

LOGOPEDIE BINNEN DE TOTAALTHERAPIE BIJ MEERVOUDIG GEHANDICAPTE DOVE KLEUTERS.

E. Koppers

Koninklijk Instituut voor Doven en Spraakgestoorden

In dit artikel willen we aantonen dat in de totaalontwikkeling van het meervoudig gehandicapte dove kind logopedie – in al zijn aspecten – zeker een plaats moet krijgen. We kunnen echter geen of weinig pasklare wetenschappelijke werken volgen. Het staat buiten kijf dat de therapie moet geïntegreerd worden in de leef-leer-situatie van het kind, om zo tot een zo gunstig mogelijk klimaat tot ontwikkeling te komen. Achtereenvolgens werden communicatie en taal, primaire functies en mondmotoriek, hoortraining en stem en articulatie behandeld. We hopen met dit artikel een handreiking te bieden aan therapeuten binnen het werkveld bij meervoudig gehandicapte dove kleuters.

KEY-WORDS

Kleuters, slechthorendheid, doofheid, meervoudige handicap

MEERVOUDIG GEHANDICAPTE DOVE KLEUTERS

Door jarenlang intensief werken met meervoudig gehandicapte dove kleuters in het KIDS te Hasselt, hebben we – logopediste en kleuterleidster – ervaren dat er voor onze kinderen geen pasklare wetenschappelijk gestaafe programma's bestaan, zowel op therapeutisch als op opvoedkundig vlak. Niettegenstaande willen we hier het "wat?" en "hoe?" van onze logopedische werking binnen de totale ontwikkeling van onze kinderen uit de doeken doen.

Wat verstaan wij onder meervoudig gehandicapte dove kleuters?

De kinderen waar we het hier over hebben zijn allemaal dove kinderen tussen 2,5 en 7 jaar met een bijkomende handicap. Dit is altijd een mentale handicap, eventueel in combinatie met een motorische handicap,

maar ook andere stoornissen zoals ADHD, ASS, hechtingsstoornis, ...

De kleuters zijn allemaal vertraagd in hun ontwikkeling of hun ontwikkeling verloopt anders dan normaal.

Mentale mogelijkheden.

Mentaal functioneren de kleuters duidelijk onder het gemiddelde. Hun mentale mogelijkheden liggen rond een performaal IQ van 70 of lager.

Met kinderen die een intelligentieniveau van minder dan 45 à 50 behalen op de SON-R, hebben we weinig of geen ervaring.

THERAPIE

Wat doen we en hoe werken we met deze kleuters op logopedisch vlak?

Bij onze kinderen is het zeer belangrijk dat we uitgaan van de totale ontwikkeling van het kind. We kunnen de logopedie niet beschouwen als een louter technisch gegeven binnen een apart lokaal. Niettemin willen we achtereenvolgens ingaan op de verschillende aspecten van de logopedisch behandeling.

Communicatie en taalontwikkeling

Belangrijkste doelstelling is de kinderen tot communicatie brengen op welke manier dan ook. Dit gebeurt onder de vorm van Totale Communicatie. We werken niet geïsoleerd in een logolokaal, maar geïntegreerd in het klasgebeuren. Onder Totale Communicatie verstaan wij een vorm van communiceren waarbij we alle mogelijke middelen gebruiken om elkaar zo goed mogelijk te verstaan. Bij kinderen met een verstandelijke handicap en een gehoorstoornis belemmeren zowel de verminderde zintuiglijke input als de verminderde verstandelijke mogelijkheden de communicatieontwikkeling.

Basisvoorwaarden.

Volgens Nakken (1993) zijn er een aantal basisvoorwaarden nodig om tot communicatie te komen. Deze basisvoorwaarden moeten allereerst gestimuleerd worden. Daarna moeten primaire begrippen rond de eerste levensbehoeften via visuele en tactiele weg intensief aangeboden worden om tot symbolisatie te komen.

Deze basisvoorwaarden – die voorafgaan aan symbolisatie – zijn:

- a. *Objectpermanentie*: Het kind moet weten dat een voorwerp blijft bestaan wanneer het niet meer zichtbaar en voelbaar is. Als het kind dit kan, kan het denken aan voorwerpen. Dit gaat vooraf aan het ernaar kunnen verwijzen.
- b. *Hechting*: Het besef en de wil om met de ander in interactie te treden. Weten dat die ander behoeften bevredigt en veiligheid biedt.
- c. *Imitatie*: Dit is de eerst aanzet van de denkontwikkeling. Geïmitateerde handelingen leiden tot mentale beelden van de handeling.
- d. *Begrip van oorzaak en gevolg*: Het kind ervaart dat het door zijn eigen acties reacties bij anderen kan

uitlokken. Het ervaart dat het door gebruik van in eerste instantie (lichamelijke) signalen en later symbolen (taal) invloed kan uitoefenen op zijn omgeving.

Je kan aan verschillende voorwaarden tegelijk werken. Het is geen stapsgewijze, systematische aanpak van a naar d. Het kan vaak zeer lang duren voor het kind hierop reageert. Meerdere jaren oefenen in het dagelijkse leven en volhouden zijn hier echt aangewezen.

Om tot deze basisvoorwaarden te komen, gaan we via verwijzers naar gebaren, m.a.w. van signaal naar symbool.

- Verwijzers.

Verwijzers kunnen een gebeurtenis aangeven of een persoon aanduiden. Hoe krijgt het gebruik van verwijzers in het dagelijks gebeuren gestalte?

De concrete verwijzers (voorwerpen):

Aanvankelijk worden die door de volwassene aangeboden vlak voor het begin van een activiteit. Na de activiteit worden ze weer buiten het bereik van het kind opgeborgen. In de volgende fase worden een aantal gebruikte verwijzers binnen het bereik van het kind opgeborgen (bijvoorbeeld in een plastic krat), zodat het kind zelf een verwijzer kan pakken. Wanneer een voorwerp wordt gepakt, dan wordt het ‘verzoek’ beloond door de activiteit uit te voeren. Indien de kleuter steeds dezelfde activiteit wil uitvoeren d.w.z. obsessief gedrag, wordt de betreffende verwijzer verwijderd en enkel gebruikt als beloning voor andere oefeningen..

Concrete verwijzers kunnen ook als ‘dag(deel)kalender’ gebruikt worden. Achtereenvolgende voor het kind belangrijke gebeurtenissen worden in een rij, zichtbaar voor het kind. Dit kan gebeuren door de verwijzers aan haakjes te hangen of in vakjes van een langwerpige kast te leggen. Voor het begin van een

activiteit nemen we samen met het kind de verwijzer uit het bakje en na afloop wordt deze verwijzer op een vaste plaats opgeborgen. Daarna komt de volgende belangrijke activiteit aan de beurt. In de praktijk blijkt, dat de serie bij deze kinderen nooit groter dan 4 verwijzers kan zijn, daar anders het overzicht verloren gaat.

Tweedimensionale verwijzers (foto's, plaatjes):

Deze worden voor het begin van een activiteit of als keuze tussen 2 alternatieve activiteiten aangeboden. Daarnaast kunnen ook deze verwijzers binnen het bereik van het kind in een doos worden opgeborgen, zodat het kind zelf er één kan pakken om aan te geven wat het wil.

Als dag(deel)kalender of weekkalender kunnen ze gebruikt worden door ze te bevestigen op een plank aan de muur. In deze fase kan het aantal verwijzers groter zijn.

Bij het beleven van een niet alledaagse gebeurtenis voor de kinderen - vb. een wandeling naar het bos - kunnen foto's gemaakt worden, die een rol kunnen spelen bij het 'vertellen' over de activiteit en vervolgens als verwijzer kunnen dienen bij het opnieuw uitvoeren van deze activiteit.

- Gebaren.

Indien de symboolfunctie voldoende is ontwikkeld, kunnen gebaren aangeboden worden. Gebaren vragen een groter abstractievermogen dan plaatjes en foto's. Het cognitief ontwikkelingsniveau bepaalt de uitgebreidheid en de complexiteit van het gebarensysteem dat gebruikt kan worden.

Er is dus steeds een aanbod van de drie-eenheid: voorwerp (gebeurtenis) – fotoverwijzer – gebaar in de directe leefsituatie.

Het is onze ervaring dat het nodig is dit aanbod vrij lang vol te houden, voordat het kind het gebaar gaat begrijpen en het duurt

nog langer voordat imitatie en daarna spontaan gebruik optreedt.

Imitatie en spontaan gebruik worden meteen beloond. Wanneer wij de indruk hebben dat het kind de uitvoering beheerst, maar het gebruik ervan uitblijft, lokken we gebruik uit door

bv. aan tafel pas een lepel te geven als het gebaar is uitgevoerd.

Wanneer de kinderen meer gebaren gaan gebruiken, laten we de foto's weg. Ze worden wel weer opnieuw gebruikt bij het aanleren van nieuwe begrippen. Ook de dag- en weekkalender met foto's blijft gehandhaafd.

Tot nu toe ging het steeds over één-woord-uitingen, zowel in het aanbod als in het gebruik. Wanneer communicatie in gebaren kan plaatsvinden, wordt het aanbod op een twee-woord-niveau gebracht en afhankelijk van de individuele mogelijkheden van de kinderen verder uitgebreid.

Het is dus duidelijk dat de training in communicatieve vaardigheden voornamelijk moet gebeuren binnen de concrete leefsituatie.

Concrete aanpak binnen onze werking.

Om enige vorm van communicatie uit te lokken, moet de klas-leefsituatie goed gestructureerd worden. Er is een sterke structuratie nodig naar ruimte, tijd en individuele aanpak.

Onder structuratie van tijd verstaan we het gebruiken van verwijzers (zie boven). Wanneer de kinderen goed kunnen werken met verwijzers kan er overgegaan worden naar een zeer duidelijk dagschema per kind en met duidelijk afleesbare prenten. Later kan een dagschema voor de hele klasgroep gebruikt worden.

Structuratie van ruimte zien wij als een klaslokaal met goed afgebakende speelhoeken: poppenhoek, blokken- en autohoek, leeshoekje, computerhoek, snoezelruimte, werkruimte, individuele werkhoek, onthaalhoek. Deze ruimtes zijn

prikkelarm. Het materiaal wordt opgeborgen in speelgoedboxen in een gesloten kast. Aan de toegang van de speelhoeken hangen foto's van het speelgoed. Hier moeten de kinderen leren kiezen waarmee ze willen spelen. In eerste instantie zal het kind enkel wijzen om het gewenste speelgoed aan te duiden. De klasleerkracht en/of therapeuten verwoorden dit door steeds het gebaar samen met het praten aan te bieden. Later zal het kind wijzen en het desbetreffende gebaar maken. We hopen dat het kind op termijn zal overgaan naar een combinatie van wijzen, gebaren maken en naargelang zijn mogelijkheden stemgeven, een bepaalde klank geven voor een woord of het woord zelf zal zeggen. Hierbij eisen we altijd een betere articulatie.

Met Individualisatie of individuele aanpak bedoelen we dat elk kind op zijn eigen niveau benaderd wordt. Dit wil zeggen dat elke vorm van communicatie mag en kan. Mogelijke communicatievormen zijn: met de hand nemen; wijzen; communicatiekaarten met tekeningen, prenten, en/of foto's; gebaren, waaronder lichaamstaal, Nederlands met Gebaren, gebarentaal en spreken.

Dit alles bieden we aan in een degelijk uitgewerkte themawerking. Klas en therapie werken samen aan hetzelfde thema. In een volgende paragraaf geven we aan hoe communicatie leren verloopt in deze themawerking.

- a. Om de twee weken doen we een waarneming rond een bepaald thema. Meervoudig gehandicapte dove kinderen zijn aanvankelijk het meest geïnteresseerd in die dingen die zij nodig hebben om in hun levensbehoeften te voorzien, nl. eten en verzorging.
- b. Tijdens de waarneming nemen we foto's, maken we tekeningen en brengen we zoveel mogelijk materiaal mee naar de klas.

Tijdens de waarneming of onmiddellijk erna worden de ervaringen van de kleuters gevisualiseerd: maken van een gesprekje. We hanteren hierbij de Reflecterende Moedertaalmethode volgens Dr. van Uden.

Elke reactie van het kind, hoe miniem ook, is voldoende om te visualiseren met foto's, prenten, tekeningen en schriftbeeld.

Deze gesprekjes worden in de klas op een centrale plaats gehangen op ooghoogte van het kind. Het is de bedoeling dat de kinderen vaak naar het gesprekje gaan kijken, zodat we er telkens even op in kunnen spelen.

- c. De gesprekjes zijn het vertrekpunt om een basiswoordenschat aan te leggen. Meestal begint dit met 1 à 2 woorden per thema.

De woordenschat wordt individueel ingeoeffend:

- gebaren co-actief aanleren;
- passief en actief oefenen aan de hand van zeer veel verschillende materialen, foto's, prenten, tekeningen en door middel van identificatie-oefeningen, sorteeroefeningen, puzzeloefeningen, ...
- woordenschat op een grote kaart aanbrenge en in de verschillende leefruimtes van de kinderen ophangen: logolokaal, klas, leefgroep, thuis. We gebruiken hier telkens andere tekeningen, foto's of prenten om zo tot een beter symboolbewustzijn te komen.
- Zolang het kind zelf nog geen gebaren kan maken, leren we het wijzen naar wat het wil hebben.
 - Wijzen naar voorwerpen: steeds keuzemogelijkheden aanbieden (koek of appel, cola of melk, ...);
 - Voorwerpen vervangen door foto's, prenten, tekeningen.

- Communicatiekaarten ophangen op die plaatsen waar het kind ze nodig heeft, vb. tegen de deur van de koelkast, in de badkamer, op kasten, aan speelgoedboxen, aan tafel (in de vorm van place-matjes). Deze kaarten bevatten tekeningen of foto's van voorwerpen die het kind regelmatig nodig heeft. Het is de bedoeling dat de kleuter zelf aangeeft door middel van wijzen, gebaren en/of spreken wat hij wenst. Zo kan het kind zich duidelijk maken aan anderen en wordt impulsief en onaangepast gedrag vaak vermeden.

Primaire functies en mondmotoriek

Primaire functies

De primaire functies zoals zuigen, slikken, kauwen zijn bij deze kinderen slecht ontwikkeld. Tevens zijn er dikwijls problemen in de ontwikkeling van de mondmotoriek.

Dit deelgebied van de logopedie wordt geïntegreerd in het klasgebeuren, waarbij er individuele aandacht is voor de problemen van elk kind. Ze worden geoefend in een natuurlijk eet- en drinksituatie in de klas, op een vast moment voor de speeltijd. Soms is begeleiding bij het eten in de leefgroep ook aangewezen.

Bij deze oefeningen is de hoofddoelstelling dat de kinderen op een voor de maatschappij aanvaardbare manier zelfstandig kunnen eten en drinken. De perfecte kauw- en slikbewegingen zijn hier van minder belang.

Belangrijk is wel dat deze kinderen zelfstandig uit een beker kunnen drinken zonder veel knoeien. Dat zij zelfstandig kunnen eten, liefst met 'mondje toe' zonder veel voedselverlies is uiteraard ook van groot belang. We hanteren hierbij de volgende opbouw:

- Drinken.
 - a. Overgang maken van flesvoeding naar drinken uit een beker.
 - Tuimelbeker met mondstukje.
 - Tuimelbeker zonder mondstukje.
 - Aanvankelijk geven we een beker met twee goede handgrepen, zodat het kind zich niet op teveel dingen tegelijk moet concentreren.
 - Bij het naar de mond brengen van de beker rusten de ellebogen op de tafel.
 - Aanvankelijk en indien nodig helpen we het kind om de onderlip tegen de beker te sluiten (cfr. Mondcontrole) en de tong niet in de beker te steken.
 - Wanneer dit drinkproces vlot gebeurt gaan we over naar een beker met één handgreep, om dan later over te schakelen naar een glas.
 - b. Drinken met een rietje.
 - Het aanbod van drinkbusjes is zeer groot. Ook onze kinderen vinden het fijn als zijn net als hun broers en zussen een drinkbusje met een rietje kunnen uitdrinken.
 - Hiervoor is een goede lipsluiting vereist. Daarom besteden we tijdens de mondmotorische oefeningen zeer veel aandacht aan lipoefeningen. Het is ook zeer belangrijk dat de kinderen niet op het rietje bijten.
 - De vloeistof opzuigen gaat meestal vrij vlug. Door even druk te geven op het busje komt de vloeistof vanzelf in hun mond. Het verder zuigen en slikken gaat na enkele keren oefenen meestal vanzelf.

- Eten.
- a. Zelfstandig eten met een lepel of vork.
 - We beginnen met een kleine lepel. Aanvankelijk is een aangepaste lepel soms nodig om de beweging naar de mond te vergemakkelijken.
 - We letten erop dat het afhappen goed gebeurt. De actieve werking van de bovenlip is hier van belang. Indien nodig helpen we mee door:
 - lichte druk uit te oefenen op de bovenlip;
 - druk uit te oefenen op de tong met de lepel;
 - de lepel horizontaal in de mond te brengen en er zo weer langzaam uit te halen.
 - Hier oefenen we eerst met vrij vast voedsel om later over te gaan naar vloeibare voeding. Vb. vaste pudding → fruitpap → yoghurt → soep.
 - Beleefdheidsregels aanleren, is hier ook zeer belangrijk.
 - Mond niet te vol proppen;
 - Lepel of vork niet te vol scheppen;
 - Rustig eten – niet knoeien;
 - Eten met mondje dicht.
- b. Eten van boterhammen, koek of fruit. Aandachtspunten voor deze oefeningen zijn afbijten, kauwen en slikken. We bouwen deze oefeningen op van zacht naar hard voedsel.
koek: cake of wafel → petit beurre → cent wafer → vitabis → chacha ...
boterhammen: zonder korst → met korst.
fruit: banaan → sinaasappel → appel, peer, ...
 - Afbijten oefenen.
 - Tussen kiezen: afwisselend links en rechts afbijten om de tongbeweging van links naar rechts te stimuleren.
 - Tussen de snijtanden.
 - Kauwen oefenen: Hierbij proberen we het tongpersen te minimaliseren of af te leren. Goede hulpmiddelen hierbij zijn:

- Een dropper (plastic pipetje) gevuld met yoghurt. We steken de dropper tussen de kiezen. Bij de minste kauwbeweging komt er yoghurt vrij en hebben de kinderen zeer vlug een positieve ervaring.
- Gaasje gevuld met snoep of rozijntjes.
 - Juiste slikbeweging oefenen → infantiel slikken afleren. Voor meervoudig gehandicapte kinderen zijn alle technische oefeningen te moeilijk. Zij maken geen overdracht van de technische oefeningen naar de toepassing in de praktijk. Oefenen door imitatie en zelfcontrole voor de spiegel is de meest afdoende manier om de juiste slikbeweging te oefenen.

Oefenen van de mondmotoriek.

Deze oefeningen doen we ook in groep. Zo kunnen de oefeningen meer in spelvorm geoefend worden en worden het geen saaie oefeningen voor de kinderen.

Deze oefeningen omvatten:

- Tong-, lip- en kaakoefeningen;
 - Blaas- en zuigoefeningen.
- In de mate van het mogelijke worden deze oefeningen ook aangepast aan het thema dat in de klas behandeld wordt.
- Thema badkamer:
 - Bellen blazen;
 - Schuim in bad blazen met een rietje.
 - Thema carnaval: Masker met grote mondopening.
 - Tongoefeningen: ↑↓, ←→, ↺.
 - Ogen: kurken met de tong uitduwen.
 - Thema herfst:
 - Kurken tussen de lippen vasthouden en op de stippen van een paddestoel zetten.
 - Thema Pasen:
 - Papieren paaseitjes opzuigen met een rietje en in een mandje leggen.

Hoortraining

De laatste jaren neemt Cochleaire Implant ook bij meervoudig gehandicapte dove kinderen sterk toe. Daarom is intensieve hoortraining bij deze kinderen eveneens van groot belang.

Er zijn geluiden in de leefwereld van het kind die het objectief hoort, maar die het niet kan onderscheiden. Het kan er dan ook geen betekenis aan verlenen. De hooropvoeding is er vooral op gericht geluiden op te merken, te herkennen, te benoemen en te plaatsen in de ruimte. Bij de hooropvoeding worden bepaalde deelgebieden in groep behandeld en andere individueel in therapievorm.

Als leidraad nemen we de oefengang zoals die is beschreven in 'Curriculum Hoortraining' van Ria van Hedel-van Grinsven en Frans Coninx.

De hooropvoeding bij onze kinderen wordt vooral uitgewerkt naar dagelijkse activiteiten en is zeer concreet uitgewerkt en aangepast aan de mogelijkheden en beperkingen van elk kind.

We werken met onze kinderen aan:

- Detectie:
 - Van omgevingsgeluiden;
 - Van muziek, muziekinstrumenten en geluidmakend speelgoed;
 - Van spraak.
- Discriminatie:
 - Van geluiden:
 - Van spraak.
- Identificatie:
 - Van omgevingsgeluiden;
 - Muziekinstrumenten en geluidmakend speelgoed;
 - Van spraak: fonemen, onomatopoeën, woorden, accentgroepen en zinnen.

Detectie.

Onder detectie van geluiden verstaan we het kunnen waarnemen van aan- en afwezigheid van geluid. Het gaat hier om alle voorkomende geluiden: omgevingsgeluiden, muziek, geluidmakend

speelgoed, muziekinstrumenten, spraak: waaronder ook liedjes en versjes.

We gaan uit van een multi-sensorische waarneming: horen, zien en voelen.

- Detectie van omgevingsgeluiden.

We benutten hier vrij, spontane situaties om het kind attent te maken op geluid.

We richten ons in eerste instantie op signaal- en waarschuwingsgeluiden die een rol spelen in het dagelijkse leven en de bevordering van de sociale redzaamheid, zoals het geluid van een autotoeter, fietsbel, hondengeblaf, vliegtuig, stofzuiger, kletterende borden, ...

- Detectie van geluidmakend speelgoed en muziekinstrumenten.

Basisprincipes bij deze oefeningen zijn:

- Het kind ziet en/of voelt de geluidsbron aanvankelijk, terwijl we later louter auditief oefenen.
- We oefenen aanvankelijk met geluiden die herhaalbaar zijn.
- We zorgen ervoor dat het kind zelf actief betrokken is bij het geluid, vb. zelf de radio of stofzuiger aanzetten.
- Co-actief bewegen: we bewegen samen met het kind. Zo ontstaat er een koppeling tussen motoriek en multi-sensorische waarneming.
- Aanvankelijk is elke reactie van het kind goed om aan te geven dat het dit geluid hoort, vb. omkijken, knipperen met de ogen, stoppen met de activiteit. Later moet het kind leren een opdracht uit te voeren gekoppeld aan geluid, vb. lopen, zitten, met vlagje zwaaien, hoed opzetten, blokjes leggen, ... Een juiste reactie wordt onmiddellijk beloond met iets om te eten of een sociale beloning.
- Hier zorgen we dat we geluiden hebben van verschillende frequentie en intensiteit:
 - Hoge en lage geluiden;
 - Harde en zachte geluiden.

Dit geeft ons nuttige informatie bij kinderen met een CI naar eventueel het juist afstellen van het apparaat (fitting).

Bij het leren waarnemen van spraak zetten we het kind op de schoot zodat het onze vibraties kan voelen op onze wangen, borst, mond. Het voelen van de ademstroom kan ook helpen. Liedjes zingen is hier een oefening die de kinderen zeer plezierig vinden. We stoppen regelmatig met zingen en leren het kind hierop reageren. Er wordt ook in groep veel gezongen met de kinderen waarbij we samen bewegen. Dit kunnen bestaande kinderliedjes zijn of zelfgemaakte liedjes aangepast aan de belangstelling en het niveau van het kind. Wanneer we merken dat het kind actief reageert op spraak gaan we ook na of het kind reageert op spraakklanken. Dit geeft tevens belangrijke fittinginformatie bij kinderen met een CI.

Discriminatie.

Discriminatie van geluiden en spraak wil zeggen waarnemen of geluiden of spraak hetzelfde of verschillend zijn. Het discrimineren van geluiden en spraak geeft bij onze kinderen vaak problemen omdat zij de opdracht niet begrijpen. De kinderen moeten bij deze oefeningen de geluiden eerst inprenten om daarna de aangeboden geluiden te vergelijken. De cognitieve ontwikkeling van onze kinderen schiet hier te kort.

Identificatie.

Bij het oefenen op detectieniveau proberen we regelmatig of het kind op een hoger niveau functioneert. Wanneer het kind geluiden probeert te imiteren, is het meestal aan identificatie toe. Bij identificatie moet het kind geluiden kunnen koppelen aan de geluidsbron, weten welk geluid het hoort.

- Identificatie van omgevingsgeluiden.

Het leren identificeren van omgevingsgeluiden gebeurt meestal op een spontane wijze in de situatie. De geluidsbron en het geluid wordt gevisualiseerd. Deze concrete tekeningen worden op een voor de kinderen duidelijk zichtbare plaats opgehangen. Zo krijgt het kind een verzameling van geluiden die het herkent en kan het een gehoord geluid ook aanduiden. Deze prenten worden verzameld in een geluidenboek dat mee naar huis gaat. Zo kunnen de ouders naar analogie nieuw ontdekte geluiden steeds vastleggen in dit boek.

- Identificatie van geluidmakend speelgoed en muziekinstrumenten.

Bij het leren identificeren van geluidmakend speelgoed, muziekinstrumenten, ... beginnen we met twee geluiden die zeer verschillend zijn, vb. trom – fluit. Naargelang de mogelijkheden van de kinderen breiden we het aantal uit en nemen we geluiden die sterk op elkaar gelijken.

a. Supra-segmentele en segmentele kenmerken.

- Supra-segmenteel.
 - Temporele kenmerken: variaties in tempo (vlug – traag), ritme, duur, pauze;
 - Melodische kenmerken: variaties in toonhoogte;
 - Dynamische kenmerken: sterktevariaties.

Deze oefeningen worden aanvankelijk gegeven met muziekinstrumenten en worden geoefend in de muziek- en ritmieklessen door een gespecialiseerde leerkracht. Als het mogelijk is, wordt dit later in de logopedie toegepast met spraak.

- Segmenteel.
 - Identificatie van fonemen: Ook deze oefeningen zijn

zeer nuttig en leveren ons belangrijke informatie voor de fitting.

Dit oefenen we in spelvorm waarbij elk foneem gekoppeld wordt aan een voorwerp. De voorwerpen komen overeen met de prenten die gebruikt worden in de PAP-V test¹. We beginnen met twee fonemen die akoestisch sterk verschillen. Naargelang de mogelijkheden van het kind wordt het aantal fonemen die aangeboden worden uitgebreid en worden de akoestische verschillen verkleind. Later worden de voorwerpen vervangen door prenten.

b. Identificatie van onomatopeeën.

- Bij de identificatie van klanknabootsingen koppelen we het geluid ook aan voorwerpen. Later werken we ook met prenten, vb. hop-hop-hop = paardje, miauw = poes, brr = bromfiets, ...
- De onomatopeeën die we gebruiken zijn zo gekozen dat ze bestaan uit één, twee of drie lettergrepen. Aanvankelijk nemen we onomatopeeën met grote verschillen (drie lettergrepen / één lettergreep). Daarna nemen we klanknabootsingen uit eenzelfde categorie.

c. Identificatie van woorden.

- Bij de identificatie van woorden beginnen we met de namen van de klasgenootjes en van bekende personen uit de onmiddellijke omgeving van het kind. Ook deze oefeningen worden geleidelijk aan opgebouwd naar moeilijkheidsgraad en aantal.

- Als het kind er rijp voor is, gaan we oefenen met woorden die het kind kent (basiswoordenschat) en die veel voorkomen binnen zijn onmiddellijke leefwereld. We beginnen ook hier steeds met twee woorden die qua lengte sterk verschillen (drie- en meerlettergrepig woord tegenover éénlettergrepig woord). Daarna oefenen we met woorden uit één categorie (twee drielettergrepige woorden). Het aantal woorden wordt naargelang van de mogelijkheden van het kind uitgebreid.

d. Identificatie van accentgroepen en zinnen.

- Bij hoortraining van accentgroepen en eenvoudige zinnestelsels beperken we ons aanvankelijk tot functionele sleutelzinnestelsels, vb. naar mama, buiten spelen, weg met de bus, handen wassen, ... Aanvankelijk oefenen we steeds in de situatie, gekoppeld aan een prent of foto. Later oefenen we aan de hand van de prenten buiten de situatie.

Stemgeving.

Een normaal horende baby die rond een leeftijd van vijf à zes maanden spontaan brabbelgeluidjes maakt, vindt die geluidjes zo fijn dat hij ermee doorgaat. Zo oefent hij onbewust de spreekbewegingen. Ook rond een leeftijd van zes maanden ontwikkelt zich in de mentale ontwikkeling een sociaal aspect. Het kind zoekt contact met een ander (mama, papa, ...) en tracht zijn gevoelens en wensen uit te drukken in een brabbeltaalje.

Bij dove baby's met een ontwikkelingsachterstand blijven deze twee aspecten uit. Er is geen auditieve feedback zodat zijzelf geen plezier beleven aan het brabbelen. Door hun algemene ontwikkelingsvertraging zijn ze zich er niet van bewust dat zij door stemgeven en brabbelen reacties van volwassenen kunnen

¹ PAP-V: Pediatrische Auditieve Performantietests-Vlaanderen.

uitlokken. Vaak begrijpen ze de reacties van de volwassenen niet. Bij vele van onze kinderen is het spontaan stemgeven en brabbelen verdwenen. Wanneer er nog spontane, onbewuste stemgeving is, proberen we dit te stimuleren en uit te lokken door onmiddellijke beloning, het geluid na te bootsen en het kind daardoor de vibraties te laten voelen. We reageren er ook op door net te doen of het geluid iets betekent (spelen van dubbelrol cfr. Gespreksmethode van Uden). Dit spontane stemgeven kunnen we meestal wel opwekken door allerhande spelletjes zoals, kietelospelletjes, verstopspelletjes, stoeien, spetteren met water, ... Bewust stemgeven uitlokken, is bij deze kinderen soms zeer moeilijk. Er moet bijgevolg een lange weg afgelegd worden. Auditieve, visuele en tactiele hulpmiddelen zijn hier noodzakelijk zoals, hoorapparatuur, tact-aid, vissable speech, speelgoed dat reageert wanneer er stemgeving is (vb. hondje dat beweegt, ...). Vibratie laten voelen: Eén handje van het kind op onze wang houden of op de mondbodem. Het andere handje houden we op zijn eigen wang of mondbodem, ...

Articulatie.

Wanneer het kind bewust kan stemgeven, proberen we articulaties uit te lokken. Ook hier werken we multi-sensorieel: auditief, visueel, tactiel. Lichaamsbewegingen en klankgebaren kunnen helpen om klanken uit te lokken. Indien mogelijk werken we voor de spiegel. Voor vele van onze kinderen is de spiegel niet altijd aangewezen. Zij zijn eerder afgeleid door allerlei andere dingen die zij hierin zien. Duidelijke en eenvoudige tekeningen van hun gezichtje en het mondbeeld zijn een goed hulpmiddel om articulaties uit te lokken, al dan niet in combinatie met het spiegelbeeld.. Samen met de prenten van het mondbeeld werken we met voorwerpen en afbeeldingen naar het voorbeeld van Eelco

Hekster “natuur-cultuurgeluiden”(uit Spelend leren spreken door Eelco Hekster). Sommige prenten hebben we aangepast omdat ze meer binnen de beleving van onze kinderen vallen. Voor kinderen is het gemakkelijker geluiden (gekoppeld aan betekenis) na te bootsen dan specifieke spraakklanken na te bootsen, vb. t = trein, n = boot, r = wekker, ...

Wanneer enkele fonemen gekend zijn, oefenen we op syllabisch en op woordniveau. Naargelang de mogelijkheden van het kind wordt de articulatietraining verder opgebouwd en uitgewerkt.

Bij sommige van onze kinderen is een specifieke articulatietraining niet mogelijk. Zij staan er niet voor open of begrijpen helemaal de bedoeling niet. Toch blijven we proberen in een zeer ontspannen en ongedwongen sfeer articulaties uit te lokken. De gebaren die de kinderen maken zijn ook dikwijls niet nauwkeurig. Elke verbale ondersteuning kan tot een betere verstaanbaarheid bijdragen.

BESLUIT

Het zal duidelijk zijn dat logopedie niet alleen kan gezien worden als een louter technisch vak, individueel in een apart lokaal. Logopedie moet kaderen in de totaalontwikkeling van het meervoudig gehandicapte dove kind. Om tot zulke werking te komen is een zeer nauwe samenwerking tussen therapeuten, leerkrachten, ortho-pedagogen en/of psychologen en ouders noodzakelijk. Zo komen we tegemoet aan de voorwaarde een communicatief gunstig klimaat te scheppen voor deze kinderen.

REFENTIES.

Menke, T. (1993) Verstandelijk gehandicapte ernstig gehoorgestoorde



kinderen. In Nakken, H. Meervoudig gehandicapten. Een zorg apart (pp.113-140) Rotterdam: Lemniscaat.
Hekster, E. (1979) Spelend leren spreken. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Van Hedel, R. & Coninx, F. (1995) Curriculum Hoortraining. Sint-Michielsgestel: Instituut voor Doven.
Van Uden, A. (1973) Taalverwerving door taalarme kinderen. Rotterdam: Universitaire pers.

Stes, R. (jaar van uitgave niet bekend) Cursusnota's articulatiestoornissen. Hogeschool Antwerpen.
Callewaert, H. (1973) Cursusnota's hoortraining en liplezen. Hoger Technisch Instituut Brugge.

CORRESPONDENTIEADRES

Edith Koppers, logopediste KIDS-basisschool, Borggravevijverstraat 9, 3500 Hasselt