

**HET**

3-75

**GEHOORGESTOORDE  
KIND**



orgaan van de vereniging ter bevordering  
van het onderwijs aan doven in nederland en de  
vereniging ter bevordering van het onderwijs  
aan slechthorende en spraakgebrekkige  
kinderen in nederland

**"HET GEHOORGESTOORDE KIND"**  
**16e jaargang, no. 3 – september 1975**

**Redactie:**

*Eindredactie*

Br. Marcus-van Veen  
– Dhr. G. J. Geilleit

Instituut St. Marie  
Don Boscostraat 3  
Eindhoven.  
Tel.: Instituut St. Marie, 040-431087, toestel 35 of 32

*Voor de sektor dovenonderwijs:*

- Br. Josepho-Dassen, St. Michielsgestel
- Mej. H. H. M. Boudens, Rotterdam
- Mej. G. ter Haar, Voorburg
- Dhr. A. v.d. Hey, Groningen
- Dhr. S. J. Nieuwenweg, Amsterdam

*Voor de sektor slechthorendenonderwijs:*

- Br. Marcus-van Veen, Eindhoven
- Dhr. G. J. Geilleit, Eindhoven
- Dhr. J. Berman, Groningen
- Dhr. J. Bruyne, Leiden
- Dhr. J. Hagens, Nijmegen
- Dhr. L. Huynen, Drachten

*Administrateur:*

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

*Dagelijks bestuur Vereniging ter Bevordering van het  
Onderwijs aan Doven*

K. Breeman, voorzitter, Illigaliteitslaan 23, Groningen.  
H. J. de Snoo, secretaris, secretariaat: Amman-  
plein 2-14, Rotterdam, tel.: 010-132280  
J. C. Cramer, penningmeester, Beatrixlaan 30, Weesp,  
Giro: 357425

*Dagelijks bestuur Vereniging ter Bevordering van het  
Onderwijs aan Slechthorende en Spraakgebrekkige  
kinderen.*

J. v.d. Hoeven, voorzitter, Schildersgaarde 11,  
's-Gravenhage, tel. 070-673279.

J. H. M. Greefhorst, secretaris, Langstraat 103, Gendt.  
tel. 08812-2246.

J. G. G. Spanhoff, penningmeester, Cymbaalstraat 60,  
Nijmegen, tel. 080-774279. Giro: Rabo Neerbosch-  
Hees, no. 966750, Bankrek. no. 135863392.

*Het tijdschrift verschijnt elke drie maanden.*

*Abonnementsprijs f 12,- per jaar. Losse nummers: f 3,-.*

**Inhoud:**

- Bladz. 45 Ten Geleide
- 46 Ouderparticipatie meer dan een gril
- 49 Ouderparticipatie in het onderwijs voor  
dove en s.h. kinderen
- 53 Wat is de Foss en wat doet de Foss
- 57 Speciale aandacht voor het  
spraakgestoorde kind.
- 58 Schoolnieuws
- 59 Eksploratief onderzoek naar het taalniveau  
en de schoolprestaties bij kinderen met  
geleidings-slechthorendheid
- 63 Over 'Aperçu'

# Ten geleide

Tussen ouders en school heeft altijd wel enig contact bestaan; van werkelijke samenwerking was vroeger echter nauwelijks sprake.

Men kan de vrij starre onderwijsstructuur als een oorzaak hiervoor aanwijzen: deze bood de ouders betrekkelijk weinig ruimte om iets bij te dragen tot het beter functioneren van de school en versterkte de reeds aanwezige drempelvrees. Een kritische houding van de ouders werd als een bedreiging van de schoolsfeer opgevat, ontzag voor de mensen van de school als een vanzelfsprekendheid beschouwd. Door niemand op zijn terrein toe te laten had de onderwijzer zich geïsoleerd; de bijzondere deskundigheid van de mensen die met doven, slechthorenden of andere gehandicapten werkten en het aparte karakter van dit onderwijs versterkte soms deze afzondering.

De school was vroeger een verlengstuk van de maatschappij. De leerprestatie, zo goed mogelijk afgestemd op de eisen van het maatschappelijk leven, stond centraal.

De onderwijsvernieuwing van de dertiger jaren stelde het kind in het middelpunt. Een op het kind gerichte opvoeding gaat uit van de belevenissen van elke dag, ook van de ervaringswereld thuis. Zo ontstond de gedachte van een werkgemeenschap van ouders, kinderen en onderwijzers. Er zou een twee-richting verkeer plaats vinden tussen de leefwereld van de school en die van huis. Opvattingen en ervaringen zouden worden uitgewisseld, men zou elkaar helpen waar dat maar mogelijk was. Deze vernieuwingsgedachten zijn nu gemeengoed geworden; iets anders is in hoeverre ze ook in praktijk gebracht worden.

Ouderparticipatie bij het onderwijs aan gehandicapte kinderen zal in wezen dezelfde trekken vertonen als die bij het gewone onderwijs. Toch zijn er verschillen. Het feit dat de drie ouders, die op het laatste congres in Lunteren het woord voerden, allen begonnen te spreken over hun eigen gehandicapt kind laat zien hoezeer zij gevoelsmatig bij de opvoeding van hun kind betrokken zijn. In deze lezingen wordt gewezen op de positieve resultaten van het betere contact tussen ouders en school; maar er klinkt ook kritiek op het trage

tempo waarin de nieuwe ideeën tot werkelijkheid worden.

Bewonderenswaardig is hoeveel werkkraft en tijd door deze mensen wordt ingezet voor het verbeteren van de samenwerking tussen school en huis. Er bestaat bij de ouders een duidelijk gevoelde behoefte aan inspraak: men wil actief meedenken, waar mogelijk meebeslissen over doel, inhoud en organisatie van het onderwijs. Daarnaast is de bereidheid aanwezig medeverantwoordelijkheid te dragen voor de gang van zaken op school en waar nodig de helpende hand te bieden.

Op een ander vlak ligt het werk van de ouderfederatie, de Foss. Men heeft ingezien dat bundeling van krachten noodzakelijk is voor het wegwerken van de achterstanden die ons onderwijs kent. De omvang en de verscheidenheid van de problemen op onze verspreid liggende scholen maken het werk van de ouderfederatie erg moeilijk; door onvermoeibaar aan de weg te timmeren heeft de Foss, samen met onze vereniging, toch al veel tot stand gebracht.

Het leek de redactie een goed idee in dit nummer de voordrachten van de ouders op te nemen. Dit is immers een groep die in ons tijdschrift nog nooit eerder aan het woord is geweest. Wij moeten bereid zijn ons open te stellen voor hun visie op een zaak, die nog altijd teveel door onze onderwijsbril wordt bekeken. Op deze wijze kunnen de artikelen mede bijdragen aan het doel van de ouderparticipatie: de opvoeding op school en thuis in harmonie te brengen.

de redactie

# Ouderparticipatie meer dan een gril?

Het woord *ouderparticipatie* is momenteel duidelijk in de mode. Je kunt het regelmatig in kranten en tijdschriften tegenkomen en het wordt te pas en te onpas ten tonele gevoerd als men het heeft over onderwijsvernieuwing. Wat wordt er eigenlijk mee bedoeld? Het gebruik van vreemde woorden is een in Nederland geliefkoosde maar ook gevaarlijke bezigheid. Het leidt niet zelden tot begripsverwarring. Participatie (Latijn *participatio*) betekent *deelachtigheid*. Spreekt men dus over ouderparticipatie in het onderwijs, dan betekent dat in feite: het deelnemen van ouders aan het geven van onderwijs. In de praktijk blijkt dat men aan het woord ouderparticipatie een veel ruimere betekenis toekent. Hoofdinspecteur L. Costers drukt het in een interview met Jos Ahlers als volgt uit: *ouderparticipatie is een actief betrokken zijn van de ouders bij het schoolgebeuren*. Uit het verloop van het interview blijkt, dat hij bedoelt dat er een wisselwerking moet zijn tussen ouders en school, een verkeer in twee richtingen dus.

*Conclusie: men zou beter kunnen spreken van een actieve ouders-school-relatie.*

Historisch gezien kan men constateren, dat er altijd al een relatie tussen ouders en school is geweest. Steeds bestond de mogelijkheid van direct contact tussen ouders en onderwijsteam. Bovendien werd die mogelijkheid bij het openbaar onderwijs geschapen door oudercommissies en bij het bijzonder onderwijs via het lidmaatschap van schoolverenigingen. Uit allerlei onderzoeken is inmiddels gebleken, dat deze laatste communicatiekanalen tegenwoordig onvoldoende functioneren. Tal van oorzaken worden hiervoor aangegeven en meestal blijken deze dan te berusten op vooroordelen zoals: *als je kritiek hebt, dan zou je je kind daarvan wel eens het slachtoffer kunnen worden*, en de angst van de onderwijzer om door de ouders overlopen te worden.

De wezenlijke oorzaak ligt echter dieper. De school is feitelijk een hulpmiddel voor de ouders bij de opvoeding van hun kinderen. Welnu, in deze tijd bestaat er bij opvoeders nog nauwelijks overeenstemming over vorm en inhoud van de opvoeding. Dit gaat gepaard met een grote onzekerheid en het is daarom natuurlijk dat men in zo'n situatie zoekt naar wat dr. Anna Terruwe noemt *bevestiging*. Iedereen

heeft het met de aan zijn zorg toevertrouwde kinderen zo goed mogelijk voor, maar ervaart tegelijkertijd dat meningen over wat opvoeding moet zijn uiteen lopen. Het behoeft daarom ook geen bevreemding te wekken, dat juist in deze tijd de roep om inspraak wordt gehoord. Zo'n inspraak heeft echter twee kanten, een negatieve en een positieve. De negatieve gaat uit van het conflictmodel. Zij beroept zich op haar natuurlijk recht en wordt als middel aangewend om gelijk te krijgen. De hypothese dat de meerderheid altijd gelijk heeft, wordt hier vaak toegepast. Deze vorm van inspraak is geen bevestiging maar de ontkenning van de ander. In het harmoniemodel is de inspraak echter een waardevolle bijdrage. Het betekent: meedenken over opvoeding en onderwijs, zoeken naar het waardevolle van de meningen van anderen, bezinning op menselijke waarden en normen die onvergankelijk zijn, een opgave dus die ook inzicht, deskundigheid en studie vereist. Deze vorm van inspraak houdt de bevestiging van de ander in.

*Conclusie: ouders en school hebben behoefte aan elkaars informatie over wat opvoeding moet zijn. Dit is tevens voor beide een opgave. Zij moeten trachten in een harmonisch samenspel elkaar aan te vullen.*

Hoe krijgt deze wederzijdse betrokkenheid vorm in ons huidige onderwijs? Uit deze bonte verscheidenheid van vormen zal ik er enige noemen: ouders en school verzorgen samen de schoolkrant, schoolreisje, enkele ouders werken in het documentatiecentrum en bibliotheek, anderen kaffen boeken en repareren leermiddelen, sommigen begeleiden de klassen naar zwembad of gymzaal. Ouderavonden worden belegd, oudercursussen georganiseerd, tentoonstellingen gehouden. Soms worden ouders ingeschakeld bij het onderwijs: ze begeleiden leesgroepjes of *geven les* over een speciale hobby of apart beroep.

*Conclusie: hoewel er onder deze activiteiten verschillende groepen met een heel eigen karakter te onderscheiden zijn, valt steeds weer op, dat er nauwelijks sprake is van activiteiten, waaruit de betrokkenheid van de onderwijzer(es) op het gezin blijkt.*

Zoals gezegd kan men de verschijningsvormen van ouderparticipatie indelen en wel in drie groepen:

## Ouderparticipatie in het onderwijs voor dove en SH-kinderen

de (lees: enige) ouders (lees: moeders) komen op school en verrichten allerlei niet direct op het onderwijs gerichte taken, zoals boeken kaffen en hulp verlenen in documentatiecentrum en schoolbibliotheek, stencillen;

enkele ouders komen op school en verrichten wel direct op het onderwijs gerichte taken, zoals het begeleiden van leesgroepjes;

de vorm waaruit de wisselwerking van ouders en school duidelijker wordt, zoals bij het huisbezoek, de ouder (discussie) avond, gezamenlijke evaluatie van projecten door school en gezin.

Bij de eerste vorm is sprake van een overwegend eenzijdige informatiestroom over allerlei onderwijszaken naar de ouders toe. De ouder zal nauwelijks iets ervaren over de mening van de school over inhoud en vorm van de opvoeding en omgekeerd. Bovendien is deze informatiestroom niet gestructureerd en door hun gebrek aan inzicht vaak door de ouders niet begrepen. Hoewel een continu goed functioneren van deze vorm door de betreffende ouders en de school als heilzaam wordt ervaren, levert deze wel enige risico's op. Deze vorm blijft noodzakelijkerwijze beperkt tot enige dus *geselecteerde* (op grond van welke norm?) ouders. Daar deze vorm eerder als een taakverzwaring dan als een taakverlichting moet worden gezien, dienen gerechtvaardigde eisen van taakverlichting bijvoorbeeld door middel van extra personeel aan de scholen overkort te worden gehandhaafd.

Naar mijn mening heeft de tweede vorm nog amper iets te maken met de bedoelde ouder-school-relatie. Bovendien heeft men bij deze vorm juridisch *geen poot om op te staan*. De lager-onderwijswet – maar ook de bedoeling van de wetgever – laat er geen twijfel over bestaan, dat er voor het geven van onderwijs wel degelijk speciale eisen worden gesteld. Naast bekwaamheid en geschiktheid is er een akte van benoeming vereist, waarbij rechten en plichten, aansprakelijkheid en verantwoordelijkheid tussen onderwijzer(es) en bevoegd gezag zijn geregeld. Ik spreek dus over de vorm, waarbij de ouder tijdelijk en voor een bepaalde groep leerlingen de rol van de onderwijzer(es) overneemt, terwijl deze niet aan de eerdergenoemde eisen voldoet. Niettemin ontdek je

dat aan de ene kant de *onderwijswereld* pleit voor de invoering van de gespecialiseerde taakonderwijzer of remedial teacher, die op deskundige wijze kinderen met achterstanden kan begeleiden, terwijl aan de andere kant heel wat representanten van dezelfde onderwijswereld een warm pleidooi houden voor het invoeren van ouderhulp bij de begeleiding van vaak dezelfde groepjes leerlingen. Voor het overige gelden de bezwaren, die reeds bij de eerste vorm werden opgesomd versterkt voor deze vorm.

Hoewel bij de derde vorm duidelijk van wederzijdse beïnvloeding sprake is, zijn ook hier enige problemen te noemen. Wil deze vorm namelijk tot zijn recht komen, dan wordt er vrij veel van onderwijsteam en ouders gevraagd:

beiden dienen elkaar tegemoet te treden in een open houding en met respect voor elkaars persoonlijkheid, eigen opvattingen en overtuigingen in het besef dat een gemeenschappelijke opgave hen bij elkaar brengt. beiden dienen te beseffen dat de een noch de ander de absolute wijsheid in pacht heeft. Het naar elkaar luisteren wordt zo een voorwaarde.

*Conclusie: alleen bij deze laatste vorm kan men spreken van wezenlijke actieve ouders-school-relatie.*

Deze vorm is in verband met de eisen die aan de betreffende personen gesteld dienen te worden de meest moeilijke en de minst spectaculaire. Wellicht is hieruit de schijnbare bloei van de eerste twee vormen te verklaren. Overigens spreek ik hier bijna uitsluitend over onderwijsinformatie, terwijl bij de derde vorm de nadruk ligt op de gehele opvoeding.

Opmerking: opvoeding is een ruimer begrip dan onderwijs. Onderwijs heeft meer de betekenis van onderricht in enig vak van wetenschap en/of kunst, terwijl opvoeding vorming naar lichaam en geest bedoelt. Tussen beide is enige begripsvermenging ontstaan. De gevolgen hiervan zijn reeds te bespeuren bij de integratiegedachte. Hoewel er toch duidelijke verschillen zijn aan te geven tussen de aard van de activiteiten op de kleuterschool en de basisschool, krijgt men vaak de indruk dat deze verschillen niet wezenlijk zijn. Denk maar eens aan het feit dat er nauwelijks verschil wordt gemaakt tussen ouderparticipatie op de kleuterschool en op de basisschool.

*Participatie – participose – participychose.* Zo zou men de ontwikkeling van een ontspoorde ouderparticipatie kunnen faseren. Naar mijn mening is deze ontwikkeling op den duur onvermijdelijk, als men niet de meeste nadruk legt op de derde vorm.

*Hoe zou men dan een geleidelijke groei naar een actieve ouders-school-relatie kunnen aangeven?*

Laat ik een poging wagen. Ik dien vooraf wel op te merken dat allerlei fasen naast elkaar zullen blijven bestaan, dat de nummeringen geen beslissende volgorde suggereert en dat men bij de invoering zeker vijf jaar zal moeten uittrekken. Natuurlijk kunnen er ten aanzien van dit laatste wel wat afwijkingen naar boven en naar beneden voorkomen afhankelijk van de situatie waar de school en de ouders zich in bevinden.

Vooreerst zal men bij alle bij het onderwijs betrokkenen moeten informeren over het fenomeen ouderparticipatie. Dit kan via ouderavonden, huisbezoeken en publicaties in de schoolkrant. Maar ook de ouders zullen hun mening over een en ander naar voren moeten brengen;

al gauw zal zich de behoefte doen gevoelen om het informatie geven en inwinnen beter te regelen.

Afspraken over huisbezoek, samenstelling schoolkrant, planning van ouderavonden worden in overleg met elkaar genomen. Als overlegorganen kan men de vergadering van de ouders en leerkrachten beschouwen, maar men kan overleg ook regelen met oudercommissies die het vertrouwen genieten van de ouders of met gekozen contactouders;

de informatie blijft niet beperkt tot het geven van zeer globale inlichtingen, maar spitst zich toe op de werkwijze in concrete klassen en op het waarom en hoe van sexuele opvoeding in het gezin en op school; het probleem van de uitsluitend verbale informatie komt naar voren. Als antwoord hierop zien we verschijnselen als *openbare les* en *ouders terug in de schoolbanken* opdoemen;

doordat ook door de ouders in dit stadium de taakverzwaring voor de leerkracht wordt ervaren is het zinnig op zo'n moment deze kwestie gezamenlijk te bespreken en te zoeken naar oplossingen. Ouders kunnen bijvoorbeeld dan plannings- en voorbereidingscommissies voor excursies en schoolreizen instellen. Ook voor schoolfeesten, liturgievieringen, projecten

naar aanleiding van actualiteiten, sportdagen kunnen dergelijke commissies voor de gehele school veel voorbereidend werk doen. De klasseleerkracht kan zich laten assisteren door zogenaamde contactouders. Zij worden aangewezen door de ouders van leerlingen uit een bepaalde klas en genieten het vertrouwen van de ouders;

wellicht ontstaan spontaan groepjes ouders, die ook op andere wijze willen assisteren. Zolang zij de rol van de onderwijzer(es) niet overnemen, zijn dergelijke initiatieven alleen maar welkom.

na verloop van tijd zullen doelstellingen van de school voor de ouders steeds duidelijker gaan spreken.

Mogelijk zullen er ouders zijn die aanbieden bij een passende gelegenheid iets over hun hobby of beroep te vertellen. Onder uitdrukkelijke verantwoordelijkheid en in tegenwoordigheid van de betreffende onderwijzer(es) is zo'n praktijkles een welkom aanbod. Ik denk bijvoorbeeld aan een moeder die wandtapijten maakt en aan een vader die reclametekenaar is; langzamerhand zullen ouders ook willen meedenken over doelstellingen en beleid van de school. Uiteraard bestaat hiervoor alleen de mogelijkheid voor zover de doelstellingen – verwoord in de statuten van het bevoegd gezag en de uitwerking binnen het leerplan – er de ruimte voor geven. Men zou zich gezamenlijk kunnen bezinnen over een betere rapportering van de vorderingen en het gedrag van de leerling of over een gemeenschappelijk overleg over een betere advisering betreffende schoolkeuze;

deze ontwikkeling heeft waarschijnlijk geen eind, maar hij is een blijvend proces van wederzijdse actieve betrokkenheid.

**Stelling 1.:** *Ouderparticipatie* is geen onderwijsvernieuwing en zeker geen reclameleuze. Een school die nog niet aan ouderparticipatie doet, hoeft daarom geen slecht onderwijs te hebben of ouderwets te zijn.

**Stelling 2.:** *Ouderparticipatie* is momenteel erg in de mode. Maar vóór 1980 zullen er weer heel wat volkomen nieuwe problemen bijkomen, die even indringend om onze aandacht zullen vragen. Zorg daarom dat u nog wat adem over heeft.

R. A. W. Hanssen

met toestemming overgenomen uit: Katholiek Schoolblad, 38e jaargang no. 7.

# Ouderparticipatie in het onderwijs voor dove en SH-kinderen

(Het onderstaande is een gecorrigeerde versie van een lezing die ik gehouden heb op 14 februari 1975 tijdens de conferentie van de Vereniging tot Bevordering van het Onderwijs aan Slechthorende en Spraakgebrekkige kinderen in Nederland. Het is in zekere zin een vervolg op mijn artikel *Wensen en mogelijkheden van ouderparticipatie bij het dovenonderwijs*, gepubliceerd in *Onderwijs en opvoeding*, jrg. 25, nr. 10 (juni-juli 1974), p. 275-282, en herdrukt in de (zeer aan te bevelen) bundel *Ouderparticipatie in theorie en praktijk*, samengesteld door John Peters, Leiden 1974. *Nederlandse bibliotheek voor onderwijskunde* 5.

Ik stel er prijs op hier te verklaren dat mijn opvattingen over ouderparticipatie het resultaat zijn van vele gesprekken met ouders. De meningen in de twee artikels zijn niet alleen die van mij maar (op details na) die van het bestuur van de Vereniging 'Ouders van dove kinderen' te Groningen, en een aantal van haar actieve leden. Voor foutieve informatie en onduidelijkheden in de teksten alleen ik verantwoordelijk.

Hoewel u werkzaam bent bij het SH-onderwijs en ik een kind heb op een doveninstituut, wil ik vanmorgen maar net doen alsof er geen verschillen bestaan tussen beide vormen van onderwijs. Ik weet dus dat de kinderen op uw scholen vaak later beginnen met het volgen van onderwijs, dat de klassen veel groter zijn, dat het gehoorverlies gemiddeld veel minder is, dat er vaak geen maatschappelijke dienst aan de school verbonden is zoals aan het Groningse Instituut, etc. Ik doe nu maar even alsof mijn kind zwaar slechthorend is en bij u op school gaat. Hij is 7 jaar oud en kan nog maar een paar woorden zeggen. Hij gaat elke dag naar school en dat betekent dat hij ongeveer 850 uur per jaar les ontvangt, en daar een jaar 8760 uur bevat, brengt hij dus een kleine 8000 uur thuis door, wakend en slapend.

Zo is de situatie: een kind dat in taalontwikkeling ongelooflijk achter ligt en in feite elke dag verder achter raakt op z'n horende leeftijdgenoten, ondanks al uw harde werk; een kind dat 9/10 van zijn schoolleven thuis doorbrengt. En nu zal ik maar meteen zeggen wat ik wil.

Ik wil dat u mij zo goed mogelijk vertelt wat ik naar uw mening thuis kan doen om ervoor te zorgen dat die jongen een zo goed mogelijke plaats in de samenleving krijgt. En daar bedoel ik niet in de eerste plaats een *baan* mee; ik denk allereerst aan: geïntegreerd zijn in de samenleving, harmonie in de omgang met anderen, *geluk*. Dat geluk hangt voor een belangrijk

deel af van zijn mogelijkheden om met anderen te communiceren, dus van taalvaardigheid, verstaan, spreken. M.a.w.: als ik u vraag mij te helpen, dan bedoel ik heel concreet: kunt u mij helpen de taalvaardigheid van mijn zoon te doen groeien? (Ik hoor het u al zeggen: daar heb je weer zo'n fanaticus die thuis schooltje wil spelen. Waarom laat-ie het niet gewoon aan ons over? Ik kom daar nog op terug.)

Ik ga u nog veel meer vragen. Ik vraag u bijv. om geregeld bij ons thuis te komen. Ik vraag u ook: wilt u mij toestemming geven geregeld (bijv. viermaal per jaar) een ochtend bij mijn zoon in de klas te mogen zitten? Ik ga u ook vragen elke dag (of toch in ieder geval elke week) een briefje naar mij te sturen, waarin kort staat aangegeven wat er in de afgelopen week in de klas gebeurd is, wat u aan rekenen gedaan heeft, welke bordlesjes er behandeld zijn, wie er jarig was, wat voor spelletjes er gespeeld zijn, waar mijn zoon van genoten heeft of wat hij vervelend vond.

In werkelijkheid hoef ik dit laatste al niet meer te vragen. Mijn zoon heeft het geluk in de klas te zitten bij een juf die elke vrijdag zo'n brief stuurt. Die schrijft ze dan in een schrift. Ik wil u graag vertellen hoe dat werkt.

Een paar weken geleden komt Tim op een vrijdagmiddag thuis, vertelt iets, zeer opgewonden, er is geen touw aan vast te knopen, veel gebaren. Tekent op het schoolbord een vreemd soort plattegrond met figuurtjes erop die doen denken aan vogels, huisjes, vruchten, en zegt 'kopen'. We snappen er niets van en dus kijken we in het schrift. En wat schrijft juf? De klas is fanatiek aan het huisje-boompje-beestje spelen geweest. En nu is het duidelijk. We moeten dat voor hem kopen. Het schrift bracht de oplossing.

In het weekend zijn we naar het circus geweest en Tim heeft geweldig genoten. Het spreekt vanzelf dat hij de volgende dag daarover aan de juf zal willen vertellen. Dus schrijft mijn vrouw in het schrift een kort verslag van de dingen die Tim het mooist vond. Hij neemt het schrift maandagochtend meer naar school en 's avonds is er een (extra) briefje van de juf en daarin staat: 'Bedankt voor je verslag van het circus. Tim

zat vol verhalen, en ik zou er niets van begrepen hebben als je het niet geschreven had'.

Wat is hier gebeurd? Hier zijn twee werelden tot één geworden. De wereld van vader en moeder en de wereld van juf lopen in elkaar over. De onnatuurlijke kloof die er ontstaat tussen school en thuis omdat het kind op school niet kan vertellen wat het thuis doet, en thuis niet kan vertellen wat er op school gebeurd is, die is voor een groot deel verdwenen. In de praktijk bestaat hij nóg wel: je kunt onmogelijk alles opschrijven, maar in de geest van het kind behoren de twee werelden nu bij elkaar. Want wat gebeurt er? Mijn vrouw vertelt Tim wat ze in het schrift schrijft. Tim weet dus maandagochtend als de juf het schrift leest, dat zij weet dat hij in het circus is geweest. En juf heeft ons wel verteld dat de kinderen van opwinding al haast niet te houden zijn als ze zien dat juf de schriften leest. En wat willen die kinderen dan? Ze willen VERTELLEN, PRATEN! Ze struikelen over de paar woorden die ze hebben. En als Tim weer thuiskomt, weet hij dat het bordlesje van die dag in het schrift staat, en wat wil hij dan? Hij wil het ons VOORLEZEN! Als een echte opschepper stoer laten zien dat hij weet wat daar staat.

Dit is een vorm van de misschien door u gevreesde *ouderparticipatie*, een vorm van samenspel tussen school en ouders die voor mij bijna ideaal is. Ik zeg *bijna*, want ik ben nog niet tevreden. U mag me best voor ondankbare hond uitschelden, maar ik zou eigenlijk dat schrift het liefst elke dag heen en weer zien gaan. En nu moet u niet zeggen: 'Nu, die arme juf, éénmaal per week een verhaal in dat schrift lijkt me meer dan genoeg', want zij schrijft er toch al elke dag iets in omdat ze niet alles de hele week kan onthouden, maar om praktische redenen gaat het niet elke dag met het kind mee naar huis. Maar ik ben al geweldig blij met wat er nu gebeurt.

Er zijn nog andere vormen van ouderparticipatie. Die zal ik niet allemaal met u doornemen. Eén ervan wil ik nog bekijken, een vorm die van uw kant gezien veel dreigender is dan het onschuldige schrift, nl. het schoolbezoek door de ouders. Ik heb u immers gevraagd of ik bij het lesgeven aan mijn kind aanwezig mag zijn? Waarom? Om dezelfde reden als hiervoor

bij het schrift: het overbruggen van de kloof tussen thuis en school. Ik ben dus een van die vervelende ouders die zich overal mee willen bemoeien, u kent dat type wel . . . Maar ik verzeker u dat het mij (en het bestuur van de Groningse oudervereniging) niet gaat om dat 'zich bemoeien met', het gaat ons er ook niet om dat de boel zo nodig gedemocratiseerd moet worden (al ben ik daar een groot voorstander van), nee, dat vragen om schoolbezoek komt voort uit de overtuiging dat het goed is voor het kind, zijn ontwikkeling, zijn taalverwerving, zijn geluk.

U zult tegen dat schoolbezoek allerlei bezwaren hebben. Dat weet ik min of meer zeker, want onze oudervereniging heeft enkele jaren geleden een verzoek aan de school gericht om geregeld de lessen van het eigen kind te mogen bijwonen. Het ging daarbij om de voorschool, kinderen van 4 tot 7, maar ik dacht dat die bezoeken voor de wat oudere kinderen ook erg belangrijk zouden kunnen zijn. Nu, u had de school moeten horen toen we dat vroegen! Mag ik een paar bezwaren noemen?

1. De aanwezigheid van een ouder (we wilden niet meer dan één tegelijk in de klas aanwezig laten zijn) verhindert een goed meedoen van het kind. Het kind kijkt naar de ouder, de ouder kijkt naar het kind, ze praten met elkaar, en wat moet de leerkracht dan doen?
2. De leerkracht verliest teveel tijd door met de ouders te moeten praten.
3. De leerkracht kan in onaangename situaties terecht komen als bepaalde ouders het met de wijze van lesgeven niet eens zijn. Men haalde allerlei herinneringen op aan ouders die eigenwijs en vervelend waren, etc.
4. De leerkracht voelt de aanwezigheid van de ouders als pottenkijkerij, als een vorm van inspectie.
5. De ouders zullen thuis teveel schooltje gaan spelen. En dan kwam men met voorbeelden van mensen die aan de articulatie van hun kind hadden zitten sleutelen, en dat moest de school dan allemaal, ten koste van ontzettend veel tijd, maar weer opknappen.
6. Er was al zoveel bezoek (kwekelingen, mensen van andere scholen).
7. En dan was er ook nog wel een enkele leerkracht die eerlijk toegaf dat ze het gewoon ontzettend



## Wat is de Foss en wat doet de Foss

vermoeiend vond als er bezoek was, omdat ze dan het gevoel had toch een heel bijzondere les te moeten geven.

(NB. Het ging ons dus om een verzoek tot reglementering, institutionalisering zo men wil, van de klassebezoeken.)

Ondanks het aanvankelijke protest is de oudervereniging blijven aandringen. Zij heeft tenslotte haar zin gekregen. We zijn nu een paar jaar verder en het systeem bestaat nog steeds. In een aantal groepen (niet bij de allerjongsten) komt elke week één ouder een ochtend of middag op school, en zit achter in de klas en kijkt. (Ook internaatsleidsters en pleegouders draaien mee.) In de pauze is er dan een gesprek tussen ouder en juf, en daarmee vervalt het tweede bezwaar: de leerkracht behoeft tijdens de les niet met de ouder te praten. Het is goed ook op de andere bezwaren nog even in te gaan, omdat die zonder twijfel ook bij een aantal van u zullen leven.

*Ad 1.* Kind verliest concentratie. Dit is in de praktijk geen probleem gebleken: de kinderen waren na twee of drie bezoeken gewend aan het verschijnsel 'moeder of vader in de klas'.

*Ad 3.* Onaangename situaties voor leerkracht. Er zijn wel eens incidentele verschillen van mening gerapporteerd, maar op het grote aantal bezoeken zijn ze te verwaarlozen. Ik geef toe dat je juist bij een zo emotionele zaak als de doofheid problemen blijft houden met een aantal ouders, maar wij hebben als oudervereniging altijd volgehouden dat je daarom de bezoeken nog niet kon afwijzen en dat bovendien een verschil van inzicht over lesmethoden (meestal veroorzaakt door onwetendheid van de kant van de ouders) juist ertoe kan leiden dat de leerkracht een paar belangrijke dingen met de ouders bespreekt, en probeert te laten zien wat zijn doel is, en hoe hij dat denkt te bereiken.

*Ad 4.* Wat de pottenkijkerij betreft, daarvoor geldt eigenlijk hetzelfde. Ja, het is een vorm van pottenkijkerij en ik kan me goed voorstellen dat de leerkracht na zo'n bezoek moe is. De juf van mijn zoon, die toch erg enthousiast is over het klassebezoek, bekend dat zo'n les gewoon veel inspannender is dan zonder ouders erbij. Dat is niet zo vreemd, want wat doet zo'n

leerkracht? Ze zet zich letterlijk en figuurlijk te kijk, of, om het officiëler te zeggen: ze stelt zichzelf ter discussie, en het is ontzettend moeilijk om dat volkomen ontspannen te doen, alsof er niets aan de hand is. Dat kan pas als de twee mensen elkaar goed kennen en elkaar geheel vertrouwen en dan ook niet bang meer zijn toe te geven dat hun deskundigheid ook maar beperkt is en dat ze ook niet altijd precies weten wat het beste is. Dan stel je jezelf als leerkracht geheel eerlijk ter discussie, en dat wil dus o.a. zeggen: je stelt je deskundigheid ter discussie. En ik dacht dat de bereidheid om *dat* te doen noodzakelijk was om goede ouderparticipatie te krijgen, m.a.w. om iets te doen aan het geluk van dat kind.

U vindt dat waarschijnlijk wat dramatisch van mij, maar ik ben daar heel erg van overtuigd: hoe beter de juf en de ouder over het juf-zijn en het ouder-zijn kunnen praten, hoe groter de kans is dat dat kind het later een beetje redt in de wereld. Het gaat natuurlijk niet alleen om de deskundigheid van de leerkracht. Dat klinkt hiervoor wat eenzijdig; het gaat ook om die van de ouder. Ook dié moet ter discussie staan. En daarom is de Groningse oudervereniging zo gebrand op de *dialog* tussen school en ouders, op dat *gesprek*, en ik moet zeggen: met individuele leerkrachten loopt dat voortreffelijk, maar voor de leerkrachten als groep is dat toch duidelijk een bedreiging. Ik moet u bekennen dat het bestuur van de oudervereniging als doordrammerig en eigenwijs wordt beschouwd. Tenminste, die indruk heeft het bestuur. Als die indruk juist is, zou dat m.i. inderdaad een aanwijzing kunnen zijn dat de leerkrachten zich bedreigd voelen door de 'opdringende ouders'. In ieder geval moet er nog veel gebeuren voor er door beide partijen een *dialogo gewild* wordt.

U ziet: nu spreek ik al van beide *partijen*, terwijl ik dacht dat het om één partij ging, nl. dié partij die in het vaandel heeft staan het geluk van het dove kind. Binnen die partij heb je een zekere rolverdeling, juf en ouder, maar het toneelstuk wordt een mislukking als die twee niet goed kunnen samenspelen, hoe goed ze hun rollen ook kennen. De rolverdeling moet geleerd worden, en dat betekent bijv. dat er duidelijkheid moet bestaan over wie wat doet bij de opvoeding en

opleiding van het kind. Dat was het *5de* bezwaar tegen de klassebezoeken (het *7de* is hiervoor al aan de orde geweest en het *6de* mag u zelf beantwoorden): de ouders zullen teveel schooltje gaan spelen thuis. Dit gevaar is er inderdaad; er zijn vervelende gevallen bekend. Maar daar moet je je als school niet achter verschuilen. Als de kans bestaat (in het ongunstigste geval) dat de ouders die kant op dreigen te gaan, dan moet de school niet proberen de *energie* van de ouders, de *wil* om wat voor het kind te doen, af te remmen, maar die in goede banen te leiden. En dat geldt zeker voor die ouders die gewoon, zonder overdrijving, thuis iets nuttigs met het kind willen doen, want laten we het toch niet vergeten: van zijn wakende uren brengt hij er veel meer thuis dan op school door. Ja, zegt u dan, maar dan moet het kind spelen! Vind ik ook! Laat het kind spelen. Laat het kind bijv. memory doen of tekenen of geef het leuke boeken met eenvoudige zinnnetjes erin en plaatjes met onderschriften. Vertel de ouders dat er eenvoudige kwartetsspelen in de handel zijn (zonder woorden, gebaseerd op kleuren). Vertel ze ook eens op welke wijze ze het best aan het kind kunnen voorlezen, zodat het kind er het meest aan heeft, en dan bedoel ik weer: zodat het kind zich lekker voelt, en tegelijk: zodat hij er wat van leert. Ziet u wat ik bedoel? Het kind kan thuis zo ontzaglijk veel doen waar u als leerkracht van kunt profiteren, en *zonder dat het kind het idee heeft dat het alweer op school zit*. Maar u zult het de ouders wél moeten vertellen, en dan moet u niet denken: dit is *mijn* terrein, daar hebben de ouders niets mee te maken, want dat is gewoon niet waar. Het is in de eerste plaats het terrein van het spelende, opgroeiende kind.

Ik kan niet goed beoordelen in hoeverre deze opmerkingen van toepassing zijn op het SH-onderwijs (of open deuren intrappen), maar als ik in het bijzonder aan zwaarslethorende kinderen denk, geloof ik toch echt dat dit praatje mislukt is als u mij nu in de hierop volgende discussie omstandig gaat uitleggen wat de verschillen zijn tussen het SH-onderwijs en het dovenonderwijs, en om welke redenen ouderparticipatie in het SH-onderwijs *dus* niet nodig is.

En dat was dan meteen mijn laatste eigenwijsheid van vanmorgen.

### Naschrift

Ik wil hier graag een opmerking toevoegen over mijn bewering dat ouderparticipatie pas kan slagen als juf en ouders elkaar volkomen vertrouwen en dus met elkaar de zaak van het kind volkomen open kunnen bepraten. Ik heb elders wel eens gezegd dat het alleen lukt als de leerkracht en de ouders elkaars vrienden zijn. Daar bedoel ik uiteraard mee: elkaars geestverwant, elkaar goed aanvoelen, *ten aanzien van het kind*. Ik wil op dit punt (en op andere) graag de reacties van leerkrachten horen. Ik weet ook niet of ik het bij het juiste eind heb. Van de kant van de leerkrachten zal i.v.m. de klassebezoeken worden tegengeworpen dat het klassegebeuren iets is tussen leerkracht en leerlingen, iets met z'n eigen regels, gewoonten, sfeer, stemming. Ieder bezoek brengt een verstoring van een evenwicht teweeg, en betekent daarom *verlies* voor het kind. Zeker de kleine klassen op de dovenschool, die vaak jarenlang in eenzelfde samenstelling blijven voortbestaan, worden organismen met een heel eigen structuur. Daar mag niemand aankomen.

Ik wil daar toch dit tegen inbrengen:

1. Is het voor de toekomst van het dove kind goed dat het zo lang in een zo vertrouwde omgeving leeft zonder andere ervaringen op te doen, zonder met andere leerkrachten in aanraking te komen?
2. Weegt het verlies dat ontstaat door verstoring van dit kostbare evenwicht op tegen de onwetendheid van de ouders die niet in de klas komen omdat ze daar eigenlijk niet welkom zijn, en dus thuis niet kunnen inhaken op het schoolgebeuren van het kind?
3. Is het verlies nader te preciseren? Gebrek aan concentratie? Minder goede taalverwerving tijdens het bezoek?

K. R. de Graaf, Groningen

---

Op 11 en 12 februari 1976 zal de Congres-Commissie van de Dr. G. J. van Hoytema Stichting een cursus organiseren met als titel: Gehoorgestoordheid.  
Inlichtingen: Secretariaat van genoemde Stichting.  
Postbus 89. Enschede. Tel. 053-892922.

---

# Wat is de Foss en wat doet de Foss

Spreker ving aan met zichzelf te introduceren, waarbij o.m. naar voren kwam dat het echtpaar Elzinga een ernstig gehoorgestoorde zoon heeft, die achtereenvolgens de basisschool voor slechthorenden te Groningen (de Tine Marcusschool) en de MAVO-school voor slechthorenden te Groningen (de dr. de Graafschool) doorliep. Momenteel volgt hij het onderwijs aan een Atheneum (te Haren) met ondersteuning van een soloapparaat. Tevens merkte de inleider op, dat hij gedurende  $\pm 7$  jaren voorzitter is geweest van de vereniging van ouders van slechthorende kinderen te Groningen.

De roepnaam Foss staat voor: 'Nederlandse Federatie van vertegenwoordigers van ouders van slechthorende en van spraakgestoorde kinderen.

De doelstelling van de Foss vindt men geformaliseerd in art. 3 van de statuten (Koninklijk goedgekeurd), luidende:

"art. 3 1. de federatie heeft ten doel de behartiging van de geestelijke en materiële belangen van slechthorende en van spraakgestoorde kinderen en hun ouders, voor zover deze belangen niet kunnen worden behartigd door de in de federatie vertegenwoordigde oudergroeperingen.

2. belangen zullen slechts dan door de federatie worden behartigd, wanneer daartoe door de ledenvergadering wordt besloten.'

Er zijn momenteel 24 scholen officieel vertegenwoordigd, terwijl de hoop bestaat, dat binnenkort alle scholen 'officieel' binnen de poorten zijn. Er is tevens contact met de scholen i.o. te Zwolle en Schagen.

Het bestuur bestaat max. uit 7 personen. Een probleem is nog hoe die ouders te bereiken, die wel een slechthorend of spraakgestoord kind hebben doch welk kind niet op een aangepaste school is geplaatst. Misschien dat hier een oplossing kan worden gevonden in samenwerking met de kortelings opgerichte federatie van audiologische centra.

Nadrukkelijk werd voor het voetlicht gebracht, dat het uitgangspunt van handelen voor de Foss – ook tijdens

het congres – is het aan ouders en scholen toevertrouwd kind – zij 't ook in verschillende relatie. Het gaat hierbij – zo merkte spreker op – dus over de afwezigheid, want er zijn geen kinderen op het congres – ze zouden overigens ook niet in staat zijn hun belangen geheel te behartigen. Deze situatie schept duidelijke verplichtingen, waarvan als heel belangrijke te noemen een *streven naar samenwerking*. In dit verband werd de ouderparticipatie genoemd, te onderscheiden in a. **ouderparticipatie in engere zin** (de directe relatie tussen kinderen, ouders en bezochte school), over welk onderwerp drs. K. de Graaf een inleiding hield en

b. **ouderparticipatie in bredere zin** (overkoepelend, indirect) en in dit laatste vlak werkt de Foss.

Er werd nader op de genoemde samenwerking ingegaan door te stellen dat deze o.a. waar zij betrekking heeft op het verband tussen de 'vereniging met de lange naam' en de Foss, is gebonden aan een aantal basisvoorwaarden, t.w.

– *met elkaar*, en dat is minder gemakkelijk dan men soms wel eens denkt, het veronderstelt n.l. een relatie en als die er niet is dan zit 't moeilijk: hierbij geldt ook dat het fenomeen van de vooroordelen hier lelijk dwars kan liggen;

– *elkaar erkennend*, als mens, als ouder, als leerkracht, daarbij ook elkaars mogelijkheden en onmogelijkheden erkennend: begrip zeker ook voor de deskundigheid van de leerkrachten; en in deze zin ook niet bedreigend – het moet in harmonie gaan zolang dat ook maar even mogelijk is: in de ogen van spreker is polarisatie slechts verantwoord en bruikbaar als alle pogingen tot harmonisatie definitief zijn stukgelopen.

– *verdraagzaam* – en dat is een grote opgave  
– *kunnen luisteren* – wellicht het moeilijkst van alles  
– *loyaal*  
– *oprecht*

Vorenstaande basisvoorwaarden zijn nodig om in een sfeer van goede samenwerking tot overleg te geraken:

- en dat wil de Foss bijzonder graag
- het kan trouwens ook zo is de ervaring inmiddels
- het bestuur van de Foss beschouwt haar aanwezigheid op het congres alsmede de haar gegeven tijd als een duidelijk blijk van de positieve relatie die er gegroeid is, o.a. met het bestuur van de vereniging: zij is daar zeer erkentelijk voor.

Sprekende over wat de Foss tot dusverre heeft gedaan werd opgemerkt, dat dit - gelet op de beschikbare tijd - slechts globaal kon geschieden.

Als eerste punt werd de informatiemap genoemd: lezende in deze map kunnen de activiteiten van de Foss vrij nauwkeurig worden gevolgd (ook de verslagen van de ledenvergaderingen zitten er in).

Spreker merkte op dat op iedere school een map (bijgehouden) aanwezig dient te zijn: dit berust op een afspraak met de vertegenwoordigers. Mocht er ergens terzake iets niet geheel in orde zijn dan wordt verzocht contact op te nemen met de plaatselijke vertegenwoordiger van de Foss.

*Dringend werd gevraagd aan allen toch vooral kennis te willen nemen van de inhoud van de map.* En als men iets zou tegenkomen waarvan men denkt dat 't niet juist is dan wordt een reactie op prijs gesteld.

De rest van het betoog viel uiteen in drie punten, te weten

- a. *Samenwerkingsverbanden*
- b. *Projecten*
- c. *Overige punten*

#### **Samenwerkingsverbanden**

Het was spreker niet mogelijk diep in te gaan op de feitelijke stand van de ontwikkeling, daarom merkte hij in algemene zin op, dat de diverse verbanden in verschillende stadia van ontwikkeling zijn.

De hierna te noemen verbanden staan in willekeurige volgorde vermeld.

#### **1. de vereniging tot bevordering van onderwijs aan slechthorende en spraakgebrekkige kinderen.**

er bestaat een goed, in frequentie toenemend, contact tussen de beide besturen: in een aantal gevallen is al - in zeer constructieve zin - meegewerkt: er zullen ongetwijfeld meerdere gevallen volgen, nieuwe afspraken liggen reeds klaar. De Foss ziet (ook) veel in

het plan van de genoemde vereniging om te komen tot plaatselijke vertegenwoordigers: een koppeling met de vertegenwoordigers van de Foss lijkt dan voor de hand te liggen.

#### **2. de directie kleuter- en basisonderwijs (b.o.) van het Min. van O. en W.**

er is met name met de heer B. Mosterd, plv. directeur, een - naar de mening van het bestuur van de Foss - zeer goed contact tot stand gekomen: spreker wil dit gaarne kwijt.

#### **3. de hoofdinspecteur van het buitengewoon onderwijs, de heer Holl**

met de heer Holl heeft de Foss reeds lang goede contacten, in feite vanaf het prille begin.

#### **4. de Nederlandse Vereniging voor Slechthorenden**

er zijn bestuurscontacten geweest, o.a. over kwesties als voorlichting e.d.

#### **5. de Ned. Federatie van ouders van dove kinderen**

over en weer worden elkaars ledenvergaderingen bezocht.

#### **6. Omega**

er wordt getracht met enige regelmaat copy te leveren.

#### **7. de Bosk**

via het bestuurslid mevr. van Houten.

#### **8. de Ned. ver. voor logopedie en foniatry**

inzake de affaire betreffende de logopedie.

#### **9. de werkgroep auditief gehandicapten**

voor deze werkgroep werd een inleiding gehouden.

#### **10. contacten met leden van de vaste kamercommissie voor Onderwijs en Wetenschappen**

Voorts zijn er nog enkele verspreide contacten. Als belangrijk punt moet echter nog wel worden genoemd de kortelings opgerichte *federatie van audiologische centra*: de Foss zal met deze federatie bijzonder graag willen samenwerken. Wellicht kunnen deze contacten mede dienstbaar gemaakt worden aan

het zoeken van een oplossing van de 'verspreide' (niet gebonden aan b.o. scholen) ouders.

**Projecten** (het hierna volgende geeft geen volledige opsomming).

#### 1. *Logopedie*

De Foss heeft zich aangesloten bij degenen die trachten een redelijke oplossing voor de logopedie te vinden, n.l. de erkenning dat logopedie gegeven moet worden op onderwijskundige indicatie. Langs haar eigen kanalen probeert de Foss terzake mede druk uit te oefenen. Een goed gesprek over dit onderwerp werd o.a. gevoerd ter directie kleuter- en basisonderwijs van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Het blijft voor de Foss nog steeds onbegrijpelijk dat de huidige (aangevochten) regeling tot stand heeft kunnen komen.

#### 2. *M.A.V.O.-examens*

De Foss streeft samen met de vereniging naar een rechtvaardige regeling. Twee punten staan daarbij – althans in de overgangsfase – centraal, te weten:

- a) een goede organisatie en
- b) het examineren (mondeling) door leerkrachten die het s.h. onderwijs kennen.

Enige adressen zijn hierover uitgegaan en besprekingen gevoerd. Spreker ging niet verder op de materie in omdat er in de deelvergadering van het V.B.O. uitvoerig van gedachten werd gewisseld.

#### 3. *Beroepskeuze*

De Foss ziet dit als een uitermate belangrijk, maar tevens moeilijk punt. Zelf is zij nog niet verder dan een eerste verkenning, doch wel lijkt al duidelijk dat aan een professionele aanpak niet te ontkomen valt. Er zijn inmiddels enige deelonderzoeken gaande. De overheid heeft hier een duidelijke taak. 't Gaat om de belangen van de kinderen en niet ieder kind heeft ouders die zelf beschikken over de kanalen, noodzakelijk voor het bereiken van een goede (gelukkige) bestemming.

#### 4. *Soloapparatuur*

De Foss geeft aandacht aan het soloapparaat, zijnde een microfoon-zender die draadloos om de hals van

een leerkracht hangt, terwijl het kind een ontvanger heeft – al dan niet via een ringleiding aangesloten op de eigen hoortoestellen (zie verder de informatiemap). Het doel van de Foss is meerledig:

a) te bereiken dat het niet alleen de gehoorhandicap is die een kind van b.v. vervolgonderwijs afhoudt, omdat ter plaatse b.v. te weinig mogelijkheden in de b.o. sector zijn

b) te bereiken dat de financiering van overheidswege geschiedt

c) te bereiken dat er een verantwoorde procedure wordt ontworpen teneinde misbruik en teleurstellingen zoveel mogelijk te voorkomen – een soloapparaat betekent o.a.:

– alleen indien werkelijk nodig

– het kind moet die situatie aan kunnen

– kind en leerkrachten van de ontvangende school moeten worden begeleid (sociaal, pedagogisch, technisch).

Er wordt momenteel gewerkt aan een eerste fase van een mogelijke oplossing.

#### 5. *Stichting school in Noord Holland*

De Foss is bij deze materie betrokken en zal betrokken blijven. Zij stelt dit uitermate op prijs.

#### 6. *Ouderparticipatie*

(in engere zin)

#### 7. *De informatiemap*

Hoewel reeds genoemd hoort deze hier thuis daar 't een belangrijk project vormt.

#### **Overige punten**

In verband met de voortschrijdende (en beschikbare) tijd werd hier slechts zeer globaal op een aantal punten gewezen, t.w. o.a.

1. *de noodzakelijke aandacht voor ringleidingen thuis*  
een dringend beroep werd gedaan op de leerkrachten om op dit punt propaganda te maken waar nodig en mogelijk. Nog te veel ouders hebben niet door wat een ringleiding voor een kind (en ouders) kan betekenen. Spreker noemde als voorbeeld mej. Toppen van de Tine Marcusschool te Groningen, die op nimmer aflatende wijze jaar in jaar uit op dit aambeeld hamerde en met groot succes.

## 2. informatiefolder Foss

er is een folder in voorbereiding – het eerste concept is klaar, doch de hoeveelheid zich aandienende problemen heeft op dit punt enige vertraging veroorzaakt: het blijft inmiddels een punt van grote aandacht.

## 3. voorlichting

naast de informatiemap, de informatie in Omega en de informatie op diverse vergaderingen werd een eerste begin gemaakt met informatie in de regionale dagbladen. (diverse namen de aangeboden copy op.)

## 4. de slechthorende en spraakgestoorde en de T.V.

de Foss is doende om samen met de Ned. Dovenraad en de N.V.V.S. te komen tot een vorm van contact met de T.V.-wereld. Belangrijke punten zijn:

- a) een goed gerichte voorlichting
- b) het behoud van de ondertiteling
- c) de spraakafzienbaarheid van de vaste medewerkers bij de T.V.
- d) een goede articulatie van de vaste medewerkers bij radio en T.V.

## 5. integratie b.o.

hoewel in dit opzicht nog geen stappen zijn ondernomen, herinnert spreker aan het aanbod gedaan op het vorig congres om samen met de vereniging alert te zijn, daarbij een uitspraak van de heer Holl aanhalende, dat men geen oude schoenen moet weggooiden voor men nieuwe heeft.

## 6. vervoersaspecten

de zaken mogen nu financieel geregeld zijn, het probleem van de kwaliteit van het vervoer blijft bestaan.

## 7. problemen bij de benoeming van adm. krachten op de scholen.

## 8. meer specifieke aandacht voor het probleem van de spraakgestoorde kinderen

er wordt gezocht naar een oplossing om hieraan nog gericht gestalte te kunnen geven.

wel aanwezige goede voornemens – wellicht toch weer te veel in te korte tijd heeft willen zeggen – hetgeen een slechte eigenschap is. Aan de andere kant lijken hem de aangehaalde punten wel zo belangrijk dat 't toch wel verantwoord was.

Inleider stelde, zich ervan bewust te zijn dat "we er als ouders uiteraard niet alleen maar objectief bij zijn betrokken".

Er is een stuk betrokkenheid, gegrepenheid soms – of enige subjectiviteit zo men wil.

Zelf was spreker van mening dat

- een mens moet doen wat hij kan (met de mogelijkheden die hij heeft ( – geldend voor de betrokken partijen ten behoeve van het kind in een wereld die materialistischer lijkt te worden;
- gewerkt moet worden vanuit een positieve instelling met een sterk geloof in de toekomst;
- volhardendheid geboden is
- het gaat om kinderen van velen die (nog) niet in staat zijn zelf de volledige belangbehartiging te waarborgen
- het gaat om het geluk van het kind, om te spreken met drs. de Graaf.

Aan het slot van het betoog werd een aantal dichtregels geciteerd, waarvan de inleider meende dat zij zeer toepasselijk zouden kunnen zijn in de eigen situatie.

Wie zijn leven  
niet wil geven  
niet wil delen  
met zovelen  
gaat verloren

Wie wil geven  
wat hij heeft  
die zal leven  
die zal weten  
dat hij leeft.

J. H. G. C. Elzinga, Peize

Afrondend merkte spreker op, dat hij – ondanks zijn

# Speciale aandacht voor het spraakgestoorde kind

schoolprestaties bij kinderen met geleidingslechts-  
horendheid

U bent lid van de Vereniging tot Bevordering van het Onderwijs aan Slechthorende en Spraakgestoorde Kinderen. Ernstig spraakgebrekkigen, volgens de wet. De nuance die aangebracht wordt in het onderwijs aan dove en slechthorende kinderen ontbreekt hier. Daar is waarschijnlijk al het fundament gelegd voor de huizenhoge problemen van nu.

Een spraakgebrek moet eerst *ernstig* zijn voor er aandacht aan geschonken wordt.

De F.O.S.S. heeft een dubbele S. Vanaf het begin van haar bestaan heeft zij getracht zo veel mogelijk aandacht te schenken aan beide door haar vertegenwoordigde groepen kinderen.

Binnen het bestuur van de F.O.S.S. is dat onder andere mijn taak.

Naast de F.O.S.S. is er nog een organisatie, die zich bezig houdt met spraakstoornissen in het algemeen en met spraakgestoorde kinderen in het bijzonder. Het betreft een Werkgroep, die ontstaan is uit de Oudercommissie van de Alexander-Roosendaal-school in Amsterdam, zoals U weet een school voor uitsluitend spraakgestoorde kinderen. Deze werkgroep heeft onderdak gevonden en is verder georganiseerd bij de B.O.S.K., de bond van motorisch gehandicapten.

Spraakgestoorde kinderen zijn te verdelen in twee groepen, n.l. de kinderen met een lip-, kaak- en/of gehemeltepleet, de schisiskinderen, én de kinderen met een spraakontwikkelingsstoornis.

Voor zover deze kinderen op uw scholen komen zijn ze in het gunstigste geval niet veel ouder dan 3-4 jaar en het is een illusie om aan te nemen, dat er in de eerste jaren geen problemen zouden zijn. Het is speciaal deze problematiek waarmee de werkgroep van de B.O.S.K. zich bezig houdt.

Ten allen tijde is er overleg met de F.O.S.S. om te voorkomen, dat de activiteiten elkaar overlappen. Het is voorgekomen, dat de B.O.S.K. uw hulp inriep bij het ontvangen van ouders van spraakgestoorde kinderen en het is daarom, dat u in dit verband gewezen wordt op het bestaan van deze Werkgroep. Het aantal spraakgestoorde kinderen in Nederland is in tegenstelling tot het aantal slechthorende kinderen nauwelijks bekend.

Deze onbekendheid is te wijten aan het ontbreken van systematisch onderzoek en de afwezigheid van duidelijke normen.

Het aantal schisiskinderen wordt gesteld op één op duizend geborenen. Bij de prognose voor het aantal spraakgestoorde kinderen, dat in aanmerking zou kunnen komen voor een nieuw op te richten school in Noord-Holland-Noord is uitgegaan van een verhouding van twee slechthorende kinderen op één spraakgestoord kind.

Diezelfde verhouding blijkt ongeveer uit het door C.B.S. gepubliceerde cijfermateriaal: 'Gehandicapten wel geteld', wanneer de totale groep: 'Functiestoornissen van het spreken' wordt vergeleken met de matig gehandicapten uit de groep: 'Functiestoornissen van het horen'.

Wanneer in "Ouders van Nu", een artikel staat over baby's met een hazelip, lijkt dat een aanzet tot meer publiciteit over een onderwerp, dat in dergelijke lectuur nog niet eerder was aangeroerd.

Wie schetst onze verbazing wanneer daar glashard staat, dat alleen de noordelijke provincies een schisis-team hebben (in Groningen). Publicaties van alle goed werkende schisisteam op grotere schaal wordt dan een dringende noodzaak.

'Ouders van Nu' weet van het bestaan van de werkgroep in de B.O.S.K. kennelijk niets af en van de F.O.S.S. helemaal niets. En dat in de maand van de Nationale Ouderweek!

De spraakproblemen van het schisiskind worden gekleineerd en teruggebracht tot een T en een D, volstrekt ten onrechte. 'Wel hebben alle schisiskinderen een vertraagde spraakontwikkeling, maar dat komt, doordat de ouders te weinig praten tegen het kind.' Een dergelijke heilloze simplificatie van dit probleem vraagt om een actief optreden van ouders, onderwijs en logopedisten.

Ouders van kinderen met een spraakontwikkelingsstoornis hebben zo hun eigen probleem.

U herinnert zich van het begin de wettelijke term: 'Ernstig spraakgebrekkig'. Voordat je als ouders die uitspraak hoort, is er wel het een en ander gebeurt: Vaak zijn de amandelen verwijderd, met recht of ten onrechte, en is het milieu kritisch bekeken: is het

gezin taalarm of van lage sociale klasse? Is de man of de vrouw buitenlandse van origine? Zelfs werkende moeders worden erbij gehaald om een oorzaak, buiten het kind om, aan te tonen.

De ouders staan met lege handen, er is geen afwijkend audiogram en het E.E.G. is 'schoon'. Wat er moet gebeuren om van een kind, dat immers 'alleen maar niet of niet goed spreekt' een audiogram, laat staan een E.E.G. te laten maken, laat ik aan uw eigen fantasie over.

Er zijn deskundigen die heel snel de juiste diagnose stellen en er zijn spraakgestoorde kinderen, die niet aan deze gegevens beantwoorden. Wat ik duidelijk wil maken is, dat er een enorm probleem ligt bij deze ouders, die geen gehoor vinden. Die naar huis gestuurd worden met vage geruststellingen en over drie maanden pas weer terug mogen komen. Het fatale tijdsverlies dat daardoor ontstaat is een van onze grootste zorgen.

In de praktijk blijkt, dat vroegtijdige opsporing een dringende noodzaak is. De herstelkansen zijn in die situatie optimaal. Kinderen, die op tijd de opvang krijgen, die ze door hun handicap nodig hebben, zijn veelal ook die kinderen, die na verloop van tijd weer terug kunnen naar het G.L.O.

Redenen om, ook vanuit financieel oogpunt, die vroege opvang zo goed mogelijk te organiseren.

Ouders van spraakgestoorde kinderen zijn veelal ouders op een eiland. Niemand weet er iets van in de naaste omgeving; de bibliotheek heeft niets of een handleiding voor stotteraars. Moeder verstaat het kind beter dan vader, het kind kan niet zeggen waarom hij boos of bang is, slaat er op los of kruipt stil in een hoekje. Aan vele voorwaarden voor een paar zeer frustrerende kleuterjaren is zonder meer voldaan. Het kind wordt er bovendien voortdurend mee geconfronteerd, dat het faalt. Het gehoor is doorgaans goed en het kind registreert feilloos, dat anderen wel kunnen wat hem zo ongelooflijk veel moeite kost: het in contact treden met de omgeving.

In deze tijd van communicatie wordt het tijd, dat de omstandigheden voor spraakgestoorde kinderen zeer snel en zeer grondig verbeteren.

Het slaan van een brug vanaf dat eiland kan het beste gebeuren door een goede samenwerking tussen alle betrokkenen en daarom dank ik u bij voorbaat voor de aandacht, die u schonk aan dit verhaal.

*Henka van Houten, Amsterdam*

#### **Nijmegen:**

Met ingang van het schooljaar 1975/1976 is van start gegaan een zelfstandige V.B.O. school, Martinus van Beek.

Hoofd: Dhr. J. Greefhorst.

#### **Eindhoven – Instituut St. Marie –:**

Met ingang van 1 augustus 1975 werd begonnen met een afdeling voor spraakgebrekkige kinderen. Per dezelfde datum werd een afdeling Mavo verbonden aan het reeds bestaande V.B.O. Per 1 oktober 1975 wordt begonnen met een groepje spraakgestoorde kleuters.

Alle kollega's die hierbij betrokken zijn: Veel sukses.

#### **Rotterdam:**

Geslaagd voor het diploma Logopedie en Phoniatrie: Mevr. L. Walrecht-Brevé en Dhrn. P. Mulder en B. Wessels. Onze gelukwensen.

redactie.



# Eksploratief onderzoek naar het taalniveau en de schoolprestaties bij kinderen met geleidingslechlthorendheid

*Kinderen die, vanwege een geleidingslechlthorendheid onder behandeling en controle van de K.N.O.-kliniek te Utrecht stonden, werden onderzocht op hun taalontwikkeling en schoolprestaties. De tijd die verloopt tussen de aanvang en de beëindiging van de otologische behandeling blijkt bij 60% van de kinderen langer als een half jaar uit te lopen. Het taalniveau, gemeten door de eerste drie subtesten van de UTANT, blijkt bij de kleuters geen significante afwijkingen te vertonen met normale kleuters. De schoolprestaties bij de lagere schoolleerlingen wijken af van het gemiddeld niveau. Het percentage zittenblijvers (20%) is tweemaal zo hoog als het landelijk gemiddelde (10%). De technische leesvaardigheid ligt bij 50% in de decielen D1-D2 en D3 terwijl dit volgens de testnormen maar 30% mag bedragen. In de discussie worden mogelijke verklaringen gegeven en wordt gewezen op de schoolpedagogische implicaties van de onderzoekresultaten.*

## Inleiding

Kontakten met gehoorgestoorde kinderen doen ons telkens weer beseffen hoe essentieel een goede gehoorfunctie voor een normale taal- en spraakontwikkeling is. Afhankelijk van de ernst en de vorm van het gehoorverlies zal deze ontwikkeling bemoeilijkt worden. Aangepast onderwijs is vaak een noodzaak. De wenselijkheid van aangepast onderwijs wordt mede bepaald door factoren als de leeftijd waarop men slechlthorend geworden is, de leeftijd waarop een hoortoestel aangemeten wordt, de houding van het kind en het milieu tegenover deze handicap, het intelligentie-niveau, de af/aanwezigheid van meerdere handicaps (Vernon, 1969; v. Uden 1962),<sup>1</sup> het aanwezig taalmilieu (Kohnstamm, 1971).

De ernst van het gehoorverlies speelt bij dit schooladvies een belangrijke rol (v.d. Horst, 1968). Zo zullen kinderen met een gehoorverlies groter dan 85-90 db. (Fletcher-index, het gemiddelde gehoorverlies bij 500, 1000 en 2000 Hertz) meestal onderwijs op een school voor doven moeten volgen. Het zijn de kinderen die de taal en spraak primair visueel en kinesthetisch moeten leren, de eventuele gehoorresten kunnen enkel nog een ondersteunende rol spelen. Het kind hoort zichzelf ook zodanig dat sturing en zelfcontrole van de spraak enkel via de auditieve feed-back onmogelijk is. De kinderen met een gehoorverlies van 40-85 db. bezoeken veelal een school voor slechlthorenden. Op deze regel zijn echter uitzonderingen die de laatste jaren voor een toenemend aantal kinderen gelden. Uitzonderingen in tweeërlei zin nl:

1. die zwaar slechlthorende kinderen die door hun bijkomende handicap van een dysphasie of een

dyspraxie vooral via het schriftbeeld en het grafisch gesprek de taal en spraak moeten leren (v. Uden, 1968). Van Uden schat deze dyspraxie bij 25% van de dove kinderen aanwezig; 5% heeft de stoornis in zo'n ernstige mate dat bovengenoemde leermethode gevolgd moet worden.

2. die slechlthorende kinderen die door de vroege ontdekking, de goede opvang thuis en hun goede intelligentie, onder begeleiding en controle van een Audiologisch Centrum het gewoon lager onderwijs kunnen blijven volgen (Reinders, 1972).

De laatste categorie kinderen betreft de kinderen met een gehoorverlies van 0-40 db. Ofschoon dit verlies van blijvende perceptieve aard kan zijn, treft men hier de meeste kinderen aan met een al of niet wisselend gehoorverlies van geleidingsoorsprong. Deze kinderen zijn bij een keel-, neus- en oorarts onder behandeling voor herstel van de gehoorfunctie. Vroeger bezochten deze kinderen enerzijds door het niet voorhanden zijn van adequate otologische behandelingstechnieken, anderzijds door de afwezigheid van geschikte hoor-revalidatie apparatuur nogal eens de school voor slechlthorenden. Door recente ontwikkelingen treft men deze kinderen gelukkig nog spaarzaam op deze scholen aan. De vraag werpt zich op of nu ook alle schoolpedagogische problemen bij deze categorie kinderen zijn opgelost. Het gehoorverlies is nl. aanwezig op een tijdstip (4-8 jaar) waar de taal en de spraakontwikkeling zijn snelste vorderingen maakt (Carmichael, 1953). Een lichte handicap weegt nu ekstra zwaar. Het gehoorverlies kan de schoolprestaties eveneens nadelig beïnvloeden. Bij het leren lezen spelen auditieve factoren zoals de diskriminatie, de analyse en de synthese een belangrijke rol (Dumont 1971).

Peters (1973) toonde via empirisch onderzoek bij 7- en 9-jarige schoolkinderen het belang van de auditieve foneemdiskriminatie voor het leren lezen aan. Goetzinger (1966) vond bij licht perceptief gehoorgestoorde kinderen (30-40 db. verlies) dat zij meer moeite hadden met de auditieve diskriminatie. Goetzinger constateerde bij deze kinderen eveneens een grotere emotionele labiliteit en slechtere 'work-habits'. Factoren die indirect het leren op school nadelig beïnvloeden. Op grond van deze gegevens is in het volgende onderzoek een eerste aanzet gedaan om de mogelijke nadelige invloed van geleidingslechtschorthorendheid op de taalontwikkeling en de schoolprestaties na te gaan.

### 1. Proefpersonen

De proefpersonen zijn kinderen die vanwege de otologische behandeling van hun geleidingsverlies in de periode september t/m december 1972 of in de periode februari-maart 1973 voor otologische en audiologische controle op de polikliniek K.N.O. te Utrecht zijn opgeroepen. In totaal zijn 105 kinderen ( $n = 105$ ) onderzocht; 80 kleuterschoolkinderen en 35 lagere schoolkinderen. Van de 35 leerlingen zaten er 12 in de 1e klas, 18 in de 2e klas en 5 in de 3e klas.

### 2. De onderzoeksmethode

Van iedere proefpersoon zijn audiologische en psychologische gegevens verzameld. Bij de 35 lagere schoolleerlingen is bovendien de tijdsduur tussen het eerste bezoek op de polikliniek en het weer goed functioneren van het gehoor berekend. Als criterium voor dit goed functioneren geldt dat een toonaudiogram bij twee achtereenvolgende controles (tussentijd ca. 3 maanden) een Fletcher index binnen de 20 db. gehoorverlies meet. Het tijdstip van deze eerste controle geldt dan als eindtijdstip.

De audiologische gegevens betreffen de audiogrammen gemaakt van de eerste aanmelding tot en met de onderzoeksperiode. Alle audiogrammen zijn gemaakt met de audiometer van Peters. Het audiogram vergelijkt het ontvangen van geluid steeds in twee opzichten; geluidsterkte en toonhoogte. In het audiogram worden deze twee kwaliteiten als een assenstelsel weergegeven waarna met behulp van de audiometer nagegaan wordt welke geluidsterkte bij

welke toonhoogte nog juist en welke net niet meer gehoord wordt.

De psychologische gegevens hebben betrekking op de taalontwikkeling en de schoolprestaties.

De taalontwikkeling is getoetst met de Utrechtse Taalniveautest (U.T.A.N.T.) van G. Kohnstamm, A. Messer en A. de Vries (1971). Deze test is voorlopig genormeerd op 800 Utrechtse kinderen van 4 t/m 7 jaar. Voor verschillende milieus zijn aparte normeringen opgesteld. Er zijn 4 normen, afhankelijk van het opleidingsniveau van de ouders: milieu 1 (G.L.O.), milieu II (L.T.S. etc), milieu III (U.L.O.) en milieu IV (H.B.S. en hoger). Bij de onderzoeksgroep zijn de volgende subtests afgenomen: de woordenschat, analogieën en tegenstellingen en de grammatika.

Een indruk van de schoolprestaties is verkregen door: 1. Na te gaan of de proefpersonen qua leeftijd in de juiste klas zitten.

2. De technische leesvaardigheid te onderzoeken. De technische leesvaardigheid is voor de beginklassen van het G.L.O. een belangrijke graadmeter voor het succesvol volgen van het onderwijs (artikel van Van Calcar in Van Heek, 1968).

Bij de eerste klas leerlingen, die allen in de periode februari/maart zijn onderzocht, is gebruik gemaakt van de Enschedese leeskaarten (Van Calcar, 1969). De prestaties op de 2e leeskaart zijn als norm voor het bereikte leesniveau gebruikt. Als norm werden de decielverdeling over 250 Rotterdamse leerlingen gebruikt (blz. 32, Van Calcar 1969). Bij de tweede en derde klas leerlingen is gebruik gemaakt van de Brus één-minuut-test (Brus en Voeten, 1972).

Bij de UTANT gegevens werd voor iedere subtestscore de lineaire z-score per milieu in de normtabel van Kohnstamm opgezocht ( $z = X - m/s$ ). Ofschoon geen genormaliseerde standaardscores in de normtabel staan, waardoor de z-scores gebaseerd zijn op verschillende s-waarden, werd voor de kleuter en de lagere schoolgroep een gemiddelde over deze z-scores berekend om een algemene indruk van de groepen te verkrijgen. Evenzo zijn de decielwaarderingen van de leesprestaties van de 1e klas leerlingen gebaseerd op een andere steekproef als de waardering van de 2e en 3e klas leerlingen.

### 3. De resultaten

#### 3.1. De resultaten van de kleuterschoolkinderen ( $n = 80$ )

Het gemiddelde gehoorverlies bij deze groep bedraagt bij de controle 11,8 decibel, het gemiddelde verlies bij de 1e aanmelding bedraagt 27,4 decibel, een verbetering tot dan toe van 15,6 decibel.

De prestaties op de UTANT subtests laten zien, dat zowel de gemiddelde z-scores over de gehele groep (tabel 1) als gescheiden naar het milieu (tabel 2) binnen de normale variatiebreedte ( $-2 < z < +2$ ) liggen. Op te merken valt dat de gemiddelde scores van de kleuters uit het hoogste milieu op de subtests analogiën en de grammatika de grootste afwijkingen vertonen en wel in negatieve zin.

Tabel 1. De gemiddelde z-scores van de subtests woordenschat, analogiën en grammatika van 80 kleuterschoolkinderen

subtest	gemiddelde z-score
woordenschat	+0,38
analogiën	+0,07
grammatika	-0,23

Tabel 2. De gemiddelde z-scores van de subtests woordenschat, analogiën en grammatika gescheiden naar het milieu

Milieu	I	II	III	IV
	$n = 19$	$n = 26$	$n = 23$	$n = 12$
woordenschat	+0,65	+0,16	+0,10	+0,42
analogiën	+0,44	+0,24	+0,03	-0,84
grammatika	-0,24	-0,10	-0,13	-0,83

#### 3.2. De resultaten van de lagere schoolleerlingen ( $n = 35$ )

Onderzoek naar het verband tussen het aantal leerjaren en het bereikte klasniveau levert het volgende beeld op:

- Van de 12 eersteklassers zijn er 3 voor het tweede jaar
- Van de 18 tweedeklassers zijn er 4 voor het tweede jaar
- Van de 5 derdeklassers zijn er geen leerlingen ooit blijven zitten.

In totaal hebben 7 van de 35 leerlingen reeds een klas gedoubleerd. Dit percentage van 20% is tweemaal zo hoog als het landelijk aangegeven percentage van 10% (Idenburg, 1964).

De resultaten van de technische leesvaardigheidstests laten zien dat 7 van de 12 eersteklassers (58%) en 11 van de 18 tweedeklassers (61%) een leesniveau bereikt dat volgens de decielnormen van Brus en van Van Calcar maar 30% mag bedragen (tabel 3). Een groot percentage kinderen behaalt leesprestaties op de lagere leesniveaus (D1, D2 en D3). Voegen we de leesprestaties van de 1e, 2e en de 3e klas bij elkaar, hierbij wordt aangenomen dat de decielnormen van beide leeskaarten op een representatieve steekproef berusten, dan blijkt volgens de  $X^2$ -toets (Edwards, 1964) de verdeling van de leesprestaties significant te verschillen van de normale decielverdeling (tabel 4). De taalniveau scores van de eerste en tweedeklassers (de derdeklassers vallen hier vanwege de leeftijd uit), vallen zowel voor de subtest analogiën (gemiddelde  $z = -0,19$ ) als voor de subtest grammatika (gemiddelde  $z = -0,14$ ) binnen de normale variatiebreedte. De subtest woordenschat is bij de lagere schoolleerlingen vanwege tijdsriteria niet in het onderzoeksdesign opgenomen.

Bij deze groep lagere schoolkinderen is tevens de otologische duur van de behandeling bepaald (zie onderzoeksmethode). Van de 35 leerlingen blijken: 14 leerlingen (40%) binnen 6 maanden na het 1e onderzoek weer een goed gehoor te hebben. 9 leerlingen (25%) 6 tot 12 maanden een wisselend gehoorverlies houden. 12 leerlingen (35%) langer dan één jaar een wisselend gehoorverlies houden.

De duur van de otologische behandeling blijkt bij 60% van de kinderen langer dan 6 maanden in beslag te nemen. Bij deze tijdsduur is de tijd die verloopt vanaf het moment dat het gehoorverlies optreedt tot de 1e otologische behandeling niet meegerekend.

#### 4. Diskussie

1. Men kan zich afvragen of de UTANT test gevoelig is om taalretardaties tengevolge van gehoorverliezen te meten. Vergelijkt men de onderzoeksresultaten met de resultaten (Ijsseldijk, 1972) gevonden bij perceptief slechthorende kinderen (tabel 5) dan blijken de gemiddelde z-scores op alle subtests aanzienlijk van elkaar te verschillen. De gemiddelde z-scores bij de perceptief slechthorende kinderen komen volgens de UTANT-normen neer op een taalretardatie van 1,6 jaar tot 2 jaar. De gemiddelde z-scores bij de geleidings-slechthorende kinderen bewegen zich ongeveer tussen 3 maanden vóór op de woordenschattest en 3 maanden achter op de grammatikatest.

2. De schoolprestaties, gemeten naar het percentage zittenblijvers en de leesprestaties, geven aanwijzingen dat deze categorie kinderen niet zonder negatieve gevolgen het lager onderwijs volgen. Vermoedelijk oefent deze slechthorendheid op een directe wijze een merkbare nadelige invloed uit op het adequaat volgen van leeslessen. Het belang van een goede auditieve foneemdiskriminatie is in dit verband reeds in de inleiding genoemd. Waarschijnlijk hebben vooral deze kinderen met dit onderdeel van het leren lezen meer moeite. Het is eveneens mogelijk dat de slechthorendheid meer indirect de schoolprestaties beïnvloedt. De geleidings-slechthorendheid gaat gepaard met een zich minder wel bevinden, met een versnelde vermoeidbaarheid en onzekerheid, die misschien, méér als het directe effect van het minder goed horen, het volgen van de lessen nadelig beïnvloedt. Karakterologische kenmerken van het kind gaan dan eveneens een rol spelen. Een uitgebreider onderzoek bij deze kinderen zal moeten uitwijzen of de gerezen vermoedens, op grond van deze pilot-study, bevestigd worden en welke specifieke factoren hierbij een rol spelen.

3. Een andere vraag is in hoeverre nadelige schoolpedagogische effecten voorkomen of gereduceerd kunnen worden. Hoeveel tijd verstrijkt voordat ouders of onderwijzend personeel een minder goed reageren op geluid opmerken? Hoe lang duurt het vervolgens voordat de huisarts, eventueel ingelicht door de schoolarts, het raadzaam acht door te

verwijzen naar de keel-, neus- en oorarts. Dat het verlies, eenmaal op de plaats van behandeling gekomen, nog niet direct opgeheven is, mag uit de gegevens van de 35 schoolkinderen blijken. In hoeverre worden de gehoorproblemen door het onderwijzend personeel schoolpedagogisch begrepen? Krijgen deze kinderen een plaats vooraan in de klas? Wordt vooral bij het leren lezen extra aandacht aan hen besteed? Inschakeling van een remedial teacher zal bij blijvende leesmoeilijkheden zeer nuttig zijn. Verwijzing naar een school voor slechthorenden verdient enkel op grond van het gehoorverlies zelden de voorkeur. Hiervoor is het gehoorverlies meestal te gering en van te tijdelijke aard. Bij twijfelgevallen kan het beste een Audiologisch Centrum om advies gevraagd worden.

#### Curriculum Vitae

F. J. W. Ysseldijk (geb. 1946) studeerde ontwikkelingspsychologie te Nijmegen. Was enige tijd werkzaam aan de universitaire K.N.O.-kliniek, afdeling Audiologie te Utrecht en is thans verbonden aan het doveninstituut te St. Michelsgestel. Adres: Händellaan 28, Culemborg.

Tabel 3. De technische leesvaardigheidsprestaties van de 35 schoolleerlingen volgens de decielnormen van Van Calcar (1e klas) en van Brus (2e klas)

Deciel-niveau	1e klas n	2e en 3e klas n	totaal n
D1, D2 en D3	7	11	18
D4 en D5	1	1	2
D6 t/m D10	4	11	15
totaal	12	23	35

Tabel 4. De  $\chi^2$ -toets over de verdeling van de leesprestaties over de decielniveaus.

Decibel-niveau	gegeven aantal	verwacht aantal
D1, D2 en D3	18	10,5 ( $\frac{3}{10} \times 35$ )
D4 en D5	2	7 ( $\frac{2}{10} \times 35$ )
D6 t/m D10	15	17,5 ( $\frac{5}{10} \times 35$ )
totaal	35	35
	$L\chi^2 = 9,31.$	$df = 2. \quad p < .01$

## Over 'Aperçu'

Tabel 5. De gemiddelde z-scores bij 41 perceptief slechthorende kinderen van 4 t/m 7 jaar (gehoorverlies gem. 48,3 db, s = 13. Op de UTANT taalniveau test, tussen haakjes de z-scores van de 80 geleidings slechthorenden.

subtest	gemiddelde z-score
woordenschat	-1,01 (+0,38)
analogiën	-1,71 (+0,07)
grammatika	-1,75 (-0,23)

### Literatuur

- Brus, B. e.a., Een-minuut test. Berkhout N.V.-Nijmegen 1972.
- Calcar, C. van e.a., Enschedese leeskaarten, handleiding. Swets en Zeitlinger, Amsterdam 1969.
- Dumont, J., Leerstoornissen. Lemniscaat, Rotterdam 1971.
- Edwards, A., Statistical methods for the behavioral sc. Holt, New York 1964.
- Goetzing, E. Small perceptive hearingloss, its effect on school-age children. Volta Review 1966-124-132.
- Heek, F. van, e.a. Het verborgen talent. Boom, Meppel 1968.
- Horst, A. van der, Horen en taal. Wolters-Noordhoff, Groningen 1968.
- Idenburgh, Ph., Schets van het Nederlandse schoolwezen. Wolters-Noordhoff, Groningen 1964.
- Kohnstamm, G., Taalontwikkeling en milieu in: Psychologen over het kind, 2 Wolters-Noordhoff, Groningen 1971.
- Peters, H., Het onderzoek van auditieve foneem-diskriminatie. Logopedie en Foniatrie 21-31, 1973.
- Reinders, F., De begeleiding van het slechthorende kind bij het gewone onderwijs. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, nr. 11, 1973.
- Uden, A. van, A world of language for deaf children, Institute for the deaf, St. Michielsgestel, 1968.
- Vernon, McGray, Multiple handicapped deaf children The council for Except. Children, Washington, 1969.
- IJsseldijk, F., Intern rapport, Audiologisch Centrum Utrecht, 1972.

met toestemming overgenomen uit: *Pedagogische studiën*, 1974 (51).

In het maartnummer van de 15e jaargang van 'Het gehorgestoorde kind' schreef Dick van der Vliet zijn 'Aperçu'. Doel van het artikel was een inventarisatie te geven van wat het Nederlands aan taalbouwsels te bieden heeft; dit ten behoeve van linguapediten-Nederlands. In een woord vooraf verzoekt hij zijn lezers hem hun gewaardeerde op- en aanmerkingen niet te onthouden. Vandaar dat ik graag op dit artikel wil reageren.

Gedachtig aan het gezegde van Popper: '... one very simple theme - the thesis that we can learn from our mistakes'. (1) heb ik de moed opgevat in de pen te klimmen, omdat ook ik graag wil meewerken het inzicht in het taalprobleem, waarmee wij leerkrachten bij het gehorgestoordeonderwijs dagelijks te maken hebben, te vergroten. Inzicht in die taalproblematiek blijft voor ons van primair belang. En al hoor ik soms een stem opgaan die hertegen protest wil aantekenen, het blijft mijn overtuiging, dat wij niet buiten een flink brok linguïstische theorie kunnen, dat wij ook blijvend kennis dienen te nemen van de ontwikkelingen op dit terrein van wetenschap. Daarbij verliezen wij niet uit het oog, dat het juist de moderne taaltheorieën zijn, die een grote invloed hebben gehad, en voortdurend nog hebben, op de psycholinguïstiek, die wetenschap welke zich sinds de zestiger jaren onzer eeuw zo stormachtig heeft ontwikkeld. Het zijn juist de resultaten van deze wetenschap die van groot belang zijn voor het onderwijs aan onze gehandicapte kinderen.

Ik zal mij in dit artikel hoofdzakelijk beperken tot de linguïstische kant van de linguapeditische zaak, zoals die door Van der Vliet, hierna aangeduid met V., is aangeroerd.

### Het uitgangspunt

V. begint met de stelling, dat niet linguïsten (lees: niet-linguïsten, H.) niet hoeven te definiëren wat een zin is. Ik kan het daarmee hartelijk eens zijn. Ik zou deze uitspraak zelfs ook voor linguïsten willen laten gelden. Ook taalkundigen hoeven niet te definiëren, wat een zin is. Dat is niet zo merkwaardig als het klinkt. Als we ons, hetzij in de linguïstiek hetzij in de linguapeditie, willen onthouden van een zinsdefinitie, bevinden we ons in goed gezelschap. Kraak en

Klooster geven in hun 'Syntaxis' (2) ook geen definitie van een zin en dat zijn toch gezaghebbende namen in de huidige taalkundige wereld van Nederland. Zij stellen: Over zinnen valt veel te zeggen dat het resultaat is van taalkundig onderzoek, en we zouden deze paragraaf dan ook hebben kunnen beginnen met de vermelding van een kleiner of groter aantal zinskenmerken. (. . .) Wij geven er de voorkeur aan van deze gewoonte af te wijken. Hoe preciezer de definitie, hoe meer voor een goed begrip ervan bekend moet worden verondersteld. (. . .) Zegt men van een zin dat hij een geheel is van één of meer woorden (. . .), dan is voor een goed begrip daarvan nodig dat men weet wat een geheel is, wat woorden zijn, (. . .) De definities van 'geheel', 'woord' (. . .) zijn echter zeker niet eenvoudiger dan die van de zin. Gaat men ervan uit dat wel bekend is wat een geheel is en wat woorden (. . .) zijn, dan kan men er evengoed van uitgaan dat wel bekend is wat zinnen zijn, en had men de definitie achterwege kunnen laten. (3)

Uit bovenstaand citaat kunnen we concluderen dat een zinsdefinitie weinig of niets duidelijk maakt, omdat de moeilijkheden die met het definiëren gepaard gaan alleen maar verschoven worden. Ook de uitspraak van V., dat een zin uit een of meer woorden bestaat valt onder dit ordeel. Hoewel V. het geen definitie wil noemen, vraag ik mij toch af wat het dan wèl is. V. vindt het voldoende als we dit weten. Maar ik vraag mij af, gezien bovenstaand citaat, of ik wezenlijk wel iets te weten gekomen ben. V. laat na te definiëren wat een woord is, daarom blijft het voor de lezer verborgen wat een zin is.

Dat neemt niet weg dat deze definitie leerzaam is. We kunnen namelijk het uitgangspunt van V. te weten komen als hij handelt over taal. De woorden van een taal blijken van primair belang te zijn. Een zin is niets anders dan een ketting van woorden, c.q. één kraal. Het bijzondere karakter van de ketting wordt bepaald door de kralen waaruit hij bestaat. Wil je weten wat voor ketting je voor je hebt, dan richt je je aandacht op de kralen die eraan zitten.

Maar het is niet zo moeilijk in te zien, dat de ketting in ons voorbeeld meer is dan de som van haar kralen: hij is een nieuwe, zelfstandige eenheid met een eigen betekenisvolle functie. Dat geldt mutatis mutandis ook voor een zin: hij is meer dan de som

van zijn woorden; hij is een nieuwe, betekenisvolle, zelfstandig functionerende eenheid.

### Enige bezwaren

Het uitgangspunt van V. leidt dikwijls tot verkeerde conclusies. Ik wil dat illustreren met enkele voorbeelden ontleend aan het artikel.

Op p. 12 bespreekt V. de volgordemogelijkheden van het zinnetje 'Jeroen eet patat'. Theoretisch zijn er zes mogelijkheden:

- 123 Jeroen eet patat, is zonder meer mogelijk.
- 132 Jeroen patat eet, (Ik weet niet, of) Jeroen patat eet.
- 213 Eet Jeroen patat, is zonder meer mogelijk.
- 231 Eet patat Jeroen, is zonder meer mogelijk.
- 312 Patat Jeroen eet, (Kijk eens, hoeveel) patat Jeroen eet.
- 321 Patat eet Jeroen, is zonder meer mogelijk.

Het is mij niet duidelijk waarom zin 2 niet zonder meer mogelijk is. Waarom mag ik niet zeggen 'Jeroen patat eet'? Mijns inziens hebben we hier te maken met een normale Nederlandse zin. Hetzelfde geldt voor 'Patat Jeroen eet'. Van Dale geeft de betekenis-mogelijkheid 'patat=dronken', en waarom zou dronken Jeroen niet mogen eten? In beide gevallen geldt: is zonder meer mogelijk, tenzij we de functie van de woorden in de zin niet buiten beschouwing willen laten. Maken we gebruik van de symboolsysteem van Overdieps 'Stilistische Grammatica', zoals dat ook door V. wordt gedaan, dan krijgen we de volgende verdeling:

Jeroen eet patat.

S            Vf            A

Als dit onderscheid juist is, dan maak ik bezwaar tegen de mogelijkheid 'Eet patat Jeroen'. Velen zullen deze zin evenals ik interpreteren als een imperatief. Daarvan is o.a. bekend dat het subject ontbreekt. In bovenstaande zin is 'Jeroen' een vokatief, bedoeld om zich tot iemand te richten. Deze staat buiten het eigenlijke zinsverband en gedraagt zich als een interjectie. Heeft 'Jeroen' zijn subjectsfunctie in deze zin verloren, dan is het twijfelachtig of we 'eet' nog wel een verbum finitum mogen noemen. Immers,

waar blijft de congruentie tussen onderwerp en persoonsvorm als er van een subject geen sprake is? Het is daarom niet zonder meer mogelijk om 'Eet patat Jeroen' als variant te zien van 'Jeroen eet patat'.

V. beroept zich met enige graagte op de 'ouderwetse' grammatica. Hij zegt bijv. op p. 13:

Ouderwets dus: de vaste punten in het zinspatroon zijn alleen het onderwerp(S), de persoonsvorm van het werkwoord, verbum finitum (Vf), eventueel een onbepaalde wijs of een deelwoord (V) en alle andere zinsdelen: voorwerpen, bepalingen enz. (A)

En dan is de rechte zin S Vf A (V) (. . .)

De inversiezin is Vf S A of a Vf S A of (a) Vf S A V (. . .)

De afhankelijke zin is (a) S A Vf (V)

Afgezien van de vraag wat de betekenis is van het begrip 'vaste punten' als er geen losse blijken te zijn, vraag ik mij af, of met de aanduiding van deze volgorde mogelijkheden in feite het hele systeem van taalbouwsels in het Nederlands is gegeven. Alles wat verder in het artikel wordt opgemerkt zijn immers speciale gevallen en typische eigenaardigheden.

Maar ik dacht, dat zo de mogelijkheden van de rechte zin bijv. toch te beperkt worden opgevat. Wat doen we met een zin als 'Jeroen kan patat gegeten hebben'? Het volgordeschema is hier S Vf A V V. Dit wijkt af van het gegeven, omdat na het deelwoord nog een infinitief komt. Zonder twijfel is het toch een rechte zin, want het onderwerp staat voorop. Nog ingewikkelder wordt de zaak met de zin 'Ik heb Jeroen patat zien eten'. De volgorde is hier S Vf A A V A. De laatste A mag geen V zijn, want de infinitief 'eten' maakt deel uit van het direct object 'Jeroen patat eten', en vormt daarbinnen een bepaling.

Het is overigens twijfelachtig, of S wel zo'n vast punt is. V. laat voor de inversiezin gelden de volgorde Vf S, dus het onderwerp onmiddellijk achter de persoonsvorm. Toch kennen we normale Nederlandse zinnen als: Vanmorgen is in alle stilte al heel vroeg de eerste bloem schitterend opengegaan, waarin we een grote afstand opmerken tussen Vf en S, respectievelijk 'is' en 'de eerste bloem'.

Verder zou ik willen opmerken, dat bij de bespreking van V. de eenwoordzin en de gebiedende wijs ontbreken.

Het artikel langsgaande zou ik willen volstaan met een kleine bloemlezing van bezwaren tegen bepaalde inventarisaties van taalbouwsels als door V. gesignaleerd.

1. Op p. 14 stelt V. 'Een speciaal geval van de rechte zin is ook na afloop van een onderwerpszin. 'Wie een boomkikker vangt, krijgt 5 gulden'. Waarin zit nu dat speciale? M.i. is het een normale 'rechte' zin en wordt er niet afgeweken van het volgordeprincipe S Vf A.

2. Bij de inversiezinnen, gekenmerkt door Vf S A rekent V. ook passieve zinnen als: 'Er werd vals gespeeld' en 'Er is gebeld'. Het is m.i. moeilijk om deze zinnen tot de categorie inversiezinnen te rekenen, omdat een onderwerp ontbreekt. Wil men van een onderwerp spreken, dan kan men met Paardekooper 'er' als plaatsonderwerp beschouwen, maar dan is er geen sprake meer van inversie. Wil men dan het volgordeprincipe handhaven, dan zijn het rechte zinnen met het onderwerp voorop.

3. Het is mij niet duidelijk, wat V. bedoelt met de opmerking, dat het voegwoord 'dat' gebonden is aan een werkwoord. Als het ondoenlijk is om hier ook maar enigszins volledig te zijn, vraag je je af, hoe met dit principe 'een doelmatige functionering van het linguapedisch handelen kan worden gewaarborgd'. (vrij naar p. 13).

Waar moet ik bovendien heen met een zin als: Het spreekwoord, dat nieuwe bezems schoon vegeen, gaat niet altijd op, waar 'dat' helemaal niet afhankelijk is van een werkwoord?

4. Op p. 17 staat: Let nog even op dit: Het graf van Karel de Grote, dat in de kerk ligt, die in Aken staat. (van klein naar groot).

In Aken, waar de kerk staat, waarin Karel de Grote is begraven. (van groot naar klein).

Maar het volgende is toch even gewoon:

In Aken, dat een kerk bezit, die het graf van Karel de Grote bevat.

5. Opvallend is voorts, dat bijzinnen als zinnen worden geïnterpreteerd. Hierboven is reeds het geval genoemd van de rechte zin als afloop van een onderwerpszin: 'Wie een boomkikker vangt, krijgt 5 gulden'. Zo ook bijv.: 'Als Wim terug is, kunnen we beginnen'. Deze zin wordt aangeduid als een inversiezin met het werkwoord voorop. Als ik dat zo lees, kan ik mij niet

aan de indruk onttrekken, dat de visie op de zin als zodanig mank gaat. Het deel 'kunnen we beginnen' is namelijk bezwaarlijk te beschouwen als een zin, ook al omdat de mededeling hier gedaan onvolledig, onaf is: er ontbreekt een zinsdeel, nl. 'Als Wim terug is'. Ook dit deel is op zich genomen geen zin. Integendeel, het functioneert in het geheel van de mededeling als zinsdeel, noemt een conditie. We spreken hier wel van inversie, maar we kunnen moeilijk zeggen, dat het werkwoord voorop gaat. (p. 15). Het schema van de zin is A Vf S V. Het bijzondere zit hem in het feit, dat het eerste zinsdeel een Vf heeft, maar dat wil nog niet zeggen, dat wij een zin hebben staan voor het Vf 'kunnen'. Het stuk 'Als Wim terug is', blijft zinsdeel in de totale zin. Bij een eventuele ontleding van de zin blijft het eerste stuk in zijn totaliteit staan, wordt niet verder geanalyseerd, tenzij we een analyse van zinsdelen beogen.

#### Het accent

Op p. 14 staat een belangrijke opmerking, die ik hier in zijn geheel wil laten volgen.

'De volgorde van bepalingen en voorwerpen is in het Nederlands erg los en ook afhankelijk van klemtoon, van het feit of er wel niet voornaamwoordelijk of bijwoordelijk aangeduid wordt. In ieder geval zo, dat we er goed aan doen geen mechanische regels voor die volgorde te geven.'

Deze uitspraak zou de indruk kunnen wekken, dat over de volgorde van bepalingen en voorwerpen weinig zinnigs te zeggen zou zijn hoewel ik met nadruk wil stellen, dat V. dat zo niet zegt.

In de laatste jaren is er nogal wat onderzoek geweest naar de rol van het accent in de zin, en we bedoelen hier dan vooral het niet-contrastieve hoofdaccent (4). Dit accent blijkt vooral grote kontekstuele waarde te hebben: het verband tussen de zinnen vindt zijn uitdrukking in het accent, waaruit blijkt, wat in een tekst, c.q. gesprek bekend mag worden verondersteld en wat 'nieuws waarde' heeft. (5) Op zinsniveau wordt deze tweedeling wel aangeduid met de termen 'topic' en 'comment'. Met zekerheid kan worden gesteld, dat het comment het hoofdaccent draagt.

Pronominale delen van de zin zijn geen dragers van dit accent, dit hangt samen met het feit, dat we meestal pronominaal aanduiden wat bekend

verondersteld wordt, wat geïdentificeerd is, en het geïdentificeerde hoort naar zijn aard doorgaans bij de topic.

Nu is het hoogstwaarschijnlijk zo in het Nederlands, dat we de regel kunnen laten gelden, dat het deel van de zin dat de meeste nieuws waarde bevat, zover mogelijk naar achter wordt geplaatst. (We houden in gedachten, dat we spreken over het niet-contrastieve hoofdaccent). Bijv.:

- a) Wij zagen een 'jongen op straat.
- b) Wij zagen een jongen met een 'tas op straat.
- c) Wij zagen een jongen met een tas vol 'boeken op straat.

'Op straat' is een complementaire bepaling bij 'zagen' en als zodanig is het vanuit het principe van de tangconstructie te verklaren, dat deze bepaling de zin afsluit. De volgorde van bepalingen (en voorwerpen) blijkt aan bepaalde regels onderworpen te zijn! Vanuit dit standpunt is ook aannemelijk te maken waarom er volgordeverschillen bestaan tussen zinnen als:

A) We zijn gisteren in 'Artis geweest.

B) We zijn daar 'gisteren geweest.

'In Artis' staat achter 'gisteren', omdat het comment is in de zin. De kontekst, die hier niet gegeven is, moet duidelijk maken, wie 'we' zijn en wanneer 'gisteren' was: beide delen behoren, wil de zin enige betekenis hebben, tot de topic, want beide bevatten informatie die bij spreker en hoorder bekend wordt verondersteld. Overeenkomstig de regel wordt de comment zo ver mogelijk achterin de zin geplaatst. Dat 'geweest' de zin afsluit, is verklaarbaar uit het feit, dat het als complement van 'zijn', de regel(s) voor de tangconstructie volgt.

Soortgelijke argumenten gelden voor de plaatsing van 'gisteren' in zin (B). Deze zin hoort thuis in een andere kontekst dan (A), want het is bekend, dat we 'daar' (=Artis?) geweest zijn, maar het nieuwe feit dat wordt medegedeeld, bestaat hierin, dat het gisteren gebeurd is, waardoor 'gisteren' tot comment wordt. Wat het didactisch aspect van dit principe betreft, kan ik meedelen, dat ik het met succes heb toegepast bij een groepje meervoudig gehandicapte, zwaar slechthorende kinderen, juist om de volgorde van de delen van de zin en het accent te beregelen. De



meervoudige handicap bestond uit een hersenlesie bij de slechthorendheid.

deze enkele suggesties een mogelijkheid tot substantiele uitbreiding gegeven.

P. M. Houweling.  
Rotterdam.

### Besluit

In mijn kritiek op 'Aperçu' ben ik niet volledig geweest. Wel heb ik geprobeerd enkele van mijn bezwaren tegen de inhoud van het artikel toe te lichten. Mijn hoofdbezwaar is, dat het principe van de woordvolgorde ontoereikend is bij de beschrijving en de inventarisering van ons taalsysteem. Zoals blijkt uit V's artikel richt deze beschrijving zich niet op de regelmaat van het Nederlandse taalsysteem, maar op de afwijkingen in de woordvolgorde binnen een bepaald aantal Nederlandse zinnen.

Daarom is V. naar mijn mening bezig met een onbegonnen werk: hoe groter het aantal zinnen is, dat onderzocht gaat worden, hoe meer afwijkingen er zullen blijken te zijn. Dat het aantal bijzonderheden dat V. noemt vrij willekeurig is, heb ik hierboven al even aangevoerd: waarom bijv. wèl alle uitzonderingen behandeld met de woorden 'en', 'of', '(nog) niet', 'ook' en 'al', maar niet zulke voor de hand liggende constructies als 'Ik heb Jeroen patat zien eten'? Waar blijft, om een ander voorbeeld te noemen, bij de behandeling van de afhankelijke zin de merkwaardige nevenschikking 'Als jij deze som doet en ik maak deze, . . . !?'

Ik betwijfel dan ook of het juist is om te stellen dat met dit systeem een doelmatige functionering van het linguapedisch handelen kan worden gewaarborgd. Daartegenover stel ik de uitspraak van Tervoort in dit tijdschrift gedaan (6):

Dit aan de gang zetten en houden (van het regulerend vermogen, H) dient zich te richten op het bijbrengen van de grammaticale basisrelaties, en niet op het leren van volgorde-principes of morfologiseringen. (. . .) het is minstens zo belangrijk om te weten dat in de normale ontwikkeling naast de syntactische structuur van de eerste uitingen ook prosodische, deiktische en andere plaatsvervangende expressies tot het normale communicatiegedrag van het horende kind behoren. Met behoud van al het goede wat de huidige zeer vroege begeleiding als zinvol heeft ontwikkeld, ligt in

### Noten

- <sup>1</sup> Popper, K. R. *Conjectures and Refutations*, London 1969, p. VII
- <sup>2</sup> Kraak, A en Dr. W. G. Klooster, *Syntaxis*, Amsterdam 1972 t.a.p. p. 52, 53.
- <sup>3</sup> Kraak, A *Zinsaccent en Syntaxis*, *Spektator* Amsterdam z.j. p. 42 e.v.
- <sup>4</sup> t.a.p. p. 49
- <sup>5</sup> Tervoort, Prof. Dr. B. Th. *Taalontwikkeling, Het Gehoorgestoorde Kind* 1973, 1. p. 7, 8.
- <sup>6</sup> Behalve het artikel van Kraak (noot 4) is ook zeer instructief František Daneš, *Order of Elements and Sentence Intonation, To Honour Roman Jakobson; Essays on the Occasion of his Seventieth Birthday*, Den Haag 1967, p. 499-512.

### Opmerking:

Bij de plaatsing van het accentteken (') is ervan uitgegaan, dat het accent valt op de lettergreep na het teken.

