



**MEDEDELINGENBLAD**  
van de  
**NEDERLANDSE WERKGEMEENSCHAP**  
voor  
**INDIVIDUAL PSYCHOLOGIE**

22e jaargang, nr. 4.

april 1973

Redactie: G.H. v. Asperen - Doorwerth

Redactieadres: Mevr. L.M.C. Richard-Stuurman  
Pippelingstraat 60, Den Haag, Telefoon 070 - 68 34 22

NEDERLANDSE  
WERKGEMEENSCHAP  
INDIVIDUAL PSYCHOLOGIE

Het was ons een groot genoegen om ter gelegenheid van het korte bezoek aan ons land van Prof. dr. HEINZ L. ANSBACHER EN ROWENA R. ANSBACHER op hun doorreis van de V.S. naar Duitsland een extra bijeenkomst te kunnen organiseren. Hoewel deze in het midden van de week viel getuigde de grote opkomst van ieders belangstelling en verwachting. Hier volgt het verslag van de voordracht over:

## **DE TRADITIE VAN DE KORTE THERAPIE**

*door Prof. Heinz L. Ansbacher Ph.D.*

*gehouden op donderdag 16 november 1972 in hotel Krasnapolsky te Amsterdam.*

Naarmate de geestelijke gezondheid meer tot een gemeenschapszorg uitgroeide moest de psychotherapie haar techniek aan de veranderde omstandigheden aanpassen. Door het ontstaan van crisis-centra en open klinieken heeft de korte therapie de laatste tien jaar een grote bekendheid gekregen.

Nu moet ik u eerst vertellen dat de opleiding voor psychotherapie in de V.S. sterk freudiaans geïntereerd is. Dit houdt in dat psychotherapie diepgaand moet zijn, langdurig: de patient moet jarenlang wekelijks bij de psychiater komen. Als de 'korte therapie' vergelijkingen maakt met 'traditionele therapie' bedoelen ze met dit laatste 'freudiaanse psycho-analyse' wat eigenlijk niet juist is.

Het doel van mijn inleiding is zes punten van de korte therapie te bespreken die we in feite in de individualpsychologie al kenden hoewel toen de naam 'korte therapie' nog niet bestond. De essentie van het tweede deel van mijn voordracht is aan te tonen dat de kritiek die de korte therapie krijgt, gebaseerd is op het verschillend inzicht van de freudiaanse psycho-analyse en de individualpsychologie.

Hier volgen de zes punten:

**1. De tijd-factor.** Wat wordt bedoeld met kort?

Gewoonlijk varieert de duur van 6 tot 20 gesprekken en dit wordt direct bij het begin vastgesteld. Hoewel de korte therapie uit noodzaak ontstond, bleek spoedig dat de korte duur gunstig werkte. Meer en meer kwam men tot de overtuiging dat een korte behandeling in veel gevallen de voorkeur verdient.

Hier zijn verscheidene individualpsychologen het mee eens.

Adler vertelde de patient in het begin dat de gesprekken 8 tot 10 weken zouden duren maar als hij niet op het juiste spoor was, zou hij de behandeling afbreken. Dit was bedoeld voor twee gesprekken per week wat dus klopt met het hier voor genoemde aantal.

Een recent onderzoek toonde aan dat de behandelingen van veel individualpsychologen minder dan een jaar duren, soms slechts enkele weken of maanden.

**2. De exogene factor** of crisis situatie. Wat houdt dit in?

Ieder die om hulp vraagt heeft zich voordien zelf kunnen redden.

In eerste instantie moeten we dus trachten hem weer zover te krijgen; we kunnen hem niet even snel veranderen.

Driekwart van de hulpzoekenden zijn in een crisis-situatie en in korte tijd kan men ze slechts met dit speciale probleem helpen.

Caplan stelt dat deze crisis-situaties in het leven van bepaalde mensen ontstaan in bepaalde perioden van hun leven onder druk van zekere omstandigheden als: puberteit, climacterium, ziekte, dood van een geliefd persoon, verandering van omgeving of werk, huwelijk, krijgen van een kind enz.

Hierbij zijn het niet de omstandigheden die de crisis veroorzaken, òf er een crisis ontstaat is afhankelijk van de verhouding der endogene en exogene krachten. Dit is precies wat

Adler lang geleden zei: „we kunnen de invloed van de exogene factor pas beoordelen als we de levensstijl van de patient kennen“.

Ook de lijst van critieke perioden in het leven die Adler gaf, stemt overeen met Caplan.

Beiden beschouwen deze levens-situaties als een opgave, die volgens Adler tot een crisis kan leiden als de eiser meer gemeenschapsgevoel vragen dan de persoon kan opbrengen.

Caplan laat dit open: „er is een probleem en hoe lossen we het op?“.

Hiermee kunnen we het ook volkomen eens zijn.

**3. Het gerichte vraaggesprek.**

Het gesprek moet niet bestaan uit vrije associaties van de ontspannen liggende patient of vragen als: waar denkt u aan, wat zijn uw gevoelens?

Het moet gericht zijn op het specifieke probleem want alleen zò kan een probleem worden opgelost.

Evenals korte therapie is individualpsychologie een concrete psychologie, die zich met de oplossing van problemen bezig houdt. Als de tijd beperkt is, wordt het noodzakelijk dat het gesprek doelgericht moet zijn en het doel is het probleem oplossen!

Therapeutisch wordt de exogene factor zo belangrijk omdat de patient die als reden opgeeft voor het zoeken van hulp.

Wij moeten ons afvragen: waarom komt hij juist nu, op dit moment?

Andere problemen kunnen ook zeer belangrijk zijn maar die worden slechts vaag onderkend en kunnen later behandeld worden.

De volgende stap is dan dat de therapeut de patient vraagt naar zijn eigen verwachtingen en doelstellingen omdat dit een andere beschrijving van zijn actuele probleem is. Deze opvattingen van de korte therapie kunnen we volledig onderschrijven.

Adler vroeg ook: „wanneer begonnen de moeilijkheden?“ om inzicht te krijgen in de situatie die de patient niet aankon.

Adler vroeg meestal (ontleend aan Rosenbaum): „wat zou u doen als u zich volkomen

goed voelde? ". Het antwoord hierop omvat meestal precies wat de patient tracht te ontwijken d.m.v. zijn moeilijkheden of symptomen, zonder dat hij zich dat realiseert. Hij zegt bv. „ik zou gaan trouwen" of „ik zou gaan werken" waarmee u meteen een aanknopingspunt heeft.

#### **4. Het eerste gesprek.**

Dit is bijzonder belangrijk. Wolberg vat het aldus samen: „in het eerste gesprek moet een poging gedaan worden een relatie te scheppen terwijl u tevens zoveel mogelijk informatie moet krijgen. Aan het eind moet de patient iets meer begrijpen van zichzelf".

Toen Adler in het begin schreef dat men de levensstijl van de patient zo gauw mogelijk moest leren kennen, klonk dat vreemd. In zijn later werk zegt hij dat de goed getrainde therapeut de denkfouten van de patient al in het eerste halfuur moet kunnen zien maar moet wachten erover te spreken tot de patient zelf zijn fouten ontdekt. Deze fouten zijn de oorzaak van het probleem.

Er is in de korte therapie evenals in de individualpsychologie geen scherp onderscheid tussen diagnose en behandeling. Als een patient zou opmerken dat hij als kind lastig was, zou Adler hem meteen antwoorden: „u was lastig, u schoof de verantwoording af op anderen; dat is nu nog zo, u bent bang om zelf verantwoordelijk te zijn".

#### **5. De relatie met de patient.**

In de korte therapie wordt die beschreven als een vriendschappelijke relatie met een optimistische sfeer. Dat klinkt voor ons niet vreemd.

Volgens de freudiaanse opvattingen werd een snelle verbetering gezien als een vlucht in de gezondheid, een vlot herstel kon nooit goed zijn.

Volgens Aldrich kan deze pessimistische houding een zichzelf vervullende voorspelling worden, die er juist de oorzaak van kan zijn dat de therapeut een kortstondig probleem tot een langdurig geval maakt.

De psycho-analyse is pessimistisch: het moet heel lang duren.

De individualpsychologie is bemoedigend en optimistisch, zij spreekt niet van tekortkomingen of ziektes maar van fouten. Dit komt overeen met de moderne opvattingen: iedereen maakt fouten maar men moet de grote vervangen door kleine!

#### **6. Het aspect van de openbare gezondheid.**

Dit komt overeen met de individualpsychologische traditie. Adler interesseerde zich hiervoor vanaf het begin en streefde ernaar een genezer, een helper te zijn, geen wetenschapsman. Hij huldigde de nu moderne opvatting dat geestelijke gezondheidszorg voor iedereen moet zijn en niet beperkt moet blijven voor de elite.

Daarom is het zo belangrijk algemeen begrijpelijke taal te gebruiken.

Vaktermen dienen zoveel mogelijk vermeden te worden, om vele redenen.

Het tweede deel van mijn verhaal gaat, kort samengevat, over de actuele wrijving tussen de ‚korte therapie‘ en de ‚traditionele‘ en Adler's plaats daarin.

Het gaat hierbij om:

##### **a. Positivism versus pragmatisme.**

Freud was een wetenschapsman in positieve zin. Hij legde zijn ontdekkingen over geestelijke gezondheid in een medische theorie vast en zag repressie als oorzaak van de neurosen. Adler en zijn eerste medewerker Fortmüller (opvoedkundige) zagen veel meer levensproblemen dan gezondheidsproblemen.

Zij waren meer geïnteresseerd in wat helpt dan in hoe het is!

Hierdoor stond Adler dicht bij Nietzsche, James, Dewey, andere pragmatisten en in zeker opzicht bij sommige existencialisten.

Zij stellen vooral belang in het resultaat, de consequenties en niet zozeer in wetenschappelijke vondsten.

**b. Omdat we niet weten wat de mens is ... slechts wat de mens wordt.**

De mens groeit, heeft idealen en leeft in het bewustzijn dat hij zal groeien en uiteindelijk sterven.

Niets ligt vast en er bestaat geen aangepast individu.

Aanpassing is een verkeerd woord in dit verband: aanpassen = stellen. Een schroef kan gesteld worden, een onveranderlijk ding maar de mens is nooit onveranderlijk. Hij is altijd in beweging, stijgt of daalt, overwint moeilijkheden, levert prestaties.

's Morgens opstaan is een prestatie. We zouden allemaal graag nog vijf minuten blijven liggen maar doen het niet.

Wie bènt u? Of anders gezegd: wat is uw èchte u?

Als u in bed zou blijven, zou dat volgens uw ware aard zijn?

Of is opstaan en actief zijn uw ware aard?

Het lijkt alsof we hierin slechts geleid worden door voorbeelden. We wegen het ene af tegen het andere en kiezen het meest wenselijke voorbeeld.

We moeten steeds besluiten nemen, we zijn niet gedetermineerd.

We moeten altijd kiezen: wat zullen we eten, wat zullen we voor kleren dragen, wat zullen we doen? Alles impliceert een keuze en een beslissing.

We zijn onze keuzen en zo leven we voort.

**c. Wij zijn niet gedetermineerd.**

Er zijn steeds die besluiten, die vrijheid maar ook waardering omvatten.

We nemen altijd dat besluit wat wij het beste achten.

We worden niet geleid door onze instincten, hoewel we die wel hebben, maar door wat wij als het beste zien.

Dit is zeer verschillend van de traditionele opvatting.

De mens heeft begrip van de wereld waarin hij leeft en hij heeft een norm nodig om zijn keuzen te bepalen, te zien welke richting hem het beste lijkt.

**d. Gemeenschapsgevoel versus super-ego.**

Veel mensen denken dat Freud's super-ego hetzelfde is als Adler's gemeenschapsgevoel.

Het grote verschil is dat het super-ego berust op een zuiver egocentrisch beeld van de mens, die een heleboel kunstjes moet leren om zich in de wereld te handhaven.

Een olifant kan leren op zijn achterpoten te staan. Hij heeft in wezen geen enkele behoefte om dat te doen maar hij weet dat hij dat kunstje moet vertonen om een klontje suiker te krijgen. Zo gedragen wij ons ook als afgerichte dieren om door de maatschappij beloond te worden en we weten op 't laatst niet eens meer dat we afgericht zijn, soms tegen onze natuur in.

Het super-ego houdt de mens in bedwang en neemt de rol van de ouders over.

Gemeenschapsgevoel respecteert de menselijke intelligentie.

De mens is een wezen dat van nature de neiging heeft om in de gemeenschap te leven.

Deze neiging moet bewust ontwikkeld worden.

Ons basis-motief is te groeien en betere keuzen te maken; door training, door het opdoen van ervaringen krijgen we meer inzicht in de maatschappij en leren we alleen door coöperatie werkelijk iets te kunnen bereiken.

De mens moet van alles leren: denken, spreken, lezen, schrijven ... dit is allemaal gebaseerd op intelligentie.

Adler schreef al heel lang geleden dat onze intelligentie ons in staat stelt taal als communicatie-middel te gebruiken om een juist beeld van onszelf en de wereld te verkrijgen en zo doende bevredigende keuzen te maken.

Het super-ego is een soort cipier, een pessimistisch concept.

Gemeenschapsgevoel is optimistisch omdat het bevrijdend werkt en ons in contact brengt met de wereld.

Hermine Gans.

## „OVER LEREN EN LEERSTOORNISSEN OP SCHOOL“

VERSLAG van een gezamenlijk experiment, voordracht van teamwork,  
o.l.v. de hr. F.H. SACHS, op 25 november 1972 te Amsterdam

De hr. Sachs vertelt in zijn inleiding dat deze gezamenlijke voordracht het resultaat is van de 3e jaars cursus Voorjaar '72 en het continueren hiervan met een 11-tal cursisten, waarvan 6 bereid waren het resultaat naar voren te brengen. Op hun verzoek werden echter geen namen genoemd, daar deze 6 aspecten het resultaat zijn van intens gezamenlijke arbeid.

Z'n inleiding vervolgens zegt de Heer S., dat het leren op school lange tijd een vanzelfsprekende zaak is geweest, doch dit thans niet meer is. De T.V.-uitzending van de V.P.R.O. : „Meester mag het raam open“ heeft ons er met de neus op gedrukt dat het onderwijs, als exponent van onze samenleving op de tocht staat. Nergens wordt de onmacht om elkaar te bereiken zo duidelijk gemanifesteerd dan juist in die kleine afgesloten school-wereld. Behalve de T.V. attendeert ook de pers hierop in artikelen als: „een doorbraak in het onderwijs“ - „Amsterdams gezin als slachtoffer van schoolsysteem“. De problematiek van Bordewijk's toneelstuk „Bint“ werd in „Brandpunt“ duidelijk geëtaleerd enz. Het is daarmee duidelijk geworden dat het leren en leven op school geen vanzelfsprekende zaak meer is.

PIAGET (Erasmusprijs 1972) heeft alle leren samengebracht onder het begrip ADAPTATIE (of: AANPASSING), wat volgens P. een tweeledig proces van ACCOMODATIE en ASSIMILATIE is, waarbij beide facetten in balans zijn.

Nader omschreven: Het individu dat zich accomodeert verandert zich naar gelang de omgeving op hem inwerkt, terwijl bij het assimileren het individu de omgeving aan zich ondergeschikt maakt. Ook heeft P. gezegd, dat steeds waar zich in de geschiedenis veranderingen voordeden, een verstoring van de balans tussen accomoderen en assimileren aanwijsbaar lijkt.

In onze samenleving lag en ligt de nadruk op het ASSIMILEREN, of wel op het consumeren of informatie krijgen. Langzamerhand zijn de mensen slachtoffer geworden van het eigen systeem, waarbij het accomodatie-proces steeds minder gemakkelijk op gang komt. Het is overal zichtbaar dat de mensen zich steeds minder gemakkelijk accomoderen, en het steeds gemakkelijker (al assimilerend) aan anderen overlaten.

Men wil slechts die éne richting - het naar zich toe - terwijl de anderen richting - het van zich af - het vanuit zichzelf iets inbrengen een zaak is die vaak alleen met de mond wordt beleden (men wenst inspraak, doch is op de vergaderingen niet aanwezig enz.).

Dat onze cultuur en dus de samenleving doordrenkt is van het eenzijdige assimileren komt het sterkst uit in de school, waar kinderen steeds moeilijker tot accomoderen zijn te bewegen.

Daarom is mogelijk juist de school de aangewezen plaats waar opnieuw de balans moet worden gevonden tussen het thans wankele evenwicht van ASSIMILEREN en ACCOMODATIE WAARVAN VELE KINDEREN NU DE DUPE ZIJN, zoals uit het voorbeeld blijkt.

### AART.

*Er zijn moeilijkheden met Aart. Deze zijn begonnen bij de overgang naar de 4e klas, toen AART EEN MEESTER KREEG. De oude veiligheid is weg, er is een vooroordeel tegen meesters, die zo streng zouden zijn. A. durft ook niets te vragen over b.v. „grondwoorden“, waarvan hij de uitleg miste toen hij ziek was, en de meester praat maar door.*

*Aart denkt: „ik zal maar wat opschrijven, anders denkt hij nog dat ik niet werk“.*

*Bij het rekenen weet A. niet meer goed hoe het met die nullen bij de staartdelingen moet, en het foeffe om de vermenigvuldiging te testen is hij ook kwijt. Hij krijgt het er warm van. De andere kinderen zijn al bij taak 16 en hij is nog maar bij 9.*

*Thuis aan tafel zit Aart bijna te huilen. Moeder vindt dat het niet zo door kan gaan, maar*

vader vindt dat Aart zelf om uitleg moet vragen en dat moeder het Aart niet zo gemakkelijk moet maken. Maar moeder gaat toch naar school en legt de onderw. uit, dat A. verlegen van nature is en pas over de brug komt als hij iemand kent waarbij hij zich veilig voelt. De enige repliek van de onderw. is: „kan hij donderdagmiddag om 12 uur even nablijven? ”. Na die middag is Aart erg opgelucht, want mijnheer heeft alles uitgelegd. Hij heeft echter niet gezegd dat A. altijd bij hem kan komen als er iets is. Moeder zucht: „wat moet er worden met deze onderw. en A.; er blijkt niet veel contact tussen hen te zijn.” Langzamerhand gaat het slechter met Aart. Thuis wordt hij ook moeilijker: 't is Jantje lacht en Jantje huilt. Soms luistert hij helemaal niet, en lijkt het of hij er niet bij hoort. Vergeetachtig bij het boodschappen doen, te laat op school, terwijl hij toch op tijd van huis gaat, raffelt zijn huiswerk af en kan zijn eigen schrift haast niet meer lezen. En nu is hij ook nog in bed gaan plassen, terwijl hij toch al van z'n 3e jaar zindelijk was. Wat moet moeder nu met Aart doen? Naar z'n onderw. gaan, maar die lijkt zo weinig toeschietelijk en is nog zo jong. Hij zal vast niet begrijpen dat A. bang voor hem is. Naar de schoolarts dan? Maar die mensen hebben het altijd zo druk en je ziet ze bijna nooit en zou ze daar wèl begrip kunnen vinden?

Zo tobben moeder en Aart maar voort. De school wordt voor hen een drukkende last; voor Aart een gebouw waarin van hem prestaties gevraagd worden die hij niet kan opbrengen en voor moeder een verzameling mensen waar zij vreemd tegenover blijft staan en die haar best eens zouden kunnen verwijten dat zij Aart niet goed opvoedt. Zo'n situatie herkennen we maar al te vaak in het dagelijkse leven. De beschrijving van Aart is a.h.w. een prototype.

Hoe ziet het er nu uit voor de leerkrachten. De heer X. is sinds kort aan de ABC-school verbonden, pas gediplomeerd. Aan de kastdeur hangt het lesrooster, hij moet uitkijken dat hij het leerprogramma binnen het jaar klaarkrijgt. Hoeveel tijd zouden die staartdelingen nemen, maar ruim tijd voor nemen. De grondwoorden moeten ook nog, dan maar wat minder rekenen en huiswerk meegeven. Moeten de kinderen maar aan wennen. O ja, na school komt nog de moeder van Aart. Daar is bijna geen tijd voor, want er is straks leerkrachten-vergadering en dan beloofde hij nog een brief te stencillen voor het hoofd. Ze moet dus maar gauw de deur uit worden gewerkt.

HET HOOFD heeft veel nieuwe ideeën. Hij studeert pedagogiek, dat kost veel tijd. Dan is hij er nog steeds niet in geslaagd een adm. kracht van de gemeente los te krijgen. Gelukkig helpt zijn vrouw hem, maar toch eigenlijk te gek dat ze dat pro deo moet doen. De nieuwe kracht uit de vierde zou hij eigenlijk moeten coachen. Het is pas zijn eerste jaar. De kinderen lijken ook wel drukker en ongezeggelijker te worden, soms weet je niet meer of je autoritair moet blijven optreden of dat je van koers zou moeten veranderen en van de kinderen medewerkers maken. Maar het valt niet mee om dit konsekvent door te voeren. Sommige kinderen, die thuis erg strak worden gehouden, slaan op school om en dan wordt het een troep. Hij zou ook een nieuw soort ouderavond willen, per klasse bv. dan is er meer tijd om met de ouders te praten. Als juffr. Y. nu maar niet gaat dwarsliggen. Gelukkig nog maar een paar jaar met dat mens. Maar hoe die tijd nog door te komen, ze wil van geen verandering weten, daar is ze te oud voor, zegt ze. Zo heeft het Hoofd zijn eigen problemen. Hij is van goede wille, maar ondervindt tegenwerking bij het uitvoeren van een meer modern beleid.

Schoolkind, moeder, onderwijzer en hoofd hebben met problemen te kampen. Weten we van elkaars moeilijkheden? Is er werkelijk communicatie tussen school en gezin? Is het gemeensch. kernpunt in al deze strubbelingen niet het zich ONVEILIG VOELEN TEGENOVER ELKAAR?

En gaat het niet in de eerste plaats om de BASISBEHOEFTE van het kind, het gevoel zich geaccepteerd te weten?

Wat voor het kind geldt, geldt echter evenzo voor de volwassenen. Ieder voelt zich bedreigd

in voor hem onbekende situaties, maar laten dit niet tot zich doordringen en vergeten dat anderen deze situaties net zo kunnen beleven.

Het antwoord op al deze vragen is COMMUNICATIE, een zich open stellen voor elkaar in de schoolwereld en in het gezin.

Het zou aanbeveling verdienen dat ook de schoolarts erbij betrokken wordt. Ouders weten niet dat het werk van de schoolarts zich verder uitstrekt dan de medisch-fysieke kant, zij gaan n.l. steeds meer oog krijgen voor de psych. moeilijkheden.

## DE SCHOOLARTS.

Uitgaande van het gezegde: "Een gezonde geest in een gezond lichaam" is het een eerste vereiste een kind met moeilijkheden MEDISCH na te kijken. Vandaar dat moeder naar de schoolarts gaat i.p.v. naar de pedagoog. Deze zal dan beginnen met een uitgebreide anamnese waarbij iedere levensperiode een beurt krijgt t.w.:

1. Hoe was de zwangerschap - aanwijzingen voor mogelijke afwijkingen in de vrucht.
2. Hoe was de bevalling - zijn er aanwijzingen voor b.v. mogelijke afwijkingen van het hersenweefsel (bij gebrek aan zuurstof, wanneer de navelstreng rond het halsje ligt of hersenbloeding bij een verkeerde ligging). Alleen wanneer een belangrijk hersendeel (dat van de motoriek) getroffen is kunnen moeilijkheden een gevolg zijn.
3. Direct na de bevalling.  
De eerste dag kan gegevens leveren over het al of niet goed functioneren van het zenuwstelsel.
4. De zuigelingenleeftijd - ziekte en afwijkingen kunnen inlichtingen geven, b.v.: was het kind traag met zitten, staan, lopen, praten enz., had het stuipen of was het erg druk en beweeglijk, spuugde het veel. Bij dit laatste kunnen milieu factoren een rol spelen met evt. consequenties voor later.
5. De peuterleeftijd - verstrekken van ziekte-gegevens b.v. voortdurende verkoudheid, oorontsteking, een lui oog(waardoor schade aan het zich ontwikkelende ruimte-gevoel), of was het zo lastig dat er aanleiding was voor spanningen tussen moeder en kind.
6. Had het kind ongelukjes, waarbij het z'n hoofd ernstig stootte (hersenschudding).
7. Had het koortsende ziekten, waarbij het niet meer op z'n naam reageerde (hersenontsteking)?
8. Voorkomen van stuipen of lichte afwezigheid (aanwijzing voor hersenafwijking).
9. Familiaire ziekten. Bepaalde ziekten geven aanleiding tot leerstoornissen (epilepsie, zwakzinnigheid, famil. stofwisselingsziekten).
10. De kleuterperiode. Event. op- en aanmerkingen van kleuteronderwijzeres (tekent het altijd met het hoofd dicht op het papier - ziet het dus wel goed, luistert het slecht - doof? of is het doezelig, - epileptieforme insulten?). Gegevens over bep. activ. (schaal van Dumont en Kok).

Blijkens deze uitgebreide anamnese kan de normale ontwikkeling op ieder moment onderbroken worden. Belangrijk is de leeftijd, waarop een bepaalde ziekte wordt doorgemaakt. Een hersenontsteking bij een zuigeling kan funest zijn maar hoeft bij een tien-jarige geen blijvende gevolgen te hebben. Dit geldt evenzeer voor slecht zien en slecht horen daar de zuigeling nog alles moet zien en leren kennen in tegenstelling tot de latere leeftijd.

Worden geen lichamelijke afwijkingen gevonden dan kunnen psychologische oorzaken ten grondslag liggen aan leer- en gedragsmoeilijkheden, zoals b.v. controverser kind/juffrouw, milieu-factoren.

De laatste tijd onderkent men bovendien als milieu-factor de geringe woordenschat (b.v. bij een soc. ec. bedreigde groep door moeilijkheden tussen de ouders of bij angstige moeders). Als uitkomst van een ruim 6-jarig experiment te Voorburg van de schoolarts met een team van medewerkers volgt hieronder een overzicht.

Het onderzoek betrof 336 kinderen, waarvan 327 werden nagezien (9 trokken zich terug).

Hiervan werden 189 op het rechte spoor gebracht en 138 naar elders verwezen.

Overzicht:

1. zwak begaafden	17 - naar z.g. B-contactschool
2. debielen	13 - naar debiele school
3. imbecielen	1 - naar imbeciele school
4. kind. met taalmoeilijkheden	9 - bijlessen
5. kind. met grote leermoeilijkheden	41 - LOM-school
6. kind. met grote spanningen thuis	49 - MOB
7. kind. van ouders met problemen	2 - bur. v. levens- en gezinsmoeilijkh.
8. slechte situatie thuis	6 - uit huis plaatsing
9. overige kinderen	189 - op school gehandhaafd met hulp van pedagoog en klasse-juffr.

Gevolgtrekking:

1/2 o/o zwak begaafden, debielen en imbecielen (17 - 13 - 1)

17 o/o taal- en leermoeilijkheden (9 - 41) konden worden geholpen

17 o/o taal- en leermoeilijkheden (op psych. bodem) (49 - 2 - 6) konden worden geholpen.

De LOM en MOB-kinderen zijn de belangrijkste groep. Opmerking: Waarschijnlijk zou de situatie voor de MOB-kind. minder ernstig zijn geweest, bij eerdere onderkenning en toepassing van de I.P.-methode volgens Prof. Dreikurs n.l.

1. met een consultatie of
2. door met ouders onder leiding in groepsverband zijn boek „Kindern fordern uns heraus“ te bestuderen.

Betreffende de LOM-kinderen brengen hieronder andere specialisten hun bevindingen naar voren.

#### DE REMEDIAL TEACHER.

*Op tijd komen is erg moeilijk. Zeker voor een kind met leerstoornissen. Al woont het slechts vijf minuten van school, het presteert het om een half uur nodig te hebben om op school te komen. Er is immers zoveel onderweg te beleven? De klas is inmiddels al lang begonnen. Stel, dat het een ideale juf heeft, die het stilletjes op zijn plaats laat schuiven en het niet nog meer overstuurt maakt dan het al is door zijn te laat komen en doordat het zijn tas vergeten is, dan is het moeilijk te weten waar de klas mee bezig is. Bovendien is het lokaal heel modern met veel glas, zodat het alles kan zien wat in de gangen en op straat gebeurt en dat doet hij dan ook inderdaad. Het kind vóór hem heeft zo'n fel rood truitje aan. De kleur doet hem bijna pijn en hij moet denken aan veel bloed, aan een ongeluk. Waar heeft de juffrouw het toch over? Nu zal hij eens echt goed zijn best gaan doen. Juf gaat dicteren. Het eind van een woord kan hij niet goed horen. Nu zegt ze „poes“. Moet hij nu eerst de e of eerst de o schrijven? Even goed nadenken, want hij zou immers zijn best doen? O, nu is juf alweer aan de volgende zin. Vervelend, dat alles zo vlug gaat. Er was toch ook iets met lettergrepen. Hij weet het best, maar krijgt gewoon de tijd niet om rustig na te denken. Het is net of ze een andere taal spreekt. De klanken storten als een waterval over hem heen. En wat dicteert ze veel! Als het nu slechts drie zinnetjes geweest waren, dan zou hij het er wel goed afgebracht hebben. Nu komen er aan het eind allemaal rode strepen te staan. Jammer.*



*Gelukkig, juf gaat rekenen.*

*De kinderen zeggen 36, maar hij ziet duidelijk 63. En die 7? Dat lijkt wel een gietertje. Hij ziet alleen maar streepjes. Een cijfer aanhalen? Hoe kan je nu precies zien wat onder elkaar staat? Nette streepjes zetten? Hij is al zo moe van het rekenen en van het schrijven van de cijfers, waarvan sommige gezichten hebben.*

*Nee, nette streepjes, dat is toch heus te veel gevraagd.*

*Nu gaan ze lezen. Kon hij maar eerst een eindje omlopen. Hij heeft al zo lang stil gezeten en zo lang niets gezegd. Hij moet toch echt zich even kunnen ontspannen. Maar hij zou immers zijn best doen?*

*Wat is eigenlijk een woord, wat is een zin?*

*De klas leest: „Poes drinkt melk”.*

*Ja, hij zou ook best willen drinken. Maar dan geen melk, liever chocola.*

*Ha, nu mag hij lezen. Hij weet het goed en leest: „Poes drinkt chocola”.*

*Waarom lachen ze nu weer?*

*Zo zouden we een hele poos door kunnen gaan.*

*Is het een wonder, dat velen ontmoedigd raken, passief worden en dan het stempel „lui” krijgen?*

*Of anderen, die met ongelooflijke energie eigen wegen bewandelen en het zich zelf leren, dacht U dat zij een zo welverdiende pluim kregen? Nee, die zijn „eigenwijs”.*

*Is het een wonder, dat ze sluiptwegen zoeken om hun tekort te camoufleren en oneerlijk worden? Of ze trekken zich terug en het worden eilanden in de kinderzee.*

Bekijken we nu de genoemde moeilijkheden dan zien we:

1. een kind dat geen structuur in de tijd kan aanbrengen. Het besef van ruimte en tijd hoort op 5-jarige leeftijd in orde te zijn, zo niet dan zal het moeilijk de letters kunnen ordenen.
2. Gebrek aan concentratie en onmacht zich tegen de prikkels af te schermen.
3. Een beelddenkertje, rood-bloed-ongeluk wijst daarop (zie ook verderop).
4. Gebrek aan uithoudingsvermogen wijst op een korte spanningsboog.
5. De akoestische waarneming faalt. Hieronder te verstaan: een eenvoudige oefening in het herkennen van woorden, beginnende analyse van klanken, partiële- en tenslotte volledige analyse van de gehoorde klanken.
6. Akoestisch geheugen is onvoldoende, d.w.z. het opnemen en vasthouden van mondeling aangeboden gegevens, leidende tot uitvoering van mondelinge opdrachten, daarna nazeggen van zinnen en het onthouden op lange termijn en als laatste phase: opnemen, vasthouden en zowel totaal als deelsgewijs ter beschikking hebben van een samengestelde opdracht.
7. Omdraai-verschijnselen, moeite met de rangorde en daardoor met de getalpositie (36 verandert in 63).
8. een oog-afwijking en weerbeelden (de 7 lijkt een gietertje). Voor de beelddenker worden ook klanken onmiddellijk in visuele waarden omgezet. Bij primitieve volken komt dit verschijnsel veel voor. Onze taal is nog rijk aan herinneringen b.v. „ik ben mijn hoofd kwijt”. Dit zijn voor ons klanken geworden en geen beelden meer, en we vinden het gek wanneer een schilder een man zonder hoofd uitbeeldt.

Het is voor deze kinderen of ze voortdurend naar de T.V. zitten te kijken. Geen wonder dat ze emotioneel kwetsbaar zijn en sneller vermoeid. Deze kinderen komen voor een LOM-school in aanmerking tenzij de stoornissen slechts in lichte graad aanwezig zijn en zij met behulp van de rem. teacher op de gewone school kunnen blijven. Dit vereist een onderzoek naar de voorwaarden om te kunnen leren lezen t.w.:

1. de spraakontwikkeling moet zijn voltooiing naderen en in het totaal van het kinderlijk handelen geïntegreerd zijn.

2. het beeldbegrip, relatie tussen plaatje en voorwerp moet aanwezig zijn.
3. het symbool-begrip, verband tussen plaatje, voorwerp en tekst, moet ontwikkeld zijn.
4. Het kind moet gelijke woord- en gelijke klankbeelden kunnen herkennen en sorteren.
5. Herkenning van de dagelijkse woorden.

Dumont voegt hier nog aan toe: „het kind moet zich kunnen concentreren, zich tegen irrelevante prikkels kunnen afschermen en het gehoorde aan de geschreven taal kunnen koppelen”. M.a.w. het kind dat kan lezen, ziet wat het hoort - hoort wat het ziet - ziet wat het zegt - en zegt wat het ziet.

Op een manco in één dezer schakels zal de r.t. dan haar oefeningen baseren.  
 Veel van deze schakels worden op de kleuterschool spelenderwijs ingetraind.  
 Daar zijn dan ook de vitaalverschijnselen te herkennen.

## DE KLEUTERSCHOOL.

Voor een 4-jarig kind dat op de kleuterschool komt is het moeilijk om in klasse-verband mee te draaien. Dit geldt vooral voor kinderen met aanpassingsmoeilijkheden en niet herkende leerstoornissen, die in beginfase aanwezig kunnen zijn.

Zo'n kind is te herkennen doordat het slecht of moeilijk speelt en zich niet kan concentreren. Het is gauw afgeleid en durft nieuwe situaties niet aan, kan zich terugtrekken, extra aandacht vragen, plagen en/of wordt daardoor teruggeplaagd.

Door angst en jaloezie kan agressie optreden. Hoe kunnen wij dergelijke kinderen helpen om tot betere aanpassing en functionering te komen.

Allereerst dient de leidster enige achtergronden van de kleuter te kennen t.w. heeft het broertjes of zusjes, is het enig kind, was het op een crèche, werkte de moeder of was ze altijd thuis? Ook dient te worden opgemerkt of een kind het heerlijk vindt om naar school te gaan, of verlegen is en weerstand heeft.

De vraag naar schoolrijpheid is in verband met het gedrag van de kleuter van wezenlijk belang.

De kleuterschool heeft naast een trainingsmogelijkheid een duidelijke herkennings- en signaleringsfunctie t.a.v. toekomstige leerstoornissen.

Een zo adequaat mogelijke hulp moet worden geboden o.a. door **uitdaging en verleiding tot meedoen**. Dit kan worden bereikt door het materiaal zo plezierig mogelijk af te stemmen op de mogelijkheden van het kind, waardoor het verleid wordt tot meedoen en actief bezig zijn.

De uitdaging begint al bij de eerste kennismaking op school, ontmoeting en omgaan met anderen in en buiten de school, de gang naar school (alleen of met begeleiding) en het vrij mogen omgaan met materiaal.

Steeds moet worden uitgegaan van het meest eenvoudige en aanspreekbare opdat er dadelijk van een zeker resultaat sprake kan zijn.

Wat is nu SCHOOLRIJPHEID? Het woord zegt het al: rijp of klaar voor een nieuwe start met de mogelijkheden van succes.

Prof. Dumont (Nijmegen) heeft de schoolrijpheid van zes verschillende kanten belicht:

### 1. sociale ontwikkelings-groepswork :

De relatievorming van elk kind afzonderlijk en als groep t.a.v. de volwassene, het meedoen met gezelschapsspelletjes kan het b.v. met behulp van de leidster het (on)gelijkwaardige materiaal (uit)delen, uitstapjes: hoe doet het met de groep mee?

### 2. redzaamheid :

kan het kind zich zelfstandig aan- en uitkleden, sluitingen dichtmaken, handen wassen, materiaal opruimen, oppassen voor kleine ~~ongelukjes~~

### 3. functie-ontwikkeling :

kan het kind goed waarnemen, is het goed te verstaan, herkent het woorden, kan het schrijfmateriaal hanteren, hoe is de taalontwikkeling: b.v. 't is wel mooi, mooier - mooist, maar niet goed - goeder - goedst.

Tellen, begrip van getallen b.v. 2 tafels en 3 tafels zijn 5 tafels, 2 tafels en 3 stoelen blijft zo.

Klokkijken, terugtellen, begrip van hoeveelheden enz.

### 4. motorische ontwikkeling :

kan het kind rollen, kruipen, rennen, hinkelen, springen enz.

is het zeker bij het bewegen, kan het zich controleren, kan het zich ervoor inzetten ook al zijn de bewegingen foutief?

kan het pasjes leren, dus een zeker aanpassen aan verschillende omstandigheden?

### 5. handvaardigheid

hieronder wordt verstaan: tekenen, kleuren, verven, scheuren, plakken, kralen rijgen, prikken, vlechten, vouwen, knippen, timmeren

Beheerst het deze technieken zodanig dat het er vrij mee kan experimenteren?

### 6. spelen :

is het in staat tot alleen spelen, kan het zich aansluiten bij anderen en zelf iets bedenken. Speelt het wel eens in de poppenkast, verzint het zelf spelletjes?

Wanneer aan deze trainingsmogelijkheden in de kleuterschool voldoende aandacht besteed is, zullen kinderen, die blijken weinig van deze vaardigheden te bezitten, tot de uitvallers gaan behoren en zeer veel moeite hebben met hun aanpassing op de L.S.

## AANPASSING OP SCHOOL - AANPASSING IN HET GEZIN.

De vraag is hoé kunnen leerlingen, ouders, leerkrachten, verzorgers, schoolartsen etc. samenwerken in een leerproces en welke aanpak is nodig om bepaalde leerstoornissen op te lossen of te minimaliseren.

Allereerst dient een onderscheid gemaakt tussen :

A. De leerstof veroorzaakt door FUNDAMENTELE AFWIJKINGEN

B. DE REACTIEVE MOEILIKHEDEN, meestal van tijdelijke aard (andere leerkracht, andere school, verhuizing, etc.).

Zodra de REACTIEVE MOEILIKHEDEN worden verwaarloosd of niet tijdig worden gesignaleerd kunnen leerstoornissen primair worden, doch daarnaast soms plotseling verdwijnen door wederzijds begrip, bemoediging of training.

Geringe reeds bestaande FUNDAMENTELE afwijkingen kunnen soms eerst bij bepaalde reactieve moeilijkheden waarneembaar worden.

Zowel bij FUNDAMENTELE AFWIJKINGEN als bij REACTIEVE MOEILIKHEDEN zal steeds een tijdige signalering nodig zijn, waarbij de nodige kennis uit hoofde van functie of taakstelling uiteraard vereist is. Een en ander zal afhankelijk zijn van de aard en de oorzaak der probleemstelling. De vaderrol, als brug naar de maatschappij en de moederrol als brug naar de liefde zijn taakstellingen, die ongetwijfeld noemenswaard zijn. Het interactiepatroon tussen alle betrokkenen kan zowel positief als negatief zijn. Positief kan genoemd worden een inbreng van de ouders en een gezamenlijk zoeken naar en creëren van nieuwe wegen. Negatief is de angst en rivaliteit binnen de relaties en weinig of geen begrip, interesse en kennis der stoornissen.

Afhankelijk van het niveau van alle betrokkenen zal men rekening moeten houden met onzekerheid, gezagsverhoudingen, interesse enz. terwijl in bepaalde gevallen de schoolarts als bemiddelingsfiguur zal kunnen fungeren.

Al te vaak is het gehele leerproces doorweven van angst en begeerte (bij kinderen, ouders en leerkrachten). Gevoelens van onzekerheid (de eigen plaats in de wereld) spelen vaak

een grote rol. Eerzuchtige ouders wensen dat hun kinderen dat worden wat zij zelf niet bereiken, onderwijzers zijn vaak angstig om van hun voetstuk gestoten te worden, of wensen de kinderen tot onmogelijke prestaties aan te drijven tot eer van de school en zich zelf en **NIET IN HET BELANG VAN DE KINDEREN.**

Begeerte moet gezien worden als een **natuurlijk streven**, dat evenwel gesublimeerd dient te worden d.w.z. aangepast aan de normen van de gemeenschap. Bij Adler wordt de **BEMOEDIGING** gezien als de positieve kant van de begeerte en de **ONTMOEDIGING** en de **PASSIVITEIT** als negatief.

Ontmoediging in het leerproces kan zich manifesteren door „niet naar school willen“, „schoolziek“ zijn. Ouders, die hun kinderen niet af willen staan, bang om alleen te zijn en angst en begeerte kunnen eveneens grote belemmeringen zijn. Het gedrag van het kind in het gezin zal in deze tijd vaak onderwerp van gesprek zijn. Zo gaan leer- en gedragsstoornissen hand in hand. Het is daarom mogelijk dat de schoolarts, zowel door moeder als de leerkracht wordt benaderd over dezelfde moeilijkheden maar vanuit een heel ander gezichtspunt. Via de arts kan event. hulp ingeroepen worden van psycholoog of neuroloog. Het is niet uitgesloten dat het med. onderzoek een aanwijzing vindt voor de leerstoornis, maar ook zonder deze kan van een leerstoornis sprake zijn. In dit laatste geval kan keuring voor de LOM-school de weg zijn om het kind verder te helpen.

„Een kind dat moeilijkheden heeft, geeft moeilijkheden“. De LOM-school is voor kinderen met Leer- en Opvoedings Moeilijkheden. Hier geldt het parool „**FOUTEN ZIJN VIND-PLAATSEN voor de HULP, DIE EEN KIND NODIG HEEFT - EN DIE KINDEREN OOK ELKAAR KUNNEN GEVEN**“. (Kohnstamm.)

**DESONDANKS EN TOCH**, resultaten bij kinderen met uitgesproken leerstoornissen.

Ondanks alles wat in voorgaande referaten naar voren werd gebracht, alle mogelijkheden om gehandicapt te raken, alle verdriet, eenzaamheid en problematiek, die hieruit voortvloeit is er voor het kind een „en toch“. Toch komen zij er, toch bereiken ze iets. Er zijn resultaten, goede resultaten zelfs.

Een kleine tentoonstelling achter in de zaal van werkstukken van deze kinderen was daar een duidelijk bewijs van.

Deze goede resultaten werden door twee belangrijke factoren bereikt nl. **EEN EERLIJKE SAMENWERKING** en **EEN MEER DAN NORMALE BEMOEDIGING**.

Al bij de aanvang worden de moeilijkheden samen met het kind onder de ogen gezien.

Geen verdoezeling, maar begrip er voor tonen en vooral ook laten merken, dat je er niet bang voor bent. Moeilijkheden zijn er om te overwinnen, en het geloof dat ze te overwinnen zijn moeten we de kinderen bijbrengen. Hiervoor is wederzijds vertrouwen, in elkaar en in de toekomst, nodig. Dit bewuste samengaan in de problemen geeft het kind een meer volwassen en zelfstandiger plaats dan het tot nu toe gekend heeft. Dit bevordert direct al het zelfbewustzijn en versterkt de wil tot meewerken. Zo wordt met elkaar het klimaat geschapen, waarin gewerkt en geleefd kan worden. Gezamenlijk wordt het programma opgesteld en over de uitvoering gesproken.

De groep varieert in leeftijd van 8 tot 14 jaar. De kinderen worden in kleine groepjes onderverdeeld naar leermogelijkheden, niet naar leeftijd. Door de samenstelling van het lesrooster en de indeling in groepjes is er o.a. gelegenheid om :

- a. het kind naar eigen aanleg en tempo te laten werken
- b. sociale aanpassing te bevorderen
- c. veiligheid en geborgenheid te geven
- d. zelfstandig werken te bevorderen
- e. vrije-tijdsbesteding te stimuleren (foto-club en gezamenlijke excursie)
- f. ruimtelijk inzicht en logisch denken te bevorderen
- g. plezier te krijgen in verantwoord bezig zijn.

De leerkracht leidt het geheel en moet erop bedacht zijn:

1. Zeer gemakkelijk beginwerk te bieden, zodat succes verzekerd is.
2. Aan te sluiten bij, en uit te gaan van de mogelijkheden van het kind.
3. Het kind voortdurend, maar in afnemende mate te bemoedigen.
4. Contact te houden met de ouders en anderen, die van belang kunnen zijn voor de opvang van het kind.
5. Strikt rechtvaardig te handelen.
6. Zo nodig eigen tekortkomingen en fouten te erkennen en daardoor niet **boven** maar **naast** het kind te staan.
7. Uitgaan van het positieve.

Wanneer oudere kinderen aangemeld worden moeten de leidsters het aandurven geheel van voren af aan met hen te beginnen, al werkende komt de kant die het meest benadrukt moet worden naar voren. Verbeteringen zijn mede afhankelijk van o.a. het milieu - de ernst en de aard van de stoornis - de grootte van de achterstand - de bereidheid en mogelijkheid tot meewerking van de leerlingen.

Wanneer eenmaal het zelfvertrouwen en de zekerheid herwonnen zijn, gaat het vaak verrassend snel de goede kant uit. De meeste halen hun grote achterstand echter pas na jaren in; een vrij groot aantal heeft maar een gering succes, doch de grote ontredde van het begin is wel verdwenen en de basis voor doorzetten gelegd.

Wanneer zij eerder aan het klassikale systeem waren onttrokken zouden er heel wat meer verder kunnen komen en veel verdriet bespaard kunnen blijven.

Tot slot gaf de heer Sachs de essentie van het voorgaande als volgt weer:

De assimilerende mens van onze tijd klaagt over zijn onmondigheid en dit is dan misschien wel de vrucht van de school gedurende enige decennia waarin de kinderen hadden stil te zitten en te zwijgen. Lang geleden is dat anders geweest. De primitieve samenleving was een geheel waar alle noodzakelijke arbeid gezamenlijk werd verricht. Hier waren ouders en kinderen niet van elkaar vervreemd. Met het opkomen van het specialisme ontstond tegelijk een grote verwijdering tussen groepen. Mensen werden onderscheiden naar meer en minder kunnen, in hoog en laag ontwikkeld enz. Die tegenstellingen in de samenleving gaan ons nu boven het hoofd groeien. De gezags- en machtsuitoefening, en de ongelijkheid van de mensen monden uit in EEN ONTKENNING van DE MENSELIJKE GELIJKWAARDIGHEID.

Zo ontstond enerzijds de massa, die consumerend en assimilerend met zich liet doen, terwijl anderzijds de kleine groep enkelen, die accomodeerden bij het leven de zaak moesten opknappen en dat loopt nu mis. Daarvan zijn de kinderen de barometers.

Thans zien we een tendens opkomen - van die enkelen - die knapperds naar de velen. Het wordt gezien aan: de **participatie** van ouders in de school, aan het **afbreken** van allerlei belangentegenstellingen en hiërarchische structuren en aan het **beginnend besef** dat de mensen met en voor elkaar verantwoordelijk zijn.

In de **grote gemeenteraden** ziet men een verschuiving naar kleine overzichtelijke groeperingen, buurten en wijken, naar onderling contact en samenwerking van individuele mensen. Tegen een verschuiving van de **kerk als machtsinstituut** naar de wereld kan geen E.O. op en de **school als sleutelmacht** verdwijnt naar de ouders en leerkrachten zelf. Zo worden we eigenlijk met onze neus op de feiten gedrukt dat we de kinderen moeten leren „leren“ en leren „leven“ waarbij de nadruk moet komen liggen:

- op „gemeenschapsgevoel“ i.p.v. de prestatie-moraal
- op „common sense“ i.p.v. het recht van de sterkste of slimste
- op „creatief vermogen“, het actief creatief accomoderen i.p.v. de passieve assimilatie, de consumptie.

Het gaat, om met Aristoteles te spreken, om HET WELZIJN VAN DE BURGER IN ZIJN STAAT. De kinderen zijn de barometers en de school is het weerhuisje voor onze samen-

leving - EN HET KON WEL EENS OP STORM STAAN.

Aanbevolen boek: „Ermotiging als Lernhilfe“, Dinkmeyer en Dreikurs uitg. Klett Verlag.

### NIEUWE UITGAVEN EN HERDRUKKEN :

We ontvingen van Fischer Taschenbuch Verlag - Frankfurt am Main herdrukken van Alfred Adler's

Über den nervösen Charakter  
Der Sinn des Lebens

Beide boeken worden als de belangrijkste werken van Adler beschouwd en het is daarom verheugend dat zij opnieuw voorhanden zijn.

Verder zijn verschenen:

dr. med. Victor Louis: Einführung in die Individualpsychologie  
Verlag: Paul Haupt - Bern und Stuttgart

prof. dr. Erich A. Blumenthal: Wege zur inneren Freiheit  
Praxis und Theorie der Selbsterziehung  
Rex Verlag - München

Prof. Dr. Rudolf Dreikurs: Soziale Gleichwertigkeit, die Forderung unserer Zeit"  
Klett-Verlag, München.

### PERSONALIA

Mv. T. Westenbergh-v. Ouwerkerk wordt Mv. T. van Ouwerkerk.

### ADRESWIJZIGINGEN

Mv. A.M.C. Bakker-Derijcke naar Dorpstr. 23, Wormerveer.

De Hr. C. Casteleijn naar Dunantsingel 104, Gouda.

De Hr. H.W. von Sassen naar A.C. Kerkhofflaan 144, Zeist.

Mv. H. Termorshuizen-Kuiper naar Galileiplantsoen 31 hs, Amsterdam -Watergr.meer.

Mv. E.N. Schermer-Silver naar Dorsweg 154, Schellinkhout N.H.

*De I.P. is een wetenschap voor ieder,  
Zij dient niet alleen ter genezing maar in de eerste plaats ter VOORKOMING  
van een ontwikkeling in asociale richting.*

*Prof. Adler.*

*In de boekhouding der ziel wordt alle verlies als winst aan ervaring geboekt.*

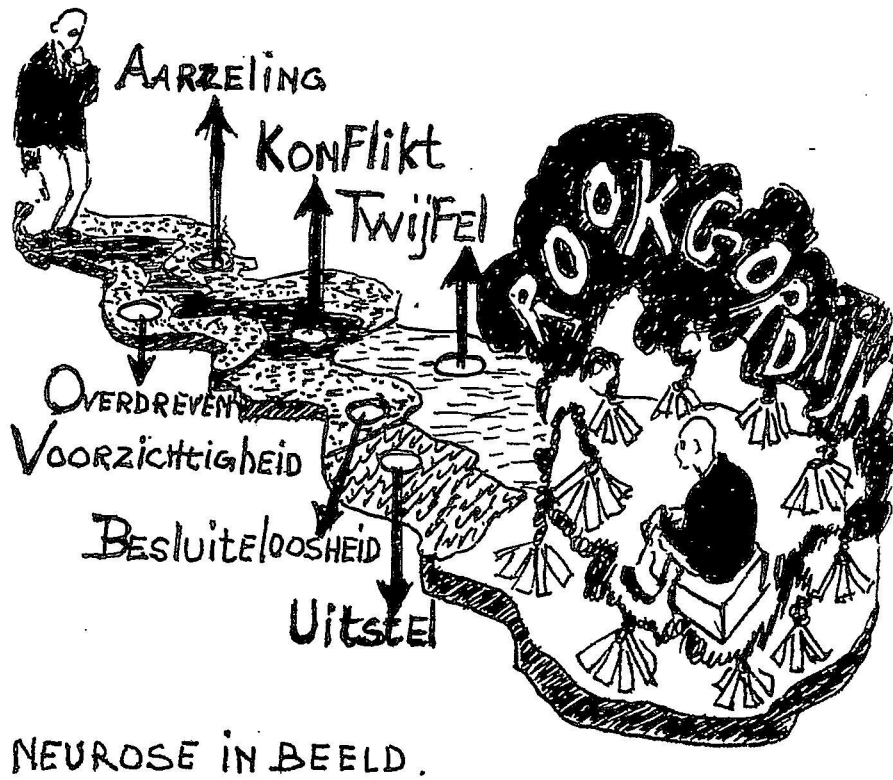
*Prof. Adler (1937)*

*Vrijwel alle mensen hebben iets aardigs, als je maar diep genoeg graaft.*

*S. Carmiggelt.*

We moeten leren weer *NEEN* te zeggen tegen de *WEELE* opdat onze kinderen later *JA* kunnen zeggen tegen het *LEVEN*.

Ds. Kater.



*Een pessimist is een optimist, die zijn theorieën in praktijk heeft willen brengen.*

*Anonymus.*

