste vinden studenten niet altijd een tolk wanneer ze dat wensen. Niet elke tolk is bereid om te tolken in het hoger onderwijs. Dat hangt samen met de tweede moeilijkheid: de inhoud van de vakken in het hoger onderwijs is danig complex, waardoor het voor een tolk niet evident is die leerstof te tolken. In hun tolkopleiding worden tolken niet specifiek voorbereid op het tolken in academische context (De Meulder, Smessaert & Vermeerbergen, 2008).

2.2. Afstandsonderwijs voor dove leerlingen en studenten

Eilers-crandall en Aidala (2000) definiëren afstandsonderwijs als volgt:

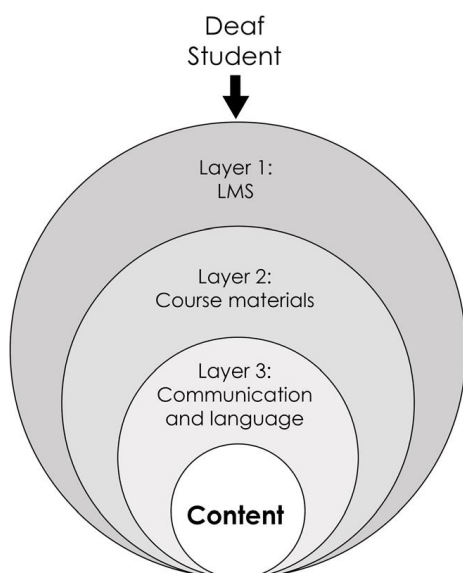
“Distance Education takes place when teachers and students are separated by physical distance, and technology (e.g., voice, video, data, graphics, print), often with face-to-face communication, is used to bridge the instructional gap.” (Eilers-crandall & Aidala, 2000, p.139)

Hoewel afstandsonderwijs en online onderwijs tijdens de COVID-19-pandemie wereldwijd een aanzienlijk grotere rol in het onderwijsgebeuren kregen, werd ook voorheen al onderzoek verricht naar online lessen en afstandsonderwijs. Ook de ervaringen van dove leerlingen en studenten met online afstandsonderwijs – al dan niet met ondersteuning van een gebarentaaltolk – kregen voor de coronacrisis al aandacht. In Vlaanderen is daar echter nog geen uitgebreid onderzoek naar gedaan. Daarom beroepen we ons voor dit deel van de literatuurstudie op internationaal onderzoek.

Gezien de snelle technische evolutie die zo kenmerkend is voor dit decennium, is het noodzakelijk om rekening te houden met wanneer voorgaand onderzoek verschenen is. Technologische problemen die zich een tiental jaar geleden stelden, kunnen intussen immers verholpen zijn door belangrijke technologische ontwikkelingen. Toch is het zinvol om onderzoek van de afgelopen 15 jaar in beschouwing te nemen, om een volledig beeld te krijgen van de voor- en nadelen van online onderwijs voor dove jongeren.

Online afstandsonderwijs valt grosso modo op te delen in twee communicatievormen: synchroon en asynchroon. Aan synchrone lessen nemen alle deelnemers op hetzelfde moment deel. Doorgaans is wat er gezegd wordt enkel beschikbaar tijdens de les zelf. Deelnemers moeten op een welbepaald tijdstip online aanwezig zijn, anders missen ze informatie. Synchrone communicatie ligt dicht bij de klassieke klaslokaalsetting. Voorbeelden van manieren waarop synchrone lessen kunnen georganiseerd worden, zijn chatboxen, videoconferentie en (online) telefoneren.

Asynchrone communicatie kan op elk moment plaatsvinden. De deelnemers moeten niet op hetzelfde moment aanwezig of online zijn. Op die manier kunnen asynchrone leermethoden flexibel en plaats- en tijdsafhankelijk ingezet worden. Asynchrone communicatie verloopt vaak via e-mail, een intranet of online leerplatform en discussiefora. Ook zelfstandige opdrachten die de leerlingen later door de lesgever kunnen laten nakijken, vallen onder de asynchrone lesmethoden (Eilers-crandall & Aidala, 2000).



Figuur 1: De barrières waar dove studenten op kunnen botsen tijdens afstandsonderwijs. (C. McKeowen en J. McKeowen, 2019, p.2)

McKeowen en McKeowen (2019) stellen de verschillende aspecten waar dove studenten op kunnen botsen voor in een model, waarin elke laag staat voor een ander aspect (figuur 1). De gelaagdheid impliceert dat de buitenste laag eerst overbrugd moet kunnen worden, alvorens men kan kijken naar eventuele barrières in een volgende laag. De buitenste laag van hun model betreft het Learning Management System, i.e. het online leerplatform. Daarop staat het lesmateriaal voor de leerlingen of studenten. Uiteraard moet dat platform toegankelijk zijn om naar de volgende laag te gaan. Die tweede laag omvat het lesmateriaal zelf. Het gaat daar voornamelijk om lessen, documenten, filmpjes en instructies. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om hoe overzichtelijk lesmateriaal is, of er ondertitels voorzien zijn, en of studenten de documenten of PowerPointpresentaties eenvoudig kunnen openen op hun computer. Als al het lesmateriaal toegankelijk is, kan de student nog steeds op barrières botsen in de derde laag, waarin de communicatieve toegankelijkheid centraal staat.

Op basis van hun model, delen we de gegevens uit voorgaand onderzoek op in drie categorieën. De communicatieve toegankelijkheid (I) vormt, net zoals in het model, de kern; technische en logistieke aspecten (II) omvatten de twee buitenste lagen van het model van McKeowen en McKeowen (2019). Technologie en logistiek vormen op zichzelf niet het hoofdonderwerp van deze masterproef, maar de mate waarin die toegankelijk zijn, vormen een belangrijke voorwaarde om tot goede communicatie te komen.

Waar McKeowen en McKeowen in hun model geen specifieke aandacht aan geven, zijn tolken. Vermits in deze masterproef bijzondere interesse uitgaat naar het inzetten van tolken op afstand in onderwijscontext, vormt de tolkenwerking een aparte categorie (III).

1. Communicatieve toegankelijkheid

Dove leerlingen en studenten die online lessen volgden, gaven reeds aan dat onafhankelijk van andere factoren, de communicatie met de lesgever essentieel is. Zonder die communicatie, loopt het leerproces stroef (Wooten, 2014). Dove leerlingen en studenten blijken volgens Lang en Steely (2003) en Long et al. (2007) aanzienlijk meer en betere interactie met lesgevers en klasgenoten te ervaren wanneer ze online les volgen, dan wanneer ze in het klaslokaal zitten. Dove jongeren gaven in die onderzoeken aan dat ze in het klaslokaal het gevoel hebben steeds met vertraging alle informatie te ontvangen, omdat alle communicatie triadisch – via de tolk – verloopt en ze daardoor het hoge tempo van de les niet kunnen volgen. In online lessen ligt het tempo doorgaans lager, omwille van technologische factoren. Daardoor gaven de dove jongeren in de onderzoeken van Lang en Steely (2003) en Long et al. (2007) aan dat ze vaker de kans krijgen om te participeren in het klasgebeuren en dat ze minder het gevoel hebben dat ze achterlopen (Lang & Steely, 2003; Long et al., 2007).

Dove leerlingen en studenten zouden minder angst ervaren om ook in geschreven taal te communiceren met hun medestudenten en lesgevers via het internet (Long et al., 2007; Slike et al., 2008). In verschillende onderzoeken geven dove jongeren aan dat ze meer en rechtstreekser kunnen communiceren met hun medeleerlingen of -studenten als de lessen online plaatsvinden (Long et al., 2007; Slike et al., 2008). Dat komt omdat er op online platformen verschillende mogelijkheden tot interactie zijn: chatfuncties, via een tolk, discussiefora, een virtuele duim opsteken...

De mogelijkheid om snel en in eenvoudige taal schriftelijk te communiceren tijdens synchrone lessen, verlaagt voor dove leerlingen de drempel om te interageren met leerkrachten en docenten (Long et al., 2007). Ook de overgrote meerderheid van de respondenten uit het onderzoek van Wooten (2014), allemaal dove studenten die online een opleiding volgden, gaven aan dat online leren een positieve ervaring was voor hen. Desondanks merkten zij dat er grote moeilijkheden waren wat betreft communicatie met lesgevers. Zij gaven aan dat ze het technologische aspect een meerwaarde vonden, maar vooral het gevoel hadden alles in zelfstudie geleerd te hebben.

Schriftelijke communicatie is voor veel dove personen namelijk niet evident. Eén van de fundamentele uitdagingen voor dove jongeren is hun geletterdheid (Lang & Steely, 2003; C. McKeown & J. McKeown, 2019; Pappas et al., 2018; Yoon & Kim, 2011). Dove jongeren hebben het geregeld moeilijk om te lezen en te schrijven in de gesproken taal, zeker wanneer het niet hun eerste taal is. Daarnaast kunnen ze de taal niet incidenteel leren, omdat ze tot de gesproken taal geen toegang hebben. Zo kan complexere schriftelijke communicatie – die in online settings zeer veel gebruikt wordt – een barrière vormen (Lang & Steely, 2003; C. McKeown & J. McKeown, 2019; Yoon & Kim, 2011). Daarbovenop is het cognitief belastend om alles wat er

gezegd wordt aan een snel tempo te moeten lezen in een taal die voor veel dove jongeren niet hun voorkeurstaal is (Yoon & Kim, 2011). Slike et al. (2008) opperen als mogelijke oplossing dat de lesgever ook de geschreven communicatie uit de chatbox of van de PowerPointsides voorleest, zodat ze getolkt kan worden. De respondenten uit hun onderzoek gaven aan dat ze dat bijzonder nuttig vonden.

Eilers-crandall & Aidala (2000) halen het belang van synchrone lessen via videoconferentie aan. Videoconferentie maakt face-to-face interactie mogelijk, waardoor mimiek, lichaamstaal en oogcontact ook zichtbaar zijn. Die zaken zijn essentieel in de grammaticale structuur van gebarentalen, die voor veel dove personen de voorkeurstaal zijn. Indien er tolken worden ingeschakeld, gaat de voorkeur daarom ook uit naar synchrone lessen met video.

Wanneer enkel ondertitels of teksten voorzien worden als alternatief voor de gesproken taal en interactie enkel mogelijk is via chatfuncties of mail, ondervinden dove personen nog vaak moeilijkheden. Daarom is een combinatie van geschreven communicatie, visuele input en vertolking in een gebarentaal essentieel om alle informatie toegankelijk te maken. Zo blijkt dat het voor dove personen eenvoudiger is om te leren wanneer ze de leerstof aangereikt krijgen in een combinatie van transparante en duidelijke tekst, overzichtelijke afbeeldingen, filmpjes, (vertolking naar) hun gebarentaal en eventuele woordenschatlijsten (Lang & Steely, 2003; C. McKeown & J. McKeown, 2019; Pappas et al., 2018; Yoon & Kim, 2011). Indien er een gebrek is aan visuele input, maakt dat het moeilijker voor dove personen om online les te volgen (Lang & Steely, 2003; Slike et al., 2008). Pappas et al. (2018) opperen dat het gebruik van tekst daarbij tot een minimum beperkt moet worden, vermits niet alle dove personen een even goede leesvaardigheid hebben. Dat staat dus in tegenstelling tot wat Long et al. (2007) en Slike et al. (2008) stellen, want zij zien de mogelijkheden die online lessen bieden om schriftelijk te communiceren als een manier om het onderwijs toegankelijker maken.

Lang en Steely (2003), die de algemene impact van online onderwijs op dove studenten onderzochten, stellen dat dove studenten er baat bij hebben als een combinatie van synchrone en asynchrone lesmethoden wordt gebruikt. Ook Long, Marchetti en Fasse (2011) merken op dat dove leerlingen en studenten tijdens asynchrone opdrachten op hun eigen tempo kunnen werken en vervolgens beter kunnen deelnemen aan synchrone lessen, die online dan ook weer wat trager verlopen.

Dove studenten gaven zowel in het onderzoek van Lang en Steely als in dat van Long, Marchetti en Fasse ook aan de synchrone lessen met ondertiteling beter te begrijpen indien ze zich vooraf voorbereid hadden op de leerstof met behulp van teksten en filmpjes. Indien de leerstof op een toegankelijke, gedifferentieerde manier aangereikt werd, haalden de studenten zelfs betere resultaten nadat ze online lessen kregen, in vergelijking met wanneer ze enkel in het klaslokaal les volgden. Ook hun tevredenheid over het onderwijs was erop vooruitgegaan (Lang & Steely,

2003). Er zijn dus, naast de barrières, ook opvallende voordelen verbonden aan afstandsonderwijs.

De nood aan toegankelijke, gedifferentieerde lesmethoden in online onderwijssettings, wordt door Wooten (2014) als volgt samengevat:

“Many assume that online learning opens doors to education for anyone, anywhere, and at any time, although this assumption cannot be made until online learning classes offer accommodations that suit all potential students.” (Wooten, 2014, p.32)

De groep van dove leerlingen en studenten is een heterogene groep: elke leerling heeft individuele wensen en noden. Daarom is het belangrijk om te overleggen met de leerling of student zelf, zodat eventuele communicatiebarrières vermeden kunnen worden (Wooten, 2014).

Een ander aandachtspunt beschrijven Pappas et al. (2018). Uit hun bevraging bij dove studenten die online lessen volgden, bleek dat de participanten de continuïteit en coherentie ook erg belangrijk vonden. Het gebruik van grafische elementen, educatieve filmpjes en coherente voorbeelden die bovendien allemaal samenhangen, verkozen zij als manier om informatie in zich op te nemen.

De dove respondenten die Pappas et al. (2018) bevroegen, gaven daarnaast ook aan dat ze bijzonder positieve ervaringen hadden wanneer er ook filmpjes in gebarentaal (in dit geval Griekse Gebarentaal) ter beschikking waren.

Lesgevers moeten er rekening mee houden dat dove studenten moeten multitasken wanneer ze online lessen volgen. Vermits zij vaak uitsluitend een beroep doen op visuele input om de lessen te volgen, kan het moeilijker zijn om alle informatie te registreren (Long, Marchetti & Fasse, 2011; Slike et al., 2008). Alle visuele prikkels en informatie van lesgevers, PowerPoints, tolken, medestudenten en nog ander visueel materiaal verwerken kan voor dove jongeren erg overweldigend zijn. Wanneer een dove student zijn blik op de ondertitels, het chatvenster of op de PowerPoints slides richt, kan hij andere belangrijke informatie, die bijvoorbeeld de tolk zegt, missen (Long, Marchetti & Fasse, 2011; Slike et al., 2008).

Het is voor de dove leerlingen daarom belangrijk dat ze tijd krijgen om PowerPoints slides te lezen, alvorens de lesgever begint te praten. Daarnaast moet de lesgever ervoor zorgen dat hij voldoende pauzes laat tot de tolk alles wat werd gezegd heeft getolkt. Zo krijgt de dove student even veel kansen om te participeren. Tot slot kan een lesgever de interactie coördineren, zodat er geen overlap is en de tolk alles wat gezegd wordt kan tolken (Long, Marchetti & Fasse, 2011).

II. Technologische en logistieke aspecten

Technologie speelt een centrale rol in afstandsonderwijs. De technologie is een van de aspecten die de communicatie op zich kan belemmeren of bevorderen (Long et al., 2007). Zowel leerplatformen, videoconferentiesoftware als de nodige hardware, zijn vaak niet afdoende afgestemd op de noden van dove leerlingen. Vermits leerplatformen een veelheid aan informatie bevatten en die informatie op verschillende manieren aangereikt wordt, kunnen dove personen moeilijkheden ondervinden om er hun weg naar de juiste leerstof te vinden (C. McKeown & J. McKeown, 2019; Pappas et al., 2018). Vooral de grote hoeveelheden tekst werken belemmerend volgens Martins et al. (2015). Long et al. (2007) stellen het volgende: *“The need exists for technologies that will help deaf students to interact directly with their hearing peers.”* (Long et al., 2007, p.2)

Videoconferentiesoftware is dan weer erg gericht op audio. Er schijnt zelden rekening gehouden te worden met de noden van dove personen bij de ontwikkeling van videoconferentiesoftware (Pappas et al., 2018). Dove leerlingen en studenten hebben vaak een beperktere mogelijkheid tot interactie dan hun horende medeleerlingen (Pappas et al., 2018). De interface van de software is dermate gericht op de combinatie van audio en video, dat dove personen keuzes moeten maken in wat ze willen zien. Gezien dove personen hun visuele aandacht sterk moeten spreiden, zou het voor hen mogelijk moeten zijn om de tolk op een kwart van het scherm te zien, de lesgever op een kwart en eventuele andere content op de andere helft (Lang & Steely, 2003). Bij het kiezen van de juiste videoconferentiesoftware is het daarom belangrijk om met die indeling van de interface rekening te houden. Daarnaast moet in de opname van de lessen ook alles zichtbaar blijven, inclusief de tolk en eventuele ondertitels. Slike et al. (2008) geven de videoconferentiesoftware Saba Centra als voorbeeld: daar kan elke student zelf de lettergrootte aanpassen, de interface reorganiseren, het chatvenster op een andere plek zetten en de grootte van vensters veranderen.

Naast de juiste software, is ook een internetverbinding van hoge kwaliteit noodzakelijk om haperend beeld te vermijden. Een scherp en vloeiend beeld is onmisbaar voor communicatie in gebarentaal en/of spraakafzien (Lang & Steely, 2003).

Hardware speelt een andere belangrijke rol binnen het technologische facet. Hoewel over de voorkeuren van dove personen niet veel bekend is, schrijven Pappas et al. (2018) wel dat dove personen het liefst met smartphones werken, niet met laptops of desktops. Het gaat in hun onderzoek slechts over 53 Griekse respondenten, waardoor we uit die informatie geen algemene tendens kunnen afleiden.

Tegenover bovenstaande knelpunten, staan ook enkele voordelen die dove leerlingen en studenten ondervinden tijdens afstandsonderwijs. Op logistiek en organisatorisch vlak, genieten ze van de flexibiliteit, tijdsefficiëntie en autonomie die afstandsonderwijs met zich meebrengt (Long et al., 2007; Wooten, 2014). Ook ervaren ze het als positief dat ze nieuwe communicatiemiddelen kunnen uittesten en technologische vaardigheden bijleren (Wooten, 2014).

III. Tolken

Het onderzoek naar onderwijstolken in online leeromgevingen is tot op heden vrij beperkt. Uit bestaand onderzoek blijkt wel dat er een gebrek aan tolkbewustzijn is bij lesgevers en medestudenten van dove leerlingen en studenten: ze hebben weinig ervaring met tolken en de protocollen daarrond, waardoor er vaak door elkaar gepraat wordt, of het tempo van de les te hoog ligt om goed getolkt te kunnen worden (Long, Marchetti & Fasse, 2011; Slike et al., 2008).

Die bevindingen komen ook naar voren in het onderzoek van Wooten (2014). Daar gaven studenten zelf aan dat ze het moeilijk hadden met het inschakelen van een tolk. Doordat ze een tolk nodig hebben, voelen ze zich anders. Ook gaven ze aan dat ze minder kunnen participeren dan andere studenten, omdat ze niet rechtstreeks hun gedachten kunnen delen met de groep. Omdat de communicatie steeds via de tolk verloopt, hebben ze de indruk dat zij de groep ophouden en dat medestudenten op hen moeten wachten, zeker tijdens online lessen, waar er nog meer tijd nodig is door de vertraging die de internetverbinding met zich meebrengt.

Dat er niet steeds tolken beschikbaar zijn, is een algemeen probleem, los van het afstandsonderwijs (zie punt 2.1.5.1.3) (Heyerick & Vermeerbergen, 2012). De dove studenten die Long et al. (2007) bevroegen, gaven aan dat ze wel nog beter online zonder tolk de les kunnen volgen, dan in het lokaal zonder tolk, omdat er nog andere opties voor communicatie zijn. Slike et al. (2008) stellen dat tolken ervoor zorgen dat dove leerlingen echt gelijkwaardige toegankelijkheid hebben en de kans krijgen om te participeren. Zij formuleren daarrond belangrijke uitdagingen: de achtergrond bij tolk moet eenvoudig zijn en de belichting moet de zichtbaarheid bevorderen. Daarnaast raden zij aan om de online les op voorhand te testen, zodat leerkracht en tolk samen op voorhand kunnen nagaan of alles werkt en eventuele visuele obstakels kunnen inperken. Een debriefing na de les met tolken, lesgevers en ICT'ers dient om eventuele moeilijkheden die tijdens de les zelf naar boven kwamen weg te werken.

2.3. Inclusief onderwijs voor doven tijdens de covid-19-pandemie

De abrupte overstap op afstandsonderwijs wereldwijd is binnen verschillende onderzoeksinstellingen en -domeinen onderwerp van interesse geworden. Viner et al. (2020) vermelden dat sinds maart 2020 naar schatting in 107 landen de scholen tijdelijk gesloten werden, waardoor 862 miljoen kinderen en jongeren niet naar school konden. Dat komt neer op de helft van de wereldwijde schoolgaande bevolking (Viner et al., 2020). Ook de ervaringen van dove gebarentalige leerlingen en studenten in inclusief onderwijs in die periode hebben al aandacht gekregen, hoewel dat nog vrij beperkt blijft.

In dit onderdeel gaat de aandacht uit naar de literatuur die zowel in buiten- als binnenland reeds verscheen rond de ervaringen van dove leerlingen en studenten met afstandsonderwijs tijdens de coronapandemie.

Hoewel voorgaand onderzoek (zie punt 2.2) van voor de coronapandemie al cruciale informatie blootlegde omtrent afstandsonderwijs aan dove jongeren, is het belangrijk de uitzonderlijke situatie van het onderwijs in coronatijden in het achterhoofd te houden. Er zijn namelijk belangrijke verschillen ten opzichte van eerder onderzoek. Ten eerste maakten leerlingen noch leerkrachten tijdens de coronapandemie bewust de keuze voor online onderwijs: ze moesten noodgedwongen overschakelen. Dat betekent dat ze zonder voorbereiding aan een aangepaste manier van les geven of volgen moesten starten. Een tweede verschil is dat er, zeker aan het begin van de coronapandemie, geen mogelijkheid was om de online lessen te combineren met lessen op school.

2.3.1. Recent internationaal onderzoek

In verschillende landen verscheen reeds onderzoek omtrent de ervaringen van dove leerlingen met afstandsonderwijs tijdens de coronapandemie. Het is belangrijk om er rekening mee te houden de onderwijssituatie van dove leerlingen kan verschillen van land tot land. Toch zijn er algemene tendensen vast te stellen inzake de ervaringen van dove leerlingen en studenten met afstandsonderwijs tijdens de coronapandemie.

Baroni en Lazzari (2020), Krishnan et al. (2020), Mantzikos en Lappa (2020) en Lynch, Kaye en Terlektsi (2020) onderzochten de leersituaties van dove leerlingen in een reguliere school tijdens de coronacrisis in respectievelijk Italië, Maleisië, Griekenland en het Verenigd Koninkrijk. In het onderzoek van Alsadoon en Turkestani (2020) komen de ervaringen van docenten met lesgeven aan dove studenten in een onderwijsinstelling voor hoger onderwijs in Saudi Arabië aan bod. Lynn et al. (2020) onderzochten de manier waarop chemielessen aan dove studenten werden gegeven tijdens de coronacrisis, met aandacht voor de effectieve en ineffectieve lesmethoden.

Tomasuolo, Gulli, Volterra en Fontana (2021) bespreken de bijzondere situatie van de Italiaanse Dovengemeenschap tijdens de coronacrisis, met onder andere inzichten in het verloop van het onderwijs aan dove gebarentalige leerlingen.

Ook in algemenere onderzoeken rond de uitdagingen die er bestaan binnen onderwijs aan leerlingen met een beperking tijdens de coronacrisis, komt de situatie van dove leerlingen – zij het soms zeer summier – aan bod komt, bijvoorbeeld in Smith (2020) en Drakopoulou (2020)

Ondanks de verscheidenheid qua perspectief en de zeer verschillende contexten waarin dergelijk onderzoek gevoerd werd, zijn er dus bepaalde tendensen vast te stellen op verschillende gebieden. De communicatieve toegankelijkheid, technische en logistieke aspecten en het inzetten van tolken zijn binnen dit onderzoek de voornaamste aspecten.

1. Communicatieve toegankelijkheid

Volledige communicatieve toegankelijkheid vormt de basis voor het volgen van afstandsonderwijs en het leerproces, maar is ook de *conditio sine qua non* voor sociaal en emotioneel welzijn (Lynn et al., 2020). Over de verschillende onderzoeken heen, blijkt een combinatie van verschillende lesmethoden en communicatievormen voor dove leerlingen en studenten het best te werken. Zo is het interessant om materiaal aan te rijken aan de hand van teksten, filmpjes, lessen met schrijftolk/ondertiteling, live lessen met gebarentaaltolk en ander visueel materiaal in de les (Lynn et al., 2020; Lynch, Kaye & Terlektsi, 2020). Lynch, Kaye en Terlektsi (2020) vermelden daarover het volgende:

“It is important to ensure learning is accessible to all deaf children and that all language used in online content can be digested with minimal effort. (...) Written language, therefore, has to be intelligible – the message has to be clear, relevant, coherent, cohesive and usable.” (Lynch, Kaye & Terlektsi, 2020, p.15)

Een doordacht gebruik van al het geschreven leermateriaal is dus noodzakelijk. Vermits voor dove gebarentalige personen de gesproken taal niet de eerste taal of de voorkeurstaal is en gebarentalen geen geschreven equivalent hebben, krijgt ook de geschreven taal vaak niet de voorkeur, zoals Pappas (2018) dat beschreef (zie punt 2.2). Geletterdheid en leesvaardigheid spelen in afstandsonderwijs echter een belangrijke rol. Wanneer er geen gebarentaaltolk aanwezig is, moeten dove leerlingen en studenten zich beroepen op hun schriftelijke taalvaardigheid. Het is voor dove leerlingen voordeliger om alle gesproken tekst beschikbaar te maken met behulp van ondertitels, afbeeldingen, filmpjes en vertalingen in de nationale gebarentaal (Lynch, Kaye & Terlektsi, 2020). Baroni & Lazzari (2020) raden ook aan om alle mogelijke communicatiemiddelen – geschreven taal, visuele input, gebarentaal en eventueel liplezen – in te zetten. Daarnaast is het belangrijk dat de inhoud ondersteund wordt met afbeeldingen zonder tekst, die transparant zijn in hun betekenis, coherent, duidelijk en vrij van overbodige versieringen of informatie om de cognitieve belasting te beperken. Voor videomateriaal gelden dezelfde aanbevelingen, zodat leerlingen sneller geneigd zijn om het beeldmateriaal meerdere keren te bekijken (Baroni & Lazzari, 2020).

Lynch, Kaye en Terlektsi (2020) stellen ook dat dove leerlingen een positievere leerervaring hebben als ze synchrone lessen krijgen en daarbij kunnen communiceren met hun leerkrachten/docenten. Bovendien merken volgens Lynn et al. (2020) zowel leerlingen en studenten als lesgevers een groot gebrek aan interactie op tijdens online lessen in vergelijking met fysieke lessen, wat in tegenstelling staat tot het onderzoek van Long et al. (2007) en Slike et al. (2008) (zie punt 2.2, I. communicatieve toegankelijkheid). De participanten (lesgevers) uit het onderzoek van Alsadoon en Turkestani (2020) vonden het moeilijk om te interageren met dove leerlingen omdat zij soms hun webcam uitschakelden tijdens live afstandslessen. Daardoor konden lesgevers niet reageren op eventuele mimiek van de dove leerlingen waaruit kan blijken of ze de leerstof al dan niet begrijpen.

Tomasuolo, Gulli, Volterra en Fontana (2021) beschrijven hoe tijdens de coronapandemie het gebrek aan lesmateriaal voor dove leerlingen en studenten in Italië nog prangender werd. De Italiaanse Dovengemeenschap nam daarom zelf het initiatief om lesvideo's en ander lesmateriaal in LIS (Italiaanse Gebarentaal) op te nemen. Mantzikos en Lappa (2020) stellen dan weer voor om de leerlingen zelf het initiatief te laten nemen, door naast de formele lessen ook informele interactie en verwerking van leerstof te stimuleren, bijvoorbeeld als leerlingen kunnen interageren met klasgenoten via sociale media. De participanten uit het onderzoek van Alsadoon en Turkestani (2020) vonden het zinvol om het lesmateriaal al voor de les door te nemen. Als ook de tolk datzelfde lesmateriaal al vooraf had gekregen, liep de communicatie nog vlotter.

In veel onderwijsinstellingen waar leerlingen met een beperking integreren, worden de lessen niet gedifferentieerd: alle leerlingen krijgen de leerstof op dezelfde manier aangeboden. Dat kan leiden tot een marginalisering van dove en slechthorende studenten in het onderwijs. Leerkrachten en docenten hebben niet voldoende tijd om hun lessen aan te passen aan de noden van de leerlingen en er zelf voor te zorgen dat al die leerlingen even volwaardig kunnen participeren (Mantzikos & Lappa, 2020).

II. Technische en logistieke aspecten

Afstandsonderwijs gaat gepaard met verschillende technische en logistieke uitdagingen. Niet alle leerlingen en studenten hebben een eigen computer, laptop of tablet (Hebebcı, Bertiz & Alan, 2020; Rahiem, 2020). Sommigen van hen moeten die delen met hun ouders of broers en zussen. Tijdens de coronacrisis werd echter breed ingezet op afstandsonderwijs en thuiswerken, waardoor het voor bepaalde leerlingen niet mogelijk was om steeds een toestel ter beschikking te hebben (Rahiem, 2020). Daarnaast vereist videobellen een bijzonder goede internetkwaliteit, waar niet alle leerlingen thuis toegang toe hebben (Gonzalez et al., 2020; Rahiem, 2020). Er wordt van leerlingen en studenten ook verwacht dat ze vlot overweg kunnen met technologie, zonder dat ze daar altijd in geschoold zijn. Bovendien vraagt het uitzoeken van

de werking van software en de zoektocht naar de meest geschikte platformen tijd en energie (Rahiem, 2020; Williamson, Eynon & Potter, 2020). Bij jonge kinderen ligt de verantwoordelijkheid daarvoor meestal bij de ouders, voor wie de omgang met technologie niet steeds evident is (Rahiem, 2020).

Voor dove gebarentalige personen komt daar nog een aantal uitdagingen bovenop. Veel platformen voor afstandsonderwijs zijn niet afgestemd op dove personen. In de meeste platformen kan je slechts één venster uitvergroten, terwijl het voor dove personen juist belangrijk is om meerdere vensters te kunnen uitvergroten vermits zij alle visuele informatie gebruiken en hun visuele aandacht moeten verdelen (Lynn et al., 2020). In gebarentalen worden de handen, het lichaam, het mondbeeld en de gezichtsuitdrukking allen tezamen gebruikt (Baker, Van den Bogaerde, Pfau & Schermer, 2008). Beeldkwaliteit is daarom van groot belang om online in gebarentaal te communiceren (Alsadoon & Turkestani, 2020). Automatische (live) ondertiteling staat tot op heden ook niet op punt. Die ondertitels bevatten doorgaans veel fouten, waardoor ze door dove personen niet altijd te begrijpen zijn en waardoor dove leerlingen en studenten benadeeld zijn (Lynn et al., 2020; Lynch, Kaye & Terlektsi, 2020).

Net zoals horende leerlingen en studenten, hebben niet alle dove jongeren al het materiaal dat afstandsonderwijs vereist. Daarbij komt nog dat de kwaliteit van hun schermen, camera's en internet onberispelijk moet zijn om toegang te hebben tot alle visuele informatie (Lynch, Kaye & Terlektsi, 2020). Ook leerlingen die nog een beroep doen op hun beperkte gehoor hebben materiaal nodig om het geluid bijvoorbeeld te versterken of de output van hun computer te verbinden met een eventueel hoorapparaat (Lynch, Kaye & Terlektsi, 2020).

Belangrijk is dat de cognitieve belasting bij dove jongeren niet zwaarder is dan bij andere leerlingen. Toch worden ze volgens Lynch, Kaye en Terlektsi (2020) cognitief zwaarder belast, doordat dove jongeren hun visuele aandacht sterk moeten verdelen over één of meerdere schermen en geen moment hun aandacht kunnen laten verslappen. Het is bovendien bijzonder moeilijk om te kunnen spraakafzien tijdens online videoconferenties, gezien alle deelnemers zeer klein in beeld zijn en er meestal maar één deelnemer vergroot in beeld is (Mantzikos & Lappa, 2020).

Mantzikos & Lappa (2020) vermelden het belang van breed toegankelijke platformen. Net zoals Slike et al. (2008) (zie deel 2.2, II. technologische en logistieke aspecten) stellen Mantzikos en Lappa (2020) Saba Centra voor als platform dat zowel voor dove als voor horende leerlingen zeer toegankelijk is. Het is belangrijk om daarmee rekening te houden bij de keuze van een videoconferentieplatform (Mantzikos & Lappa, 2020).

Toch zijn er aan afstandsonderwijs ook voordelen verbonden. Studenten melden bijvoorbeeld dat ze hun tijd efficiënter kunnen verdelen en veel tijd uitsparen door zich niet te moeten verplaatsen, zoals reeds vermeld in punt 2.2. Daarnaast hechten ze veel belang aan de vrijheid en flexibiliteit: lessen kunnen eender waar gevolgd worden en asynchrone lesvormen bieden de vrijheid om eender wanneer lessen te volgen en opdrachten uit te voeren (Rahiem, 2020; Lynn et al., 2020; Smith, 2020). Multimediale lesvormen, met zowel geschreven tekst, foto's en filmpjes, als een tolk gebarentaal, zijn voor dove personen zeer verrijkend (Baroni & Lazzari, 2020).

III. Tolken

Lynch et al. (2020) merken op dat de kwaliteit en certificering van gebarentaaltolken ook tijdens afstandsonderwijs gewaarborgd moeten worden. Ook The World Federation of the Deaf (2020) eist dat er erkende gebarentaaltolken worden ingezet. Mantzikos en Lappa (2020) en Smith (2020) merken echter op dat het door een gebrek aan gebarentaaltolken niet realistisch is om voor het volledige curriculum tolken in te zetten, ook tijdens de coronapandemie. Hoewel zij schrijven over respectievelijk de situatie in Griekenland en in de VS, is ook reeds bekend dat in Vlaanderen er een gebrek aan tolken is, waardoor leerlingen en studenten niet altijd een tolk vinden wanneer zij dat wensen (Heyerick & Vermeerbergen, 2012).

Als er les wordt gegeven via online videoconferentie, is het voor dove studenten niet eenvoudig om de tolk goed te kunnen zien. Vaak is het zo dat de leerkracht of docent in één venster te zien is, eventuele visuele informatie (PowerPoint, bestanden, afbeeldingen, white board) in een ander venster, en de tolk in nog een ander venster. De leerling of student moet dan voortdurend schakelen tussen verschillende vensters en op zoek gaan waar hij/zij best naar kijkt op het scherm. Dat zorgt voor zware cognitieve belasting (Lynn et al., 2020).

Lynn et al. (2020) nemen Zoom als voorbeeld voor videoconferentiesoftware. In Zoom is het mogelijk om een deelnemer te "pinnen", zodat die deelnemer altijd zichtbaar in beeld is. Dove studenten kiezen er dan voor om een tolk te pinnen. Zoom is namelijk zo ontwikkeld dat juist de spreker, i.e. de deelnemer die geluid maakt, in beeld komt. Dat is voor dove leerlingen en studenten niet relevant, waardoor andere deelnemers er rekening mee moeten houden dat ze door te spreken niet onbedoeld ook de visuele ruimte op het scherm innemen (Lynn et al., 2020).

Daarnaast moeten zowel de docenten en leerkrachten als alle leerlingen en studenten zich ervan bewust zijn dat het tolken van informatie tijd vraagt. Zeker wanneer de internetverbinding niet optimaal is, komt de boodschap bij een dove leerling of student wat later aan dan bij horende leerlingen, vermits wat er gezegd wordt eerst nog door de tolk getolkt moet worden. Daar moet rekening mee gehouden worden, zodat de dove leerling of student even veel

mogelijkheid heeft om te participeren en niet het gevoel krijgt steeds achter te lopen (Alsadoon & Turkestani, 2020).

Verschillende nationale en internationale organisaties voor de belangenbehartiging van dove personen formuleerden aanbevelingen omtrent (afstands)onderwijs aan dove leerlingen en studenten tijdens de coronacrisis. Zo stelden de World Federation of the Deaf Youth Section (WFDYS) in april 2020 en de World Federation of the Deaf in april 2021 rapporten op met adviezen omtrent (afstands)onderwijs aan dove studenten in het hoger onderwijs (World Federation of the Deaf Youth Section, 2020). De WFDYS (2020) benadrukt daarin dat volgens het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, ook dove jongeren het recht hebben op gebarentaaltolken in het onderwijs, alsook recht op toegankelijke informatie en recht op vrije meningsuiting. In hun rapport staan drie zaken centraal:

- *“Deaf students must be considered in all planning and implementation efforts during the shift to remote and online education during the COVID-19 pandemic.*
- *Educational institutions should foresee the provision of national sign language interpretation for online and remote classes.*
- *All course materials must be accessible to all students at the time of release”*
(World Federation of the Deaf Youth Section, 2020, p.2)

Wat tolken betreft, benadrukt de WFDYS dat dove studenten recht hebben op een professionele gebarentaaltolk en/of schrijftolk voor zowel synchrone als asynchrone afstandslessen. Het venster van de tolk moet daarbij minstens 25% van het totale scherm innemen, zodat zowel de tolk als eventueel ander visueel materiaal zichtbaar zijn voor de dove student (World Federation of the Deaf Youth Section, 2020).

Om de kwaliteit te waarborgen, moeten tolken bekend zijn met de leerstof. Daarom hebben ook tolken recht op lesmateriaal nog voor de lessen beginnen. Indien er geen tolk beschikbaar is, zou de les opgeschort moeten worden zodat alle informatie voor alle studenten op hetzelfde moment toegankelijk is. Alle informatie moet namelijk op hetzelfde moment beschikbaar zijn voor dove studenten als voor horende studenten (World Federation of the Deaf Youth Section, 2020).

Binnen het eigen onderzoek in deze masterproef wordt dan ook nagegaan in welke mate de Vlaamse onderwijsinstellingen tegemoet zijn gekomen aan bovenstaande eisen en hoe Vlaamse dove studenten die tegemoetkomingen ervaren hebben.

2.3.2. De situatie in Vlaanderen

In Vlaanderen werd nog geen uitgebreid onderzoek gedaan naar de impact van de coronapandemie bij dove en/of slechthorende leerlingen, noch naar hun ervaringen met afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis. Wel werd door het CAB en AGODI een aantal maatregelen getroffen in verband met de tolkenwerking (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2020). Doof Vlaanderen verzamelde ook getuigenissen, klachten en meningen in verband met onderwijs van dove leerlingen en studenten, tolken VGT en schrijftolken tijdens de coronapandemie en formuleerde op basis daarvan enkele knelpunten en aanbevelingen (Doof Vlaanderen vzw, 2020).

Wat de tolkenwerking betreft, heeft AGODI in samenspraak met het CAB enkele maatregelen opgesteld, die afhangen van de kleurcodes die de overheid afkondigt naarmate de ernst van de coronasituatie in het onderwijs. In maart 2020, toen massaal werd overgeschakeld op afstandsonderwijs, besliste AGODI dat onderwijstolken ook vanop afstand mochten tolken. De tolk, die normaal gezien in de les aanwezig is, mocht toen tijdelijk van op eender welke plek de online lessen bijwonen om die te tolken. Naarmate de pandemie vorderde en het afstandsonderwijs een meer hybride vorm aannam, werden genuanceerdere maatregelen opgesteld (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2020).

In elk geval gaat met ervan uit dat tolken essentiële derden zijn, die aanwezig mogen zijn op de school. Voorts zijn er vier mogelijke scenario's:

1. *“De lessen gaan op school / op de campus door, en de tolk is fysiek aanwezig bij die lessen. Dit scenario geniet de voorkeur. In fase rood en oranje moet de tolk wel op zo weinig mogelijk verschillende scholen tolken.”* (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2020, p.1)
2. *“De lessen gaan op school / op de campus door, en de tolk werkt op afstand. De leerling volgt dus wel lessen op school, maar er wordt online met afstandstolken gewerkt. Daarvoor kan geopteerd worden omwille van veiligheidsredenen. De school voorziet dan toegang tot zeer goede internetverbinding en zorgt voor kwalitatief beeld en geluid.”* (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2020, p.1)
3. *“De lessen worden via afstandsonderwijs georganiseerd. Live online lessen worden ook live vanop afstand getolkt.”* (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2020, p.2)
4. *“De lessen worden via afstandsonderwijs georganiseerd, maar gaan niet live door. De onderwijsinstelling stelt dan materiaal ter beschikking. In dat geval gebeurt het tolken uitgesteld vanop afstand.”* (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2020, p.2)

De voornaamste knelpunten en aanbevelingen die Doof Vlaanderen formuleerde met betrekking tot afstandsonderwijs zijn de volgende:

I. Communicatieve toegankelijkheid

Leerlingen die een beroep doen op *“hun beperkte gehoor en/of spraakafzien, moeten de leerkracht/docent goed kunnen zien. Sommige leerkrachten, docenten en leerlingen/studenten weigeren hun camera aan te zetten.”*

“Visuele input is voor dove personen erg belangrijk. Lesgevers houden daar niet altijd rekening mee.” “Live ondertiteling en andere speech-to-text software bieden onvoldoende toegang tot wat er gezegd wordt, gezien de software nog niet op punt staat, zeker niet voor de Nederlandse taal.” (Doof Vlaanderen vzw, 2020, p.1-2)

II. Technische en logistieke aspecten

“De geluidskwaliteit van de lessen is soms onvoldoende. Dat is zowel voor tolken als voor leerlingen die toch op hun beperkte gehoor rekenen een probleem.” Afstandsonderwijs vereist “kwalitatief ICT-materiaal en een goede internetverbinding van zowel leerkrachten/docenten, tolken als leerlingen – zeker bij leerlingen wiens voorkeurstaal VGT is. Auditieve input in videoconferentiesoftware blijft meestal vrij degelijk, maar beelden vallen vaker weg, bevrozen of zijn vaag. Er duiken vaak technische problemen op door een gebrek aan kwalitatief technologisch materiaal.” (Doof Vlaanderen vzw, 2020, p.2-3).

Het helpt leerlingen om lessen te volgen *“met een tolk VGT als ze twee schermen hebben: één waarop de leerkracht zichtbaar is en één waarop de tolk zichtbaar is. Echter hebben niet alle leerlingen thuis twee schermen ter beschikking.”*

“Ondersteun de leerling/student daarom technisch bij het gebruik van een tolk op afstand, al dan niet met meerdere schermen. Stel de online lessen ook na de live sessies ter beschikking voor eventuele ondertiteling, of zodat leerlingen/studenten ze kunnen bekijken met een beschikbare tolk Vlaamse Gebarentaal of een schrijftolk.” (Doof Vlaanderen vzw, 2020, p.2-3).

III. Tolken

“Sommige leerkrachten of docenten weigeren tolken toegang te geven tot de live online lessen. (...) Geef tolken Vlaamse Gebarentaal toegang tot de lessen en digitale platforms waar de online lessen beschikbaar zijn”

“Leerlingen kunnen niet steeds een beschikbare tolk vinden wanneer ze dat willen. Als ze pas nadien de opgenomen lessen met een tolk VGT of schrijftolk kunnen bekijken, missen ze live interactie.”

“Sommige leerlingen ervaren nu een verhoogde nood aan tolken. Daarom is het belangrijk dat er een versnelde aanvraag en goedkeuring komt voor een nieuw tolkurenpakket.” (Doof Vlaanderen vzw, 2020, p. 1-4).

Daarnaast gaf Doof Vlaanderen nog enkele algemene aanbevelingen. Zo raden zij onder andere aan om *“de structuur van de les en eventuele PowerPoint of ander lesmateriaal vooraf aan de leerling en eventuele tolk(en) te bezorgen. Hoe beter zij zich kunnen voorbereiden, hoe vlotter het zal gaan om de les te volgen of te tolken” (Doof Vlaanderen vzw, 2020, p.3).* Daarnaast pleiten ze

voor “redelijke aanpassingen op maat van de leerling voor eventuele toetsen, examens, evaluatiemomenten en stages” (Doof Vlaanderen vzw, 2020, p.3). Ook benadrukken ze dat tolken “geschreven boodschappen van de leerkrachten en lesmateriaal (teksten, opdrachten,...) mogen vertalen naar Vlaamse Gebarentaal” (Doof Vlaanderen vzw, 2020, p.3).

2.4. Het Vlaamse onderwijs tijdens de COVID-19-pandemie

Sinds 12 maart nam de Vlaamse overheid een reeks maatregelen op vlak van onderwijs om de verspreiding van COVID-19 in te dijken (Belgische Federale Overheidsdiensten, 2020a). Een overzicht van de belangrijkste maatregelen is in dit onderzoek belangrijk, gezien er voor verschillende onderwijsniveaus ook verschillende beslissingen zijn gemaakt over de maanden heen. Het gaat om de periode tussen maart 2020 en maart 2021, vermits de vragenlijst en de interviews voor dit onderzoek (zie verder, punt 3.4.1 en punt 3.4.2) werden afgenomen in respectievelijk februari 2021 en maart 2021. Maatregelen die nadien van kracht gingen, hebben dus geen betrekking op de ervaringen van de respondenten in dit onderzoek.

12 maart 2020

In alle onderwijsniveaus worden de lessen geschorst vanaf 16 maart tot en met 14 mei. Er moet wel opvang voorzien worden voor leerlingen tot 14 jaar. Er wordt massaal ingezet op afstandsonderwijs (Belgische Federale Overheidsdiensten, 2020a).

15 mei 2020

De lessen in het basis- en secundair onderwijs worden geleidelijk weer opgestart. Leerlingen kunnen deeltijds weer naar school. Kleuterscholen blijven gesloten. Alle instellingen voor hoger onderwijs hebben al afstandsonderwijs voorzien tot het einde van het academiejaar (Belgische Federale Overheidsdiensten, 2020b).

1 september 2020

Alle leerlingen van het kleuter-, lager en secundair onderwijs kunnen voltijds naar school gaan. Ook studenten zullen ook fysieke lessen kunnen volgen, tenzij hun docenten of professoren daar anders over beslissen. In de meeste instellingen voor hoger onderwijs wordt gekozen voor een hybride onderwijsvorm, met zowel lessen op de campus als online lessen (Belgische Federale Overheidsdiensten, 2020c).

30 oktober 2020

De herfstvakantie wordt verlengd tot 15 november. Nadien wordt aan leerlingen uit het kleuter- en lager onderwijs voltijds contactonderwijs gegeven. Leerlingen uit de eerste graad van het secundair krijgen eveneens voltijds contactonderwijs. De leerlingen uit de tweede en derde graad krijgen maximaal 50% van hun lessen op school, de andere helft krijgen ze afstandsonderwijs (Belgische Federale Overheidsdiensten, 2020d).

In het hoger onderwijs wordt opnieuw overgeschakeld op afstandsonderwijs:

Vanaf 1 december kunnen eventueel uitzonderingen gemaakt worden voor eerstejaarsstudenten. Ook studenten uit de opleidingen verpleegkunde, vroedkunde, geneeskunde, tandheelkunde en kinesitherapie konden hun practica en stages verderzetten. Alle andere studenten volgen afstandsonderwijs, minstens tot eind februari (Belgische Federale Overheidsdiensten, 2020d).

8 februari 2021

In het secundair onderwijs wordt een afkoelingsweek ingelast tijdens de week voor de krokusvakantie (van 8 tot en met 12 februari). Die week schakelen scholen over op voltijds afstandsonderwijs (Vlaamse overheid, 2020).

In het hoger onderwijs blijven de geldende maatregelen van kracht tot eind februari (Vlaamse overheid, 2020).

Dit alles betekent dat studenten uit het hoger onderwijs sinds maart 2020 bijna enkel afstandsonderwijs hebben genoten. De leerlingen van het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs hebben in de periode van maart 2020 tot februari 2021 het grootste aandeel van hun lessen middels contactonderwijs gekregen. De leerlingen uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, volgden sindsdien ongeveer de helft van hun lessen van thuis uit.

Aanvankelijk werd in het lager en middelbaar onderwijs gefocust op herhaling van gekende leerstof. Naarmate de periode van afstandsonderwijs steeds langer werd, werd ook ingezet op aanlooplessen (leerlingen bereidden de leerstof op voorhand voor, zodat die nadien vlotter behandeld kon worden tijdens de les). Op alle onderwijsniveaus werd zowel synchroon (live lessen) als asynchroon (opgenomen filmpjes, PowerPoints, opdrachten) les gegeven (Hall et al., 2020).

De infrastructuur voor afstandsonderwijs is in Vlaanderen vrij vergevorderd: de meeste gezinnen hebben toegang tot het internet en computers of smartphones. Daarnaast zamelde de overheid laptops in voor leerlingen die er geen hadden thuis (Hall et al., 2020).

De literatuurstudie van deze masterproef biedt ten eerste belangrijke inzichten in bestaande knelpunten met betrekking tot afstandsonderwijs voor doven en ten tweede schetst het de situatie van afstandsonderwijs tijdens de coronapandemie in Vlaanderen. Op basis daarvan werden de aandachtspunten vastgelegd die van belang kunnen zijn binnen het eigen onderzoek.

Het gaat daarbij ten eerste om de gebruikte communicatiemiddelen (synchrone en asynchrone lessen, geschreven en gesproken communicatie, visuele input en ondertitels). Een tweede aspect heeft

betrekking op de voorkeuren van en de tevredenheid bij dove leerlingen en studenten. Ten derde blijkt uit de literatuur dat de mate waarin dove leerlingen en studenten zich betrokken voelen bij afstandsonderwijs erg varieert. Een ander belangrijk aspect dat in de literatuur naar voren kwam, is de toegankelijkheid van videoconferentiesoftware en de mate waarin die geschikt is voor dove personen en communicatie in een gebarentaal. Tot slot merken we uit de literatuurstudie dat het onderzoek naar tolken op afstand in onderwijssettings vrij beperkt is. Wel is een veelvoorkomend probleem de décalage die des te groter wordt doordat de internetverbinding traag loopt en de beperkte geschiktheid van videoconferentietools om de tolk goed in beeld te krijgen.

De literatuur over de onderwijssituatie tijdens coronapandemie in Vlaanderen biedt ons dan weer een kader om de resultaten uit het onderzoek in deze masterproef te kunnen interpreteren. Ook was belangrijk voor de onderzoeker om de geldende maatregelen en de reeds geformuleerde adviezen te kennen, zodat de vragen in de interviews voor de informanten zeker relevant waren. Bovendien kan zo nagegaan worden of de adviezen rond bijvoorbeeld de tolkenwerking op afstand ook effectief nageleefd werden en hoe de informanten die adviezen ervoeren.

3. Eigen onderzoek

3.1. Onderzoeksvraag

De hoofdonderzoeksvraag van deze masterproef luidt: 'Hoe ervoeren dove gebarentalige leerlingen en studenten de communicatie tijdens het afstandsonderwijs gedurende de COVID-19-pandemie?'

Bijzondere interesse gaat daarbij uit naar het inzetten van tolken op afstand. Onderstaande deelvragen proberen die hoofdonderzoeksvraag te beantwoorden:

- Hoe verliep de omschakeling naar afstandsonderwijs voor dove gebarentalige leerlingen en studenten? Welke aanpassingen werden voor hen voorzien? Werd er gehoor gegeven aan hun wensen en noden? Wat zijn hun ervaringen op vlak van communicatie? Welke factoren ondersteunen de communicatie, welke belemmeren de communicatie?
- Welke rol speelde technologie in de communicatieve toegankelijkheid van het afstandsonderwijs? Welke voor- en nadelen ondervonden de kinderen en jongeren met betrekking tot technologie?
- Wanneer, hoe vaak en waarom schakelden ze een tolk op afstand in en welke ervaringen hebben ze met onderwijstolken op afstand?

3.2. Methodologie

Voor dit onderzoek werd gekozen voor triangulatie. Hale en Napier (2013, p.12) definiëren triangulatie als *“the use of different methods applied to the same data.”* Triangulatie kan ingezet worden wanneer men de betrouwbaarheid en de validiteit van de onderzoeksresultaten wil verhogen (Hale & Napier, 2013, p.12). In het geval van dit onderzoek is gekozen voor een combinatie van een kwantitatieve vragenlijst en kwalitatieve, semigestructureerde interviews. Vermits deze masterproef een vrij recent fenomeen bestudeert, is ervoor gekozen om, naast de literatuur, de antwoorden op de vragenlijst als vertrekpunt te gebruiken voor de interviews. Zo bestaat de dataset van deze masterproef uit twee delen: de antwoorden op de vragenlijst en de twaalf interviews met dove leerlingen en studenten.

Voor het opstellen van de vragenlijst bood Baarda (2017) een goede ondersteuning. Baarda (2017) stelt dat een vragenlijst gebruikt kan worden om “attitudes, gedachten, kennis en gedrag van respondenten in kaart te brengen” (Baarda, 2017, p.229). Een vragenlijst genereert echter enkel kwantitatieve data. Volgens Hale en Napier (2013) bieden interviews de mogelijkheid om verhalen van respondenten te verzamelen (p.53). Zij vermelden ook het volgende:

“It is a good idea to triangulate your data by complementing questionnaires with interviews or focus groups. (...) If the topic has been researched before and many issues are clear to you, you may conduct individual interviews or focus group discussions afterwards to clarify some of the responses you may have received.” (Hale & Napier, 2013, pp. 53-54)

Omdat in dit onderzoek de onderzoeksvraag zich focust op de ervaringen van dove gebarentalige leerlingen en studenten, zijn interviews dus een gepaste methode om die kennis te vergaren. Uit de resultaten van de vragenlijst kunnen we algemene tendensen afleiden, waarna die in interviews verhelderd, geïllustreerd en uitgebreid kunnen worden. Het kwalitatieve luik speelt daarom in dit onderzoek een belangrijke rol.

Volgens Hale en Napier (2013) bieden interviews respondenten de mogelijkheid om hun verhaal te delen. Zo worden volgens hen meningen en ervaringen vanuit het perspectief van een bepaalde doelgroep in kaart gebracht. Tijdens de interviews staan de ervaringen van de dove leerlingen en studenten centraal. Het verloop van de communicatie tijdens het online onderwijs is hier een belangrijk gegeven. Toch krijgen de informanten tijdens de interviews de mogelijkheid ook een ruimere context toe te lichten als zij die relevant achten. De leerlingen en studenten kunnen ervaringen aanhalen waar je als interviewer zelf op voorhand niet aan gedacht had, zoals ook Hale en Napier dat beschrijven:

“the interview process is flexible enough to allow the interviewee to express their thoughts and ideas, and build upon and explore the participant’s responses to the prompt questions.” (Hale & Napier, 2013, p.97)

De vragen die de basis vormen voor de semigestructureerde interviews zijn dus vooral een leidraad. Ze hoeven niet allemaal of in een bepaalde volgorde aan bod te komen.

3.3. Literatuurstudie

De literatuurstudie heeft binnen deze masterproef een dubbele functie. Ten eerste werd getracht een overzicht te geven van de huidige situatie van het onderwijs voor dove leerlingen en studenten in Vlaanderen, alsook de Vlaamse onderwijssituatie tijdens de coronapandemie. Ten tweede werd kennis genomen van en gerapporteerd over bestaand onderzoek rond afstandsonderwijs aan dove personen, zowel voor als tijdens de pandemie, om die kennis als kader te gebruiken voor de interpretatie van de verzamelde data binnen dit onderzoek.

3.4. Dataverzameling

3.4.1. De vragenlijst

Het eerste deel van de dataverzameling voor dit onderzoek bestond uit een korte vragenlijst die peilde naar zowel objectieve gegevens als naar ervaringen van dove leerlingen en studenten met afstandsonderwijs. Het doel van de vragenlijst was om de eerste algemene tendensen vast te kunnen stellen, om meer inzicht te krijgen in welke factoren een belangrijke rol speelden in de communicatieve toegankelijkheid van het afstandsonderwijs.

De vragenlijst was volledig tweetalig in het Nederlands en in Vlaamse Gebarentaal. De volledige vragenlijst is toegevoegd als bijlage bij deze masterproef (zie bijlage A). Ze werd opgesteld in Qualtrics. Er werd in de vragenlijst gepeild naar verschillende aspecten:

- 1) Algemene tevredenheid rond afstandsonderwijs
- 2) Aanpassingen die voorzien werden om te communiceren
- 3) Toegankelijkheid van de leerstof
- 4) Betrokkenheid en mogelijkheid tot interactie
- 5) Technologische aspecten
- 6) Het inzetten van tolken

De vraagstelling werd op verschillende manieren vormgegeven. Voor de meeste vragen werd gekozen voor een likertschaal, waarbij de respondenten moesten aanduiden in welke mate ze akkoord gingen met stellingen. Ook meerkeuzevragen, vragen waarbij ze de kwaliteit van communicatie tijdens het afstandsonderwijs moesten scoren, en frequentievragen kwamen aan bod. De respondenten werd ook gevraagd verschillende communicatiemogelijkheden (live lessen met tolk VGT, asynchrone lesopnames, zelfstudie met geschreven lesmateriaal, live les met schrijftolk...) te ordenen naar voorkeur.

3.4.1.1. Verspreiding en respons

De vragenlijst werd via verschillende kanalen verspreid. Om respondenten te contacteren, werden verschillende stappen gezet. Het bericht dat via verschillende kanalen werd verspreid, is opgenomen als bijlage (bijlage B) aan het eind van deze masterproef.

- Ten eerste werd aan vrienden en kennissen gevraagd om de vragenlijst in te vullen en werd de vragenlijst op sociale media verspreid. Daarnaast werden ook acht kinder- en jeugdclubs aangeschreven. Dat zijn jongerenclubs gebonden aan een dovenclub, die activiteiten en kampen voor dove kinderen en jongeren organiseren. Specifiek ging het om De Witte Beer, de Blauwe Valken en De dolfijntjes (kinder- en jeugdclubs van Nowedo uit Brugge), Kedokids en Jeugdclub de Kempen (kinder- en jeugdclub van Piramime in Turnhout), kinderclub de cocoon en jeugdclub de vlinder (Madosa in Antwerpen) en

Kajong. Ook Mano, de Vlaamse studentenclub voor dove studenten, werd gevraagd de vragenlijst te verspreiden.

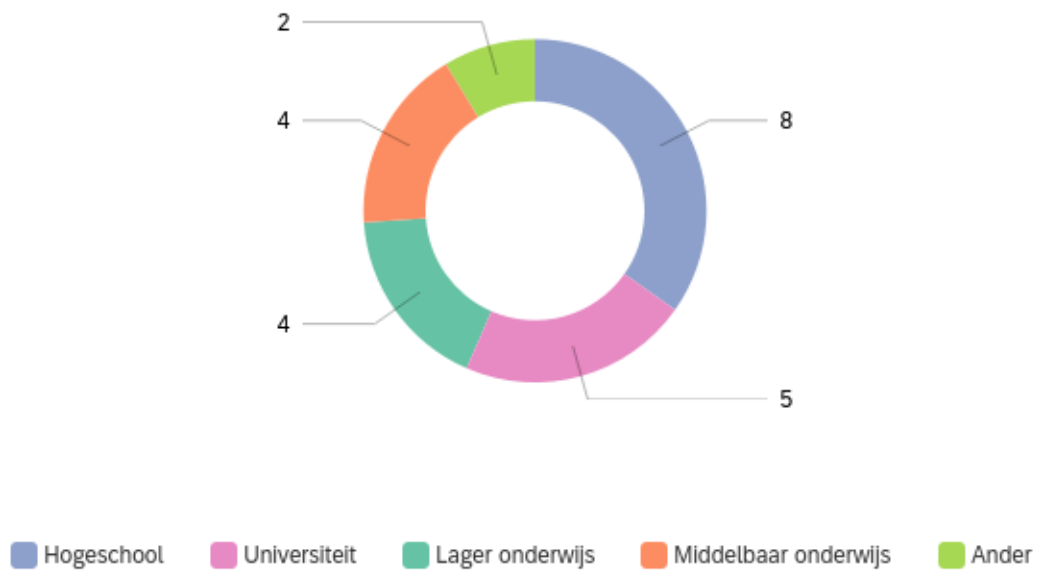
- Ten tweede werd aan verschillende organisaties en instanties gevraagd of ze de vragenlijst verder konden verspreiden. Zo heeft ook het CAB de vragenlijst aan alle gebruikers van onderwijstolken doorgegeven en hebben verschillende ondersteuningsnetwerken van over heel Vlaanderen de vragenlijst verspreid. Ondersteuningsnetwerken coördineren de onderwijsondersteuning van kinderen en jongeren die les volgen in het regulier onderwijs, en vormden dus op die manier een brug naar de doelpopulatie. Aan Doof Vlaanderen, de organisatie voor belangenbehartiging van Vlaamse doven, en hun dochterorganisatie Doof & Jong werd eveneens gevraagd de vragenlijst onder hun leden te verspreiden. Door het contact met Doof & Jong, pikte ook VLOK-CI, de oudervereniging voor kinderen met een CI, de vragenlijst op en bezorgde die aan haar leden.
- Toen bleek dat er initieel weinig respons op de vragenlijst kwam, werd aan verschillende instanties gevraagd de vragenlijst nogmaals te verspreiden.

Samengevat werd de vragenlijst verspreid aan de hand van een 'sneeuwbalmethode' (Hale & Napier, 2013, p.69) en door organisaties te contacteren die reeds een netwerk met de populatie hebben. De grootste methodologische barrière bestond uit het omgaan met de non-respons. Vele verenigingen reageerden niet in op de vraag om de vragenlijst te verspreiden. Bepaalde verenigingen en organisaties gaven zelf aan dat het niet tot hun visie en takenpakket behoort om een rol te spelen in het verspreiden van vragenlijsten voor onderzoeken van studenten. Daarnaast gaven ze aan dove kinderen en jongeren niet te willen belasten met dergelijke vragen, ondanks het feit dat ze de waarde van het onderzoek wel inzagen. Doof & Jong reageerde daarenboven dat ze reeds ondervonden hadden dat hun doelpubliek het niet steeds op prijs stelt om gevraagd te worden deel te nemen aan onderzoeken. Hoewel die zaken het verzamelen van data voor dit onderzoek bemoeilijkten, werd er door de onderzoeker rekening mee gehouden.

Bij die oproep moet nog een kanttekening gemaakt worden. In eerste instantie was de vragenlijst enkel bedoeld voor dove gebarentalige leerlingen uit het lager en secundair onderwijs en studenten hoger onderwijs. Lagere scholieren vulden de vragenlijst niet zelf in, dat deden de ouders, al dan niet samen met hun kind. Toch is de vragenlijst ook ingevuld door één ouder van een gebarentalige kleuter, en twee niet-gebarentalige dove studenten. Er werd een weloverwogen keuze gemaakt om ook die antwoorden mee op te nemen in de analyse, omdat het vermoeden bestond dat bepaalde tendensen ook algemeen op dove personen van toepassing zouden zijn, onafhankelijk hun taal of taalvoorkeur.

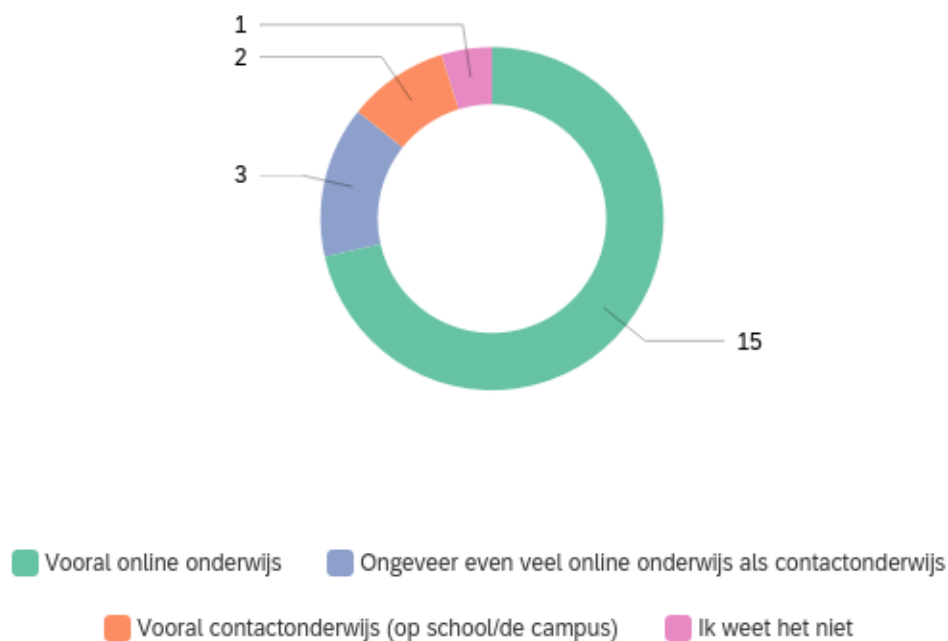
Uiteindelijk werd de vragenlijst ingevuld door 26 respondenten met verschillende profielen, waarvan 21 van hen de volledige vragenlijst invulden. De gedeeltelijk ingevulde vragenlijsten werden niet mee

opgenomen in de resultaten. Vermits de periode van afstandsonderwijs over verschillende schooljaren liep, konden de respondenten meer dan één onderwijsinstelling waaraan ze les volgden in die periode aangeven. De grootste groep respondenten (zie figuur 2) volgde les aan de hogeschool (8), gevolgd door de universiteit (5) en het middelbaar onderwijs (4), het lager onderwijs (4) en andere onderwijsinstellingen (1 kleuter en 1 student aan een Centrum voor Volwassenenonderwijs).



Figuur 2: Antwoorden op de vraag “aan wat voor een onderwijsinstelling studeert/studeerde u in het huidige en/of vorige schooljaar (2019-2020 en 2020-2021)?”.

De meerderheid van de respondenten kregen vooral les vanop afstand (zie figuur 3). Drie respondenten kregen ongeveer evenveel contactonderwijs als afstandsonderwijs en twee respondenten volgden vooral contactonderwijs.



Figuur 3: Antwoorden op de vraag “volgde u sinds maart 2020 vooral online onderwijs of contactonderwijs (lessen op school/ de campus)?”.

3.4.1.2. Analyse van de vragenlijst

De vragenlijst levert nominale en ordinale data op. Vermits het om een kleine steekproef gaat, beperken we ons in dit onderzoek tot beschrijvende statistiek. Dat betekent dat we de data op een overzichtelijke manier zullen ordenen om inzicht te krijgen in de steekproef (Baarda, 2017). De vragenlijst had louter als doel om een basis aan gegevens te verzamelen. De steekproef is te klein om de gegevens te kunnen generaliseren en uitspraken te doen over de hele populatie. Daarbovenop staat in dit onderzoek het kwalitatieve luik met de interviews centraal. Daarom worden de data geordend en kwalitatief geanalyseerd.

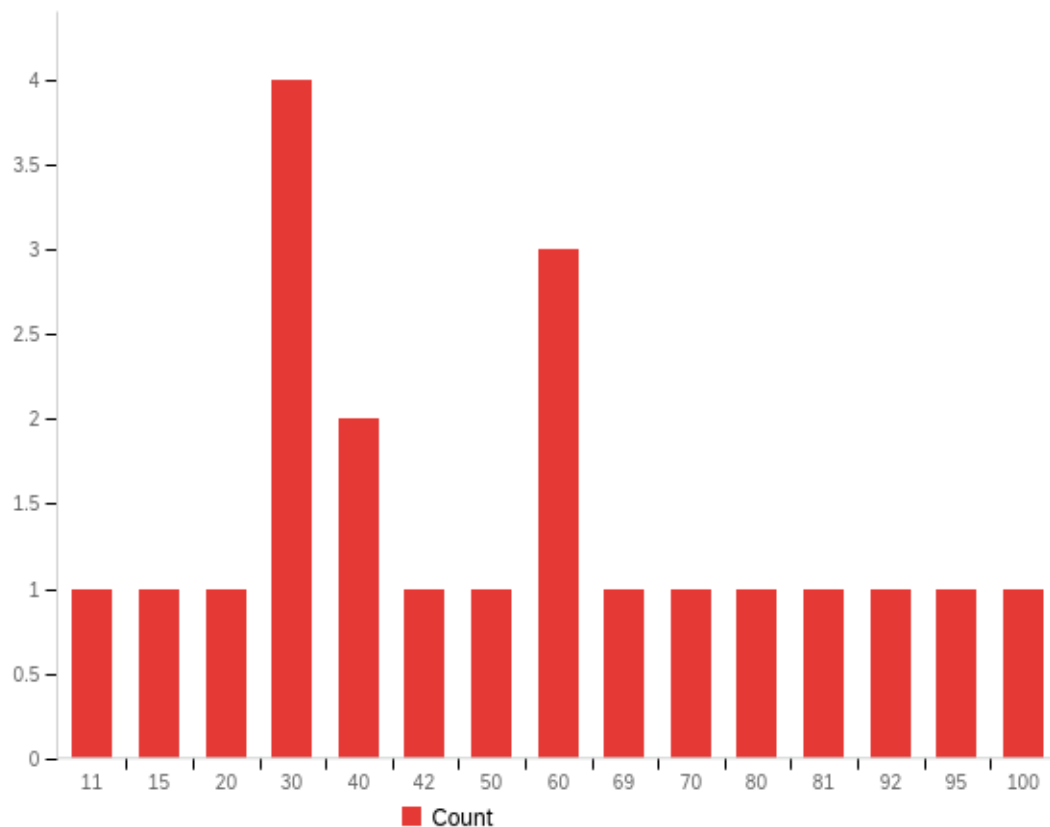
De analyse van de data verliep in verschillende stappen, zoals Baarda (2017) ze voorstelt voor beschrijvende statistiek.

- Ten eerste werden onvolledig ingevulde vragenlijsten verwijderd uit de dataset. De onderzoeker besloot onvolledige antwoorden achterwege te laten, omdat er twijfel bestond over de betrouwbaarheid van die antwoorden.
- Vermits de vragenlijst in Qualtrics werd opgesteld, bood diezelfde tool meteen een mogelijkheid om de gegevens de ordenen. Vervolgens werd handmatig gekeken naar frequenties en werden die omgezet in tabellen of grafieken. Dat was mogelijk omdat de dataset beperkt was.
- Bij de vragen met likertschaal werd eveneens de mediaan bepaald om een beeld te krijgen van de vaakst gegeven antwoorden.

Hoewel, zoals reeds gezegd, de dataset beperkt is, zijn de resultaten toch een belangrijk vertrekpunt geweest voor het voeren van de interviews en bevatten ze waardevolle informatie waarmee we, in combinatie met de interviewdata, een zo gediversifieerd mogelijk beeld van de visie van dove leerlingen en studenten trachtten te bekomen.

3.4.1.3. Resultaten

De eerste twee vragen van de vragenlijst waren algemene vragen. De eerste vraag peilde naar de algemene tevredenheid over de aanpak van de onderwijsinstelling. De respondenten moesten hun tevredenheid op een schaal van 0 tot 100 uitdrukken (figuur 4). De mediaan van de antwoorden lag op 52,6. Daarnaast kunnen we vaststellen dat de helft van de respondenten een score tussen de 30 en de 60 gaf.



Figuur 4: Staafdiagram – Antwoorden op de vraag “hoe tevreden was u over de aanpak van uw onderwijsinstelling rond de omschakeling naar online onderwijs?”. Verticale as: aantal keer geantwoord. Horizontale as: 0 = helemaal niet tevreden, 100 = Zeer tevreden.

De tweede vraag peilde naar de gebruikte aanpassingen en communicatiemiddelen die respondenten inzetten tijdens afstandsonderwijs. Respondenten konden meerdere antwoorden aanduiden. Live lessen met tolk VGT of schrijftolk werden het meest gebruikt, samen met opgenomen lessen met tolk (tabel 1).

Van welke aanpassingen kon u tijdens het online onderwijs gebruik maken om uw lessen te volgen?

1.	Ik schakelde een tolk VGT in.	10
2.	Ik schakelde een schrijftolk in.	9
3.	De lessen werden opgenomen zodat ik ze nadien kon bekijken met tolk.	9
4.	Er werden alternatieve opdrachten voorzien.	8
5.	Er werd een geschreven uitleg voorzien.	2
6.	Er werd online les gegeven met ondertitels.	0
7.	Er werd geen online les gegeven.	0
8	Ander:	7
<i>Tot.</i>		<i>45</i>

Tabel 1: Van welke aanpassingen kon u tijdens het online onderwijs gebruik maken om uw lessen te volgen?

De respondenten hadden de mogelijkheid om ook andere opties toe te voegen. Die mogelijkheid werd door zeven respondenten benut:

- Twee respondenten gaven aan dat de ouder(s) het kind begeleidde(n) bij het maken van opdrachten.
- Twee andere respondenten gaven aan dat ze teksten en lesmateriaal lieten vertalen door tolken VGT.
- Eén respondent merkte op dat zijn/haar hoorapparaat verbonden kon worden met de audiobron via bluetooth om zo de gesproken les te verstaan.
- Een laatste respondent vulde aan: *“ik kon de lessen fysiek bijwonen, de docent streamde vanuit het lokaal.”*

Vervolgens waren er vragen waarbij respondenten stellingen moesten beoordelen op basis van een likertschaal met antwoordmogelijkheden ‘niet akkoord’ (NA), ‘eerder niet akkoord’ (ENA), ‘geen mening’ (GM), ‘eerder akkoord’ (EA) en ‘akkoord’ (A). De onderzoeker heeft de vragen met antwoorden opgedeeld in drie thema’s: communicatieve toegankelijkheid en interactie (I), technologische aspecten (II) en tolken VGT (III).

I. Communicatieve toegankelijkheid en interactie

In dit thema kwamen acht stellingen aan bod. In tabel 2 zien we een overzicht van de antwoorden, met in het groen de mediaan van elke stelling. Op de eerste twee stellingen, die peilden naar de toegankelijkheid van de leerstof, kwamen uiteenlopende reacties. Wat de betrokkenheid bij de lessen betreft, geeft een groot deel van de respondenten aan zich (eerder) niet betrokken te voelen bij de lessen.

De stellingen over communicatie en het contact met lesgevers en klasgenoten/medestudenten, leveren de opvallendste antwoorden op. Meer dan de helft van de respondenten geeft aan de de communicatie

met de docenten en leerkrachten en met medestudenten minder vlot verloopt tijdens het afstandsonderwijs dan anders. Geen enkele respondent gaf aan dat hij/zij even vlot kon communiceren met medeleerlingen of studenten. Ook meer dan de helft van de respondenten heeft minder contact met medeleerlingen of -studenten wanneer ze vanop afstand lesvolgen. Hieruit kunnen we afleiden dat er onder de bevroegde respondenten zeker barrières bestonden op communicatief vlak.

Op de stellingen omtrent aanpassingen en visueel materiaal, komen dan weer uiteenlopende reacties. De meeste respondenten zeggen dat er visueel materiaal voorzien wordt. Of er aanpassingen voorzien worden, lijkt per respondent te variëren.

Stelling	NA	ENA	GM	EA	A	Tot.
1. De leerstof was even toegankelijk als anders.	1	8	3	7	2	21
2. De leerstof was minder toegankelijk dan anders.	2	6	4	6	3	21
3. Ik voelde me betrokken bij de lessen.	4	9	4	2	2	21
4. Ik kon even vlot communiceren met docenten/leerkrachten tijdens het afstandsonderwijs als anders.	5	8	2	3	3	21
5. Ik kon even vlot communiceren met klasgenoten/medestudenten tijdens het afstandsonderwijs als anders.	12	5	4	0	0	21
6. Ik had even veel contact met klasgenoten/medestudenten als anders.	14	0	4	3	0	21
7. Leerkrachten/docenten zorgden voor visueel materiaal.	0	2	5	7	7	21
8. Mijn onderwijsinstelling zorgde voor de nodige aanpassingen.	1	9	4	4	3	21

Tabel 2: Antwoorden op de stellingen in het thema communicatieve toegankelijkheid en interactie. De mediaan is groen gekleurd. NA = niet akkoord, ENA = eerder niet akkoord, GM = geen mening, EA = eerder akkoord, A = akkoord.

II. Technologische aspecten

In dit thema kwamen vier stellingen aan bod. In tabel 3 zien we een overzicht van de antwoorden, met ook hier in het groen de mediaan van elke stelling. De eerste stelling, “leerkrachten/docenten hielden er rekening mee dat ze best hun camera konden aanzetten”, werd door de meeste respondenten bevestigd.

Uit de antwoorden op de tweede stelling daarentegen, blijkt dat de meerderheid van de respondenten technische problemen ondervond die het volgen van de lessen bemoeilijkten. De helft van de respondenten gaf aan dat de beeldkwaliteit en de internetverbinding ontoereikend waren om de tolk goed te kunnen verstaan. Technologische problemen vormen voor de bevroegde respondenten een

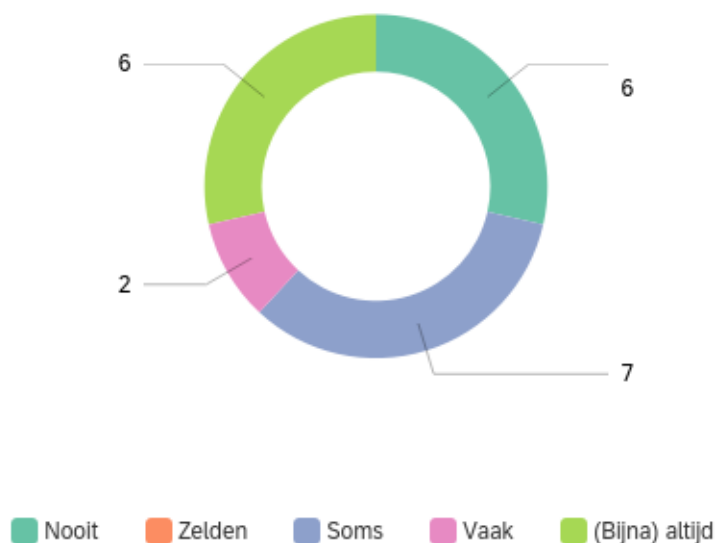
mogelijk obstakel voor de communicatie. De vraag of respondenten de tolk goed konden zien op hun scherm, levert uiteenlopende antwoorden op.

Stelling	NA	ENA	GM	EA	A	Tot.
1. Leerkrachten/docenten hielden er rekening mee dat ze best hun camera konden aanzetten	0	2	3	9	7	21
2. Er waren technische problemen die het moeilijk maakten de lessen te volgen.	3	1	4	8	5	21
3. Ik kon de tolk goed zien op mijn computer / laptop.	1	1	5	3	3	13
4. De beeldkwaliteit en verbinding waren goed genoeg om de tolk te kunnen verstaan.	2	4	3	2	2	13

Tabel 3: Antwoorden op de stellingen in het thema technologische aspecten. De mediaan is groen gekleurd. NA = niet akkoord, ENA = eerder niet akkoord, GM = geen mening, EA = eerder akkoord, A = akkoord.

III. Tolken VGT

Aan het begin van de sectie met vragen rond het thema tolken, werd de respondenten eerst gevraagd hoe vaak ze een tolk VGT inschakelden voor afstandslessen (figuur 5). Indien de respondent aangaf nooit een tolk VGT in te schakelen, kon die automatisch de vragen rond tolken VGT overslaan. Zes respondenten gaven aan dat ze nooit een tolk inschakelden tijdens afstandsonderwijs. Zij gaven geen antwoord op de vragen over tolken VGT. Twee informanten die soms een tolk VGT inschakelen, hebben de vragen over tolken VGT overgeslagen. Concreet betekent dat dat er dertien respondenten antwoord gaven op de stellingen uit deze sectie.



Figuur 5: Antwoorden op de vraag "hoe vaak schakelde je een tolk VGT in voor de lessen?".

Bij het thema ‘tolken’ hoorden zes stellingen. In tabel 4 zien we een overzicht van de antwoorden, met in het groen de mediaan. Uit de reacties op stellingen 2 en 4 blijkt dat de respondenten die een tolk inzetten voor afstandslessen, de aanwezigheid van die tolk ook effectief een meerwaarde vinden om de lessen te kunnen volgen. Tien respondenten gaven ook aan dat er een tolk beschikbaar was wanneer ze die nodig hadden, en negen van hen hebben ook zo vaak mogelijk een tolk ingezet.

De meeste respondenten reageerden dat ze geen mening hadden over het gegeven of leerkrachten/docenten de aanwezigheid van de tolk accepteerden, noch over of ze er rekening mee houden.

Stelling	NA	ENA	GM	EA	A	Tot.
1. Er was steeds een tolk beschikbaar wanneer ik die nodig had.	1	1	1	7	3	13
2. Het inzetten van een tolk hielp me bij het volgen van de lessen.	0	0	2	4	7	13
3. De leerkrachten/docenten vonden het oké dat er een tolk aanwezig was in de online les.	0	1	6	1	5	13
4. Dankzij de tolk kon ik de online lessen vlot volgen.	0	1	3	6	3	13
5. Ik heb zo vaak mogelijk een tolk ingezet voor online lessen.	0	0	4	2	7	13
6. Leerkrachten/docenten hielden er rekening mee dat er een tolk aanwezig was.	1	1	5	5	1	13

Tabel 4: Antwoorden op de stellingen in het thema tolken VGT. De mediaan is groen gekleurd. NA = niet akkoord, ENA = eerder niet akkoord, GM = geen mening, EA = eerder akkoord, A = akkoord.

Voor de laatste vraag van de vragenlijst, moesten de respondenten mogelijke communicatiemiddelen voor het volgen van de lessen ordenen naar voorkeur. De voorkeur van de meerderheid van de respondenten gaat uit naar ‘live online les met een schrijftolk’. Op de gedeelde tweede plaats staan ‘live online les met een tolk VGT’ en ‘opgenomen les met een schrijftolk of ondertitels’. De respondenten gaven aan dat ‘live les zonder aanpassingen’ het minst hun voorkeur kreeg. De respondenten kregen de mogelijkheid nog een andere optie toe te voegen, maar die mogelijkheid werd niet benut. Tabel 5 geeft weer welke voorkeuren de respondenten gemiddeld aangaven.

Wat is uw voorkeur voor online lessen? 1 = beste optie, 8 is slechtste optie.

1	Live online les met schrijftolk.
2	Live online les met tolk VGT.
3	Opgenomen les met schrijftolk/ondertitels nadien.
4	Uitgeschreven tekst in plaats van lessen/colleges.
5	Alternatieve lesvorm (teksten lezen, filmpjes, zelfstudie)
6	Opgenomen les met tolk VGT nadien.
7	Live online les zonder enige aanpassing.
8	Ander:

Tabel 5: Antwoorden op de vraag "Wat is uw voorkeur voor online lessen?"

3.4.2. De interviews

Het tweede deel van de dataverzameling bestond uit 12 diepte-interviews met dove leerlingen en studenten. Het betrof semigestructureerde diepte-interviews, waarbij respondenten de ruimte hadden om hun verhaal te doen en de vrijheid kregen om op bepaalde zaken dieper in te gaan. Zo werd in elk interview getracht om een beeld te krijgen van hoe het afstandsonderwijs voor de informant verliep en wat zijn/haar ervaring daarmee was.

Gezien het ten tijde van de interviews nog steeds moeilijk was om fysiek samen te komen omwille van de geldende maatregelen rond social distancing om de verspreiding van het coronavirus in te perken, moesten de interviews zelf ook vanop afstand afgenomen worden. Concreet betekent dat dat de interviews via Zoom werden georganiseerd, een platform voor online videoconferentie. Naast Zoom werd ook andere videoconferentiesoftware overwogen. Vermits de privacy en de databescherming van de respondenten binnen dit onderzoek gewaarborgd moest blijven, werden andere tools zoals MS Teams, Skype en Whereby ook overwogen. Tools waarbij gebruikers geen account moeten aanmaken om ze te gebruiken, verzamelen minder gegevens van respondenten en kunnen daarom de privacy beter beschermen. Er werd rekening mee gehouden dat de tool niet enkel veilig, maar ook aangenaam en gebruiksvriendelijk moest zijn voor de informanten. Tot slot moest het ook mogelijk zijn om het gesprek (mits toestemming van de informant) op te nemen. Daarom werd de keuze aanvankelijk bij de respondenten zelf gelegd. De software die aan de voorwaarden voldeed, waren MS Teams, Skype en Zoom. De eerst vijf respondenten kozen voor Zoom, waarna aan alle respondenten werd voorgesteld om het gesprek via Zoom te laten plaatshebben, maar hen werd meegedeeld dat er ook andere mogelijkheden waren.

Bij aanvang van elk interview werd het opzet nogmaals toegelicht. Vervolgens werd in de voertaal van het gesprek (Nederlands of VGT) kenbaar gemaakt dat het interview vrijwillig was en dat ze op eender welk moment hun deelname konden stopzetten, om welke reden dan ook. Bovendien werd op dat moment toestemming gevraagd om een video-opname van het gesprek te maken. Informanten kregen

de geïnformeerde toestemming zowel als geschreven tekst (bijlage E) als een vertaling in VGT om de toegankelijkheid te waarborgen, alvorens ze hun toestemming konden geven. De gesprekken werden rechtstreeks opgenomen via Zoom om de dataverwerking nadien te vereenvoudigen.

Zoals eerder vermeld, waren de interviews semigestructureerd. Vooraf werden onderwerpen vastgelegd die zeker aan bod moesten komen, geformuleerd als vragen. Buiten de vaste thema's, was er voldoende ruimte voor de informanten om zelf nog zaken aan te halen, waarop de interviewer kon inspelen (Hale & Napier, 2013). De vooropgestelde vragen en deelvragen vormden de basis voor het interviewschema (tabel 6). De interviewvragen zijn eveneens opgenomen als bijlage (bijlage D) bij deze masterproef.

<p>1. Hoe was de algemene ervaring met afstandsonderwijs?</p>	
<p>2. Hoe verliep de communicatie tijdens het afstandsonderwijs?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welke communicatiemiddelen werden er ingezet? (ondertitels, afbeeldingen, filmpjes, synchrone of asynchrone vertolking VGT, geschreven communicatie?) • Werden er aanpassingen voorzien? • Werd er gehoor gegeven aan je wensen en noden? • Welke manier van communiceren geniet bij jou de voorkeur? Waarom? • Waren er positieve ervaringen met communicatie? Welke? • Waren er negatieve ervaringen met communicatie? Welke? • Hoe verliep de interactie tijdens lessen? • Via welke lesmethode kon jij het beste deelnemen en interageren in de les? (Synchroon (live les) of asynchroon?)
<p>3. Technische en logistieke aspecten – welke technologische en logistieke aspecten belemmerden de communicatie? Welke bevorderden de communicatie?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welke online tools werden er gebruikt om de lessen te geven? • Welke obstakels of moeilijkheden ondervind je bij het werken met technologie voor afstandsonderwijs? (Denk aan de videoconferentie, materialen, internetverbinding) • Vind je dat de online tools aangepast waren aan communicatie in VGT / visuele communicatie?

	<ul style="list-style-type: none"> • Waren er op technologisch vlak voordelen?
4. Hoe verliep het inzetten van tolken op afstand?	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe vaak heb je een tolk ingezet? Kon je altijd een tolk inzetten wanneer je dat wou? • Koos je voor een tolk VGT of een schrijftolk? Waarom? • Waren er dingen die beter verliepen in verband met tolken bij afstandsonderwijs? • Waren er dingen die moeilijker verliepen in verband met tolken bij afstandsonderwijs?
5. Wat zou jij, op basis van je ervaringen, aanbevelen om online communicatie in schoolcontext te verbeteren voor dove personen?	
6. Wil je nog iets aanvullen of toevoegen?	

Tabel 6: Interviewschema voor de semigestructureerde interviews.

De informanten werd eerst gevraagd te vertellen in welk onderwijsniveau ze zitten. Vervolgens startte het interview met een brede vraag (vraag 1). Nadien werden er per thema eerst feitelijke vragen gesteld, dan meningsvragen en tot slot hoe- en waaromvragen (Baarda, 2017, p.232). Vraag 1 kwam steeds aan het begin en vragen 5 en 6 kwamen steeds als laatste. De volgorde van de tussenliggende vragen hing af van het verloop van elk individueel interview. Ook konden vragen die niet op de situatie van een specifieke informant van toepassing waren, weggelaten worden. Zo werd bijvoorbeeld aan kinderen jonger dan 7 jaar niets gevraagd over ondertitels of schrijftolken vermits zij nog niet (goed genoeg) kunnen lezen. Bovendien stelde de interviewer, afhankelijk van de antwoorden van de respondenten, bijkomende vragen om gedetailleerdere informatie te vergaren.

3.4.3. Informanten

De respondenten voor de vragenlijst en de informanten voor de interviews werden via verschillende wegen gecontacteerd. Die zoektocht liep voor een groot deel gelijk met de verspreiding van de vragenlijst (zie punt 3.4.1.1). Het bericht dat werd verspreid om informanten te zoeken, is opgenomen als bijlage (bijlage C) aan het eind van deze masterproef.

- Bij aanvang van dit onderzoek, nog voor de literatuurstudie, werd een eerste oproep gedaan naar informanten. Het doel was om na te gaan of er voldoende informanten bereid waren een interview te geven, alvorens het onderzoek op te starten.

- Bij de verspreiding van de vragenlijst (zie punt 3.4.1.1), werd steeds ook vermeld dat er gezocht werd naar informanten die een interview wilden geven. Aan het einde van de vragenlijst konden respondenten aangeven daartoe bereid te zijn en konden ze hun gegevens achterlaten.
- Enkele reeds geïnterviewde informanten kregen de vraag of zij nog eventuele informanten kenden, om zo de groep informanten te kunnen uitbreiden.

De oproep naar informanten verliep dus via een sneeuwbalmethode en via organisaties en instanties die de vraag rechtstreeks konden doorgeven aan de doelgroep (Hale & Napier, 2013).

Aanvankelijk werden 15 informanten bereid gevonden. Om verscheidene redenen haakten drie informanten later nog af. Het totaal aantal interviews ligt daarom op 12.

Hoewel het initiële onderzoeksopzet was om enkel gebarentalige kinderen en jongeren te bevragen, dienden ook twee niet-gebarentalige personen zich aan. Er werd voor gekozen om de populatie uit te breiden en ook hun ervaringen na te gaan in een interview. De voornaamste reden daarvoor is dat dit onderzoek exploratief is en het dus waardevol kan zijn om een brede waaier aan ervaringen te verzamelen. Daarenboven vermoedden de onderzoeker en de promotor van deze masterproef dat de ervaringen van gebarentalige en niet-gebarentalige personen deels gelijk zouden lopen. Indien dat niet het geval zou zijn, boden de interviews van de niet-gebarentalige informanten de mogelijkheid om eventuele verschillen op te merken tussen gebarentalige en niet-gebarentalige dove leerlingen en studenten.

De informanten vormen een heterogene groep (tabel 7). Alle onderwijsniveaus zijn vertegenwoordigd, hoewel er slechts één kleuter en één middelbare scholier bevestigd werden. De grootste groep informanten bestaat uit studenten hoger onderwijs. Tien van de twaalf informanten hebben als voorkeurstaal VGT. Aan de informanten werd meegedeeld dat het interview in VGT of in het Nederlands afgenomen kon worden.

Informanten K1 en L1, respectievelijk 4 en 7 jaar oud, werden niet rechtstreeks bevestigd. Hun ouders gaven het interview, omdat zij zelf oordeelden dat hun kind nog te jong was om te vertellen over zijn/haar ervaringen. Informant L2 gaf een interview in het bijzijn van een ouder.

De twee niet-gebarentalige informanten gaven aan nood te hebben aan geschreven Nederlands als dat mogelijk was, zodat ze zeker de vragen goed zouden verstaan. Hun interviews verliepen in gesproken Nederlands en zij kregen op hun vraag vlak voor het interview de vragen ook schriftelijk doorgestuurd.

Code	Onderwijsniveau	Voorkeurstaal informant	Interviewtaal en contactpersoon
K1	2 ^{de} kleuterklas	VGT	NL met horende moeder
L1	1 ^{ste} leerjaar	VGT	NL met horende ouders
L2	5 ^{de} leerjaar	VGT	VGT met kind en dove moeder
M1	2 ^{de} middelbaar	VGT	VGT met leerling
S1	Universiteit	VGT	VGT met student
S2	Hogeschool	VGT	VGT met student
S3	Hogeschool	VGT	VGT met student
S4	Universiteit	VGT	VGT met student
S5	Universiteit	NL	NL met student
S6	Hogeschool	NL	NL met student
S7	Hogeschool	VGT	VGT met student
S8	CVO	VGT	VGT met student

Tabel 7: Overzicht van de informanten voor de interviews. Codes in de eerste kolom: K = kleuter, L = lagere scholier, M = middelbare scholier, S = student.

3.4.4. Analyse van de interviews

De analyse van de interviews gebeurde zoals Hale en Napier (2013) dat beschrijven: op de data werd een thematische analyse toegepast. Alvorens over te gaan op de analyse, werden eerst alle opnames van de interviews verbatim getranscribeerd in ELAN. De onderzoeker vertaalde de interviews in VGT naar Nederlands en typte die tekst uit. In een poging zo dicht mogelijk bij de formulering van de informant te blijven, werden de vertalingen zo letterlijk mogelijk uitgeschreven.

Op die schriftelijke versies van de interviews werd, zoals reeds vermeld, een thematische analyse toegepast. Elk thema uit het interviewschema kreeg een kleurcode. Vervolgens werden die kleuren gebruikt om in de uitgetypte interviews aan te duiden welk antwoord bij welk thema hoorde. Nadien werden alle citaten en fragmenten gegroepeerd per thema in een schematisch overzicht. Daarop is de bespreking van de resultaten in deze masterproef gebaseerd.

Hoewel de interviews door de onderzoeker letterlijk zijn vertaald en uitgeschreven, inclusief herhalingen, pauzes en versprekingen, zullen de citaten uit de interviews worden weergegeven als grammaticaal correcte zinnen. Zo zijn ze eenvoudiger te lezen.

3.4.5. Resultaten

De analytische verwerking van de resultaten is gebaseerd op de vier vooraf vastgelegde hoofdthema's die in de interviews aan bod kwamen. Tabel 8 geeft een schematische weergave van de thematieken die in de interviews naar voren kwamen. Het overzicht bevat de hoofdthema's (kolom 1) en de subthema's (kolom 2). De thema's en subthema's zullen besproken worden in de volgorde waarin ze in de tabel voorkomen.

I. Algemene ervaring	
II. Communicatieve toegankelijkheid	a. Aanpassingen vanuit het onderwijs
	b. Gehoor gegeven aan wensen en noden
	c. Gebruikte communicatiemiddelen
	d. Gebruikte lesmethode
	e. Participatie en betrokkenheid
III. Technologische en logistieke aspecten	a. Internetverbinding en software
	b. Hardware (materiaal)
	c. Visuele aandacht verdelen
	d. Gebruik van lesopnames
IV. Tolken	a. Tolken VGT
	b. Schrijftolken
	c. Tolkuren en werking van het CAB

Tabel 8: Schematische weergave van de thematieken in de interviews, met hoofdthema's (kolom 1) en subthema's (kolom 2).

I. Algemene ervaring met afstandsonderwijs

De eerste vraag die de informanten werd gesteld, betrof hun algemene ervaring met afstandsonderwijs. Er werd gepeild naar hun globale ervaring met afstandlessen om van meet af aan een beeld te krijgen van hoe ze tegenover afstandsonderwijs stonden.

De helft van de respondenten gaf aan dat afstandsonderwijs voor hen zowel positieve als negatieve kanten had. De redenen daarvoor zijn divers en worden besproken binnen andere thema's.

Zes respondenten gaven aan dat ze afstandsonderwijs als negatief ervoeren.

Informant M1 vult meteen aan dat ze moeilijkheden had om de lessen te volgen:

Voor mij was het een eerder negatieve ervaring. Ik kon moeilijk volgen via afstandsonderwijs. Voor mij waren de online lessen zeker een groot nadeel.

Informant L1, ouder van een dove leerling in het eerste leerjaar, wees daarbij op het gebrek aan lesmateriaal:

Het was een zoektocht. Het was heel duidelijk dat er heel weinig voorzien was, of wel voorzien was, maar nog niet van toepassing op of bruikbaar voor een doof kind.

Eén respondent, S1, gaf aan dat haar ervaring met afstandsonderwijs overwegend positief was:

Voor mij was het eerder positief. Maar niet echt leuk natuurlijk, het is gewoon wel goed verlopen.

II. Communicatieve toegankelijkheid

In het thema 'communicatieve toegankelijkheid' komen alle aspecten aan bod die de communicatie bevorderen of belemmeren. Binnen dit thema proberen we de vragen 'welke aanpassingen werden er voor dove leerlingen en studenten voorzien?', 'werd er gehoor gegeven aan hun wensen en noden?', 'wat zijn hun ervaringen op vlak van communicatie?' en 'welke factoren ondersteunen de communicatie, welke belemmeren de communicatie?' te beantwoorden.

a. Aanpassingen vanuit het onderwijs

De mate waarin er aanpassingen werden voorzien voor de bevroegde informanten, verschilt afhankelijk van hun onderwijsinstelling. Bijna alle informanten wezen op een gebrek aan bewustzijn over de noden van dove leerlingen en studenten bij de leerkrachten en docenten. Ze vertelden dat het vaak nodig was om meermaals verschillende personen te contacteren om aanpassingen te verkrijgen.

M1: Je moet echt heel vaak naar leerkrachten mailen en blijven mailen, hen blijven verwittigen. Zo kunnen leerkrachten zich meer bewust worden van onze noden.

Ook informant S8, die als een van de weinigen aangaf dat zijn onderwijsinstelling steeds rekening met hem hield, zei dat hij regelmatig herinneringsmails moet sturen:

S8: Soms moet ik hen er wel nog eens op wijzen. Soms zijn er ook geen ondertitels voor filmpjes, dan schakel ik de tolk in. Ze houden uiteindelijk altijd rekening met mij, daar ben ik blij om.

Alle respondenten gaven aan dat ze het belangrijk vinden om alle leerkrachten en docenten erop te wijzen dat er een dove persoon aanwezig is in de les. Ze geloven dat het al een groot verschil kan maken als de lesgevers daarvan op de hoogte zijn. Informant S1 zei daarover het volgende:

S1: [Het is] belangrijk dat bijvoorbeeld de prof weet dat er een dove persoon aanwezig is in de les. Via Zoom kan je dat namelijk niet zien, of iemand doof is, in een aula valt het op als er een dove persoon is met de tolk. Dus dan moet je op voorhand mailen of dat in het begin al aankondigen dat je doof bent en dat je aanpassingen wil. Bijvoorbeeld: kijk af en toe naar de chat voor als ik een vraag wil stellen. Of als de tolk iets wil vragen, of wil dat je iets herhaalt. Of een duidelijke PowerPoint. In ieder geval is het belangrijk dat ze weten dat er een dove persoon aanwezig is.

Wanneer gehoor wordt gegeven aan de vraag van dove leerlingen en studenten om tegemoet te komen aan hun communicatieve noden, loopt het volgen van lessen al aanzienlijk vlotter.

S6: Na twee weken heb ik zelf een algemene mail gestuurd naar alle docenten, over mijn ervaringen van die twee weken dan met alle moeilijkheden en barrières. Ik heb dan ook uitgelegd dat ik op dat moment geen tolk had en daardoor de lessen echt niet kon volgen. Ik heb daarin gevraagd of ze extra samenvattingen, PowerPoints, notities, media, gewoonweg alles konden doorsturen naar mij. Uiteindelijk hebben veel docenten dat wel gedaan.

De keuze van lesmateriaal bleek voor veel informanten ook een grote rol te spelen. Het gebrek aan bewustzijn van de noden van dove leerlingen en studenten komt in veel gevallen naar boven in het lesmateriaal. Informant K1, ouder van een kind in de tweede kleuterklas, geeft een voorbeeld:

K1: Ze hielden geen rekening met hem, of met de tolken. Zelfs die gedachte over dat de tolk er nog mee aan de slag gaat, heeft de juf niet. Die filmpjes waren gewoon van een persoon die daar stond en een lied zong. Of bijvoorbeeld de poppenkast, daar zie je dus enkel een hand met een pop, je ziet totaal geen mondbeeld. De toegankelijkheid is nul. Dat gaat dus niet. Ze hielden zeker geen rekening met hem. (...) Ik denk dat daar wel andere keuzes in gemaakt kunnen worden. Bijvoorbeeld als er filmpjes gemaakt worden er rekening mee houden dat je beter binnen dan buiten kan zitten, geen ruis mag hebben. Dat kost niet veel moeite, maar ze denken er gewoon niet aan.

Informant S6 merkte daarbij op dat ze het, hoewel er extra materiaal werd doorgestuurd, toch jammer vond dat ze de lessen niet synchroon kon bijwonen. Dat er aanpassingen voorzien worden, betekent dus niet dat de communicatie goed verloopt volgens de informanten. Ook andere informanten vonden het lastig om steeds het gevoel te hebben dat ze achterop lopen, zoals informant S2 dat samenvat:

S2: De school hield niet echt rekening met mij. Soms kreeg ik wel hulp bij de lessen. Als ik bijvoorbeeld geen tolk kon vinden voor een live les, dan namen ze de les op voor mij, maar dan moet ik dat nadien nog bekijken. De school zocht ook een schrijftolk.

Het algemene gebrek aan ondersteuning en het gevoel alles zelf te moeten uitzoeken, voelden meerdere respondenten aan als iets wat hun leerervaring bemoeilijkte. Drie informanten gaven aan dat ze het waardevol hadden gevonden als er al een handleiding of richtlijn bestond die dove jongeren kon begeleiden in de omschakeling naar afstandsonderwijs.

S2: Misschien kan het CAB een filmpje maken waarin ze tonen hoe afstandsonderwijs het best aangepakt moet worden, hoe ze het toegankelijk moeten maken. Zo kunnen ze zeggen dat de kwaliteit belangrijk is, dat de tolk toegang moet hebben tot lessen. Zo'n filmpje kan de school dan bekijken en begrijpen.

S6: Ik heb in het begin alles moeten uitzoeken, de werking van afstandsonderwijs en dus ook welke aanpak voor mij werkte, wat ik nodig had in zo'n online context en welke oplossingen ik kon bedenken. Ik heb heel erg een soort kleine handleiding gemist, met uitleg over hoe je afstandsonderwijs met een tolk het beste kan aanpakken.

L1: Er is niet veel ondersteuning. Er waren ook geen organisaties die tips hadden voor de aanpak. Het was voor iedereen nieuw dus we konden ook niet verwachten dat er al een handleiding was om die omschakeling te maken. Dus buiten dat er geen ondersteuning was, heeft iedereen wel z'n best gedaan om er het beste van te maken.

b. Gehoor gegeven aan wensen en noden

De meeste informanten merkten dat er, eens ze de vraag naar aanpassingen stelden, bereidwilligheid was binnen hun onderwijsinstelling, ook al liep het vormgeven van aanpassingen vaak stroef. Toch gaven ook vijf respondenten aan dat er absoluut geen rekening met hen werd gehouden en dat ze het gevoel hadden aan hun lot overgelaten te zijn. Respondent S5 vertelt over een ervaring uit maart 2020, waarbij ze meteen merkte dat er geen bereidheid was om aanpassingen voor haar te voorzien.

S5: In de eerste lockdown werden er vooral lesopnames van het jaar ervoor online gezet. De kwaliteit van het geluid was niet echt goed. Daar werd geen rekening mee gehouden, we moesten gewoon zorgen dat we het begrepen en konden horen. Ik had gemaild naar de verantwoordelijke van de bijzondere statuten om te vragen of er ondertiteling kon voorzien worden. Ik kreeg als antwoord: nee, sorry.

Wanneer de onderwijsinstelling van de informant wel gehoor geeft aan de vraag om aanpassingen, draagt dat voor de leerlingen en studenten bij tot een positievere communicatieve ervaring. Niet enkel het gevoel dat er geluisterd wordt, maar ook aangepast lesmateriaal en hulp op organisatorisch vlak bevordert de leerervaring en de communicatie. Dat zegt onder andere informant L1, ouder van een leerling uit het eerste leerjaar:

L1: De juf heeft daar dan ook wel veel tijd in gestoken. De juf heeft zelfs op een gegeven moment voorgesteld om alle teksten voor te lezen, dat te filmen en naar ons door te sturen, zodat we dat getolkt konden krijgen. Dat vond ik dan zelf een beetje zottenwerk om aan de juf te vragen. Maar de school heeft wel veel moeite gedaan om rekening te houden met haar. En met alle kinderen eigenlijk. Ze gaven op den duur ook lesmateriaal van twee weken tevoren al door, zodat de tolken niet alles in één weekend moesten tolken. Dat is algemeen op de school zo.

c. Gebruikte communicatiemiddelen

Er zijn verschillende manieren om te communiceren vanop afstand. Geschreven communicatie, in de vorm van teksten, mails, ondertitels of chats, is een eerste veelgebruikte mogelijkheid. Die mogelijkheid is er natuurlijk alleen maar vanaf de leeftijd waarop kinderen al vlot kunnen lezen. Verschillende respondenten gaven aan dat ze de chatfunctie van videoconferentietools gebruiken en het een aangename manier van communiceren vinden. Sommige informanten gebruiken de chatfunctie tijdens live lessen om rechtstreeks vragen te stellen, anderen geven daarin aan te willen tussenkomen en stellen vervolgens via de tolk hun vraag. Een bijkomend voordeel van de chatfunctie is volgens drie informanten dat ook de vragen en opmerkingen van medestudenten toegankelijker zijn en zichtbaar blijven. Een informant gaf aan dat die tijdens fysieke lessen sneller wegvallen omdat de tolk focust op wat de lesgever zegt. Informant S3 vat haar gebruik van de chatfunctie als volgt samen:

S3: Soms gaf een docent kleine opdrachten en dan konden studenten via de chat reageren, de chat werd gebruikt voor korte interacties. Als ik iets wou zeggen of vragen, typte ik dat eerst in de chat. Als de docent dan zei dat ik mijn vraag kon stellen, stelde ik die in VGT via de tolk.

Niet alleen tijdens lessen, maar ook tijdens online examens werd de chatfunctie gebruikt. Respondent S6 vertelt dat ze tijdens online mondelinge examens vroeg om via de chat te communiceren.

S6: Op een mondeling examen was ik soms ook bang om een vraag niet of verkeerd te verstaan. Aangezien het één op één was, heb ik dan gevraagd of de docent de vraag in de chat kon typen, zodat ik zeker de vraag juist verstond.

Naast geschreven communicatie, zijn er ook dove leerlingen die nog een beroep doen op hun beperkte gehoor, al dan niet met een cochleair implantaat of een hoorapparaat, om de gesproken lessen te volgen. Vier informanten gaven aan dat te willen doen, maar bij alle vier bleek dat het geluid dat via een computer komt niet te begrijpen is. De ouder van informant K1, een kleuter met een cochleair implantaat, merkte bijvoorbeeld dat tolken onmisbaar waren tijdens het afstandsonderwijs.

K1: In coronatijd is wel zijn nood aan VGT meer naar boven gekomen. De filmpjes van de juf, die waren voor hem eigenlijk niet te begrijpen. Dat waren vooral versjes en liedjes, en het geluid kwam via een computer, dus dan heeft hij wel beseft dat dat voor hem niet ging. Dat was zonder tolk niet te begrijpen.

Ook visueel materiaal zoals afbeeldingen of filmpjes (al dan niet met gesproken of geschreven taal) kunnen ingezet worden als lesmateriaal. Verschillende informanten vinden het een meerwaarde om visueel materiaal ter beschikking te hebben. De meeste informanten vulden dat materiaal aan met ondertiteling of een vertolking van een tolk VGT. Het thema tolken wordt uitvoeriger besproken in deel IV.

L1: Van school uit waren er wel filmpjes die ze gebruikten, maar gewoon gesproken filmpjes. Dus die gebruikten we in combinatie met de filmpjes die wij van de tolken doorkregen. Die twee filmpjes zetten we dan naast elkaar en daar gingen we samen door.

Wanneer naar hun voorkeur werd gevraagd, gaven bijna alle respondenten aan dat ze graag verschillende communicatiemiddelen tegelijk inzetten. Een tolk VGT én ondertitels, visueel materiaal én een schrijftolk of een combinatie van een tolk VGT en een schrijftolk behoorden tot de wensen. Informant S7 had voor veel afstandlessen live ondertitels in combinatie met een tolk VGT. Voor haar was dat een groot voordeel.

S7: Mijn begeleider had gevraagd of ik graag ondertitels wou voor de online lessen. Dus natuurlijk wou ik dat. Dan werden er voor zowel theorie als praktijk ondertitels

voorzien, ze hebben dat speciaal voor mij voorzien. Dan kon ik de woorden zien via ondertitels en had ik ook de tolk VGT, dat was echt perfect. Ik was zo blij, het was heel gemakkelijk!

De situatie van informant S7 is echter een uitzondering. Veel andere informanten gaven aan dat ze die situatie als ideaal zien, maar dat ze op problemen botsten om hun wensen te verwezenlijken. Zo merken ze op dat live ondertitels vaak niet van voldoende kwaliteit zijn en veel fouten bevatten, waardoor ze onvoldoende hulp bieden.

S7: Ook automatische ondertitels zouden fijn zijn, maar die zijn nu nooit goed. Nu moeten die altijd nadien toegevoegd worden. Ik weet zelf niet of Teams daarvoor zou kunnen zorgen, voor die ondertiteling.

Informant M1 liet de filmpjes zonder ondertitels vertalen door de tolk, maar liep daardoor steeds een achterstand op ten opzichte van haar klasgenoten. Ook andere informanten stoorden zich aan de achterstand die ze oplopen doordat al het asynchrone lesmateriaal langs de tolk moet gaan.

M1: We moesten bijvoorbeeld als opdracht soms een filmpje bekijken, maar die filmpjes hadden niet altijd ondertitels. Dan stuurde ik dat naar een tolk om te laten vertalen, maar daardoor verloor ik veel tijd. Het was niet echt aangenaam.

Ondanks de barrières waar de informanten op botsten bij online onderwijs, gaven vijf informanten aan dat afstandsonderwijs in coronatijd toch hun voorkeur krijgt. Bij fysiek onderwijs is er volgens hen namelijk een nog grotere barrière: de mondmaskers. De informanten die dit probleem aanhaalden, zeiden allemaal dat ze online lessen nog min of meer konden volgen, terwijl de communicatie op school of op de campus volledig wegvalt als iedereen een mondmasker draagt. Spraakafzien is onmogelijk, de tolk begrijpen is een stuk moeilijker. Informant S2 gaat niet naar de fysieke les als ze geen tolk vindt:

S2: Op dit moment zijn online lessen nog wel beter dan fysieke lessen. Ik heb ook verplichte practica. Dus soms moet ik daarvoor een halve dag naar school. Dat was ook moeilijk met de mondmaskers en de tolk dan. Met de mondmaskers op begrijp ik niets, dat is echt niet leuk. De leerkracht zet dan wel even het mondmasker af en houdt veel afstand. (...) Volgende keer ga ik niet meer naar de les als er geen tolk is. Dan ga ik laten weten dat ik afwezig ben omdat het zonder tolk echt niet aangenaam is voor mij. Zonder mondmasker kan ik spraakafzien, maar met mondmasker gaat het echt niet. Dat is moeilijk.

Informant M1 zegt daarbij dat ze de tolk en de leerkrachten moeilijk begrijpt, ook als die een transparant mondmasker of een face shield dragen.

M1: Voor mij is het op dit moment beter om afstandsonderwijs te krijgen, omdat er dan geen mondmaskers zijn. (...) Als ik nu naar school ga, loopt de communicatie zeer moeilijk, omdat iedereen een mondmasker draagt. De leerkrachten dragen een face shield, maar die kwaliteit is niet altijd goed, want als de zon daarop schijnt, kan ik hen niet goed zien en moeilijk liplezen. De tolk draagt ook een face shield maar die kan ik ook moeilijker volgen. Dus voor mij zou het beter zijn om nu nog online lessen te volgen.

d. Gebruikte lesmethode

Online afstandslessen kunnen op verschillende manieren vormgegeven worden. Soms wordt gekozen voor synchrone (live) videolessen, soms worden lesopnames ter beschikking gesteld en soms krijgen leerlingen en studenten lesmateriaal om zelfstandig te verwerken. De informanten werd naar hun voorkeur gevraagd. Ze konden aangeven welke lesmethode de communicatie het meest bevorderde.

Alle informanten gaven aan dat hun voorkeur uitging naar synchrone lessen met video. De eerste reden daarvoor is dat opgenomen lessen en asynchroon lesmateriaal eerst door een tolk vertaald of getranscribeerd moeten worden. Daardoor hebben leerlingen en studenten het gevoel dat ze achterop lopen, omdat er heel wat tijd overgaat eer het lesmateriaal voor hen toegankelijk is. Informanten S4 en S8 vatten die tendens mooi samen. Informant S4 vertelt over lesopnames, informant S8 over asynchroon lesmateriaal.

S4: Ik probeer zo veel mogelijk live met een tolk te volgen. Als de schrijftolk er live bij is, typt die simultaan in een google document. Als het een opgenomen les is, gaat er wat tijd over. Dat begrijp ik ook wel, zij hebben ook tijd nodig om de opname te bekijken en alles in orde te maken. Maar ik wil ook niet altijd moeten wachten en daar tolkuren aan geven. Als het kan, volg ik graag live de les met tolk, maar dat is helaas dit semester niet mogelijk omdat er zo veel lessen gewoon worden opgenomen.

S8: Wat ook lastig is, is bijvoorbeeld wanneer de leerkracht vooraf al een PowerPoint ingesproken heeft die we moeten bekijken. Iedereen kan dan al beginnen, maar ik moet nog uren of een dag wachten eer ik kan beginnen kijken, want de tolk moet die eerst volledig vertalen. Zo heb ik het gevoel dat ik het meest achterop loop van iedereen.

Een tweede reden die in de interviews werd aangehaald, is dat de informanten het belangrijk vinden om ook tijdens de les vragen te kunnen stellen, eventueel via een tolk op afstand. Twee

respondenten vertelden dat ze het als een extra drempel zien om een mail te moeten versturen in het Nederlands naar hun lesgever, omdat ze (geschreven) Nederlands niet als voorkeurs taal hebben. Een aantal informanten gaf ook aan dat de geschreven communicatie voor hen zo duidelijk en beknopt mogelijk moet zijn, zodat ze zeker alles begrijpen.

S3: Het grootste deel van mijn lessen was live, soms moest ik zelfstandig werken. Docenten hielden wel rekening met mij voor zelfstandige opdrachten: ze gaven me via mail zeer duidelijke instructies over de opdrachten.

e. Participatie en betrokkenheid

Het laatste subthema binnen de communicatieve toegankelijkheid peilt naar de mate waarin de informanten zich betrokken voelden bij de lessen en of ze de mogelijkheid hadden te participeren en te interageren. Elf informanten vertelden dat ze zich nooit echt betrokken voelden bij de online lessen. Eén informant kon vlot participeren als er een tolk VGT was, een andere informant stond er neutraal tegenover omdat ze niet de behoefte ondervond om te interageren tijdens de lessen.

De voornaamste reden voor die beperkte betrokkenheid is dat de informanten de informatie uit de les steeds met een kleine vertraging krijgen, doordat alles via een tolk VGT of een schrijftolk gaat. Respondent S4 benoemt dat als “*éénrichtingsverkeer*”. Een aantal respondenten gaf aan dat de interactie via een tolk VGT wel vlotter gaat dan via een schrijftolk. Tien informanten stelden dat ze daardoor niet de mogelijkheid hadden om tussen te komen tijdens online lessen.

S2: Met een schrijftolk kan ik nooit echt meedoen. Dan sta ik eigenlijk altijd buiten de les. Met een tolk VGT kan ik wel deelnemen, daarom is dat voor groepswerken ook gemakkelijker. Ik gebruik nooit een schrijftolk voor groepswerken. Dan kan ik echt niet overleggen. Voor echte lessen gebruik ik dus wel een schrijftolk, maar echt participeren kan ik niet, nee.

S4: Ik kan bijna nooit participeren. Het gaat gewoon niet om de discussiëren via de tolk. Voor dove personen is het éénrichtingsverkeer. Soms stel ik wel een vraag, maar dat is het.

Vijf informanten vertelden dat ze zich tijdens fysieke lessen kunnen baseren op visuele informatie (mondbeeld, mimiek, gestures) om met hun lesgevers en medestudenten/klasgenoten te interageren. Het gebrek aan visuele info tijdens de online lessen, bemoeilijkt de interactie.

M1: *Ik heb wel het gevoel dat ik er altijd buitensta. Tijdens die lessen praten sommige leerlingen echt mee, stellen vragen en zo en ik ben altijd een beetje later omwille van de tolk. Zo kan ik moeilijk mee discussiëren. Daardoor heb ik het gevoel dat ik er altijd buiten sta. Voor corona had ik dat gevoel ook wel een beetje, omdat ik niet kan praten, dus de communicatie was ook wel een beetje moeilijk, maar toen kon ik wel liplezen en de mimiek zien van anderen. Op die manier kon ik toch nog makkelijker visuele info oppikken.*

S8: *Op school, wanneer je echt mensen ontmoet, lukt het beter om visueel te communiceren. Maar nu in Zoom, met z'n allen in de les, kunnen we nooit echt communiceren. Iedereen van de klas zit thuis, doet z'n eigen ding. Voor groepswerken communiceren we ook niet via webcam, want dat is te moeilijk.*

Acht informanten vertelden dat interactie en betrokkenheid voor hen hoe dan ook niet aan de orde is in een online klascontext. Andere leerlingen kunnen volgens hen korter op de bal spelen en sneller reageren.

L2: *We konden niet veel praten. Vrijdag tijdens het laatste uur zette wel iedereen de camera aan om te babbelen. Maar dat was het ook, voor de rest was er geen communicatie, het was heel stil. De horende kinderen babbelden nog wel eens snel tijdens de lessen, maar zij stond daarbuiten.*

K1: *De afstand was heel groot. Er is echt een kloof gekomen.*

III. Technologische en logistieke aspecten

Binnen dit thema gaat de aandacht uit naar de technologische factoren die een rol speelden in de communicatie tijdens afstandslessen. We trachten een antwoord te vinden op de vragen 'welke rol speelde technologie in de communicatieve toegankelijkheid van het afstandsonderwijs?' en 'welke voor- en nadelen ondervonden de kinderen en jongeren met betrekking tot technologie?'

a. Internetverbinding en software

Een probleem dat alle respondenten die synchrone lessen kregen, aanhaalden en als belemmerend voor de communicatie ondervonden, was een slechte internetverbinding. Zowel de informanten zelf, als de tolken en lesgevers hadden soms geen kwalitatief hoogstaande internetverbinding.

Vermits dove personen aangewezen zijn op visuele input, is het voor hen belangrijk dat er geen haperingen of storingen in het beeldmateriaal zitten. Alle informanten gaven aan dat ze geregeld informatie misten als er live les werd gegeven, doordat de internetverbinding het bij één van de betrokken partijen liet afweten. De informanten vonden dit een belemmering, niet alleen omdat ze informatie misten en de communicatie stroef liep, maar ook omdat de lessituatie voor hen chaotisch en stresserend werd. Vooral wanneer het beeld van de tolken VGT hapert of bevriest, hebben dove leerlingen en studenten het gevoel dat ze geen toegang meer hebben tot de les. Vermits alle respondenten die synchrone lessen volgden deze ervaring deelden, is een citaat van informant S1 gekozen ter illustratie:

S1: Ook met het internet, de verbinding is niet altijd goed. Soms valt er iemand weg of valt het uit bij de tolk. Maar de les gaat wel voort en ik kan niet mee. Soms begrijpt de tolk iets niet en dan kan ze het niet vragen. Zeker in een Zoomsessie met veel mensen, daar kan je niet roepen. Horende mensen kunnen dan nog horen wat er gezegd wordt. Zo mis ik soms informatie.

Vier informanten, waaronder informant M1, merkten tijdens de lessen ook dat hun tolk VGT soms moeite had om de lesgever goed te verstaan omdat bijvoorbeeld het geluid haperde.

M1: Soms kon de tolk de leerkracht niet goed horen, door slechte verbinding. Dan zei de tolk zelf dat het lastig was om de leerkracht te verstaan en ze daardoor niet goed kon vertalen. Zo miste ik soms ook informatie.

Ook de videoconferentiesoftware was voor een heel aantal informanten een belemmerende factor voor de communicatie. Velen van hen stelden dat vooral MS Teams geen geschikte tool is voor dove personen. Toch werkten bijna alle onderwijsinstellingen van de informanten met MS Teams of met Zoom.

S3: Het programma waar me mee werkten, Teams, was niet geschikt. Dat vond ik echt niet goed. Ik ben daarmee op veel barrières gestoten. De verbinding was vaak niet goed, waardoor het slecht verliep. Ik moest ook een keer presenteren via Teams. Toevallig was mijn internet toen niet goed. De tolk viel weg, ik zag mijn eigen beeld niet. Dat leverde een lastige situatie op.

S8: Persoonlijk vind ik dat de software die ik ken niet geschikt is voor dove personen. Zeker voor de lessen ga ik liever naar school, dat is visueel aangenamer, de tolk is dan ook echt aanwezig.

Eén van de meest vermelde problemen, namelijk dat er weinig mogelijkheden zijn om de indeling van het scherm aan te passen waardoor de deelnemers van het gesprek niet zichtbaar zijn, wordt in een apart punt (punt c, visuele aandacht verdelen) besproken.

De informanten die de live lessen volgden met een tolk VGT, hadden allen een gelijkaardige aanpak. Ze vertelden allemaal dat ze na enige tijd hadden beslist om de tolk via een andere tool te bellen. Whatsapp, Messenger, Skype en Facetime werden vaak vermeld als mogelijke applicaties. Sommige informanten deelden hun scherm zo in dat ze aan één kant de les konden volgen en aan de andere kant de tolk in een groot venster konden zien. Anderen belden de tolk met hun smartphone en bekeken de les op hun laptop.

M1: De lessen zouden beter via Zoom gaan, niet via Teams. De tolk kan je sowieso ook beter apart bellen via Facetime of Whatsapp, of via Messenger.

S2: Ook had ik eens een tolk voor een opdracht en dat was al een oude persoon, van 60 jaar of zo, en die kon dus niet goed overweg met technologie. Midden in de les liep dat mis, en dan hebben we via Whatsapp gebeld en heeft ze zo getolkt.

Een derde aspect waar bijna alle informanten op botsten wanneer ze live lessen volgden, was dat de tolk geen toegang kreeg om deel te nemen aan de online les. Vaak hebben deelnemers een link of een account nodig, waarmee ze aan de online les kunnen deelnemen. Volgens de informanten werden hun tolken vaak vergeten door de lesgevers, of waren er praktische bezwaren waardoor het niet mogelijk was om een account aan te maken voor de tolk, waarmee die toegang had tot het lesmateriaal en de live lessen. Dat leverde voor de informanten verschillende frustraties op. Ten eerste hadden sommigen van hen het gevoel dat zij zelf als brug moesten dienen om de communicatie tussen de onderwijsinstelling en de tolk te verzorgen. Ten tweede kwam de tolk door die praktische moeilijkheden soms te laat of niet in de les, waardoor de leerling/student tijdelijk geen tolk had en een deel van de les miste.

S2: Blijkbaar had mijn school ook geen mailadres gemaakt voor mijn tolk. Dus ik moest docenten er ook altijd op wijzen dat ze de tolk ook moesten uitnodigen en als brug dienen voor communicatie tussen hen. Dat was ik na een tijd echt beu. Dan heb ik mijn eigen account gegeven aan de tolk zodat die altijd toegang had tot de lessen en het materiaal.

S6: Een extra persoon van buiten de school, de tolk, moest ook mee in het verhaal kunnen stappen. Soms zaten we een half uur te sukkelan om haar ook in die online les te krijgen. Sommige docenten werden dan gefrustreerd.

b. Hardware (materiaal)

Vijf informanten stelden dat ook het materiaal van hoogstaande kwaliteit moet zijn om online in VGT te kunnen communiceren. De kwaliteit van het beeldscherm en de camera spelen volgens hen een grote rol in de toegankelijkheid. Zij duiden daarbij dat dat materiaal duur is en dat het niet voor iedereen haalbaar is om kwalitatief hoogstaand materiaal aan te schaffen.

S3: Ik had eens tijdelijk een andere laptop die toevallig geen goede beeldkwaliteit had, en een slechte camera. Daardoor was het moeilijker om de lessen te volgen. Na drie weken was mijn laptop hersteld en toen kon ik de lessen weer beter volgen omdat die kwaliteit ook beter is. Dove personen hebben echt kwalitatieve laptops, internet en materialen nodig. Het zou goed zijn als zij daar minder voor moesten betalen.

De vijf informanten die ook gesproken Nederlands oppikken met een cochleair implantaat of hoorapparaat, merkten dat dat via de computer niet meer mogelijk was. Voor hen was de kwaliteit van het geluid niet goed genoeg om zich nog te beroepen op hun gehoor.

K1: Het werken met een computer en computergeluid is voor hem niet haalbaar, op auditief vlak. Je lippen bewegen anders, vaak ook in spiegelbeeld, waardoor een mondbeeld al helemaal anders is. Hij kon daar echt niets van maken, en dat kan volgens mij zeker anders.

Een bijkomende moeilijkheid is dat er in veel gevallen geen mondbeeld zichtbaar is. De informanten vertelden dat dat essentieel is als ze gesproken Nederlands proberen te verstaan, maar ook om een tolk VGT goed te begrijpen. Respondent L2 vertelde over ingesproken PowerPoints, informant K1 (ouder van een dove kleuter) vertelt over een filmpje van een poppenkast. Ook tijdens live lessen is het venster van de lesgever vaak te klein om een mondbeeld te kunnen zien.

L2: Soms wel filmpjes maar het geluid was niet luid genoeg om te horen. Het geluid is niet te verstaan via een cochleair implantaat. De juf zette wel voorbereidingen op Bingel², bijvoorbeeld een PowerPoint met gesproken tekst. Dat was moeilijk om te volgen.

K1: Er werden ook liedjes gestuurd. Dat gaat wel als het audiovolume heel luid staat, maar niet als dat het volume is van een zingende juf, dat gaat gewoon niet zo luid. Die klank is nooit hoorbaar voor hem. En al zeker niet bij een poppenkast, want dat geluid komt van nergens, dat is voor ons kind heel vreemd.

² Bingel is een online leerplatform voor kleuter- en lagere scholen, waarop leerkrachten een online agenda en online lesmateriaal kunnen plaatsen (Uitgeverij VAN IN, 2020).

c. Visuele aandacht verdelen

Zoals reeds vermeld, ondervonden bijna alle informanten problemen met het verdelen van hun visuele aandacht. Zo vonden velen dat de tools voor online videoconferentie niet geschikt zijn voor dove personen. De informanten haalden verschillende redenen aan.

In alle videoconferentiesoftware is het zo dat het venster van de andere deelnemers automatisch klein wordt als er veel deelnemers aanwezig zijn in de online les of als er visueel materiaal gedeeld wordt. Het is voor dove leerlingen en studenten dan ook problematisch dat ze niet de mogelijkheid hebben om zelf hun scherm in te delen tijdens die lessen. Ze vinden het belangrijk dat ze het venster van de lesgever en/of dat van de tolk kunnen vergroten, zodat die goed zichtbaar zijn. In sommige tools is het wel mogelijk om één deelnemer uit te vergroten, maar dan moeten dove leerlingen en studenten nog steeds de keuze maken tussen de lesgever en de eventuele tolk VGT.

M1: Via Teams zijn er op dat vlak meer nadelen, want als iemand zijn scherm deelt, wordt het venster van de tolk automatisch heel klein. Dan moet ik me heel erg concentreren om de tolk te zien. En ook nog naar de PowerPoint kijken. Dat is niet aangenaam. Dat is ook lastig. Soms moet ik me zo hard focussen op de tolk, dat ik de PowerPoint en mijn notities vergeet.

Als de lesgever ook nog een PowerPoint, document of zijn scherm deelt, worden alle vensters automatisch heel klein. Dat vonden de bevroegde informanten heel belemmerend, omdat hun communicatie visueel is. Informant S3 vertelde over zijn ervaring met MS Teams:

S3: Teams is echt geen goede technologie, echt niet. Het is ook niet geschikt voor doven, want als je met een grote groep bent, worden automatisch alle vensters klein. Ook als een docent een presentatie of PowerPoint deelt, worden alle vensters klein. De tolk moet een groot venster krijgen, maar dat betekent dat ik de PowerPoint niet kan zien. Dat is een afweging die je voortdurend moet maken. Het is geen "doofvriendelijke" technologie. Als ik de PowerPoint wil zien, moet ik de tolk verkleinen en kan ik daardoor de les niet meer volgen.

De bevroegde informanten hadden allen verschillende oplossingen gevonden voor dit probleem. Velen van hen kozen ervoor om de tolk via een ander platform te bellen, zoals Whatsapp of Skype. Informant S7 en S8 vertelden over hun aanpak. Andere informanten hadden een gelijkaardige aanpak.

S7: De tolk zat niet mee in de online les, maar ik belde de tolk apart via Skype, dat was ook beter omdat ik de grootte van de tabbladen kon aanpassen, afhankelijk van wat op dat moment belangrijker was om te zien.

S8: In het begin vond ik het wel jammer dat ik geen gezichten kon zien, bij lessen in grote groep. Alle vensters zijn dan heel klein. Tijdens de eerste afstandsles zat de tolk ook mee in Zoom, maar dat ging helemaal niet. Ik kon niet volgen omdat het venster van de tolk te klein was. Dan heb ik afgesproken dat de tolk ook aanwezig is in Zoom, met de camera uit. Dan zie ik de les in Zoom, en daarnaast de tolk via Skype in een groot venster. Zo kon ik wel meevolgen. Mijn klasgenoten kan ik nooit zien, die zijn te klein eigenlijk.

Toch vertelden bijna alle informanten dat ze idealiter met een systeem zouden werken waarin de tolk ook in de online les aanwezig is, maar ze de mogelijkheid hebben om zelf het scherm zo in te delen dat ze de tolk, de lesgever en het lesmateriaal kunnen zien.

S7: Mijn idee voor verbetering is om het mogelijk te maken dat de tolk ook in Teams zit, niet apart in Skype. De tolk moet dan wel groot zichtbaar zijn. Dat zou wel gemakkelijk zijn. En ook dat iedereen zijn camera zou aanzetten, niet enkel ik en de tolk, dat zou het aangenamer maken om naar te kijken.

L2: De videolessen waren niet echt geschikt want je kan maar één persoon vastpinnen. Dus de tolk moet je vastmaken zodat die groot in beeld is. De andere deelnemers worden dan heel klein. En ook de juf wordt heel klein, dat is een probleem. Vanaf dat de juf een PowerPoint wil tonen, moet je kiezen wie er weggaat, dus je moet opofferingen maken. Het zou beter zijn als je die indeling zelf kan kiezen.

Daarbovenop moeten dove leerlingen en studenten hun blikrichting voortdurend wisselen. Ook dat vormt een knelpunt voor de bevraagde informanten. Doordat de informanten hun scherm zo moeten indelen dat ze de lesgever, de tolk VGT, een PowerPoint en de eventuele tekst van de schrijftolk kunnen zien, moeten ze voortdurend hun visuele aandacht verschuiven naar een ander deel van hun scherm.

L2: Eerst schakelden we een tolk in die mee in Teams de les tolkte. Daardoor zag ze de tolk en de juf, maar de vensters van andere leerlingen waren heel klein, die kon ze de tolk niet zien. Maar soms toonde de juf een PowerPoint, waardoor de tolk ook heel klein werd. Dan kon ze de tolk niet zien. Dat was een probleem. Dan hebben we de tolk apart via Skype gebeld, maar door de hele tijd aan de ene kant naar de tolk te moeten kijken, kon ze niet naar de andere helft op het scherm kijken, dus dan zag ze de PowerPoint en de juf niet meer. Ze moest haar blikrichting voortdurend veranderen en

dat was moeilijk. Dan als derde mogelijkheid, hebben we alles met mijn Iphone opgenomen en samen die filmpjes bekeken en zo verder gewerkt. Het was zo'n gedoe en zo veel werk.

Informanten S4 en S5, die allebei een schrijftolk inzetten, vertelden dat ze niet meer naar de PowerPoint van de lesgever kijken omdat ze die niet goed kunnen zien. Ze baseren zich daarom uitsluitend op wat de schrijftolk typt.

S4: Ik zette eerst op de helft van het scherm de tekst van de tolk en de helft Zoom. Nu doe ik dat niet meer want ik kijk toch nooit naar Zoom. Het is niet aangenaam om naar te kijken. De PowerPoint is ook veel te klein, ik kijk er nooit echt naar. Ik kijk altijd gewoon naar wat de schrijftolk schrijft.

S5: Als het lestempo niet te hoog ligt, lukt het wel om alles te zien, maar over het algemeen kijk ik naar de tekst en kan ik de slides niet volgen. Soms staan daardoor mijn notities bij de verkeerde slide, en dat is wel een beetje vervelend.

Informanten S2 en S5 gaven aan dat ze het daarom aangenamer zouden vinden als de schrijftolk niet in een apart document typt, maar de tekst in de vorm van ondertitels op het scherm komt.

S2: Een schrijftolk is goed, maar ondertiteling lijkt me zo makkelijk, dan kan ik gewoon lezen en de rest ook zien. Bij een schrijftolk moet ik steeds mijn blik wisselen van de tekst naar de les en soms als er getoond wordt hoe je iets moet doen, moet ik echt wel naar de les kijken. Als ik dan naar het document van de schrijftolk kijk, mis ik dat. Daarom zou ondertiteling echt perfect zijn.

S5: Ik denk het beter zou zijn als de tekst van de schrijftolk mee ergens onderaan in Zoom komt. Dan zou het een vorm van ondertiteling zijn. Ik denk dat het wel beter zou zijn, ook al komt het met wat vertraging. Ook praktisch als je minder tabbladen moet openen. Zeker als het door een persoon wordt gedaan en niet door de computer, dan zitten er minder fouten in. Dat zou zeker een meerwaarde zijn.

Enkele informanten denken ook dat er meer bewustzijn moet komen bij lesgevers op dat vlak. Zo helpt het volgens hen als de lesgever ook alle geschreven tekst luidop voorleest, zodat de tolk ook die tekst kan tolken. Een andere mogelijkheid is dat leerkrachten en docenten eerst tijd geven om een tekst of afbeelding te bekijken, alvorens te beginnen spreken. De informanten merkten dat dat bewustzijn er bij de meeste lesgevers niet was.

K1: Als ze bijvoorbeeld een boek voorlezen en ze laten het boek zien en spreken tegelijk, dan kan een doof kind zijn visuele aandacht niet verdelen over die lippen die bewegen en het boek en bijvoorbeeld prentjes, en dan nog de tolk erbij. Het zou helpen als ze eerst tonen en niets zeggen, dan pas spreken en niet het geluid en het beeld door elkaar laten lopen. Dat zou echt beter kunnen.

d. Gebruik van lesopnames

Over het gebruik van lesopnames zijn de meningen van de informanten verdeeld. Vijf informanten vonden het een groot voordeel dat de live lessen ook opgenomen konden worden. Als de informanten geen tolk ter beschikking hadden op het moment van de les, konden ze de les op die manier nadien nog laten tolken. Informant S7 vat die tendens goed samen:

S7: Soms was de tolk niet aanwezig, maar kon ik de les opnemen en stuurde de tolk nadien een vertaling door, dat was ook heel gemakkelijk. Als ik bijvoorbeeld naar school zou gaan en er is geen tolk, dan mis ik alles. Nu kan ik dan de les nog opnemen en die later laten tolken. Dat is een groot verschil.

Informant S6, die steeds een beroep doet op een schrijftolk, vond de lesopnames dan weer niet toegankelijk.

S6: Ik heb de opnames van lessen niet gevolgd. En dat is ook met een goede reden: als ik live les volg, is mijn schrijftolk op dat moment actief dus dan is het geen blok tekst. Bij opnames heeft de tolk de les omgezet in één blok tekst. Dus dan is het voor mij zinloos om die opnames daarbij te nemen. Die opname zelf is hoe dan ook niet relevant of waardevol voor mij, en tegelijk die grote lappen tekst lezen en die opname bekijken lukt niet.

IV. Tolken

Het laatste thema omvat de tolken en tolkenwerking. Binnen dit thema staan de volgende vragen centraal: 'wanneer, hoe vaak en waarom schakelden de informanten een tolk op afstand in?', 'verkiezen ze een tolk VGT, een schrijftolk of een combinatie van die twee?', 'welke voordelen waren er in verband met tolken op afstand?' en 'welke nadelen hebben ze ondervonden?'. Het thema 'tolken' is opgedeeld in drie subthema's: a) tolken Vlaamse Gebarentaal, b) schrijftolken en c) tolkuren en de werking van het CAB.

a. Tolken VGT

Tien van de twaalf informanten maken gebruik van tolken Vlaamse Gebarentaal om hun lessen te volgen. Vier van hen zetten uitsluitend tolken VGT in en maken nooit gebruik van een schrijftolk. Dat deden ze voor de coronapandemie ook al en zijn ze blijven doen.

Alle tien informanten gaven aan dat het even gemakkelijk tot veel gemakkelijker was om tolken VGT te vinden om de lessen te tolken. Ze vonden dit een groot voordeel van de tolkenwerking tijdens de coronapandemie. Het gebeurde slechts zelden dat ze geen tolk konden vinden wanneer ze dat wel wensten. Informant S3 vult daarbij aan dat tolken ook flexibeler ingezet kunnen worden en bijvoorbeeld sneller een opdracht van één uur aannemen.

S3: Tijdens de lockdown was het gemakkelijker om tolken VGT te vinden, ik vond snel een tolk. Tolken waren ook bereid om 1 uur te komen tolken, omdat ze meer opdrachten wilden aannemen.

Enkele informanten vermoeden dat de tolken toch geen andere opdrachten hadden en minder tijd verloren omdat ze zich niet moeten verplaatsen van opdracht naar opdracht.

M1: Tijdens corona is het wel gemakkelijker om een tolk te vinden. Er zijn veel meer tolken vrij omdat ze ook niet altijd naar de school moeten. Ik vroeg dan zelf aan de tolken of ze vrij waren, en dat was bijna altijd het geval. Dat was wel heel goed, dus zeker een voordeel.

Zes informanten zetten naast een tolk VGT ook een schrijftolk in. Vier van hen kiezen ervoor om in bepaalde situaties een tolk VGT in te zetten en in andere situaties een schrijftolk. Twee informanten opteren voor een tolk VGT en een schrijftolk op hetzelfde moment. Nog twee andere informanten gaven aan dat ze graag een twee tolken zouden inzetten, maar vrezen dat ze onvoldoende tolkuren ter beschikking hebben en daarom kiezen tussen of een tolk VGT, of een schrijftolk.

S4: Ik heb ook wel vernomen dat andere studenten de twee samen inzetten: dus een schrijftolk en tolk VGT. Dan hoef je je geen zorgen te maken over je notities. Dat is een uitstekende situatie. Voor mij is dat echter niet mogelijk want ik heb maar net voldoende tolkuren. Ik kan me het niet permitteren om telkens het dubbele aantal te gebruiken. Daarom moet ik wel kiezen.

S1: Ik zet online weinig tolken VGT in. Als ik wel weer fysiek naar de les kan gaan, wil ik een combinatie van een schrijftolk en tolk VGT. Bijvoorbeeld voor echt moeilijke

lessen waar ik veel moet noteren een schrijftolk, maar lessen die vlotter te volgen zijn een tolk VGT.

De redenen waarom informanten kozen voor een tolk VGT op afstand zijn divers. Een eerste reden is dat de toegankelijkheid van de afstandslessen zo beperkt is, dat de tolk een conditio sine qua non is om de lessen te kunnen volgen. Voor informanten K1 en L1 behoorde een schrijftolk hoe dan ook niet tot de mogelijkheden, omdat de leesvaardigheid van de jonge kinderen te beperkt is. Alle gebarentalige informanten geven aan dat ze een tolk Vlaamse Gebarentaal de aangenaamste optie vinden.

K1: Vermits de toegankelijkheid echt beperkt was, heb ik redelijk snel beslist om tolken in te schakelen. En die tolken zetten dan het scherm van de juf aan een kant en zichzelf ernaast, zodat hij beide wel tegelijk kon zien. Dus zo kregen wij de filmpjes, en die vindt hij fantastisch.

S2: Als de live lessen niet opgenomen worden en ik echt aanwezig moet zijn, schakel ik een tolk VGT in. Een tolk VGT krijgt zeker ook mijn voorkeur voor opdrachten en groepswerken. Voor live lessen heb ik niet graag een schrijftolk, dat gaat minder vlot.

Toch zijn er voor de informanten ook redenen om niet voor een tolk VGT te kiezen of om de tolk VGT slechts in een beperkt aantal situaties in te zetten. Ten eerste vond een aantal respondenten het moeilijk om naar de tolk VGT te kijken en tegelijk notities te nemen en de les te volgen. Ze besloten daarom om voor gewone lessen een schrijftolk in te schakelen en enkel voor groepswerken, feedbackgesprekken en examens een tolk VGT te kiezen. Kortom, de tolk VGT schakelen zij in als er interactie nodig is.

S1: Ik heb aan het begin van het jaar een tolk VGT gekozen, maar ik heb daar maar 5 weken gebruik van gemaakt. Ik dacht dat dat wel fijn was, maar het was heel zwaar. Ik moest de hele tijd kijken, maar tegelijk notities maken en dan ook nog in mijn hoofd vertalen van VGT naar Nederlands. Dus na vijf weken met de tolk VGT ben ik daarmee gestopt en overgeschakeld op een schrijftolk. Maar bijvoorbeeld voor een groepswerk of voor eenvoudige informatie, dus geen echte lessen, zet ik wel nog een tolk VGT in.

S4: Een tolk VGT is heel aangenaam, maar nadien moet ik alles nog lezen en herlezen. Het is ook moeilijk om notities te nemen met de tolk VGT. Ik heb het gevoel dat dat dubbel werk is.

Daarbovenop stootten sommige informanten nog op barrières in verband met tolken VGT. Naast de reeds beschreven technologische barrières en de problemen met tolkuren en het CAB (zie punt c, tolkuren en werking van het CAB), ondervond een aantal informanten ook praktische

moeilijkheden wanneer ze een tolk VGT wilden inzetten. Informant S3 moest vaak de plannen aanpassen omdat zijn uurrooster veranderde en hield rekening met de belasting van de tolk. Informant L2 had moeite met de décalage van de tolk.

S3: De live lessen werden regelmatig anders gepland, dan moest ik dus telkens een tolk zoeken en dat organiseren. Soms veranderde mijn uurrooster, waardoor ik opnieuw een tolk moest zoeken en moest bekijken hoelang ik die nodig had. Ik probeerde de tolk voor maximaal 1 uur in te zetten tijdens afstandslessen. 2 of 3 uur is voor de tolk echt zwaar. Daar hield ik dus rekening mee voor de tolk. Een uur was dan voldoende, want twee of drie uur ging gewoon niet. Ik beseft wel dat dat bij afstandslessen niet eenvoudig is.

L2: De juf sprak wel snel waardoor de tolk moeilijk kon volgen. Er was dus altijd een achterstand bij de tolk.

b. Schrijftolken

Zoals reeds gezegd, maakte een deel van de informanten gebruik van een schrijftolk. Acht informanten zetten schrijftolken in tijdens de lessen. Twee van hen maken nooit gebruik van een tolk VGT en beroepen zich enkel op de schrijftolk.

Het vinden van een schrijftolk liep tijdens de coronapandemie voor alle informanten vlot. De drie informanten die studeren aan de Universiteit Gent zeiden dat ze geen tolk zochten via het CAB, maar dat hun universiteit zelf jobstudenten aanneemt om te schrijftolken.

S1: Maar een schrijftolk gebruik ik niet via het CAB, want mijn schrijftolk is een masterstudent van de UGent. Die doet dat als studentenjob en de school betaalt die. Ik moet die zelf niet zoeken, de school geeft een lijst aan mij en ik kan dan kiezen.

Als de informanten toch geen schrijftolk ter beschikking hadden, gaven ze lesopnames door aan de tolk, zodat ze op een later moment de les met tekst van de schrijftolk konden bekijken.

S4: Nu is het nog gemakkelijker om schrijftolken te vinden, nu tijdens corona met het afstandsonderwijs. Voorheen waren er soms minder tolken beschikbaar omdat ze veel werk hadden, maar nu zijn er zeker voldoende mensen beschikbaar. Soms aan het begin van het semester zijn er nog niet voldoende tolken, dan moeten ze op zoek gaan, maar na verloop van tijd zijn er wel voldoende schrijftolken. Nu kunnen zij ook op een ander moment de opgenomen lessen tolken, maar als er geen afstandsonderwijs is, kan dat niet.

Tijdens live lessen typt de schrijftolk doorgaans in een Google Drive Document, waardoor de dove leerling of student de tekst gelijktijdig met de les kan volgen in een apart tabblad.

S2: Tijdens live lessen gebruiken we google Drive. Dan typt de tolk daar de tekst en kan ik op hetzelfde moment in dat document volgen.

Als er op het moment van de les geen tolk aanwezig is of als er gewerkt wordt met lesopnames, kregen de informanten meestal op een later moment een document met de tekst doorgestuurd.

S4: Ik had zelf toegang tot de lessen met een tolk. Zowel voor live lessen als voor opgenomen lessen. Als ik bijvoorbeeld voor een live les geen tolk kon vinden, was dat niet erg, dan wachtte ik tot na de les. Nadien zocht ik een tolk die de les kon tolken en dat was altijd onmiddellijk geregeld. Soms werden er ook video-opnames van proffen gestuurd, die ik dan ook steeds naar een schrijftolk kon sturen. Dat was ook steeds eenvoudig te regelen.

De bevroegde informanten kiezen voor een schrijftolk omdat ze minder risico lopen om informatie te missen. De tekst van de schrijftolk blijft een tijd ter beschikking, waardoor het niet erg is als ze hun visuele aandacht tijdelijk op iets anders moeten richten. Bovendien vinden ze het eenvoudiger om notities te nemen met een schrijftolk. Informanten S1 en S2 vatten die tendens samen:

S1: Ik heb zelf liever een schrijftolk. Maar het is mijn eerste jaar, ik ben in september begonnen, en toen twijfelde ik tussen een tolk VGT of een schrijftolk. De schrijftolk is veel beter want dan kon ik lezen en zo in mijn notities die tekst overnemen.

S2: Als er opgenomen lessen / asynchrone lessen zijn, schakel ik wel een schrijftolk in. Zeker als er veel moeilijke woorden gebruikt worden die de tolk VGT zou vingerspellen, dat kan ik niet volgen en daar moet ik me te hard voor concentreren. Ik mis sneller info. Dus dan schakel ik een schrijftolk in.

Enkel informant S5 vertelde ze dat ze op barrières stootte wanneer ze schrijftolken inzette. Ze vindt het moeilijk dat ze volledig afhankelijk is van de schrijftolk tijdens online lessen en kan zich niet meer concentreren op de les zelf.

S5: Ik heb voor alle vakken een schrijftolk gevraagd. Eerst vroeg ik dat enkel voor een paar lessen die ik moeilijker vond, maar nu heb ik een schrijftolk voor ieder vak. Maar daar zijn ook nadelen aan verbonden. Een schrijftolk kan onmogelijk alles typen wat er gezegd wordt, bepaalde delen worden gemist en ik vind het ook moeilijk omdat ik volledig afhankelijk ben van wat de schrijftolk typt. Je weet niet of je iets belangrijks

gemist hebt, waar de nadruk op lag. Je moet zodanig focussen op wat de schrijftolk typt.

c. Tolkuren en werking van het CAB

De laatste vraag van de interviews was steeds of de informant nog ideeën had op basis van zijn/haar ervaringen om de communicatie tijdens het afstandsonderwijs te verbeteren. Negen informanten antwoordden onder andere dat ze graag een verandering zouden zien wat betreft tolkuren en de werking van het CAB, het Vlaams Communicatie Assistentie Bureau voor Doven dat de tolkenwerking coördineert.

Zes informanten ondervonden tijdens de coronapandemie dat ze te weinig tolkuren ter beschikking hadden. Ze merkten dat ze er veel meer nodig hebben wanneer ze afstandsonderwijs volgen. Ze hadden meer lesmateriaal dat getolkt moest worden en er worden volgens hen meer tolkuren aangerekend voor het tolken van lesopnames en andere asynchrone lessen. Daardoor vreesden de informanten dat ze tegen het einde van het schooljaar geen tolkuren meer over zouden hebben. Uiteindelijk was het wel mogelijk om het aantal tolkuren uit te breiden indien nodig. Toch leefde de angst voor een tolkurentekort bij de informanten.

S1: ik zou een verandering willen zien in verband met de werking van het CAB. Zij geven ons als studenten in totaal 600 tolkuren, maar nu met corona duren lessen langer en wordt er meer uitgelegd, extra video's gemaakt en dan nog extra uitleg erbij. Het aantal tolkuren was dan niet meer juist want de mijne waren al bijna op. Dus ik was echt wel bang, want ik had in het eerste semester al een stuk meer dan 300 uren gebruikt. Ik had er nog maar 200 voor de rest van het jaar dus ik begon te piekeren en had stress. Maar het CAB kon me ook geen uren extra geven. Met vrienden heb ik het er ook over gehad van hoe we dat kunnen oplossen. En blijkt nu pas beslist dat je wel meer dan 600 uren mag gebruiken als je uren op zijn. Gelukkig, maar voordien was dat dus wel heel stresserend. Dus ik denk dat het CAB ook wel aanpassingen voor ons moet voorzien, niet alleen horende mensen.

S4: Het allerbelangrijkste, wat echt de prioriteit heeft, is in verband met het CAB. Er gaan nu veel meer tolkuren van ons pakket, waardoor het aantal enorm slinkt. Toevallig heb ik vorige week nog eens gekeken en ik heb nu nog minder uren over dan dat ik vorig jaar op het einde van het academiejaar had. Dat doet me toch piekeren over mijn tolkuren. Daardoor moet ik kiezen wat ik wil volgen. Soms is er bijvoorbeeld een discussiemoment of een vragenuur, waar ik dan niet naartoe ga omdat ik bang ben om er tolkuren aan op te offeren. Voordien heb ik nooit zo getwijfeld om een tolk in te zetten of nooit opofferingen moeten maken. We zitten veel sneller door onze tolkuren heen.

Als je voor al je gewone lesuren een tolk inzet, en daarbij ook nog voor voorbereidende filmpjes, nabesprekingen, opnames en zo, dan vliegen je tolkuren erdoor.

Een tweede knelpunt haalden informanten L1 en K1 aan. Zij wilden tolken VGT inzetten voor geschreven teksten. Ze merkten dat er vanuit de school vaak geschreven lesmateriaal werd voorzien. Voor hun kinderen (uit respectievelijk het eerste leerjaar en de tweede kleuterklas) waren die teksten niet toegankelijk, omdat ze niet (goed genoeg) konden lezen. Daarom wensten de ouders ook het geschreven lesmateriaal te laten tolken naar VGT. Het CAB stond dat echter niet toe. De informanten hebben een tijd moeten lobbyen om toch het lesmateriaal van hun kind getolkt te krijgen. Ze merkten dat het noodzakelijk is om ook geschreven materiaal te laten tolken naar VGT.

L1: Alle geschreven teksten mochten niet getolkt worden en het probleem was dat de woordenschat van ons kind in het Nederlands nog niet sterk genoeg was om die teksten te lezen en te begrijpen. En wij vonden het ook belangrijk dat ze, ondanks het feit dat ze thuis was, ook nog VGT aangeboden kreeg, met de juiste grammatica wat wij niet voldoende kunnen bieden. Daarom vonden we het net zo belangrijk dat ook die teksten door de tolk in VGT werden vertaald. Maar daar wilde het CAB eerst niet in meegaan. We hebben dan langs verschillende kanalen moeten lobbyen. Dan is dat uiteindelijk wel goedgekeurd.

L1: We hebben al meermaals ondervonden dat het echt een voordeel is om geschreven teksten te kunnen laten tolken. Er bestond eigenlijk geen enkele mogelijkheid om dat te doen. Het was jammer dat dat met zo veel omwegen moest in eerste instantie. Ik vind wel dat het CAB daar flexibeler in kan zijn. Afhankelijk van de leeftijd van het kind, kan het echt wel van belang zijn om bepaald materiaal ook toegankelijk te maken in VGT. Met de tolken kon ze wel begrijpen wat er in de teksten stond, omdat haar gebarenschat al veel groter is dan haar Nederlandse woordenschat.

K1: Ik heb eerst met het CAB een beetje moeilijkheden gehad, omdat tolken enkel ingezet mogen worden voor beeldmateriaal. En omdat de basis een mail was, liet het CAB dat niet toe. Dus ik kon daar L-uren³ voor inzetten, maar geen O-uren. Dus dan heb ik zelf een document gemaakt met telkens verwijzingen naar de filmpjes en dat document naar het CAB gestuurd [om de filmpjes te laten tolken]. En zo heb ik sindsdien wekelijks weer tolken ingezet.

³ L-uren zijn tolkuren die dove personen ter beschikking krijgen om tolken in de leefsituatie in te zetten. Het gaat dus om tolkopdrachten in de privésfeer. O-uren zijn tolkuren voor onderwijssituaties (CAB, z.d.-a).

De ouders van informant L1 begrijpen niet waarom de tolken niet flexibeler ingezet kunnen worden in uitzonderlijke situaties als die van de coronapandemie. Ze vinden het belangrijk dat al het lesmateriaal toegankelijk is voor hun kind en vinden het jammer dat ze op barrières botsen wanneer ze een tolk willen inzetten. Bovendien denken ze dat het ook in andere situaties waardevol kan zijn om tolken niet enkel voor gesproken materiaal in te kunnen zetten.

L1: Ons advies zou dus inderdaad zijn dat in situaties waarin er geen live of fysieke lessen worden gegeven, de tolkuren die er zijn en die goedgekeurd zijn ook effectief gebruikt mogen worden om al het lesmateriaal te tolken en het kind te ondersteunen. Gewoon ter compensatie. De tolken zitten zonder werk, de kinderen zonder tolk. (...) Wij begrepen niet waarom dat in die periode niet gewoon wat flexibeler kon ingezet worden. Stel dat een doof kind in quarantaine moet of lessen via Bednet⁴ moet volgen, dan kan dat ook heel interessant zijn. We hopen het tolken van geschreven teksten in de toekomst ook mogelijk blijft.

Een derde knelpunt heeft te maken met hoe flexibel het CAB zich opstelde tijdens de coronapandemie. Negen informanten gaven aan dat ze zich belemmerd voelden door de werking van het CAB. Naast de problemen met tolkuren en het tolken van geschreven materiaal, waren er nog twee andere problemen die aangehaald werden. Ten eerste vonden drie informanten het storend dat ze elk individueel getolkt uur moesten doorgeven aan het CAB. Dat blijkt een tijdrovend werk te zijn, waar ze de zin niet van inzien.

S6: En dat ik al mijn lessen individueel moet doorgeven aan het CAB. Soms duurt het twee uur om al die lessen van een maand door te geven en als ik één foutje maak, dan krijg ik een mail met de vraag om het in orde te maken.

Ten tweede moeten tolkgebruikers doorgeven aan het CAB of ze een tolk VGT of een schrijftolk willen. De mogelijkheid om aan te geven dat het niet uitmaakt wat voor een tolk ze krijgen, is er niet.

S2: Soms moet je bij het CAB ook kiezen of je een tolk VGT of een schrijftolk wil. Dat maakt voor mij niet uit, en dan reageren ze dat er geen tolk is. Ik zou graag de optie hebben om aan te geven dat ik gewoon of een schrijftolk, of tolk VGT wil. Ik denk dat dat een goed idee zou zijn.

Bijna alle informanten kiezen er daarom voor om zelf contact op te nemen met de tolken die ze kennen en rechtstreeks met de tolk de opdrachten en de planning te bespreken. Pas nadien geven ze die gegevens door aan het CAB.

⁴ Bednet zorgt ervoor dat leerlingen die langdurig ziek zijn hun lessen vanop afstand kunnen volgen. Ze voorzien synchroon internetonderwijs: de leerling kan dus live via de laptop of computer van thuis uit of vanuit het ziekenhuis het klasgebeuren volgen (Bednet, 2021).

S6: Ik spreek alles rechtstreeks met de schrijftolk af, en geef pas achteraf alles door aan het CAB, dat is gemakkelijker. Ben je vertrouwd met het systeem van het CAB? Want dat levert heel vaak een gedoe op als er bijvoorbeeld lessen worden afgezegd of als er last minute iets verandert. Dat is voor niemand handig, dus ik spreek gewoon alles rechtstreeks met de tolk af.

K1: We spraken niets af via het CAB. We spraken af met de tolken via Whatsapp en via mail, ik gaf daar zelf de instructies voor tolkopdrachten door. Dus alles ging wel via onszelf, niet via het CAB.

4. Discussie

In het kader van deze masterproef werden de communicatieve ervaringen van dove leerlingen en studenten met afstandsonderwijs tijdens de coronapandemie onderzocht.

In de literatuurstudie werd de onderwijssituatie van de populatie geschetst en werd in kaart gebracht welke aspecten een invloed hebben op communicatie van dove personen tijdens afstandsonderwijs.

Tijdens mijn onderzoek bevroeg ik informanten – via een vragenlijst en via semigestructureerde interviews – om de volgende onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden:

- Hoe verliep de omschakeling naar afstandsonderwijs voor dove gebarentalige leerlingen en studenten? Welke aanpassingen werden voor hen voorzien? Werd er gehoor gegeven aan hun wensen en noden? Wat zijn hun ervaringen op vlak van communicatie? Welke factoren ondersteunen de communicatie, welke belemmeren de communicatie?
- Welke rol speelde technologie in de communicatieve toegankelijkheid van het afstandsonderwijs? Welke voor- en nadelen ondervonden de kinderen en jongeren met betrekking tot technologie?
- Wanneer, hoe vaak en waarom schakelden ze een tolk op afstand in en welke ervaringen hebben ze met onderwijstolken op afstand?

In deze discussie worden eerst de belangrijkste bevindingen van de literatuurstudie en van het eigen onderzoek samengevat en aangevuld met enkele reflecties. Vervolgens komt de praktische toepassing van de onderzoeksresultaten aan bod. Daarna wordt stilgestaan bij de beperkingen van het onderzoek. Tot slot belichten we nog mogelijkheden voor verder onderzoek.

4.1. Belangrijkste bevindingen

Dove leerlingen en studenten blijken een beperkt aantal positieve aspecten van afstandsonderwijs te ondervinden. Hoewel ze ook voordelen ondervinden, geven de meeste informanten aan dat er op communicatief vlak vooral nadelen aan afstandsonderwijs gebonden zijn. Online communiceren in een onderwijssetting is voor dove personen niet vanzelfsprekend. De belemmeringen situeren zich op verschillende vlakken.

De informanten merken op dat er binnen hun onderwijsinstelling een algemeen gebrek aan bewustzijn is met betrekking tot de noden van dove leerlingen en studenten. Er is nood aan concrete informatie voor lesgevers om hen te wijzen op die noden.

In tegenstelling tot wat Lang en Steely (2003) en Long et al. (2007) stellen, gaven de meeste informanten aan dat hun participatie en betrokkenheid bij de online lessen uiterst beperkt is. Zoals één informant het

verwoordde, geldt voor dove leerlingen en studenten vaak éénrichtingsverkeer. Eigen inbreng in de lessen is nauwelijks mogelijk. Toch bieden online lessen op dat vlak een aantal mogelijkheden. Deelnemers kunnen tijdens synchrone lessen de chatfunctie gebruiken, ze kunnen virtueel hun hand opsteken of er zou gewerkt kunnen worden met antwoordkaarten (bijvoorbeeld in verschillende kleuren) die deelnemers tijdens een live les kunnen opsteken om hun mening te geven. Van die mogelijkheden wordt weinig gebruik gemaakt: informanten geven aan dat ze enkel de chatfunctie benutten, maar verder ze de mogelijkheid niet hebben om te interageren omdat ze wat er in de les gezegd wordt steeds met enige vertraging via de tolk doorkrijgen. Zeker wanneer er schrijftolken worden ingezet, valt de mogelijkheid tot interactie grotendeels weg.

Zowel uit de literatuur, de vragenlijst als uit de interviews bleek dat dove leerlingen het liefst synchrone lessen met een tolk volgen via videoconferentie. De reden voor de voorkeur voor video beschrijven Eilers-crandall en Aidala (2000) als volgt:

“Videoconferencing provides remote participants with face-to-face familiarity that comes with physical presence, including facial expression, body language, and eye contact.” (Eilers-crandall & Aidala, 2000, p.143)

In andere gevallen, bijvoorbeeld wanneer er geen tolk live aanwezig was of er asynchroon lesmateriaal werd voorzien, hadden de informanten het gevoel dat ze een achterstand opliepen omdat ze op de vertolking/vertaling van de schrijftolk of tolk VGT moeten wachten, terwijl hun klasgenoten of medestudenten al meteen toegang hadden tot het lesmateriaal. De beleidsaanbeveling van de World Federation of the Deaf Youth Section (2020) die stelt dat al het lesmateriaal toegankelijk moet zijn voor alle studenten op het moment van publicatie, blijkt dus niet gevolgd te worden.

In de resultaten kwam tevens naar voren dat de bestaande technologie voor online communicatie niet aangepast is aan de noden van dove personen. Wat uit de literatuurstudie bleek over technologische en logistieke aspecten, werd ook in het eigen onderzoek bevestigd. Leerlingen en studenten hebben er moeite mee hun visuele aandacht te verdelen over alle informatie, zoals ook Lynn et al (2020) dat beschrijven:

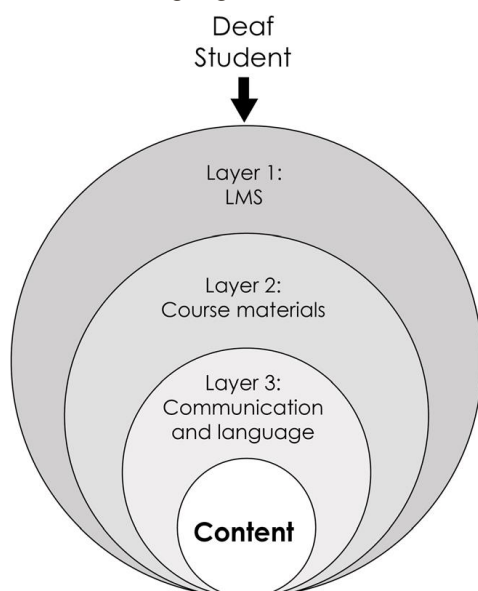
“In the mainstream environment, when an interpreter or captionist is present, an instructor appears in one window, the presentation slides in another, and the interpreter or captions in a third, requiring D/HH students to navigate multiple windows in which content is not being delivered simultaneously.” (Lynn et al, 2020, p.3)

Daarnaast is er een gebrek aan videoconferentiesoftware die het mogelijk maakt voor dove leerlingen en studenten om zelf het scherm in te delen waardoor ze alles goed kunnen zien. Uit de literatuurstudie bleek wel dat Saba Centra wordt aangeraden door Slike et al. (2008) en Mantzikos en Lappa (2020), omdat die tool geschikter blijkt voor dove leerlingen en studenten (zie punt 2.2 en 2.3.1).

Problemen met de internetverbinding kunnen de visuele communicatie ook verstoren. Het is belangrijk dat de tolk, de lesgever en de leerling of student een kwalitatieve internetverbinding hebben zodat het beeld niet hapert of bevriest. Dove leerlingen en studenten baseren zich doorgaans uitsluitend op visuele input. Als die wegvalt, loopt de communicatie vast.

Een voordeel van afstandsonderwijs is dat de informanten hun tijd flexibeler kunnen indelen en eventueel gebruik kunnen maken van lesopnames als er geen tolk aanwezig kan zijn op het tijdstip van de synchrone les.

Wat het inzetten van tolken betreft, blijkt dat een aantal barrières zich niet situeert in de tolkgedieerde interactie op zich. We kunnen opmerken dat niet enkel de leerling/student de buitenste schillen van het model van McKeown en McKeown (2019) (figuur 1), dat in de literatuurstudie reeds aan bod kwam (punt 2.2), moet overbruggen om tot de kern van communicatieve toegankelijkheid te komen, maar dat ook de tolken dat moeten doen. Concreet betekent dat dat ook de tolk eerst toegang moet hebben tot het online leerplatform en bij uitbreiding de videoconferentiesoftware (de buitenste laag) en technologische belemmeringen moet overbruggen om effectief te kunnen tolken. Vervolgens moet de tolk nog toegang krijgen tot het lesmateriaal zelf. Ook dat blijkt niet steeds het geval te zijn, vermits tolken niet altijd toegang krijgen tot het online lesmateriaal of voorbereidingsmateriaal van de onderwijsinstelling en de tolk door problemen met de internetverbinding niet altijd kan verstaan wat er in de les gezegd wordt. Het resultaat is dat de dove student én de tolk dezelfde buitenste schillen moeten doorbreken, alvorens de tolkgedieerde communicatie effectief kan plaatsvinden. Net zoals Long, Marchetti en Fasse (2011), Slike et al. (2008) en Alsadoon en Turkestani (2020) beschrijven, blijkt ook dat er vanuit onderwijsinstellingen weinig tolkbewustzijn is. Lesgevers zelf ondernemen weinig of niets om tolken toegang te verlenen tot hun lessen of het lesmateriaal.



Figuur 4 (herhaling): De barrières waar dove studenten op kunnen botsen tijdens afstandsonderwijs. (C. McKeown en J. McKeown, 2019, p.2)

Eens de tolken volledige toegang hebben tot de lessen en het lesmateriaal, zijn er op het gebied van tolken nog bijkomende knelpunten. Ten eerste vrezen informanten dat ze te weinig tolkuren hebben. Ze merkten dat ze meer tolkuren nodig hadden tijdens het afstandsonderwijs omdat er meer lesmateriaal voorzien wordt en omdat er voor het tolken van asynchroon materiaal meer uren aangerekend worden. Sommige informanten zouden graag een combinatie van schrijftolken en tolken VGT inzetten, maar doen dat niet uit angst dat hun tolkuren nog voor het eind van het schooljaar op zullen zijn. De ervaringen van de informanten tonen aan dat de aanbevelingen omtrent tolken van Doof Vlaanderen (punt 2.3.2) niet in acht worden genomen.

Ten tweede was het aanvankelijk niet mogelijk om geschreven materiaal te laten tolken naar VGT. Hoewel na verloop van tijd uitzonderingen werden gemaakt, gaven informanten aan dat hun ervaring met tolken en het CAB daardoor negatief was. Ze hopen dat die mogelijkheid ook in de toekomst blijft bestaan. Bovendien vragen ze een algemene flexibelere aanpak van het CAB. Daar dient een kanttekening bij gemaakt te worden: wat de tolkenwerking betreft, kunnen we een onderscheid maken tussen de bevoegdheden van het CAB en die van de Vlaamse overheid. De informanten verwijten het CAB dat het niet mogelijk is om geschreven materiaal te tolken en stellen dat het CAB niet voldoende tolkuren voorziet. Het behoort echter niet tot de bevoegdheden van het CAB om te beslissen welk materiaal al dan niet getolkt mag worden en hoeveel tolkuren een tolkgebruiker ter beschikking krijgt. Daar beslist de Vlaamse overheid over (AGODI, 2020; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2020c). Informanten schuiven de problemen van geschreven materiaal en van de tolkuren dus verkeerdelijk af op het CAB. De overheid subsidieert het CAB om de tolkenwerking te coördineren en de overheidsbeslissingen uit te voeren, maar het CAB zelf is niet bij machte om aan die regelgeving iets te wijzigen (CAB, z.d.-b). De verantwoordelijkheid over hoe de tolkaanvragen ingediend moeten worden ligt dan weer wel bij het CAB. Ook daarover hadden informanten klachten, met name dat het systeem om tolkaanvragen in te dienen te complex is en dat de communicatie met het CAB rond tolkaanvragen stroef verloopt.

Het resultaat van de barrières die leerlingen en studenten ondervinden wanneer ze een tolk VGT willen inzetten, is dat leerlingen en studenten sneller opteren voor een schrijftolk dan voor een tolk VGT in een online klas in vergelijking met contactonderwijs. Ze geven aan dat een tolk VGT wel aangenamer is, maar dat het te moeilijk is om de les zelf ook te bekijken en notities te maken.

Al deze factoren hebben een invloed op de toegankelijkheid van de afstandslessen en de mate waarin dove leerlingen en studenten zich betrokken voelen. Bovendien kunnen we ons daarbij de vraag stellen waar inclusief onderwijs voor staat. Is inclusie bereikt wanneer dove leerlingen en studenten in theorie toegang krijgen tot de lessen in het regulier onderwijs, al dan niet met bepaalde hulpmiddelen, of is er meer nodig om hen een gelijkwaardige toegang tot de communicatie te kunnen bieden? Uit dit onderzoek blijkt namelijk dat de informanten op een heel aantal barrières stoten wanneer ze online les volgen, waar horende leeftijdsgenoten niet mee te maken krijgen. Uit het onderzoek van Smessaert (2009), Vermeerbergen et al. (2012) en De Meulder en Haualand (2019) bleek al dat inclusie nog steeds

niet betekent dat dove leerlingen een evenwaardige toegankelijkheid ondervinden in vergelijking met hun horende leerlingen en klasgenoten. We zouden op basis van dit onderzoek kunnen stellen dat de omschakeling naar afstandsonderwijs de toegankelijkheidskloof die dove jongeren moeten overbruggen heeft vergroot en dat bestaande knelpunten des te meer aan het licht zijn gekomen.

4.2. Praktische oriëntatie

Binnen dit onderzoek staat de ervaring van dove leerlingen en studenten centraal. Vermits zij tijdens de interviews een aantal knelpunten aankaartten en hun wensen en noden concreet maakten, is het waardevol om die ook als aanbevelingen te formuleren. Naast het in kaart brengen van de ervaringen van de informanten, vind ik het als onderzoeker immers belangrijk dat er gehoor wordt gegeven aan de vraag van de informanten. Op basis van de wensen en noden van de twaalf informanten kunnen enkele praktische aanbevelingen geformuleerd worden die de communicatie bevorderen.

- Zo veel mogelijk synchrone lessen met video, met de mogelijkheid tot interactie.
- Een filmpje of document met uitleg voor dove leerlingen en studenten, waarin tips worden gegeven over de aanpak van afstandsonderwijs.
- Een filmpje of document voor de onderwijsinstelling en lesgevers, waarin de noden van dove studenten duidelijk worden gemaakt.
- Het gebruik van zo veel mogelijk helder en concreet visueel materiaal om de leerstof over te brengen.
- Kwalitatief technologisch materiaal (laptop, webcam) en een vlotte internetverbinding voor de tolken VGT en de leerlingen en studenten. Indien daarbij financiële ondersteuning nodig is, zou die ook voorzien moeten worden.
- De ontwikkeling en implementatie van videoconferentiesoftware, aangepast aan de wensen van dove leerlingen en studenten. Idealiter kunnen ze in die tool de interface zelf vormgeven, waardoor het mogelijk is zowel de tolk VGT, de lesgever, visueel materiaal als de tekst die de schrijftolk typt in één venster zien. Het is belangrijk dat de leerling of student zelf kan selecteren hoe groot elk venster is en dat de spreker (die in gesproken taal praat) niet automatisch in een groter venster komt.
- De mogelijkheid om ook geschreven materiaal te laten tolken naar VGT. Vooral (jonge) kinderen met een lager leesniveau hebben hier baat bij.
- Meer tolkuren, waardoor het mogelijk is om zowel een tolk VGT als een schrijftolk in te zetten. Indien die tolkuren voorhanden zijn, zijn leerlingen en studenten erbij gebaat dat ze dat ook weten, en niet moeten vrezen dat ze te weinig tolkuren hebben.

4.3. Beperkingen van het onderzoek

Gezien het onderzoek gevoerd is binnen de context van de coronapandemie, dient die achtergrond steeds in het hoofd gehouden te worden bij de interpretatie van de resultaten. Sommige resultaten hebben specifiek te maken met de snelle, noodgedwongen omschakeling naar afstandsonderwijs die zowel leerlingen en studenten, lesgevers als tolken doormaakten. De resultaten kunnen daarom niet zonder meer veralgemeend worden naar afstandsonderwijs voor dove leerlingen en studenten in het algemeen.

Bovendien zijn de resultaten van deze masterproef een momentopname: hoewel de informanten ook vertelden over hun ervaringen in het verleden, is het mogelijk dat die antwoorden in een andere fase van het afstandsonderwijs anders zouden geweest zijn. Hetzelfde geldt voor de literatuurstudie. Tijdens de literatuurstudie bleek dat er internationaal onderzoeken gaande waren naar hetzelfde onderwerp, hetzij in andere regio's binnen hun specifieke onderwijs- en coronasituatie. Wekelijks verschenen er nieuwe onderzoeken en de interesse naar het onderwerp groeide wereldwijd aan een snel tempo. Vermits ik voor deze masterproef beperkt was in tijd, is het goed mogelijk dat er na het afronden van de literatuurstudie nog veel relevante internationale onderzoeken gepubliceerd zijn, die niet in de literatuurstudie opgenomen zijn.

Een tweede beperking ligt in het aantal respondenten van de vragenlijst. Dat aantal is niet representatief genoeg om de resultaten te veralgemenen naar de hele populatie. Ook het aantal informanten voor de interviews was beperkt. Hoewel de steekproef erg gevarieerd was en er informanten van alle onderwijsniveaus bevroegd zijn, zijn niet al die onderwijsniveaus even goed vertegenwoordigd. Er zijn slechts één kleuter, twee lagere scholieren en één middelbare scholier geïnterviewd. Hun ervaring kan absoluut niet veralgemeend worden naar de ervaring van alle dove jongeren in de basis- en middelbare school. Ook de ervaringen van de beter vertegenwoordigde groep van negen studenten zijn niet veralgemeenbaar. We kunnen in dit onderzoek slechts uitgaan van tendensen en kijken naar wat de informanten zelf meldden, zonder daarbij conclusies te trekken die betrekking hebben op de hele populatie.

Vermits we ook tijdens het onderzoek nog aan coronamaatregelen gebonden waren, werden de informanten online geïnterviewd via videoconferentie. Het is mogelijk dat dat voor potentiële informanten een drempel vormde. Er zijn dus enkel informanten geïnterviewd die al met online toepassingen overweg kunnen. Dat zorgt ervoor dat de informanten die mogelijks de grootste moeilijkheden ondervonden met de overstap naar afstandsonderwijs, niet bevroegd werden.

4.4. Mogelijkheden voor verder onderzoek

Op basis van deze masterproef dienen verschillende andere onderzoeksvragen binnen dezelfde thematiek zich aan.

Ten eerste rijst de vraag of de ervaringen van dove studenten met afstandsonderwijs erg verschillen van hun ervaringen met contactonderwijs. Hoewel bepaalde aspecten, zoals die van de technologische en logistieke aspecten, kenmerkend zijn voor afstandsonderwijs, zijn er mogelijk ook gelijkenissen. Verder onderzoek kan nagaan waar die gelijkenissen liggen en de dove leerlingen en studenten bepaalde voor- en de nadelen ook tijdens contactonderwijs ondervinden. Nu ook steeds meer hybride lesvormen, met een combinatie van online en contactonderwijs, gekozen worden, is het relevant om de populatie naar hun ervaring met die manier van werken te vragen.

Een informant gaf aan dat ze zich afvroeg of ook horende studenten op gelijkaardige voor- en nadelen botsen wat betreft communicatie tijdens het afstandsonderwijs. Ook dat is een piste die nog verder onderzocht kan worden.

Een belangrijk knelpunt dat in deze masterproef naar boven kwam, is dat de bestaande videoconferentiesoftware (VC-tools) volgens de informanten niet geschikt zijn voor dove personen om de lessen te volgen, al dan niet met tolk VGT of schrijftolk. Uit voorgaand onderzoek van onder andere Slike et al. (2008) en Mantzikos en Lappa (2020) bleek al dat dove leerlingen en studenten positieve ervaringen hebben met de VC-tool Saba Centra. Geen enkele bevroegde informant in deze masterproef gaf aan met die tool te werken. Een onderzoek naar ervaringen met verschillende VC-tools kan uitwijzen welke de meest geschikte is. Daarbovenop kan er gewerkt worden aan een platform dat volledig aansluit bij de wensen en noden die de informanten in dit onderzoek al aangegeven hebben wat betreft VC-tools.

Tot slot wordt in deze masterproef enkel het perspectief van de dove leerlingen en studenten belicht. Om een vollediger beeld te krijgen van de bestaande knelpunten, is het belangrijk om ook leerkrachten en tolken te betrekken en te peilen naar hun ervaringen.

5. Conclusie

Dit onderzoek belichtte de ervaringen van Vlaamse dove leerlingen en studenten met betrekking tot communicatie tijdens het afstandsonderwijs in de coronapandemie.

Uit de resultaten is gebleken dat alle informanten in meer of mindere mate problemen ondervonden op vlak van communicatie toen ze online afstandslessen volgden. Daar staat een beperkt aantal positieve aspecten tegenover, zoals de mogelijkheid om lesopnames nadien te bekijken, de flexibiliteit die aan afstandsonderwijs verbonden is en het feit dat er gemakkelijker tolken VGT te vinden zijn tijdens de coronacrisis.

De resultaten uit dit onderzoek bevestigen in grote mate wat ook reeds uit de literatuurstudie bleek. Hoewel bepaalde literatuur het tegendeel beschrijft, blijken dove leerlingen en studenten zich in zeer beperkte mate betrokken te voelen bij de online lessen en hebben velen van hen het gevoel steeds een achterstand te hebben tegenover hun medeleerlingen of -studenten. Die factoren hebben een grote impact op de mate waarin dove jongeren het onderwijs communicatief toegankelijk vinden.

De dove informanten botsten bovendien op een gebrek aan bewustzijn omtrent hun noden bij hun onderwijsinstelling. Daarnaast is er een nood gebleken aan geschikte videoconferentiesoftware, kwalitatieve internetverbinding bij alle betrokken partijen en degelijk technologisch materiaal.

Dove gebarentalige jongeren geven aan dat ze het aangenaam vinden om een tolk Vlaamse Gebarentaal in te schakelen voor hun lessen, maar dat er heel wat belemmeringen zijn als ze die tolken op afstand inzetten. De angst om te weinig tolkuren te hebben, samen met de technologische knelpunten spelen daarin een rol. Daarom worden er (eventueel afwisselend/in combinatie met tolken VGT) meer schrijftolken ingezet tijdens het afstandsonderwijs. Bij de jongere informanten is de behoefte om geschreven lesmateriaal te kunnen laten tolken naar VGT meer naar boven gekomen tijdens de coronapandemie.

Bovenstaande factoren staan het gevoel van volledige inclusie in de weg. De weinige informanten aan wiens noden meer tegemoet gekomen werd, hadden een positievere ervaring met het afstandsonderwijs. Het is belangrijk dat de beschreven knelpunten aangepakt worden om het online onderwijs toegankelijker te maken op communicatief vlak.

Hoewel de coronapandemie met noodgedwongen afstandsonderwijs niet zal blijven duren, blijft het relevant om ook online leersituaties toegankelijk te maken voor dove jongeren. Het is niet uitgesloten dat virtuele of hybride lessen in de toekomst tot de mogelijkheden blijven behoren. Een barrièrevrije leeromgeving is ook dan noodzakelijk indien inclusief onderwijs ook werkelijk inclusief wil zijn.

6. Bibliografie

Agentschap voor Onderwijsdiensten [AGODI]. (2018). *Jaarverslag speciale onderwijsleermiddelen (SOL) 2017-2018*. <https://www.agodi.be/sites/default/files/atoms/files/sol2018.pdf>

Agentschap voor Onderwijsdiensten [AGODI]. (2020). *Maatregelen bij de inzet van tolkondersteuning tijdens corona*.

<https://www.agodi.be/sites/default/files/atoms/files/maatregelen%20tolkondersteuning%20corona.pdf>

Alsadoon, E., & Turkestani, M. (2020). Virtual Classrooms for Hearing-impaired Students during the Coronavirus COVID-19 Pandemic. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1Sup2), 01-08. doi:10.18662/rrem/12.1sup2/240

Baarda, B. (2017). Hoe gebruik je interviews en vragenlijsten in je onderzoek? In Baarda, B. (red.), *Basisboek methoden en technieken* (pp.227-270). Groningen/Houten: Noordhoff.

Baker, A., Van den Bogaerde, B., Pfau, R., & Schermer, T. (2008). *Gebarentaalwetenschap: Een inleiding*. Deventer: Van Tricht.

Baroni, F., & Lazzari, M. (2020). Remote teaching for deaf pupils during the Covid-19 emergency. *Proceedings of the IADIS Conference on e-Learning 2020*, 170-174. Lissabon, Portugal: IADIS.

Bednet. (2021). *Hoe werkt Bednet?* <https://bednet.be/wat-is-bednet/wat-doet-bednet/hoe-werkt-bednet>

Belgische Federale Overheidsdiensten. (2020a). *Coronavirus: fase 2 gehandhaafd, overgang naar de federale fase en bijkomende maatregelen*. Belgium.be
https://www.belgium.be/nl/nieuws/2020/coronavirus_fase_2_gehandhaafd_overgang_naar_de_federale_fase_en_bijkomende_maatregelen

Belgische Federale Overheidsdiensten. (2020b). *Maatregelen van de Nationale Veiligheidsraad van 24 april 2020*. Belgium.be.
https://www.belgium.be/nl/nieuws/2020/maatregelen_van_de_nationale_veiligheidsraad_van_24_april_2020

Belgische Federale Overheidsdiensten. (2020c). *Beheersen van de gezondheidssituatie, iedereen terug naar school en perspectieven | Coronavirus COVID-19*. Belgium.be <https://www.info-coronavirus.be/nl/news/nvr-20-08/>

Belgische Federale Overheidsdiensten. (2020d). *COVID-19: Overlegcomité gaat over tot verstrengde lockdown*. Belgium.be.
https://www.belgium.be/nl/nieuws/2020/covid_19_overlegcomite_gaat_over_tot_verstrengde_lockdown

De Meulder, M., & Haualand, H. (2019). Sign language interpreting services: A quick fix for inclusion? *Translation and Interpreting Studies*, 16(1), 19-40. <https://doi.org/10.1075/tis.18008.dem>

De Meulder, M., Smessaert, I., & Vermeerbergen, M. (2008). Onderwijs aan dove en slechthorende kinderen, jongeren en volwassenen. Onderwijs van Vlaamse Gebarentaal en Dovencultuur. In M. Vermeerbergen, & M. Van Herreweghe (Reds.), *Wat (geweest/gewenst) is. Organisaties van en voor doven in Vlaanderen bevestigd over 10 thema's*. (pp. 73 - 140). Gent: Academia Press.

De Weerd, D. (2003). *Buitengewoon onderwijs of gewoon/geïntegreerd onderwijs, waar horen de d/Doven?*. Niet – gepubliceerde bachelorproef, KATHO, Torhout.

De Witte, D. & Callewier, J. (2008). Tolken. In M. Vermeerbergen, & M. Van Herreweghe (Reds.), *Wat (geweest/gewenst) is. Organisaties van en voor doven in Vlaanderen bevestigd over 10 thema's*. (pp. 219-247). Gent: Academia Press.

Doof Vlaanderen vzw. (z.d.). *Correcte terminologie*. <https://www.doof.vlaanderen/doof-vgt/correcte-terminologie-0>

Doof Vlaanderen vzw. (2020). *Onderwijs voor dove en slechthorende leerlingen in tijden van corona*. https://www.doof.vlaanderen/sites/default/files/imce/2020.06.05_corona_en_onderwijs_-_knelpunten_dove_en_slechthorende_leerlingen_en_tips.pdf

Drakopoulou, E. (2020). *Inclusive education and the impact of COVID-19 on learners with disabilities*. EDF-FEPH. http://www.edf-feph.org/content/uploads/2021/01/Inclusive-Education-and-COVID-19_Eleni-Drakopoulou.docx

Eilers-crandall, K., & Aidala, C. (2000). Distance Learning Opportunities for Deaf Learners. In B. Jursik (ed.), *PEPNet 2000 Innovation in Education. Conference Proceedings* (pp. 139-144). Special Education Programs.

Fevlado vzw (2015). *Kinderen uit gezinnen met één of meerdere dove gezinsleden: Een exploratief onderzoek naar gelijke onderwijskansen. Onderzoeksrapport en beleidsaanbevelingen*. <http://www.fevlado.be/upload/content/Onderzoeksrapport%20en%20beleidsaanbevelingen%20Kinderen%20uit%20gezinnen%20met%20%C3%A9%C3%A9n%20of%20meerdere%20dove%20gezinsleden%5B2%5D.pdf>

Glaser, M., & van Pletzen, E. (2012). Inclusive education for Deaf students: Literacy practices and South African Sign Language. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 30(1), 25–37. <https://doi.org/10.2989/16073614.2012.693707>

Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLOS ONE*, 15(10), e0239490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>

Hale, S. & Napier, J. (2013). *Research methods in interpreting: A practical resource*. London/New York: Bloomsbury Academic.

Hall, T., Connolly, C., Ó Grádaigh, S., Burden, K., Kearney, M., Schuck, S., Bottema, J., Cazemier, G., Hustinx, W., Evens, M., Koenraad, T., Makridou, E. and Kosmas, P. (2020). Education in precarious times: a comparative study across six countries to identify design priorities for mobile learning in a pandemic. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 433-442.

Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.

Heyerick, I., & Vermeerbergen, M. (2012). Sign Language Interpreting in Educational Settings in Flanders, Belgium. In L. Leeson, & M. Vermeerbergen (Red.), *Working with the Deaf Community: Deaf education, mental health and interpreting* (pp.119-134). Dublin: Interesource Group Publishing.

Krishnan, I. A., Mello, G. D., Kok, S. A., Sabapathy, S. K., Munian, S., Ching, H. S., Kanan, V. N. (2020). Challenges Faced by Hearing Impairment Students During COVID-19. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 5(8), 106-116. doi:10.47405/mjssh.v5i8.472

Kurz, K., & Langer, E. (2004). Student perspectives on educational interpreting: twenty deaf and hard of hearing students offer insights and suggestions. In E. A. Winston (Red.), *Educational Interpreting. How it can succeed*. (pp. 9 – 47). Washington, D. C.: Gallaudet University Press.

Lang, H., & Steely, D. (2003). Web-based science instruction for deaf students: What research says to the teacher. *Instructional Science*, 31(4/5), 277-298.

Long, G. L., Marchetti, C., & Fasse, R. (2011). The importance of interaction for academic success in online courses with hearing, deaf, and hard-of-hearing students. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 1-19. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i6.1015>

Long, G., Vignare, K., Rappold, R. P., & Mallory, J. R. (2007). Access to Communication for Deaf, Hard-of-Hearing and ESL Students in Blended Learning Courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v8i3.423>

Lynch, P., Kaye, T., & Terlektsi, E. (2020). Pakistan Distance-Learning Topic Brief: Primary-level Deaf Children. *EdTech Hub Helpdesk Response No 16*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3891379>

Lynn, M., Templeton, D., Ross, A., Gehret, A., Bida, M., Sanger, T. & Pagano, T. (2020). Successes and Challenges in Teaching Chemistry to Deaf and Hard-of-Hearing Students in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3322-3326. DOI:10.1021/acs.jchemed.0c00602

Mantzikos, C. N., & Lappa, C. S. (2020). Difficulties And Barriers In The Education Of Deaf And Hard Of Hearing Individuals In The Era Of Covid-19: The Case Of Greece - A Viewpoint Article. *European Journal of Special Education Research*, 6(3), 75-95. doi:10.46827/ejse.v6i3.3357

Martins, P., Rodrigues, H., Rocha, T., Francisco, M., & Morgado, L. (2015). Accessible Options for Deaf People in e-Learning Platforms: Technology Solutions for Sign Language Translation. *Procedia Computer Science*, 67, 263–272. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.270>

McKeown, C., & McKeown, J. (2019). Accessibility in Online Courses: Understanding the Deaf Learner. *TechTrends*, 63(5), 506–513. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00385-3>

Mindess, A. (2014). *Reading Between the Signs: Intercultural Communication for Sign Language Interpreters* (3de editie). Nicholas Brealey Publications.

Pappas, M., Demertzi, E., Papagerasimou, Y., Koukianakis, L., Kouremenos, D., Loukidis, I., & Drigas, A. (2018). E-Learning for Deaf Adults from a User-Centered Perspective. *Education Sciences*, 8(4), 206. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci8040206>

Rahiem, M. D. H. (2020). Technological Barriers and Challenges in the Use of ICT during the COVID-19 Emergency Remote Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 6124–6133. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082248>

Slike, S. B., Berman, P. D., Kline, T., Rebilas, K., & Bosch, E. (2008). Providing online course opportunities for learners who are deaf, hard of hearing, or hearing. *American annals of the deaf*, 153(3), 304–308. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0045>

Smessaert, I. (2009). *Over leven in de horendenschool. Een exploratieve studie naar het welbevinden van dove leerlingen in het Vlaamse regulier secundair onderwijs*. Niet – gepubliceerde masterproef, Hogeschool Utrecht, Utrecht.

Smith, C. (2020). Challenges and Opportunities for Teaching Students with Disabilities During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 167-173. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v5i1.2619>

Tomasuolo, E., Gulli, T., Volterra, V., & Fontana, S. (2021). The Italian Deaf Community at the Time of Coronavirus. *Frontiers in Sociology*, 5, 1-15. doi:10.3389/fsoc.2020.612559

Uitgeverij VAN IN. (2020). *Bingel*. Uitgeverij VAN IN basisonderwijs. <https://www.viavanin.be/bingel/>

Van Herreweghe, M., & Vermeerbergen, M. (1998). *Thuishoren in een wereld van gebaren*. Gent: Academia Press.

Vermeerbergen, M., Van Herreweghe, M., Smessaert, I., & De Weerd, D. (2012). 'De eenzaamheid blijft': mainstreamed Flemish deaf pupils and wellbeing at school. In L. Leeson & M. Vermeerbergen (Eds.), *Working with the deaf community: education, mental health and interpreting* (pp. 101–118). Dublin, Ireland: Interresource Group Publishing.

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397–404.
[https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(20\)30095-x](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(20)30095-x)

Vlaams Communicatie Assistentie Bureau voor Doven vzw [CAB] (2017). Zoekprocedure van het CAB in de sector Onderwijs vanaf schooljaar 2017-2018.
<http://www.cabvlaanderen.be/doc/Zoekprocedure%20CAB%20in%20de%20sector%20Onderwijs%20vs%20sept%202017.pdf>

Vlaams Communicatie Assistentie Bureau voor Doven vzw [CAB] (2018). *Richtlijnen bij het gebruik van tolkuren Vlaamse Gebarentaal (VGT)*.
<http://www.cabvlaanderen.be/doc/Richtlijnen%20AGODI%20VGT%2018-19.pdf>

Vlaams Communicatie Assistentie Bureau voor Doven [CAB]. (2019). *Jaarrapport 2019*.
<http://www.cabvlaanderen.be/doc/CAB%20-%20jaarrapport%202019.pdf>

Vlaams Communicatie Assistentie Bureau voor Doven vzw [CAB]. (z.d.-a). *Sector welzijn en werk in het Nederlands*. CAB Vlaanderen vzw. http://www.cabvlaanderen.be/f_main.aspx?pag=welzijn

Vlaams Communicatie Assistentie Bureau voor Doven vzw [CAB]. (z.d.-b). *Oprachten van het CAB*. CAB Vlaanderen vzw. http://www.cabvlaanderen.be/f_main.aspx?pag=opdrachten

Vlaamse overheid. (2020). *Vlaamse coronamaatregelen rond onderwijs*.
<https://www.vlaanderen.be/vlaamse-maatregelen-tijdens-de-coronacrisis/vlaamse-coronamaatregelen-rond-onderwijs>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2017). *Ondersteuning voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften - voor ouders*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ondersteuning-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2020a). *Grote lijnen van het M-decreet | Voor onderwijspersoneel*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet#:~:text=types%20buitengewoon%20onderwijs-.Van%20segregatie%20naar%20inclusie.is%20nu%20de%20eerste%20optie>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2020b). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2019-2020>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2020c). *Omzendbrief: Tolkondersteuning voor leerlingen met een auditieve functiebeperking in het gewoon basis- en secundair onderwijs*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14091#2>

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Wooten, P. M. (2014). *A phenomenological study of online learning for deaf students in postsecondary education: a Deaf perspective* (Doctoraatsproefschrift). Liberty University, Lynchburg, VS. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.678.9863&rep=rep1&type=pdf>

World Federation of the Deaf (2021). *Position Statement on Educational Rights for Deaf Learners During the COVID-19 Pandemic and Beyond*. World Federation of the Deaf. <http://wfdeaf.org/news/resources/position-statement-on-educational-rights-for-deaf-learners-during-the-covid-19-pandemic-and-beyond/>

World Federation of the Deaf Youth Section (2020). *Statement and guidelines on best practice for access to higher education for Deaf students during the COVID-19 pandemic*. World Federation of the Deaf. <http://wfdeaf.org/news/resources/access-to-higher-education-for-deaf-students-during-the-covid-19-pandemic/>

Yoon, J., & Kim, M. (2011). The Effects of Captions on Deaf Students' Content Comprehension, Cognitive Load, and Motivation in Online Learning. *American Annals of the Deaf*, 156(3), 283-289.

7. Bijlagen

A. Vragenlijst

Afstandsonderwijs_Dove_leerlingen_en_students

Start of Block: Geïnfomeerde toestemming

Q1

Welkom bij deze vragenlijst

In het kader van een masterproef aan de KU Leuven, zijn we geïnteresseerd in ervaringen van **dove gebarentalige leerlingen en studenten met afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis**. Het gaat specifiek om dove gebarentalige leerlingen en studenten die les volgen **in het regulier onderwijs (dus niet in een dovenschool/BuBao/BuSo)**. U zal vragen krijgen over uw persoonlijke ervaringen met dit onderwerp. Uw antwoorden zullen anoniem en vertrouwelijk verwerkt worden. Ze worden enkel in het kader van de masterproef gebruikt.

Deze vragenlijst is bedoeld voor **studenten, middelbare scholieren (en/of hun ouders) en ouders van lagere scholieren**.

Het duurt ongeveer **5 tot 10 minuten** om de vragenlijst in te vullen.

Uw deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig. U heeft het recht om het invullen van de vragenlijst op eender welk moment stop te zetten, om welke reden dan ook.

Indien u graag contact opneemt met de verantwoordelijke voor deze vragenlijst, kan u mailen naar fien.andries@student.kuleuven.be .

Door "ik ga akkoord" te klikken, geeft u aan dat u vrijwillig deelneemt en dat u weet dat u uw deelname op elk moment kan stopzetten.

Bedankt!

- Ik ga akkoord (1)
- Ik ga niet akkoord en wens de vragenlijst niet in te vullen (2)

End of Block: Geïnformeerde toestemming

Start of Block: Block 1

Q6 Aan wat voor een onderwijsinstelling studeert/studeerde u in het huidige en/of vorige schooljaar (2019-2020 en 2020-2021)?

- Lager onderwijs (1)
 - Middelbaar onderwijs (2)
 - Hogeschool (3)
 - Universiteit (4)
 - Ander (5) _____
-

Q7 Volgde u **sinds maart 2020** vooral **online onderwijs of contactonderwijs** (lessen op school/ de campus)?

- Vooral online onderwijs (1)
 - Vooral contactonderwijs (op school/de campus) (2)
 - Ongeveer even veel online onderwijs als contactonderwijs (3)
 - Ik weet het niet (4)
-

Q9 Hoe tevreden was u over de aanpak van uw onderwijsinstelling rond de omschakeling naar online onderwijs? 0 = helemaal niet tevreden. 100 = Zeer tevreden.

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100



End of Block: Block 1

Start of Block: Block 2

Q3 Van welke aanpassingen kon u **tijdens het online onderwijs** gebruik maken om uw lessen te volgen? U kan **meerdere antwoorden** aanduiden.

- Ik schakelde een tolk VGT in. (1)
 - Ik schakelde een schrijftolk in. (2)
 - Er werd geen online les gegeven. (3)
 - Er werd online les gegeven met ondertitels. (4)
 - Er werd een geschreven uitleg voorzien. (5)
 - Er werden alternatieve opdrachten voorzien. (6)
 - De lessen werden opgenomen zodat ik ze nadien kon bekijken met tolk. (7)
 - Ander: (8) _____
-

Q2 Duid uw mening over de stelling aan.

	Niet akkoord (1)	Eerder niet akkoord (2)	Geen mening (3)	Eerder akkoord (4)	Akkoord (5)
Ik ben tevreden over het afstandsonderwijs aan mijn onderwijsinstelling. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leerstof was even toegankelijk als anders. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leerstof was minder toegankelijk dan anders. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voelde me betrokken bij de lessen. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kon even vlot communiceren met docenten/leerkrachten tijdens het afstandsonderwijs als anders (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kon even vlot communiceren met klasgenoten/medestudenten tijdens het afstandsonderwijs als anders (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik had even veel contact met klasgenoten/medestudenten als anders. (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q11 Duid uw mening over de volgende stellingen aan.

	Niet akkoord (1)	Eerder niet akkoord (2)	Geen mening (3)	Eerder akkoord (4)	Akkoord (5)
Leerkrachten/docenten hielden er rekening mee dat ze best hun camera konden aanzetten. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerkrachten/docenten zorgden voor visueel materiaal. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er waren technische problemen die het moeilijk maakten lessen te volgen. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn onderwijsinstelling zorgde voor de nodige aanpassingen. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

End of Block: Block 2

Start of Block: Block 3

Q14 Hoe vaak schakelde u een tolk VGT in voor online lessen?

- Nooit (1)
- Zelden (2)
- Soms (3)
- Vaak (4)
- (Bijna) altijd (5)

Skip To: Q12 If Hoe vaak schakelde u een tolk VGT in voor online lessen? = Nooit

Q4 Duid uw mening over de stelling in verband met tolken aan.

	Niet akkoord (1)	Eerder niet akkoord (2)	Geen mening (3)	Eerder akkoord (4)	Akkoord (5)
Er was steeds een tolk beschikbaar wanneer ik die nodig had. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het inzetten van een tolk hielp me bij het volgen van de lessen. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kon de tolk goed zien op mijn computer / laptop. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leerkrachten/docenten vonden het oké dat er een tolk aanwezig was in de online les. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De beeldkwaliteit en verbinding waren goed genoeg om de tolk te kunnen verstaan. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dankzij de tolk kon ik de online lessen vlot volgen. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb zo vaak mogelijk een tolk ingezet voor online lessen. (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerkrachten/docenten hielden er rekening mee dat er een tolk aanwezig was. (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q12 Wat is uw voorkeur voor online lessen? 1 = beste optie, 8 is slechtste optie.

- _____ Live online les zonder enige aanpassing. (1)
 _____ Live online les met tolk VGT. (2)
 _____ Live online les met schrijftolk. (3)
 _____ Opgenomen les met tolk VGT nadien. (4)
 _____ Opgenomen les met schrijftolk/ondertitels nadien. (5)
 _____ Alternatieve lesvorm (teksten lezen, filmpjes, zelfstudie) (6)
 _____ Uitgeschreven tekst in plaats van lessen/colleges. (7)
 _____ Ander: (8)

End of Block: Block 3

Start of Block: Block 4

Q15 Voor dit onderzoek zoeken we nog leerlingen en studenten die geïnterviewd willen worden over hun ervaringen met afstandsonderwijs.

Bent u bereid uw ervaringen te delen in een interview?

Indien 'ja', kan u hier uw **e-mailadres** achterlaten, dan zal de verantwoordelijke voor dit onderzoek contact met u opnemen. Hartelijk bedankt!

Ja (1) _____

Nee (2)

End of Block: Block 4

B. Oproep naar respondenten voor de vragenlijst

De eerste oproep naar respondenten voor de vragenlijst werd gelanceerd op 26 januari 2021. Naast de Nederlandstalige tekst, was er eveneens een filmpje met vertaling in VGT.

Voor mijn masterproef aan de KU Leuven doe ik onderzoek naar de ervaringen van dove gebarentalige leerlingen en studenten met afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis. Het gaat specifiek om leerlingen die les volgen in het regulier onderwijs (GON) dus niet in het BuO. Daarom heb ik een enquête gemaakt. Ik ben heel benieuwd naar jullie ervaringen!

https://kuleuven.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_8ka9rSvDwQRKLmm

Voor wie?

- Dove leerlingen die les volgen in het regulier onderwijs.
- Ouders van dove leerlingen in het lager onderwijs
- Ouders en/of dove leerlingen in het middelbaar onderwijs
- Dove studenten (hogeschool of universiteit)

Het duurt 5 tot 10 minuten om de vragenlijst in te vullen.

De vragenlijst is overigens zowel in het Nederlands als in Vlaamse Gebarentaal beschikbaar.

- Wil je de vragenlijst in VGT raadplegen, vul hem dan in op je laptop. De filmpjes zijn op een gsm of smartphone niet zichtbaar.

Bedankt!

Fien Andries

fienandries@hotmail.com

C. Oproep naar informanten voor de interviews

De eerste oproep naar informanten voor de interviews werd gelanceerd op 13 oktober 2020.

Naast de Nederlandstalige tekst, was er eveneens een filmpje met vertaling in VGT.

Beste

Als student master in het Tolken Vlaamse Gebarentaal en Frans aan de KU Leuven, campus Antwerpen, schrijf ik dit jaar een masterproef. Die zou gaan over het verloop van het geïntegreerd onderwijs tijdens de coronacrisis (afstandsonderwijs en/of onderwijs op school tijdens deze periode). Daarvoor zou ik graag de ervaringen van dove gebarentalige leerlingen en studenten in kaart brengen.

Daarom ben ik op zoek naar dove (gebarentalige) leerlingen (lagere school en middelbare school) die les volgen in het regulier onderwijs, en dove gebarentalige studenten die les volgen aan de hogeschool of universiteit.

Mijn vraag op dit moment is vooral of er uit die groep leerlingen en studenten bereid zijn een interview te geven over hun ervaringen.

De interviews zullen later dit schooljaar plaatsvinden, maar voorlopig wil ik alvast een idee krijgen of er voldoende leerlingen en studenten zijn die hun verhaal willen delen. Dan kan ik alvast een contactenlijst aanleggen om hen later te contacteren voor een interview. Ouders van de minderjarige leerlingen mogen aanwezig zijn bij dit interview.

Ben je bereid een interview te geven?

Ik ontvang graag een reactie of mail met je naam, leeftijd en in welk jaar van het lager/middelbaar/hoger onderwijs je zit, via het mailadres fien.andries@student.kuleuven.be
Ook vragen of opmerkingen zijn erg welkom!

Hartelijk bedankt!

D. Interviewvragen

1. *Mag ik dit interview opnemen? + geïnformeerde toestemming*

2. *OV algemeen: Hoe ervoeren dove leerlingen en studenten de communicatie tijdens het afstandsonderwijs?*

- a) Hoe was de algemene ervaring met afstandsonderwijs?
- b) Hoe verliep de communicatie tijdens afstandsonderwijs?
- c) Welke aanpassingen werden voor je voorzien?
- d) Werd er gehoor gegeven aan je wensen en noden?

3. *DV1: Communicatieve toegankelijkheid*

- a) Welke manieren van communicatie werden ingezet? (ondertitels, afbeeldingen, filmpjes en vertalingen VGT? Geschreven communicatie?)
- b) Welke manier van communiceren geniet bij jou de voorkeur? Waarom?
- c) Waren er positieve ervaringen met communicatie? Zijn er voordelen aan afstandsonderwijs? Welke?

d) Waren er negatieve ervaringen met communicatie? Zijn er nadelen aan afstandsonderwijs? Welke?

e) Via welke lesmethode kon jij het beste deelnemen en interageren in de les? (Synchroon (live les) of asynchroon?)

4. *DV2: Technische en logistieke aspecten – welke technologische en logistieke aspecten belemmerden de communicatie? Welke bevorderden de communicatie*

- a. Welke obstakels of moeilijkheden ondervind je bij het werken met technologie voor afstandsonderwijs? (Denk aan de videoconferentie, materialen, internet)
- b. Vond je dat de online tools aangepast waren aan communicatie in VGT / visuele communicatie?
- c. Waren er op technologisch vlak voordelen?

5. *DV3: Tolken – Hoe verliep het inzetten van tolken?*

- a. Hoe vaak heb je een tolk ingezet? Kon je altijd een tolk inzetten wanneer je dat wou?
- b. Waren er dingen die beter verliepen in verband met tolken bij afstandsonderwijs?
- c. Waren er dingen die moeilijker verliepen in verband met tolken bij afstandsonderwijs?

6. *Einde:*

- a. Wat zou jij, op basis van je ervaringen, aanbevelen om online leren te verbeteren?
- b. Zou je nog iets willen toevoegen?

E. Formulier voor geïnformeerde toestemming bij de interviews

Geïnformeerde toestemming

Werktitel van het onderzoek:

Ervaringen van dove leerlingen en studenten met communicatie tijdens afstandsonderwijs

Naam + contactgegevens promotor en onderzoeker(s):

Fien Andries – fien.andries@student.kuleuven.be

Promotor: Myriam Vermeerbergen – myriam.vermeerbergen@kuleuven.be

Doel en methodologie van het onderzoek:

Semigestructureerd interview

Duur van het interview:

30 tot 45 minuten

- Ik begrijp wat van mij verwacht wordt tijdens dit onderzoek.
- Ik weet dat ik zal deelnemen aan volgende proeven of testen:
Interview over ervaringen met communicatie tijdens afstandsonderwijs in de coronapandemie.
- Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie **vrijwillig** is. Ik heb het recht om mijn deelname op elk moment stop te zetten. Daarvoor hoef ik geen reden te geven en ik weet dat daaruit geen nadeel voor mij kan ontstaan.
- De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor **wetenschappelijke doeleinden** en mogen gepubliceerd worden. Mijn naam wordt daarbij niet gepubliceerd, **anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens** is in elk stadium van het onderzoek gewaarborgd.
- Ik wil graag op de hoogte gehouden worden van de resultaten van dit onderzoek.

Ja/nee
- Voor vragen evenals voor de uitoefening van mijn rechten (inzage gegevens, correctie ervan,...) weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij:
fienandries@hotmail.com / fien.andries@student.kuleuven.be
- Voor eventuele klachten of andere bezorgdheden omtrent ethische aspecten van deze studie kan ik contact opnemen met de Sociaal-Maatschappelijke Ethische Commissie van KU Leuven:
smec@kuleuven.be

Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen en heb antwoord gekregen op al mijn vragen betreffende deze studie. Ik stem toe om deel te nemen.

Datum:

Naam en handtekening proefpersoon

Naam en handtekening onderzoeker