

72-2

Orgaan van de Vereniging ter Bevordering van het
onderwijs aan Doven in Nederland en de Vereniging
ter Bevordering van het Onderwijs aan Slechthoren-
de en Spraakgebrekkige Kinderen in Nederland.



het
gehoor
gestoorde
kind

13e jaargang nr. 2
september 1972

HET GEHOORGESTOORDE KIND

REDACTIE

Eindredactie: M. F. Pronk, Foeliestr. 78, Hoogvliet (Rtd.), tel. 010-166946.

Voor de sector dovenonderwijs

Hoofdredacteur M. F. Pronk, Foeliestr. 78, Rotterdam, Br. Josepho,
St. Michielsgestel, Mej. A. G. Kerkstra, Groningen, C. Terpstra, Voorburg,
S. J. Nieuwenweg, Amsterdam.

Voor de sector slechthorendenonderwijs

VACANT

Administrateur

H. A. Landman, Brandespad 2, Rotterdam 14, tel. 010-200679.

Dagelijks bestuur Vereniging ter Bevordering van het Onderwijs aan Doven

K. Breeman, Illegaliteitslaan 23, Groningen, Voorzitter.

H. de Snoo, Rotterdam, Secretaris.

J. C. Cramer, Prinses Beatrixlaan 30, Weesp, Penningmeester, giro: 357425.

Dagelijks bestuur Vereniging ter Bevordering van het onderwijs aan Slechthorende en Spraakgebrekkige kinderen

L. J. Pille, Kamperfoelieweg 57, Amsterdam (tel. 020-61216), voorzitter.

K. W. Kortschot, Max Havelaarlaan 64, Amstelveen (tel. 020-411637), secretaris.

H. Vrieling, Zuidplein 239, Rotterdam (tel. 010-279279), 2e secretaris.

J. G. G. Spanhoff, Cymbaalstraat 60, Nijmegen (tel. 080-774279), penning-
meester.

INHOUD

In Memoriam. de Heer J. W. de Vries, Blz. 37 • Gedragstherapie bij dove kinderen. Door Drs. J. van Dijk. Blz. 38. • Kritisch leren luisteren. Door Th. Crul. Blz. 45. • Enkele aspecten van het vormingswerk onder volwassen doven. Door S. Miedema. Blz. 54. • A. K. A. Door Br. Walter-Woluwe. Blz. 61. • Werkgroep „Muziek en beweging”. Door B. A. Gerits. Blz. 66. • Kort verslag. Door P. M. Houweling. Blz. 68. • Nieuws van de scholen. Blz. 69. • Van de administratie. Blz. 70. •

HET TIJDSCHRIFT VERSCHIJNT ELKE TWEE MAANDEN

Abonnementsprijs f10,— per jaar. Losse nummers f2,—.

In Memoriam

De leerkrachten die in 1963 aan de Dr. Bosschool te Arnhem verbonden waren, verheugden zich destijds bijzonder, dat het bestuur wederom besloot een ervaren docent uit het dovenonderwijs tot directeur van de school te benoemen.

Directeur werd: de Heer J. W. de Vries – van de school voor dove kinderen in Groningen – zoals dat dan gezegd wordt.

Wie om zijn advies vroeg, werd niet teleurgesteld.

Die leerkracht heeft kunnen leren en profiteren van zijn kennis op het gebied van de articulatie en het taalonderwijs aan dove en slechthorende kinderen. Zijn raadgevingen bleken telkens weer waardevol.

In de bijna negen jaren, dat wij onder zijn leiding gewerkt hebben, hebben wij de heer de Vries leren kennen als een rustig, bedachtzaam, vriendelijk mens, die zijn werk deed zonder daar enige ophef van te maken.

Jonge leerkrachten gaf hij de gelegenheid volkomen zelfstandig te werken. De heer de Vries zag veel, zei niet veel. Hij kende zijn leerkrachten en liet ze in hun waarde.

De kinderen hielden van hem. Zijn vriendelijkheid, zijn hartelijke omgang met hen maakten hem zowel bij de kinderen als hun ouders zeer bemind. Onder zijn leiding werd de school uitgebreid met een kleuterafdeling, die al gauw drie groepen telde.

Zijn werkzaamheden beperkten zich niet alleen tot de school:

Hij was secretaris van de sectie B.O. van de A.B.O.P.

Hij was lid van het curatorium van het seminarium voor orthopedagogiek in Bilthoven. En hij was als docent verbonden aan cursussen in Nijmegen en Groningen.

Toen wij 14 februari j.l. vernamen dat de heer de Vries overleden was, heerste er zeer grote verslagenheid op de school. Hij was zo verbonden met ons aller leven, dat dit onvoorbereide en plotselinge heengaan ons allen schokte. Degenen die hem gekend hebben zullen dit begrijpen.

Ons oprecht medeleven gaat uit naar zijn vrouw en zoons, die hem al te vroeg moeten missen.

M.K.

Arnhem, 4 maart 1972

Gedragstherapie bij dove kinderen

Lezing op de Eerste studiedag van de Vereniging ter Bevordering van het Onderwijs aan Doven in Nederland, Utrecht 21 april 1972.

*Door Drs. J. van Dijk, Orthopedagoog
Instituut voor Doven, St. Michielsgestel.*

Stel U voor U bent 15 jaar en op een feestje. Iedereen doet stoer en er wordt flink gerookt. Het meisje van Uw dromen heeft veel belangstelling voor een vriend, die nonchalant een sigaret uit zijn mond laat bungelen. Als U na enig aandringen Uw eerste sigaret neemt en U heeft toevallig het geluk dat U hierdoor de aandacht op U heeft weten te vestigen, dan kan het zijn, dat U op die dag geleerd hebt te roken. Een nieuwe gedragswijze werd door de omgeving geapprecieerd en dit heeft een leerproces tot stand gebracht. Zeker als de „straf“ in de vorm van een opstandige maag achterwege blijft. Bewust of onbewust heeft zich aan elkaar gekoppeld het gevoel van „als ik me in een situatie wat weinig op mijn gemak voel door te weinig aandacht“ etc. steek dan een sigaret op en blaas de rook vrijuit de ruimte in. Dergelijke gewoontes vormen zich voortdurend in ons leven. Zo raken sommige mensen aan de alcohol en andere worden door dat de partner op enkele beslissende momenten over haar strenge moeder ging praten impotent. Zo leert een kind, wanneer de ouders bezoek hebben al heel gauw, dat dit het moment is vader of moeder een gulden af te vlooiën voor frites door hun eis luidkeels kracht bij te zetten. Veel negatief gedrag is tot stand gekomen door verkeerde social reinforcement. De omgeving versterkt op de een of andere wijze een gedrag, waardoor dit blijvend wordt geleerd.

Een heel duidelijk voorbeeld ten aanzien van de hier vermelde stelling, dat vele gedragswijzen niet worden aangeboren of overgeërfd, maar duidelijk zijn geleerd is het volgende. Het gaat om een 10-jaar oude dove jongen welke ernstig lijdt aan het zgn. verwaarlozingssyndroom. Een jongen met een zeer zwakke ego-structuur, die zich met alle winden mee laat voeren. Deze jongen vertoonde vooral thuis neigingen vrouwenkieren aan te trekken en deze zelfs te stelen. Toen de politie er aan te pas was gekomen werden de ouders pas echt ongerust, en kwamen ze pas met dit „afwijkend“ gedrag op de proppen. In een dergelijk geval komt men zo gauw in psycho-analytisch vaarwater terecht. Verwerping van het eigen geslacht en wat in dit geval niet denkbeeldig was ridiculisering van alles wat met vrouw-zijn te maken had.

In enkele gesprekken met de ouders kwam echter nog een andere zaak aan het licht. Op een weekend, waarop de zeer uitgebreide familie van vooral ouders, broers en zussen met verloofden thuis was, verscheen deze

jongen verkleed in de huiskamer, iets wat hij wel meer deed, maar nu had hij de kleding van een ouder zusje aan. De familie bulderde van het lachen en onze jongen had zijn eerste succes met het zich op vreemde wijze in grote gezelschappen te presenteren binnen. Dit heeft zich lange tijd op allerlei wijzen gecontinueerd tot het tijdstip van het justitiële ingrijpen. Pas na lang praten hadden de ouders ontdekt, hoe het gedrag ontstaan was. Deze voorbeelden zijn met talloze te vermenigvuldigen.

Ziet men het ontstaan van deviant gedrag zoals hierboven met een aantal voorbeelden aangegeven, dan kan men goed meedenken met de behavioristische omschrijving van gedrag zoals dat algemeen door de gedrags-therapeutische theoretici wordt aanvaard: abnormaal gedrag moet niet gezien worden als iets in het individu dat onder woorden gebracht moet worden met termen als verdringing of symbolisatie, „but rather is the result of the person's interaction with his social environment and represents an understandable outcome of the individual's history of reinforcement (Ullman and Krassner in een voorwoord op Ferster's artikel in „Research in behavior modification“, 1965). Het is dus de omgeving die ziek maakt en wel naar twee kanten: ze bepaalt de aard van het gedrag en op welke wijze de persoon dit manifesteert. Een opvatting die door Foudraine in navolging van zijn grote inspirator Szasz eveneens wordt voorgestaan. Het oude ziektemodel van „inborn errors“ wordt door deze pragmatici verworpen.

Om meteen misverstanden te voorkomen de gedragstherapeuten houden wel deviant gedrag waaraan een organisch defect ten grondslag ligt buiten beschouwing.

De eerste conclusie is dat gedrag – laten we voorzichtigheidshalve zeggen – „neurotisch gedrag“ aangeleerd is. Over hoe de onaangepaste reacties ontstaan laten zij ons niet in het ongewisse. Men probeert hierin inzicht te krijgen door in de laboratoria met dieren uitvoerig te experimenteren, voortdurend worden ook vrijwilligers opgeroepen, bij wie men een experimentele neurose wil aanleren. Wat betekent dit alles voor de ketting-rokerde jongeman, voor de alcoholicus, voor onze travestiet. Het betekent niet meer of minder dat men het leerproces weer ongedaan moet maken. Het is een kwestie van zaken die aan elkaar gekoppeld zijn weer te ontkoppelen, conditioneringen te deconditioneren.

Echter het kenmerkende van de behavior theorie is dat men in dit *geval niets aan het toeval overlaat*. Misschien mag ik de roker weer naar voren halen. Wagner en Bragg beschrijven in „Advances in behavior therapy“ (1968) een prachtig programma for „decreasing Cigarette consumption“. Zij gaan uit van een veel toegepaste methode binnen de behavior theorie nl. die van de relaxatie. Als aan iemand die een heftige sigaret-roker is het roken wordt verboden of indien hij zelf stoppen wil, zal betrokkene nerveus en gespannen worden. M.a.w. hij wordt gestraft voor zijn pogen. Deze gespannenheid kan nu worden tegengegaan door de cliënt te leren relaxen.

Men legt hem of haar op een bank en leert volledige ontspanning van armen en benen te verkrijgen. Binnen een half uur trainen al kan de patiënt zich heerlijk voelen. Dan laat men bijv. het woord sigaret horen of men laat een dia verschijnen. Meteen voelt de cliënt dan zijn drang naar roken bij zich opkomen. Dan remt de therapeut dit af door te zeggen: „Je wordt nu gespannen, maar relax, dan voel je je weer veel prettiger”. Hij kan verder gaan door aversie te wekken en zeggen: „Van sigaretten word je ziek, je moet er van overgeven etc. etc. Telkens nu als je in een situatie bent waarin je wordt gevraagd te roken of dat je weer zin krijgt, relax en stel je „vomit cigarettes” voor”. Men claimt in 60% van de gevallen gunstige resultaten te hebben. Het is vooral de zuidafrikaan Wolpe geweest die deze methode van de wederkerige remming (reciprocal inhibition) populair heeft gemaakt. Hij paste ze vooral toe bij patiënten die leden aan fobieën. Zijn theorie komt er op neer dat er een response wordt gegeven die tegengesteld is aan de angst. Bijv. ontspanning, dan zal deze antagonistische response de eerste verminderen (molpe in „Psychotherapy and reciprocal inhibition” Calif. 1958).

Meer echter dan deze methode zal U het geval van de 10-jarige leerling interesseren. Hoe is hij binnen het rechte spoor geleid. Met behulp van de ouders heeft dus een gedragsanalyse plaats gevonden (waar, wanneer en hoe is het gedrag geleerd) en gezamenlijk kwamen we tot de conclusie dat de omgeving 2 dingen moest doen.

A. Als de jongen zich weer verkleed had, niet te lachen. De beloning moest achterwege blijven, indien dit zoals o.m. Skinner heeft aangetoond maar *consequent* gebeurt gaat het leerproces te niet. Ik onderstreep consequent, want als na enkele weken van toepassing van dit principe (extinctie) ook maar iemand weer zou lachen of aandacht zou besteden aan de verkleedpartij, is alles weer verloren.

B. Er moet een nieuw leerproces tot stand komen nl. het willen dragen van stoere jongenskleiding moest bevestigd worden. De ouders kochten een flinke spijkerbroek en telkens als hij deze aantrok werd hij bewonderd. Het is verbazingwekkend te zien, hoe snel een dergelijk leerproces vooral bij situatie-gevoelige kinderen tot stand kan komen.

Indien men nu tegenwerpt, ja, nu is dit afwijkende gedrag wel verdwenen, maar zijn persoonlijkheids-structuur is niet veranderd, dan heeft U gelijk. Ik wil dan graag mijn bedenkingen tegen een dergelijke behandeling kenbaar maken als niet tegelijkertijd ondersteunende therapie, in dit geval creatieve therapie – de jongen flinke grote dingen laten maken – wordt gegeven. Het interessante is, zoals ook Santer Weststrate in haar boek „Gedragstherapie” heeft aangetoond, dat de ene therapie de andere zeer goed kan ondersteunen. De bepaling van de positieve reinforcement: welke vorm van beloning is sterk genoeg om het leerproces tot stand te doen komen is een zaak waaraan veel aandacht geschonken moet worden. U begrijpt dat het mogen dragen van het spijkerpak na enige tijd als bekrachtiger gaat inboeten. Men moet dan ook kunnen beschikken over een scala

van tastbare, imaginaire of situationele bekrachtigers. Cautela en Kastenbaum hebben hiervoor hun beroemde Reinforcement Survey Schedule samengesteld (zie Psychol. Report 1967). Men vraagt de cliënt, of als het gaat om een kind, de ouders of verzorgers, wat men prettig, zeer prettig of beslist niet prettig vindt op het gebied van voedsel, dranken, sport, t.v. kijken, winkelen etc. Wanneer een item zijn kracht begint te verliezen, schakelt men over op een andere. Met name bij de operante conditionering heeft men een lijst van bekrachtigers hard nodig. Aan de operante conditionering wordt op dit moment allereerst veel waarde gehecht, omdat deze uitgaat van de willekeurige operaties van het subject, welke vallen onder het centrale zenuwstelsel, dit in tegenstelling met de klassieke conditionering à la Pavlov waar het meer gaat om onwillekeurige bewegingen als speekselafscheiding, maagcontracties e.d., zaken waarop onze „wil“ minder greep heeft. Operante conditionering is ook een meer actieve vorm van leren: ik moet zelf iets doen om de beloning te ontvangen. Het is deze techniek, waarmee wij naar ik meen de meeste successen hebben geboekt. Men selecteert nl. uit een aantal willekeurige reacties van het kind er een aantal welke men kan gebruiken om een leerproces tot stand te brengen. Neem een simpel voorbeeld van het 5-jarige kind dat absoluut niet bij het eten aan tafel wilde zitten. Het liefst griste hij zijn boterham weg en at die buiten op. Gedragsanalyse gaf weinig inzicht over het ontstaan van dit gedrag. We besloten tot operante conditionering over te gaan, nadat we een lijstje van bekrachtigers hadden samengesteld. Als zeer sterke bekrachtiging kwam uit de bus „Lego-steentjes“. Met de ouders werd afgesproken, dat men de boterham in het midden van de tafel moest leggen, het kind moest dan wel een stoel gebruiken om er bij te kunnen. Het moment dat het kind met zijn knie de stoelzitting aanraakte stopte moeder hem meteen een nieuw lego-steentje in de hand. Men begint dus heel *ver af* en werkt *stapje voor stapje naar het doel toe*. Na enkele keren begrijpt het kindje: als ik op de stoel bij de tafel klim volgt de beloning. Wanneer het moment gunstig wordt beoordeeld gaat men „shapen“, men neemt geen genoegen meer met het steunen van de knie, maar alleen als de jongen plotseling gaat zitten, bekrachtigt men. Dan stelt men vast dat 10 seconden zitten een beloning zal betekenen, vervolgens zitten plus het aanraken van de boterham.

Het verhaal eindigt natuurlijk dat het kind na enkele weken systematisch werken rustig aan de tafel bleef zitten om zijn boterham op te peuzelen. De vraag dient zich nu echter aan, moet men dan maar beloning blijven geven voor iedere hap, voor ieder moment dat het kind op zijn plaats blijft. Zeker aanvankelijk moet men zeer intensief bekrachtigen. Het is vaak een fout die onervaren mensen bij deze technieken maken, ofwel ze stellen de bekrachtigers te lang uit na de response, of ze geven er te weinig. Experimenten met dieren hebben aangetoond dat „fixed ratio“ reinforceren minder actief maken. Men weet dan dat na 1, 3 of 5 responsen de beloning steeds volgt, komt deze echter met ongelijke intervallen dan is de activiteit veel

groter. Men weet nl. niet of na 1 minuut zitten het steentje komt of nadat de boterham opgegeten is en de andere huisgenoten ook klaar zijn. Als het aantal beloningen uit de hand dreigt te lopen kan men ook gebruik maken van de „token economy“, een vorm van gedragsmodificatie welke iedere (oudere) onderwijzer nog kent. Namelijk het kruisjes of plaatjes geven voor een prestatie, na een x-aantal kunnen deze ingewisseld worden tegen een speelgoedje e.d. In „Gawijn“ van 1969 heeft Leonard Krasner nog een interessant artikel geschreven over dit „token systeem“, wat in psychiatrische ziekenhuizen vaak wordt toegepast. Telkens wanneer de patiënt iets positiefs doet wordt hem een ringetje in de vinger gestopt, welke hij op het einde van de week kan inwisselen voor snoepgoed of sigaretten. Vooral voor gedrag in de klas is dit token systeem erg geschikt, het is nl. toepasbaar voor de gehele groep. Het is mijn ervaring dat individuele therapie in een groep nogal wat bezwaren oproept. De andere kinderen welke geen beloning krijgen worden jaloers en het kind in kwestie maakt daar graag misbruik van. Over het toepassen van gedragstherapeutische principes in klas en groep wil ik nog het volgend verslag geven van een interessant experiment, dat onder mijn leiding in 4 ZMOK klassen is uitgevoerd. (De Bever, A. Heertens H, Brouwers J. en van Dijk A.: Gedragsmodificatie door extrinsieke motivatie. Scriptie in het kader van de L.O.M. opleiding van de Katholieke Leergangen te Tilburg). De hier toegepaste procedure van „groepsdruk“ of beter van extrinsieke motivatie leent zich m.i. ook uitstekend voor groepen met dove kinderen. Wie ZMOK kinderen kent weet dat hun impulsiviteit, prikkelgevoeligheid en agressie spreekwoordelijk is. Dit moge ook wel blijken uit de observaties die het startlijn gedrag moest vaststellen (bepalen van de operant level). In de observaties werd vooral gelet hoe en wanneer er deviant gedrag ging ontstaan.

Storend gedrag was vooral:

- plaats verlaten zonder argument
- storend op de plaats met zichzelf bezig zijn
- medeleerling lastig vallen.

Telkens in periodes van 5 minuten werd vastgesteld zonder dat de kinderen het wisten (10–11 jaar) of ze zich op een van deze punten schuldig maakten. Er waren tijdseenheden dat 25 maal tegen een van deze punten gezondigd werd. Dit betekent dat evenveel keer de onderwijzer moest optreden. Van onderwijs in een dergelijke situatie is dan geen sprake meer. Om aan deze onhoudbare situatie een einde te maken werd eerst een lijst van bekrachtigers m.b.v. de kinderen samengesteld. Uit een groot aantal items werden er tenslotte 52 gekozen, waarvan het drinken van ranja, het mogen kijken in een stripboek en de grabbelton wel de meeste stemmen opleverden.

Toen werd de volgende instructie door de onderwijzer gegeven:

Jongens, het is niet altijd leuk hier in de klas. Ik moet vaak mopperen en

er is vaak ruzie. We gaan elkaar helpen om het hier wat gezelliger te maken. Daarvoor gebruiken we beloningen zoals jullie die zelf uitgekozen hebben. Hoe je de beloning verdienen kunt, wel, ik ga punten geven, groene en rode. Een groen punt geef ik als iemand heel goed zijn best doet om stil te blijven zitten, en de andere jongens niet van het werk af te houden of te praten. Als iemand niet goed zijn best doet loopt de groep de kans de beloning niet te verdienen, want alleen als *jullie samen 5 groene punten meer verdienen als rode gaat de beloning door*. Ik begin vandaag met 10 minuten alles op te schrijven, morgen 15 tot dat we 30 minuten met ons taalwerk bezig kunnen zijn.

Vele in hun gedrag moeilijke kinderen hebben een reeks van slechte ervaringen achter de rug. Daarom is het zaak dat de leerkracht zo selecteert dat telkens de beloning gehaald wordt. Als de leerling een rood streepje verdiende werd dit gemotiveerd; om zo snel mogelijk de negatieve ervaring te niet te doen was het zaak zo snel mogelijk de zondaar een groen punt te laten verdienen.

In de eerste week zag men bijv. tijdens de eerste 5 minuten het storende gedrag tot $\frac{1}{6}$ van de startlijn gedrag terug lopen, ook de laatste 5 minuten waren veel gunstiger, maar nog niet helemaal bevredigend. Het bleek dat aanvankelijk een werkperiode van 20 minuten de meest gunstige was. Opvallend was dat als plotseling het storend gedrag weer toenam midden onder een sessie, hiervoor bijna steeds een negatief moment van buiten was aan te wijzen: oudere kinderen kwamen met koffie binnen, in de gang werd een kind onder handen genomen, een kind wordt gehaald voor individuele behandeling e.d.m. Wat een verbetering van sfeer kan betekenen en hoe het gevoel zich goed te gedragen op den duur krachtig genoeg kan worden, moge blijken uit de uitspraak welke aangetekend werd na enkele weken experimenteren: „Meneer die beloning is eigenlijk niet meer zo nodig, werken kan zo wel gezellig zijn”. Illustratief is ook de aantekening welke de onderwijzer bij de meest agressieve leerling van zijn klas maakte: „Wil stond op het punt agressief te worden tegenover een medeleerling. Een blik in de richting van het score bord was voldoende om zijn agressie af te remmen. Je hebt je fantastisch ingehouden, Wil. Ik weet dat dit enorm moeilijk voor je is. Ik vind het zo knap dat je voor de groep 3 punten hebt verdiend”. Hoe zo'n jongen hierop reageerde is moeilijk te beschrijven. U zou het moeten zien. Hij veranderde helemaal. Hij kreeg een rood hoofd, keek triomfantelijk de klas rond en ging met verdubbelde ijver aan het werk.

Dames en heren, In het onderwijs aan dove kinderen hebben wij het in didactisch inzicht ver gebracht, we werken met apparatuur, de beste is nog niet goed genoeg, overheadprojectoren en video-recorders behoren soms bij onze outillage alsof het de gewoonste zaak van de wereld is, dit zijn echter volkomen onnuttige zaken als, zoals Kok het noemt niet aan de eerste strategie voldaan is: het scheppen van een affectief klimaat, waarin

begrip, acceptance waardering en tolerantie en verwachting basaalcontinu en dus gereed liggend ter actualisering zo gegeven zijn, dat de ongrijpbare aanwezigheid ervan wordt aangevoeld. (Kok J.F.W. Groepstherapie in internaten, in: Contour en perspectief in de Kinderbescherming, Rotterdam 1971). Als echter dit klimaat door factoren in of buiten het kind liggend niet vanzelfsprekend bereikt wordt, dan zal dit op het niveau van de gedragsmodificatie aangepakt moeten worden. Dit is een benaderingswijze zoals U gezien hebt, van stap-voor-stap-*planning*, terug gaan als de sprong te groot is geweest. Een benaderingswijze die voor iedereen duidelijk is, voor de ouders, voor de groepsleiding e.d. Alles wat te maken heeft om de dagelijkse omgang met het kind beter te doen zijn zal er bij betrokken moeten worden. Ordening van ruimte en tijd en plaats (Dumont, Orthopedagogiek, pedotherapie en opvoeding, 's-Hertogenbosch 1968). Alleen wanneer we zo onze hulpverlening aan de kinderen in de moeilijke opvoedings-situatie zien, is er sprake van echte pedagogische hulp, en dan is het gevaar dat te eenzijdig gedragstherapeutisch gewerkt wordt ook niet zo groot. Er zijn nu wegen in ontwikkeling welke ook voor het dove kind en zijn opvoeders te bewandelen zijn, laten we er gebruik van maken opdat niet opnieuw geschreven behoeft te worden: „Die hörgeschädigten pädagogische Forschung hat sich bis heute diesen Thema (bedoeld wordt het thema van de uitgroei van de totale persoonlijkheid) auf Grund Ihrer sprachgenetische Orientierung zu wenig zugewandt“. (Hartmann N.: Die Früherziehung des hörgeschädigten Kindes. Neuburgweier, Schindele Verlag 1969).

Naschrift:

Na deze voordracht ontspon zich een discussie met de inleider vooral geconcentreerd rondom het probleem van de vrijheid van de mens c.q. het kind. Worden de kinderen geen willoos instrument in de handen van zijn „opvoeder“, immers we willen dat het kind in vrijheid kiest om het goede te doen, niet om een beloning te krijgen, maar omdat het goede in zich voldoende kracht bezit en als zodanig nagestreefd wordt.

De inleider merkte op dat inderdaad het thema van de vrijheid het kernprobleem is van de (ortho)pedagogiek. De mens kan echter in een situatie verkeren, en dit is vaak het geval bij gehandicapte kinderen, dat hij zijn vrijheid ook in een beginnend stadium, niet kan beleven omdat hij totaal overgeleverd is aan in- of extrinsieke factoren. Het is juist de gedragstherapie die die mens hiervan kan bevrijden, wat perspectief biedt voor werkelijke opvoeding: in vrijheid kunnen kiezen.

Conclusie moet zijn dat gedragstherapie dan alleen zonder gevaar toegepast kan worden, als ze wordt gebruikt binnen het totale kader van een existentieel-antropologisch denken.

Kritisch leren luisteren

Een trainingsprogramma voor auditief-gehandicapte kinderen.

Th. Crul

Audiologisch Centrum, Universiteit Nijmegen

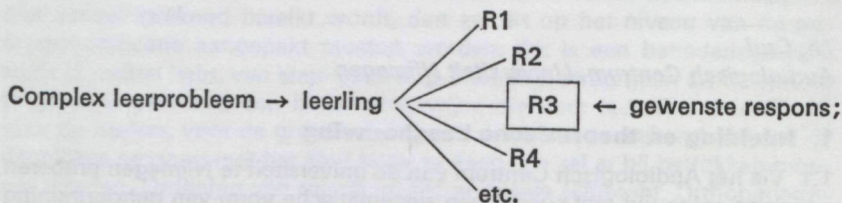
1. Inleiding en theoretische beschouwing

1.1 Via het Audiologisch Centrum van de universiteit te Nijmegen proberen wij sinds enige tijd met succes een systematische vorm van gehoortraining toe te passen die zowel gericht is op het nauwkeurig onderscheid kunnen maken tussen diverse geluiden als op het leren van de betekenissen of het herkennen van bepaalde geluiden. Hierbij wordt uitgegaan van moderne leerpsychologische en zintuigpsychologische achtergronden. Voor een goed begrip van de hier volgende beschrijving, zullen wij enkele aspecten van deze psychologische theorieën in het kort behandelen.

1.2 Het is bekend dat met consequente toepassing van systematische leertheorieën bepaalde problemen vaak eerder en beter worden geleerd (of indien nodig afgeleerd) en langer onthouden blijven, dan wanneer ze in de traditionele leersituatie worden benaderd. Een bepaalde leermethode, die b.v. deze effectieve voordelen, – mits juist toegepast – bezit, is het zogenaamde „operante leren“.

Laten wij er van uitgaan dat, wanneer ik iets moet leren, er allerlei benaderingswijzen voor het gestelde probleem bestaan, waarvan er maar één het goede antwoord is dat geleerd moet worden (zo'n antwoord noemen wij $R = \text{respons}$). Ik kan met mijn benaderingen net zo lang blijven proberen, totdat de juiste oplossing is gevonden. Dit heet „trial and error“-leren. Natuurlijk moet ik er op een of andere manier van op de hoogte worden gebracht dat ik op een gegeven moment toevallig het juiste antwoord heb gegeven. Dit kan b.v. door het verkrijgen van een beloning wanneer ik het goede antwoord geef en het krijgen van niets of een bepaald waarschuwingssignaal bij alle eventueel verkeerde antwoorden. De consequente beloning bij het goede antwoord heeft als effect dat bij een volgende keer als het probleem zich voordoet de kans is vergroot dat ik het goede antwoord geef: m.a.w. wordt deze verlangde respons steeds kunstmatig bekrachtigd en de waarschijnlijkheid dat het goede antwoord op het probleem wordt gegeven wordt met iedere volgende keer dat het zich voordoet groter. Dat betekent dus ook dat de kans om de diverse foute antwoorden te geven steeds kleiner wordt. Het onmiddellijk na een goede respons toedienen van een beloning bewerkstelligt, afgezien van een leer-effect, ook dat de gemotiveerdheid voor het volbrengen van de training relatief groot blijft. Deze in het kort beschreven leertechniek wordt „con-

ditioneren" genoemd. Het konsekwente en systematische dat in deze techniek besloten ligt maakt het mogelijk om met de huidige elektronische en technische mogelijkheden bepaalde problemen via een instrument, de z.g. leermachine, te programmeren. In een schema uitgedrukt ziet het bovenbeschreven leren er als volgt uit:



De gewenste respons wordt onmiddellijk beloond.
Dit motiveert de leerling.

Een voordeel is dat met een dergelijk programma de leerling onmiddellijk ervan op de hoogte wordt gebracht of hij het goed of fout doet. Het is natuurlijk wel belangrijk dat aan enkele leerpsychologische condities wordt voldaan. Er moet b.v. met een aangepaste beloning worden gewerkt. Een bepaalde gewenste respons wordt pas als geleerd beschouwd wanneer het praktisch zeker is dat deze verschijnt indien het probleem zich voordoet. Via het trial and error-principe in het beginstadium gaan we dus naar werkelijk leren toe, waarbij we gebruik maken van een voorafgesteld eindcriterium. In principe is het mogelijk om met deze conditioneringstechnieken b.v. gedragswijzen, gevoelens, motorisch vermogens en bepaalde waarnemingsaspecten te veranderen en aan- of af te leren; maar ook om enig inzicht te verkrijgen omtrent de leercapaciteiten als proces van een bepaalde persoon. Niet altijd in dezelfde vorm, maar wel gebaseerd op dezelfde leertheoretische beginselen worden deze technieken dan ook bijvoorbeeld gebruikt in de psychotherapie, bij gewenste pedagogische gedragsveranderingen, in de orthodidactiek en de spraaktheorie.

1.3 Bij het operante leren is het belangrijk dat er tevoren een programma wordt opgesteld, volgens welke strategie wij het leerproces zullen laten verlopen. Bij het in dit hoofdstuk behandelde leren van bepaalde waarnemingsaspecten moeten de geluids- en andere stimuli aangepast zijn aan de gestelde problemen en aan de leeftijdsvereisten van de groepen leerlingen waarmee wordt gewerkt. Dus zowel het geluidsmateriaal als het eventuele visuele materiaal kan ontwikkelingsmatig worden geprogrammeerd en worden gekozen uit de vertrouwde omgeving van het kind. Een bepaalde tactiek is om uit te gaan van het leren onderscheiden tussen- en herkennen van geluiden die veel van elkaar verschillen (groeve discriminatie b.v. tussen het geluid van een autoclaxon tegenover het geluid van stromend water, of ingeval van een verbale training tussen de woorden paraplu en paddestoel) en alnaar gelang het leerproces vordert over te

stappen op fijnere discriminatieoefeningen (b.v. het geluid van een man die een houten trap bestijgt tegenover een man die timmert, of bij een verbale training de woorden pit, put, pet etc.). In de bovengestelde training moeten de geluiden of gesproken woorden bij de betreffende afbeeldingen of geschreven woorden worden gekozen. Een ander leerpsychologische conditie is de frekwentie, waarmee de training wordt gegeven.

1.4. Wij gaan ervan uit dat vooral voor slechthorende kinderen, maar evengoed voor kinderen met minimaal bruikbare gehoorresten dergelijke programma's ontworpen kunnen worden die een optimale aanspraak op het nog aanwezige gehoor maken. Dat dit mogelijk is zal eveneens blijken uit het verloop van deze beschouwing. In het buitenland bestaat de in dit opzicht duidelijke term „educatieve audiologie”, welke dus op iets anders doelt dan de bekende diagnostische audiologie.

Er is een groot verschil tussen het fysiologisch bepaalde reflexhoren en het begrijpend horen. Het laatste kan worden beschouwd als een geleidelijk verloopend mentaal leerproces en is cognitief van aard, ofschoon de aanwezigheid van bepaalde sensaties en waarnemingsmogelijkheden hiervoor een noodzakelijke grondslag vormt. Bij het begrijpend horen zijn veel meer en andere neutrale mechanismen betrokken dan bij de „eenvoudige” hoorsensatie. Herkennen van betekenisvolle geluiden veronderstelt immers naast voldoende functionerende waarnemingsprocessen het vermogen om betekenis aan geluiden te hechten.

Uit de ontwikkelingspsychologie weten wij dat het zeer jonge kind, dat nog aan het begin staat van deze leerprocessen, eerst op een enigszins diffuse wijze geluiden binnen een totale situatie leert herkennen. Het associeert b.v. moeders geruststellende stem met geborgenheid, haar voetstappen met gevoed worden. De verdere ontwikkeling en geleidelijke samenwerking van de diverse zintuigen maakt het in een later stadium mogelijk om b.v. geluiden te associëren met de zichtbare, concrete geluidgevendende objecten. Het horen en zien leert het preverbale kind dat het de klok is die tikt en de hond, die blaft. Het horen en de tactielkinaesthesie leert dat de nagel krast, de vuist bonst etc. Pas veel later, wanneer het kind beschikt over voldoende ervaring en receptieve taal kan een geluid verbaal worden uitgelegd. Het is dus aanvankelijk noodzakelijk dat het geluidgevendende object of de concrete geluidssituatie bij het horen wordt meegegeven om later abstract te kunnen horen. Dit is ook de reden dat bij hooroefeningen vooral van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. In onze training maken wij hierop geen uitzondering en gebruiken wij geautomatiseerde audiovisuele apparaten teneinde de gewenste auditief-visuele associaties aan te brengen.

2. Het leerapparaat en enkele resultaten.

2.1 In principe werkt het leerapparaat als volgt: een kind zit voor een paneel, waarin zich 2, 3 of 4 matglazen schermpjes op een rij bevinden;

het aantal is afhankelijk van de moeilijkheid van de discriminatieoefening. Ieder schermpje heeft een oppervlakte van 6 x 8 cm. De schermpjes kunnen van de achterkant uit door een diaprojector worden bereikt en veroorzaken ieder afzonderlijk door aanraking een apart contact dat in het elektronische programma is geïntegreerd. Verder bevindt zich in het front een programmeerbaar beloningsapparaat dat automatisch een snoepje, chips of iets anders kan leveren, wanneer een correcte respons wordt gegeven. Dit beloningsapparaat kan worden vervangen door een andere vorm van beloning b.v. een hondje dat gaat bewegen e.d. Naast het beloningsapparaat bevindt zich in het frontpaneel een zichtbare elektronische teller, zodat oudere kinderen ook door het automatisch in cijfers weergegeven op de hoogte zijn van hun aantal goede antwoorden. Verder zijn er nog 2 lampjes aangebracht, n.l. een fel wit lampje dat automatisch vlak voor ieder geluid aanflitst en als attentiesignaal geldt en een fel blauw flinkerlicht dat in werking treedt wanneer een fout wordt gemaakt.

Via een programmeerbare tape-recorder wordt een bepaald geluid (of woord), b.v. een huilende baby of het woord „pit” per koptelefoon op een voor de leerling waarneembare drempel aangeboden en tegelijkertijd projecteert de diaprojector 2, 3 of 4 verschillende afbeeldingen (of gedrukte woordjes) op de achterkanten van de schermpjes, zodat voor het kind, dat vóór de schermpjes zit, een aantal duidelijk transparante beelden ontstaan. Volgens het programma correspondeert één van de afbeeldingen met het aangeboden geluid, terwijl de andere plaatjes iets anders voorstellen en, afhankelijk van de moeilijkheden van de oefening, geluiden of woorden representeren die akoestisch niet lijken op het aangeboden geluid (in ons voorbeeld b.v. een tractor of het woord „kam”) of juist veel akoestische overeenkomst vertonen (b.v. het miauwen van een poes, of het woord „put”).

Natuurlijk krijgen in het program ook de andere plaatjes en geluiden ieder minstens één beurt. Wanneer het kind het schermpje met de goede afbeelding, dus die bij het geluid hoort, aanraakt, volgt onmiddellijk de beloning en werkt de elektronische teller. De diaprojector projecteert dan een volgende reeks plaatjes en de recorder presenteert een nieuw geluid dat bij een van de nieuwe reeks plaatjes behoort etc. In geval het kind een fout maakt en dus een verkeerd schermpje aanraakt, spoelt de taperecorder snel terug naar het begin van het niet correct herkende geluid en blijft de reeks afbeeldingen staan, dus de diaprojector blijft in zijn stand. Bovendien flinkt dan het blauwe lampje. De leerling kan het maximaal 2x opnieuw bij een bepaald geluid proberen; wanneer hij daarna nog fouten maakt, gaat het programma gewoon door met het volgende geluid. Ook de reactietijd, dus de tijd tussen het aanbieden van een geluid en het maken van een keuze tussen de afbeeldingen, kan automatisch worden gevarieerd, zodat we bij het leren ook een factor „snelheid van reageren” kunnen invoeren. Het gehele apparaat bestaat dus uit een kist met een elektronisch geïntegreerde en automatisch geprogrammeerde diaprojector, een tape-recorder en het z.g.

respons-tableau met de schermpjes etc. Er is bovendien gelegenheid voor de testleider (die overigens niet bij de training hoeft te blijven) omdat het kind door zijn antwoorden zelf het automatisch verlopende programma bedient) om het programma af te luisteren, terwijl zich aan de achterkant van de kist diverse automatische tellers bevinden, die een uitslag geven over de leerprestaties, de reactiesnelheid, de beginervaring, de gemaakte fouten etc. Op deze wijze kunnen diverse aspecten van het verloop van het leerproces in getallen worden uitgedrukt, waarover wij in de volgende paragraaf weer zullen vertellen.

2.2 Bij een vooronderzoek met bovenomschreven geprogrammeerde instructie, welke echter nog niet volledig automatisch verliep (Crul 1971) wilden wij 26 slechthorende kinderen van de Martinus van Beekschool in Nijmegen en 11 meervoudig hoorgestoorde kinderen, die ook een cerebrale beschadiging hadden van het Instituut de Wylerberg te Beek, 12 verschillende betekenisvolle omgevingsgeluiden uit elkaar leren houden en door het maken van een keuze van de betreffende afbeelding leren benoemen. Deze kinderen variëerden van 4 t/m 9 jaar, hun gehoor toonde op het beste oor drempels van 40 tot 100 dB (Fletcher Index, gemiddeld op 500, 1000 en 2000 Hz) en de nonverbale globale intelligentie variëerde van van randdebiliteit tot en met een begaafd niveau. De geluiden (vogels: eend, haan, kanarie; verkeersgeluiden: straaljager, rijdende dieseltrein, optrekkende auto; huisdiergeluiden: hond, poes, koe; huishoudelijke geluiden: telefoon, wekker, stromend water) lagen soms akoestisch ver uit elkaar en vertoonden in enkele gevallen veel overeenkomst. Ze waren alle dusdanig op de band vastgelegd dat ze, wanneer de geluidsterkte van de aanbidding op het gehoor van het betreffende kind was afgesteld, gemiddeld ongeveer 30 dB boven de subjectieve gehoordrempel op het beste oor uitkwamen. Per leerzitting kwam elk geluid 3x voor in een z.g. toevallige volgorde, terwijl de plaatjes hier analoog aan waren geprogrammeerd. Er waren per leerzitting dus 36 geluiden, terwijl bij elke geluidsaanbidding 3 plaatjes werden aangeboden, waaruit het goede moest worden aangewezen.

Ook de reeks van 3 plaatjes bij ieder geluid werd steeds in een andere volgorde geprojecteerd. Per week werden 2 leerzittingen gehouden voor ieder kind. Wij bepaalden vooraf dat een kind pas het gewenste criterium had bereikt wanneer het binnen 11 zittingen in een leersessie van de 36 geluiden niet meer dan 3 fouten maakte (92% van de antwoorden moest dus goed zijn), terwijl bovendien niet méér dan één fout voor hetzelfde geluid in dezelfde zitting mocht worden gemaakt. Bij het behalen van dit strenge criterium, was het kind klaar met het programma.

Alle normale slechthorende kinderen bereikten dit criterium in maximaal 6 leersessies, terwijl duidelijk werd dat het kennen van bepaalde geluiden in de 1e leerzitting (apriorikennis) en de leersnelheid afhankelijk bleek van factoren als leeftijd, het gehoorsverlies en de intelligentie, terwijl er ook een duidelijke relatie bestond met de vorderingen wat betreft spraaktherapie (zie tabel 1).

Tabel 1

Relatie tussen het gemiddelde aantal leersessies voor het bereiken van het criterium, de apriori geluidsherkenning in de 1e sessie en de factoren: leeftijd, gehoorverlies, intelligentie en logopaedische evaluatie voor normale- en meervoudig gehoorgestorenden.

Leeftijd	S.H. N	Apriori herkenning	Aantal sessies	Multiple gestoorde		
				S.H. N	Apriori herkenning	Aantal sessies
4;3-5;10	6	4,33	4,17	1	9,00	2,00
6;0-6;11	5	5,40	3,60	2	7,00	3,50
7;0-7;11	5	9,20	2,00	2	6,00	5,50
8;0-8;11	5	10,00	1,40	2	7,50	2,00
9;0-9;10	5	10,40	1,00	-	-	-
Gehooverlies in dB (FI)						
30-49	2	9,00	1,50	-	-	-
50-69	11	8,90	2,30	3	7,33	4,00
70-89	8	7,25	2,50	4	7,00	3,00
90-100	5	5,40	3,60	-	-	-
Intelligentie nonverbaal						
boven middelmaat	9	9,00	2,33	-	-	-
middelmatig	15	7,53	2,20	-	-	-
zwak-middelmatig	2	3,50	5,50	-	-	-
zwakbegaafd	-	-	-	4	7,50	2,75
debiel	-	-	-	3	6,66	4,33
Logopaedische evaluatie						
boven middelmaat	8	9,00	2,00	2	8,00	2,00
middelmatig	13	7,61	2,40	3	7,00	3,33
beneden middelmaat	5	6,00	3,60	2	6,00	5,00

Wij oordeelden het vooral van belang dat ook de ernstig-slechthorende en de relatief jonge-, in sommige gevallen zelfs spraakloze kinderen en de minder intelligente kinderen met deze training relatief snel het criterium bereikten, al deden ze er wel wat langer over dan de anderen. Ook bleek dat met deze training zeer effectief gebruik gemaakt kan worden van minimale gehoorresten.

Ook 7 van de 11 meervoudig gehandicapte kinderen konden het programma volbrengen, ofschoon de relatie tussen leercompetentie, leeftijd en gehoor hier minder duidelijk lag. Een en ander staat grafisch afgebeeld in fig. 1. In deze figuur zien wij ook de typische leer-, of beter gezegd afleercurve van de meervoudig gestoorde kinderen die met deze techniek niet in staat waren

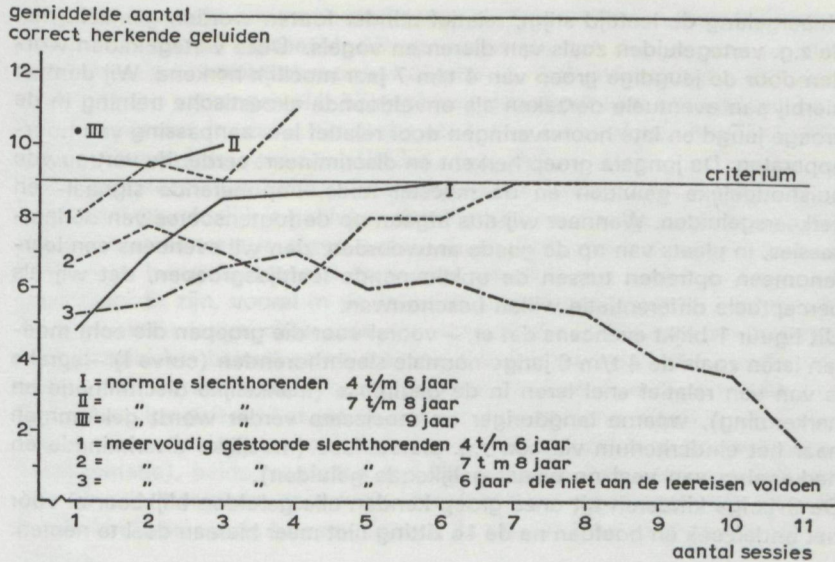


Fig. 1. Leercurven voor het bereiken van het criterium van geluidsdiscriminatie en herkenning, uitgedrukt in het aantal leersessies en de gemiddelde sessiescore.

te leren. Dit waren overigens ook kinderen die op school en in de akoepedisch- logopedische situatie door allerlei omstandigheden (antistiform gedrag, hyperbeweeglijkheid, zeer ernstige concentratieproblemen etc.) niet leerbaar bleken. In dit opzicht lijkt een dergelijke leercurve, uitgestrekt over een langere auditieve leertijd ook enigszins diagnostische waarde te bezitten. Wat kunnen wij immers akoestisch verbaal van deze falers eisen, wanneer ze nog niet in staat zijn ruw te discrimineren tussen omgevingsgeluiden?

Tenslotte wijzen wij nog op enkele analytische resultaten die uit dit onderzoek naar voren kwamen. Wanneer wij tabel 2 inspecteren, zien we dat

Tabel 2

De relatieve moeilijkheidsgraad voor het herkennen van geluiden, uitgedrukt in het percentage van het totale foutenaantal per leeftijdsgroep.

Leeftijd	Huishoudelijke geluiden	Verkeers geluiden	Dier geluiden	Vogel geluiden
4- 6 jaar	12,54	17,56	31,62	38,17
6- 7 jaar	12,75	22,81	26,17	38,25
7- 8 jaar	21,73	24,00	2,17	52,15
9-10 jaar	37,50	12,50	12,50	37,50

alnaargelang de leeftijd stijgt, relatief minder fouten worden gemaakt met de z.g. vertegeluiden zoals van dieren en vogels. Deze vertegeluiden worden door de jeugdige groep van 4 t/m 7 jaar moeilijk herkend. Wij denken hierbij aan eventuele oorzaken als onvoldoende akoestische training in de vroege jeugd en late hoorervaringen door relatief late aanpassing van hoorapparaten. De jongere groep herkent en discrimineert eerder de vertrouwde huishoudelijke geluiden en de meestal luide, imponerende signaal- en verkeersgeluiden. Wanneer wij dus afgaan op de foutenscores van de leerlessies, in plaats van op de goede antwoorden, zien wij eveneens een leerfenomeen optreden tussen de opklimmende leeftijdsgroepen, dat wij als perceptuele differentiatie willen beschouwen.

Uit figuur 1 blijkt eveneens dat er, – vooral voor die groepen die echt moeten leren zoals de 4 t/m 6 jarige normale slechthorenden (curve I) – sprake is van een relatief snel leren in de beginfase (makkelijke discriminatie en herkenning), waarna langduriger en moeizaam verder wordt geklommen naar het eindcriterium via een z.g. plateaufase (moeilijke discriminatie en herkenning van veel op elkaar gelijkende geluiden).

De 9-jarige kinderen uit onze groep kenden alle geluiden blijkbaar al vóór het onderzoek en hoefden na de 1e zitting niet meer hieraan deel te nemen.

3. Verdere mogelijkheden. De geluiden en plaatjeslotto.

De vraag zal rijzen of een dergelijke incidentele training van het gehoor en de auditieve kennis een relatief blijvend effect zal sorteren. Enkele spontane leereffecten zullen wij vluchtig in verloop van deze paragraaf beschrijven. Zoals ieder leren, dat niet in de dagelijkse ervaringswereld van het kind wordt opgenomen, zal dit effect vooralsnog van korte duur en gering zijn, tenzij met hetzelfde stimuleringsmateriaal of modificaties hiervan ook buiten de systematische leersituatie, zonder leerapparaat wordt gewerkt. (Klingl).

Wij transformeren al hetgeen via het gehoor en de leermachine verworven wordt dan ook naar andere situaties, ofschoon deze aanpak nog in een pril stadium verkeert. Momenteel wordt door de logo-akoepedisten op de Martinus van Beekschool voor slechthorende kinderen te Nijmegen en op het Instituut de Wylerberg voor meervoudig hoorgestoorde kinderen te Beek, evenals op het home-trainingscentrum van de afdeling Kinderaudiologie van de universiteit gewerkt met een geluid- en plaatjes-lotto, waarbij gebruik wordt gemaakt van betekenisvolle omgevingsgeluiden en concrete plaatjes. Ook deze lotto's zijn min of meer fasisch geprogrammeerd en vormen een verlengstuk van de programma's van de leermachine. Er wordt b.v. begonnen een geluid met het bijbehorende plaatje aan te bieden; in een volgende fase moet het geluid uit 2 afbeeldingen worden gezocht, waarbij wij ook relatief moeilijke discriminaties gebruiken (b.v. geluid trein bij plaatjes van een auto en van een trein) en tenslotte moeten de in de vorige fasen geleerde en herkende geluiden uit een grote lottokaart

worden uitgezocht, waarop zowel grove als fijne discriminaties uit de voortrainingsfasen zijn afgebeeld. Alle geluiden kunnen ook op een situatiekaart i.p.v. een lottokaart worden afgebeeld. Ook kunnen geluidscategorieën worden samengesteld, bijvoorbeeld geordend naar de fysieke kwaliteiten (rinkelende, doffe, ritmische etc.) of naar betekenisgroepen (huishoudelijke geluiden, verkeersgeluiden, diergeluiden etc.).

Het is frappant hoeveel effect deze successieve training heeft, terwijl bovendien ook herhaaldelijk is gebleken dat diverse kinderen de geleerde geluiden ook spontaan naar hun eigen leefwereld transformeren en opeens ten opzichte van het geleerde ook buiten de leerinstructie veel attentiever zijn geworden. Er zijn, vooral in de meervoudig gestoorde groep, kinderen bij die gedurende lange observatie een agnostische indruk wekten wat omgevingsgeluiden betreft en na training b.v. bij het horen van een kanarie in de speelruimte of het blaffen van een hond buiten, deze dieren aanwijzen. Zij hebben dus geleerd het geluid met het geluidgevend object te associëren (betekenis-verlening) en ook het van andere geluiden te onderscheiden (discriminatie), beide resultaten een belangrijke voorwaarde voor het verwerven van receptieve spraak en taal. Uiteraard wordt wel verondersteld dat de kinderen op de hoogte zijn van de visuele betekenis van de afbeeldingen.

Behalve het leereffect blijkt dat tijdens de spraaklessen door middel van het aanbieden van omgevingsgeluiden vaak een spontane spraak- benoemings- en verteldrang ontstaat, zodat de geluidslotto als spraak- en taalontlokkend medium gemakkelijk kan worden aangewend.

Het is, zoals gezegd, natuurlijk de bedoeling om via het trainingsprogramma met omgevingsgeluiden over te stappen op spraakgeluiddiscriminatie. De uiteindelijke bedoeling is om in de toekomst deze audio-visuele functiespelletjes te programmeren op cassette-recorders, zodat ook de ouders van auditief gehandicapte kleuters deze handzame oefeningen in de home-training kunnen opnemen.

Aangezien zowel theoretisch als praktisch pas een eerste stap is gezet met deze ons inziens veelbelovende technieken voor een auditieve functie-training, kunnen wij nog over geen andere gegevens beschikken. Wij gaan door met het ontwerpen en taxeren van onze programma's en geluidlotto's en zullen, wanneer de tijd rijp is, hiervan verder melding maken.

Referenties

Amcoff, S. *Technische Hilfen für Programmiertes Lernen und ihr Einsatz bei hörgeschädigten Kindern*. In: Hörgeschädigte Kinder, Folge 4, 8.Jahr, 174-177, nov. 1971.

Crul, Th. *Een operante techniek voor auditieve discriminatietraining en het leren herkennen van geluiden*. Ned. Tijdschr. voor de Psychologie, Deel XXVI, no. 10, 599-614, nov. 1971.

- Dale, E. *Audiovisual methods in teaching*, 3rd Ed, New York, The Dryden Press, 1969.
- Doehring, D. *Programmed instruction in picture- sound association for the aphasic-Pholia Phoniatria*, 19, 414-426, 1967.
- Doehring, D. *Picture sound association in deaf children*. J. Speech Res. 11, 49-62, 1968.
- Holland en Matthews, *Application of teaching machine concepts to speech pathology and audiology*. ASHA, 5, 474-482, 1963.
- Klingel, A. *Bevindingen met versterkingsinstallaties en auditieve leermiddelen in klassen met zwaar-slechthorende kinderen*. Tijdschr. voor logopedie en audiologie, nr. 3, 5-12, 1971.
- Ling, D. en Doehring, D. *Learning limits of deaf children for coded speech*, J. Speech Hear. Res. 12, no. 1, 83-93, 1969.
- Löwe, A. *Früherfassung, Früherkennung, Frühbetreuung hörgeschädigter Kinder*, Marhold Berlin, 1970.
- Solach, H. *Sights and sounds*. An auditory program for young deaf children. American Annals of the deaf, 110, 528-534, 1965.
- Templin, *Certain language skills in children*. Instit. Child Welfare Monograph Serie no. 26. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1957.
- Werner en Kaplan, *Symbol formation*. New York, John Wiley & Sons, Inc. 1963.
- Whetnall, E en Fry, F. *The Deaf Child*, London, William Heineman Medical Books Limited, 1971.
- Winitz, H. *Relation between sound discrimination and sound learning*. J. Comm. Dis. 1, 215-235, 1967.
- Winitz, H. *Articulation acquisition and behaviour*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1969.

Enkele aspecten van het vormingswerk onder volwassen doven

Sociaal-cultureel vormings werk binnen de doven verenigingen.

Door S. Miedema

Groepsvorming van doven.

In het verleden is langzamerhand onder de doven de behoefte gegroeid tot vorming van eigen verenigingen, bonden, sportorganisaties, enz. Hoewel er dus bij doven groepsvorming plaats vindt, is het o.i. voor Nederland onjuist de doven als een homogene groep met vastomlijnde eigenschappen naast het horende leefpatroon te karakteriseren. Daar voor is de groep te klein, 10 per 10.000 en te veel verspreid. Hoogstens kan men van een „nominale groep¹” spreken, een vaag collectivum met meer of minder duidelijke trekken, op dezelfde manier als men spreekt van: de mijnwerkers of de vissers.

Kwalificatie van doven als een groep, als een maatschappelijke categorie zou gemakkelijk kunnen leiden tot segregatie².

Groepsvorming van doven is eigenlijk van de nood geboren. Hoewel verreweg de meeste doven vooral in economisch opzicht tot een redelijke aanpassing komen, is er daarnaast het verlangen naar het „eigene” in besloten kring onder elkaar.

Het antwoord op de vraag of doofheid leidt tot isolering en tot ontwikkeling van een eigen groepsbewustzijn hangt af van de mate waarop doven met horenden omgaan, de graad van aanpassing wat weer voortkomt uit de totale attitude van de doven en de mate van acceptatie van de horende gemeenschap.

Vergelijken we de Nederlandse situatie met die in de U.S.A., dan is er in het laatste land duidelijk sprake van isolement en eigen groepsbewustzijn, van een „staat in de staat”³ (Stokoe jr. en Sign Language Structure, blz. 23). Deze onderzoeker heeft gevonden dat vele doven in de U.S.A. zich b.v. van tolken bedienen om contact met horenden tot stand te brengen, terwijl 7 van de 10 doven hun levensbestemming zoeken binnen eigen arbeidsverbanden of gezelligheidsverenigingen „sportbonden. Op verschillende plaatsen zijn dovenhotels, terwijl de apartheid tevens tot uitdrukking komt in eigen dovenverzekeringen, sociale diensten, reis-verenigingen enz. In de V.S. is er langzamerhand een gelijksoortige apartheid t.o.v. doven ontstaan, als t.o.v. negers.

Volgens de socioloog Mgr. Prof. Furfey vormen doven in de U.S.A. een minderheidsgroep. In een rede⁴ voor r.k. zielzorgers voor doven stelt hij dat zowel statistisch als om de beperktheid van hun communicatie met horenden de doofstommen (want dat zijn velen nog in onderscheid tot Nederland waar deze naam is vervangen door doven omdat de stomheid door het leren der spraak is verdwenen) een minderheidsgroep met een eigen subcultuur vormen. Deze categorie trekt zich terug uit de horende maatschappij, omdat zij onvoldoende contact kan opbouwen met horenden. Dit is voornamelijk de schuld van een tekort aan spraaktraining en spraakafzien tijdens de schoolperiode, terwijl tevens deze groepsvorming in de hand gewerkt wordt door de verscheidenheid van het Amerikaanse cultuurpatroon, vooral in de grote steden.

Het kan niet ontkend worden, dat er duidelijke sociale factoren aanwezig zijn die isolering en ontstaan van groepsbewustzijn bevorderen.

Reinhart Graf noemt in zijn boek „Der Gehörlose und die Erwachsenenbildung” de volgende punten⁵:

1. de lotsgemeenschap manifesteert zich in formele en informele groepen doven;
2. huwelijken tussen dove partners;
3. onderwijsachterstand en -beperking;
4. het onderwijs is vaak beperkt tot het niveau van het basisonderwijs. Dit beperkt de beroepsmogelijkheden;

5. taal problematiek: de gebarentaal kenmerkt de doven als groep, daarnaast moeizame beheersing van de volkstaal.
6. doven ontvangen een speciale scholing, gescheiden van horenden: daardoor ontstaat groepsbewustzijn en identificatie met lotgenoten;
7. elementaire communicatiebeperking: het gebrek aan aanspreekbaarheid kan de basis leggen tot wantrouwen.

Terecht schrijft Graf dat het isolement een van de grootste gevaren is die de doven kan bedreigen. Hun verlangen om dat isolement te doorbreken heeft tweeërlei inhoud en betekenis:

1. Opheffing van benadeling, wanbegrip en vooroordeel door de horende maatschappij omdat ook de doven een zekere mate van zekerheid, geldingsdrang, spontaneïteit, hoop, waardigheid kan verwerven.

Opheffing van de toestand van isolering in de kring van horenden in wier gesprekken en amusement zij niet kunnen delen, ja, de doven het gevoel „van uitgestoten te zijn” geven. (blz. 79).

Omdat doven zich vaak benadeeld, bespot of gefrusteerd voelen in de horende maatschappij, is er bij velen van hen de neiging om hun defect te verbergen door geen hoorapparaat meer te willen dragen, door het maken van „kleine” gebaren waar horenden bij zijn. Zij willen niet opvallen. Zo zullen doven het vaak niet prettig vinden als b.v. een horende met gebaren hen iets duidelijk wil maken, waar andere horende mensen bij aanwezig zijn. De neiging om hun defect te verbergen heeft tot gevolg dat de maatschappij vaak een verkeerd beeld van hen krijgt of hen helpt op een wijze die doven niet accepteren.

Tevens blijkt dat vele doven prijs stellen op een zekere anonimiteit t.o.v. de horende wereld. Velen zullen b.v. bij verhuizing of een enquête niet de moeite doen openbare instanties of horende personen waarmee zij in contact staan, bericht te doen.

Wanneer doven met horenden in aanraking komen en de horenden kennen het gebrek niet, dan kunnen er gemakkelijk ambivalente gevoelens ontstaan bij horenden: nieuwsgierigheid, medelijden naast afwijzing, wantrouwen, angst. Nieuwsgierigheid is wel een zeer smalle basis voor echt sociaal contact. Dit sociaal contact kent een bepaalde resonans bij de partner. Wij zenden uit op dezelfde golflengte. Welnu, het is juist deze resonantie, die wederzijdse afstemming die zo moeilijk ontstaat tussen doven en horenden. Vaak is er een spanningsveld omdat men elkaar niet begrijpt en vertrouwt. Niet zelden zijn doven ontgoocheld, wanneer een relatie met een horende op een vaak voor hen onduidelijke manier verbroken wordt.

Zien de doven de horende wereld als een vijandige? De visie van doven op de wereld om hen heen is individueel bepaald en hangt af van eigen levenservaring en -situatie en attitude. Het samenleven met horenden is voor velen een opgave. De meeste doven accepteren deze opgave, omdat zij nu eenmaal deel uitmaken van de maatschappij. Naarmate de doven meer door

de school zijn voorbereid op het leven in de horende maatschappij, naarmate hun uitgroei tot volwassenheid gestalte gekregen heeft, is ook hun visie op en de aanvaarding van de maatschappij bepaald.

Eerzijds zien we isolering van doven, omdat zij teleurgesteld zijn en niet naar waarde geschat werden, anderzijds is er toch ook de groep waartoe verreweg de meeste doven behoren die de maatschappij niet als vijandig beschouwen, maar als een uitdaging waarmee ze klaar moeten komen, als een noodzakelijkheid voor eigen bestaan, als een gegeven waarvan ook zij profijt hebben.

Als ventilatieklep, als compensatiemogelijkheid van hun moeizaam contact met de horenden, dient dan de dovenvereniging of -sportclub waar de doven worden geaccepteerd, zoals zij zijn en waar zij zonder spanning en inspanning contact kunnen maken met hun lotgenoten.

Waarde van de dovenverenigingen

Als positieve punten van de dovenvereniging zien wij:

1. In contact met de ander(en) kan de mens pas zijn echt zijn mens zijn beleven. In de dovenvereniging vinden de leden resonantie, de mogelijkheid om tot echt contact te komen. Men spreekt elkaars taal.
2. Door het omgaan met anderen, wordt men ook aan zichzelf ontdekt. Bepaalde eigenschappen als: leiding geven, creativiteit, hulpvaardigheid kunnen in de groep ontwikkeld worden.
3. In de dovenvereniging zoeken de doven vaak wat ze in de horende maatschappij missen: gezelligheid, ontspanning, waardering, geldingsmogelijkheid, persoonlijk contact, vormingsmogelijkheid.
4. De dovenvereniging kan een belangrijke stimulans geven tot vorming van haar leden:
 - a. door het aan de orde stellen van onderwerpen die aktueel zijn, het belang van de leden dienen of hun interesse hebben.
 - b. het verstevigen van het contact tussen de enkeling in nood en de samenleving door het geven van hulp, moed, voorlichting;
 - c. ontwikkeling van het ludieke, ook in de dove mens door het organiseren van spelen waarbij een beroep wordt gedaan op inventiviteit, behendigheid, samenwerking;
 - d. het ontwikkelen van expressiemogelijkheden voor doven: toneelspel, pantomimespel, fotografie, tekenen.

Organisaties van dovenverenigingen

De 3 belangrijkste Doven bonden in Nederland zijn de neutrale Ned. Bond van Dovenverenigingen, opgericht in 1931 met 6 afdelingen en \pm 500 leden, de Ned. Chr. Bond van Doven, opgericht in 1940 met \pm 1000 leden aangesloten bij 17 afdelingen en de K.N.D.S.B. (1926), waarbij de meeste dovensportclubs, vooral in het westen van het land zijn aangesloten. In

het noorden existeert de Noordelijke Doven Sportvereniging. Op verschillende plaatsen in Nederland zijn zelfstandige dovenclubs, terwijl verschillende doven bij horende sportclubs zijn aangesloten. Naar schatting is $\pm 7\%$ van de doven in Nederland aangesloten bij een dovenvereniging, terwijl 30% dubbel georganiseerd is.

De N.B.D.V., de N.C.B.D. en de K.N.D.S.B. hebben een samenwerkingsvorm gevonden binnen het overlegcentrum Dovenraad, om gemeenschappelijke belangen gecoördineerd te behartigen.

In dit verband beperken we ons thans tot de grootste Dovenbond die zich bezighoudt met sociaal-cultureel werk, de N.C.B.D.

Het is een moeilijke opgave om thans de organisatie en de vormingsdoelen van deze bond te definiëren, omdat de N.C.B.D. zich in een overgangsfase, in een periode van heroriëntatie bevindt: er is enkele jaren een onduidelijk beleid geweest door het wegvallen van een aantal bestuurders; de statuten worden thans gewijzigd mede met het oog op de toekomst; de emancipatie van de doven, gevoegd bij de snelle maatschappelijke veranderingen en eisen tot permanente educatie en zinvolle vrijetijdsbesteding vragen een nieuw beleid en visie van het Bondsbestuur.

De Nederlands Christelijke Bond van Doofstommen (de oude naam) is in 1940 opgericht door een aantal horende medewerkers van het Instituut voor Doven „Effatha” te Voorburg en een aantal oud-leerlingen, voornamelijk van voornoemd Instituut. De N.C.B.D. is gevormd om volgens Artikel 3 van de Statuten (van 1946) de geestelijke en stoffelijke belangen van haar leden te bevorderen.

Als middelen daartoe worden genoemd:

1. het houden van bondsdagen;
2. het oprichten van afdelingen en jeugdgroepen
3. het organiseren van godsdienstige samenkomsten;
4. het beleggen van ontmoetingssamenkomsten;
5. het uitgeven van een tijdschrift (Ons Bondsblad);
6. het organiseren van reizen;
7. het zoeken naar arbeid;
8. het verlenen van steun aan behoeftige doven;
9. het stichten van een tehuis en vakantieoord.

Het hoofddoel van de N.C.B.D. is voornamelijk geweest: het beleggen van godsdienstoefeningen voor doven. Daartoe werden er door het Bestuur voorgangers aangetrokken om het evangelie aan doven te brengen. In dit opzicht heeft de N.C.B.D. goed werk gedaan. Thans nemen de kerken deze taak over.

De traditionele vergaderopzet was en is nog op veel plaatsen:

- A. een godsdienstoefening;
- B. de afdelingsvergadering.

Elke afdeling is vrij in de keuze van haar activiteiten.

Naast ontspanning en onderling gesprek neemt de sociaal-culturele vorming een belangrijke plaats in:

het houden van lezingen over actuele onderwerpen;

het vertonen van films, dia's;

toneelspel of hersengymnastiek;

groepsgesprekken;

gezelschapsspelen.

Het hangt van een 3 tal factoren af in hoeverre sociaal-cultureel vormingswerk op de dovenvereniging succes heeft:

1. de houding van het bestuur;
2. de samenstelling en interesse van de groep;
3. de mogelijkheid om ter zake kundige sprekers aan te trekken die tevens voor doven kunnen spreken.

Het bestuur van een afdeling moet, wil het vormend bezig zijn, oog hebben voor de volgende punten:

1. overdracht van informatie;
2. de leden via discussie uitdagen tot eigen meningsvorming en oordeel;
3. het stimuleren van de onderlinge samenwerking door groepsspelen door hantering van bepaalde gesprekstechnieken;
4. de leden te wijzen op hun verantwoordelijkheid en noodzakelijkheid tot eigen keuze;
5. de leden voor te (laten) lichten over het rollenspel dat van hen wordt verwacht in de horende maatschappij;
6. met name de jongeren op te vangen en hen te helpen bij hun participatie in de maatschappij;
7. niet te eenzijdig te zijn in het vormingswerk b.v. door alleen maar lezingen te organiseren;
8. de leden te helpen bij het zinvol besteden van hun vrije tijd.

Onder vrije tijd verstaan we met R. Wippler⁶: „Alle tijd die niet wordt gebruikt voor geregelde beroepsarbeid of andere geregelde dagelijkse werkzaamheden, gaan naar en komen van het werk, slapen, eten en lichaamsverzorging.

Ook de doven hebben door de gestegen welvaart, door arbeidsverkorting t.g.v. mechanisatie en rationalisatie evenveel vrije tijd als horenden.

Vrijtijdsbesteding kan een probleem zijn. John Maynard Keynes (geciteerd door Wippler) noemt het zelfs een „angstwekkend probleem voor mensen zonder bijzondere talenten om zich zelf bezig te houden, vooral wanneer zij niet meer traditioneel gebonden zijn“. Daarom heeft ook de dovenvereniging een taak t.a.v. haar leden om tegenover het consumptieve-passieve aspect van vrijtijdsbesteding actieve produktiviteit te bevorderen door het organiseren van hobbyclubs (b.v. voor fotograferen, bloemschikken, knutselen, kaartspelen, enz.).

Samenvattend kunnen we stellen dat:

1. plaatselijk, regionaal en landelijk diverse activiteiten op sociaal-cultureel gebied door de dovenverenigingen worden georganiseerd;
2. dat de hulp van de horenden niet gemist kan worden, omdat zij vaak het intermediair moeten zijn om te vertolken wat in sociaal cultureel opzicht aan de orde is;
3. dat er te weinig kader is – doven en horenden – om de sociaal-culturele vorming uit te bouwen;
4. dat er meer coördinatie tussen dovenbonden en -verenigingen nodig is. Dit is met name van belang wil men in aanmerking komen voor subsidie van de Overheid;
5. dat de dovenbonden in niet geringe mate bijgedragen tot emancipatie en ontwikkeling van de doven en dat zij tot steun zijn bij de maatschappelijke aanpassing van haar leden;
6. dat de dovenverenigingen voor de toekomst vooral aandacht moeten schenken aan het creatieve aspect van de permanente educatie, niet in eigen isolement, maar met hulp van horenden en als het mogelijk is in samenwerking met horende verenigingen.

Literatuur

1. J. A. A. van Doorn, Drempelwoorden register in: *Het sociale leven in al zijn facetten*, v. Gorcum-Assen, 1959. Dl. III.
2. Prof. Dr. H. C. J. Duijker, *De plaats van de dove in onze samenleving* in: *Het doofzijn beluisterd*, St. Michielsgestel, 1964, (pag. 129).
3. W. C. Stokoe jr., *Sign Language structure*. An outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf, (pag. 218), University of Buffalo, 1960.
4. Mgr. Prof. E. Furfey in: *A Report of the Workshop for Catholic Personnel for the Deaf in American Annals of the Deaf*. Washington D.C. 1961 (pag. 309).
5. Reinhart Graf, *Der Gehörlose und die Erwachsenen bildung*. München, 1967 (pag. 81).
6. R. Wippler, *Sociale determinanten van het vrije tijdsgedrag*. Assen 1968, (pag. 23).

A. K. A.

(Alphabeth de Kinèmes Assistés - of Alfabet voor Kinemen - Aanvulling of Assistentie of Activering . . .)

Br. Walter-Voluwe

Hiermee heeft ondergetekende helemaal niet de bedoeling een „Artikel“ te schrijven. Maar gewoon in te gaan op de vraag in onze discussiegroep gesteld om hierover wat meer te horen. (Studiedagen Groningen 27 en 28 mei 1971)

1. Crisis van de orale methode

Men kan deze niet negeren. „What is going to replace oralism?“ Honderd jaar na Milaan is dat nu in vele kringen gewoon de vraag . . . Precies nu wij over home-training, voorschool, veel meer personeel voor minder kinderen, betere diagnose (?) enz. beschikken . . .

Wie had zich dit in Manchester (1958) bvb kunnen voorstellen? . . .

Tal van onderzoeken, vooral verricht in de U.S.A., verder het Lewis Report in Engeland, deden aan de ene kant scherpe vragen opduiken over het nut en de zin van een orale opleiding; en verminderen de sfeer van wantrouwen, het verwerpen zonder meer van vingerspellen of gebaren maken.

Ook een aantal psychologen en psychiaters vroegen nog meer uitdrukkelijk aandacht voor de persoonlijkheid van het dove kind.

De bedoeling is niet hierover een discussie te beginnen. Zeer algemeen zullen degenen die wat ervaring hebben van dovenonderwijs het niet kunnen beamen: dat het uitbreiden van bepaalde visuele taalvormen voor het spreken leren van dove kinderen neutraal zou zijn. Het is toch zonder meer duidelijk dat wanneer de leersituatie door verandering, toevoeging, uitbreiding bvb van visuele middelen wijzigingen ondergaat, de hele leersituatie grondig wordt gewijzigd. Eventueel positief. Maar alleszins grondig. Positief? Uit een recente studie van Quigley blijkt intussen duidelijk hoe weinig doven (10%?) rond 16 jaar tot structureel lezen komen. Daar waar in de U.S.A. op vele plaatsen (bijna overal? . . .) vrij liberaal wordt „gedacht“ over methodes. De recente studies o.a. van Stuckless en Birch, Stevenson, Brill, Meadow en Quigley zijn daaraan niet vreemd.

Gezien de voorwaarden waarin deze onderzoeken plaats vonden, ook andere, kan men helemaal niet beweren, dat de discussie nu afgelopen zou zijn; dat de conclusies duidelijk en min of meer definitief zijn.

2. Vingerspelen en spreken

Wie goed spreekt, kan natuurlijk beide samen doen.

Is dat het geval voor dove kinderen, in de spreekopleiding?

Het evenwicht van aandacht, adem, spanningen enz. in het goede spreken vereist, is voor het dove kind zo labiel dat de interferentie met een andere uitdrukingsvorm gewoon onmogelijk neutraal kan zijn. Ook hierop gaan wij niet verder in.

3. Oral Failures

Die zijn er helaas: Doven die niet tot behoorlijk spreken kwamen, en waarvan taal- en algemene ontwikkeling en sociale aanpassing op een te laag niveau bleven steken.

Blijkbaar zijn er echter ook „Manual failures” . . . ook daardoor pijnlijk omdat er niet zelden een principiële afkerigheid bestaat tegenover de horende, de eigenlijke wereld.

4. Faling oralism?

Wanneer men in de bekende publikaties over het foutieve articuleren van doven (Hudgins & Numbers 1934 en 1942) nagaat wat vaak verkeerd loopt, krijgt men een pijnlijk lange lijst: de meest essentiële opposities, *waarop het auditief waarnemen van de gesproken taal steunt*, zijn verloren gegaan, of erg verdoezeld.

Even schuiven wij deze hypothese vooruit: Wanneer sub-totaal doven het spreken – en een groot deel van de taal – moeten leren over de visuele weg; wanneer daarin de meest essentiële opposities niet herkenbaar zijn; zou het dan niet kunnen dat het (onmogelijke) liplezen de zwakke schakel is van het hele systeem? En wel van het technisch spreken, als van een vlotte(re) taalcommunicatie via de visuele weg? (Vicieuse cirkel: Het dove kind diende taal te kennen om te kunnen liplezen; wat niet zo is. En het liplezen begeeft het . . .).

De enige interessante theorie over liplezen (misschien de enig mogelijke) is deze van Brauckmann: Wat men van de mond afziet moet ergens aanslaan op bekende, motorische „woordbeelden”. Deze spreekmotoriek is veel belangrijker dan hetgeen er „strikt perifeer” te zien is. Daar komt men nergens mee, in geen enkel perceptie, maar vooral niet bij liplezen.

Indien het liplezen de zwakke schakel is, omdat de motorische kennis van de woorden en zinsgehelelen zo zwak is, zou men er dan niet aan kunnen denken daar wat aan te doen? Dus hulpmiddelen bedenken die de belangrijkste opposities tussen de spraakklanken, als spreekbewegingen, duidelijk in herinnering roepen, permanent in de aandacht houden? = steunen? Zeggen wij kort dat de tot heden voorgestelde systemen – naar onze mening – naast andere lacunes, het motorische, en de grote, essentiële opposities in deze, niet voldoende, of helemaal niet primair stellen. Ook zijn deze systemen niet zelden vrij complexe.

Wij gaan hier niet nader in op deze systemen. De lezer kan dat voor zich

zelf nagaan. Vermelden wij pogingen in deze richting van Forchhammer (Mund-Handsystem), Goeman's klankgebaren, Cornet's Cued Speech, Dr Schulte's Phonem bestimmtes Manuel System . . .

Intussen is het opvallend hoe *zonder uitzondering* alle leerkrachten, met dit probleem begaan. *Spontaan* enige gebaartjes à titre de rappel, invoeren. Zijn ze dan zonder belang? Zou dat kunnen? En zo ja, gezien de onmogelijke, ja alleszins bovenmenselijke taak waar dat dove jochie voor geplaatst staat, zouden we dan die middelen ook niet eens onder de loupe nemen: Om fonetisch en didactisch de beste hulpmiddeltjes te behouden; en ieder collega te vragen, ook aan de ouders, het opvoedend personeel . . . het eens te proberen?

Reeds met de basis-informatie die ieder leerkracht over fonetische opposities, over visuele perceptie, enz. bezit, kan de gangbare, empirische, geïmproviseerde oplossing worden weerlegd. Zo zagen wij iemand als illustratie voor de „p” volgende beweging maken: het kind ziet voor zich alle vingers samen; zo komen ze op hem af; dan vliegen de toppen uiteen, en de wijsvinger gaat nog hoger . . . Natuurlijk zit daar wel wat in. Maar hoe moeilijk ziet men een beweging die naar ons toe komt. Waarom zijn die vingers eerst samen? Hoe in die voorwaarden woord- en zinsritme ondersteunen? Enz. . . .

5. Toen kwam A.K.A. . . .

Nee, helemaal niet! Wij hebben *volstrekt niet* een wondermiddel (Allheil-mittel- of panacée in het Fr.).

Toch menen wij te kunnen aannemen dat heel wat vrienden uit Nederland ons tot hier volgden: Er stelt zich een probleem: er zijn maar enkele kinemen voor onze talrijke fonemen; erger nog de visuele opposities op de mond zijn weinig relevant; voor het kind, dat taal diende te bezitten, gesproken, om de woorden enz te herkennen, — zo is het niet — moet dit een permanente, traumatiserende ervaring zijn. Wat kan op dit bodem nog groeien? Of hoe kan men over zo'n moeras geraken?

Kort dan enige elementen uit een klankgebarensysteem, waarmede enige collega's thans werken, en waaraan nog wel enige veranderingen zullen komen. Misschien ook met Uw hulp?

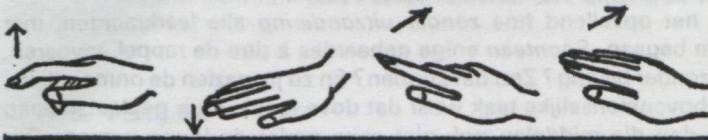
Terwijl het spreken gewoon verder loopt, wordt volgende visuele hulp ingeschakeld:


— Steeds kan het woord- en zinsritme door arm- en lichaamsbeweging worden gesuggereerd. Duur, kracht, (hoogte) der klinkers bepalend voor het ritme vinden hieraan steun.

— Klinkers en medeklinkers; glijders en ploffers; stemhebbende en stemloze medeklinkers, open en nasaal . . . dat zijn al heel wat opposities, die men niet kan zien, en die dus ondersteuning vragen. (Vgl. de foutenlijst van Hudgins . . .) (Vgl. het binaire fonemensysteem van Jacobson). Ziehier dan enige visuele opposities:

WOLUWE.

A.K.A.



			w	
p	b		m	
		f	v	
t	d	s	z	n
		ʃ	ʒ	
k	g	x	g	
		h	h	

Handbeweging voor medeklinkers

Aan ieder rijtje fonemen beantwoordt maar één „kineem”. Met de voorgestelde handbeweging, ploffend of glijdend, één vinger of de hele hand zijn alle fonemen weer gedifferentieerd.

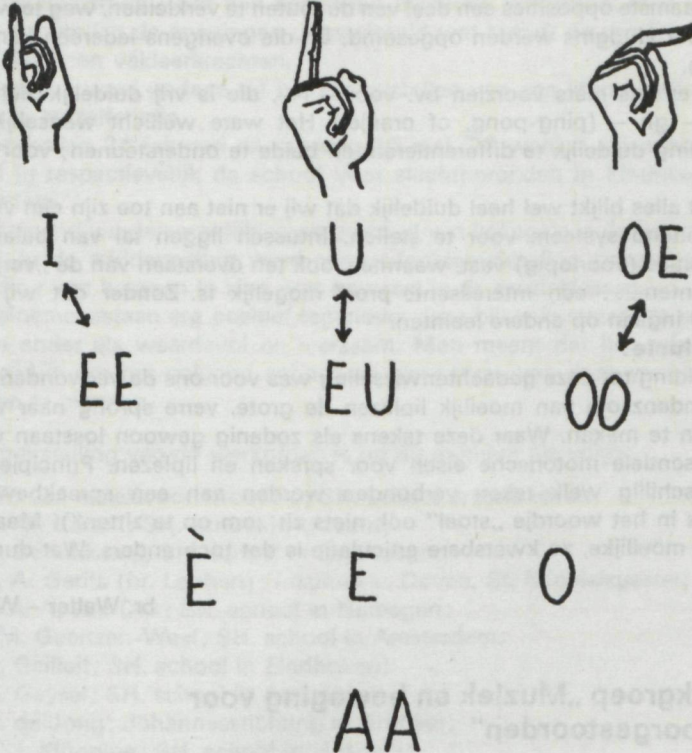
A- Medeklinkers/klinkers: voor de eersten is de handpalm naar beneden gekeerd; in supinatie voor de 2de groep.

B- De ploffers (p – t – k – b – d – g) worden gesuggereerd met een plotse, ploffende beweging: wijsvinger naar boven, voor eerste drie; de volle hand valt wat zwaar voor de laatste drie. (Overigens staat de hand stil, tenzij de hele arm deelneemt aan een ritmeaanduiding).

C- Waarmede contrasteert de beweging voor de glijders (f – s – sj – ch – w – m – v – z – j – g) de wijsvinger - of de hele hand: zij gaan, steeds in de nabijheid van de mond, in het horizontale vlak en in continu beweging. Voor – n – kunnen 2 vingers volstaan.

Opm.: op tafel – oktober – uitblazen – doodden . . . De vinger, resp. hand blijft even staan vóór de „plofbeweging”. D – De klinkers zijn ook in oppositie te plaatsen, zonder overdrijving: de meer extreme – l – , – u – en – oe –

krijgen een hulpmiddeltje. Zoals gezegd is de handpalm naar boven gekeerd. Voor de 2 eersten de voorstelling uit het vingeralfabet; voor – OE – de wijsvinger alleen, die door de gekozen beweging er aan herinnert dat de tong wat naar achteren welft. Deze afzonderlijke aandacht, eventueel met iets energieke beweging kan deze iets meer gespannen vokalen maar ten goede komen.



Handbeweging voor Klinkers – beperkt tot I – U– OE

Geen enkel ander klinker heeft (voorlopig en principieel) een teken: Dit is zoals gezegd ook een oppositie. Vervolgens kunnen de andere elementen – vgl. de klankdriehoek – visueel met minder moeite worden gedifferentieerd: Het verschil tussen – I – en – EE – is klein; tussen – EE – en – È – is duidelijker, enz. . . .

FUNDAMENTEEL: HET TEKEN KOMT VOOR DE SPREEKBEWEGING. Het behoorlijk doen volgen van de „te articuleren klanken” KAN niet worden geïmproviseerd: Men dient dus enige fonemen vooruit te lopen (2 of 3,

misschien meer). Vgl. ook wat wij vroeger eens vertelden over de zo belangrijke ANTICIPATIE op basis van het ritme.

Zo'n systeemje kan iedereen in enige seconden leren. Het vlot toepassen komt door gebruik.

Men zal ons bepaald opwerpen: Dit is onvolledig. Uw systeem lekt. Ja, en het dove kind dan, wij bedoelen zijn articulatie? Ons hoofddoel is op basis van een verduidelijken en voortdurend in herinnering brengen van de voornaamste opposities een deel van de fouten te verkleinen, weg te werken, die door Hudgins werden opgesomd. En die overigens iedereen kan vaststellen.

Zo is er dus niets voorzien bv. voor - l -, die is vrij duidelijk zichtbaar; voor - gn - (ping-pong, of oranje.) Het ware wellicht wenselijk deze onderling duidelijk te differentieren, en beide te ondersteunen; voor - r -; enz.

Uit dit alles blijkt wel heel duidelijk dat wij er niet aan toe zijn een volledig en sluitend systeem voor te stellen. Intussen liggen tal van belangrijke opposities (voorlopig) vast, waarmee, ook ten overstaan van de „vergeten“ elementen . . . een interessante proef mogelijk is. Zonder dat wij thans verder ingaan op andere leemten.

Conclusie:

Aanleiding tot deze gedachtenwisseling was voor ons de verwondering om de tendenz om van moeilijk liplezen de grote, verre sprong naar vingerspellen te maken. Waar deze tekens als zodanig gewoon losstaan van de zo essentiële motorische eisen voor spreken en liplezen. Principieel kan onverschillig welk teken verbonden worden aan een spreekbeweging. (Zoals in het woordje „stoel“ ook niets zit „om op te zitten“). Maar voor de zo moeilijke, zo kwetsbare articulatie is dat toch anders. Wat dunkt U?

br. Walter - Woluwe

Werkgroep „Muziek en beweging voor gehoorgestoorden“

B. A. Gerits - St. Michielsgestel

Sinds 18 april 1969 funktioneert de landelijke Stichting voor Muziektherapie. Op verschillende studiedagen - georganiseerd door genoemde Stichting - hebben diverse kollega's uit de 'gehoorgestoorden-sektor' de wens geuit om eens in kleine groep bij elkaar te komen.

In oktober '71 ging een uitnodiging naar diverse kollega's.

Ik citeer daaruit het volgende:

„Ofschoon een en ander in het werk met doven weer anders ligt dan bij slechthorenden, toch zijn er heel wat gemeenschappelijke zaken, die het

bespreken waard zijn. Ondergetekende is er van overtuigd, dat we van elkaar kunnen leren door het uitwisselen van praktijkervaringen".

Op zaterdag 18 december '71 was de eerste bijeenkomst in het broedershuis bij het Instituut voor Doven in St. Michielsgestel. In de ochtend-bijeenkomst vertelde iedere deelnemer iets over werk en opleiding; vanuit welke achtergronden wordt gewerkt, met welk soort kinderen, kortom een kennismaking met elkaar en elkaars werk.

In de middagzitting werd een begonnen discussie voortgezet over improvisatie en werden de ervaringen uitgewisseld wat betreft de samenwerking tussen klas- en vakleerkrachten.

De suggestie werd gedaan tot het samenstellen van een literatuurlijst voor oriëntatie en zelfstudie.

Op donderdag 24 februari en dinsdag 16 mei '72 werden bijeenkomsten belegd in respectievelijk de school voor slechthorenden in Eindhoven en Amsterdam.

In de ochtend werden praktijklessen gevolgd van kollega's in de betreffende school, in de middagzitting werd een gedachtenwisseling gehouden naar aanleiding van hetgeen te zien was geweest in de muzieklessen.

De deelnemer sstaan erg positief tegenover deze bijeenkomsten, ze ervaren een en ander als waardevol en leerzaam. Men meent dat het zeker verantwoord is om het volgend schooljaar weer twee van deze werkbijeenkomsten te plannen.

De samenstelling van de werkgroep is op dit moment als volgt:

mevr. R. van Amelsvoort-Roovers; SH. school in Eindhoven;
mej. A. M. Barten; SH. school in Utrecht;
dhr. H. Bonenkamp, SH. school in Eindhoven;
dhr. B. A. Gerits (br. Leobert); Instituut v. Doven, St. Michielsgestel;
dhr. E. A. A. van Dijk; SH. school in Nijmegen;
mevr. M. Geertzen-Weel; SH. school in Amsterdam;
dhr. G. Geilleit; SH. school in Eindhoven;
mej. A. Geysel; SH. school in Amsterdam;
mej. C. de Jong; Johannesstichting te Arnhem;
mej. E. J. Klöpping; SH. school in Haarlem;
mevr. D. van Os-Elshout; Instituut v. Doven, St. Michielsgestel;
mevr. A. M. C. Teunissen-Tulp; 'Effatha' in Voorburg;
zr. Th. van Wichen; Instituut v. Doven, St. Michielsgestel;
zr. Irena-van Zeland; Instituut v. Doven, St. Michielsgestel.

Wellicht dat er meer kollega's zijn, die in verband met hun werk zouden willen deelnemen aan deze bijeenkomsten.

Door het bovenstaande hopen we hen te hebben bereikt en voldoende informatie te hebben gegeven.

B.A.G.

juni 1972.

Kort verslag

van de vergadering functiegroep van de vereniging ter bevordering van het onderwijs aan slechthorenden op 9 maart 1972 en in voortgezette vergadering op 10 maart 1972 in het conferentieoord „De blye Werelt” te Lunteren.

De vergadering wordt geopend door de voorzitter ad hoc, de heer C. Maarsen uit Rotterdam. Aan de orde is het overzicht dat collega Maarsen verzonden heeft aan de diverse afdelingen en scholen voor v.b.o. Hierin worden vele problemen betreffende het voortgezet onderwijs aan slechthorende en spraakgebrekkige kinderen aan de orde gesteld. Voorgesteld wordt om aan de hand van de begeleidende vragenlijst een en ander te behandelen.

Het staatsexamen mavo blijkt vele opleiders erg hoog te zitten. Hoewel sommigen deels blij zijn met de geboden mogelijkheden, wil men toch graag de discriminatie zoals die van dit examen ten opzichte van ons type leerling uitgaat zien opgeheven. Wat betreft de aard van ons v.b.o. moet duidelijk worden gesteld, dat wij voldoen aan een behoefte. Het is daarom onbegrijpelijk, dat de mening kan worden gehoord, dat dit soort onderwijs overbodig is. Anderzijds worden zorgwekkende ontwikkelingen waargenomen om uit de impasse te geraken waarin het v.b.o. op sommige plaatsen in ons land verkeert. Streekscholen stichten en komen tot bundeling van de bevoegdheden lijken vooralsnog de enige redmiddelen. Dan zal ook een betere differentiatie in de opleiding mogelijk zijn alsmede een betere begeleiding daarnaast.

Het is de vergadering duidelijk, dat we met onze problematiek regelrecht overleg dienen te plegen met de betrokken hoofdinspecteur. Een commissie wordt gevormd om de plannen hiervoor nader te bespreken en voor te bereiden. Hierin hebben zitting de collega's: Van Rooy, Hakkenes, Pille, Maarsen en mej. Venhuizen. De vergadering wordt geschorst.

Na heropening worden de gedachten van de commissie voor de vergadering uiteengezet en besluit men om, het verenigingsbestuur in kennis gesteld, de commissie blanco volmacht te verlenen de behandelde problematiek onder de aandacht van de hoofdinspecteur te brengen, zodat we uit de impasse zullen geraken waarin vele v.b.o.-scholen c.q. afdelingen zich bevinden. Van onze zijde worden afgevaardigd de collega's Hesse, Maarsen en Pille.

De vergadering wordt gesloten.

P. M. Houweling, verslaggever.

Nieuws van de scholen

St. Michielsgestel

Zr. Mariëlla van den Hoven en Br. Leo Speth slaagden op 29 maart 1972 te Nijmegen voor hun doctoraalexamen in de pedagogiek, met uitbreiding van de vakken orthopedagogiek en ontwikkelingspsychologie. Zij maakten een gezamenlijke scriptie over een experimenteerpaviljoen voor meervoudig gestoorde dove kinderen. De titel van de scriptie luidt:

„Over de problematiek van de doofheid en de pedagogische hulpverlening aan gehoorgestoorde kinderen met afwijkende intelligentie op een experimenteerpaviljoen“.

„Effatha“ Voorburg

Benoemingen.

M.i.v. 1-8-'72 dhr. van Duuren, Rijswijk Z.H.

M.i.v. 1-9-'72 dhr. Joh. Bil, Leiderdorp

en verder de dames: D. P. van der Spek en C. Reitsma.

Persberichten

Op 9 maart 1972 zijn te Utrecht examens afgenomen voor een restgroep van de specialisatieleergang Gehoorgestoorden-B, 228.

Aan de volgende kandidaten kon het Diploma Gehoorgestoorden-B worden uitgereikt:

Mej. E. M. Schoo (Amsterdam), de heren J. G. Kloos (Voorburg), M. J. Mobach (Utrecht) en J. Touwen (Rijswijk).

De titels van de door hen geleverde scripties zijn als volgt:

J. G. Kloos – „Er moet iets veranderen“.

M. J. Mobach – Verslag over mondeling taalgebruik bij een groep slechthorende kinderen.

Mej. E.M. Schoo – Slechthorendheid, Intelligentie, Geschooldheid, Taalprestatie, een veldonderzoek.

J. Touwen – Enkele experimenten met en over de Holversmit – A test.

Van de administrateur

Er wordt nog al eens gevraagd om oude tijdschriften. Ook nu weer bereikte mij een verzoek om enkele nrs. t.w.

4e jaargang (1963) nrs 3 en 4, 6e jaargang (1965) nr 1

Kan één van onze lezers mij helpen? Gaarne toezending aan mijn adres Brandespad 2 Rotterdam onder opgave van gemaakte kosten H. A. Landman.

