

Enige gedachten over de school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (de l.o.m.-school)

DOOR P. LAVERMAN EN G. P. RAVESLOOT*

Beknopt historisch overzicht. Het probleem van kinderen die, niettegenstaande zij niet „lui, dom of onwillig” zijn, meer hulp bij het aanleren van een of meer schoolvakken behoeven dan redelijkerwijs van het gewoon lager onderwijs (g.l.o.) mag worden verwacht, blijkt, bij bestudering van de literatuur, eerder te zijn onderkend dan als algemeen bekend mag worden verondersteld.

Omstreeks 1900 gebruikten de artsen Pringle Morgan en Hinshelwood de term „congenital wordblindness” en van Kussmaul is reeds in 1877 de benaming „caecitas verbalis”, „Wortblindheit” bekend. Het is niet zo verwonderlijk dat het vaak medici waren die het onvermogen tot het lezen ontdekten, daar zij de extreme gevallen, ingebed in grotere complexen van stoornissen, ter behandeling kregen. Overigens vindt men bij Krabbe meer dan een dozijn benamingen voor deze moeilijkheden, die alle dateren uit de eerste helft der twintigste eeuw. Zij schreef in 1933 een brochure waarin, naar onze mening voor het eerst in Nederland, een bewuste therapie voor lees- en spellingsmoeilijkheden wordt gegeven. Zelf zegt zij hierover: „Bij de compensatie werd de taak van een minder goed functionerend element gedeeltelijk overgenomen door goed functionerende. (00). Bij de correctie werd het zwak functionerende geoefend en ingeschakeld”. Het was een grote stap vooruit dat Krabbe deze verschijnselen losmaakte uit de uitsluitend neurologisch-psychiatrische sfeer en de woordblindheid verplaatste naar het terrein van de psychologie. Zij schreef: „De tot dusver als oncorrigeerbaar beschouwde lees- en spellingsmoeilijkheden bleken dus corrigeerbaar te zijn”. Haar grote verdienste ligt daarom mede in de onderkenning en lokalisering van de problematiek.

Een andere grote stap in de richting van de realisering van scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden werd in 1945 gezet door Bladergroen, toen zij in Amsterdam het psychologisch-pedagogisch instituut „Amsterdam” opende, waar plaats was voor een groep niet-zwakzinnige, maar toch moeilijk lerende kinderen. De herbezinning op de menselijke waarden en een totaal veranderend mensbeeld tijdens en onmiddellijk na de tweede wereldoorlog zijn wellicht mede de stimuli geweest om in Nederland meer algemeen de gees-

Samenvatting. Historisch gezien worden „leer- en opvoedingsmoeilijkheden” het eerst onderkend door medici. In Nederland werd de eerste l.o.m.-school opgericht in 1949 en dit onderwijs is sedertdien kwantitatief sterk gegroeid en kwalitatief geëvolueerd.

De aanvankelijke veelheid in de terminologie werd bij deze groei teruggebracht tot enkele hoofdrubrieken, waarvan „bemoelijkte aanpassing”, zowel aan de omgeving als aan de leer-situatie, als belangrijkste mag gelden.

De indicaties voor plaatsing op een l.o.m.-school laten zich min of meer in zeven groepen verdelen. Deze indeling is zuiver theoretisch gebleken. De multidisciplinaire benadering van deze kinderen blijkt onder andere uit de wettelijke eisen ten aanzien van toelating en begeleiding (pedagoog, psycholoog, medicus en (eventueel) maatschappelijk werker).

De voortdurend toenemende gecompliceerdheid van de maatschappij kan worden aangemerkt als de hoofdoorzaak van de enorme toename van het leerlingenaantal op l.o.m.-scholen (neurotisering). Dit impliceert dat bij de behandeling van kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden het accent ligt op de pedagogische benadering, waaraan de didactiek wordt aangepast. Wil de behandeling van kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden maximaal rendement geven, dan blijkt een veranderde stellingname van de „maatschappij” ten aanzien van de „gehandicapte” een absolute voorwaarde.

ten rijp te maken voor vergrote aandacht voor de gehandicapte mens in het algemeen en in het bijzonder voor de problemen van kinderen, die op school falen. Ook hebben de experimenten van onderzoekers, verricht bij kinderen met leerproblemen onder meer in de Verenigde Staten van Amerika (*Fernald*) en in Denemarken, in de jaren dertig en tijdens de tweede wereldoorlog zeker invloed gehad op de ontwikkeling in deze hier te lande.

In 1949 kreeg het werk van onderzoekers en pioniers in Nederland zijn wettelijke basis door middel van een Koninklijk Besluit, (K.B.), waarin als nieuwe vorm van het buitengewoon lager onderwijs (b.l.o.) worden genoemd „scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, andere dan de vorengenoemde groepen”. De formulering van de wetgever in het K.B. 1949 waarmede de l.o.m.-scholen worden bedoeld, moet typerend worden geacht voor wat onder leer- en opvoedings-

* Adres van de schrijvers: Mendelssohnstraat 16 te Hengelo (O).

moeilijkheden werd verstaan. Worden de onderscheiden schooltypes binnen het b.l.o. alle omschreven in bewoordingen, die aangeven welke kinderen mogen worden toegelaten, hoofdstuk I, artikel 1 sub m daarentegen zegt van de potentiële l.o.m.-kinderen wat zij niet zijn: kinderen, niet passend op het g.l.o. en niet elders binnen het b.l.o.-raam in te voegen. Een min of meer negatieve selectiemethode dus, die echter destijds bijzonder verstandig werd gekozen, aangezien men toen nauwelijks een juiste definitie kon geven van de kinderen, die in de toekomst deze scholen zouden bevolken. Anderzijds is de zeer ruime inhoud van dit artikel ook een bron van veel onzekerheid en mistasten gebleken. De ervaring moest nog leren wat al dan niet binnen het kader „l.o.m.-kind” viel.

De eerste jaren na bovengenoemd K.B. werden de scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, andere dan de eerdergenoemde groepen, veelal „p.d.-scholen” genoemd: scholen voor partieel defecten. Destijds viel de klemtoon vooral op lees- en taalmoeilijkheden, welke men als min of meer op zichzelf staand beschouwde. Men was er van overtuigd, dat de overgrote meerderheid van de partieel defecten reparabel was binnen een bestek van enkele jaren. Al spoedig na de eerste aanloopjaren kristalliseerden de aarzelend ondernomen aanvangspogingen zich uit tot meer doelgericht, meer praktisch getoetst en beter verantwoord buitengewoon onderwijs. Zowel binnen als buiten de schoolmuren ontspan zich een levendige discussie over het hoe, het wat en het waarom van de l.o.m.-school. Zo gold vóór 1959 reparabiliteit vrij algemeen als een criterium voor de toelating; veelal werd het al of niet mogelijk zijn van de terugplaatsing naar het g.l.o. sterk subjectief beleefd als een positieve kwalificatie voor de betrokken l.o.m.-school. In de praktijk was er nu eenmaal meer reden tot negatieve waardebeoordeling, omdat steeds weer bleek hoe moeilijk het was om een kind, welks leermoeilijkheden in meerdere of mindere mate leken opgeheven, terug te plaatsen naar het strak klassikale systeem, dat de leermoeilijkheden mede had doen ontstaan.

Na 1959 maakten de subjectieve schuldgevoelens van tekort te schieten plaats voor de objectieve constatering dat stoornissen in een of meer schoolvakken niet de enige moeilijkheid waren en, wat nog belangrijker is, dat deze leermoeilijkheden zelden op zich zelf stonden maar meestal ten nauwste waren verweven met een min of meer van de norm afwijkende persoonlijkheidsstructuur. Met de leermoeilijkheden speelde men het over het algemeen wel klaar, zij het dat deze niet steeds verdwenen; wat bleef was de behoefte van vele kinderen aan een beschermende, koesterende omgeving om tot vruchtbare schoolarbeid te kunnen komen. Al was het „partieel defect” overwonnen, al te vaak bleek de labiele, kwetsbare persoonlijkheid van het l.o.m.-kind een ernstige tegenindicatie voor de terugplaatsing naar het g.l.o. Vaak bleek de leerstoornis slechts het „signaal” te zijn waarmede een dieper

liggende emotionele stoornis zich kenbaar maakte. Men ging ertoe over het wezenskenmerk van leerstoornissen steeds meer te zoeken in contactstoornissen.

Deze ontwikkeling in het denken over l.o.m.-scholen loopt parallel met het verschijnen van Nederlandse literatuur betreffende dit onderwerp. In de vijftiger jaren publiceerden onder anderen Vedder, Vliegenthart, Nanninga-Boon, Wilmink en Van Houte studies, die in hoge mate hebben bijgedragen tot de verdieping van denken en handelen met betrekking tot kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden. Een mijlpaal werd in 1965 bereikt met het verschijnen van een „Inventarisatie-onderzoek l.o.m.-scholen”, een verslag van een terreinverkenmend onderzoek, verricht onder leiding van prof. dr. W. E. Vliegenthart en waarvan K. Doornbos het eerste deel schreef. In de komende jaren zal de invloed van dit diepgaande onderzoek zeker duidelijk inwerken op het denken over en werken in de l.o.m.-scholen.

Enige terminologie. Legasthenie. Ten aanzien van de terminologie betreffende kinderen met lees- en taalmoeilijkheden bestaat nogal verwarring. Men komt woorden tegen als alexie, dyslexie, woordblindheid, taalgestoordheid, legasthenie, leeszwakte, al dan niet neurotisch of geneurotiseerd. Al deze woorden worden bij zeer verschillende gelegenheden gebruikt in betekenissen, die elkaar soms dekken maar zulks meestal niet doen. Het maakt namelijk een groot verschil of een psychiater, neuroloog, psycholoog, orthopedagoog of logopedist zich van deze terminologie bedient. De laatste tijd gaat men in de l.o.m.-school steeds meer de term legasthenie gebruiken: leeszwakte van kinderen. Naar de mogelijke oorzaken onderscheidt men dan: a. endogene legasthenie, hierbij speelt de heriditeit een grote rol; b. verworven legasthenie, tengevolge van milieufactoren zoals verwaarlozing, maar ook encefalitis en c. ontwikkelingslegasthenie, tengevolge van een zeer traag rijpingsproces.

Partieel defect. In de oudere literatuur — voor zover men bij de „l.o.m.-literatuur” van oud kan spreken — komen wij vaak de term „partieel defect” tegen. Deze term is nog een restant van de vermogenspsychologie; partieel defect wil dan zeggen dat het kind op een partieel gebied is gestoord. Volgens de huidige opvattingen kan men echter geen enkele storing isoleren, omdat het organisme als geheel reageert op een storing. Het is om bovenstaande reden dat men liever niet meer spreekt van kinderen met een partieel defect, maar van kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden.

Kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden.

1. Uitgaande van de term „leer- en opvoedingsmoeilijkheden” als zodanig kan men onderscheiden:

a. Kinderen bij wie de leermoeilijkheden primair zijn. Bij hen vallen vaak in meerdere of min-

dere mate opvoedingsmoeilijkheden te onderkennen, maar deze vloeien voort uit de frustratie tengevolge van falen in de leersituatie. Deze opvoedingsmoeilijkheden - hierbij wordt niet bij voorbaat gedacht aan onaangepast gedrag, ook schijn- of overaanpassing vallen hieronder - zijn dus reactief.

b. Kinderen wier opvoedingsmoeilijkheden bestaan uit zich niet of onvoldoende aanpassen. Bij hen zijn de leermoeilijkheden een uitingvorm van emotionele en/of karakterologische afwijkingen en moeilijkheden. Ook sociale achtergronden kunnen de diepere oorzaak zijn van leermoeilijkheden, waarbij wij dan het randgebied l.o.m.-z.m.o.k. (zeer moeilijk opvoedbare kinderen) betrekken.

2. Wordt als uitgangspunt de pedagogische, didactische en psychologische diagnostiek gekozen, dan kan men de volgende indeling hanteren:

a. Kinderen met lees- en/of taalmoeilijkheden. Hieronder wordt de een of andere belemmering in het communicatiemiddel „taal” verstaan.

b. Kinderen met rekenmoeilijkheden. Hieronder moeten wellicht ook bepaalde vormen van afwijkingen in de oriëntatie in ruimte en/of tijd worden gerangschikt.

c. Kinderen met retardatieverschijnselen, vooral in het gevoels- en wilsleven, vaak doorwerkend in de verstandelijke sector, waardoor potenties en functiebeheersing een disharmonische structuur hebben.

d. Concentratiegestoorde kinderen, wier aandacht diffuus of schommelend kan zijn.

e. Tempogestoorde kinderen, wier levensdrift te laag of wier motivatie te gering is. Dit lage tempo kan zich beperken tot de leersituatie op school, maar het kan ook het totale levenspatroon omvatten.

f. Kinderen met een disharmonische intelligentie, die echter wel op normaal niveau ligt en die vaak samengaat of samenhangt met een disharmonische persoonlijkheidsstructuur. Dergelijke kinderen zijn vaak niet in staat om bij schoolsgericht werk een bevredigende prestatie te leveren.

g. Kinderen met een duidelijk aanwijsbare lichamelijke afwijking, nochtans niet zo zwaar gehandicapt dat plaatsing op een school voor lichamenlijk gebrekkigen, gehoorgestoorden of gezichtsgestoorden voorkeur zou hebben.

Bovenstaande indeling is theoretisch, omdat nooit een kind wordt gevonden dat als het ware precies in een van deze vakjes past. Vaak behoort het l.o.m.-kind tot verscheidene of vele van deze zeven groepen tegelijkertijd. Toch heeft deze indeling betekenis in zoverre daarin aanknopingspunten zijn te vinden voor het pedagogisch-didactisch handelen met het kind. Beide indelingen voeren ons op verschillende plaatsen naar de grensgebieden met andere takken van buitengewoon lager onder-

wijs: de categorie 1b ligt — zoals hiervoor al werd gesteld — in het grensgebied l.o.m.-z.m.o.k.; categorie 2d ligt in het grensgebied tussen l.o.m. en scholen voor kinderen lijdende aan toevallen; categorie 2f nadert dicht het zwakbegaafdenprobleem en de debielenscholen, terwijl tenslotte categorie 2g een raakvlak heeft met scholen voor lichamenlijk gebrekkige kinderen. Naast de gevallen, waarbij de indicatie „leer- en opvoedingsmoeilijkheden” nauwelijks twijfel oproept, recruteert de hedendaagse l.o.m.-school haar leerlingen uit de randgebieden van mytyl-, debielen- en z.m.o.k.-scholen. Ook, en zeker niet in de laatste plaats, moet worden genoemd het grensgebied tussen l.o.m.-scholen en scholen verbonden aan een pedologisch instituut (p.i.) waaruit de bewoners naar beide kanten emigreren.

Vaak geeft een min of meer toevallig pedagogisch, psychologisch of sociaal aspect de doorslag bij plaatsing op deze dan wel gene schoolsoort, waarbij wij dan buiten beschouwing willen laten die gevallen, waarin opportuniteits- of utiliteitsoverwegingen hebben meegesproken. In *figuur 1* (zie volgende bladzijde) is getracht deze situatie schematisch weer te geven.

Uit het bovenstaande moge blijken dat zwakbegaafde kinderen niet op een l.o.m.-school behoren te worden geplaatst.

Kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden zou men kunnen omschrijven als kinderen bij wie een duidelijke discrepantie bestaat tussen hun potentiële intelligentie en hun effectieve schoolprestaties. Zwakbegaafde kinderen daarentegen vertonen een vrij „vlakke” structurele opbouw van de intelligentie, met „verlaagde” prestaties over de gehele linie. Zwakbegaafde kinderen moeten daarom worden opgevangen binnen de gewone lagere school. Maar dan zal dit onderwijs meer gelegenheid moeten krijgen tot differentiatie en individualisering.

Toelating en begeleiding. In het algemeen worden kinderen voor een l.o.m.-school opgegeven door de ouders, meestal op advies van het betreffende schoolhoofd, de schoolarts, huisarts of maatschappelijke werkster. Ingevolge wettelijk voorschrift worden de kandidaat-leerlingen onderzocht door de leden van de toelatingscommissie. Deze commissie dient tenminste te bestaan uit een pedagoog (hoofd van de l.o.m.-school), een academisch gevormde psycholoog en een arts, die bekend is met de problemen rond het afwijkende kind. In sommige gevallen is de toelatingscommissie nog uitgebreid met een schoolmaatschappelijk werker(ster). In gemeenten, waar dit mogelijk is, zijn deze commissies dikwijls ondergebracht in een schoolverzorgingsdienst.

Na een pedagogisch-didactisch, psychologisch en medisch (psychiatrisch-neurologisch) onderzoek, eventueel aangevuld met een onderzoek naar de milieufactoren door een maatschappelijke werker-

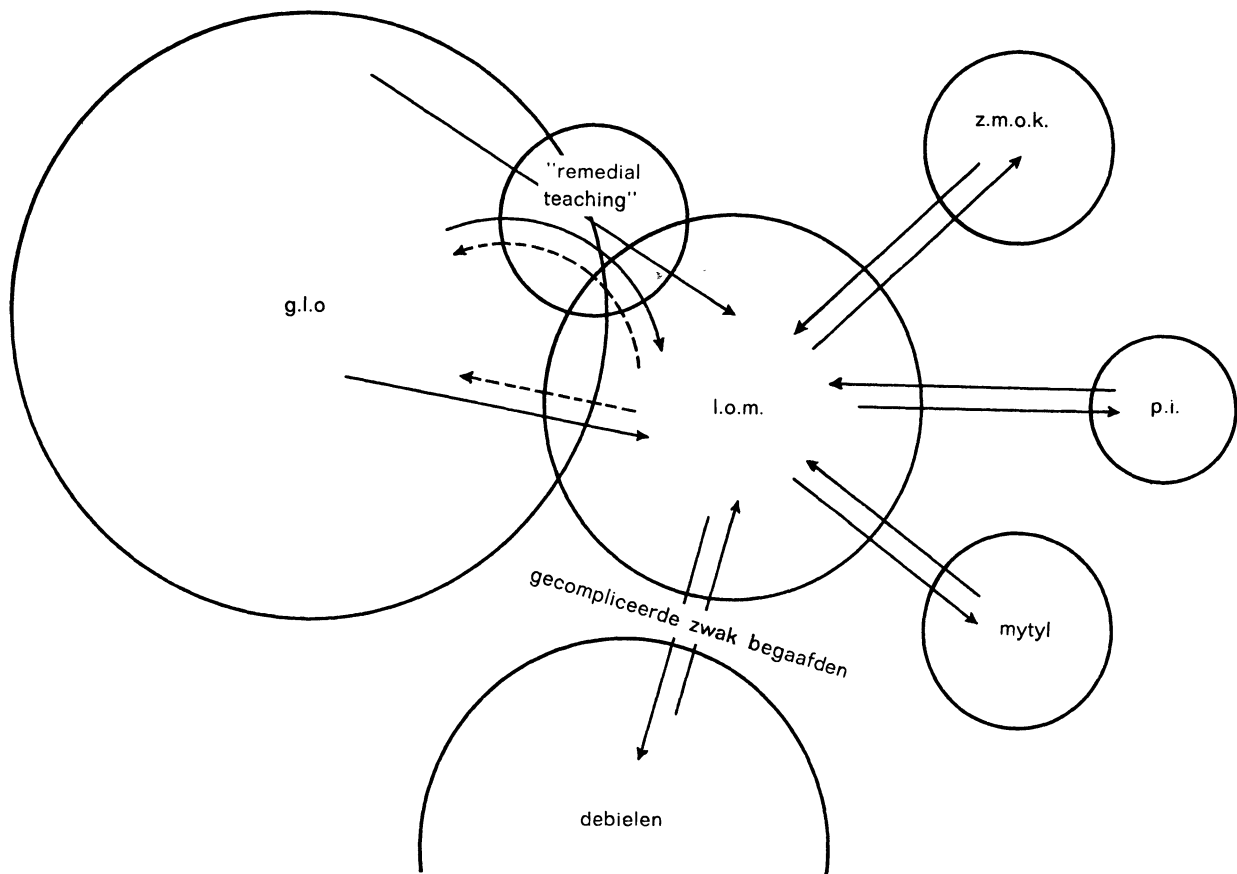
(ster), wordt door de toelatingscommissie vastgesteld of een kandidaat-leerling wel of niet voor plaatsing op een l.o.m.-school in aanmerking kan komen. Soms is echter verwijzing naar een specialist (psychiater, neuroloog, oogarts, oorarts) nodig om een zo volledig mogelijk beeld van eventuele afwijkingen te krijgen. Van het toelatingsonderzoek wordt een rapport opgesteld, dat in de school aanwezig blijft. Op grond van deze gegevens wordt

dan een behandelingsplan samengesteld met betrekking tot de pedagogische en didactische maatregelen.

In vele gevallen blijft de taak van de eerdergenoemde deskundigen gelukkig niet beperkt tot het toelatingsonderzoek. Ook als begeleidings-„team” (niet wettelijk geregeld!) zijn deze leden eigenlijk onmisbaar: wil immers de behandeling van een leerling van een l.o.m.-school enig succes hebben, dan zal geregeld een heronderzoek moeten plaatsvinden. In nauwe samenwerking tussen leerkrachten en begeleidingsteam zal dan het behandelingsplan kunnen worden geregeld, aangepast aan de jongste ontwikkeling van de leerling. Tenslotte kan deze commissie nog behulpzaam zijn bij het kiezen van vervolgonderwijs of beroep.

Figuur 1. Schema van de recruteringsbronnen der l.o.m.-scholen: l.o.m.: school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden; g.l.o.: gewoon lager onderwijs; z.m.o.k.: school voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen; p.i.-scholen: scholen, verbonden aan Pedologische Instituten; mytylscholen: scholen voor lichamelijk gebrekkigen (Mytyl is de meisjesfiguur uit Maeterlinck's bekende sprookje „De Blauwe Vogel”); „remedial teaching”: specialistische didactische hulp, binnen het g.l.o. gegeven aan kinderen met leermoeilijkheden die nochtans niet onmiddellijk indiceren tot plaatsing op een school voor Buitengewoon Onderwijs (feitelijk vaak l.o.m.). De „remedial teacher” is meestal als bovengvallige leerkracht verbonden aan een l.o.m.-school. Het is de unieke situatie waarin een onderwijzer(es) uit het B.O. hulp biedt binnen het g.l.o. om te voorkomen dat onnodig veel kinderen naar het b.l.o. zouden moeten worden verwezen.

Het „waarom” en het „hoe” van de werkwijze. Bij alle beschouwingen over leerproblemen blijft altijd de inpassing van het problematische kind in de school- en levensgemeenschap het belangrijkste. Het lijkt ons daarom onvermijdelijk hierop dieper in te gaan. Het feit, dat leerproblemen als hier bedoeld pas sedert de tweede wereldoorlog noodzakten tot het stichten van l.o.m.-scholen, doet de vraag rijzen of hier soms sprake is van een totaal nieuw verschijnsel. Hierboven werd gesteld dat specifieke leermoeilijkheden reeds lange tijd in de aandacht stonden; veelal waren deze organisch bepaald. Dat echter in de vijftiger jaren een explosie-



ve toename van de leerproblemen werd geconstateerd, wordt wellicht verklaard door het feit dat steeds meer de klemtoon ging liggen op het neurotische beeld van de „l.o.m.-kinderen” terwijl procentueel het aantal organisch bepaalde gevallen afnam.

Aan te nemen valt, dat het voortdurend gecompliceerder worden van de maatschappij in het algemeen en dientengevolge van de school in het bijzonder, debet is aan wat ogenschijnlijk een toename lijkt, doch in wezen een vermeerderde evidentie is. Niet het schoolkind is de factor die veranderde, maar veeleer zijn „Umwelt”: de jachtigheid waarmede wordt geleefd, het toenemende verkeer, de vermindering van speelruimte met mogelijkheden tot expressie en experiment, het losser gezinsverband door de toegenomen welvaart, de relativering van de arbeidswaarde, de hoge vlucht van de techniek met daarmede samenhangend inschroepeling van het „sprookje”, het doorschouwen van de werkelijkheid door de wetenschap, waardoor geprojecteerde zekerheden onzeker worden, zijn even zovele aanleidingen tot onvrede met het eigen zijn; het is voor het kind in onze westerse beschaving uiterst moeilijk zich wel te bevinden in deze wereld.

De pedagogen en allen, die het goed menen met de mensheid, zullen zich hebben te bezinnen op middelen en wegen om te voorkomen dat onze aarde voor kinderen steeds onbewoonbaarder wordt. Niet zonder reden begaven wij ons even op dit filosofische zijspoor. Juist in het praktisch bezig zijn met kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden wordt vaak als uitgangstelling genomen het scheppen van een schoolsfeer, die dit gehandicapte kind een vaste en veilige basis biedt. Het kind heeft er recht op zich te mogen vergissen, fouten te maken, zichzelf te zijn! Vaak is de sfeer binnen de l.o.m.-schoolgroep voor hem de eerste kennismaking met veiligheid, geborgenheid, vertrouwen en zekerheid.

Doordat de achtergrond van de meeste leerproblemen wordt gevormd door sociale aanpassingsmoeilijkheden, moet de therapie in de eerste plaats worden geïntegreerd in een vernieuwde pedagogische benadering van de l.o.m.-leerling. In de praktijk blijkt een warme pedagogische relatie, een open staan van de volwassene voor de moeilijkheden van het kind, het middel bij uitstek te zijn om tot een betere stellingname ten opzichte van de school te komen. Na korte of lange tijd durft het kind het schoolwerk weer aan, omdat het merkt dat op falen niet noodzakelijkerwijs afwijzing volgt, dat iedereen recht heeft op begrip voor zijn fouten, dat je niet langer wordt uitgelachen als je iets niet kunt. Ook het mogen werken binnen een los klasseverband in eigen tempo en de mogelijkheid tot velerlei vrije expressie doen het kind ervaren dat schoolgaan niet a priori „iets naars” behoeft te zijn. Deze wijze van werken geeft het kind zijn zekerheid en gevoel van eigenwaarde terug en

doen hem meestal zijn aversie tegen de „zwakke vakken” opgeven. Uiteraard zal de l.o.m.-school trachten met aangepaste leermiddelen structurele fouten in het leerproces te verminderen of op te heffen, ook zullen hiaten in de leergang worden opgespoord en opgevuld; maar het belangrijkste blijft het (her-)scheppen van een pedagogische relatie.

Werkwijze. Voor het bereiken van zo gunstig mogelijke resultaten bij de leerlingen dient in de eerste plaats te worden gezorgd voor een juist pedagogisch klimaat binnen de l.o.m.-school. Het kind moet zichzelf kunnen zijn, het moet zijn eigen mogelijkheden en onmogelijkheden leren kennen en aanvaarden. Het zal duidelijk zijn dat dit alleen kan worden bereikt indien er een werkelijke relatie, dat wil zeggen ontstaan langs emotionele weg, bestaat tussen leerling en leerkracht. Bij het onderwijs aan kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden dient dan met het volgende te worden rekening gehouden:

a. Daar er bij de toelating tot de school van wordt uitgegaan slechts leerlingen toe te laten met tenminste een in potentie normale intelligentie, streeft het onderwijs naar het niveau van het gewoon lager onderwijs. De vermogens van de leerlingen bepalen hoever de leerstof van het g.l.o. inderdaad wordt verwerkt, waarbij aard en ernst van de leerstoornis mede bepalend zijn.

b. Het onderwijs dient aan te sluiten bij de individuele geaardheid van de leerlingen. Aanleg, werkkraft, werklust, belangstelling, tempo, concentratie, school- en leerrijpheid en dergelijke verschillen dusdanig, dat individueel onderwijs noodzakelijk is. Toch zal, vooral in de oudere groepen, klassikaal onderwijs worden gegeven, waar en wanneer dit opportuun wordt geacht.

c. Gezien het feit, dat de leerlingen vrij snel vermoeid zijn, mogen de afzonderlijke lessen niet te lang duren. Dit geldt in het bijzonder voor de jongere groepen. Er wordt daarom gestreefd naar zinvolle afwisseling van de lessen.

De leerlingen worden ingedeeld in een der groepen van de school, waarbij wordt rekening gehouden met leeftijd, verstandelijke vermogens, psychische en fysieke gesteldheid; kortom, met de totale persoonlijkheid. Dit leidt uiteraard tot een vrij heterogene samenstelling van de groepen (zie ook ad b); de leerstof zal aan deze typische samenstelling moeten worden aangepast.

Ordering van didactische activiteiten. Bij de algemene pedagogisch-didactische vorming, waarvan de intellectuele vorming een integrerend deel is, wordt niet uitgegaan van schoolvakken in de traditionele zin, aangezien zodoende de pedagogisch-didactische eenheid zou worden verbroken. Uitgangspunt zijn verschillende vormingsaspecten, zodat het pedagogische plan tot zijn recht kan komen. De volgende punten zijn hierbij van belang:

1 persoonlijkheidsvorming; 2 sociale vorming; 3 lichamelijke vorming; 4 zintuiglijke vorming; 5 ontwikkeling van de handvaardigheid; 6 ontwikkeling van het teken- en symboolbewustzijn; 7 taalkundige vorming; 8 rekenkundige vorming; 9 ontwikkeling van het non-verbale expressievermogen en 10 zaakkundige vorming.

1. *Persoonlijkheidsvorming* is de vorming tot de grootst mogelijke mate van zelfstandigheid, zelfbeheersing en zelfhandhaving. Er wordt gezocht naar evenwicht tussen zelfhandhaving en overgave aan de ander. De zelfhandhaving vergt opvoeding tot de grootst mogelijke mate van zelfstandigheid, een en ander aangepast aan de mogelijkheden van het kind. Hierbij kunnen worden onderscheiden: a. motorische zelfstandigheid; b. zintuiglijke zelfstandigheid; c. zelfstandigheid in het denken, te onderscheiden in: motorisch denken (al doende); patisch denken (gevoelsmatig) en logisch denken (beredeneerd) en tenslotte d. economische zelfstandigheid.

2. *Sociale vorming* op het meest primitieve niveau beoogt het niet-hinderen van anderen. Daarna moet men het kind de beleving geven dat het op hulp van anderen is aangewezen, speciaal op de hulp van medeleerlingen: samen werken, samen spelen, samen ergens voor zorgen. Hiertoe dienen in de eerste plaats de praktische mogelijkheden te worden geschapen, alvorens men hierover met het kind kan praten; immers, het kind zal het sociale beleven eerst aan den lijve moeten hebben onderzonden.

3. *Lichamelijke vorming* omvat: a. enige kennis van de hygiëne; b. het aankweken van hygiënische gewoonten en c. lichamelijke oefening.

4. *Zintuiglijke vorming* stelt zich ten doel het kind te leren de zintuigen op de meest efficiënte manier te gebruiken. Zo zal het onder meer moeten leren om te luisteren, te kijken en te tasten om daardoor te komen tot beluisteren, bekijken en betasten. Sommige kinderen komen niet tot lezen, omdat zij niet toe komen aan afstandelijk waarnemen. In deze zin is het lezen eerder een pedagogisch dan een didactisch vraagstuk, omdat het kind eerst zijn plaats te midden van anderen moet hebben gevonden, alvorens tot objectieve waarneming in staat te zijn. Bij de zintuiglijke vorming dient de visuele en auditieve analyse vooraf te worden gegaan door de motorische analyse middels bijvoorbeeld constructiemateriaal.

5. *Ontwikkeling van de handvaardigheid* omvat: het gebruik van de handen en het gebruik van gereedschap. De handvaardigheid dient van functioneel ageren over te gaan naar intentioneel handelen, om tenslotte tot produktieve handenarbeid uit te groeien.

6. *Ontwikkeling van het teken- en symboolbewustzijn* is het voorstadium van de taalontwikkeling in de ruimste zin des woords. De ontwikkeling van de symboolwereld is voor het kind een ontdek-

king, die vanuit de ervaring van de werkelijkheid moet worden gedaan. De uitermate belangrijke functie van het symbool in de taalontwikkeling impliceert, dat in ruime mate aandacht dient te worden besteed aan alles wat het symboolbewustzijn kan bevorderen.

7. *Taalkundige vorming* omvat het verstaan, gebruiken en doen verstaan van zowel mondelinge als schriftelijke taal. Als grondslag voor het lezen en schrijven moeten spreken en luisteren overvloedig worden geoefend. Het schriftelijk gebruik van de taal is voor bepaalde milieus van secundair belang. Hier prevaleren het leren spreken en verstaan.

8. *Rekenkundige vorming* omvat onder meer: a. begripsvorming, als meer-minder, veel-weinig, zwaarder-lichter, vroeger-later, enzovoort; b. concretisering ten dienste van het eerste rekenondericht; c. het leggen van relaties tussen cijfertekens, cijferklank en hoeveelheid; d. het volgen van een rekenmethode na het aanvankelijke rekenen, tenslotte een aangesloten geheel te waarborgen.

9. *Ontwikkeling van het non-verbale expressievermogen* omvat alles waarmede het geestelijke eigendom van de mens zich uitdrukt in de stoffelijke orde en de lichamelijkeheid, anders dan in de gesproken en geschreven taal.

10. *Zaakkundige vorming* omvat kennis van en inzicht in zaken als: aardrijkskunde; geschiedenis; de levende natuur; natuurkundige verschijnselen en wat dies meer zij.

Aanvaarding en erkenning door maatschappij en school. In de Nederlandse samenleving neemt de zorg voor de gehandicapten een bijzondere plaats in. De „nuchtere Nederlander” is snel bereid tot een emotionele greep naar de beurs wanneer hij wordt geconfronteerd met de lijdende of minder bedeelde mens. Het blijft intussen de vraag of hierbij wel moet worden gesproken van werkelijk innerlijk medeleven. Verschijnselen zoals het naroeppen en discrimineren van de verstandelijk gehandicapten en ook de denigrerende opmerkingen over kinderen, die naar de „achterlijke school” gaan zijn niet bijster opbeurend. Voorts speelt de zorg voor de gehandicapten zich grotendeels af in buiten-de-maatschappij-iggende inrichtingen. Het Nederlandse volk besteedt jaarlijks grote sommen gelds aan hen, die „anders” zijn. Maar er is een mentaliteit gegroeid, die de samenleving als zodanig „verlost” (wij zouden willen lezen „berooft”) van gehandicapten. De minusvarianten worden wel goed verzorgd, maar bij voorkeur daar, waar wij er niet voortdurend mee worden geconfronteerd.

Zo is het verklaarbaar dat het buitengewoon lager onderwijs in ons land eigenlijk volkomen geïsoleerd is komen te staan van het gewoon lager onderwijs: zelfs in onderwijskringen worden dikwijls de scholen voor gehandicapten gezien als asyls, waarmede men eigenlijk niets heeft te maken en waar de kinderen, die deze bezoeken, in wezen zijn afgeschreven. Het is het twijfelachtige beeld

dat aan onze Nederlandse cultuur inherent is: zich instellen op de middenmoot, de massa; wat afvalt wordt materieel naar beste kunnen verzorgd. Wil deze impasse worden doorbroken, niet alleen in het belang van de gehandicapte als zodanig, maar ook en juist ten gunste van de gemeenschap in haar geheel, dan zal moeten worden gezocht naar wegen om de gehandicapte weer te midden van ons een leefbare plaats te geven. Dat wij wat langer bij dit probleem stilstaan resulteert uit het feit dat wij menen dat binnen ons gewoon lager onderwijs zonder meer plaats moet zijn voor een groot aantal kinderen, dat thans onze l.o.m.-scholen bezoekt.

Het zijn historisch gegroeide omstandigheden die ons Nederlandse onderwijs sterk hebben verintellectualiseerd: allen moeten alles op dezelfde manier weten of kennen; kennis telt heel wat meer dan kunde! Tekenen, handenarbeid, lichamelijke opvoeding, kortom alle musische vakken komen eerst aan bod wanneer aan de intellectuele aanspraken is voldaan; rekenen en taal staan bovenaan de cijferlijst, spelen en voordragen komen er zelfs niet op voor! Voor vele kinderen wordt de school daardoor even onleefbaar als de hun omringende wereld. Daarom zal het kwetsbare kind, dat reeds lijdt onder zijn slechte schoolprestaties nog eens te meer te verduren hebben, omdat hij door zijn slechte prestaties de achting en erkenning verspeelt van medeleerlingen en leerkrachten. In het gunstigste geval is de betrokken leerkracht zich van dit onrecht bewust, maar staat met de handen in het haar bij de authentieke verzuchting „Geef ik hem geen beurt, dan merkt hij het, geef ik hem wel een beurt dan kan hij het niet, ik weet niet wat ik er mee aanmoet”. Over gevallen uit de praktijk bekende, waar een gehandicapt kind door de klasleerkracht tot risee wordt gemaakt, zwijgen wij hier liever.

De Nederlandse schoolorganisatie laat niet toe dat men ondermaats is. Maar dit systeem deugt niet. Wij menen dat een onderwijssysteem dat de minusvarianten vereenzaamt en verwaarloost, noodzakelijkerwijs ondeugdelijk is. Was een oplossing te vinden waarbij ook de zwakbegaafden en leergestoorden aan hun trekken zouden komen, dan zouden de l.o.m.-scholen worden gedecimeerd en zou veel kinderleed kunnen worden vermeden. Het buitengewoon lager onderwijs en het gewoon lager onderwijs zullen zich beide dienen te bezinnen op de vraagstelling hoe en in welke mate een gestoord kind binnen het gewone schoolmilieu kan blijven functioneren. Een andere instelling en organisatie van het g.l.o. zou op zichzelf al vele kinderen buiten het b.l.o. kunnen houden. Voorts zouden wat meer gestoorden deels binnen het g.l.o. kunnen blijven met bijvoorbeeld een of meer schooltijden les in speciale groepjes of klasjes. Daarnaast zouden de ernstige gevallen op een b.l.o.-school kunnen worden geholpen, maar zij zouden bepaalde vakken, waarin van geen stoornis sprake is, op een g.l.o.-school moeten kunnen volgen. Daarmee zou

het contact van het gehandicapte kind met zijn niet-gestoorte leeftijdsgenoten behouden blijven en tevens zou zodoende een zekere mate van sociale opvoeding worden gegeven aan de niet-gehandicapte, hetgeen geen overbodige luxe is, gezien de instelling van de maatschappij ten aanzien van de gestoorde medemens. Alleen de kinderen, die ressorteren onder de allerzwaarste gevallen van gehandicapt-zijn, zouden dan nog een b.l.o.-school „full time” moeten volgen.

Hoe een en ander moet worden verwezenlijkt, valt buiten het kader van dit artikel: het bovenstaande beoogt ook niet de oplossing kant en klaar te geven, maar het is een poging tot zinvolle overdenking van een probleem voor zowel goed- als minderbedeelden.

- Berk, T. C. J., J. van Weelden en A. J. Wilmlink. Kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden aan twee Amsterdamse l.o.m.-scholen. Erven J. Bijleveld, Utrecht 1963.
- Bladergroen, W. J. Het zwakbegaafde kind in de school. In: *Zwakbegaafden*. De Koepel, Rotterdam, 1949.
- Verschillende achtergronden van leerstoornissen. (1959) *Maandschr. Kindergeneesk.* nummer 7.
- Fernald, G. M. *Remedial Techniques in Basic School Subjects*. McGraw-Hill Book Company, New York, 1943.
- Gelder, L. van Vernieuwing van het basisonderwijs. J. B. Wolters, Groningen, 1962.
- Ontsporing en correctie. J. B. Wolters, Groningen, 1953.
- Grewel, F. (1958) *Ned. T. Geneesk.* 102, 183.
- Haenen, A. W. Enkele opmerkingen omtrent de pedagogisch-didactische behandeling van dyslectische kinderen. In: *Theorie en praktijk rondom het leeszwakke kind*. J. B. Wolters, Groningen, 1956.
- Leer- en gedragsmoeilijkheden van partieel defecte kinderen. In: *Het partieel defecte kind*. De Koepel, Rotterdam, 1954.
- Hart de Ruyter, T. Waarin onderscheidt het partieel defecte kind zich van het normale? In: *Het partieel defecte kind*. De Koepel, Rotterdam, 1954.
- Krabbe, M. J. *Beelddenken en woordblindheid*. Brusse, Rotterdam, 1951.
- Nanninga-Boon, A. *Denken en Taal*, deel 1. J. B. Wolters, Groningen, 1958.
- Rienstra, Y. *Kind, school en gezin*. J. B. Wolters, Groningen, 1962.
- Schenk, V. W. D. „Medisch aspect” der schrift-taal-stoornissen bij kinderen. In: *Theorie en praktijk rondom het leeszwakke kind*, J. B. Wolters, Groningen, 1956.
- Schenk, V. W. D. en A. Korndörffer. *Lees- en schrijfstoornissen bij kinderen*. J. B. Wolters, Groningen, 1966.
- Vedder, R. *Kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden*. J. B. Wolters, Groningen, 1964.
- Vliegthart, W. E. De eigen aard van het contact door geschreven taal en de leesmoeilijkheden bij kinderen. In: *Theorie en praktijk rondom het leeszwakke kind*. J. B. Wolters, Groningen, 1956.
- Op gespannen voet. J. B. Wolters, Groningen, 1958.
- Psychologische aspecten van lees- en spellingsmoeilijkheden. In: *Verslag van de studiebijeenkomst Buitengewoon Onderwijs*. Alg. Pedagogisch Centrum, Amsterdam, 1956.
- Vliegthart, W. E. en K. Doornbos. *Inventarisatie-onderzoek l.o.m.-scholen*, deel 1. Stichting Onderzoek Leermoeilijkheden, 1965.
- Wiersma, D. *Woordblindheid of debiel?* In: *Het partieel defecte Kind*. De Koepel, Rotterdam, 1954.
- Zeldenrust, D. *Het psychologisch onderzoek van partieel defecte kinderen*. In: *Het partieel defecte kind*. De Koepel, Rotterdam, 1954.