

63-2



HET GEHOORGESTOORDE KIND

4e JAARGANG no. 2
APRIL 1963



Orgaan van de Vereniging ter Bevordering van het
Doofstommenonderwijs in Nederland en de Vereniging
ter Bevordering van het Onderwijs aan Slechthorende
en Spraakgebrekkige Kinderen in Nederland

HET GEHOORGESTOORDE KIND

REDACTIE

VOOR DE SECTOR DOOFSTOMMENONDERWIJS

A. Eendebak, Voorburg
Hoofdredacteur
A. Cok, Rotterdam
J. C. Cramer, Amsterdam
Mej. A. G. Kerkstra, Groningen
A. v. Uden pr., St. Michielsgestel

VOOR DE SECTOR SLECHTHORENENONDERWIJS

A. Schütten, H. de Grootstr. 13,
Utrecht, Hoofdredacteur
F. M. Decates, Nijmegen
H. Koops, Den Haag
Br. Marcus, Eindhoven

EINDREDACTEUR

A. Eendebak, Hadrianusstraat 9, Voorburg, telefoon 070—987785

ADMINISTRATEUR

P. Smit, Zijllaan 3, Leiderdorp, giro 221410, tel. 01710—21029.

DAGELIJKS BESTUUR VERENIGING TER BEVORDERING VAN HET DOOFSTOMMENONDERWIJS

J. L. v. d. Have, Hoge Weidelaan 3, Voorburg, Voorzitter
Mej. N. Rog, A. v. d. Leeuwkade 64, Voorburg, Secretaresse
H. H. M. Jansen, Joh. Evertsenstr. 25, Huizen (N.H.), Penningm.,
giro 357425

DAGELIJKS BESTUUR VERENIGING TER BEVORDERING VAN HET ONDERWIJS AAN SLECHTHORENDE EN SPRAAKGEBREKKEGHE KINDEREN

L. J. Pille, James Rosskade 5 hs, Amsterdam, Voorzitter
A. Brevé, Natersweg 5B, Rotterdam, Secretaris
Mej. W. J. M. Vermeulen, Gentsestraat 137, Scheveningen, Penningm.,
giro 509266

INHOUD

Geschiedenis van het onderwijs aan slechthorende en spraakgebrekkige kinderen in Nederland — *P. J. Evertse, Rotterdam*
Een ruimtelijk gestoord kind(?) — *E. J. Jansen, Arnhem*.
Literatuur in verband met (gestoorde) ruimtelijke oriëntatie.
Het Toch-complex — *Werkgroep Amsterdam*
De ontwikkeling van het tijdsbegrip bij jonge dove kinderen — *D. N. Wolf*.
Nieuwsberichten — *A. Schütten*.
Algemene vergadering van de Ver. voor Doofstommenonderwijs op 30 en 31 mei a.s. — *H. van Mierlo*.
Leeftijd van ontdekking van hoorverlies en leeftijd van aanmelding, vergeleken met mate van hoorverlies. Een taak voor Volksgezondheid. — *A. van Uden pr.*
Lijst van adressen van s.h. scholen volgens rayon-indeling.
Schoolnieuws

HET TIJDSCHRIFT VERSCHIJNT ELKE TWEE MAANDEN
ABONNEMENTSPRIJS f 10,— per jaar. Losse nummers f 2,—

GESCHIEDENIS VAN HET ONDERWIJS AAN SLECHTHORENDE EN SPRAAKGEBREKKIGE KINDEREN IN NEDERLAND

P. J. Evertse — Rotterdam

Het onderwijs aan slechthorende en spraakgebrekkige kinderen in afzonderlijke scholen met voor deze kinderen aangepast onderwijs is in ons land nog geen halve eeuw oud. Voor doofstomme en blinde kinderen bestonden deze inrichtingen reeds heel lang. Ook het onderwijs aan zwakzinnige leerlingen was reeds geruime tijd goed aangepakt en georganiseerd.

Het slechthorende zowel als het spraakgebrekkige kind werd vaak opgenomen op een school voor doofstommen. Hoewel geestelijk normaal werd zo'n kind zelfs geplaatst op een school voor debielen of soms zelfs voor imbecillen. De meeste slechthorende leerlingen kwamen terecht op de gewone lagere school. Ze werden daar opgenomen op de leerplichtige leeftijd evenals alle andere kinderen. Ouders noch onderwijzers wisten in de meeste van deze gevallen dat er met het gehoor van deze leerlingen iets niet in orde was. Ze kwamen gewoon met hun medeleerlingen op school, speelden met hun vriendjes, gaven antwoord als er hen iets werd gevraagd. Kortom ze reageerden voor een niet te nauwlettend toeschouwer, dus voor iemand, die zich niet had verdiept in de moeilijkheden, die een lichte of matige slechthorendheid met zich medebrengt, vrij gewoon. De kinderen hadden zich aangepast, letten met hun ogen heel goed op alle handelingen hunner omgeving, dus op houding, gebaar, gelaatsuitdrukking en vooral ook mondbeweging van de mensen en kinderen om zich heen en wisten met hun normale en soms supernormale intelligentie zich zo goed aan te passen, dat noch ouders, noch onderwijzers ook maar iets bemerkten van een afwijking van het gehoor. Heel sterk werd me dit bewust, toen ik in een ernstig gesprek over het onderwijs aan slechthorende kinderen met een volwassen, in het leven zeer goed geslaagd zakenman uit zijn mond te horen kreeg : „Wat ben ik blij, dat er tegenwoordig aangepast onderwijs voor deze kinderen is, want wat heb ik het moeilijk gehad op de lagere school, omdat ik niet alles kon verstaan. Mijn onderwijzers wisten daar niets van en ik zelf wist natuurlijk eerst ook niet wat er aan de hand was.

Mijn ouders hadden zelfs niet eens gemerkt, dat ik slechthorend was. Toen ik nog een kind was en ik bij m'n vader de winkel binnenkwam,

was daar een meneer, die, nadat ik voor m'n vader enige tijd iets had moeten doen, waarbij natuurlijk aanwijzingen werden gegeven, tegen m'n vader zei : „Meneer, weet U wel, dat Uw kind doof is ?” Omdat mijn vader het niet wilde geloven, leverde deze meneer hem het bewijs, door eerst tegen mij te praten, terwijl ik hem kon aankijken, zodat ik alles begreep, goed kon nazeggen en beantwoorden. Daarna werd hetzelfde gezegd met dezelfde luidheid achter mijn rug en toen verstond ik zo goed als niets. Toen moest mijn vader het wel aannemen”.

Ging het met zo'n kind bij taallessen, dictee, uitleg van sommen niet zo goed, dan werd door de onderwijzer wel gezegd tegen zo'n kind, dat het moest opletten, dat het niet moest zitten dromen of suffen, dat het dom was. Maar in de meeste gevallen wist hij niet, dat het kind zich bovenmatig inspande en door al deze vriendelijke of minder vriendelijke aansporingen steeds meer in de put geraakte of gegriefd werd omdat het kind het onderwijs niet goed kon volgen wegens z'n slechthorendheid.

Dat eindelijk toch afzonderlijke scholen voor deze kinderen zijn opgericht is dus niet gebeurd op verzoek van ouders of onderwijzers in de eerste plaats.

In de voordracht, die in november 1922 te Utrecht is gehouden op de vergadering der Nederlandse Keel-, neus- en oorheekundige Vereniging door Dr. A. Binnerts, k.n.o.-arts te 's-Gravenhage en die is gepubliceerd in het Nederlands tijdschrift voor Geneeskunde, 37ste jaargang 1923, eerste helft, nr. 5, lezen we :

„De man die de stoot gaf aan de oprichting van scholen voor slechthorende kinderen, was prof. A. Hartmann te Berlijn, die in 1898 in een artikel de aandacht vestigde op twee zeer dove kinderen van 10 en 11 jaar, die nog maar steeds in de eerste klasse van de lagere school zaten, hoewel de onderwijzer verklaarde, dat zij niet achterlijk waren. In 1902 volgde daarop het eerste onderwijs aan slechthorende kinderen, totdat in 1907 te Berlijn de eerste school werd gesticht. In al de landen om ons heen wordt nu dit bijzondere onderwijs gegeven, hoewel in Engeland, Frankrijk en België dit niet goed gescheiden wordt gehouden van het doofstommen-onderwijs, wat de doven zeker niet ten goede komt, daar de geestelijke ontwikkeling van een doofstomme toch altijd minderwaardig blijft”.

In ons land begon de toestand voor de slechthorenden, de doven, te verbeteren in 1911, toen de Vereniging voor slechthorenden werd gesticht, die ontstond uit de in 1908 opgerichte Bond voor doven. Deze vereniging, die enige jaren geleden met trots haar 50-jarig bestaan heeft gevierd, heet nu volledig : Vereniging tot bevordering van de belangen

van slechthorenden. Ze geeft een maandblad uit met de titel: Naar het volle leven.

Deze vereniging nu heeft onder de bezielende leiding van vele eminente slechthorende en goedhorende vrouwen en mannen heel veel gedaan voor de slechthorenden in Nederland.

In Den Haag was men voordat de Bond van Doven was opgericht reeds begonnen om iets voor het slechthorende kind te doen. De toenmalige wethouder van Onderwijs, Dr. Mouton, bewogen door het lot der slechthorende jeugd, had reeds de mogelijkheid geschapen, om deze leerlingen na de schooltijd les in liplezen te doen genieten. In 1912 werd ook in Amsterdam begonnen met dit onderwijs in liplezen na de schooltijd. Gangmakers waren hier Dr. Johan Sasse, W. Klein en J. Schreuder Azn. In hetzelfde jaar verscheen een brochure van de heer H. M. van der Zanden getiteld: Het recht der doven. Hij pleitte hierin voor afzonderlijke scholen voor de slechthorende jeugd.

In 1913 was het Tine Marcus, bekend onder de naam van „Dovenmoeder”, die op de tentoonstelling „De Vrouw” de aandacht wist te vestigen op de noden der slechthorenden en die zo geestdriftig wist te betogen, dat het kwaad bij de wortel moest worden aangevat, dat er speciale scholen voor slechthorende kinderen moesten komen. Gloedvol betoogde ze, dat men er niet was met deze kinderen op de gewone school te laten en buiten de gewone schooluren wat liplezen te leren. Het gehele onderwijs moest worden aangepast aan de bijzondere psychische gesteldheid van het slechthorende kind. Het kind moet zo worden geplaatst, dat het de hele dag contact heeft met de onderwijzer en de klasgenoten. Het moet de hele dag alles kunnen volgen en er moet gelegenheid zijn, dat de minder goede spraak, die bij velen het gevolg is van het verminderde gehoor, wordt behandeld en verbeterd.

De heftige bewoegendheid waarmede en de meesterlijke wijze waarop Tine Marcus haar gehoor wist te boeien, waren oorzaak, dat dit insloeg bij het belangstellende publiek. Onder haar gehoor was niemand minder dan de Koningin Moeder Emma.

De woorden van Dovenmoeder waren gehoord en verstaan. Er werd gehoor aan gegeven.

Waren in Den Haag in 1912 reeds 2 klassen voor slechthorende kinderen ingericht, in mei 1914 kon de eerste volledige school voor slechthorenden worden geopend. Het waren vooral mejuffrouw A. van Oostrom, zelf slechthorend en slechtziend, de heer W. P. L. Brijnen, het eerste hoofd der school en mej. Joha. de Jong, lerares in spreken en liplezen,

die heel veel hebben gedaan voor het tot stand komen dezer school.

Dat in september van hetzelfde jaar de school voor slechthorende kinderen in Amsterdam kon worden geopend, was te danken aan het energieke werk van Prof. Burger, de bekende strijder voor de belangen van doven en doofstommen. De eerste directeur van deze school was de heer H. M. van der Zanden.

(Wordt vervolgd)

EEN RUIMTELIJK GESTOORD KIND (?)

E. J. Jansen te Arnhem

HENNY werd geboren op 17 mei 1950.

Volgens de ouders was de bevalling zwaar en langdurig, bijna 'n tangverlossing. Zij bleef enig kind : na haar werden twee kinderen dood geboren. Omstreeks het vijfde levensjaar werd de slechthorendheid opgemerkt. Kort tevoren leed het kind aan mazelen, gepaard gaande met zware diarree.

Henny liep laat, praatte vroeg en was vroeg zindelijk ; zij struikelde dikwijls.

De ouders deelden mee, dat een zuster van de man tot de vierde klas van de lagere school onderwijs heeft genoten ; deze zou debiel zijn. Na huwelijk met een debiele man werd zij moeder van een epileptisch kind.

Het tweede kind is zwakbegaafd.

Alleen in de familie van de zijde van de vader van Henny wordt 'n bril gedragen.

Henny's moeder maakt een rustige, evenwichtige indruk.

De vader is rusteloos bezig, vooral met zijn konijnen. Hij knutselt graag, houdt niet van radio, film of televisie en leest nooit, zelfs geen kranten. Hij schrijft slordig (ongelijk), klaagt veel over hoofdpijn. Hij maakt een opgewekte indruk. Volgens zijn zeggen was hij op school slecht in aardrijkskunde en geschiedenis, echter goed in hoofdrekenen.

Henny is wat onrustig van aard : zij leest niet, tekent niet, heeft geen vaste bezigheden. Dit laatste geldt zowel haar vrije tijd thuis als op school. Heeft zij haar taak af, dan kan zij zich onmogelijk op eigen houtje

bezig houden. De slaap is rustig. In huis is zij handig, het handwerken is matig, handenarbeid is beslist onvoldoende; zij kan bijv. niet langs een lijn knippen. Van poppen houdt zij niet, maar op beesten is zij dol. Volgens de ouders wordt zij geleidelijk rustiger.

Echt spelen schijnt zij niet veel te doen; zij wipt bij de burenen in en uit en houdt een praatje.

Op school is Henny ijverig, doch wat onrustig en spraakzaam. Zij heeft de neiging, haar werk af te raffelen.

Spraak en uitdrukkingwijze zijn goed; het dialect van Henny's woonplaats is goed merkbaar. Mondeling en schriftelijk taal zijn goed. In dictee's worden weinig fouten gemaakt, ook als de andere leerlingen er veel moeite mee hebben. Bij een opstelletje naar aanleiding van een reeks prentjes heeft Henny de neiging er op los te fantaseren, kennelijk met genoegen.

Het hardop lezen is goed; haar stem ligt de andere kinderen goed: die geven haar dikwijls een beurt, wanneer zij iemand mogen kiezen.

Henny begrijpt het gelezene niet zo vlug; er is dikwijls veel uitleg nodig.

Het schrijven is onregelmatig: niet goed op de lijn, de letters zijn wat ongelijk in grootte, deels schuin, deels rechttop. Op de lijn schrijven is altijd erg moeilijk voor haar geweest. Ook het zetten van cijfers in hokjes baarde moeilijkheden, met name in het begin van de schoolperiode. Henny's tekenwerk maakt een kinderlijke indruk. Aanvankelijk bracht zij daar niets van terecht. Momenteel blijft zij nog bij de groep achter in deze manier van uitdrukken. Zij tekent ook niet graag.

Het rekenen is voldoende wanneer zij de getallen voor zich ziet. Een kladblaadje kan zij absoluut niet ontberen. Hoofdrekenen is beslist onvoldoende, ook wanneer het eenvoudige sommetjes betreft.

Rijtjes sommen van dezelfde soort worden zonder veel fouten gemaakt, doch iedere som, die er anders uit ziet, dan de vorige wordt met kennelijk gebrek aan zelfvertrouwen bekeken. Ook het uit het hoofd optellen en aftrekken van kleine geldbedragen baart moeilijkheden. Ziet zij de getallen op het bord of papier, dan gaat het stukken beter.

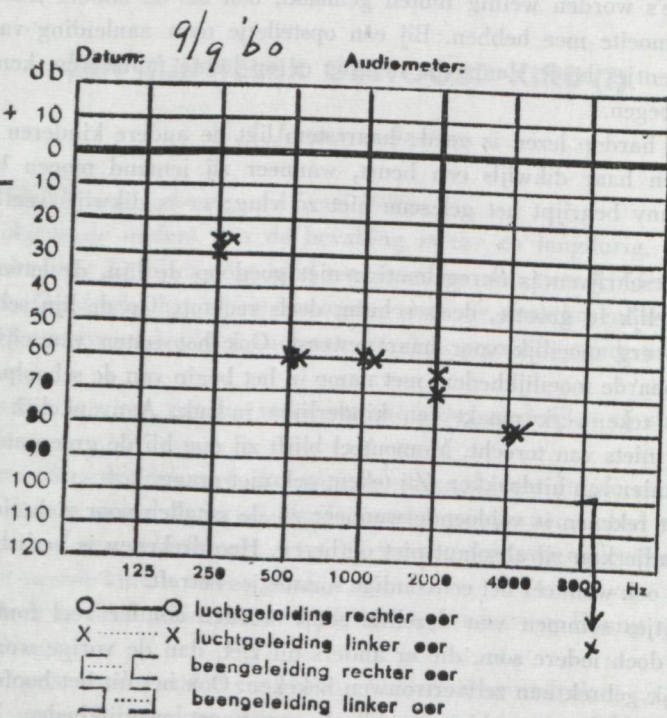
Bij het maken van sommen in haar schrift verwisselt zij plus en min wel eens; omkering in de getallen komt niet voor.

De aardrijkskunde vormde aanvankelijk voor Henny een groot struikelblok. Dit gold de topografie. Met de landkaart had — en heeft zij nog wel, hoewel in mindere mate — de grootste moeite.

Henny's gedragingen in de school kenmerken zich vooral door *on-*

zekerheid. Dit uit zich b.v. door het volgende: bij de leesles heeft zij moeite om de juiste bladzij te vinden; ook om de goede regel te vinden; bij de gymnastiek lukt het niet snel genoeg om de plaats in de rij te vinden; zoals reeds vermeld kostte het schrijven op lijntjes en in hokjes moeite; na een bezoek aan de Cineac haalde Henny de volgorde der films door elkaar en plaatste gebeurtenissen van de ene film in een andere. Dit gevoel van onzekerheid maakt het kind soms wat prikkelbaar.

De omgang met andere kinderen is goed. Over enkele „kleintjes” houdt Henny met succes een „moederlijk oog” tijdens de busreis naar huis.



Op advies van een K.N.O.-arts werd Henny op 16 september 1957 geplaatst op de Dr. P. C. M. Bosschool voor s.h. kinderen te Arnhem. Deze oordeelde :

„Henny, oud 7 jaar, bleef zitten in de eerste klas, waarschijnlijk omdat ze doof is. Aan haar oren is uitwendig niets te zien, maar zij hoort rechts praktisch niets, enkele woorden luid aan het oor slechts. Links hoort

ze geen fluisterspraak en luide spraak op ± 2 m. Het lijkt me een pienter kind”.

Een oogarts constateerde op 17 september 1958:

„Henny heeft beiderzijds wat verminderde visus: 6/10. Er is een lichte hypermetropie, waarvoor ik echter geen bril nodig acht. Visus binoculair 8/10. De fundi zijn normaal (pupillen niet te bleek). Kleuren zijn beiderzijds normaal. Gezichtsvelden (watten staafje): geen grove afwijkingen gevonden. Bij twijfel, als ze wat ouder is, kan nog kwantitatieve perimetrie worden gedaan”.

LITERATUUR IN VERBAND MET (GESTOORDE) RUIMTELIJKE ORIENTATIE

't Volgende lijstje wordt met toestemming van de heer J. A. v. Vledder te Utrecht geplaatst.

- | | |
|---------------------|---|
| Dr. Vedder | Afwijkende kinderen in de school |
| idem | Over het copieren van eenvoudige geometrische figuren door oligophrenen en jonge kinderen |
| W. Hansen | Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes |
| Thomsom | Childpsychologie |
| Langeveld | Ontwikkelingspsychologie |
| Dubosson | Exercices perceptifs et sensori-moteurs |
| idem | Le problème de l'orientation scolaire au debut de la scolarite. |
| idem | Jeux éducatifs pour l'apprentissage des techniques scolaires fondamentales |
| W. Stern | Die Entwicklung der Raumwahrnehmung in der ersten Kindheit. (Zeitschrift für angewandte Psychologie (1908/1909, 2, 412—423) |
| Suz. Borel-Maisonny | Language orel et écrit, dl. I en II |
| Piaget | La représentation de l'espace chez l'enfant |
| Walter Klauser | Die Entwicklung der Raumauffassung bei Kinder. |
| H. Burckhardt | Über Verlagerung raumlicher Gestalten |

Syswerda	De ruimtevoorstelling van het kind.
Werner	Einführung in der Entwicklungspsychologie
Sis Heyster	Dissertatie over linkshandigheid
Marg. Wylinck	Die kindliche Welt in seiner Darstellung
I. C. van Houte	Waarneming, Intelligentie en Onderwijs
Kouwer	Tests in de Psychologische Praktijk
F. Stückrath	Kind und Raum
C. J. Sandström	Orientation in the present space (hoofdstuk X)
Ed. Claparède	L'orientation lointaine
H. C. v. d. Meer	Die Links-Rechts Polarisation des Phaenomenalen Raumes
Obéron	Recherches sur le développement mental des sourds-muets (zie index onder perception)
P. J. A. Calon	Over de persoonlijkheidsontwikkeling bij kinderen met aangeboren of vroeg verworven doofheid

Er zijn collega's die gevraagd hebben om voorbeelden van „speciale gevallen”. Hier hebben we er weer een. Ze zijn zeker niet alleen te Arnhem! Wie volgt?

Bovenstaande lijst kan wat steun geven en mogelijk dat — na het verzamelen en doorgeven van „materiaal” door ons — t.z.t. er een gegeden voorlichting door een terzake kundige kan volgen.

A. Schütten

HET TOCH-COMPLEX

Zoals velen zich nog zullen herinneren, werden destijds tijdens de Algem. Verg. van de Ver. voor D.S. onderwijs te Amsterdam een aantal vragen voorgelegd, die na de lezing van de heren van Mierlo en van der Vliet moesten worden ingevuld.

De uitslag van deze enquête werd in het tijdschrift „Het gehoorgestoorde Kind”, reeds gedeeltelijk gepubliceerd.

Eén van de vragen die nog is blijven liggen, werd door de werkgroep van Amsterdam bewerkt. Het resultaat aangevuld met enkele opmerkingen van de werkgroep zelf, moge hieronder volgen.

De vraag (nr. 3) luidde :

Heeft één van de volgende woorden uw voorkeur om het eerst aangeboden te worden? En kunt U die voorkeur motiveren?

Al... toch; hoewel; ofschoon; niettegenstaande dat; dat neemt niet weg dat; ondanks; trots; niettemin; ten spijt.

Uitslag van de lijsten

		Motivering	
al... toch	38 maal	meest frekvent in spreektaal	18
		kracht van het woord	6
		logisch: oorzaak-tegenstelling	2
		meest kinderlijke vorm	1
hoewel	22 maal	meest frekvent in spreektaal	6
		eenvoudigst	1
		zin hoeft niet te veranderen	1
		meest frekvent in geschr. taal	1
		ligt dicht bij de gebaren	1
		gemakkelijk uit te spreken	1
ofschoon	3 maal		
toch	4 maal	meest frekvent	1
		kracht van het woord	1
ga uit van „omdat”	1 maal		
ten spijt	1 maal	duidelijk aanspreekbaar	1
begin met „als ...dan”	1 maal		
geen voorkeur	13 maal	hangt af van de situatie	8
vermijden	4 maal	te moeilijk	2
geen antwoord	33 maal		

Een enkele opmerking:

Zoals uit het bovenstaande blijkt gaat de voorkeur uit naar „al... toch”, met in de 2e plaats „hoewel” en met als voornaamste motivering, zowel in het eerste als in het 2e geval de grote frekwentie in de (spreek)taal.

De werkgroep stelde zich al direct 2 vragen: A. Moeten we het frekvent voorkomen van een bepaald woord in de taal als leidend motief in onze taaldidactiek voor dove kinderen aanvaarden? We kunnen immers vooral in het gegeven geval, ook uitgaan van geheel andere principes. Bijvoorbeeld we kunnen uitgaan van de grootste tegenstelling en dus

woorden, die grote overeenkomst hebben in vorm met andere woorden voorlopig vermijden (en juist als dit frekvent voorkomende woorden zijn: hoewel — hoeveel).

Verder zouden we rekening kunnen houden met de moeilijkheden, die bepaalde woorden direct met zich brengen; bijvoorbeeld niettegenstaande en ondanks, die namelijk gevolgd worden door comprimerende zelfstandige naamwoorden; „ondanks de diefstal”. Hierbij zou de voorkeur gegeven kunnen worden aan de gehele verklarende zin: „Hoewel hij dat heeft gestolen”.

Niettegenstaande deze overwegingen vond de werkgroep het „frekwentie-principe” in dit geval zo belangrijk, dat een nadere beschouwing gewenst leek.

B. In verband hiermede kwam dan ook direct een tweede vraag naar voren namelijk of de uit de lijst geconcludeerde grootste frekwentie van „al... toch” inderdaad met de werkelijkheid overeenstemde.

Allereerst vroeg men zich af, waar men hier eigenlijk mee te doen heeft.

Voorbeeld „Al regent het, toch gaan we naar buiten”.

„We gaan naar buiten, hoewel het regent”.

„We gaan naar buiten, ondanks de regen”.

„De machine verovert steeds meer terrein, toch moeten de leerlingen weten, dat handvaardigheid belangrijk is”.

We kunnen hier spreken van een bepaalde inhoud (het regent), terwijl die inhoud in de tweede (eerste) zin tegengesteld is aan het gevolg, dat wordt verwacht of zeer beperkend is voor de gevolgtrekking, die men uit het eerste gegeven kan maken.

Een volgende stap was, na te gaan of iets dergelijks in de geschreven of gesproken taal inderdaad frekvent voorkomt en van welke vorm het zich dan het meest bedient.

Het eerste onderzoekje betrof 35 bladz. van het boek „Avontuur op de Rottumerplaat”, (jongensboek voor 12—14 jaar).

Het bedoelde geval kwam 108 maal voor, het bediende zich van de volgende vormen :

maar	55 maal	overigens	1 maal
echter	16 maal	helaas	1 maal
toch	12 maal	hoewel	1 maal
doch	7 maal	zij het dan	1 maal
al	8 maal	ondanks	1 maal
evenwel	2 maal	anders	1 maal

Het tweede onderzoekje betrof 21 bladz. van een boekje gebruikt bij het leerlingenstelsel voor boekbinders; Er werden 30 gevallen aangetroffen, verdeeld over de volgende vormen;

maar	10 maal	al	2 maal
echter	11 maal	afgezien van	1 maal
al... toch	2 maal	toch	1 maal
evenwel	2 maal	vooral ...nu ook weer niet	1 maal
		hoe ook	1 maal

Het derde onderzoek betrof 50 bladz. van het boekje „Bolke de Beer”, van Hildebrand (kinderen van 6—10 jaar).

Gevonden werden 83 gevallen verdeeld over :

maar	75 maal
maar toch	6 maal
alleen	1 maal

Het vierde onderzoekje betrof 15 bladz. van de atlas „Zien-denken-doen-en-leren”.

We vonden 7 gevallen, verdeeld als volgt:

maar	3 maal
toch	3 maal
echter	1 maal

Het vijfde onderzoek betrof 50 bladz. van het boek „Mensen hebben hun gebreken”. Er werden 52 gevallen gevonden als volgt verdeeld:

maar	25 maal	ten minste	1 maal
toch	8 maal	hoewel	1 maal
2 zinnen zonder voegw.	6 maal	ofschoon	2 maal
al	3 maal	zonder dat	1 maal
doch	4 maal	echter	1 maal

Dit onderzoekje toonde aan (voorlopige conclusie) :

1. Het gebruik van deze woorden komt voor. Het komt ook voor dat ze niet gebruikt worden.

Voorbeelden:

- A. De Maas heeft 's zomers vaak gebrek aan water. In de herfst en in de winter treedt ze voortdurend buiten haar overs. De Maas heeft 's zomers vaak gebrek aan water, maar in de herfst en de

- winter treedt ze voortdurend buiten haar oevers.
2. Om het geval vorm te geven bestaan meer middelen dan in de vragenlijst werd aangegeven.
 3. Het meest frekwent is de vorm „maar” met op de tweede plaats „echter”.

Opmerking: Er doen zich verder verschillen voor: tegengesteld gevolg, beperking en misschien nog wel meer nuances.

We realiseren ons hierbij, dat deze nuances afhankelijk zijn van de inhoud van hoofd- en bijzin ten opzichte van elkaar, niet van een z.g. inhoud van een woord als toch, hoewel, ondanks enz.

Het gevaar bestaat namelijk, dat men deze zinsinhouden in hun verhouding projecteert op genoemde woorden en spreekt van een te specifieke betekenis van deze woorden. Wel is het zo, dan wanneer „maar” klinkt, slechts een beperkt aantal mogelijkheden overblijft in de verhouding van de inhoud van wat op dit „maar” volgt t.o.v. het voorafgaande.

Deze voorlopige uitslag maakte nodig het woordje „maar” nader te bekijken.

Enkele vragen hierbij:

- a. in welke gevallen komt het woordje „maar” voor.
- b. in welk geval het meest frekwent.
- c. welke consequenties heeft dit voor onze didactiek.

Wat betreft a. en b. het volgende :

Uit de eerdergenoemde 50 bladz. van het boekje „Bolke de Beer” werden alle daarin voorkomende woordjes „maar” nader bekeken.

beperking 75 maal

voorbeeld: Het was niet prettig om op de grond te slapen, maar ik sliep de hele nacht.

idem (verbonden met toch) 6 maal

voorbeeld: Heet was vreselijk slecht weer, maar toch ging hij op stap.

voortzetting 3 maal

voorbeeld: Nu kwam de oude eend tevoorschijn, maar ze zei: ik eet het niet.

tegenstelling 9 maal

voorbeeld: Hij is niet lief, maar stout.

exclamatie 4 maal

voorbeeld: Maar, wat is dat mooi.

als bijwoord 20 maal

voorbeeld: Kom maar even hier.

in de betekenis van slechts 2 maal

voorbeeld: Er zaten maar twee beren in het hol.

Dus: In een betrekkelijk klein stukje proza (50 kleine bladz.) werd het woordje „maar” zeer frekwent aangetroffen, waarbij het in het geval van beperking het meest voorkwam.

„Maar” is een hoogwaardig homofoon (Homofoon: één woord, dat met het behoud van hetzelfde klankpatroon in verschillende grammatikale categorieën voorkomt.) Het vermoeden, dat gebruik door dove kinderen moeilijkheden zou opleveren scheen gerechtvaardigd.

Aangezien in ieder geval bewust in de taaldidactiek hiermede geen rekening was gehouden, kon over dit laatste een aantal opstellen, door de leerlingen naar aanleiding van een filmstrip gemaakt, ons nader inlichten.

In deze opstellen kwam 25 maal het woord „maar” voor, als volgt verdeeld:

beperking	15
tegenstelling	8
als bijwoord	1

Een vrij opstel door de kinderen van één der hoogste klassen gemaakt, gaf de volgende inlichting:

beperking	48
tegenstelling	33
voortgaande beschrijving	23
bijwoord	32
zo... maar	3
als... maar	1
aspect. maar	1

Een derde opstel kwam tot stand naar aanleiding van een verteld verhaal. In deze laatste opstellen kwam 100 maal het woordje „maar” voor, verdeeld over de volgende gevallen:

beperking	55
tegenstelling	34
als bijwoord	6
in de betekenis „slechts”	1
als voortzetting	1
als exclamatie	3

Bij het laatste opstel dienen we ernstig rekening te houden met de wijze waarop het gegeven waarover de kinderen moesten schrijven, werd aangeboden.

Dit bestond namelijk uit het vertellen van een verhaaltje door een van de leerkrachten. De resultaten waren waarschijnlijk sterk afhankelijk van het taalgebruik van de verteller. Hij vertelde o.a. zeer nadrukkelijk en verschillende malen, dat de jongen waarover het verhaal ging, niet in een stad, maar in een dorp woonde.

Naar inhoud en vorm werd deze zin in de meeste opstellen van de oudere kinderen terug gevonden. De verteller in kwestie was zich niet bewust van dit overmatig gebruik van het tegenstellend „maar”. Hieruit leiden we het vermoeden af dat het scheppen van contrasten misschien een algemeen onbewust mechanisme is bij hen die doofstommen lesgeven.

Gaarna zouden we op dit punt de mening van onze geachte collega's vernemen.

Voor zover „maar” werd gebruikt, zowel in het eerste als in het tweede stel opstellen, werd het juist gebruikt, zodat we didactisch in tegenstelling met ons vermoeden, hier geen moeilijkheden vonden.

Conclusie :

1. Het geval in vraag drie van de vragenlijsten aan de orde gesteld, komt zowel in de geschreven als in de gesproken taal frekwent voor.
2. Het geval komt meer met „maar” voor, dan met „hoewel” enz.
3. Voor zover de leerlingen het gebruikten, bracht het geen moeilijkheden met zich mee.
4. De didactiek van „maar” gevallen behoeft niet te worden gekoppeld aan de in de vragenlijsten gemelde gevallen.

Werkgroep Amsterdam.

DE ONTWIKKELING VAN HET TIJDSBEGRIJ BIJ JONGE DOVE KINDEREN

Over dit onderwerp is al eerder geschreven door de Heer A. v. Uden in dit tijdschrift (2e jaargang, nov. 1961).

Met bewondering voor de wijze waarop men te St. Michielsgestel het begrip „tijd” in het voorschoolonderwijs heeft verwerkt, zal ik trachten mijn ervaringen te beschrijven omtrent ditzelfde gegeven.

Bij het binnenkomen van het voorschoolklasje valt de bezoeker bijna onmiddellijk de zeven houten drieluiken op, die zijn bevestigd aan de wanden van het lokaal.

Zij stellen de zeven dagen van de week voor.

Men vraagt mij naar de bedoeling van dit materiaal.

Als het groepje van 5 á 6 jarige dove kleuters op hun bankjes voor het bord zit, wordt het de bezoeker al spoedig duidelijk.

Hij ziet hoe één van de kleuters resoluut naar de „dinsdag” toestapt, nadat allen de eerste zin op het bord hebben gelezen, nl.:

het is vandaag □ *november*.

Eva opent de bewuste dag en vult het ontbrekende woord en de datum op het bord in.

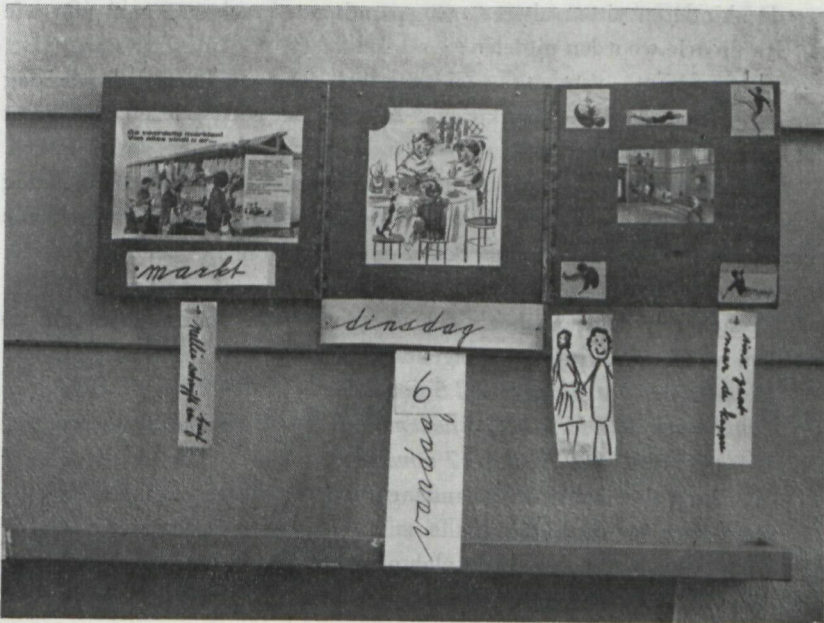
Dit is immers niet moeilijk te raden, want de activiteiten van de maandag hebben reeds plaatsgevonden, dus komt na één nachtje slapen de dinsdag met zijn gebeurtenissen, die juist door hun speciale evenementen de dag als dinsdag kenmerken.

Opgewekte gezichten van de kinderen.

„Vanmiddag gymnastiek!” gebaren ze tegen elkaar.

Iets waar we ons elke week weer op verheugen.

Vervolgens haalt Eva uit een grote doos drie celluloid kaarten, waarop de woorden: *vandaag*, *morgen* en *gisteren* staan geschreven; en tevens het juiste datumkaartje 6.





Ze loopt weer naar de „dinsdag” en bevestigt de datum aan het drieliuk.

De kinderen zitten alweer met spanning te wachten; want aan wie zal Eva de drie woorden uitdelen?

Adrie krijgt „vandaag”. Zij mag het eerst de kaart aan de dag hangen. Zou ze de juiste dag kiezen? Ze heeft het goed gelezen en ze weet dat dit woord altijd aan de opengeslagen dag komt te hangen.

Wim popelt van verlangen om het woord: *gisteren* aan de maandag te hangen, de dag te sluiten, de datum te verwijderen en het ontbrekende gedeelte op het bord in te vullen *boven* de eerste zin nl.:

gisteren was het MAANDAG 5 november.

Binnen een oogwenk heeft ook Zwaantje haar opdracht vervuld en herlezen we met elkaar de drie volgende zinnen.

gisteren was het MAANDAG 5 november;

vandaag is het DINSDAG 6 november;

morgen is het WOENSDAG 7 november.

Wat is er allemaal te doen vandaag?

Veel, heel veel dit keer.

a) Er is weer de dinsdag-markt vlak naast de school.

(dat betekent straks smullen van een lekkere vrucht; nu nog door

juf gekocht, maar in de toekomst door een van de kinderen op de markt zelf gehaald.)

b) Dan vanmiddag de gymnastiek.

„Nog meer? Ja, nog meer! Haal de briefjes maar jongens!”

Elly, Nellie en Rika haasten zich om hun briefjes te bemachtigen, die zijn opgehangen aan de haakjes onder aan het drieluik.

Wat daar opgeschreven staat, betreft hen persoonlijk en het is fijn als juf je naam met de belangrijke mededeling op het bord schrijft.

ELLIE PAPA MAMA WEG AUTO, lees ik en schrijf dit in de juiste volgorde op het bord.

Intussen heeft Elly dit al vol trots aan de anderen uitgelegd en staat ze enkele momenten in de volle belangstelling.

„Nelly, wat staat er op jouw briefje?”

Ze gebaart mij, dat ze straks een brief mag schrijven.

„Voor papa en mama?” vraag ik.

„Nee, nee!” schudt ze heftig met haar hoofd en gebaart: „Oma jarig!” Ik sta versteld, want als ik naar de dinsdag verwijs, kan ik geen briefje ontdekken, dat oma's verjaardag aankondigt.

„Dom, dom!” gebaart Nelly en ook wijzen de anderen ongeduldig naar de woensdag.

Daar immers hangt het bewuste versierde briefje.

Oh ja, morgen is de oma van nellie jarig, nellie schrijft vandaag een brief aan oma. schrijf ik op het bord.

Dit is weer opgelost.

Rika staat al voor me. Als ik haar vraag, wat de inhoud van haar briefje is, maakt ze het gebaar van: haarknippen en vanmiddag.

„Rika gaat vanmiddag naar de kapper en de kapper knipt al het haar er af”, vertel ik de kinderen.

„Fop, fop, fop,” reageert Eva onmiddellijk en maakt het gebaar: bij de neus nemen.

„Ja juf fopt, dat is waar”, schrijf ik maar weer op het zijbord, dat al bijna geen ruimte meer biedt voor al die gesprekstaal.

„Wat is er Nieske?” Geen briefje en toch iets te vertellen? Dan zal het wel iets zijn, wat op een nieuw briefje geschreven kan worden.

Ze gebaart: „Nieske — jarig — 3 nachtjes slapen.”

Een nieuwtje, dat we echter allen allang wisten.

Haar versierd briefje hing immers al enige dagen aan de vrijdag.

Zeker wilde ze ook vandaag iets over haar op het bord hebben staan.

Elke dag had ik al de volgende zin opgeschreven:
nog □ nachtjes slapen, dan is Nieske jarig, en liet ik haar het getal invullen.

We telden aan de hand van de drieluiken de nachtjes af en verheugden ons zo op het naderende feest.

Nu schrijf ik op: *nog 7 nachtjes slapen, dan is nieske jarig*.

Groot protest van Nieske, die haar drie vingertjes niet rechter in de lucht kan steken en het gebaar: „dom”! van alle kinderen.

Samen tellen we de nachten weer. Wat een vergissing. Juf is helemaal in de war. Nieske poetst onmiddellijk de 7 weg om er een enorme 3 voor in de plaats te schrijven.

Dit alles heeft zich in een kwartier á twintig minuten afgespeeld.

Nu is het tijd om het bordlesje in het schrift te schrijven.

Ondertussen verstrijkt de tijd.

Om half tien is het pauze.

Kon ik hen dit maar laten zien op een grote klok.

Mijn kleuters bemerken het op een andere manier. Hun blik wordt via de gangramen naar het heen en weer geloop van de jongste kleuters getrokken.

Annie loopt naar de deur om zich ervan te overtuigen of ze daar werkelijk wel de jas aantrekken; beduidt haar klasgenootjes, dat ze op moeten houden, onderwijl roepend: „Pau..., pau..., pau...!”

Hennie staat als eerste bij de kastdeur, waar ze een effen witte plaat omdraait, zodat het woord: pauze en een aantal spelende kinderen op een plein, zichtbaar worden.

Zij schrijft snel dit woord op 't bord.

Wij verlaten de klas om van onze pauze te genieten. Na een kwartier komen we weer boven.

Akke neemt de wacht in bij de pauze-plaat. Als iedereen weer binnen is, draait ze zeer demonstratief de saaie kant weer naar voren. Hennie staat al bij 't bord met: òf een krijtje, òf een spons in de hand.

In het eerste geval maakt ze het woordje *pauze* langer door er: *is afgelopen*, achter te schrijven.

In het tweede geval veegt ze 't woord *pauze* weg, ten teken dat hiermee 't speelkwartier is afgelopen.

We maken ons schrijfwerk af.

Daarna worden met een paar kinderen allerlei oefeningetjes gedaan.

't Voornaamste is, dat daarbij veel wordt gepraat. Telkens blijkt dan dat de weekindeling onontbeerlijk is.

De gebeurtenissen worden door de kinderen besproken. Zij staan van hun plaats op als een ongelovige Thomas aan de zekerheid van een toekomstig gebeuren twijfelt.

Zij wijzen de betreffende dag, ochtend of middag aan. 't Briefje met de mededeling wordt als overtuigend bewijsmateriaal aan 't ongelovige vriendje getoond.

Nieuwe plannen worden bedacht, die onmiddellijk door de kinderen of door de juf op de altijd beschikbare briefjes worden vastgelegd.

Tijdens een rustig momentje schrijf ik 't bordlesje in ons dagboek, om het later van bijpassende plaatjes te voorzien.

Nieske komt naast me staan.

Samen bladeren we het boek nog eens door. De platen die haar boeien bekijken we langer. Het is meteen een gelegenheid, de woorden en zinnen uit 't lesje te repeteren.

Plotseling pakt Nieske het boek uit mijn handen en laat in snel tempo de bladzijden aan haar oog voorbij flitsen.

Teleurgesteld laat ze tenslotte 't boek zakken.

„'t Staat er niet in!” vertelt de uitdrukking van haar gezichtje.

„Daar zijn nog twee boeken,” zeg en wijs ik haar. 't Gezichtje klaart op.

Met verwachting slaat ze één boek middenin open.

„Nee,” schudt ze met haar hoofd. Ze kent de platen van dit boek, want met vlugge bewegingen slaat ze enige bladzijden terug, om mij vervolgens met een triomfantelijk „ja, ja” de gezochte plaat te laten zien.

Het lesje vertelt van de verjaardag van haar vriendinnetje Liesbeth; de plaat op de linkerbladzijde verduidelijkt dit feestelijk gebeuren.

Nieske staat op, loopt naar de vrijdag en strijkt met een liefkozend gebaar over de dag. Ze weet de aandacht te winnen van Liesbeth en vertelt haar in gebaren: „Nieske — jarig — vrijdag — vlag — slinger — koek op de arm — jurk — mooi — blauw — ketting om de hals”. „Rozet op de jurk — theedrinken —,” helpt Liesbeth herinneren.

Even later zien we hen samen in de poppenhoek spelen.

Tot kwart voor elf werken we door en dan vertel ik de kleuters dat het bijna tijd voor 't opruimen is. Nu mis ik weer de klok, om 't begrip bijna, te kunnen aanduiden met 5 minuutjes.

Adrie was al klaar en vraagt me of zij de jassen deze keer in de klas mag halen.

Zij begrijpt na 't lezen van het woordje: straks, dat ze nog even moet wachten.

„Schrijf maar op het bord dat we naar huis gaan”, vertel ik haar.
Ze pakt een lange celluloidkaart waarop de zin: *wij gaan naar huis*, staat geschreven en schrijft met keurige letters de mededeling na.

Als de kinderen dit lezen en zien dat Adri alle jassen uit de gang haalt, ontstaat er een grote bedrijvigheid. In een oogwenk is alles opgeruimd en staan de kinderen op een rij te wachten..., klaar om de jassen aan te trekken, die Adri netjes voor hen heeft neergelegd.

Waarom gebeurt dit nu niet?

Men wacht totdat Adri een grote speelgoedaap, die aan een touw aan het plafond hangt, naar achteren trekt en hem met een flinke duw door 't lokaal laat zweven.

Zich niet bekommerend om de drukte of haast, die hij bij de kinderen veroorzaakt, neemt de aap de tijd, die hij voor zijn schommelingen nodig heeft.

Wie zou 't eerst klaar zijn? De aap uitgeslingerd of de kleuters met hun jassen aan?

„Wij, wij, aap laat, aap laat,” roepen de kinderen gekleed en kant en klaar voor de tocht naar huis.

Het is tijd, *wij gaan naar huis*.

De dinsdagmorgen is voorbij.

Slechts één ochtend van de week heb ik beschreven.

Ik hoop, dat de lezer een indruk heeft gekregen, welk een grote plaats de tijndeling in 't voorschoolonderwijs inneemt.

't Verlevendigt het onderwijs in grote mate. Begrippen als: vandaag, morgen, gisteren, vanmiddag, maandag, dinsdag enz., krijgen dank zij dit systeem een veel grotere betekenis.

De kinderen kunnen hun gedachten nu zowel in 't heden als in 't verleden en in de toekomst beter bepalen.

Ik zou dit materiaal niet graag missen.

De gebeurtenissen geven volop gelegenheid tot gesprek en taalarbeid.

De kleuters genieten binnen de gestelde regels een grote mate van vrijheid, die voor 't bevorderen van 't onderling contact in de kleuterklas noodzakelijk is.

Om 't zelf denken en doen te ontwikkelen, wordt erg de nadruk gelegd op de zelfwerkzaamheid van het kind.

Hierop is ook weer de week-indeling en het andere materiaal gebaseerd.

Groningen

D. N. Wolf.

NIEUWSBERICHTEN

A. Schütten — Utrecht

Op de studieconferentie in 1961 refereerde Mej. Y. C. Huitema over een onderwerp waarvan het tweede deel luidde: en op welke wijze kan men er invloed op uitoefenen dat het kind voor ontspanning of ontwikkeling zelf naar een boek gaat grijpen? (Het Geh. K. 3e Jg. no. 1)

De heer A. Willemsen te Utrecht had een initiatief, dat 't mogelijk maakte achter „boek” de woorden: „of de krant” in te lassen.

We weten allemaal hoe belangrijk lezen voor de algemene ontwikkeling is. Er dreigt, naast veel goeds, ook een gevaar in de t.v., speciaal voor gehoorgestoorde en daardoor min of meer taalarme jonge mensen.

Een leerling (en binnen enkele dagen, enige leerlingen) kwam met een draagbare radio op school en luisterde bij het aangaan van de school naar de nieuwsberichten. Er was belangstelling en 't flitste door 't hoofd van genoemde collega: daar kan wat inzitten.

Daarna heb ik een klein begin gemaakt met dit experiment en ik ontdekte een paar mooie dingen, die m.i. op verantwoorde wijze het grijpen naar de krant stimuleren.

De wijze van werken was als volgt:

Ik had mijn eigen radiotoestel naar school laten brengen, zodat we een goede ontvangst hadden. Elke leerling had een blaadje voor zich. De wereldkaart en die van Nederland hingen voor de klas. Vóór één uur zaten allen klaar voor de ontvangst. Toen... luisteren en 't gehoorde in punten opschrijven! Vanzelfsprekend waren er een paar bij die 't bijltje spoedig erbij neer legden. Anderen hielden taai vol. Sommigen van de eerste groep werden daardoor geprikkeld, dat ze op een gegeven moment de draad weer opnamen.

Je moet zelf scherp luisteren en ijverig noteren, want na deze interessante, klassikale *hoortraining*, kwam de waterval los, waarbij bleek dat zeventien grote s.h. leerlingen samen meer horen en opschrijven dan één goedgehoorde onderwijzer.

En passant was dit een pracht gelegenheid om 't goed functioneren van de klasseapparatuur te beoordelen en nog eens te peinzen over het op een andere plaats zetten van een niet-toestel-dragend kind.

Bij het zich ontwikkelende klasgesprek bleef het niet bij een goede reportage, maar kwamen tegelijk de vragen los: Waar ligt..., Waarom zei..., Hoe gaat dat...? ? We zaten met elkaar midden in vak *a t/m i*.

Het geheel duurde drie kwartier en na afloop zei ik, dat ik een van de drie prikborden zou vrij maken voor krantenknipsels in verband met deze „les”.

De volgende ochtend kwamen ze er mee. Ze mochten ze zelf voor schooltijd netjes uitknippen en opprikken. Toen bleek dat enige leerlingen 's avonds om zes uur thuis ook geluisterd hadden en sommigen dezelfde morgen om acht uur.

Helaas moest het bij dit ene experiment blijven. Mochten er onder u zijn die dit initiatief over kunnen en willen nemen, dan stel ik het heel erg op prijs hetzij in de vorm van een vervolgartikel, hetzij in die van persoonlijke correspondentie uw bevindingen te vernemen.

Uiteraard moet men zo iets niet elke dag doen, maar b.v. één keer per week. Dagenlang kwam een aantal nog met knipsels naar school, maar omdat de stimulans ontbrak, is dat tenslotte opgehouden.

Omdat we hier met een zeer wisselend gegeven te doen hebben, dat op dat moment, als een volle realiteit voor de leerlingen leeft, waar ook nog een handig gebruik maken van het wedstrijdmotief aan te pas kan komen en een eventueel aanwezige verzamelwoede op afgereageerd kan worden, in samenwerking met min of meer geleide zelfwerkzaamheid en het grijpen naar de krant, meen ik dit te moeten doorgeven.

Onze scholen beschikken over diverse apparaten. Het bezinnen op 't gebruik daarvan en 't doorgeven van ideeën kan heel nuttig zijn.

ALGEMENE VERGADERING

van Vereniging voor Doofstommen-onderwijs

op 30 en 31 mei 1963

Op de aanstaande Algemene Vergadering zullen in een gedecentraliseerde bespreking diverse onderwerpen aan de orde worden gesteld. In het programma zullen voor elk onderwerp enkele discussiepunten worden opgegeven door de betreffende leider(ster).

De leider van de sectie „Opvoeding” geeft er de voorkeur aan een uitgebreider overzicht van het te bespreken onderwerp te geven.

Dit overzicht treft U hieronder aan.

OPVOEDING VAN DOVE KINDEREN.

Dove kinderen worden opgevoed in de volgende milieu's: het gezin, het pleeggezin, het internaat, de school, de kerk en in het z.g. „derde milieu”, d.w.z. clubs, jeugdbeweging, straat e.d.

Alle kinderen bezoeken de school en langer dan horende kinderen de lagere school.

Dat is één reden, waardoor de school als opvoedingsinstituut meer voor het dove kind betekent dan voor het horende kind. Bovendien zijn onze kinderen in de middagpauze ook vaak in de schoolsfeer.

Een tweede veel belangrijker reden is, dat het kind in die school een functie gaat ontwikkelen, n.l. taalgebruik, die normale kinderen functioneel in een voorschools milieu, in het gezin ontwikkelen.

Dit betekent een functie-verlies van het gezin. Home-training kan gericht zijn op het tegengaan van dat functieverlies. In de praktijk is nog niet gebleken dat dit functieverlies opgeheven kan worden, hoogstens gereduceerd.

Het kind komt tóch op school en daar kan men profiteren van het resultaat van de home-training.

Nog steeds ligt de hoofdmoot van de taalopbouw in de school.

Men kan zich echter afvragen wat de home-training *paedagogisch* betekent. Wat betekent het, dat het affectief contact tussen ouders en hun doof kind door de home-training uit de allerprimitiefste laag van de liefelijke nabijheid wordt getild?

Men moet daarbij bedenken, dat horende kinderen in dit opzicht (hier nemen we psycho-analytische opvattingen over) in hun kleuterperiode een definitieve vorming voor het verdere leven ontvangen.

Of dit voor het dove kind óók geldt, weten wij niet. Er is, voorzover wij weten, nooit een onderzoek ingesteld naar deze kwestie. Men moet een parallelisme met de persoonlijkheidsontwikkeling van horende kinderen, niet zonder meer aannemen. Want nog afgezien van het feit dat het kind doof is en dus in een ander perceptiepatroon leeft, leeft het in andere omstandigheden vóór de leeftijd bereikt wordt, waarop het horende kind in volle wisselwerking met de ouders een oedipale fase afbouwt, is het dove kind al op school en niet zelden tevens in pleeggezin of internaat.

Komt daar evengoed als in het gezin een met het horende kind vergelijkbare ontwikkeling tot stand? Of blijven de ouders ook al komt het kind alleen in de vakantie thuis, tóch werkzaam (als imago)?

Wij weten er niets van. We kunnen er onze vermoedens over hebben,

zekerheid verkrijgen wij eerst na een uitvoerig psychologisch onderzoek, dat zo zijn bezwaren meebrengt, zowel van de zijde van het te gebruiken testmateriaal als van de zijde der psychologen die hiervoor niet geschoold zijn. Niettemin is het waardevol op dit punt eens wat te speculeren. Zo verkrijgt men een aantal gegevens, die als wetenschappelijk materiaal aan het onderzoek een zekere richting kunnen geven.

De analyse van de schoolsituatie als opvoedingsgegeven is niet compleet, als men ook niet het gegeven „leerkracht” aan een diepgaande analyse onderwerpt.

Misschien is er iets algemeen over „de” leerkracht in de dovenschool te zeggen, dat belangrijk genoeg is om het persoonlijkheidsbeeld van „de” dove (de volwassen dove) toe te lichten, al was het maar gedeeltelijk.

Vermoedelijk is dit zó belangrijk, dat men het onderzoek wel kan nalaten, als men de leerkracht er buiten zou willen houden.

Eenvoudige observatie leert ons reeds heel veel.

De leerkracht is een persoon, die het dove kind ook *opvoedt*, n.l. in zijn technisch bezig zijn met het kind op het gebied van spraak en taal. Laten we dit gemakshalve het leerproces noemen. Tegen de eisen van dat leerproces is geen enkele leerkracht opgewassen. „Het kan niet, maar het moet”. De persoonlijkheid van de leerkracht is door het onvolvoerbare leerproces voortdurend in gevaar. Hoe beschermt de leerkracht zich tegen dat gevaar?

Ook dat weten we niet. We kunnen wel weer onze speculaties verzamelen en de onderzoeker het noodzakelijke voorwetenschappelijke materiaal aanbieden.

Van belang lijkt het gegeven: realiteitsbesef. Het realiteitsbesef t.a.v. het leerproces móét bij de leerkracht onvoldoende zijn. Men kan al werkend in de klas weten wat men doet, maar men kan *niet* weten wat men nalaat. Want het ontbreekt zelfs de taalwetenschap aan compleetheid in de beschouwing van de verschijnselen van taalgebruik. De kennis van ons Nederlands die in wetenschappelijke kring is vergaard, is fragmentarisch.

Als we eens een ogenblik aannemen, dat alles wat er in een taal aan de hand is, telbaar zou zijn, dan zou men een schatting kunnen maken van het percentage daarvan, dat „wetenschappelijk” bekend is. Welnu laten we vervolgens aannemen, dat dat getal 30 % is, dan betekent dat, dat de doofstommenonderwijzer voor minstens 70 % van de taalgegevens niet weet, wat hij nalaat.

Nu moet men, afgezien van de dubbele speculatie die in de bovenstaande redenering zit, de tegenwerping maken, dat de onderwijzer voor

de volle 100 % de beschikking heeft over het *taalgebruik* en daarom bewust, maar vooral ook onbewust de didactiek kan aanvullen.

Het is echter de vraag of dit ook werkelijk gebeurt. Men mag hierover niet met een bevestiging heenstappen.

In ieder geval is in Amsterdam uit een onderzoek vast komen te staan, dat de onderwijzer vermijdingstendenzen heeft, zonder dit van zich zelf te weten, en — wat bedenkelijker is — zonder dat die vermijding gegrond is in het belang van de leerling. Daarmee is de vermijdingstendens als zodanig bewezen. Of die vermijdingstendens ook bepaalde taalfeiten bij voorkeur treft, ofwel samenhangt met persoonlijke trekken van de onderwijzer, is niet onderzocht.

Conclusie: de completerende werkzaamheid van de leerkracht als taalgebruiker is onzeker. Anders gezegd: de functionaliteit van het taalgebruik van de leerkracht is een onvoldoende waarborg voor de taalontwikkeling van het dove kind.

Elke onderwijzer of onderwijzeres wordt dagelijks en op de lange duur met dit harde feit geconfronteerd: Op intentionele basis kunnen we niet klaarkomen, omdat ons de kennis ontbreekt en op functionele basis worden we de speelbal van taalvermijdingsmechanismen, die we ons niet bewust zijn (althans niet voor het te laat is).

Deze spanning, een zaak van het leerproces, wordt, het zij nog eens gezegd, een bedreiging voor de persoonlijkheid. Alleen realiteitsbesef kan de basis zijn van de bescherming van de eigen persoonlijkheid. Niemand behoeft de tekorten te verbinden met persoonlijke schuldgevoelens, waaruit dan weer allerlei irrationele afweermechanismen kunnen omhoogwoekeren. Want het is toch geen schuldvraag van de leerkracht, dat hij/zij de kennis niet heeft die er nu eenmaal in de Nederlandse cultuur niet of nòg niet is!

Het hier bedoelde realiteitsbesef is een kwestie van karakterologische en intellectuele *moed*. Wij kunnen ons afvragen of het wel zo is, dat die moed voldoende in ons ontwikkeld is. Zo niet, dan kan dat betekenen, dat de leerkracht als didacticus verneurotiseert en daarmee de paedagogische situatie totaal bederft.

Juist die paedagogische situatie moet gezond zijn, want zij is méér dan bij het lesgeven aan normale kinderen voorwaardelijk voor het leerproces.

Immers onze leerlingen, vooral onze jonge leerlingen kunnen niet doorzien in welk verband allerlei technische details van de communicatie staan tot de *functie* dier communicatie.

Een blaas oefening, een oefening in gehoordiscriminatie, het naspre-

ken van „pop” enz. is zover verwijderd van de functie van onze communicatie, dat de kinderen het onmogelijk kunnen zien als zinvol voor de communicatie (waarschijnlijk is de afstand zó groot, dat het argument van de zinvolheid van articulatiewoorden (Belgische methode) tegenover het oefenen van zinloze fonemen (Vatter) helemaal geen reële waarde heeft).

De kinderen doen echter al die dingen toch en vaak met het grootste genoegen.

Wat blijkt hieruit? Dat hun activiteit berust op de paedagogische situatie. Men zegt, stellig niet juist, niet compleet beschrijvend, maar toch de zaak in de kern treffend: Ze doen het omdat ze de juf zo lief vinden. Hier functioneert op een of andere manier een grondvoorwaarde voor het onderwijs: liefde.

Men zou dieptepsychologisch die grondvoorwaarde kunnen beschouwen en beschrijven. Het is de vraag of dat zin heeft, ja of het niet juist schadelijk is. Maar men moet de moed hebben om dieptepsychologisch te werken, als het er om gaat, dat die grondvoorwaarde aangetast wordt door een persoonlijkheidsontwrichting die de leerkracht oploopt in zijn didactisch bezig zijn. Of is er wijze raad te geven, die deze problematiek niet rechtstreeks aangrijpt? Men zou bijv. kunnen zeggen: Als U 10 jaar op de dovenschool gewerkt hebt, moet U eens een heel jaar lang totaal ander werk doen, bijv. kelner worden en dan weer in de school terug keren.

Een ander voorbeeld: Zorg dat je een hobby hebt buiten het vak! Al deze dingen kunnen we gretig beamen, maar het is niet aangetoond, dat ze voldoende effectief zijn. De vraag is ook, in hoeverre de opleiding tot onderwijzer in het algemeen en de opleiding tot doofstommenonderwijzer in het bijzonder de persoonlijkheid voorbereid op de komende gevaren.

In de tot dusverre gegeven beschouwing valt wel een heel sterke nadruk op de leerkracht als constituant van de paedagogische situatie.

Uiteindelijk gaat het echter om het dove kind. Men komt echter gezien de problematiek van de leerkracht, nog helemaal niet toe aan het kind. Zoals de situatie op het ogenblik in het doofstommenonderwijs ligt, kan het dove kind eenvoudig niet bekeken worden. Als men het dove kind denkt te benaderen, wordt men vroeg of laat ontgoocheld: men benadert de psychische en sociale molenstenen waartussen het kind fijngevreven wordt. Het is tragisch en ook wel lachwekkend, wanneer goedbedoelende buitenstaanders-academici hier het slachtoffer van worden.

Niet alleen zoiets als de ontwikkeling van de psychologie van de doven is hierdoor onmogelijk maar ook, en dat is veel erger, de vrijheid

van de dove mens.

Mogen onze oud-leerlingen maatschappelijk geslaagd heten, als mensen vertonen zij een schrijnende invaliditeit. De manier waarop zij vader en moeder zijn bijvoorbeeld toont ons in vele gevallen een ellende, die ons met ontzetting vervult.

Het zou wenselijk zijn een uitvoerig onderzoek in te stellen naar de persoonlijkheidsontwikkeling van de kinderen van onze oud-leerlingen.

Vandaaruit zou ons menigmaal een licht op gaan. Ook daarvoor is moed nodig en... geld.

H. van Mierlo.

LEEFTIJD VAN ONTDEKKING

van hoorverlies en leeftijd aanmelding, vergeleken met mate van hoorverlies. Een taak voor Volksgezondheid.

A. van Uden pr.

Gemiddeld 40 kinderen worden per jaar voor onze Voorzorg (Home-training) te St. Michielsgestel aangemeld. Deze wonen verspreid over het gehele land. Echter blijken niet al deze kinderen na behandeling echt „doofstom” te zijn. *Achteraf* blijkt dat verschillende kinderen niet doof maar eigenlijk slechthorend zijn.

Wanneer we nu over een aantal jaren (het betreft hier meer dan 300 kinderen) de diagnose „slechthorendheid” (bijna steeds *zware* slechthorendheid, die de spraakontwikkeling blokkeert) en „doofheid” vergelijken

- I met de leeftijd, waarop het hoorverlies ontdekt is,
- II met de leeftijd, waarop het kind werd aangemeld en
- III met de lengte van de tijd, dat de ouders met aanmelding gewacht hebben.

Dan blijkt dat de slechthorende kinderen er wat dit betreft slechter afkomen dan de dove kinderen: het hoorverlies van slechthorende kinderen wordt later ontdekt; de slechthorende kinderen worden dus later aangemeld; en bovendien wachten de ouders langer met deze kinderen aan te melden nadat het hoorverlies ontdekt is. Dit moge blijken uit deze staatjes:

I

Leeftijd van ontdekking van hoorverlies.	% dove kinderen	% slechthorende kinderen.
jonger dan 1 jaar	70 %	30 %
1—2;0 jaar	69 %	31 %
ouder dan 2 jaar	29 %	71 %

II

Leeftijd van aanmelding	% dove kinderen	% slechthorende kinderen
jonger dan 1 jaar	100 %	0 %
1 tot 2;0 jaar	73 %	27 %
2 tot 3;0 jaar	80 %	20 %
3 tot 4;0 jaar	40 %	60 %
ouder dan 4;0 jaar	19 %	81 %

III

Hoe lang de ouders met aanmelding hebben gewacht	% dove kinderen	% slechthorende kinderen
korter dan 6 maanden	77 %	23 %
6—12 maanden	77 %	23 %
12—24 maanden	57 %	43 %
langer dan 24 maanden	28 %	72 %

Het is wel duidelijk dat o.a. de Kruisverenigingen hier een „taak hebben”: n.l. nu vast de ouders inlichten omtrent de mogelijkheden om de gevolgen van hoorverlies te verminderen en omtrent de gevaren wanneer deze mogelijkheden niet op tijd benut worden.

Op verzoek van enige leden volgt hier een lijst van adressen van slechthorende scholen volgens rayon-indeling

Dr. P. C. M. Bosschool, Brantsenstraat 1, Arnhem, tel 08300—23293, hoofd: J. W. de Vries.

Prof. Dr. H. C. Huizinga-school, Van Benthemstraat 1, Enschede, tel. 05420—8313, hoofd: W. H. G. Hakkenes.

Tine Marcusschool, Ossenmarkt 10, Groningen, tel. 05900—25703, hoofd:
D. v. d. Klooster.
Het Rotsoord, Utrecht, tel. 030—17292, hoofd W. Bosman.
Van Zijstweg 10, Utrecht, tel 030—31117, hoofd: J. W. Louwe.

Redacteur H. KOOPS, Emmastraat 31, Den Haag, tel. 070—853276.
Cor Emousschool, Goudenregenstraat 36, Den Haag, tel. 070—635094,
hoofd: J. Scheffer.
Baan 163, Rotterdam, tel. 010—25651, hoofd: P. J. Evertse.
Grondherenstraat 62, Rotterdam, tel. 010—174572, hoofd: J. H. C. Ver-
schoor.
Hoge Morsweg 12, Leiden, tel. 01710—26466, hoofd W. E. v. d. Engh.
„De Voorde”, Hoogkamerlaan 167, Rijswijk, Z.H. tel. 070—982168,
hoofd: P. Voogt.

Instituut St. Marie, Don Boscostraat 3, Eindhoven, tel. 04900—24287,
hoofd Zr. Laetantia. Br. MARCUS redacteur, hoofd: Jongensschool, Don
Boscostraat 18, tel. 04900—29210.
Prof. Burgerschool, Plantage Muidergracht 30, Amsterdam, tel. 020—
52219, hoofd: W. C. Andreae.
Mgr. Hermusschool, Prinses Irenestraat 94, Amsterdam, tel. 020—736495,
hoofd: G. J. Geilleit.
Prof. Van Gilseschool, Sophiastraat 2d, Haarlem, tel. 02500—15897,
hoofd: H. G. Oordijk.

Martinus van Beekschool, Acaciastraat 80, Nijmegen, tel. 08800—33429,
hoofd: F. M. DECATES (redacteur).
Mgr. Hansenschool, Mezenbroekerweg 12, Heerlen, tel. 04440—7308,
hoofd: G. Goossens.
Paus Pius XII school, St. Jansstraat 12, Breda, tel. 01600—39387, hoofd:
H. de Bakker.

Fouten en nu of later noodzakelijke aanvullingen direct doorgeven a.u.b.
A. Schütten, Hugo de Grootstraat 13, Utrecht, tel. 030—18655.

SCHOOLNIEUWS

GRONINGEN — Kon. Instituut voor Doofstommen.

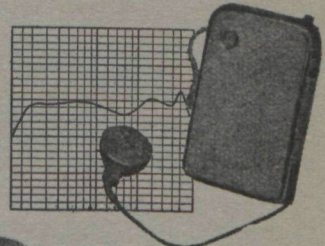
De Heer J. W. de Vries is met ingang van 1 mei a.s. benoemd tot directeur van de Dr. P. C. M. Bosschool te Arnhem.

JUBILEA:

De Heren A. Torenbeek en J. Helder vierden resp. op 26 dec. en 18 jan. j.l. hun 25-jarig onderwijzers-jubileum. Op 22 febr. werd het zilveren jubileum van de dames J. Nieboer, A. C. Kerkstra en de heer A. Staal gevierd.



met uw hulp
en door gebruik
van de
moderne techniek
ook voor hem
een gelukkige
toekomst



Breedband hoorapparaat
KL 5910

PHILIPS HOORAPPARATEN



