

Cultuur+Educatie 45

'Kunst inclusief' is het thema van dit nummer. Het opent met vier artikelen over kunsteducatie in het speciaal onderwijs. Dirk Monsma en Sanne Smith onderzochten de stand van zaken op speciale scholen en concluderen dat de overheid middelen onbenut laat om kunsteducatie op deze scholen te verbeteren. In een essay stelt Zoë Zernitz dat kunsteducatie leerlingen met autisme verder kan helpen, al is aanpassing van de leerdoelen wel gewenst. Elisabeth Dumont en collega-onderzoekers beschrijven de werkwijzen van Orthopedagogische Muziekbeoefening (OMB). Dat kinderen ondanks soms zware beperkingen wel degelijk een muzikale ontwikkeling doormaken, blijkt uit de bijdrage van Eva Wilde, Adam Ockelford en Graham Welch. Ze vertellen over Sounds of Intent, een project waarmee deze ontwikkeling beschreven en bevorderd kan worden.

Drie artikelen gaan over sociale inclusie door kunst(educatie). Stefanie van Zal en Rick Kwekkeboom zetten op een rij wat daarvoor nodig is en wat er beter kan. Susanne Quinten onderzocht in hoeverre deelname van mensen met een beperking aan moderne kans kan bijdragen aan een positievere beeldvorming. Paola de Bruijn ten slotte onderzocht hoe beeldverhalen mensen met een beperking kunnen helpen om zich duidelijker in de samenleving te positioneren.



jaargang 16 | 2016 | nr. 45

jaargang 16 | 2016 | nr. 45

Kunst inclusief

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven
en overdracht in kunst en cultuur

Inhoud

- 4 **Redactioneel**
- Thema: Kunst inclusief**
- 8 **Speciaal onderwijs: vergeten groep in het beleid**
 Dirk Monsma en Sanne Smith
- 29 **Kunsteducatie: ‘stepping stone’ of struikelblok voor
 leerlingen met autisme?**
 Zoë Zernitz
- 39 **Orthopedagogische Muziekbeoefening: een opmaat voor een
 nieuw perspectief?**
 Elisabeth Dumont, Susan van Hooren, Miriam Stuijts en Frans Feron
- 56 **Muziekonderwijs voor kinderen met speciale
 onderwijsbehoeften**
 Eva Wilde, Adam Ockelford en Graham Welch
- 78 **Inclusie door kunst**
 Stefanie van Zal en Rick Kwekkeboom
- 91 **Houding in beweging. Mentaliteitsverandering door moderne
 dans?**
 Susanne Quinten
- 106 **Sociale inclusie door beeldende narratieven**
 Paola de Bruijn

Redactioneel

‘Kunst inclusief’ heet het themadeel van dit nummer van *Cultuur+Educatie* en dat thema wordt op verschillende manieren belicht. De eerste vier artikelen gaan over kunsteducatie voor leerlingen op speciale scholen. Dan volgen twee artikelen over inclusie in de maatschappij van groepen met speciale behoeften en de rol die kunst en kunsteducatie daarbij kunnen spelen. Het zevende artikel valt formeel buiten het thematische deel, maar past er (niet helemaal toevallig) uitstekend bij, want het is ook gewijd aan (beeldende) kunst en inclusie.

Dirk Monsma (zelfstandig onderzoeker) en Sanne Smith (Universiteit Utrecht) schreven het openingsartikel. Het is gebaseerd op een heranalyse van gegevens over speciaal basisonderwijs in de *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs* van Sardes en Oberon en op nieuwe gegevens over het speciaal (voortgezet) onderwijs, verkregen met een enquête gemodelleerd naar de *Monitor cultuuronderwijs*. De in die monitor gebruikte ‘verankeringsmaat kunsteducatie’ (met indicatoren als aanwezigheid van een cultuurcoördinator, vastgelegde visie en structurele financiën) passen ze ook toe op het speciaal basisonderwijs en het speciaal (voortgezet) onderwijs. Het speciaal basisonderwijs is bestemd voor leerlingen met leer-, gedrags- en/of opvoedingsproblemen. Scholen voor speciaal (voortgezet) onderwijs zijn er voor leerlingen met een lichamelijke, zintuiglijke of verstandelijke handicap dan wel psychische of gedragsproblemen. Het artikel geeft een beschrijving van de stand van zaken, maar daarachter zit een duidelijke agenda, namelijk het genereren van meer aandacht in het kunsteducatiebeleid voor leerlingen op speciale scholen.

Zoë Zernitz (Kunst & Cultuur Drenthe) schreef een essay over leerlingen met autisme en leerdoelen kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs. Ze komt op basis van onder meer het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel tot de conclusie dat het wenselijk is die leerdoelen enigszins aan te passen. Ook pleit ze voor meer empirisch onderzoek naar de leermogelijkheden binnen kunstzinnige oriëntatie van leerlingen met autisme.

Het artikel van Elisabeth Dumont en collega-onderzoekers van onder meer het lectoraat Kennisontwikkeling Vaktherapieën en de Universiteit Maastricht, is gebaseerd op een deel van haar promotieonderzoek over Orthopedagogische Muziekbeoefening (OMB). Werkwijzen van en opvattingen over OMB worden beschreven op basis van groepsinterviews met studenten van de opleiding docent muziek met specialisatie OMB en met muziekdocenten in het speciaal onderwijs.

Het laatste artikel over onderwijs gaat eveneens over muziek en belicht de situatie vanuit Engels perspectief. Eva Wilde en Graham Welch (University College London) en Adam Ockelford (University of Roehampton, London) beschrijven eerst het in hun ogen verwaarloosde onderzoeksgebied van muziekonderwijs voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Vervolgens gaan ze in op het project Sounds of Intent dat tot doel heeft

het in kaart brengen van de muzikale ontwikkeling van die kinderen en te onderzoeken hoe die ontwikkeling kan worden bevorderd. Het artikel behandelt beide onderdelen: ten eerste de verschillende niveaus en domeinen die het project onderscheidt om zogeheten muziekprofielen van leerlingen op te stellen en ten tweede empirisch onderzoek om met die profielen de muzikale ontwikkeling van leerlingen te volgen en te sturen.

Drie artikelen behandelen kunst, kunsteducatie en sociale inclusie: het in staat stellen van burgers om volwaardig deel van de maatschappij uit te maken. Stefanie van Zal en Rick Kwekkeboom (Hogeschool van Amsterdam) benadrukken dat inclusie geen eenrichtingsverkeer is, maar dat het er juist ook om gaat de maatschappij zo in te richten dat mensen die anders zijn mee kunnen doen aan alle rollen en taken. In hun artikel gaat het daarbij specifiek om kunstbeoefening en de ontwikkeling en erkenning van kunstzinnig talent.

Suzanne Quinten (TU Dortmund, Faculteit Rehabilitationswetenschappen) onderzoekt de vraag of moderne dans kan helpen om de houding jegens mensen met een beperking te veranderen. Ze bekijkt receptieve deelname: veranderen door kijken naar dansvoorstellingen en actieve deelname: deelnemen aan gemengde dansgezelschappen. Een belangrijke theoretische invalshoek hierbij is die van 'embodied cognition', die uitgaat van de grote verbondenheid van het cognitieve en het lichamelijke. In het vorige nummer van *Cultuur+Educatie* was de bijdrage van Melissa Bremmer, over de praktijkkennis van muziekdocenten, ook geschreven vanuit deze invalshoek.

Paola de Bruijn (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen) ten slotte onderzocht hoe mensen met een beperking door beeldverhalen hun positie in de samenleving laten zien. Deze vormen van betekenisgeving moeten de makers en de professionals die hen begeleiden, handvatten bieden om deelname aan de samenleving te bevorderen.

De bijdragen aan dit nummer zijn inhoudelijk zeer divers en maken gebruik van uiteenlopende methodes: literatuurstudie, kwalitatieve interviews en casestudy's, kwantitatieve surveys en art-based-research. De gemeenschappelijke noemer is dat de positie van speciale groepen in onderwijs en maatschappij in relatie tot kunst onderbelicht is geweest en dat er op onderzoeksgebied een inhaalslag aan de gang is. Het hier gepresenteerde onderzoek is niet alleen bedoeld voor kennisvermeerdering, maar heeft ook een praktisch en emancipatorisch doel. Het wil bijdragen aan beter onderwijs op speciale scholen en aan de sociale inclusie van mensen met beperkingen.

Folkert Haanstra
redacteur *Cultuur+Educatie*

Speciaal onderwijs: vergeten groep in het beleid

Dirk Monsma en Sanne Smith

Leerlingen op speciale scholen profiteren onvoldoende van rijksmaatregelen rond cultuureducatiebeleid. Onderzoek van Dirk Monsma en Sanne Smith naar de situatie van het cultuureducatiebeleid op deze scholen wijst uit dat er voor de overheid juist onderwijsinhoudelijke argumenten zijn.

Een citaat uit de brief *Toekomst cultuurbeleid en basisinfrastructuur 2017-2020* van minister Bussemaker aan de Raad voor Cultuur:

'In 2012 is het programma Cultuureducatie met Kwaliteit voor het primair onderwijs gestart. In aanvulling hierop werk ik met private partijen samen om leerlingen in het basisonderwijs meer en beter muziekonderwijs te geven. In 2013 heb ik voor de komende tien jaar geld gereserveerd voor de Cultuurkaart in het voortgezet onderwijs. Met wethouders, gedeputeerden van Cultuur en van Onderwijs, de voorzitter van de PO-Raad en de staatssecretaris van OCW heb ik het Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs ondertekend. Dit kader bevat een gezamenlijke agenda voor de komende tien jaar voor goed cultuuronderwijs. [...] Welke volgende stappen kan de landelijke overheid nemen om zoveel mogelijk kinderen en jongeren in aanraking te brengen met cultuur?' (Bussemaker, 2015, p. 6)

Uit deze vraag blijkt de mooie intentie om alle kinderen en jongeren in aanraking te brengen met cultuur. Tegelijkertijd lijken juist beleid en regelingen van het Rijk leerlingen op speciale scholen uit te sluiten. Van de 54 gehonoreerde aanvragen binnen het programma Cultuureducatie met Kwaliteit (2013-2016) blijken slechts zes aanvragers in hun project speciale scholen te willen betrekken (Hagenaars, Van Hoorn, & IJdens, 2013). En bij de vijftien pilotprojecten om deze scholen een extra steuntje in de rug te geven binnen de in de ministeriële brief genoemde muziekimpuls is één school voor speciaal basisonderwijs, maar geen school voor speciaal onderwijs (Fonds voor Cultuurparticipatie, 2015).

Bij de reservering van het geld in 2013 voor de CJP Cultuurkaart is het speciaal voortgezet onderwijs uitgesloten. Tieners op deze scholen krijgen niet zoals hun leeftijdgenoten op reguliere scholen de door de minister beloofde kaart. Bij de presentatie van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit beloofden de toenmalige bewindslieden een themaronde over cultuureducatie door de landelijke onderwijsinspectie, maar de Directie Speciaal Onderwijs is daar niet bij betrokken. Scholen voor het speciaal onderwijs worden ook in 2016 niet meegenomen in het 'peil-onderzoek' dat onder de regie van de onderwijsinspectie zal plaatsvinden.

Van 2005 tot 2009 gaf het Ministerie van OCW jaarlijks opdracht aan de onderzoeksbureaus Sardes/Oberon om een monitor uit te voeren over de stand van zaken rond cultuureducatie in het onderwijs. In de laatste monitor (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker, & Van der Grinten, 2014) is het speciaal basisonderwijs wel meegenomen, maar het speciaal onderwijs niet. In *De Cultuurverkenning* (2014) noch in de *Agenda Cultuur* (2015) wijst de Raad voor Cultuur op de beperkte betrokkenheid van leerlingen van speciale scholen in het cultuureducatiebeleid.

Op een winderige namiddag op station Leiden kwamen we toevallig een topambtenaar van het ministerie tegen die jarenlang betrokken was bij het cultuureducatiebeleid. Wij legden hem tijdens het paar minuten wachten op de aansluitende trein de bovengenoemde waarnemingen voor.

Na enig nadenken zei hij: 'Het speciaal onderwijs is een vergeten groep in het cultuureducatiebeleid.' Voor ons was dit een reden om de uitsluiting van deze leerlingen in het beleid nader te verkennen. Hieronder beschrijven we de bevindingen uit ons onderzoek. Daarbij hanteren we het woord speciale scholen als verzamelnaam voor drie schooltypen: speciaal basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs (zie ook kader). In navolging van het Ministerie van OCW gebruiken we het begrip cultuuronderwijs voor de activiteiten die door de school zijn georganiseerd rond het wettelijk verplichte leergebied kunstzinnige oriëntatie.

Vraagstelling

Allereerst hebben we de verschillende partijen, zoals de CJP Cultuurkaart, de onderwijsinspectie, onderzoekers van de monitor, benaderd met de vraag waarom ze deze speciale scholen niet meenemen in hun activiteiten en beleid. Zij wezen allen naar hun opdrachtgever bij het Ministerie van OCW. Op het ministerie benoemt men het niet als bewust beleid. Het komt erop neer dat het speciaal onderwijs een vergeten groep is, in overeenstemming met de opmerking op het winderige station in Leiden.

Onze doelstelling is te verkennen welke stappen de landelijke overheid kan nemen om zoveel mogelijk kinderen en jongeren ook op speciale scholen in aanraking te brengen met kunst en cultuur. Dat begint met een stand van zaken te onderzoeken en daarmee komen we tot de hoofdvraag:

- Wat is de situatie van het cultuuronderwijs op de scholen voor speciaal basisonderwijs en het (voortgezet)speciaal onderwijs?

De recente monitor cultuureducatie (Hoogeveen et al., 2014) geeft een actueel beeld van het cultuuronderwijs in het regulier onderwijs. De verankeringsmaat uit de monitor lijkt bruikbaar voor de speciale scholen. Dat leidt tot de volgende deelvragen:

1. Wat zijn kenmerken van het cultuuronderwijs op het speciaal basisonderwijs?
2. In welke mate is het cultuuronderwijs in het speciaal basisonderwijs geborgd volgens de verankeringsmaat uit de monitor cultuureducatie?
3. Wat zijn de kenmerken van het cultuuronderwijs in het (voortgezet) speciaal onderwijs?
4. In welke mate is het cultuuronderwijs geborgd op het (voortgezet) speciaal onderwijs volgens de verankeringsmaat uit de monitor cultuureducatie?
5. In hoeverre is er samenhang tussen de verankeringsmaat (met voorwaardelijke indicatoren) en de inhoudelijke kenmerken van het leerproces die verwijzen naar kwaliteit van het cultuuronderwijs in het (voortgezet) speciaal onderwijs?

In het schooljaar 2013-2014 zaten er 111.200 leerlingen op speciale scholen, 7% daarvan zat in het primair onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Speciaal basisonderwijs

De scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo) zijn bestemd voor kinderen met een laag intelligentieniveau, leerachterstanden en/of opvoedingsmoeilijkheden. Zij redden het niet in het reguliere basisonderwijs, maar werken wel aan dezelfde kerndoelen als hun leeftijdgenoten, waaronder de drie kerndoelen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie. De kinderen mogen langer over hun school doen. De klassen zijn kleiner en er is gespecialiseerde begeleiding. Het leesniveau in groep acht is vergelijkbaar met het leesniveau in groep zes van het regulier basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2015). De gemiddelde leerling verlaat de school met een half jaar vertraging en ruim 60% gaat naar het vmbo. Officieel geldt voor toelating tot het sbo een IQ van minimaal zeventig, maar betrokkenen signaleren een daling van de intelligentiescore naar vijftig.

De onderwijsinspectie maakte zich enige jaren geleden grote zorgen over de kwaliteit van het sbo (Inspectie van het Onderwijs, 2015). In 2010 was het percentage zwakke scholen in het sbo namelijk 15% tegenover 6% bij reguliere basisscholen. Natuurlijk is het zuur als de zwakste leerlingen ook nog eens op een school terecht komen waar het onderwijs onvoldoende is. Inmiddels is dat percentage zwakke scholen gedaald onder de 2%.

(Voortgezet) Speciaal Onderwijs

Vier clusters

Binnen de scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs worden, afhankelijk van de soort beperking van de leerlingen, vier clusters onderscheiden:

- Cluster 1: scholen voor visueel gehandicapte kinderen of meervoudig gehandicapte kinderen die slechtziend of blind zijn
- Cluster 2: scholen voor dove en slechthorende kinderen en voor kinderen met ernstige spraak- of taalmoeilijkheden
- Cluster 3: scholen voor leerlingen met lichamelijke en/of verstandelijke beperkingen en langdurig zieke kinderen
- Cluster 4: scholen voor kinderen met psychiatrische stoornissen of ernstige gedragsproblemen

De diversiteit van leerlingen is ook binnen een en hetzelfde cluster enorm. De spreiding in intelligentie bij de leerlingen met een lichamelijke of zintuiglijke beperking (cluster 1-3) is groot. Bij cluster 3 ligt de gemiddelde intelligentie tussen 35 en 70; bij cluster 2 en 4 tussen 85 en 100 met een uitwaaiëring daarboven. Een leerkracht uit cluster 3 vertelt: 'Er zijn kinderen die als een plant in een rolstoel liggen. Zij kunnen niet communiceren en zijn fysiek beperkt. Andere leerlingen halen het niveau van een gewone school. Door passend onderwijs krijgen wij hier steeds meer ingewikkelde kinderen, omdat leerlingen met een lichte beperking naar het regulier onderwijs gaan.' Formeel valt ook het voortgezet speciaal onderwijs onder de wet op het primair onderwijs, maar er gelden meer regelingen voor dan bij reguliere basisscholen en het sbo.

Speciaal onderwijs (4-12 jaar)

Het speciaal onderwijs is voor kinderen van 4 tot 12-14 jaar. Deze leerlingen stromen uiterlijk met 14 jaar door, meestal naar het voortgezet speciaal onderwijs. Voor het speciaal onderwijs gelden sinds 2009 voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie aparte kerndoelen, met drie accenten:

- Tekenen en handvaardigheid, met inbegrip van cultureel erfgoed
- Muziek
- Spel en beweging (Ministerie van OCW, 2009)

De kerndoelen zijn uitgeschreven en kunnen per cluster worden aangepast. Zo krijgt het kerndoel muziek op een dovenschool een andere uitwerking dan elders en kan een cluster 3 school met autistische leerlingen spel en bewegen aanpassen. Talige onderdelen kunnen voor leerlingen met het downsyndroom worden bijgesteld door meer gebruik te maken van beelden. SLO heeft de kerndoelen uitgewerkt naar leerlijnen met voorbeeldmateriaal. In opdracht van OCW heeft de CED-Groep (een onderwijsexpertisecentrum in Rotterdam) in samenspraak met het onderwijs leerlijnen voor de drie accenten specifiek uitgewerkt voor clusterscholen.

Voortgezet speciaal onderwijs (tot 20 jaar)

De leerlingen in het vso kunnen tot hun 20e verjaardag op school blijven. Uit de statistieken blijkt een toename van het aantal leerlingen vanuit het reguliere onderwijs binnenkomt, naast een grote instroom vanuit het speciaal onderwijs. Het aantal zwakke vso-scholen was vijf jaar geleden 25% tegenover 11% in het regulier vo (Inspectie van het Onderwijs, 2015), maar dat is inmiddels sterk gedaald. Het voortgezet speciaal onderwijs kent dezelfde clusters als het so, met daarnaast drie profielen die een voorbereiding geven op:

- Vervolgonderwijs
- Arbeidsmarkt gerelateerd
- Dagbesteding

Leerlingen met het profiel vervolgonderwijs volgen met extra begeleiding een met regulier vo vergelijkbaar programma. Zij doen staatsexamen of examen bij het voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (Vavo). De twee andere profielen zijn niet vergelijkbaar met het reguliere vo. Die leerlingen stromen door naar een baan met eenvoudige handelingen of naar dagbesteding. De Inspectie van het Onderwijs (2015) signaleert dat de arbeidskansen van vso leerlingen onder druk staan en dat het steeds moeilijker is stageplaatsen voor deze leerlingen te vinden. De onderwijsinspectie suggereert dat het accent zou moeten verschuiven van arbeid naar wonen en vrije tijd.

Aanpak

Speciaal basisonderwijs: heranalyse van monitorgegevens

De monitor over schooljaar 2013-2014 geeft een beeld van de wijze waarop scholen in het primair onderwijs het onderwijs in kunst en erfgoed vormgeven. Hierin zijn de sbo-scholen meegenomen: 'In de analyse hebben we op

een aantal variabelen gekeken in hoeverre de sbo-scholen in hun antwoorden afwijken van de reguliere basisscholen. De verschillen blijken uiterst klein.’ (Hoogeveen et al., 2014, p. 16). Voor nadere analyse hebben de monitoronderzoekers de data over het sbo aan ons beschikbaar gesteld. Dat biedt de mogelijkheid een beeld te schetsen van het cultuuronderwijs op die scholen. De responsgroep bestaat uit 55 scholen.

(Voortgezet) speciaal onderwijs: enquête en interviews

Voor het (voortgezet) speciaal onderwijs hebben wij zelf een enquête opgesteld. Om die reden gaan we in dit verslag uitgebreider in op deze groep. In het voorjaar 2015 is een digitale vragenlijst verzonden naar ruim driehonderd mailadressen in het (voortgezet) speciaal onderwijs.¹ Volgens het *Onderwijsverslag 2013/2014* (Inspectie van het Onderwijs, 2015) waren er in dat schooljaar 321 scholen, maar de Directie Speciaal Onderwijs van de onderwijsinspectie zegt dat er mogelijk meer adressen zijn, die niet altijd bekend zijn, omdat schoolbesturen eigenstandig scholen splitsen.

De vragenlijst is door 120 scholen (54 so en 66 vso) ingevuld, veelal door de cultuurcoördinator, directie of (vak)docent. Vanwege de kleine aantallen bleken mogelijke verschillen tussen so en vso en de clusters moeilijk te onderzoeken (zie tabel 1).

Tabel 1. Respons verdeeld naar clusters

	Respons	Percentage
<i>Cluster 1</i>	2	1,7
<i>Cluster 2</i>	16	13,3
<i>Cluster 3</i>	54	45
<i>Cluster 4</i>	40	40

We hebben de zes indicatoren voor de verankering van cultuuronderwijs uit de monitor gebruikt: cultuurcoördinator, visie, samenwerking, evaluatie, financiën en draagvlak (zie ook kader). De enquête gaat verder over de inrichting van het cultuuronderwijs, aanwezigheid van een kunstdocent, deskundigheidsbevordering, ouders, en leerlingontwikkeling. De vragen over leerlingontwikkeling zijn deels geïnspireerd op het *Kader 'Kwaliteit Kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs'* (Haanstra, Van Heusden, Hoogeveen, & Schönau, 2014). De vragen zijn verder geënt op de monitor, maar de lijst is beduidend korter om de tijdbelasting voor de respondent te beperken tot maximaal een kwartier, met het oog op voldoende respons. Door de inkorting bleken onze vragen op twee indicatoren voor verankering – samenwerking en financiën – niet precies vergelijkbaar met de monitor.

1 Dit gebeurde in samenwerking met Marian van Miert van het LKCA en Tanja van Dijk van Stichting Tamino.

De scores op de zes indicatoren zijn opgeteld en vervolgens hebben we de scholen in drie categorieën ingedeeld: kopgroep, volgers en achterblijvers volgens dezelfde criteria als in de monitor: achterblijvers met geen of een indicator positief, volgers met twee, drie of vier scores positief en een kopgroep met meer dan vier indicatoren positief. Voor de somscores voor de verankeringsmaat zijn respondenten die meer dan de helft van de vragen onbeantwoord lieten, niet meegerekend. Het is mogelijk dat we daarmee de verankering overschatten, omdat ontbrekende gegevens wellicht vaker voorkomen onder scholen waar het cultuuronderwijs minder prominent is.

Zowel in de monitor als bij onze vragenlijst neemt de respons gedurende het invullen af. Het is plausibel dat de respons samenhangt met de mate waarin cultuureducatie een rol speelt op school. Respondenten van scholen die veel moeite doen voor cultuuronderwijs zullen waarschijnlijk sneller geneigd zijn om dit te laten zien in een enquête dan respondenten van scholen waar cultuuronderwijs marginaal is.

Daarnaast hebben we in diezelfde periode interviews gehouden met zeven kunstdocenten op scholen van de vier clusters en verspreid door het land.² Voor de interviewers stelden we een vragenlijst op met tien open vragen voor gesprekken van een uur. De vragen betroffen organisatie en inhoud van cultuuronderwijs, de samenwerking met kunstenaars en culturele instellingen, verbindingen met ander leergebieden, het leerproces, leeropbrengsten en vormen van evaluatie.

Bevindingen speciaal basisonderwijs

Deelvraag 1: kenmerken van het cultuuronderwijs

De onderzoekers van de monitor noemen drie thema's waar de sbo-scholen in hun antwoorden afwijken van de reguliere basisscholen. Allereerst maken sbo-scholen vaker gebruik van vakleerkrachten dan reguliere scholen: 34 versus 27%. Ten tweede werken reguliere basisscholen met gemiddeld zes verschillende culturele instellingen samen en is dit op sbo-scholen gemiddeld 5,5. Een derde verschil gaat over het aantal lessen cultuuronderwijs: dit ligt in groep 2 voor de drie disciplines muziek, tekenen/handvaardigheid en beweging/dans lager. Voor de overige groepen en disciplines zijn er geen duidelijke verschillen.

Accent op kennismaking

Van de sbo-scholen heeft 34% een vakleerkracht. Van de scholen zonder vakleerkracht geeft 10,5% als reden dat de teamleden over voldoende

2 Hiervoor kregen we medewerking van Stichting Tamino, LKCA, Compenta (Drenthe), Kunst Centraal (Utrecht) en Cultuurmij Oost (Gelderland).

competenties beschikken om de kunstlessen zelf te geven. Er resteert een meerderheid zonder voldoende vertrouwen in het eigen team om cultuuronderwijs te verzorgen.

Dat betekent niet dat deze scholen niets doen aan cultuuronderwijs. Op driekwart van de scholen is een cultuurcoördinator die activiteiten organiseert voor de hele school en contacten verzorgt met culturele instellingen. Bijna twee derde (60%) heeft een schriftelijke visie op cultuuronderwijs vastgelegd in een van de beleidsplannen en 18% zegt daarmee bezig te zijn. Als doelstelling noemen scholen vaak dat ze voor de leerlingen een breed aanbod van kunst en cultuur willen realiseren en hen in aanraking willen brengen met kunst en cultuur. Ook hebben de scholen methoden voor de kunstdisciplines: voor muziek is dat 53% en voor tekenen en handenarbeid 49% van de scholen. Verder wil 56% aan de slag met het ontwikkelen van doorlopende leerlijnen.

De geïnterviewde kunstdocenten vertellen dat het cultuuronderwijs en vooral de aanstelling van de vakleerkracht onder druk staan door bezuinigingen en fusies als gevolg van passend onderwijs.

Samenwerkingspartners

Als favoriete samenwerkingspartners noemen sbo-scholen de bibliotheek, musea, centra voor de kunsten en individuele kunstenaars. Daarnaast is er een brede waaier van andere culturele instellingen. Scholen met partners zijn van mening dat die samenwerking de kwaliteit van hun cultuuronderwijs verhoogt. Als effecten noemen de scholen plezier en trots bij de leerlingen, grotere verbeeldingskracht en originaliteit, kennis en vaardigheden in kunst en cultuur, beter zelfbeeld van de leerlingen. Grotendeels maken scholen gebruik van het aanbod van de instellingen; een kleine groep scholen probeert samen met een culturele instelling tot een aangepast programma voor de eigen leerlingen te komen.

Beperkte samenhang tussen leergebieden

Samenhang tussen cultuureducatie met andere vakken geldt vooral bij wereldoriëntatie. Incidenteel zijn er scholen die een verbinding maken met hun taalonderwijs. Dit lijkt vergelijkbaar met het regulier onderwijs. Ook binnen de kunstvakken zijn er weinig relaties: muziek, beeldend, dans en drama worden als aparte vakken gegeven. Wel zegt bijna de helft van de respondenten (net als in het regulier onderwijs) dat er samenhang is op thema of onderwerp. Op de vraag naar effecten van cultuureducatie geeft 26% van de respondenten aan dat leerlingen kennis en vaardigheden toepassen in andere vakgebieden. In het regulier onderwijs is dat 40%.

Evaluatie en effecten

Driekwart van de respondenten zegt dat de programma's worden geëvalueerd. Zij evalueren de inhoud van hun programma (97%), de ervaringen van de

leerlingen (76%) en de organisatie (69%). Een kleinere groep (38%) zegt ook te evalueren op beleid en doelstellingen.

In de monitor is gevraagd of de respondenten effecten zien van cultuuronderwijs op hun school. Zowel voor alle respondenten als voor die uit het sbo staan dezelfde effecten bovenaan: 'leerlingen hebben meer plezier, ze zijn trots', 'leerlingen beschikken over meer kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur' en 'leerlingen beschikken over meer verbeeldingskracht en originaliteit' (Hoogeveen et al., 2014, p. 24). Een meerderheid noemt ook effecten voor positief zelfbeeld en samenwerking tussen de leerlingen.

Opvallend vaak kruisen respondenten toch ook aan dat ze niet weten wat het effect is van de culturele activiteiten.

Samenvattend deelvraag 1

Een brede groep wil hun leerlingen laten kennismaken met een breed aanbod van kunst en cultuur en kiest voor een pragmatische aanpak. Er is behoefte om cultuuronderwijs verder vorm te geven: 18% van de scholen zegt bezig te zijn met het ontwikkelen van een visie en 56% wil aan de slag met het opzetten van doorgaande leerlijnen. Een meerderheid van leerkrachten voelt zich echter niet bekwaam om in een kunstvak les te geven. In het sbo zijn momenteel meer vakleerkrachten werkzaam dan in het regulier onderwijs, maar deze staan onder druk door bezuinigingen en fusies.

Verankeringsmaat voor cultuuronderwijs

Criteria voor verankerung van cultuuronderwijs zijn:

1. Cultuurcoördinator
Verankerd als op school een cultuurcoördinator aanwezig is.
2. Vastgelegde visie
Verankerd als scholen een visie op cultuureducatie hebben die is vastgelegd in het schoolplan, de schoolgids of in een apart cultuurbeleidsplan.
3. Structurele samenwerking
Verankerd als scholen met in ieder geval één partner gezamenlijk één of meer activiteiten ontwikkelen.
4. Evaluatie
Verankerd als cultuureducatie geëvalueerd wordt.
5. Structurele financiën
Verankerd als cultuureducatie als aparte post is opgenomen in de begroting van de school.
6. Breed draagvlak
Verankerd als het draagvlak zowel bij directie als bij groepsleerkrachten hoog is.

Bron: Hoogeveen et al., 2014, p. 60.

Tabel 2. Verankering op indicatoren uit de monitor

	Basisonderwijs	Sbo-scholen
<i>Cultuurcoördinator</i>	86%	74% (28 van 38)
<i>Vastgelegde visie</i>	60%	61% (23 van 38)
<i>Structurele samenwerking</i>	45%	24% (9 van 38)
<i>Evaluatie</i>	78%	76% (29 van 38)
<i>Structurele financiën</i>	79%	84% (32 van 38)
<i>Breed draagvlak</i>	43%	34% (13 van 38)

Tabel 3. Totale verankering

	Basisonderwijs	Sbo-scholen
<i>Achterblijvers</i>	5%	13% (5 van 38)
<i>Volgers</i>	58%	61 % (23 van 38)
<i>Kopgroep</i>	37%	26 % (10 van 38)

Deelvraag 2: borging van cultuuronderwijs

Tabel 2 toont de scores van de scholen op de zes indicatoren voor verankering. In de kolom voor het basisonderwijs zijn de sbo-scholen niet meegenomen. De tweede kolom laat het sbo als uitsplitsing zien. Interessant is dat de financiën iets beter geregeld zijn dan in het regulier onderwijs. Aanwezigheid van een cultuurcoördinator en structurele samenwerking met culturele instellingen blijven beide significant achter bij het regulier onderwijs, zo blijkt uit de analyse.

In het sbo bestaat een kopgroep van 26%. Deze scholen scoren positief op vijf of zes indicatoren. Er is een grote groep volgers (61%) die op drie of vier van de indicatoren positief scoort; 13% van de scholen zijn achterblijvers (zie tabel 3).

In het speciaal basisonderwijs borgt ruim een kwart (26%) van de scholen het cultuuronderwijs in het curriculum. De mate van verankering blijft significant achter bij het regulier basisonderwijs, waar bijna vier op de tien scholen cultuuronderwijs goed borgen. De verschillen zitten vooral in aanwezigheid van een cultuurcoördinator en samenwerking met culturele instellingen. Juist van dat laatste leren zowel de leerlingen als de school, oordelen de respondenten. Externe relaties intensiveren en uitbreiden lijkt een succesfactor om verankering in het sbo te vergroten. Daarbij is het natuurlijk vaak de cultuurcoördinator die de verbindingen maakt met de externe partners.

Bevindingen (voortgezet) speciaal onderwijs

Deelvraag 3: kenmerken van het cultuuronderwijs

Opmerkelijk is dat ruim twee derde (70%) van de ((v)so-scholen een kunstdocent heeft. Op de so-scholen is het 59% en 80% op het vso. Dit is beduidend meer dan in het sbo en het reguliere basisonderwijs. Beeldende- en muziekdocenten zijn op 20% van alle scholen te vinden, dans en drama minder. Op 96% van de scholen staat tekenen, beeldende vorming of handen-arbeid op het rooster. Bij muziek is dat slechts 69%, bij spel/drama/theater op 52% en beweging/dans op 41% van de scholen. Een meerderheid van de scholen beschikt over een eigen lokaal voor de kunstvakken. Een cultuurcoördinator is er op bijna 69% van de scholen, maar een kwart heeft daar geen uren voor vrijgemaakt.

Visie over zelfbeeld, plezier, vaardigheden en creativiteit

Een derde van de scholen heeft schriftelijk een visie vastgelegd. Op de vraag naar begrippen die het meest voorkomen in hun visie komt een top vier naar boven. Allereerst een cluster rond het bevorderen van een positief zelfbeeld met typeringen als: het ontwikkelen van een eigen identiteit, zelfbewustzijn, zelfreflectie, eigen mogelijkheden leren ontdekken, zelfvertrouwen en positief zelfbeeld. Een tweede cluster verwijst naar plezier en iets moois ervaren. Een derde cluster betreft het aanleren van kennis en vaardigheden in kunst en cultuur. Het vierde cluster betreft opmerkingen over creativiteit, de ontwikkeling van creërend vermogen, creatief handelen en dergelijke. Het zijn vooral begrippen die de meerderheid bij de gesloten vragen naar de leeropbrengst en kenmerken van het cultuuronderwijs ook noemt. Slechts enkele opmerkingen bij de open vragen verwijzen naar het specifieke van de leerlingen, zoals de wereld openen voor de doelgroep en zoeken wat passend aanbod is. Respondenten noemen overwegend begrippen die verwijzen naar intrinsieke waarden van het cultuuronderwijs, antwoorden die in het regulier onderwijs eveneens verwacht zouden kunnen worden.

Leeropbrengst: plezier, vaardigheden en zelfvertrouwen

In aansluiting op de open vraag naar visie vroegen we scholen aan te kruisen welke leeropbrengsten van cultuuronderwijs ze verwachten bij leerlingen. (zie tabel 4).

Een overstijgend leerdoel in de *Kerdoelen speciaal onderwijs* is het ontwikkelen van een positief zelfbeeld: 'Een grote rol is toebedeeld aan de sociale en emotionele ontwikkeling, waaronder het ontwikkelen van een positief zelfbeeld. Het is belangrijk dat de leerlingen zich als autonome individuen kunnen ontwikkelen.' (Ministerie van OCW, 2009, p. 11). Een meerderheid van de respondenten verwacht dat juist het cultuuronderwijs daar een bijdrage aan levert. Zelfvertrouwen en positief zelfbeeld staan op een (gedeelde) tweede plaats.

Tabel 4. Verwachte leeropbrengsten

Antwoordkeuzen	Reacties (N=98)
1. Plezier	84%
2. Kunstzinnige kennis en vaardigheden	82%
3. Zelfvertrouwen en positief zelfbeeld	82%
4. Sociale vaardigheden	77%
5. Zintuiglijke waarneming	64%
6. Leren reflecteren	55%
7. Vaardigheden voor later beroep	31%
8. Taal- en rekenvaardigheden	15%
9. Geen verwachtingen van leeropbrengst	1%
Anders	12%

Ook bij de open vragen naar begrippen in de visie staat zelfbewustzijn in de top vier. 'Handicapbeleving is voor onze kinderen een heel groot item', vertelt een docent van een cluster 3 school. 'We willen dat kinderen realistisch zijn over hun mogelijkheden en beperkingen. Dat ze leren zichzelf te beoordelen en leren te reflecteren. Als dat lukt staan ze open voor alles wat mooi is. We werken steeds meer met ik-doelen. Ik wil leren glasblazen... Ja dat is een beetje lastig. Daar praten we dan over. Dat gaat vooraf aan 'ik vind het schilderij mooi, want...' of 'ik word verdrietig van deze muziek, want...'

Een andere geïnterviewde kunstdocent, van een cluster 2 school, benoemt zelfbeeld als belangrijkste leerdoel voor de leerlingen: 'Inzicht in zichzelf, in eigen handelen en wat het betekent om doof te zijn.' Zij probeert aan te sluiten bij de ervaringswereld van de leerlingen en wil de leerlingen laten nadenken over doof-zijn en stelt vragen als: 'Wat maakt jou jou?'

Methoden en leerlijnen

Op 31% van de scholen zijn doorlopende leerlijnen voor kunst en cultuur, vooral voor tekenen (71%) en muziek (61%). De helft van de scholen maakt gebruik van de door de CED-Groep ontwikkelde leerlijnen. Uit de interviews blijkt dat deze bekend zijn bij de scholen. Van de gebruikte methoden is *Moet je doen Muziek* het meest populair. De een beschouwt de methode als houvast. Anderen zeggen het vooral als een bronnenboek te gebruiken om ideeën uit te putten of maken de kanttekening dat de methode niet goed aansluit bij het type leerlingen van de school. 39% zegt zelf aan de slag te willen gaan met het ontwikkelen van leerlijnen.

Beperkte samenhang tussen leergebieden

Op de open vraag naar drie begrippen uit de visie van de school komt samenhang tussen leergebieden niet aan bod. Bij de kenmerken van het cultuuronderwijs noemt 32% wel de samenhang tussen cultuuronderwijs en

andere leergebieden. Zo noemt 15% als verwachte opbrengst het aanleren van taal- en rekenvaardigheden. Uit de interviews met de vakdocenten blijkt dat die scholen een vakken scheiding hanteren en slechts bijvoorbeeld bij thema's als feest, milieu en verkeer relaties leggen via het onderwerp. Enkele kunstdocenten zeggen zelf wel mogelijkheden te zien, maar dat het binnen de organisatie van de school niet tot stand komt.

Samenwerkingspartners

Samenwerkingspartners zijn bibliotheken (58%), centra voor de kunsten (39%), theater- en toneelgezelschappen (38%) en musea (32%). Ook individuele kunstenaars (29%) zijn op de scholen te vinden. Een relatie met een culturele instelling zien scholen als stimulerend voor het eigen cultuuronderwijs. Iets meer dan de helft van de scholen is van oordeel dat het aanbod van externe partners goed is afgestemd op de leerlingen en dat er rekening gehouden wordt met de beperking van de leerlingen. Nog eens 36% vindt het enigszins afgestemd. Een minderheid van 8% vindt dat het aanbod niet altijd aansluit bij wat de school verlangt. Dit is opmerkelijk positief omdat in de interviews vaak kritiek wordt geleverd op het aanbod van culturele instellingen. Citaat: 'Het vinden van de juiste match tussen interesse en mogelijkheden van de leerlingen en het bestaande aanbod is moeilijk. In het vso-cluster 3 zie je dat de interesse van de leerlingen grotendeels overlapt met hun leeftijdsgenoten. Het aanbod vraagt echter te veel van hun mogelijkheden.' Het aanbod wordt te talig genoemd, er zou meer met beeld gedaan kunnen worden en er is onvoldoende expertise en ervaring bij culturele instellingen over de leerlingen.

Evaluatie

Zwakke schakel is de afwezigheid van een visie op veel scholen en de geringe aandacht voor evaluatie. Een van de geïnterviewde kunstdocenten zegt hierover: 'Wat ging er goed, wat ging er niet goed? Wij hebben het er hier gewoon mondeling over in de wandelgang. Gelukkig hoeft dat niet vastgelegd te worden.' Daarmee is evaluatie een informele nabespreking in plaats van een gestructureerde terugblik op eerder afgesproken doelen. Een andere school legt cultuuractiviteiten met foto's vast: 'Tegenwoordig kiezen we van tevoren waar het in de cultuurweek om gaat. Wij spreken bijvoorbeeld af om plezier vast te leggen of concentratie of samenwerking. Zo'n afspraak maakt dat je gericht gaat kijken en maakt het fotomateriaal waardevoller. Elke dag overleggen we aan het eind van de middag aan de hand van onder meer de foto's en stellen dan waar nodig het programma bij.'

Ouderbetrokkenheid

'De culturele wereld van de kinderen buiten school is heel klein', vertelt een geïnterviewde kunstdocent van een cluster 3 school. 'Kinderen gaan met hun ouders weinig naar musea of voorstellingen, want zij lopen tegen hetzelfde aan als wij op school. Sommige ouders hebben zelf aangepast vervoer, maar

dan arriveren ze bij het museum om te ontdekken dat er geen traplift of invalidentoilet is.' De stelling over de kleine culturele wereld van de leerlingen onderschrijven vrijwel alle geïnterviewden. Een leerkracht van een cluster 2 school: 'Ik merk dat leerlingen van huis uit bijna niet met kunst en cultuur in aanraking komen, omdat ouders bang zijn dat veel kunstvormen niet geschikt zijn voor dove kinderen.'

Slechts 14% van de respondenten meldt dat er bij culturele activiteiten op school een vorm van ouderbetrokkenheid is. De fysieke afstand tussen huis en school is daar volgens betrokkenen vooral debet aan. Van de kant van de scholen leven er ook aarzelingen om ouders mee te nemen. Een leerkracht van een cluster 3 school vertelt: 'Bijna al onze ouders hebben acceptatieproblemen. Ze hebben het er vreselijk moeilijk mee dat hun kind beperkt is, want de maatschappij ziet dat zo. Het is moeilijk om ouders te laten participeren dichtbij hun eigen kind in de school. Zij trekken erg naar hun eigen kind en dan heb ik er als leerkracht een lastig kind bij.'

Ouders verrichten hand- en spandiensten zoals in de bibliotheek. Veel scholen laten een of twee keer per jaar de leerlingen optreden met de ouders als publiek. Een kunstdocent vertelt hierover: 'Elke ouder was trots, elk kind heeft zich laten zien. Dan zien ouders wat het kind wel kan!'

Vrije tijd

Twee derde van de scholen stimuleert de leerlingen om in de vrije tijd naar een muziek-, dans- of theaterschool, centrum voor de kunsten of muziekvereniging te gaan. Respondenten plaatsen daar wel kanttekeningen bij: 'De leerlingen worden wel gestimuleerd, maar bij uitzondering bezoekt een leerling een actieve creatieve cursus of vereniging.' De drempel blijkt (te) hoog: 'De school stimuleert het wel, maar sociale achtergrond van 95% van de leerlingen maakt dat deze weinig tot niet toekomen aan cultuurparticipatie.' Of: 'Reguliere verenigingen zijn veelal niet geschikt voor onze doelgroep.' Enkele scholen verwijzen naar sportactiviteiten. Op de open vraag naar de belangrijkste punten uit de visie wordt de relatie met de vrije tijd sporadisch genoemd.

Culturele en kunstzinnige vorming

Culturele en kunstzinnige vorming (CKV) is in het reguliere voortgezet onderwijs een verplicht onderdeel van het curriculum. De helft van vso-scholen blijkt dit vak te geven. Scholen noemen heel uiteenlopende redenen om dit vak niet in het programma op te nemen, zoals: 'Wij zijn officieel geen middelbare school, want we vallen wettelijk onder het primair onderwijs.' Of: 'Er is geen budget voor.' Enkele scholen vinden dat het vak te moeilijk is voor hun type leerling. Soms verwijzen ze naar vakken als tekenen, handvaardigheid of andere kunstdisciplines in het curriculum of naar projectweken.

Waar reguliere vo-scholen het vak CKV kunnen ondersteunen met de CJP Cultuurkaart, krijgen leerlingen op vso-scholen deze niet. De formele reden van OCW is dat het vso wettelijk geldt als primair onderwijs. Slechts 8% van

de vso-scholen geeft hun leerlingen op eigen initiatief een CJP Cultuurkaart. 'Erg jammer dat wij niet meer meedoen met de CJP Cultuurkaart, want deze had zeker een meerwaarde voor onze leerlingen. Sommigen ontleenden er een bepaalde status aan!' schrijft een van de scholen in de vragenlijst. In het reguliere vo heeft 72% van de scholen in schooljaar 2014-2015 een cultuurkaart aangevraagd (totaal zo'n 705.500 leerlingen).

Belemmeringen

Op de open vraag naar belemmeringen noemt een kwart van de respondenten een 'tekort aan financiën'. Eveneens een kwart vindt dat het aanbod van culturele instellingen onvoldoende aansluit bij de diversiteit van de leerlingen. Een leerkracht van een cluster 2 vertelt: 'De school heeft een afdeling met leerlingen die cognitief redelijk kunnen leren ondanks hun lichamelijke afwijking en een afdeling met meervoudig gehandicapte leerlingen. Dan zijn er nog kinderen met een lage cognitie en een lichamelijke beperking. In mijn klas zitten deze leerlingen gecombineerd. Zoek daar maar eens een toneelstuk bij! Dat is een enorme uitdaging.' Ook de vaardigheden van de ingehuurd kunstenaars sluiten daar onvoldoende op aan. Zoals een respondent schrijft: 'Bijvoorbeeld een kunstenaar die niet ziet dat zijn werk niet begrepen wordt en niet terug kan schakelen naar een ander niveau of een museum met een geweldig atelier voor kinderen dat niet rolstoeltoegankelijk is. Gelukkig zijn er ook lichtpuntjes!'

Als derde belemmering worden de leerlingen zelf genoemd, met hun beperking, hun achtergrond en gebrek aan interesse. Een respondent schrijft: 'Beperkte interesse bij de leerlingen; leerlingen hebben moeite met samenwerking; leerlingen hebben moeite met nieuwe technieken en/of apparaten; leerlingen zijn door hun stoornis niet altijd even creatief en vinden het moeilijk zich te uiten. Dat kan leiden tot frustratie.' Vierde factor is het gebrek aan competenties of interesse en draagvlak bij de leerkrachten. Een respondent schrijft: 'Leerkrachten zijn te weinig toegerust met vaardigheden voor alle kunstdisciplines. Daarom meer bijscholing voor leerkrachten op dit gebied zodat ze kunnen worden ingezet als specialist, die de vakken geeft.'

Zowel in de antwoorden van de respondenten in de vragenlijst als in de interviews klinken risico's voor het cultuuronderwijs door als gevolg van bezuinigingen door passend onderwijs. Een respondent schrijft: 'De bezuinigingsronde van schooljaar 2015/2016 waardoor vakdocenten de school moeten verlaten. Binnen het schoolbudget is geen financiële ruimte meer, anders wordt de klassendeler ernstig verhoogd.' Een docent van een cluster 2 vertelt: 'Ik moet het allemaal tussen aanhalingstekens zetten, want door passend onderwijs is er een enorme bezuiniging gaande in het speciaal onderwijs. Tot nu toe was er op school een vakdocent muziek en beeldende vorming en werken wij met Papageno aan een leerlijn dans. Zoals het er nu uit ziet, zou ik eigenlijk volgend jaar weg moeten en is er alleen geld voor een leerkracht in de klas en tot een bepaalde leeftijd met een assistent'.

Samenvattend deelvraag 3

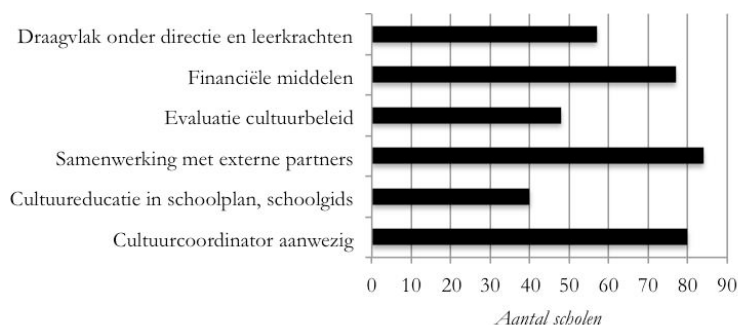
Verrassend is dat op ruim twee derde van de scholen kunstdocenten aanwezig zijn. Het merendeel van de respondenten noemt inhoudelijke doelen voor cultuuronderwijs. Naast plezier hechten zij belang aan kunstzinnige kennis en vaardigheden en het ontwikkelen van zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld bij de leerlingen. De scholen zijn bekend met leermethoden en gebruiken die als leidraad. Daar staat tegenover dat slechts 20% van de leerkrachten/docenten voldoende bekwaam geacht worden het vak te onderwijzen.

Omdat het voortgezet speciaal onderwijs formeel onder de wet op het primair onderwijs valt, is er onduidelijkheid over de positie van het vak CKV en krijgen de jongeren geen CJP Cultuurkaart.

Deelvraag 4: borging van cultuuronderwijs

De meeste scholen scoren op de verankeringsindicatoren samenwerking met externe partners (N=84), het hebben van een cultuurcoördinator (N=80) en financiën (N=77) (zie figuur 1).

Figuur 1. Aantal scholen dat scoort op de indicatoren van de verankeringsmaat



Figuur 1 laat zien dat de twee indicatoren 'in vastgelegd plan' (N=40) en 'evaluatie' (N=48) het minst verankerd zijn. Dit is opmerkelijk, aangezien het impliceert dat scholen aandacht besteden aan cultuureducatie zonder dat er een plan vastligt. Van de 80 scholen zonder vastliggend plan is een groot gedeelte daar wel mee bezig: 36% (N=29) zegt wel een cultuurvisie te hebben, maar die nog schriftelijk te willen vastleggen.

Tabel 5. Totale verankering

	Aantal	Percentage
<i>Achterblijvers</i>	8	8
<i>Volgers</i>	48	51
<i>Kopgroep</i>	39	41
	95	100

De meeste scholen zijn volgers: 48. Er is een groep van 39 koplopers. Zij scoren op meer dan vier indicatoren positief. De groep achterblijvers telt acht scholen, maar dit kan een onderschatting zijn. Een relatief grote groep van 25 scholen geeft op meer dan drie indicatoren geen antwoord, mogelijk zijn dit scholen waar het cultuuronderwijs minder aandacht krijgt en haakt de respondent voortijdig af.

De mate van verankering is vergelijkbaar met het regulier onderwijs. Het cultuuronderwijs kan worden versterkt als de scholen een visie vastleggen en de voornemens uit die visie gaan evalueren. De belemmeringen bij deelvraag 3 blijken voor scholen in de kopgroep geen belemmering om cultuuronderwijs te borgen. Dat pleit ervoor om deze scholen een rol te geven bij de verbetering van het cultuuronderwijs bij de volgers en de achterblijvers.

Deelvraag 5: samenhang tussen verankering en inhoudelijke kenmerken van het leerproces

De verankeringsmaat blijkt in het (voortgezet) speciaal onderwijs toe te passen, maar de verankering zegt iets over de kwaliteit van de randvoorwaarden, maar nog weinig over de inhoud van het onderwijsproces van cultuuronderwijs. Een vervolgvraag is of die maat correleert met kwaliteitsindicaties voor het onderwijsproces. Een manier om dat te onderzoeken is door na te gaan of een hoge score op de verankeringsmaat samenhangt met andere kwaliteitsindicatoren van cultuuronderwijs. Wij onderzoeken de toepasbaarheid door de score op de verankeringsmaat te vergelijken met de mate waarin cultuuronderwijs bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen.

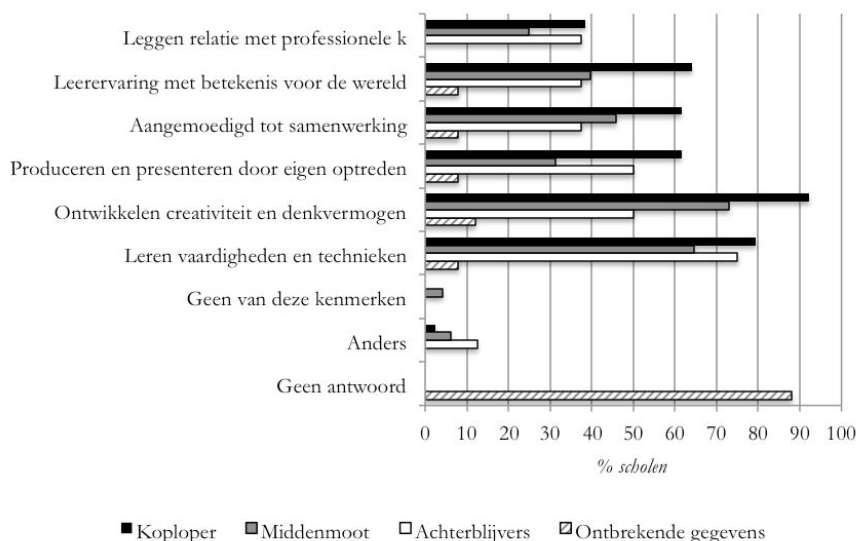
Figuur 2 laat het percentage scholen uit de drie verankeringsgroepen zien dat positief antwoordt op de vraag 'Aan welke kenmerken voldoet het cultuuronderwijs op uw school?'.

Het overgrote deel van de respondenten vindt dat leerlingen creativiteit en denkvermogen ontwikkelen op hun school, gevolgd door het leren van vaardigheden en technieken, en dat leerlingen aangemoedigd worden tot samenwerking. Leerlingen leggen daarentegen relatief weinig relatie met professionele kunst.

Kunnen we een verschil waarnemen tussen het voldoen aan deze kenmerken en de mate waarin cultuuronderwijs op scholen verankerd is? Figuur 2 laat in de meeste gevallen zien dat de koplopers vaker positief scoren op ontwikkelingskenmerken van leerlingen dan de middenmoot en achterblijvers. Op de helft van de kenmerken scoren volgers hoger dan achterblijvers. Op de andere helft scoren achterblijvers echter hoger dan de middenmoot. Dit laatste is niet in lijn met de verwachting dat beter verankerde scholen een grotere bijdragen leveren aan de ontwikkeling van hun leerlingen.

Vraag is ook of de verschillen significant zijn. Op scholen waar respondenten zeggen dat hun leerlingen creativiteit en denkvermogen ontwikkelen, zien we duidelijk een hogere score op de verankeringsmaat, dan op scholen

Figuur 2. Percentage scholen dat voldoet aan kenmerken van cultuuronderwijs



waar respondenten dit niet zien. Kleinere, maar significante en relevante effecten zien we voor scholen waar respondenten zeggen dat leerlingen voldoende leren produceren en presenteren en voldoende aangemoedigd worden tot samenwerking. Een marginaal effect is te zien voor scholen die niet of wel voldoen aan het kenmerk 'leerervaring met betekenis voor de wereld'.

De causaliteit van de verbanden is niet vast te stellen: het kan zijn dat scholen waarin leerlingen zich goed ontwikkelen zich juist lenen voor een goede implementatie van cultuuronderwijs. Een andere kritische noot is dat deze verbanden zouden kunnen worden verklaard door andere belangrijke variabelen, bijvoorbeeld de socio-economische status van de leerlingpopulatie of de regio waarin de school zich bevindt.

Samengevat kunnen we stellen dat scholen redelijk scoren op de verankeringsmaat en dat leerlingen zich volgens de respondenten beter ontwikkelen op scholen die cultuuronderwijs meer hebben verankerd. Tegelijkertijd zien we een discrepantie tussen de mate van verankering en de mate van leerlingontwikkeling. Op sommige ontwikkelingsindicatoren (het leren van vaardigheden en technieken en het leggen van relaties met kunst) is er geen verschil tussen meer en minder verankering. En in sommige gevallen scoren achterblijvers op de verankeringsmaat beter op ontwikkelingsindicatoren dan scholen die gemiddeld scoren. In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden naar andere proceskenmerken zoals methodegebruik. Mogelijk dat aanpassing van de verankeringsmaat tot betere voorspelling leidt voor leerlingontwikkeling.

Conclusie

Op speciale scholen zijn beduidend meer kunstdocenten werkzaam dan in het regulier onderwijs. Daarnaast beschikken groepsleerkrachten in een beperkt aantal schoolteams over voldoende vaardigheden voor cultuuronderwijs. Dat zijn de positieve krachten. Voor de meeste leerkrachten is cultuuronderwijs echter onbekend terrein. Het lijkt of cultuuronderwijs vooral rust op de schouders van enthousiaste kunstdocenten, cultuurcoördinatoren, leerkrachten en directies. Dat is een risico, zeker nu cultuuronderwijs en de aanstelling van een kunstdocent onder druk staan door bezuinigingen als gevolg van de invoering van passend onderwijs.

Inzet op leerling-ontwikkeling

Naast overeenkomsten zijn er verschillen tussen het sbo en het (v)so. In het (v)so zijn beduidend meer kunstdocenten werkzaam dan in het sbo. Deze scholen noemen bovendien meer inhoudelijke doelen. En het cultuuronderwijs heeft meer draagvlak bij directies en leerkrachten en is beter verankerd.

Een belangrijke bevinding is dat er in het (v)so op enkele indicatoren van leerlingontwikkeling zeker verbetering mogelijk is bij de volgers en de achterblijvers door bijvoorbeeld het aanmoedigen van samenwerking, het leggen van relaties met professionele kunst en produceren en presenteren.

De verankering van het cultuuronderwijs in het sbo blijft achter. Een meerderheid van de scholen zegt wel met het ontwikkelen van leerlijnen aan de slag te willen. Dat lijkt niet zinvol als niet stevig wordt ingezet op draagvlak bij en scholing van de leerkrachten. Zonder dat zal er onvoldoende bedding zijn om iets zinvol met de doorlopende leerlijnen te doen in de school.

Impuls van buiten

Stimulans om het cultuuronderwijs beter te borgen en de kwaliteit te verhogen komt onvoldoende vanuit de scholen en evenmin vanuit leerlingen of ouders. De groep die onbekwaam is cultuuronderwijs te geven en de bezuinigingsdruk voelt op het (cultuur)onderwijs door de invoering van passend onderwijs is groot. Externe factoren zijn van belang. Voor alle speciale scholen geldt samenwerking met culturele partners als een succesfactor. Respondenten noemen daarvan positieve effecten op leerlingen en de school als geheel, onder de voorwaarde dat de partners zich verdiepen in het type leerlingen van de scholen waar zij mee werken en hun programma's afstemmen op ontwikkelmogelijkheden van die leerlingen. Laat gelijktijdig groepsleerkrachten zelf beleven wat cultuuronderwijs is. Anders stappen zij niet over hun gevoel van onbekwaamheid heen. Belemmeringen die respondenten noemen zijn voor scholen in de kopgroep geen beletsel om cultuuronderwijs vorm te geven. Dat pleit ervoor om scholen uit de kopgroep eveneens een rol te geven als impuls voor volgers en achterblijvers.

Beleidsaanbevelingen

Onze doelstelling was te bekijken welke stappen de landelijke overheid kan nemen om zoveel mogelijk kinderen en jongeren ook op speciale scholen in aanraking te brengen met kunst en cultuur. Het meest eenvoudige advies op beleidsniveau is: Vergeet de speciale scholen en hun leerlingen niet!

- Stel vso gelijk aan voortgezet onderwijs en geef de tieners een CJP Cultuurkaart.
- Betrek het (voortgezet) speciaal onderwijs bij de monitor. Vergelijk de verschillende schooltypen op de indicatoren en totale verankeringsmaat. Neem alle scholen mee in het peilonderzoek onder regie van de onderwijsinspectie. Analyseer zo verbetermogelijkheden voor de scholen.
- Nodig actief speciale scholen uit bij het programma Cultuureducatie met Kwaliteit en de Impuls Muziekonderwijs. Want speciale scholen tekenen uit zichzelf niet snel in op een dergelijk beleidsprogramma's.
- Geef in deze programma's aandacht aan gevoelde belemmeringen en zet culturele instellingen en koploperscholen in om die belemmeringen op te heffen. Betrokkenheid van ouders en relatie met de vrijetijdsactiviteiten zijn aandachtsgebieden.

Er zijn inhoudelijke argumenten om deze maatregelen nu te nemen. Ook leerlingen op speciale scholen houden van muziek, film, animaties, dans en theater en tekenen. Ook speciale scholen schrijven visies, denken na over de inhoud van hun cultuuronderwijs, zetten kunstdocenten in en werken samen met culturele instellingen. En dat kan allemaal nog veel beter met steun van de overheid.

Dirk Monsma is psycholoog
en onderzoekt en schrijft over
cultuuronderwijs in het primair
onderwijs.
E dirkmonsma@luna.nl

Sanne Smith is sociologe en
onderzoekt sociale netwerken,
scholen, jongeren, en etniciteit.
Zij werkt aan de Universiteit
Utrecht en de Stanford Graduate
School of Education als
gastonderzoeker.

Literatuur

Bussemaker, J. (2015). *Toekomst cultuurbeleid en basisinfrastructuur 2017-2020. [Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Raad voor Cultuur, 27 januari 2015]*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Fonds voor Cultuurparticipatie (2015, 13 oktober). Deelregeling Impuls muziekonderwijs PO 2015–2020. *Staatscourant*, 34149.

Haanstra, F., Heusden, B. van, Hoogeveen, K., & Schönau, D. (2014). *Kader 'Kwaliteit Kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs'*. Utrecht: Sardes.

Hagenaars, P., Hoorn, M. van, & IJdens, T. (Eds.) (2013). *Plananalyse aanvragen matchingsregeling Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016. Rapportage voor het Fonds voor Cultuurparticipatie*. Utrecht: LKCA.

Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., Donker A., & Grinten, M. van der (2015). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)*. Utrecht: Sardes/Oberon.

Inspectie van het Onderwijs (2015). De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Ministerie van OCW (2009). *Kerdoelen speciaal onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Raad voor Cultuur (2014). *De Cultuurverkenning. Ontwikkelingen en trends in het culturele leven in Nederland*. Den Haag: Raad voor Cultuur.

Raad voor Cultuur (2015). *Agenda Cultuur. 2017–2020 en verder*. Den Haag: Raad voor Cultuur.

Kunsteducatie: 'stepping stone' of struikelblok voor leerlingen met autisme?

Zoë Zernitz

In dit essay beschrijft Zoë Zernitz de resultaten van haar theoretisch onderzoek naar de leermogelijkheden en -beperkingen van leerlingen met autisme in het leergebied kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs. Vervolgens gaat ze in op de implicaties van deze resultaten en onderzoekt ze hoe kunsteducatie (nog) beter zou kunnen aansluiten op de culturele ontwikkeling van deze leerlingen.

De relatie tussen kunsteducatie en autisme is bijzonder. Sommige mensen met autisme beschikken over uitzonderlijke artistieke talenten, zoals het bekende Britse meisje Nadia (Selfe, 2011). Zij bezat al op driejarige leeftijd de gave om mensen en dieren natuurgetrouw te tekenen. Ook gaat autisme relatief vaak samen met muzikaal talent. Zo constateerde de Britse onderzoeker, muziektherapeut en componist Adam Ockelford dat relatief veel mensen met autisme een absoluut gehoor hebben en in staat zijn om een muziekstuk dat ze slechts één keer gehoord hebben zonder bladmuziek na te spelen (Ockelford, 2013).

Tegelijkertijd hoor ik (vak-)leerkrachten verzuchten dat het lastig is voor leerlingen met autisme om bijvoorbeeld een dans te bedenken, een muziekstuk te componeren, een dramatische scène op te voeren of een schilderij te interpreteren. Ik hoor verhalen over leerlingen die blokkeren en moeite hebben om kunsteducatieve opdrachten uit te voeren. Dit wekte mijn interesse en ik vroeg me af of er een verband is tussen zowel het talent voor als de moeite met kunsteducatie aan de ene kant en de autismspectrumstoornis (ASS) aan de andere kant. Zouden leerlingen met autisme *juist door hun autisme* zowel sterke leermogelijkheden als leerbeperkingen hebben in het leergebied kunstzinnige oriëntatie? Zouden sommige disciplines en opdrachten beter aansluiten bij hun ontwikkeling dan andere?

Culturele competenties worden belangrijker

Deze vragen werden voor mij prangend vanwege de sterke ontwikkelingen die het leergebied kunstzinnige oriëntatie de afgelopen jaren heeft doorgemaakt, en nog steeds doormaakt. De leerdoelen (zoals de uitwerking van kerndoelen in leerplankaders en leerlijnen) zijn duidelijker geworden en komen momenteel onder de aandacht van de onderwijsinspectie. Daarbij heb ik de indruk dat kunstzinnige oriëntatie een steeds steviger en daarmee minder vrijblijvende positie in het curriculum van scholen krijgt. Dit betekent mogelijk ook dat er meer van leerlingen gevraagd gaat worden – ook van leerlingen met ASS – en dat er een groter beroep zal worden gedaan op hun culturele competenties. Wanneer we op dit vlak meer van leerlingen met autisme vragen, zouden we ook een duidelijk beeld moeten hebben van hoe die ontwikkeling van culturele competenties bij hen verloopt en wat leermogelijkheden en -beperkingen kunnen zijn. De ervaring dat relatief veel leerlingen met autisme blokkeren bij kunsteducatieve opdrachten duidt er wat mij betreft op dat leerbeperkingen in dit vakgebied mogelijk zijn en aandacht verdienen.

Hoewel zo'n leerbeperking op dit moment geen ernstige gevolgen heeft, zou dat in het onderwijs van de toekomst – zoals voorgesteld in het eindadvies van *Ons Onderwijs2032*. (Bureau Platform Onderwijs2032, 2016) en in verschillende onderwijsmodellen voor de 21ste eeuw (zie bijvoorbeeld Voogt &

Pareja Roblin, 2010) – wel het geval kunnen zijn. Het belang van de ontwikkeling van culturele competenties lijkt te groeien. Van leerlingen wordt steeds meer verwacht dat ze ondernemend, actief, creatief, probleemoplossend en involend zijn. Kunst- en cultuureducatie lijken hierin een belangrijke rol te gaan spelen (zie bijvoorbeeld Ter Beek-Geertse et al., 2015). Een beperking in de ontwikkeling van onder meer deze vaardigheden zou over twintig jaar van invloed kunnen zijn op iemands (school-)loopbaan. In mijn masterscriptie (Zernitz, 2015) heb ik daarom onderzoek gedaan naar de leermogelijkheden en -beperkingen van leerlingen met autisme in het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Hieronder beschrijf ik achtereenvolgens de opzet, bevindingen en implicaties van mijn onderzoek.

Onderzoeksopzet en theoretisch kader

Om de onderzoeksvragen naar leermogelijkheden en -beperkingen van leerlingen met ASS te beantwoorden heb ik drie stappen gezet. Eerst heb ik de sterke en beperkte vermogens (het cognitieve profiel) van deze leerlingen geanalyseerd. Vervolgens heb ik de vaardigheden waarop kunstzinnige oriëntatie in het speciaal en regulier onderwijs een beroep doet in kaart gebracht. Ten slotte heb ik beide – cognitief profiel en vaardigheden – met elkaar vergeleken.

Het vergelijkend kader ontleende ik aan de cognitieve theorie van culturele basisvaardigheden die is ontwikkeld in het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel (Van Heusden, 2010, 2015). Volgens deze theorie beschikken mensen over vier culturele basisvaardigheden die zij inzetten om het evenwicht met hun omgeving te handhaven, te weten waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren.

Waarnemen en analyseren zijn sensorische, figuratieve of – in termen van Piaget – accommoderende vaardigheden, die de mens in staat stellen om zijn omgeving te registreren. Die registratie kan concreet verlopen, door te kijken, voelen, proeven, horen en luisteren, maar ook abstract, door te analyseren, structureren en categoriseren, bijvoorbeeld in natuurwetenschappelijk onderzoek.

De andere twee basisvaardigheden, verbeelden en conceptualiseren, zijn motorische, operatieve of assimilerende vaardigheden. Hierbij voegt de mens zich niet naar zijn omgeving, maar zet hij deze naar zijn hand. Dit doet hij concreet wanneer hij zich iets voorstelt en iets vormgeeft, zoals klei, de inrichting van een kamer, een vriendschap of zijn eigen lichaam wanneer hij danst. Maar ook op abstracte manieren kan de mens zijn omgeving naar zijn hand zetten, bijvoorbeeld door ervaringen betekenis te geven of te ordenen met taal. In dat geval wordt er een conceptueel kader 'over de omgeving gelegd', waarmee deze betekenis krijgt en geordend kan worden. Het onderscheid tussen accommoderende en assimilerende vaardigheden

is theoretisch. In de praktijk gaan ze vaak samen. We nemen iets waar en reageren daarop – met ons brein en ons lichaam, als individu en als collectief. Het uitgangspunt van deze cognitieve theorie is dat we op die manier het evenwicht met onze omgeving handhaven.

De keuze voor theoretisch in plaats van empirisch onderzoek kwam voort uit de constatering dat er nog nauwelijks theoretisch inzicht bestaat in de relatie tussen ASS en kunsteducatie. Ik beschreef al dat er aanwijzingen zijn dat kunstzinnige oriëntatie moeilijk is voor relatief veel leerlingen met autisme. Hiervoor zijn diverse verklaringen gegeven: hun verbeeldingskracht zou beperkt zijn en ze zouden moeite hebben met de vaak 'lossere' structuur van kunstlessen (zie bijvoorbeeld Cordang, 2014; Kleuver, 2010). Deze verklaringen zijn echter voornamelijk gebaseerd op praktijkervaringen, zoals bevindingen van leerkrachten, en nog nauwelijks op theoretisch onderzoek. Juist deze ervaringen riepen de vraag naar dergelijk onderzoek op. Hoe hangt een autismespectrumstoornis samen met de veronderstelde moeite met kunstzinnige oriëntatie én geconstateerde talenten in het vakgebied? Zijn beide logisch te verklaren vanuit de specifieke kenmerken van ASS?

Culturele basisvaardigheden bij leerlingen met ASS

Uit mijn onderzoek volgt dat het cognitieve profiel van leerlingen met autisme bij sommige aspecten van kunstzinnige oriëntatie goed aansluit en bij andere minder. Dit profiel bestaat uit een palet van cognitieve vermogens.¹ ASS gaat vaak gepaard met gebrekkige sociaal-communicatieve vaardigheden; stereotiep gedrag, herhalende handelingen, gebrek aan creativiteit en flexibiliteit; beperkte motorische vaardigheden; vertraagde taalontwikkeling (dit geldt vooral voor personen met de classificatie klassiek autisme) of moeite om taal creatief te gebruiken, wat zich uit in formeel taalgebruik (dit geldt vooral voor personen met de classificatie Asperger); moeite om het geheel of de context te overzien; moeite met plannen en organiseren en een beperkte verbeeldingskracht (Baron-Cohen, 2008; Boucher, 2009). Opvallend is dat deze beperkte vermogens voornamelijk assimilerende, motorische vermogens lijken te zijn, die, zoals gezegd, eraan bijdragen dat de mens zichzelf en zijn omgeving kan vormgeven. Het lijkt er dus op dat ASS vaak gepaard gaat met een beperking van de culturele basisvaardigheden verbeelden (waaronder inlevingsvermogen, flexibiliteit en creativiteit, motoriek en

- 1 Het is voor theorievorming noodzakelijk om een bepaald fenomeen, in dit geval ASS, tot zijn meest essentiële eigenschappen te abstraheren. Daardoor wordt het beeld helaas, maar noodzakelijk, ook gesimplificeerd. Ik ben mij er echter van bewust dat 'dé leerling met autisme' niet bestaat. Mijn streven was om de eigenschappen, die veel mensen met een autismespectrumstoornis delen, te beschrijven, verklaren en verbinden aan kunsteducatie. Aan de ene kant doe ik daar elke persoon met autisme mee tekort, aan de andere kant hoop ik ook inzicht te bieden in een aantal ASS-kenmerken en hoe deze zich verhouden tot kunstzinnige oriëntatie.

verbeeldingskracht) en conceptualiseren (waaronder (creatief) taalgebruik, plannen en organiseren).

Daarnaast gaat een autismespectrumstoornis vaak samen met een aantal relatief sterk ontwikkelde vermogens, zoals het vermogen om details op te merken en te onderscheiden; een extreme sensitiviteit voor zintuiglijke prikkels (zowel hyper- als hyposensitiviteit)²; een goed geheugen voor details en feiten; goede prestaties in de exacte vakken en een sterke neiging tot systematiseren (Asperger).³ Deze in verhouding sterke vermogens lijken voornamelijk accommoderend te zijn, ofwel de door Van Heusden onderscheiden culturele basisvaardigheden waarnemen en analyseren. Deze sterk ontwikkelde accommoderende vermogens lijken zich bij relatief veel personen met autisme te uiten in een extreem waarnemingsapparaat en, in het geval van Asperger, in een goed ontwikkeld vermogen om bijvoorbeeld digitale systemen te analyseren en construeren.

Waar de culturele basisvaardigheden zich gewoonlijk cumulatief ontwikkelen, zoals aangetoond in het onderzoek *Cultuur in de Spiegel* (Van Dorsten, 2015), lijken deze vaardigheden zich bij kinderen met autisme dus atypisch te ontwikkelen: de accommoderende vermogens lijken zich sterker te manifesteren dan de assimilerende.

Kunsteducatie: een uitdaging

Kunsteducatie doet op alle vier culturele basisvaardigheden – waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren – een beroep. Receptieve kunsteducatie doet hoofdzakelijk een beroep op (accommoderende) waarnemingsvermogen: leerlingen leren kunst ervaren en ondergaan. Actieve vormen van kunsteducatie doen een sterk beroep op assimilerende vermogens: zelf kunstzinnige producten voortbrengen, omgaan met materialen, creativiteit, samenwerken, experimenteren, een plan uitvoeren en vormgeven. Reflectieve kunsteducatie, die, zoals Oostwoud Wijdenes en Haanstra (1997) constateren, altijd samen zou (moeten) gaan met actieve en receptieve kunsteducatie, doet een sterk beroep op de abstract assimilerende en accommoderende vermogens conceptualiseren en analyseren: leerlingen leren bijvoorbeeld kunst interpreteren, waarderen en hun interpretatie beargumenteren. Ook leren ze kunst analyseren, door verbanden te ontdekken en samenhang te zien, bijvoorbeeld tussen verschillende kunststromingen.

Kunsteducatie lijkt zich van veel andere leergebieden te onderscheiden

- 2 ASS kan gepaard gaan met zowel hypersensitiviteit als ondergevoeligheid voor zintuiglijke prikkels. Soms is er sprake van een combinatie van hypo- en hypersensitiviteit, waarbij iemand bijvoorbeeld sterk gevoelig is voor auditieve prikkels, maar ongevoelig voor visuele. Een persoon met autisme kan ook voor alle zintuiglijke prikkels ongevoelig zijn (Bogdashina, 2003).
- 3 Voor een volledig overzicht van kenmerken die aan ASS toegeschreven worden, verwijs ik naar Baron-Cohen (2008).

door haar *wezenlijke* en *intrinsieke* beroep op de assimilerende vaardigheden verbeelden en conceptualiseren of betekenis geven. Anders gezegd: het leren verbeelden en conceptualiseren zijn wezenlijke en 'eigen' doelen van het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Een voorbeeld kan dit verduidelijken. Stel, leerlingen krijgen de opdracht om voor het vak biologie een poster te maken over het menselijk lichaam. Dat vraagt om assimilerende vaardigheden als samenwerken, plannen en vormgeven. Deze vaardigheden worden aangesproken, maar zijn niet *noodzakelijk* om in het vakgebied van de biologie te kunnen leren. Leerlingen kunnen zich de stof ook op andere manieren eigen maken, bijvoorbeeld door te luisteren naar de uitleg van de leraar of een boek over het onderwerp te lezen (beide meer accommoderende of 'passieve' vormen van leren). Voor kunsteducatie gaat dit niet op. Leerlingen kunnen volgens mij alleen leren verbeelden of betekenis geven – hun ervaringen en gevoelens uitdrukken – door dat zelf actief te doen. Bijvoorbeeld door zelf een gedicht te schrijven of door op de betekenis van een voorstelling voor zichzelf te reflecteren. Kortom, door naast accommoderende vaardigheden vooral ook gebruik te maken van assimilerende vaardigheden.

Precies in dit essentiële beroep op assimilerende vermogens binnen kunsteducatie schuilt waarschijnlijk het probleem voor veel leerlingen met autisme, wier cognitie sterker accommoderend lijkt te zijn. Zij zullen moeite hebben met kunsteducatieve opdrachten waarbij ze moeten verbeelden en interpreteren. Het zal voor hen lastiger zijn om zelf, vanuit de fantasie, een dans of muziekstuk te verzinnen en vorm te geven, of om zich in te leven in de personages uit een boek of toneelstuk. Aan de andere kant zijn zij, juist vanwege hun relatief sterker ontwikkelde accommoderende vermogens, in verhouding beter in staat om een kunstwerk tot in detail waar te nemen (waarbij Cordang (2014) terecht wijst op het risico van overprikkeling), vanuit de waarneming te werken (zoals bij natuurgetrouw tekenen, fotografie of musiceren op basis van gehoor of notensysteem) of bijvoorbeeld kunstwerken of -stromingen te analyseren op vormkenmerken.

Kunsteducatie op maat

Dit theoretisch onderzoek bevestigt de bevindingen en vermoedens van vele leerkrachten die kunsteducatie geven aan leerlingen met autisme. Tegelijkertijd maakt het een probleem zichtbaar: als verbeelden en betekenis geven kernelementen zijn van het leergebied kunstzinnige oriëntatie, hoe kunnen leerlingen die in deze vermogens beperkt zijn dan aan de eisen van het vakgebied voldoen? In het regulier onderwijs wordt van hen verwacht dat ze hun ervaringen en gevoelens uiten en communiceren, op cultureel erfgoed reflecteren en aspecten ervan leren waarderen (Greven & Letschert, 2006). In de kerndoelen voor het speciaal (basis-)onderwijs (Ministerie van OCW, 2009), en de uitwerking daarvan in leerlijnen door de CED-Groep, is de nadruk

op actieve kunsteducatie en daarmee op assimilerende vaardigheden zelfs nog groter dan in de kerndoelen voor het regulier onderwijs. In verhouding wordt het waarnemen en ervaren van kunstzinnige producten daar opvallend weinig genoemd. De kerndoelen van het speciaal onderwijs vormen dus een nog grotere uitdaging voor leerlingen met autisme dan de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie voor het reguliere onderwijs. Dat is opvallend en vraagt mijns inziens om aandacht.

Er zijn drie mogelijke oplossingen. De eerste, meest rigoureuze en waarschijnlijk minst gewenste oplossing is om leerlingen met autisme vrij te stellen van kunstzinnige oriëntatie, of in ieder geval van het behalen van de kerndoelen van dit leergebied. Een tweede oplossing is om de huidige situatie te handhaven en eventuele problemen (zoals het blokkeren van leerlingen, de moeite van leerkrachten om hen bij opdrachten te betrekken en het niet volledig kunnen voldoen aan de leerdoelen) door de vingers te zien. Een derde oplossing is dat we kunstzinnige oriëntatie blijven aanbieden aan deze leerlingen, maar op zo'n manier dat het vakgebied beter aansluit bij hun cognitieve ontwikkeling.

Ik pleit voor de laatste oplossing. Door kunsteducatie op maat aan te bieden zorgen we ervoor dat leerlingen met autisme op een voor hen prettige en zinvolle manier in aanraking komen met kunst en cultuur. Dit betekent dat ze de kans krijgen om zich op hun eigen manier te uiten, zonder dat ze hoge drempels ervaren of blokkeren. Dit zou bijvoorbeeld vorm kunnen krijgen door actieve kunsteducatieve opdrachten te laten vertrekken vanuit de waarneming of analyse. Een docente beeldend vertelde me hoe ze leerlingen met autisme op deze manier stimuleert om uiteindelijk zelf een kunstzinnig product te maken. Ze gaf de leerlingen een bolletje klei en vroeg hen om het materiaal rustig te voelen. Is het bolletje warm of koud? Is het zacht of hard? Vervolgens nodigde ze hen uit om de klei te kneden, waarbij ze telkens weer moesten voelen of het materiaal warm, koud, hard of zacht was. Gaandeweg ontstonden er kleine kunstwerkjes. Op dezelfde manier liet ze leerlingen werken met verf. Ze gaf hen niet de opdracht om een fantasiedier te tekenen – iets waardoor een aantal leerlingen volgens haar meteen zou blokkeren – maar om met de kleuren te experimenteren. Ze vroeg de leerlingen welke kleuren hen aanspreken, om deze op papier te brengen en met elkaar te mengen. Deze kunstwerken ontstonden niet in eerste plaats op basis van het voorstellingsvermogen of de fantasie, maar op basis van de waarneming. En dat bleek te werken.

Hoewel deze werkwijze – het vertrekken vanuit de waarneming – van nature goed aansluit bij disciplines als fotografie, film, muziek en beeldend, is ze ook goed toe te passen in de andere kunstdisciplines. Zo vertelde een docente dans mij hoe ze leerlingen liet bewegen door de ruimte. Ze gaf hen de opdracht om de verschillende plekken in de ruimte te bekijken, ruiken en voelen, en die waarnemingen met het lichaam uit te drukken zonder woorden te gebruiken.

Nog meer kennis nodig

Wanneer we ervoor kiezen om kunstzinnige oriëntatie op maat aan te bieden, heeft dat een aantal consequenties. Ten eerste zou dit betekenen dat we de leerdoelen van kunstzinnige oriëntatie enigszins moeten aanpassen voor deze groep leerlingen. Ik denk hierbij vooral aan de kerndoelen voor het speciaal onderwijs, waarbij de nadruk ligt op het aanleren van assimilerende vaardigheden. Ik zou hierbij willen streven naar een evenwichtiger en realistischer palet. Ten tweede zou het wenselijk zijn om meer inzicht te krijgen in praktische werkwijzen, waarvan hierboven al een paar voorbeelden staan. Hoe kan een (vak-)leerkracht zijn kunsteducatieve opdrachten goed laten aansluiten op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen met autisme? Ik denk hierbij bijvoorbeeld aan een theoretische en praktische uitbreiding van de SLO-handreiking *Kunstzinnige oriëntatie voor leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte* (Cordang, 2014). Op diverse plekken in het land zijn al goede werkwijzen ontwikkeld, zoals door Stichting Tamino⁴ die muziekdocenten opleidt voor het geven van muziekonderwijs aan leerlingen met autisme.

Een voorwaarde echter voor het herzien van de kerndoelen en het opstellen van praktische richtlijnen is mijns inziens dat de leerontwikkeling, en vooral de *leermogelijkheden*, van leerlingen met autisme in het leergebied kunstzinnige oriëntatie als vervolg op dit onderzoek ook empirisch onderzocht worden. Het theoretisch onderzoek roept namelijk een belangrijke vraag op: zou de ontwikkeling van assimilerende vaardigheden bij leerlingen met autisme door kunsteducatie gestimuleerd kunnen worden? Kan kunsteducatie ook bijdragen aan de ontwikkeling van het verbeeldingsvermogen en interpretatievermogen? Een longitudinaal onderzoek naar de effecten van verschillende vormen van kunsteducatie op deze vermogens zou helpen om inzicht te krijgen in de leermogelijkheden van leerlingen met autisme in dit leergebied. Mochten die leermogelijkheden beperkt zijn, dan weten we dat we de leerdoelen moeten aanpassen en het vakgebied zo goed mogelijk moeten laten aansluiten op het cognitieve profiel van leerlingen met autisme. Mochten er echter wel leermogelijkheden geconstateerd worden, dan kan het juist wenselijk zijn om kunstzinnige oriëntatie voor deze doelgroep (nog) meer aandacht te geven. Kunsteducatie zou dan een belangrijke rol kunnen spelen in het voorbereiden van leerlingen – óók leerlingen met autisme – op het (vervolg-)onderwijs en de samenleving van deze eeuw.

Zoë Zernitz werkt bij K&C, expertisecentrum en projectorganisatie kunst en cultuur, als adviseur cultuuronderwijs voor

4 Zie voor meer informatie www.stichtingtamino.nl.

basisscholen in Drenthe. Ze is
in 2015 aan de Rijksuniversiteit
Groningen afgestudeerd op
een masterscriptie over kunst-
educatie voor leerlingen met een
autismespectrumstoornis.
E zoe@kcdr.nl

Literatuur

Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome: the facts*. Oxford: OUP.

Beek-Geertse, M. ter, Bruggen, B. van der, Oldeboom, B., Petersen, H., & Potters, O. (2015). *D21: Literatuurstudie. Onderzoek naar 21e eeuwse vaardigheden en cultuur-educatie in het Nederlandse basisonderwijs*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.

Bogdashina, O. (2003). *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: Different Sensory Experiences - Different Perceptual Worlds*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Boucher, J. (2009). *The Autistic Spectrum. Characteristics, Causes and Practical Issues*. London: SAGE Publications.

Bureau Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.

Cordang, M. (2014). *Kunstzinnige oriëntatie aan leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte. Een handreiking bij het leerplankader*. Enschede: SLO.

Dorsten, T. van. (2015). *Mirrors in the making: Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Heusden, B. van. (2015). Arts Education 'After the End of Art'. Towards a New Framework for Arts Education. In B. van Heusden, & P. Gielen (Eds.), *Arts Education Beyond Art: Teaching Art in Times of Change* (pp. 153-164). Amsterdam: Valiz.

Kleuver, L. (2010). *Kunsteducatie Speciaal: Maatwerk of Meesterwerk. Een onderzoek naar kunsteducatie in het speciaal onderwijs in de provincie Utrecht*. Masterscriptie Kunsteducatie ArtEZ.

Ministerie van OCW (2009). *Kerdoelen speciaal onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ockelford, A. (2013). *Music, Language and Autism. Exceptional strategies for exceptional minds*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Oostwoud Wijdenes, J., & Haanstra, F. (1997). *Over actie, receptie en reflectie. Literatuurverkenning samenhang kunst-educatie*. (Katernen Kunsteducatie 13). Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.

Selfe, L. (2011). *Nadia Revisited. A Longitudinal Study of an Autistic Savant*. Londen/New York: Psychology Press.

Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2010). *21st Century Skills. Discussienota*. Enschede: Universiteit Twente.

Zernitz, Z. (2015). *Uitgedaagd of overvraagd? De leermogelijkheden en -beperkingen van leerlingen met autisme in het leergebied kunstzinnige oriëntatie*. Masterscriptie Kunsten, Cultuur en Media, Rijksuniversiteit Groningen.

Orthopedagogische Muziekbeoefening: een opmaat voor een nieuw perspectief?¹

Elisabeth Dumont, Susan van Hooren, Miriam Stuijts en Frans Feron

In dit artikel wordt Orthopedagogische Muziekbeoefening (OMB) voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften nader onderzocht. In dit onderzoek gingen Orthopedagogische Muziekbeoefenaars en studenten OMB met elkaar in discussie over opvattingen, standpunten en ervaringen rondom OMB. Analyses laten zien dat er binnen OMB drie kernfactoren te onderscheiden zijn: de muziek, de OMB-er en het kind. Daarnaast blijkt de rol van de setting relevant. Resultaten lijken te wijzen op een veelbelovend perspectief voor een positieve invloed van OMB op neurocognitieve functies, zelfbeeld en motivatie van het kind.

1 Dit artikel is in september 2015 verschenen in *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 54, 373-383.

Inleiding

Basisscholen spelen in op de onderwijsbehoeften van een kind en ondersteunen een kind bij datgene wat het op pedagogisch en didactisch gebied nodig heeft om zich in het schoolse functioneren optimaal te ontwikkelen. Sommige kinderen hebben echter speciale onderwijsbehoeften. Omwille van gedragsproblemen, leerproblemen en/of om andere redenen hebben zij intensievere begeleiding nodig in hun ontwikkeling welke op het reguliere onderwijs onvoldoende geboden kan worden. Binnen het speciaal basis-onderwijs wordt zowel in het pedagogisch als in het didactisch handelen aangesloten bij deze speciale behoeften. Rekening houdend met de specifieke moeilijkheden en mogelijkheden van een kind worden benadering, instructies en (leer)activiteiten afgestemd op wat het kind nodig heeft om beter te leren en zich beter te ontwikkelen.

Muziek lijkt eveneens mogelijkheden te bieden om de ontwikkeling van een kind te bevorderen. Onderzoek naar invloed van muziekonderwijs op kinderen in de basisschool laten positieve effecten zien op het gebied van cognitie, waaronder intelligentie en geheugen (Ho, Cheung, & Chan, 2003; Schellenberg, 2004), muzikale vaardigheden (Hyde et al., 2009) en motorische vaardigheden (Brodsky & Sulkin, 2011). Tevens blijken er transfereffecten op het gebied van taal (Chobert, Marie, Francois, Schön, & Besson, 2011) en rekenen (Johnson & Memmott, 2006). Bevindingen van onderzoek naar mogelijke effecten van muziekonderwijs op de persoonlijke en sociale ontwikkeling van kinderen, wijzen op een positieve invloed van muziekles op gevoel van eigenwaarde (Rickard, Appelman, James, Murphy, Gill, & Bambrick, 2012; Costa-Giomi, 2004). Het creëren van een groepsgevoel in de muziekles en verantwoordelijkheid geven aan een kind worden hierbij als factoren genoemd die mogelijk kunnen leiden tot een groter gevoel van eigenwaarde.

Hoewel muziekonderwijs van groot belang kan zijn voor de ontwikkeling van een kind met speciale onderwijsbehoeften, is het lang niet altijd een onderdeel (meer) van het curriculum. Op veel basisscholen is het muziekonderwijs wegbezuinigd dan wel nagenoeg verdwenen (Haaij, Hiemstra, & Slob, 2012). Daarbij komt dat muziekonderwijs door een gespecialiseerde vakleerkracht, onder meer door beschikbare financiële middelen, niet altijd vanzelfsprekend is. Muzieklessen worden vaak door groepsleerkrachten verzorgd. Uit onderzoek blijkt dat groepsleerkrachten vaak onzeker zijn over hun vaardigheden ten aanzien van het verzorgen van muziekonderwijs aan hun klas, onder andere doordat er weinig aandacht aan het vak wordt besteed tijdens het volgen van de PABO (Haaij et al., 2012). Door deze onzekerheid kan het zijn dat een leerkracht minder aandacht aan het vak muziek in het algemeen besteedt of aan een specifiek muzikaal domein zoals zingen of bewegen op muziek (Haaij et al., 2012; Van Schilt-Mol, 2012). Een gespecialiseerde vakleerkracht, die de opleiding schoolmuziek heeft gevolgd aan het conservatorium, is in principe in staat om muziekonderwijs doelgerichter vorm te geven. Met

name binnen het speciaal onderwijs is het van belang om muziekonderwijs te plaatsen binnen het kader van een pedagogische vraagstelling of doelstelling (Rutten & Stuijts, 2014). Een OMB-er houdt zich juist hiermee bezig en richt zich zowel op het ontwikkelen van muzikale vaardigheden als ook op het stimuleren van de sociale, cognitieve en sensomotorische ontwikkeling van een kind. Hij heeft het vermogen een muziekles zodanig in te vullen om optimaal aan te sluiten bij de ontwikkeling en de mogelijkheden van een kind met speciale onderwijsbehoeften.

In de praktijk worden door leerkrachten, OMB-ers en studenten OMB positieve ervaringen genoemd over de inzet van OMB op een kind met speciale onderwijsbehoeften. Gezien deze ervaringen alsmede de reeds aangetoonde wetenschappelijke effecten van muziek zou het belang van de inzet van OMB juist voor deze doelgroep wel eens groot kunnen zijn. Echter, er is nog weinig systematisch onderzoek uitgevoerd naar OMB en naar mogelijke factoren die een rol zouden kunnen spelen in het bewerkstelligen van deze positieve effecten. Deze studie wil daarin meer helderheid creëren. Het eerste doel van deze studie is het verkennen en het expliciteren van de door OMB gevolgde werkwijze en gelieerde gedachtegangen. Op de tweede plaats willen we onderzoeken wat de mogelijke potentie van OMB voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften kan zijn.

Methode

Er is gekozen voor een kwalitatief onderzoek met behulp van focusgroepen. Deze keuze hangt samen met de open vraagstelling van het onderzoek en de wens om inzicht te krijgen in wat een doelgroep belangrijk vindt en waarom. Binnen deze kwalitatieve aanpak is gekozen voor de gefundeerde theoriebenadering (Wester, 1987; Corbin & Strauss, 2008). Doel van deze benadering is een theorie te ontwikkelen die is gebaseerd op de verschijnselen in het veld. Er wordt niet gestart vanuit tevoren bepaalde hypothesen maar vanuit een globaal idee dat gaandeweg het proces wordt uitgewerkt en getoetst.

In dit onderzoek zijn twee focusgroepen geformeerd waarbij deelnemers met elkaar in discussie zijn gegaan over de werkwijze en opvattingen rondom OMB. De inzet van focusgroepen bood de mogelijkheid om zicht te krijgen op (persoonlijke) ervaringen, motivatie, verwachtingen en onderliggende opvattingen van deelnemers. Doordat zij op elkaars uitspraken konden reageren, konden vele facetten van het aangeboden onderwerp worden verkend.

Participanten

Focusgroep A werd gevormd door vier vrouwelijke studenten die het derde leerjaar van de opleiding docent muziek, specialisatie OMB volgden aan het

conservatorium Maastricht. Hun leeftijd varieerde van 20 tot en met 22 jaar. Gemiddeld waren de studenten 21,25 jaar oud (SD 0,82). Alle studenten liepen ten tijde van het onderzoek stage binnen het voortgezet- en speciaal basisonderwijs.

Focusgroep B bestond uit vijf deelnemers. Vier van vijf deelnemers hebben de opleiding docent muziek, specialisatie OMB, gevolgd in de periode 2006-2011. Eén deelnemer heeft de opleiding schoolmuziek B en solozang B gevolgd en beschikte daarnaast over een methodiekbevoegdheid voor het werken aan de opleiding voor creatieve therapie. Hun leeftijd varieerde van 23 tot en met 54 jaar. De deelnemers waren gemiddeld 36,4 oud (SD12,2). Alle deelnemers waren ten tijde van het onderzoek werkzaam binnen het (speciaal) basis- en voortgezet onderwijs. Tot hun doelgroep behoorden kinderen met een lichamelijke of meervoudige beperking, kinderen met taal-, spraak of gehoorprobleem, kinderen met leer- en gedragsproblemen en kinderen met ontwikkelingsproblematiek.

Interviews

De studenten als ook OMB-ers zijn in oktober 2012 per mail of persoonlijk benaderd om te participeren. Bij de selectie van de deelnemers is bewust rekening gehouden met de vraagstelling van dit onderzoek. Behoudens een afgeronde opleiding OMB ofwel hier voor studerend werden geen in- of exclusiecriteria gehanteerd. Voor aanvang van de bijeenkomsten is er voor gekozen om twee separate groepen met studenten respectievelijk docenten te vormen; reden hiervoor was dat studenten, inherent aan hun positie binnen de opleiding en de stage, onderwijssituaties vanuit een andere invalshoek hebben ervaren in vergelijking met docenten. Bijeenkomsten van beide groepen vonden plaats in de periode februari-juni 2013. Deelnemers participeerden geïnformeerd en op vrijwillige basis. Een onderzoeker (ED) leidde de focusgroepen.

De bijeenkomst werd gestart met een open vraag rondom het begrip OMB. Vanuit een startvraag werd de dialoog in de groepen vervolgens zoveel mogelijk op zijn beloop gelaten. Interventie door de gespreksleider vond alleen plaats op het moment dat volgens haar inhoudelijke verduidelijking nodig was. In de eerste bijeenkomsten stond de verkenning van het begrip OMB centraal. In vervolgbijeenkomsten werden kenmerken en thema's, welke door de groepen als relevant werden beschouwd, verder uitgediept. Stapsgewijs werden standpunten verkend en gevormd, echter niet met als doel consensus te bereiken. Verschillende visies mochten naast elkaar bestaan en begrepen worden als deel van de complexiteit van de individuele, subjectieve beleving (Flaton & Taylor, 2006). De focusgroepen kenden een cyclisch verloop waarbij dataverzameling en analyse elkaar afwisselden. Deze cyclus werd meerdere malen herhaald om bevindingen te toetsen. De bijeenkomsten zijn doorgegaan tot zich geen nieuwe inzichten meer voordeden. Er vonden zeven bijeenkomsten plaats van de OMB-groep en vijf

bijeenkomsten van de studentgroep. Alle bijeenkomsten zijn op audiorecorder opgenomen en getranscribeerd.

Data analyse

De transcripties zijn ingevoerd in het softwareprogramma Kwalitan (Peters, 2000). Vervolgens is gestart met coderen. In de eerste fase heeft open coderen plaatsgevonden waarbij relevante tekstfragmenten werden gelabeld en gecodeerd. In de tweede fase werd axiaal gecodeerd waarbij codes op abstracter niveau werden benoemd, categorieën in beeld werden gebracht en relaties tussen categorieën zijn gelegd. In de laatste fase werd selectief gecodeerd, waarbij verdere structurering van codes plaatsvond en samenhang tussen (kern)begrippen werd vastgesteld om uiteindelijk het theoretisch raamwerk vast te stellen (Boeije, 2008; Corbin & Strauss, 2008). De analyse en codering van de verbata van de studenten en de professionals heeft gelijktijdig plaatsgevonden. In de analyse van de verbata bleken er weinig verschillen tussen beide groepen. Verschillen die er waren leken verband te houden met de specifieke positie van studenten binnen de opleiding. De betrouwbaarheid van analyse en coderen werd nagegaan door peer review, waarbij meerdere projectleden dezelfde transcripten lazen en analyses onderling besproken werden om zo tot een gedeeld analysekader te komen (Meadows & Morse, 2001). Tevens werd met betrekking tot bepaalde bevindingen in de literatuur gezocht naar de state of the art. Door gebruik te maken van literatuur zal het theoretisch raamwerk wetenschappelijk gezien sterker worden (Goede & De Villiers, 2003). Ter validering van de analyse werden aan de deelnemers de bevindingen voorgelegd met de vraag of zij de bevindingen begrepen, deze konden relateren aan eigen ervaringen en percepties en gerichte terugkoppeling konden geven, ook wel 'member checks' genoemd (Meadows & Morse, 2001).

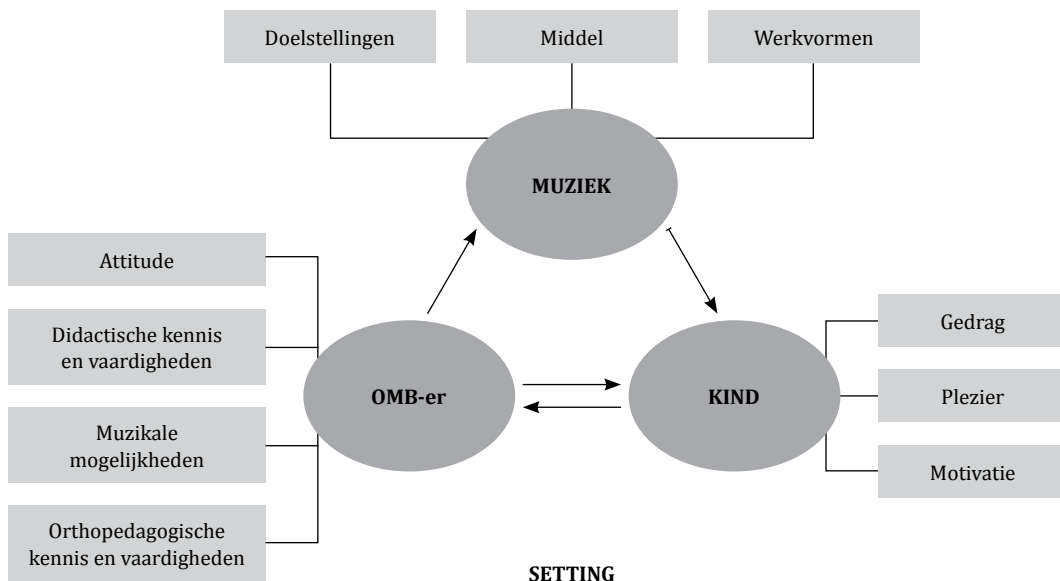
Resultaten

Vanuit de data-analyse zijn binnen het OMB-proces een drietal kernfactoren te onderscheiden, te weten de muziek, de OMB-er en het kind. Deze begrippen worden hieronder afzonderlijk besproken. Ook wordt nader in gegaan op de setting, om het OMB-proces in een context te kunnen plaatsen.

Muziek

Binnen OMB wordt muziek als middel ingezet om een kind verder te stimuleren in zijn/haar (buiten)muzikale mogelijkheden. Naast het gegeven dat muziek maken ook een doel op zich kan zijn, waarbij beleving en plezier voorop staan, kunnen kinderen door muziek muzikale als ook (senso)motorische, sociale en cognitieve vaardigheden opbouwen. Respondenten onderstrepen de veelzijdigheid van muziek als middel. Eén van hen verwoordt dit als volgt: *'wat ik fijn vind aan muziek, is dat je het zo breed kunt inzetten.*

Figuur 1. Visuele weergave relatie codes



Je kan iets met ritme doen, je kan iets met taal doen, je kan iets met motoriek doen, je kan iets emotioneels doen. En daarom is muziek gewoon heel toegankelijk' (student, bijeenkomst 3, 29 mei 2013).

OMB-ers bieden muziekactiviteiten individueel als ook aan een groep aan om te werken aan zowel muzikale als buitenmuzikale doelstellingen. Alle respondenten onderschrijven dat verschillen in niveau, vaardigheden en beleving inherent zijn aan een groep binnen het speciaal onderwijs. Muziekactiviteiten worden daarom aangepast aan de mogelijkheden, het tempo en de beleving van de groep hetgeen ieder kind in staat stelt op zijn/haar niveau een bijdrage te leveren aan een muzikaal product dat binnen de groep gecreëerd wordt. De focus ligt voor zowel studenten als professionals op samen muziek maken en niet op wat een kind niet kan/moeilijk vindt of waarin hij/zij extra begeleiding nodig heeft. *'Als je muziek maakt in een groep, dan kun je op alle niveaus kinderen bedienen. En het leuke is dat je met muziek één product kunt maken en dat elk kind op zijn niveau een steentje bijdraagt. En in sommige dingen kan dat niet. Want als je een toets Engels doet, de vraag en het antwoord op die vraag, dat staat vast, maar bij muziek is het zo dat je... je kunt hem één noot laten spelen, maar die is zo wezenlijk voor het karakter van het nummer, dat (nummer) kun je daar gewoon op kiezen en dat kind hartstikke blij mee maken en het voegt nog iets toe ook' (OMB-er, bijeenkomst 5, 8 mei 2013).* Respondenten benoemen dat muziek maken kan motiveren en plezier geven. Luisteren naar muziek kan associaties of herinneringen oproepen met daaraan verbonden emoties. Daarnaast doet muziek een beroep op

verschillende functies; zo worden tijdens het zingen en spelen van ritmes en melodieën onder andere een beroep gedaan op auditieve waarnemingsprocessen, (werk)geheugen en concentratie.

Muziek kan via diverse werkvormen worden ingezet; zowel in (samen) zingen, een instrument spelen, bewegen op of luisteren naar muziek. Deze werkvormen kunnen heel gestructureerd of juist weinig gestructureerd worden ingezet. Tevens benoemen respondenten dat muziek vele componenten kent, waaronder melodie, ritme en dynamiek en het een duidelijke structuur kan bieden, bijvoorbeeld door het verloop van een melodie.

De OMB-er

Respondenten noemen verschillende vaardigheden waarover een OMB-er in hun optiek moet beschikken. Alle respondenten achten de houding van een OMB-er van groot belang. Hij moet in staat zijn de leeromgeving zodanig in te richten dat hij een leerling het gevoel geeft dat hij het kan en fouten mag maken. Het is van belang dat hij het kind zich veilig laat voelen in deze situatie, alert is op diens (non)verbale signalen, deze probeert te begrijpen en er op een adequate manier op inspeelt. Zo geeft een respondent aan: *'en constant afstemmen, he? Constant afstemmen of je nog op het level zit van het kind; is het levendig, de betrokkenheid en als je ziet dat iemand wegzweemt.. en daar zit dat OMB.. , dat steeds afstemmen'* (OMB-er, bijeenkomst 1, 21 februari 2013). Tevens is het van belang dat, gezien de diversiteit van problemen binnen een klas en de aanwezige groepsdynamiek, een OMB-er creativiteit en flexibiliteit toont en zijn handelen aan de groep kan aanpassen echter zonder daarbij de doelstelling uit het oog te verliezen.

Naast de houding achten zowel studenten als professionals het essentieel dat een OMB-er over gedegen muzikale competenties beschikt i.c. het kunnen bespelen van meerdere instrumenten, beschikken over een goede stem, kennis van en het kunnen aanwenden van verschillende muzikale werkvormen en methodes en beschikken over een groot liedrepertoire. Zo stelt een respondent: *'Dat is een vaardigheid, dat is veel oefenen'* (OMB-er, bijeenkomst 5, 8 mei 2013). Naast technische beheersing van instrumenten en stem wordt zowel door studenten als OMB-ers de eigen muzikaliteit c.q. het vermogen om zichzelf muzikaal te kunnen uitdrukken in klank en beweging als onontbeerlijk beschouwd. *'[..]kun je liedjes in allerlei toonsoorten begeleiden, dat kun je leren. Maar daarnaast moet je contact hebben. En dat contact, wat je in de muziek van jezelf laat zien, daar ga je elkaar raken'* (OMB-er, bijeenkomst 5, 8 mei 2013).

Daarnaast wordt door alle respondenten didactische kennis en vaardigheden als belangrijk beschouwd. Alle respondenten geven klassikale les aan een groep. Deze groep kinderen verschillen echter op welke punten zij moeilijkheden ervaren. Een OMB-er moet in staat zijn informatie zodanig te faseren en over te brengen dat deze door het kind verwerkt en begrepen wordt. Tevens moet een OMB-er (muzikale) processen zowel op groepsniveau als

op individueel niveau kunnen monitoren en begeleiden. Zowel studenten als professionals ervaren dat er voor het speciaal basisonderwijs weinig lesmethodes voorhanden zijn waar zij op kunnen terugvallen. Aangezien hun doelgroep heterogeen is, is er vaak niet één methode die geschikt is voor de gehele groep. Zij geven, mede op grond van eigen ervaring, daar eerder zelf invulling aan. Driekwart van de respondenten sluit in zijn les aan op thema's die op dat moment binnen school of binnen de klas centraal staan, om op die manier ook de aansluiting met andere vakken te waarborgen. In zijn handelen werkt een OMB-er toe naar datgene wat hij wil bereiken, zowel op muzikaal gebied, waarbij doelstellingen worden afgeleid van de onderwijskerndoelen, als op buitenmuzikaal gebied waarbij de moeilijkheden die een kind ervaart c.q. diens onderwijsbehoeften worden betrokken. Zo stelt een respondent: *'Dus dat wij tijdens dat muziek maken heel goed in de gaten hebben: 'voor die betekent dat, als persoon, dat'.*

Orthopedagogische kennis- en vaardigheden worden door alle respondenten onontbeerlijk geacht. Studenten en professionals benoemen dat een OMB-er in staat moet zijn om de (begin)situatie van een kind in ogenschouw te nemen. Deze informatie, verkregen uit eigen (test)observaties en/of overleg met collega's, heeft hij nodig om het gedrag van een kind in een context te kunnen plaatsen. Een respondent benoemt: *'doordat je die orthopedagogische ondergrond hebt, heb je kennis van het ontwikkelingsniveau van een kind, van stoornissen of ontwikkelingsleeftijd. Vandaaruit weet jij: voor kinderen van die ontwikkelingsleeftijd, die met die dingetjes bezig zijn, is het belangrijk dat ik aansluit bij datgene waar ze mee bezig zijn. Want zij krijgen het anders niet onder de pet' (OMB-er, bijeenkomst 4, 20 april 2013).* Het hebben van achtergrondkennis is echter op zichzelf niet afdoende volgens de respondenten; een OMB-er moet ook weten hoe hij deze informatie middels verschillende, veelal gestructureerde werkvormen, in zijn lessituatie kan aanwenden.

Het kind

Binnen het speciaal basisonderwijs zitten kinderen met een scala aan leer- en/of gedragsproblematiek. Dat maakt het tot een heterogene en complexe doelgroep. Respondenten rapporteren dat vrijwel alle kinderen het vak muziek leuk vinden en er plezier aan beleven. Zowel studenten als respondenten benoemen dat kinderen via muziek gevoelens kunnen uitdrukken naar elkaar en kunnen communiceren met elkaar. Het kind wordt letterlijk hoorbaar en zichtbaar. Het kan ervaringen met andere kinderen delen, het kan gemotiveerd raken en kan succeservaringen opdoen. Het krijgt ruimte om keuzes te maken, om zijn eigenheid te tonen en draagt bij aan een muzikaal resultaat.

Kortom, het kind wordt gestimuleerd in (buiten)muzikale vaardigheden en kan zich bij uitstek in dit vak op een andere manier laten zien. Een veilig klassenklimaat wordt door alle respondenten wel als voorwaarde genoemd.

Respondenten zien de meerwaarde van de muziekles onder meer

weerspiegeld in de motivatie en het gedrag van een kind. Een respondent geeft aan *'dat kinderen zo graag met de muziek bezig zijn, dat het zoveel oplevert, aan succeservaring, aan verbinding of beleving dat ze gedragsmatig bereid zijn stappen te nemen..[.]. De kracht ligt dan toch in dat wat ze ervaren bij het musiceren, dat motiveert'* (OMB-er, bijeenkomst 1, 21 februari 2013).

Alle respondenten benoemen dat zij binnen de muzikles ervaren dat een kind in staat is tot dingen waar het voorheen (in niet-muzikale situaties) meer moeite mee had en welke niet specifiek zijn geoefend. In termen van concreet gedrag wordt bijvoorbeeld gezien dat kinderen in staat zijn om spullen bij zich te hebben of om op tijd te komen *'of opeens verantwoordelijkheid kunnen dragen door dingen klaar te zetten of om te ruilen'* (OMB-er, bijeenkomst 1, 21 februari 2013). Een respondent benoemt: *'als ik iets met een kind bereikt heb, dan heb ik niet tegen dat kind gezegd: ik ben dat en dat met jou van plan en daar ga ik de muziek voor gebruiken. Ik krijg hem in de muziek en ineens gebeurt er iets, en dan denk ik van: he, maar wacht eens even, daar had hij eerst verschrikkelijk veel moeite mee'* (OMB-er, bijeenkomst 4, 20 april 2013). Dit wijst in de richting van het niet bewust inzetten van muzikale activiteiten a-priori door de OMB-er om bepaald gedrag bij het kind te stimuleren. Het plezier dat een kind beleeft aan de muzikles c.q. het muziek maken draagt daar haast onopvallend aan bij. Zo benoemt een respondent: *'ze hebben het eigenlijk door het plezier niet in de gaten dat ze daar mee bezig zijn'* (OMB-er, bijeenkomst 1, 21 februari 2013).

Zoals eerder beschreven zijn houding en responsiviteit van de OMB-er van invloed in de interactie met het kind. Het kind oefent echter op zijn beurt ook invloed uit op deze relatie. Zo stelt een respondent: *'omdat ik gewoon merk: wat ik hen aanreik, ook muzikaal, ze grijpen het. Ze nemen het op op een bepaalde manier binnen hun capaciteiten en ze geven je het weer terug'* (student, bijeenkomst 1, 25 april 2013).

Setting

Binnen het speciaal onderwijs is een OMB-er verantwoordelijk voor de invulling van het vak muziek. Voor deze invulling heeft hij allereerst een aantal praktische zaken nodig i.c. geschikte ruimte, instrumentarium. Daarnaast wordt door de professionals het belang van overleg benadrukt tussen een OMB-er en groepsleerkrachten als ook overleg met andere disciplines waaronder de logopedist, de orthopedagoog en de schoolmaatschappelijk werkster. De doelgroep binnen het speciaal (basis)onderwijs is divers; zowel kinderen met leerproblemen, met gedragsproblemen en/of een fysieke beperking worden, al dan niet tijdelijk, geplaatst. Groepen kunnen qua samenstelling binnen één schooljaar aan verandering onderhevig zijn. Dit impliceert dat een OMB-er de vaardigheden dient te hebben om hiermee om te gaan. Daarnaast ziet een OMB-er kinderen gemiddeld drie kwartier per week. Afhankelijk van de interne organisatie van een school heeft een OMB-er evenals groepsleerkrachten niet altijd invloed op

de groepssamenstelling. Informatie-uitwisseling met een groepsleerkracht, die de kinderen dagelijks meemaakt, aangaande de (dynamiek in de) groep en/of individuele leerlingen, stelt een OMB-er in staat deze bevindingen mee te nemen in de (les)aanpak van de groep. Zo stelt een respondent: *'ik heb niet van iedereen dossierkennis maar ik heb wel wekelijks met iedere groepsleerkracht een terugkoppeling. En ik vind het heel belangrijk dat ze mij de belangrijkste zaken meegeven. Voor mij is het soms wel belangrijk om te weten van: ouders uit elkaar of is een kind uiteindelijk toch echt gediagnosticeerd met een autisme spectrum stoornis dat er ADHD is of medicatie is. Dat zijn dan wel dingen die ik belangrijk vind om beter te kunnen afstemmen'* (OMB-er, bijeenkomst 1, 21 februari 2013). Zowel studenten als professionals geven echter aan dat dit een actieve rol van hen zelf vraagt om dit te bewerkstelligen en dat wekelijks overleg met een groepsleerkracht niet voor ieder ook daadwerkelijk plaatsvindt.

Binnen een schoolorganisatie houdt een OMB-er net als groepsleerkrachten vorderingen van leerlingen bij en moet hij de invulling van zijn vak kunnen legitimeren. Respondenten rapporteren daarnaast een behoefte om hun vak (meer) te profileren binnen school. Ook dit verlangt een actief optreden van henzelf. Een van de respondenten verwoordt dit als volgt: *'je moet op een gegeven moment dus ook gewoon voor je vak gaan staan en naar buiten komen...[.]... daar heb ik zelf heel erg in gestreden dat ik in het Dot.com-systeem met muziek kwam te staan omdat ik wil dat ik meedoe. Het steeds opschrijven, dat heeft opeens gemaakt dat het wat serieuzer genomen is'* (OMB-er, bijeenkomst 1, 21 februari 2013). Bij een tweetal respondenten speelt mee dat er binnen hun werk enerzijds wel ruimte is voor muziekonderwijs, maar deze binnen het curriculum geen hoge prioriteit kent. Zo stelt een respondent: *'het kan voor mij soms een groot gevecht zijn om er werkelijk te staan'*. Bij (het legitimeren van) de invulling ervaart één respondent een spanningsveld aangezien het vak muziek zich minder gemakkelijk in een geldend lesmodel laat passen.

Discussie

Het doel van de beschreven studie was om het begrip OMB nader te verkennen als ook de mogelijke meerwaarde van OMB voor het kind binnen het speciaal onderwijs te onderzoeken. Respondenten beschreven in hun eigen woorden ervaringen, wat voor hen belangrijke elementen waren binnen OMB en hoe ze handelden zonder hen een voorgestructureerde onderwerpenlijst aan te bieden. Resultaten laten zien dat binnen OMB een drietal kernelementen kunnen worden onderscheiden te weten de muziek, het kind en de OMB-er. Respondenten ervaren muziek als een middel dat mogelijkheden biedt om een kind, met al zijn sterktes en moeilijkheden, te bereiken. Niet alleen is muziek van waarde bij het komen tot een muzikaal eindproduct,

het is tevens een belangrijk middel in het stimuleren van (buiten)muzikale vaardigheden. Respondenten benadrukken daarnaast het belang van een gedegen muzikale achtergrond als ook attitude en contactuele, observerende, orthopedagogische en ortho-didactische competenties waar in hun ogen een OMB-er over dient te beschikken. Een OMB-er kan het kind in aanraking brengen met verschillende aspecten van muziek en is op basis van dit onderzoek de aangewezen persoon om samen met het kind binnen de muziekles te exploreren, te experimenteren en te stimuleren. Bij gebrek aan adequate methodes vullen zij hun lessen vaak op hun eigen manier in, waarin muzikale als niet-muzikale doelen worden nagestreefd. Respondenten benoemen dat zij allemaal zien dat een kind veel plezier beleeft aan de muziekles en zijn eigenheid (meer) durft te tonen. Kinderen leren (samen) muziek maken en waarderen. Binnen de scholen waar OMB-ers werkzaam zijn wordt het belang van muziekonderwijs wisselend onderschreven en leven verwachtingen t.a.v. de opbrengstgerichtheid. Alle OMB-ers benoemen de behoefte om hun vak (sterker) te profileren. Daarnaast is gekeken naar effecten van OMB. Respondenten benoemen effecten op het gebied van geheugen, sociale interactie en zelfbeeld; zij zien bijvoorbeeld dat kinderen in staat zijn tot dingen, zoals op tijd komen en zaken onthouden. Bevindingen zijn in lijn met onderzoek. Zo blijkt uit onderzoek een positief effect van muziekles op verbaal geheugen (Brodsky & Sulkin, 2011; Ho et al., 2003). Tevens zien zij dat een kind zich meer (muzikaal) competent voelt. Hoewel in sommige situaties een muzikale activiteit heel doelgericht kan worden ingezet om een ontwikkelingsgebied te stimuleren, benoemen respondenten dat bovengenoemde elementen niet expliciet worden gestimuleerd. OMB lijkt naast een expressievak ook een vak waarbij een kind buitenmuzikale vaardigheden leert, zoals vaardigheden op het gebied van aandacht en geheugen. Een kind lijkt zich daar echter niet of nauwelijks van bewust is. Motivatie lijkt een belangrijke rol te spelen bij de effecten die gevonden zijn. Dat motivatie van invloed is, ligt in lijn met de literatuur (Foregeard, Winner, Norton, & Schlaug, 2008; Hallam, 2010a). Hallam (2010a, 2010b) benoemt zelfs dat veel van de niet-muzikale effecten van muziekonderwijs alleen optreden wanneer een kind deze lessen leuk vindt. Motivatie speelt tevens een belangrijke rol bij het presteren op school en is nauw verbonden aan gevoel van competentie en ambities. Als actieve deelname aan muziekonderwijs het gevoel van competentie en ambities stimuleert, kan zich dit verplaatsen naar andere domeinen en kan het de motivatie vergroten om vol te houden bij andere, moeilijke(re) taken (Hallam, 2010a, 2010b).

Scholen mogen zelf bepalen welke prioriteit muziekonderwijs krijgt (Van Hemel, 2009). Muziekonderwijs heeft op basisscholen niet altijd voorrang, onder meer omdat de nadruk met name ligt op het reken- en taalonderwijs (Haaij et al., 2012; Van Schilt-Mol, 2012). Daar komt bij dat muziekles niet alleen in het regulier maar ook binnen het speciaal basisonderwijs tegenwoordig ook vaak wordt verzorgd door groepsleerkrachten. Het probleem is echter

dat deze geen aanvullende opleiding voor muzikeducatie hebben gevolgd en zich vaker onzeker voelen over hun vaardigheden om in het vak zelf of binnen een bepaald muzikaal domein les te geven (Hallam, Burnard, Robertson, Saleh, Davies, Rogers, & Kokotsaki, 2009). De vraag is of binnen het speciaal basisonderwijs vakleerkrachten muziek deze rol zouden kunnen vervullen. Vakleerkrachten muziek hebben immers wel vakinhoudelijke kennis en vaardigheden om muziekonderwijs vorm te geven. Een vakleerkracht muziek heeft weliswaar een gedegen opleiding in didactiek van muzieklessen, maar een OMB-er heeft juist naast deze kennis, ook veel kennis over de ontwikkeling van kinderen met leer- en gedragsproblemen. Tevens heeft een OMB-er een basisattitude ontwikkeld die gekenmerkt wordt door een responsieve houding, het kunnen zorgen voor een veilige (leer)omgeving en klassenmanagement. Juist daardoor kan een OMB-er zijn muzieklessen optimaal laten aansluiten bij de sociale, cognitieve en emotionele vaardigheden van het kind. Het verzorgen van muzieklessen door een OMB-er geniet derhalve de voorkeur.

Een OMB-er is in staat om middels muzikale activiteiten vaardigheden te stimuleren die van belang zijn voor de ontwikkeling van een kind. Naast het spelenderwijs ontdekken en vergroten van hun muzikale repertoire worden kinderen tegelijkertijd aangemoedigd om bijvoorbeeld te luisteren naar elkaar, om keuzes te maken en te onthouden. Het kind is echter niet of nauwelijks bewust bezig met leren. Dit onbewuste of impliciete leren staat tegenover expliciet leren waarbij het kind vooraf of tijdens het leren wordt duidelijk gemaakt wat ze moeten leren. Reber, Gitelman, Parrish en Mesulam (2003) toonden aan dat activiteit in subcorticale gebieden waaronder de basale ganglia de impliciete component ondersteunt en de mediale temporale schors de expliciete component.

Kinderen leren vaardigheden door een mix van impliciet en expliciet leren. Bepaalde ontwikkelingen, zoals de rekenontwikkeling komt bij de meeste kinderen niet vanzelf op gang. De aanpak van een leerkracht kenmerkt zich door een gestructureerd aanbod en het expliciet aan bod laten komen van (deel)vaardigheden. Muziekonderwijs laat kinderen meer spelenderwijs en impliciet leren. Juist door op een spelende manier aandacht te besteden aan vaardigheden als keuzes maken, emoties uiten, memoriseren en samenwerken, kan het expliciete leren en verwerven van deze en andere vaardigheden een extra impuls krijgen.

Deze studie had een tweeledig doel: enerzijds gericht op het beter en genuanceerder verkennen van OMB, anderzijds de potentie van OMB voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften te verkennen. Bij laatstgenoemd aspect lijken onze bevindingen te wijzen in een veelbelovende invloed op neurocognitieve functies als ook zelfbeeld en motivatie. Deze constatering bieden aanknopingspunten om de effecten van OMB in de praktijk verder te onderzoeken. Bevindingen op basis van dit onderzoek worden getoetst in een vervolgonderzoek waarin vanuit een semi-kwantitatieve benadering de

mogelijke effecten van OMB op een aantal neurocognitieve functies wordt onderzocht. Het vervolgonderzoek kan een bijdrage leveren aan het inzichtelijk maken van de effectiviteit en meerwaarde van muziekonderwijs.

Elisabeth Dumont is promovenda aan de Universiteit Maastricht en doet onderzoek naar de relatie tussen muziekbeoefening en de ontwikkeling van de executieve functies. Zij studeerde ontwikkelings- en neuropsychologie aan de Universiteit Maastricht en voltooide in 2011 de Master opleiding piano co-repetitie aan Conservatorium Maastricht. Ze werkte binnen het speciaal onderwijs en de ambulante geestelijke gezondheidszorg. Naast haar docentschap aan de opleiding Docent Muziek van Conservatorium Maastricht verricht zij in samenwerking met Kennisontwikkeling Vaktherapieën (KenVak) en Universiteit Maastricht in het kader van haar promotie-onderzoek naar Orthopedagogische Muziekbeoefening (OMB).
E elisabeth.dumont@zuyd.nl

Susan van Hooren werkt als lector van het landelijk lectoraat Kennisontwikkeling Vaktherapie (afgekort KenVak) en als universitair docent bij de Open Universiteit, faculteit Psychologie en Onderwijswetenschappen. Binnen haar lectoraat verricht ze, samen met een team van enthousiaste onderzoekers, onderzoek naar creatieve therapie, de effectiviteit en de werkingsmechanismen van deze therapievormen.

Daarnaast is ze hoofdopleider van de Master of Arts Therapies, een landelijke masteropleiding. Bij de Open Universiteit verricht ze onderzoek en geeft ze onderwijs op het domein van de neuropsychologie en klinische psychologie. Voor meer informatie over het lectoraat zie www.kenvak.nl.

Miriam Stuijts is docent Orthopedagogiek voor de studenten die de specialisatie Orthopedagogisch Muziek Beoefenaar (OMB) volgen. Ze is door de faculteit Sociale Wetenschappen van de Hogeschool Zuyd voor een aantal lesuren gedetacheerd bij het Conservatorium Maastricht. Aan de universiteit is ze stage- en afstudeerbegeleidster, coördineert ze de kwaliteitszorg/werkveldcommissie en beheert ze de portefeuille kennisontwikkeling en onderzoek. Daarnaast coördineert ze vele onderzoeksprojecten, bijvoorbeeld bij instanties als Xonar, Mondriaan en Bureau Jeugdzorg. Ze promoveerde in 1994 bij de faculteit Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. Onder haar publicaties bevindt zich het samen met collega Marc Rutten geschreven handboek (met cd-rom) *'Muziekstrategie: Orthopedagogische Muziekbeoefening'* (2005), het eerste leerboek dat vanuit een orthopedagogische visie de muzikeducatie belicht.

Frans Feron is hoogleraar Sociale Geneeskunde in het bijzonder Jeugdgezondheidszorg en tevens voorzitter van de vakgroep Sociale Geneeskunde van de Universiteit Maastricht. Daarnaast is hij als arts Maatschappij en Gezondheid verbonden aan de GGD Zuid Limburg. Hij heeft 36 jaar ervaring in de Jeugdgezondheidszorg. Van 1983 tot 1996 was hij tevens werkzaam als vertrouwensarts inzake kindermishandeling bij het toenmalige Bureau Vertrouwensarts Limburg in Maastricht. In de periode van 1987 tot 2006 was hij hoofd van de afdeling Jeugdgezondheidszorg van de GGD in Maastricht. Hij promoveerde op het proefschrift *'Studies on neurodevelopmental issues in children.'*

Literatuur

- Boeije, H. (2008). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Brodsky, W., & Sulkin, I. (2011). Handclapping songs: A spontaneous platform for child development. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1111-1136.
- Chobert, J., Marie, C., Francois, C., Schön, D., & Besson, M. (2011). Enhanced passive and active processing of syllables in musician children. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23 (12), 3874-3887.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139-152.
- Flaton, A., & Taylor, S. J. (2006). "Who Would I Be Without Danny?" Phenomenological Case Study of an Adult Sibling. *Mental Retardation*, 44(2), 135-144.
- Foregeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and non-verbal reasoning. *Plos ONE*, 3(10), 1-8.
- Goede, R., & De Villiers, C. (2003). The applicability of grounded theory as research methodology in studies on the use of methodologies in IS practices. *In Proceedings of the 2003 annual research conference of the South African Institute of Computer Scientists and Information Technologists on Enablement through Technology* (pp. 208-217). South Africa: South African Institute of Computer Scientists and Information.
- Haaij, S., Hiemstra, T., & Slob, R. (Eds.) (2012). *Muziek telt! Over muziek-educatie in het basisonderwijs*.
- Hallam, S. (2010a). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. In S. Hallam, & A. Creech (Eds.), *Music education in the 21st century in the United Kingdom. Achievements, analysis and aspirations* (pp. 2-17). London: Institute of Education.
- Hallam, S. (2010b). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., & Kokotsaki, D. (2009). Trainee music primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221-240.
- Hemel, A. van (2009). *Naar een deltaplan voor het muziekonderwijs. Verkenningen van de mogelijkheden van muziekonderwijs in Amsterdam*. Amsterdam: DMO/Kunst en Cultuur.
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Foregeard, M., Winner, E., Evans, A.C., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *The Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025.
- Ho, Y.-C., Cheung, M.-C., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450.
- Johnson, C. M., & Memmott, J. E. (2006). Examination of relationships between participation in school music programs of differing quality and standardized test results. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 293-307.

Meadows, L., & Morse, J. M. (2001). Constructing evidence within the qualitative project. In J. M. Morse, J. Swanson, & A. Kuzel (Eds.), *The nature of evidence in qualitative inquiry* (pp. 187-202). Thousand Oaks, CA: Sage.

Peters, V. (2000). *Kwalitan 5.0*.

Reber, P.J., Gitelman, D. R., Parrish, T. B., & Mesulam, M. M. Dissociating explicit and implicit category knowledge with fMRI. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15(4), 574-583.

Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., & Bambrick, C. (2012). Orchestrating life skills: the effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292-309.

Rutten, M., & Stuijts, M. (2014). *Muziekstrategie: Orthopedagogische Muziekbeoefening*. Maastricht: Conservatorium Maastricht.

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.

Schilt-Mol, T. van (2012). Muziekles op de basisschool: meer en beter? In T. Ijdens, M. van Hoorn, A. van den Broek, & C. van Rensen (Eds.), *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2012. Doelen, middelen, effecten* (pp. 39-52). Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Wester, F. (1987). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg: Coutinho.

Muziekonderwijs voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften

Eva Wilde, Adam Ockelford en Graham Welch

Er komt steeds meer wetenschappelijk bewijs voor positieve effecten van muziekbeoefening op het sociale, psychologische en fysieke welzijn van mensen. Vooral voor kinderen met beperkingen en speciale onderwijsbehoeften kan dat waardevol zijn en meer onderzoek hiernaar is dan ook wenselijk, stellen Eva Wilde, Adam Ockelford en Graham Welch. In dit artikel beschrijven ze het project *Sounds of Intent*, het eerste empirische onderzoeksproject dat de muzikale ontwikkeling van kinderen en jongeren met leerproblemen in kaart brengt en een eerste poging doet om vast te stellen hoe die ontwikkeling tot stand komt.

Muziekbeoefening is een veelzijdige activiteit (Welch & McPherson, 2012; Ockelford, 2012). Het uitvoeren, improviseren en componeren van muziek, alleen luisteren naar muziek of een melodie in herinnering roepen is een samenspel van cognitieve vermogens, creativiteit en motorische vaardigheden en daarnaast sociale en emotionele intelligentie. Het vraagt om een spectrum aan vaardigheden als geheugen, auditieve verwerking, voorstellingsvermogen, het fysiek voortbrengen van geluiden, communicatie en zelfregulering (Pantev, 2009; Ockelford, 2012). Bezig zijn met muziek vergt deze vaardigheden niet alleen, maar kan ook helpen ze te versterken. Behalve de muzikale ontwikkeling kunnen muziekactiviteiten het cognitieve, fysieke, sociale en emotionele welzijn bevorderen (Welch & Ockelford, 2015). Daarom kan 'muzikaliteit' ook niet worden gezien als een op zich staande vaardigheid. Het is meer een verzamelnaam voor een profiel van verschillende vaardigheden. De ontwikkeling en activering daarvan hangt af van iemands fysieke en mentale vermogens, motivatie en andere omgevingsgebonden en persoonlijke omstandigheden en factoren (McPherson & Lehmann, 2012).

Je kunt stellen dat iedereen muzikaal is en dat muzikaliteit universeel is, ongeacht de verschillen tussen mensen (Welch & McPherson, 2012). De resultaten van het *Sounds of Intent*-onderzoek (dat we hieronder zullen beschrijven) lijken erop te wijzen dat dit ook geldt voor mensen met ernstige beperkingen en complexe onderwijsbehoeften (Ockelford, 2000, 2015). Ook deze mensen zijn muzikaal en kunnen zich bezighouden met muziek. Sommigen vertonen zelfs een even breed spectrum aan muzikale vaardigheden als mensen zonder beperkingen of leerproblemen (Ockelford & Welch, 2012).

Passend onderwijs

Kinderen en jongeren met psychologische stoornissen of een geestelijke beperking ontwikkelen zich minder snel en presteren lager dan hun leeftijdgenoten. Ze hebben speciale onderwijsbehoeften (*special needs*). Ongeacht de diversiteit aan oorzaken van en verschillen in de mate van beperking gaat het om kenmerkende tekortkomingen zoals lees- en schrijfproblemen, concentratieproblemen, fysieke beperkingen dan wel het niet in staat zijn tot het leggen van contacten en het sluiten van vriendschappen. Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat bij een op de vijf kinderen sprake is van mentale beperkingen (Bor, Dean, Najman, & Hayatbakhsh, 2014) en voor sommige aandoeeningen is het aantal diagnoses de afgelopen tijd toegenomen (Batstra & Frances, 2012). Psychopathologie is een gespreksonderwerp op scholen en geestelijke stoornissen behoren inmiddels tot de 'parlance of childhood' (dagelijks taalgebruik, *red.*) (Harwood & Allan, 2014).

Aangezien de consequenties van deze problemen ernstig kunnen zijn en ze een negatieve invloed hebben op de emotionele, fysieke en sociale ontwikkeling van een kind, mogen ze niet worden onderschat. Onderwijs aan

leerlingen met speciale onderwijsbehoeften kan onderdeel uitmaken van het aanbod van reguliere scholen (in Nederland: passend onderwijs, *red.*). Deze scholen spelen in op individuele onderwijsbehoeften met uiteenlopende strategieën en verschillende les- en leermethoden. Hiermee streven ze naar integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs (Department for Education [DfE], 2014; Department for Education and Skills [DfES], 2001). De lesmethoden worden zo aangepast dat ze voor alle leerlingen van nut zijn, ook voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, of scholen zetten speciale klassenassistenten in. Daar waar integratie niet mogelijk of wenselijk is, kunnen kinderen speciale scholen bezoeken waar ze specialistische ondersteuning krijgen (DfE, 2014; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, n.d.).

Muzikaliteit en speciale onderwijsbehoeften

Zoals gezegd is er wetenschappelijk bewijs dat muziek bevorderlijk kan zijn voor deze groep leerlingen. Uit een door de EU gesubsidieerd onderzoek naar het gebruik van muziek voor de sociale inclusie van kinderen (Purves et al., 2011) blijkt dat bezig zijn met muziek in een schoolomgeving voor alle leerlingen bevorderlijk kan zijn (Heikkinen et al., 2015). Doel van dit onderzoek was ‘improve inclusion and reduce isolation in groups of children’ en ‘to support children’s processes of social inclusion through the use of new music technology’ (Fredrikson et al., 2009, p. 1). Het onderzoek richtte zich in het bijzonder op leerlingen met lichte leerproblemen en aandachtstoornissen en leerlingen met een immigratieachtergrond en een andere moedertaal. Het technische gereedschap bij dit project was de zogeheten *JamMo* (jamming mobile) waarmee kinderen muziek kunnen componeren en delen. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de deelnemers ‘felt more socially included subsequent to the *JamMo* sessions compared to prior to them’ (Purves et al., 2011, p. 56). Een significante observatie was bovendien dat er sprake was van een goede samenwerking tussen leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, leerproblemen en aandachtsproblemen en hun leeftijdsgenoten (Purves et al., 2011).

Vergelijkbare bevindingen uit ander onderzoek naar muziek in het speciaal onderwijs tonen het bestaan aan van muzikale intelligentie, ook bij mensen met beperkingen. Zo bleek er bij kinderen met verbaal-communicatieve beperkingen wel sprake van muzikale communicatie, doordat ze met anderen muziekimprovisaties deden (zie Ockelford, 2011a; Ockelford & Matawa, 2010).

De uitdaging voor beleidsmakers, onderwijsmanagers, behandelaren en anderen die zich bezighouden met het muziekonderwijs aan kinderen en jongeren – ook met speciale onderwijsbehoeften – is daarmee niet ‘of’ er geschikt muziekonderwijs moet zijn, maar ‘hoe’. Leraren spelen een cruciale

rol bij het wegnemen van drempels in gedrag en omgeving die kinderen en jongeren verhinderen deel te nemen aan reguliere, inkluderende muziekactiviteiten, zodat 'students with disabilities attend regular music classrooms in their schools, and are not isolated from their peers without disabilities (...) and participate with them in regular music classes and other age-appropriate school music activities' (Jellison, 2012, p. 66).

We benadrukken graag dat muziekonderwijs iets anders is dan muziektherapie. Helaas wordt nog altijd aangenomen dat muziektherapie de belangrijkste manier is om kinderen met beperkingen toegang te geven tot muziek (Ockelford, 2000, 2012) en dat verhindert een inkluderende benadering van deelname aan muziekactiviteiten. Bovendien sluit muziektherapie – het gebruik van muzikale elementen en geluid als middel om het psychologische, fysieke, mentale en socio-emotionele welzijn te verbeteren – het geformaliseerde educatieve doel van de muzikale ontwikkeling en groei uit. Muziekonderwijs is het lesgeven in en aanleren van muzikale vaardigheden, kennis van muziek en het begrijpen van de aard van muziek. Eenvoudig gezegd ligt daar de focus op het onderwijzen 'in' muziek (Ockelford, 2000). Formeel muziekonderwijs voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften is echter complexer, want hier ligt ook iets anders besloten: onderwijzen 'met' of 'door' muziek, met als doel een bredere manier van leren en ontwikkeling, waarbij ook cognitieve, sociale, emotionele, communicatieve en andere vaardigheden worden getraind (Ockelford, 2000). Idealiter moet muziektherapie dan ook geen vervanging zijn voor muziekonderwijs, net zoals muziekonderwijs geen vervanging moet zijn voor muziektherapie. Beide kunnen en moeten complementair zijn en gedreven zijn door 'distinct musical and extramusical aims' (Bruhn, 2000; Robertson, 2000; Ockelford, 2000, 2008; Markou, 2010).

Dus kinderen, vooral die met speciale onderwijsbehoeften, 'engaging in appropriate musical activity means that the benefits of education in music are intertwined with an education through music' (Welch & Ockelford, 2015, p. 2) en deze muziekactiviteiten moeten onvoorwaardelijk beschikbaar zijn. Daarnaast moet de muzikale ontwikkeling niet alleen worden gekoesterd in een therapeutische omgeving, maar juist ook daarbuiten. Geen kind mag dergelijk onderwijs, waarin muziektherapie en muziekonderwijs samengaan, worden geweigerd, noch mogen ze worden gehinderd in het aanspreken van hun potentieel inzake sociale, educatieve en persoonlijke prestaties en het hoogst haalbare niveau als musicus (Gfeller, 1999).

Een verwaarloosd onderzoeksgebied

Hoewel velen de voordelen van muziekonderwijs inmiddels erkennen, zijn kinderen en jongeren met speciale onderwijsbehoeften nog steeds ondervertegenwoordigd binnen het onderzoek naar muziekonderwijs en psychologie

(Jellison, 2000). En, net als ruim tien jaar geleden, is muziek 'not widely used in the field of learning disabilities' (Savarimuthu & Bunnell, 2002, p. 160). Helaas zijn beleidsmakers, regeringen en plaatselijke politici zich onvoldoende bewust van de grote waarde die systematische deelname aan muziekactiviteiten kan hebben juist voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Een mogelijke reden is dat deze doelgroep per definitie een minderheid vormt en daarmee een gemarginaliseerde groep die minder aandacht krijgt dan nodig is. Om muziekonderwijs voor deze kinderen te bevorderen, zowel in beleid als in praktijk, blijven resultaten van goed onderzoek nodig. De internationale gemeenschap van onderzoekers van muziekonderwijs zou moeten erkennen dat ze op dit punt tekort schiet en zou meer middelen moeten aanvragen en toewijzen aan dit verwaarloosde onderzoeksgebied om zo in te spelen op de behoeften en belangen van kinderen met speciale onderwijsbehoeften.

Er zijn drie redenen waarom de behoeften van deze kinderen het muziekonderwijs na aan het hart zouden moeten liggen. Ten eerste is er de ethische verplichting van het streven naar gelijke kansen voor iedereen. Alle jonge mensen moeten toegang hebben tot het maken van muziek op een hoog niveau. Daarom moeten zaken die de muziekontwikkeling van jonge mensen in de weg staan of juist bevorderen systematisch worden benaderd en aangepakt.

Ten tweede moeten we nagaan hoe mensen in uitzonderlijke omstandigheden en met speciale behoeften fungeren – ook personen met een ernstige of zware beperking – om beter te begrijpen hoe wij allemaal fungeren, voelen, denken en ons gedragen. Als wij ervoor openstaan, kunnen er krachtige inzichten ontstaan die een licht werpen op wat muzikaliteit is en wat het betekent om muzikaal te zijn (Lubbock, 2008; Ockelford, 2011b). Als we vervolgens de brede neurologische modulariteit van muzikaliteit bezien, krijgen we een dieper inzicht in en mogelijk zelfs een oplossing voor het nature-nurture-debat dat binnen het muziekonderwijs speelt (Ockelford, 2011c). Voorbeelden van mensen met aangeboren beperkingen die binnen een rijke muzikale omgeving deelnemen aan muziekactiviteiten, tonen dat de verhoogde invloed uit de omgeving in combinatie met genetische aanleg kan resulteren in betere muziekwaarneming en cognitieve prestaties. Van de kinderen met weinig tot geen gezichtsvermogen ontwikkelt bijvoorbeeld 40% een absoluut gehoor in de eerste twee à drie jaar van hun leven; bij 5% van hen is sprake van autisme (Ockelford, Pring, Welch, & Treffert, 2006; Ockelford & Matawa, 2010).

Een ander voorbeeld is een recent onderzoek op een Londense basisschool naar de positieve effecten van zingen op het gehoor en stemgebruik bij kinderen met gehoorbeperkingen in de eerste schooljaren (Welch et al., 2015). Uit de resultaten komt naar voren dat ook deze kinderen zich muzikaal kunnen ontwikkelen. Bij dit onderzoek lag de nadruk op het opbouwen van een repertoire van eenvoudige liedjes, naast muzikale activiteiten, verkenningstochten met de stem en visualisering van geluid in beelden. De beoordeling van het programma bestond uit een voor- en nameting van de

waarneming van toonhoogte en spraak bij achtergrondlawaai en van de zangprestaties. Het speciaal opgezette muziekprogramma dat gedurende twee schoolperiodes (ongeveer een half jaar) regelmatig werd gehouden, bleek zowel bij deze kinderen als hun normaal horende leeftijdsgenoten tot grotere nauwkeurigheid bij het zingen en in de stemomvang te leiden. De sessies zorgden bovendien voor een aanzienlijke verbetering in de waarneming van toonhoogte (Welch et al., 2015).

Een derde reden is dat we, door het doen van onderzoek naar en het opzetten van muziekprogramma's, activiteiten en werkmethoden voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften, kunnen komen tot een universele aanpak die vermoedelijk niet alleen bevorderlijk is voor speciale groepen leerlingen met bepaalde kenmerken, maar voor iedereen, ook voor mensen zonder beperkingen (Jellison, 2012). Bovendien kan muziekonderwijs gebaseerd op inclusie een veelbelovende insteek zijn voor het bereiken van sociale inclusie, vooral voor groepen die een minderheid vormen en het risico lopen gemarginaliseerd te raken.

Het *Sounds of Intent*-project

Bijna twee decennia geleden was er binnen het onderzoek naar muziekonderwijs nog geen plaats voor onderzoek naar kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Op basis daarvan is destijds een position paper geschreven, waarin de toen actuele kwesties rond de beschikbaarheid van muziekonderwijs in het Verenigd Koninkrijk zijn toegelicht. Het doel was tweeledig: een nieuwe methode ontwikkelen voor leraren en therapeuten en mogelijke onderzoeksgebieden bepalen (Ockelford, 2000). Vervolgens kwamen er verschillende initiatieven tot stand, waaronder enkele promotieonderzoeken (Cheng, 2009; Markou, 2010). Tegelijkertijd werd het onderzoek *Provision of Music in Special Education* uitgevoerd naar de aard van het muziekaanbod binnen het speciaal onderwijs voor 2.758 leerlingen op 52 scholen in Engeland voor kinderen met leerproblemen (Welch, Ockelford, & Zimmermann, 2001; Ockelford, Welch, & Zimmermann, 2002). Dit onderzoek, is later bekend geworden als het PROMISE-onderzoek.

Uit de resultaten kwam naar voren dat muziek bij kinderen met ernstige leerproblemen, kortweg SLD (*severe learning difficulties*) of diepe en meervoudige leerproblemen ofwel PMLD (*profound and multiple learning difficulties*) mogelijk ook gunstig uitpakt voor hun bredere leerprocessen en algemeen welzijn. Dit ligt in lijn met wat algemeen werd aangenomen (Welch et al., 2001). Daarnaast bleek er, ondanks de breed erkende positieve invloed van muziek op deze kinderen, een gebrek aan sturing in de benadering, het opzetten en het aanbieden van muziekonderwijs.

Deze vroege initiatieven leidden vervolgens tot de totstandkoming van het onderzoeksproject *Sounds of Intent* (SoI), een samenwerking van het

UCL Institute of Education (het onderwijsinstituut van de universiteit van Londen), Roehampton University en het Britse Koninklijk instituut voor blinden (Royal National Institute of the Blind) met collega's van scholen voor speciaal onderwijs die betrokken waren bij de Londense presentatie van het PROMISE-onderzoek. Het doel van Sol was het in kaart brengen van de muzikale ontwikkeling van kinderen en jongeren met complexe onderwijsbehoeften (Ockelford, Welch, Zimmermann, & Himonides, 2005; Welch, Ockelford, Carter, Zimmermann, & Himonides, 2009; Cheng, Ockelford, & Welch, 2009; Vogiatzoglou, Ockelford, Welch, & Himonides, 2011; Ockelford & Zapata Restrepo, 2012) en om te onderzoeken hoe die ontwikkeling het best kon worden bevorderd.

De deelnemende leraren op de speciale scholen en enkele kernleden van het onderzoeksteam verzamelden, vergeleken en ordenden de gegevens van individuele casussen. De gegevens zijn samengevoegd tot een reeks 'plattegronden' van muzikale ontwikkeling, die vervolgens zijn geëvalueerd en onderzocht om te komen tot een zo goed mogelijke visuele presentatie. Het doel was het creëren van een interactieve, webgebaseerde versie van de daaruit resulterende ontwikkelingsmethode. Die zou behandelen en ouders de mogelijkheid bieden om de muzikale ontwikkeling van hun kind te beoordelen en in te schalen, maar daarnaast ook veranderingen en reacties op bepaalde interventies kunnen vastleggen. Bovendien zou de methode gebruikers in staat stellen om kwalitatieve observaties vast te leggen in verbale vorm of in de vorm van video- of audiogegevens. Kort gezegd konden met de Sol-methode de muziekprofielen van kinderen met complexe onderwijsbehoeften, hun muzikale ervaringen, prestaties en de aard en mate van ontwikkeling worden opgebouwd, beoordeeld en in kaart gebracht (zie www.soundsofintent.org).

Opzet van *Sounds of Intent*

Het onderzoeksteam van Sol koos voor een bottom-upbenadering en werkte vanaf het begin samen met mensen uit de beroepspraktijk, waaronder muziektherapeuten en leraren. Het doel was het ontwikkelen van nauwkeurige, gezamenlijke definities voor de variatie en verschillen in aard en manifestatie van de verschijnselen die zij waarnamen onder hun leerlingen met leerproblemen (SLD en PMLD). Daarnaast zijn er uitgebreide analyses gemaakt van video-opnamen van verschillende casussen, om zo voorbeelden te verzamelen van typisch, uitzonderlijk en heel interessant muzikaal gedrag van leerlingen en scholieren. Dit betrof een breed spectrum aan behoeften en vaardigheden. De acties, reacties en interacties van deze deelnemers werden bijvoorbeeld als volgt genoteerd:

Abigail zit in haar stoel zonder zich te bewegen. Haar leraar komt naar haar toe en speelt op een bekken met een zachte stok, eerst zacht en dan

harder. Voor haar en dan in de buurt van elk oor. Abigail lijkt hierop niet te reageren.

Rosina ligt in de 'Kleine kamer' en maakt vrijwel constant een eentonig geluid. Door een plotselinge beweging van haar rechterarm slaat ze met haar hand tegen een bel. Ze moet iedere keer glimlachen en het eentonige geluid verandert voor korte tijd in een lach.

Taybah strijkt met haar linkerhand over snaren van een gitaar die iemand bij haar in de buurt houdt. Er volgt een korte pauze en dan tilt ze haar hand op en strijkt opnieuw langs de snaren en doet dat ook nog een derde keer.

Wendy giechelt als mensen met haar communiceren in regelmatige patronen van lettergrepen, zoals 'ma ma ma ma ma', 'da da da da da' of 'ba ba ba ba ba'.

Carol bootst eenvoudige vocalisatiepatronen na – ze imiteert daarbij de pieken en dalen van haar spraak en van de stem van de spraaktherapeut.

Emily verzint liedjes op basis van korte zinnen die verband lijken te houden met elkaar – en toen haar leraar goed luisterde naar een opname die zij had gemaakt van hoe Emily zong, merkte ze dat een zin vaak begon op de plek waar de andere zin was geëindigd.

Faisal heeft ernstige leerproblemen en hemiplegie. Hij speelt alleen keyboard met zijn linkerhand en leert het materiaal op zijn gehoor. Hij is kort geleden bij de schoolband gekomen en heeft zichzelf de rol toebedeeld van het spelen van de baspartijen. Nu neemt hij niet alleen meer over wat de linkerhand van de andere keyboardspeler doet, maar improviseert ook rondom de harmonieën.

Uit deze voorbeelden blijkt dat het vrijwel onmogelijk zou zijn om de muziekprofielen en de ontwikkeling van deze kinderen te conceptualiseren vanuit één dimensie. Na diepgaande discussies binnen de onderzoeksgroep van Sol is uiteindelijk gekozen voor drie domeinen, waarvan de onderzoekers aannamen dat ze een goede, representatieve samenvatting waren van de verschillende vormen waarin iemand bezig kan zijn met muziek. Verder dienden de domeinen betekenisvolle en nuttige trefwoorden te krijgen voor therapeuten, leraren en andere betrokkenen. Daarom werden de volgende domeinen vastgelegd (Ockelford, 2008; Welch et al., 2009):

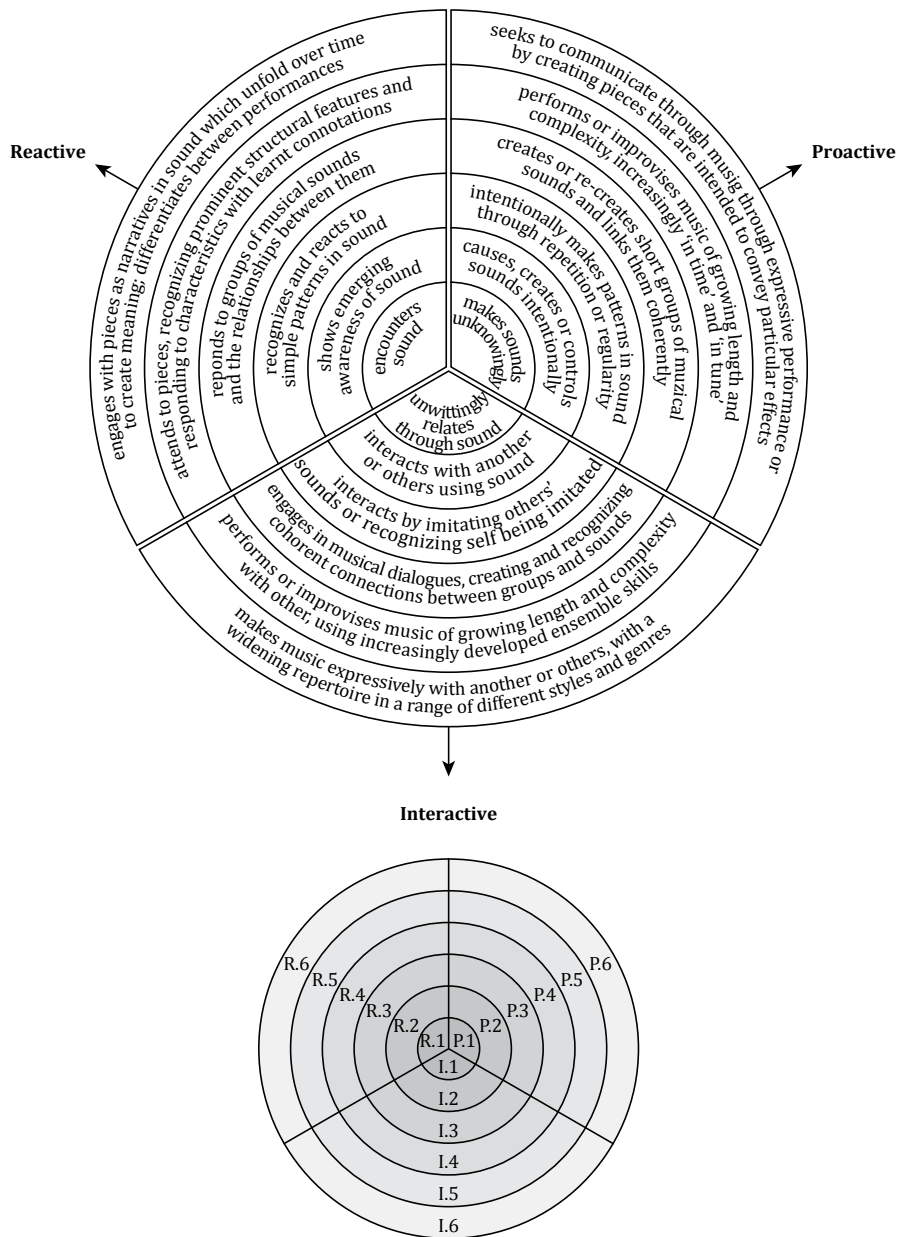
1. 'reactief'
luisteren en reageren op geluiden en muziek
2. 'proactief'
zelf muziek maken
3. 'interactief'
bezig zijn met geluid en muziek in groepsverband.

Verder bleek dat het geobserveerde muzikale gedrag in ontwikkelingsbereik en omvang varieerde van iets wat leek op een nulpunt ofwel de allereerste stadia van muzikaliteit tot het zich bezighouden met muziek op een zeer hoog niveau. De onderzoeksgroep kwam vervolgens tot de conclusie dat de muzikaal-cognitieve ontwikkeling bij kinderen met speciale behoeften zou kunnen worden geconceptualiseerd en grafisch zou kunnen worden weergegeven op basis van zes verschillende niveaus met een beschrijving van de ontwikkeling van cognitieve kernvaardigheden: (1) Verwarring en chaos, (2) Bewustwording en intentionaliteit, (3) Relaties, repetitie, regelmaat, (4) Klanken die clusters vormen, (5) Diepere structurele verbindingen en (6) Volgroeide artistieke expressie (Ockelford & Welch, 2012) (zie tabel 1).

Tabel 1. De zes niveaus die aan de Sounds of Intent-methode ten grondslag liggen (herkenbaar aan het Engelse acroniem 'CIRCLE')

Level	Description	Acronym	Core cognitive abilities
1	Confusion and Chaos	C	None: no awareness of sound as a distinct perceptual entity
2	Awareness and Intentionality	I	An emerging awareness of sound as a distinct perceptual entity and of the variety that is possible within the domain of sound
3	Relationships, Repetition, Regularity	R	A growing awareness of the possibility and significance of <i>relationships</i> between the basic aspects of sounds
4	Notes Forming Clusters	C	An evolving perception of <i>groups</i> of sounds, and the relationships that may exist between them
5	Deeper Structural Links	L	A growing recognition of whole pieces, and of the frameworks of pitch and perceived time that lie behind them
6	Mature Musical Expression	E	A developing awareness of the culturally determined emotional syntax' of performance that articulates the 'narrative metaphor' of pieces

Afbeelding 1. Weergave van de Sounds of Intent-structuur



In kaart brengen van de *Sounds of Intent*-methode

De hierboven genoemde zes niveaus besloegen alle drie domeinen van muzikale vaardigheden en zijn opgesplitst naar in totaal achttien segmenten, weergegeven in een cirkel (afbeelding 1). Dit hield in dat elk niveau is onderverdeeld in drie typerende manieren waarop iemand bezig kan zijn met muziek: een type voor het reactieve domein (R), voor het proactieve domein (P) en voor het interactieve domein (I). Deze segmenten beschouwden we als de meest geschikte manier om de geobserveerde ontwikkeling van kinderen zichtbaar te maken, te beginnen vanuit het centrumgedeelte en met het verloop in ontwikkeling verder naar de buitenste gedeelten: van een focus van iemand op zichzelf tot aan steeds grotere groepen van andere personen. Na nog meer pilotonderzoeken en daaruit voortkomende evaluaties, aanpassingen en discussies besloot de onderzoeksgroep om elk segment nog verder op te splitsen. Vanuit die overweging zijn alle achttien descriptoren opnieuw opgedeeld in nog eens vier verschillende onderdelen, om zo nog meer details te kunnen weergeven (zie tabel 2). In bredere zin stonden deze elementen voor de verhouding van geluid en muziek tot andere zintuiglijke input en de resterende elementen voor technische kwesties die verband hielden met iemands prestaties.

Tabel 2. Voorbeeld van elementen van de Sol-methode (A, B, C, D) voor de eerste drie segmenten van ieder domein (R, P, I)

Reactive Domain

<i>Level</i>	<i>R.1</i>	<i>R.2</i>	<i>R.3</i>
Descriptor	Encounters sounds	Shows an emerging awareness of sound	Responds to simple patterns in sound
Element A	Is exposed to a rich variety of sounds	Shows awareness (of a variety) of sounds	Responds to the repetition of sounds
Element B	Is exposed to a wide range of music	Responds differently to sound qualities that differ (eg loud/quiet), and/or change (eg getting louder)	Responds to a regular beat
Element C	Is exposed to music in different contexts	Responds to sounds increasingly independently of context	Responds to patterns of regular change
Element D	Is exposed to sounds that are linked to other sensory input	Responds to sounds that are linked to other sensory input	Responds to sounds used to symbolize other things

Proactive Domain

<i>Level</i>	<i>P.1</i>	<i>P.2</i>	<i>P.3</i>
Descriptor	Makes sounds unknowingly	Makes or controls sounds intentionally	Makes simple patterns in sound intentionally
Element A	Sounds made by life processes are enhanced and/or involuntary movements are used to make sounds	Makes sounds intentionally, through an increasing variety of means and with greater range and control	Intentionally makes simple patterns through repetition
Element B	Sounds are made or controlled through co-active movements	Expresses feelings through sound	Intentionally makes a regular beat
Element C	Activities to promote sound production occur in a range of contexts	Produces sounds intentionally in a range of contexts	Intentionally makes patterns through change
Element D	Activities to promote sound production are multisensory in nature	Produces sounds as part of multisensory activity	Uses sound to symbolize other things

Interactive Domain

<i>Level</i>	<i>I.1</i>	<i>I.2</i>	<i>I.3</i>
Descriptor	Relates unwittingly through sound	Interacts with others using sound	Interacts imitating others' sounds or through recognizing self being imitated
Element A	Co-workers stimulate interaction by prompting with sounds and responding to any sounds that are made	Sounds made by another stimulate a response in sound	Imitates sounds made by another
Element B	Co-workers model interaction through sound	Sounds are made to stimulate a response in sound	Shows awareness of own sounds being imitated
Element C	Activity to promote interaction through sound occurs in a range of contexts	Interaction occurs increasingly independently of context	Imitates simple patterns in sound made by another
Element D	Some interaction is multisensory in nature	Interaction through sound engages other senses too	Recognizes own patterns in sound being imitated

De relatie tussen de trefwoorden en elementen en tussen de drie domeinen is complex. De descriptoren voor het niveau hebben bovendien een hiërarchische structuur, waarbij het behalen van een hoger niveau afhankelijk is van het behalen van alle vorige niveaus binnen een domein. Tussen de domeinen lijkt er een vrij verloop te zijn van reactief naar proactief en vervolgens naar interactief. Bovendien is het verband tussen alle mogelijkheden die de 72 elementen bieden zeer complex en fijnmazig. Ondanks dat er tussen de elementen op de verschillende niveaus soms onvermijdelijk sprake is van verbindingen binnen en tussen domeinen, is een verbinding niet universeel voor de hele methode – wat betekent dat een observatie op het ene niveau binnen het ene domein niet noodzakelijkerwijs inhoudt dat dit niveau ook binnen een ander domein wordt gehaald. Dit was voor het onderzoeksteam een bevestiging van hun opvatting dat de muzikale ontwikkeling van nature plaatsvindt op meer lagen en diverse onderdelen kent en dat een dergelijke fijnmazigheid kenmerkend en onvermijdelijk is. Het leek dus heel waarschijnlijk dat iemands muzikale ontwikkelingsprofiel diverse facetten heeft en iemand dus niet simpelweg op één bepaald punt van zijn muzikale ontwikkeling is. Deze hypothese werd later bevestigd door gedetailleerder empirisch onderzoek.

Als resultaat van het in kaart brengen van de gegevens in het verkennende stadium, kwam de vraag bovendrijven hoe de Sol-methode zou kunnen werken als een praktisch beoordelingsinstrument voor therapeuten en leraren en hoe het hen in staat zou stellen om de prestaties van hun leerlingen en mogelijke veranderingen hierin als gevolg van de muzikale interventies te meten.

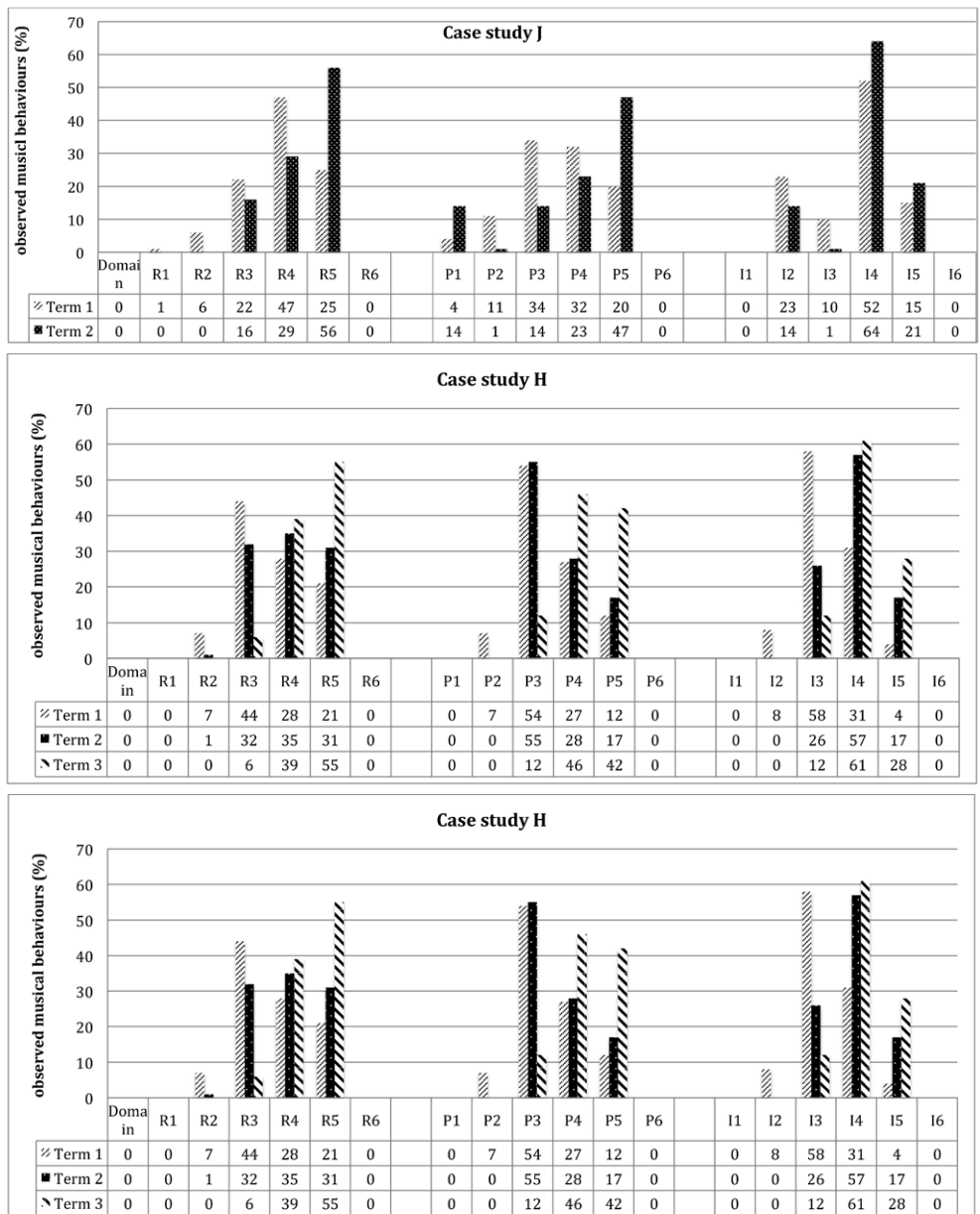
Empirische verkenningen van de Sol-methode

De eerste uitgebreide empirische verkenning van de methode is uitgevoerd door Evangeline Cheng, promovendus aan het UCL Institute of Education in Londen. Zij testte de methode en paste hem toe in een aantal langetermijnonderzoeken bij verschillende casussen (Cheng et al., 2009; Cheng, 2009). Ze observeerde verschillende jonge mensen met ernstige leerproblemen, die zich op een speciale school bezighielden met muzieksessies en beoordeelde hen met de Sol-methode. Daarbij legde ze sessie voor sessie vast hoe vaak leerlingen zich op bepaalde niveaus met muziek bezighielden.

Chengs promotieonderzoek betrof drie specifieke casussen met regelmatige observaties gedurende acht à dertien maanden, waarvan één casus van twee schoolperiodes en twee andere casussen met observaties gedurende een heel kalenderjaar. Bij iedere casus kon ze muzikale vooruitgang aantonen, waarbij zich op de lange termijn steeds vaker geavanceerder muzikaal gedrag voordeed (zie afbeelding 2 [a,b,c], Cheng, 2009). Het patroon van de waargenomen reacties wees duidelijk op een verschuiving naar de buitenste niveaus van het kader. Toch werd op basis van deze drie casussen duidelijk dat muzikale ontwikkeling nooit simpel en eenduidig verloopt.

Bij alle personen was sprake van een breed spectrum aan muzikaal gedrag, verspreid over de verschillende domeinen en de segmenten daarvan, zowel in de eerste schoolperiode als later.

Afbeelding 2. Samenvatting van de Sol-profielen van drie casussen: twee schoolperiodes (casus J) en drie schoolperiodes (casus H en K) (Cheng, 2009)



Op grond van Chengs gegevensanalyse (2009) bleek dat ze nog subtielere intrapersoonlijke veranderingen in kaart kon brengen als ze de elementen zelf op hun beurt weer opsplijste in verschillende gradaties van bezig zijn met muziek. Het onderzoeksteam deed dan ook verder verkennend empirisch onderzoek om dit principe te testen.

De tweede empirische verkenning van het Sol-project betrof twintig jongeren met PMLD van de Linden Lodge School in het zuidwesten van Londen. De leeftijden van de leerlingen liepen uiteen van 11 jaar en 11 maanden tot 17 jaar en 7 maanden en ze hadden zeer diverse etnische en culturele achtergronden. Bij alle leerlingen was sprake van een ernstig beperkte algemene ontwikkeling: geen van hen kon spreken en de overgrote meerderheid zat in een rolstoel; daarnaast waren velen visueel gehandicapt. De verkenning werd uitgevoerd bij wekelijkse muzieksessies gedurende de voorjaars- en zomerperiode en stond onder leiding van Adam Ockelford – in totaal 24 sessies van elk 45 minuten. Het format van deze lessen bleef gedurende de hele periode gelijk. Het werk vond plaats in de klaslokalen en elke leerling had een-op-een ondersteuning van een onderwijsassistent. Iedereen zat in een kring. Het gebruikte lesmateriaal was afkomstig van *All Join In!* (Ockelford, 1996), een reeks van 24 speciaal gemaakte liedjes die dienen als kader voor het maken van muziek met jongeren met een visuele beperking en met leerproblemen. In dit specifieke geval konden de liedjes worden begeleid met een aanslaggevoelig keyboard dat in het klaslokaal aanwezig was.

Daarnaast deed de muziekleraar van de betreffende school, Lamorna Jewell-Gore, bij alle sessies mee en ondersteunde zij het team. In zes gevallen nam zij de rol op zich van observator en bracht ze het reactieve, proactieve en interactieve muzikale gedrag van elke leerling in kaart op basis van de Sol-methode. Ze schaalde in welk element het best overeenkwam met de omschrijving en maakte een indeling op basis van een 'lage', 'gemiddelde' en 'hoge' match van het gedrag. Verder maakte ze van de omschrijvingen een rangorde op een ordinale schaal, gebaseerd op de positie van de omschrijvingen binnen de Sol-structuur, waarbij activiteit op niveau 1 (laag) werd gecategoriseerd als '1', op niveau 1 (gemiddeld) als '2', op niveau 1 (hoog) als '3' et cetera, om zo de analyse van gegevens te vereenvoudigen. Als aanvulling hierop werden er video-opnamen gemaakt, om later te kunnen raadplegen. Enkele voorbeelden van haar commentaren:

J 'vertoonde een kleine reactie op harde geluiden, maar reageerde niet op instrumenten die in de buurt werden bespeeld. Geen [...] verandering in reactie op veranderingen in tempo/dynamiek' – beoordeeld als R.1.A (laag).

G 'lachte iedere keer als er op de tamboerijn werd geslagen en reageerde op plotselinge veranderingen in akkoorden' – beoordeeld als R.2.A (gemiddeld).

A 'vocaliseerde tijdens liederen en veranderde van noten bij verandering van toonsoort' – beoordeeld als I.3.A (laag).

B 'lachte over een bepaald motiefje dat op de piano werd gespeeld' – beoordeeld als R.4.A (laag).

L 'reageerde op mensen die overeenkomende geluiden speelden, ogen gingen van de een naar de ander' – beoordeeld als R.3.A (laag).

D 'luisterde naar geluiden die door andere kinderen werden gemaakt, soms alleen kijken, soms glimlachend, soms lachend' – beoordeeld als R.2.B (hoog).

Q 'lachte vaak als zijn zelfgemaakte muziekgeluiden werden geïmiteerd (het 'wah wah'-liedje)' – beoordeeld als I.3.B (hoog).

Naarmate de sessies verstreken, was er een bijkomende toename in classificaties van niveau 1 tot niveau 3. Deze trend kan worden gemeten door de gerapporteerde rangordecijfers sessie voor sessie te vergelijken. Dit geeft een globale indicatie van de waargenomen verandering in de mate waarin het betreffende kind bezig was met muziek, gelijk aan één Sol-niveau per achttien maanden. Toch bleek in het verkennende onderzoek uit verschillende uitgebreide ervaringen met deze kinderen, dat een dergelijk ontwikkelingsniveau gedurende de betreffende tijdsperiode zeer ongebruikelijk zou zijn. Dit gaf de onderzoekers het vermoeden dat er bij het onderzoek sprake was van exceptionele factoren. Dat zou te maken kunnen hebben met (a) de routine en bekendheid met de materialen, waardoor leerlingen zich na verloop van tijd mogelijk meer betrokken toonden; (b) de verdieping van de kennis bij de leerlingen, wat ertoe kan hebben geleid dat er na verloop van tijd een effectievere basisstructuur ontstond voor interacties; (c) een verbetering in de waarnemingen van Jewell-Gore en haar ervaring met de methode tijdens haar observaties gedurende de beide schoolperiodes en (d) het feit dat de wens van Jewell-Gore dat er sprake zou zijn van vooruitgang haar indeling onbewust kan hebben gestuurd.

Ten slotte bleek op grond van een bepaalde methode voor kruisgewijze controle van de resultaten (waarbij gebruik werd gemaakt van de verschillen in leeftijd tussen de deelnemers) dat de vooruitgang veel trager en veel minder intens verloopt dan op grond van de waarnemingen van Jewell-Gore te verwachten viel. De conclusies moeten in elk geval onder voorbehoud worden beschouwd, aangezien uit de analyse naar voren komt dat de variatie in leeftijd meer veranderingen op de lange termijn betreft dan verschillen in vaardigheden tussen de jongeren onderling. Er zijn veel meer gegevens nodig om de verschillende factoren te kunnen kwantificeren en uitsplitsen en om de onderlinge samenhang te kunnen vaststellen. Dit zou eventueel kunnen worden gedaan met de Sol-aanpak en een uitgebreidere reeks gegevens.

Voor het vervolg moesten de observatieschema's nog gedetailleerder en verfijnder opgezet worden dan in Jewell-Gores systeem, om te zorgen dat therapeuten en leraren de details in de muzikale vooruitgang zinnig in kaart kunnen brengen. Uit het onderzoek van Cheng blijkt bovendien dat men niet alleen moet kijken naar de niveaus waarop personen zich bezighouden met

muziek, maar ook naar de frequentie waarin de verschillende soorten gedrag optreden. Daarom is er een geavanceerder systeem opgezet voor het verzamelen van gegevens, waarin rekening is gehouden met deze beide parameters (zie www.soundsofintent.org).

Huidige status van het *Sounds of Intent*-project

Uit de eerste empirische gegevens van de twee onderzoeksprojecten blijkt dat er bij kinderen en jongeren vooruitgang in de muzikale ontwikkeling is, wat een bevestiging is van de opzet, inhoud en structuur van de Sol-methode. Ook al zou op basis van toekomstig onderzoek blijken dat het model moet worden bijgeschaafd, is het een belangrijk gegeven dat professionals en verzorgers nu kunnen beschikken over een empirisch onderbouwd instrument voor de beoordeling en geplande muzikale ontwikkeling van kinderen en jongeren met speciale onderwijsbehoeften. Een instrument dat gebaseerd is op valide observaties en dat theoretisch coherent is.

Sinds de Sol-methode in 2012 gepresenteerd werd en beschikbaar kwam voor therapeuten en leraren, liep het aantal unieke hits op de website wereldwijd op tot meer dan 4.750.000 (tot augustus 2015) en het aantal downloads van verschillende informatiebronnen tot meer dan 650.000. Er zijn ruim 600 geregistreerde gebruikers en meer dan 250 therapeuten en leraren die het instrument actief en regelmatig toepassen. Er zijn gegevens verzameld over ruim 3.000 kinderen en jongeren van ruim 180 speciale scholen of scholen met een afdeling of voorziening voor aangepast onderwijs. Er zijn ruim 7.000 sessies vastgelegd. Daarnaast heeft de internationale belangstelling voor de methode ertoe geleid dat er versies van worden gebruikt (in het Engels of in vertaling) in de VS, op Haïti (Kreools), Spanje (Spaans en Catalaans), Portugal (Portugees), Colombia (Spaans), Taiwan (Chinees), Japan (Japans), Nederland (Nederlands) en Pakistan (Urdu). Recent is er ook een aanvullende versie van Sol gelanceerd – een volledig inclusieve versie voor alle kinderen in de leeftijd van 0-5 (zie eysoi.org).

Samenvatting

Er is een groeiende hoeveelheid onderzoeksliteratuur waaruit blijkt dat het onderwijzen *van* muziek en *door* muziek op de lange termijn positieve effecten kan hebben op iemands sociale, psychologische en fysieke welzijn, ook als het gaat om kinderen met speciale (onderwijs)behoeften. Uit de resultaten van neurowetenschappelijk en sociaalwetenschappelijk onderzoek blijkt dat muzikaliteit modulair van opbouw is, in de zin dat verschillende vormen van muzikaal gedrag weliswaar verband met elkaar houden, maar toch ook relatief los van elkaar kunnen staan. Uit het wetenschappelijk

bewijs komt ook naar voren dat iedereen tot op zekere hoogte muzikaal is en over de vaardigheden beschikt om op verschillende manieren bezig te zijn met en zich te ontwikkelen in muziek, al naargelang de eigen interesses en vaardigheden.

Medewerkers binnen het speciaal en het regulier onderwijs zouden deze resultaten niet alleen moeten gebruiken om effectievere ondersteuning te bieden bij het betrekken van kinderen en jongeren bij muziek als zelfstandige activiteit, maar ook als structuur voor andere leer- en ontwikkelingsprocessen. De *Sounds of Intent*-methode is ontwikkeld, zodat therapeuten, leraren en verzorgers de muzikale profielen van kinderen kunnen observeren, in kaart brengen en meten. Ook kunnen zij hiermee de mate van reactieve, interactieve en proactieve deelname aan muziekactiviteiten en ontwikkeling in kaart brengen en veranderingen in muzikaal gedrag als gevolg van bepaalde muzikale interventies vaststellen. De wereldwijde onderzoeksgemeenschap op het gebied van muziekonderwijs zou dergelijke gegevens (meer) moeten gebruiken als speerpunt in de veranderende omgang met beperkingen binnen het muziekonderwijs en voor inkluderende deelname aan muziekactiviteiten – voor iedereen en niet alleen voor sommigen.

Eva Wilde is doctoraatstudente aan het UCL Institute of Education, University College London. Ze is een ervaren muziekdocente en musicus. Ze werkte zowel in het instrumentale als reguliere muziekonderwijs op muziekscholen en primair onderwijs in Duitsland en het Verenigd Koninkrijk. Haar doctoraatsonderzoek richt zich op het belang van muziek voor kinderen én kinderen en jongeren met ADHD. Andere onderzoeksgebieden die haar interesse hebben: muziek en special needs, muziek en gezondheid, muziek leren en onderwijzen en muzikale ontwikkeling gedurende de levensloop.

Adam Ockelford is Professor of Music en directeur van het Applied Music Research Centre aan de University of Roehampton,

London. Ockelfords interesse gaat uit naar hoe we intuïtief betekenis geven aan muziek. Hij heeft veelvuldig onderzoek gedaan naar, en geschreven over muzikale vaardigheden en *special needs*. Recente publicaties van zijn hand: *Applied Musicology* (2012), *Music, Language and Autism* (2013) and *Comparing Notes: How We Make Sense of Music* (2016).

E A.Ockelford@roehampton.ac.uk

Graham Welch bekleedt de Established Chair of Music Education (sinds 2001) van het UCL Institute of Education (voorheen University of London). Hij is voormalig voorzitter van de International Society for Music Education (ISME) (2008-2014), en voorzitter van de Society for Education, Music and Psychology Research (SEMPRE). Hij is *visiting professor* aan verschillende universiteiten, in het Verenigd Koninkrijk en daarbuiten. Hij is voormalig lid van de UK Arts and Humanities Research Council (AHRC) Review College for Music. Hij schreef rond de 350 publicaties over verschillende aspecten van sociale wetenschappen en muziek. Vanaf 2015 is hij voorzitter van de nieuwe opgerichte Paul Hamlyn Foundation National Commission die muzikeducatie in Engeland wil bevorderen.

E G.Welch@ioe.ac.uk

Literatuur

- Batstra, L., & Frances, A. (2012). DSM-5 Further Inflates Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 200(6), 486-488.
- Bor, W., Dean, A., Najman, J., & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(7), 606-616.
- Bruhn, H. (2000). *Musiktherapie: Geschichte, theorien, Grundlagen*. Göttingen: Hogrefe.
- Cheng, E. (2009). *Musical behaviours and development of children and young people with complex needs: three longitudinal case studies*. Unpublished PhD thesis, UCL Institute of Education, London.
- Cheng, E., Ockelford, A., & Welch, G. (2009). Researching and developing music provision in special schools in England for children and young people with complex needs. *Australian Journal of Music Education*, 2(1), 27-48.
- Department for Education and Skills (DfES). (2001). *Inclusive Schooling. Children with Special Educational Needs*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Department for Education (DfE) (2014). *Special Educational Needs and Disability. A Guide for Parents and Carers, August 2014*.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (n.d.). *UK (England) - Overview*. www.european-agency.org/country-information/united-kingdom-england/national-overview/complete-national-overview, retrieved June 17, 2015.
- Fredrikson, M., Welch, G., Porras, J., Paananen, P., Read, J., Stadler Elmer, S., Heikkinen, K., Myllykoski, M., Hedberg, H., Iivari, N., & Mazzone, E. (2009). Music as an Enabler for Social Inclusion and Provision. The UMSIC approach. In P. L. Emiliani, L. Burzagli, A. Como, F. Gabbani, & A.-L. Salminen (Eds.), *Assistive Technology from Adapted Equipment to Inclusive Environments* (pp. 622-627). Amsterdam: IOS Press.
- Gfeller, K. (1999). Music therapy in the schools. In B. Davis, K. Gfeller, & M. Thaut (Eds.), *An introduction to music therapy: Theory and practice* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Harwood, V., & Allan, J. (2014). *Psychopathology at school. Theorizing mental disorders in education*. (Theorizing education series A257523). London: Routledge.
- Heikkinen, T., Kallonen, P., Paananen, J., Porras, R., Purves, R., Read, J. C., Rinta, T., & Welch, G. (2015). Designing Mobile Applications for Children. In L. Sørensen, & K. E. Skouby (Eds.), *User Requirements for Wireless* (pp. 7-26). Aalborg, Denmark: River Publishers.
- Jellison, J. (2000). A content analysis of music research with disabled children and youth (1975-1999). In *Effectiveness of music therapy procedures: Documentation of research and clinical practice* (pp. 199-264). Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
- Jellison, J. (2012). Inclusive Music Classrooms and Programs. In G. E. McPherson, & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2* (pp. 62-80). London: Oxford University Press.
- Lubbock, J. (2008). *Foreword*. In A. Ockelford (Ed.), *Music for children and young people with complex needs*. Oxford: Oxford University Press.

Markou, K. (2010). *The relationship between music therapy and music education in special school settings/The practitioners' views*. Unpublished PhD thesis, Roehampton University, London.

McPherson, G., & Lehmann, A. (2012). Exceptional Musical Abilities: Musical Prodigies. In G. McPherson, & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2*. (pp. 31-50). New York: Oxford University Press.

Ockelford, A. (1996). *All Join In! a framework for making music with children and young people who are visually impaired and have learning disabilities*. London: RNIB.

Ockelford, A. (2000). Music in the education of children with severe or profound learning difficulties: Issues in current UK provision, a new conceptual framework, and proposals for research. *Psychology of Music*, 28(2), 197-217.

Ockelford, A. (2008). *Music for children and young people with complex needs*. Oxford: Oxford University Press.

Ockelford, A. (2011a). Songs without words: Exploring how music can serve as a proxy language in social interaction with autistic children who have limited speech, and the potential impact on their wellbeing. In R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (Eds.), *Music, health and wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.

Ockelford, A. (2011b). *Music, language and autism*. London: Jessica Kingsley.

Ockelford, A. (2011c). Through the glass, vividly: The extraordinary musical journeys of some children with autism. In I. Papageorgi, & G. Welch (Eds.), *Investigating Musical Performance*. (SEMPRE series, Studies in the Psychology of Music). Aldershot, UK: Ashgate.

Ockelford, A. (2012). Commentary: Special Abilities, Special Needs. In G. McPherson, & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2* (pp.7-10). New York: Oxford University Press.

Ockelford, A. (2015). The Sounds of Intent project. Modelling musical development in children with learning difficulties. *Tizard Learning Disability Review*, 20(4), 179-194/

Ockelford, A., Welch, G., & Zimmermann, S.-A. (2002). Music education for pupils with severe or profound and multiple difficulties - current provision and future need. *British Journal of Special Education*, 29(4), 178-182.

Ockelford, A., Welch, G., Zimmermann, S.-A., & Himonides, E. (2005). 'Sounds of Intent' - mapping, assessing and promoting the musical development of children with profound and multiple learning difficulties. Proceedings of 'VISION 2005' Conference, 4-7 April. *International Congress Series*, 1282, 898-902.

Ockelford, A., Pring, L., Welch, G., & Treffert, D. (2006). *Focus on music: Exploring the musical interests and abilities of blind and partially-sighted children with septo-optic dysplasia*. London: Institute of Education.

Ockelford, A., & Matawa, C. (2010). *Focus on music 2: Exploring the musical interests and abilities of blind and partially-sighted children with retinopathy of prematurity*. London: Institute of Education.

Ockelford, A., & Welch, G. F. (2012). Mapping Musical Development in Learners with the Most Complex Needs: The Sounds of Intent project. In G. McPherson, & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2* (pp.11-30). New York: Oxford University Press.

- Ockelford, A., & Zapata Restrepo, G. (2012). *Sonidos de la intención (Sol): un proyecto para valorar y promover el desarrollo musical en niños con dificultades múltiples y severas de aprendizaje*. www.territoriosonoro.org/CDM/acontratiempo/?ediciones/revista-18/traduccion/sonidos_intencion.html, retrieved 1 June 2015.
- Pantev, C. (2009). Part III introduction: Musical training and induced cortical plasticity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 131-132.
- Purves, R., Rinta, T., Welch, G., Kolomainen, S., Myllykoski, M., Paananen, P., Pelamo, O., Saarikallio, S., McKnight, L., Read, J., Xu, D., Fredrikson, M., Iivari, N., & Tikkanen, R. (2011). *Usability of Music for Social Inclusion of Children. D9.2 Project Report*.
- Robertson, J. (2000). An educational model for music therapy: The case for a continuum. *British Journal of Music Therapy*, 14(1), 41-46.
- Savarimuthu, D., & Bunnell, T. (2002). The effects of music on clients with learning disabilities: A literature review. *Complementary Therapies in Nursing and Midwifery*, 8(3), 160-165.
- Vogiatzoglou, A., Ockelford, A., Welch, G., & Himonides, E. (2011). Sounds of Intent: software to assess the musical development of children and young people with complex needs. *Music and Medicine*, 3(3), 189-195.
- Welch, G., Ockelford, A., & Zimmermann, S.-A. (2001). *Provision of Music in Special Education (PROMISE)*. London: RNIB/University of London Institute of Education.
- Welch, G., Ockelford, A., Carter, F.-C., Zimmermann, S.-A., & Himonides, E. (2009). 'Sounds of Intent': mapping musical behaviour and development in children and young people with complex needs. *Psychology of Music*, 37(3), 348-370.
- Welch, G., & McPherson, G. (2012). Introduction and Commentary: Music Education and the Role of Music in People's Lives. In G. McPherson, & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1* (pp. 5-20). New York: Oxford University Press.
- Welch, G., & Ockelford, A. (2015). The importance of music in supporting the development of children with learning disabilities. *International Journal of Birth and Parenting Education* 2(3), 21-23.
- Welch, G., Saunders, J., Edwards, S., Palmer, Z., Himonides, E., Knight, J., & Vickers, D. (2015). Using singing to nurture children's hearing? A pilot study. *Cochlear Implants International*, 16(3), 63-70.

Inclusie door kunst

Stefanie van Zal en Rick Kwekkeboom

In de zorg moeten professionals tegenwoordig niet alleen werken aan het directe welzijn van mensen met beperkingen, maar ook hun inclusie in de maatschappij bevorderen. Kunsteducatie en creatieve projecten zouden daarbij een rol kunnen vervullen. Stefanie van Zal en Rick Kwekkeboom zetten op een rij wat daarvoor nodig is en wat er beter kan.

Het gebruik van kunst en creativiteit in de zorg is vanaf 1960 steeds populairder geworden om de behandeling en rehabilitatie van mensen met beperkingen¹ te bevorderen (Gilman, 1984 in Blandy, 1991). Inmiddels zijn er in Nederland meer dan 150 ateliers² opgezet door zorginstellingen en aanbieders van zogenoemde dagbesteding. Uitkeringsverstrekkers kunnen mensen met een beperking met een uitkering stimuleren om op een (creatieve) werkplaats te oefenen met arbeidgerelateerde vaardigheden, een werkritme en sociale vaardigheden, zodat ze mogelijk in een later stadium gemakkelijker zullen integreren op de arbeidsmarkt (Biene, Baars, & Wilken, 2010). Daarnaast bieden zorgorganisaties in sommige gevallen creatieve therapie aan als behandeling. Hierbij werken cliënten door het gebruik van creativiteit aan herstel. Kunst en creativiteit vormen kortom belangrijke middelen om het welzijn van mensen met een beperking te vergroten.

Uit een review van zeventien onderzoeken naar de effectiviteit van dergelijke creatieve vormen van zorg en dagbesteding, blijkt dat de waarde steeds wordt gezocht in het verbeteren van het individuele welzijn van de cliënten (Bartelink & Boendermaker, 2011). Zo worden er bijvoorbeeld voordelen gevonden voor traumaverwerking (Foa, Keane, Friedman, & Cohen, 2008), eigenwaarde (Yeaw, 2001) of het omgaan met depressie (Gussak, 2007). Naast het individuele welzijn, zoekt men de waarde van creatieve therapie ook vaak in participatie: iemand doet een dagritme op, heeft sociaal contact (Gabriels, 2003) en is productief (Buttimer & Tierney, 2013). Ook uit een onderzoek van het Lectoraat Kennisontwikkeling Vaktherapieën blijkt dat jongeren in alle kunstdisciplines zich sterker en zelfstandiger (empowered) voelen nadat ze creatieve therapie hebben ondergaan (Schoot et al., 2014).

In deze en vele andere onderzoeken is er echter nog weinig aandacht voor de manier waarop deze creatieve activiteiten ook kunnen bijdragen aan meer gastvrijheid voor mensen met een beperking in de maatschappij. Professionals die werken op het snijvlak tussen zorg en kunst, hebben behoefte aan meer handvatten hoe zij met hun creatieve initiatieven, in therapie dan wel dagbestedingsvorm, kunnen werken om bijvoorbeeld de inclusie in de buurt, de eigen sociale omgeving of de kunstwereld te verbeteren.³ Deze creatieve initiatieven hebben de potentie om de positie van mensen met beperkingen in de maatschappij aan de kaak te stellen. Kunst roept een reactie op, brengt iets in beweging, zet aan het denken en brengt publiek en kunstenaar bij elkaar. Er is echter weinig kennis vastgelegd over effectieve werkmethoden hiervoor.

- 1 Dit kunnen fysieke, verstandelijke, psychiatrische of zintuiglijke beperkingen zijn.
- 2 En daarnaast bieden ook muziekwerkplaatsen, dansgroepen, fotografieclubs, theaterwerkplaatsen et cetera nog mogelijkheid aan mensen met een beperking om kunst te beoefenen.
- 3 Dit blijkt uit een inventarisatie van de benodigde kennis en handvatten van professionals werkzaam bij dergelijke creatieve werkplaatsen. Deze gesprekken zijn gevoerd in het kader van een gezamenlijk opgestelde subsidieaanvraag voor een onderzoek naar kunst en inclusie van mensen met beperkingen.

Participatie én inclusie

Sociale professionals zoals hulpverleners of cultureel werkers krijgen sinds de jaren tachtig steeds meer taken die niet alleen het behandelen van cliënten omvatten. Daarnaast of in plaats daarvan moeten zij zich richten op het verbeteren van de sociale en economische participatie en daarmee de zelfstandigheid van hun cliënten. Steeds meer groeit daarbij de overtuiging dat een hulpverlener niet alleen de cliënt met een beperking moet helpen om bij de maatschappij te passen, maar dat ze ook moeten werken aan de inclusie van mensen met beperkingen in de maatschappij (Kal, 2008; Van Regenmortel, 2009).

Inclusie gaat over het maken van ruimte in de maatschappij, zodat mensen met diverse behoeften daar volwaardig deel van kunnen uitmaken. Parallel aan de verbreding van taken van sociale professionals in de zorg wordt ook het 'social model of disability' steeds populairder bij zowel (vertegenwoordigers van) mensen met een beperking als beleidsmakers. Binnen dit theoretische model geldt niet 'het hebben van een beperking' als probleem, maar het 'beperkt worden in het doen en laten'. Hierbij zijn het niet de individuele tekortkomingen, maar barrières in de samenleving en omgeving het uitgangspunt om deelname aan de samenleving te bevorderen (Oliver, 1996).

In recente beleidsveranderingen ligt de nadruk dan ook vooral op het wegnemen van individuele begeleiding, en het stimuleren van toegankelijkheid van algemene voorzieningen (Van Zal & Kwekkeboom, 2013). Toch zal niet iedereen met een beperking de verantwoordelijkheid voor aanpassingen die participatie mogelijk maken bij de buitenwereld neer kunnen leggen. Voor iemand in een rolstoel geldt bijvoorbeeld dat hij zowel een individueel hulpstuk (rolstoel) als een aanpassing van de buitenwereld (verbetering van toegankelijkheid) nodig heeft om te kunnen participeren. Voor mensen met een psychiatrische of verstandelijke beperking geldt dat zij zowel individuele begeleiding nodig kunnen hebben, bijvoorbeeld om sociale vaardigheden aan te leren, als acceptatie van hun 'anders-zijn' en toegankelijke voorzieningen.

Deze beweging van minder individuele hulp en meer toegankelijke voorzieningen, vertaalt zich in recent gemeentelijk beleid binnen de Wet maatschappelijke ondersteuning (Wmo). De gemeente Amsterdam richt zich bijvoorbeeld op het slechten van barrières door het verbeteren van toegankelijkheid, het openstellen van de maatschappij en het verbinden van buurtgenoten (Gemeente Amsterdam, 2008). Dit vraagt ook van sociale professionals een andere houding, namelijk het scheppen van mogelijkheden voor sociale inclusie in plaats van alleen het behandelen of aanleren van individuele vaardigheden (Van Zal & Kwekkeboom, 2013).

Werken aan inclusie

Het begrip 'sociale inclusie' betekent het in staat stellen van (alle) burgers om volwaardig deel van de maatschappij uit te maken. Hierbij gaat het niet (alleen) om integratie, maar om de gastvrijheid van *alle* maatschappelijke voorzieningen én om de acceptatie *als volwaardige burgers* van mensen die 'anders zijn' (Cobigo, Ouellette-Kuntz, Lysaght, & Martin, 2012).

Inclusie gaat in het groot over het inrichten van de maatschappij zodat alle mensen, ongeacht hun herkomst, ras of ernst van de beperking daar volwaardig deel van kunnen uitmaken. Voorbeelden zijn het inrichten van inclusief onderwijs, een toegankelijke arbeidsmarkt en meer algemeen beleid dat de belangen van verschillende mensen, zoals ook mensen met een beperking, meeneemt. 'Van een inclusieve praktijk is sprake wanneer, op een in de samenleving verankerde wijze, systematisch aan inclusie wordt gewerkt', stellen Bolsenbroek en Van Houten (2010).

In het klein gaat inclusie over het verwerven van een volwaardige en geaccepteerde plek in de samenleving. Hulpverleners, educatieve professionals en ergotherapeuten werken hieraan door het mensen aanleren van sociale vaardigheden, arbeidsvaardigheden en het bieden van woonbegeleiding. Ze begeleiden mensen met een beperking als het ware om zich aan te passen om zo beter te kunnen participeren in de maatschappij. Daarnaast richten zij zich steeds meer op het verbeteren van de samenwerking met de buurt en de sociale omgeving om activiteiten te organiseren die de-stigmatiserend werken (Schout, 2009). Dit terwijl het begrip inclusie zoals gezegd juist ook een beweging vanuit de maatschappij behelst. Het gaat dan over de vraag hoe die zo ingericht kan worden dat mensen die 'anders' zijn, gewoon mee kunnen doen aan alle rollen en taken die een maatschappij te bieden heeft.

Er is dus een verschil tussen het stimuleren van participatie en werken aan inclusie. Bij participatie ligt de verantwoordelijkheid om aanpassingen te doen bij het individu met een beperking, bij inclusie ligt die verantwoordelijkheid juist bij de omgeving. Van sociale professionals die door kunst proberen de participatie te bevorderen, bijvoorbeeld door het aanbieden van dagbesteding, verwacht men nu dat zij zich ook richten op inclusie ofwel op het beïnvloeden van de buitenwereld: Hoe kan die gestimuleerd worden om mensen met een beperking als volwaardig burger op te nemen in de maatschappij?

Het begrip inclusie blijft echter volgens Cobigo en collega's (2012) erg ideologisch en geeft sociale professionals op de werkvloer weinig handvatten om tot concrete handelingen over te gaan. Ook een onderzoek van Loeffen (2010) waarin 54 centra voor de kunsten en 74 ateliers van zorgorganisaties zijn onderzocht, wijst uit dat deze, hoewel ze werken aan de creatieve ontwikkeling van mensen met beperkingen, nog weinig visie hebben op hoe ze zouden kunnen werken aan de inclusie van mensen met beperkingen in de maatschappij.

Een methode om inclusie in de maatschappij te stimuleren is het zogeheten kwartier maken. Hierbij werken sociale professionals met buurtbewoners of (groepen) mensen in de samenleving in brede zin aan gastvrije voorzieningen en aan een open houding jegens mensen met een beperking (Kal & Blankestijn, 2011). Hierbij kan gedacht worden aan een kapsalon voor de buurt die gerund wordt door mensen met beperkingen. Zo worden de mogelijkheden van deze mensen van nut voor de buurt, maken mensen kennis met hen en vermindert mogelijk het stigma.

Kal stelt dat kunst bij uitstek geschikt is om kwartier te maken. Kunstwerken van of over mensen met beperkingen kunnen, zo betoogt zij, helend zijn voor de maatschappij en prikkelen om 'anders te denken over anders zijn' (2008, p. 1).

Een kunstvorm als klassiek ballet staat bekend erg exclusief te zijn. Mensen met afwijkende lichamen komen in klassieke balletstukken nauwelijks voor. Mede vanuit kritiek op deze exclusiviteit is moderne dans ontstaan, waarin zowel in esthetisch opzicht meer vrijheid voor het lichaam werd geclaimd als letterlijk meer bewegingsvrijheid in 'afwijkende' dansvormen werd nagestreefd. Mensen die niet wilden of konden voldoen aan het lichaamsbeeld van het klassieke ballet creëerden een nieuwe niche waarmee ze de dans als kunstvorm konden verbreden en verdiepen (Adshead-Lansdale & Layson, 2006).

In plaats van mensen met een beperking uit te sluiten van kunst(beoefening) kan het publiek en de kunstwereld door de beoefening van kunst, bijvoorbeeld een blinde die graag wil fotograferen, gestimuleerd worden om anders te kijken naar de visuele beperking. Iemand met een visuele beperking voelt wel het licht, de warmte, hoort de geluiden en neemt op een andere manier waar. Dit kan ongeacht de visuele beperking een interessant beeld opleveren en mensen stimuleren om anders te denken over de mate waarin een visuele beperking 'een beperking' vormt voor het beoefenen van fotografie. Andere voorbeelden van het oprekken van de grenzen van de kunst zijn een beeld dat 'gevoeld' in plaats van 'gezien' moet worden of gedichten die in gebarentaal uitgebeeld worden.⁴ Zoals Kal (2008) stelt wordt hiermee een proces in gang gezet waardoor mensen, door het aanschouwen van kunst, gaan nadenken over het hebben van een beperking en de manier waarop dat de mogelijkheden kunst te maken al dan niet beïnvloedt.

Het toewerken naar participatie door het bevorderen van individuele vaardigheden en het toewerken naar inclusie door het bevorderen van opname in de maatschappij staan naast elkaar en versterken elkaar. Om inclusie te bewerkstelligen zouden sociale professionals zich zowel moeten richten op het aanleren van creatieve, sociale en arbeidgerelateerde vaardigheden, als op de verruiming van kunst en de waardering van kunst van mensen met beperkingen.

4 Zie bijv. <http://deafworldministries.com/deafpoetry.html>

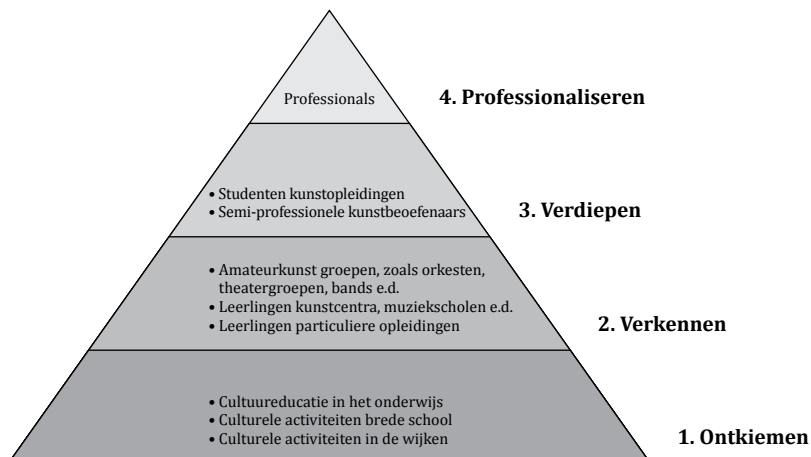
De mate waarin sociale professionals slagen in het bevorderen van inclusie van mensen met beperkingen, zowel door als in de kunst, is afhankelijk van een aantal factoren. Ten eerste de maatschappelijke processen die beïnvloeden in hoeverre mensen met een beperking in staat worden gesteld om creatief talent te ontwikkelen, en ten tweede de mate waarin men het talent van mensen met beperkingen waardeert en erkent. Hieronder gaan we op beide factoren nader in.

Talentontwikkeling

De mate waarin mensen met beperkingen gestimuleerd worden om creatief talent te ontwikkelen, is deels afhankelijk van de manier waarop kunsteducatieprogramma's in het onderwijs, welzijnsinstellingen zoals buurtcentra, en zorginstellingen zijn ingericht. Het gaat hier om programma's die talent ontwikkelen door zowel het leren maken als het aanschouwen of kennen van kunst.

Kunsteducatie begint normaal gesproken al op jonge leeftijd en gaat door tot minimaal halverwege het voortgezet onderwijs. Hierbij leren kinderen en jongeren creatieve en technische vaardigheden aan. Van der Zant (2010, in Rozenboom, Simons, & Traa, 2013) geeft de verschillende stappen van talentontwikkeling door kunsteducatie weer in een piramide. Het breedste, in principe voor iedereen beschikbare, onderste gedeelte beslaat het ontkiemen, door bijvoorbeeld kunsteducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Het bovenste, kleinste en minst toegankelijke niveau bestaat uit professionele kunstbeoefening. Deze piramide (zie figuur 1) maakt inzichtelijk dat naarmate het niveau hoger en professioneler is, de groep beoefenaars kleiner wordt.

Figuur 1. Schematische weergave van de talentontwikkelingspiramide (Van der Zant, 2010 in Rozenboom, Simons, & Traa, 2013).



Het laagste niveau van talentontwikkeling zou voor iedereen beschikbaar moeten zijn via het primair en voortgezet onderwijs, de wijk en de brede school. Toch lijkt in het speciaal onderwijs, het onderwijs voor mensen met beperkingen, de kunsteducatie nog niet overal voldoende vormgegeven te zijn. Programma's zijn veelal gericht op het ontwikkelen van motorische of cognitieve vaardigheden en de creatieve vaardigheden blijven daardoor onderontwikkeld. Daarbij zijn reguliere kunstdocenten vaak niet opgeleid om als een sociale professional om te gaan met de doelgroepen van het speciaal onderwijs (Van Zweden-van Buuren, 2008) en hebben sociale professionals op hun beurt niet altijd genoeg kennis van kunsteducatie (Derby, 2013). Volgens Art For All (2014) zijn er verschillende onderwijsvernieuwingen gestart om de kunsteducatie in het primair onderwijs te verbeteren, maar hierin wordt het speciaal onderwijs nog niet meegenomen (zie ook het artikel van Dirk Monsma en Sanne Smith elders in dit nummer). Ook is nog onduidelijk hoe binnen het passend onderwijs scholen invulling geven aan kunsteducatie.

Binnen het middelbaar en hoger beroepsonderwijs is het niet gemakkelijk voor iemand met een beperking om toegelaten te worden tot kunstopleidingen. Volgens *De Volkskrant* (Van Eijck, 2014) en de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB) (2014), worden mensen met een beperking soms om hun beperking, en de veronderstelde extra benodigde begeleiding, niet aangenomen op mbo-opleidingen. Daarnaast zijn de curricula en de toegangseisen van opleidingen niet altijd afgestemd op deelname van mensen met beperkingen. Uit onderzoek van JOB (2014) blijkt dat decanen het soms moeilijk vinden rekening te houden met behoeften van individuele leerlingen en dat dit soms in het nadeel is van leerlingen met een beperking. Volgens het Expertisecentrum Handicap + Studie (2014) zijn ook de besturen van Nederlandse hogescholen onvoldoende bezig met hoe ze het curriculum en de gebouwen zelf toegankelijker kunnen maken voor mensen met beperkingen. Ook in de rest van Europa blijkt volgens een onderzoek van het Europese programma 'Een leven lang leren' in *Art For All* (2014) dat veel kunsthogescholen alleen mensen aannemen met bepaalde vooropleidingen en dat mensen met een beperking hierdoor worden uitgesloten van deelname aan hoger beroepsonderwijs.

Ook buiten het onderwijs, bijvoorbeeld in instellingen die creatieve vrijetijdsbesteding aanbieden is de toegankelijkheid van kunsteducatie voor mensen met beperkingen twijfelachtig. Van aanbieders van laagdrempelige creatieve activiteiten, zoals welzijnscentra, wordt verwacht dat zij zich openstellen voor mensen met (lichte en matige) beperkingen. Dit betekent dat creatieve activiteiten, georganiseerd door welzijnsinstellingen in buurthuizen, open en toegankelijk moeten zijn voor mensen met beperkingen. Uit onderzoek blijkt echter dat betrokken sociale professionals het moeilijk vinden deze toegankelijkheid vorm en inhoud te geven. Dat geldt vooral bij deelnemers met onzichtbare of onvoorspelbare beperkingen, beperkingen

waar een stigma aan kleeft, of met beperkingen die de communicatie beïnvloeden (Van Zal, 2013). Ze vinden het daarnaast moeilijk om de uiteenlopende doelgroepen in de buurt met elkaar te verbinden en om het belang van toegankelijkheid over te brengen naar burgerinitiatieven (Van Zal & Kwekkeboom, 2013). Organisaties die creatieve activiteiten aanbieden aan mensen met beperkingen kunnen een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van creatief talent bij mensen met beperkingen, maar dan moeten deze laagdrempelige creatieve activiteiten wel voor hen toegankelijk zijn.

Naast het onderwijs en laagdrempelige buitenschoolse activiteiten hebben ook zorginstellingen een aandeel in de mogelijkheden voor de talentontwikkeling. Sociale professionals bieden mensen met een beperking verschillende vormen van creatieve ontwikkeling aan. Dit kan therapie zijn waarbij creativiteit als middel wordt gebruikt om het welzijn van cliënten te vergroten. Of dagbesteding, waarbij mensen met een beperking die geen reguliere baan hebben, werken aan hun re-integratie door bijvoorbeeld dagelijks een kunstwerkplaats te bezoeken en daar te oefenen met vaardigheden die van pas komen op de reguliere arbeidsmarkt.

Hoewel de associatie met creatieve therapie de waardering voor kunst van mensen met een beperking op een negatieve manier kan beïnvloeden (Sutherland, 1997 in Barnes, 2003), liggen hier ook kansen om hun creativiteit te ontkiemen. Kramer (1980) wijst op de overlap tussen creatieve therapie en kunsteducatie en benoemt de mogelijkheden voor het ontwikkelen van talent, ook al is creatieve therapie meer proces- dan productgericht.

Dagbestedingsprojecten bieden in sommige gevallen ook creatieve projecten aan. Vaak liggen hier nog kansen om de connectie met de kunstwereld te verdiepen en de focus op talentontwikkeling te verbeteren. Zowel bij creatieve therapie als bij dagbestedingsprojecten lijkt er een behoefte te zijn aan sociale professionals met een kunstzinnige opleiding of kunstdocenten met hulpverleningsvaardigheden. Geen van de Europese landen die deelnemen aan het Art For All-onderzoek (2014) heeft een opleiding voor sociale dienstverlener in de kunst. Hiervoor zijn onderwijsprogramma's nodig die kunsteducatieve en sociale aspecten verbinden. Aangezien mensen met een beperking niet altijd in het reguliere laagdrempelige aanbod mee kunnen zullen doen, zouden deze dagbestedingsprogramma's een waardevolle functie kunnen hebben voor talentontwikkeling bij mensen met beperkingen.

Erkenning van talent

Naast het belang van aandacht voor talentontwikkeling zijn er maatschappelijke factoren die beletten dat het talent van mensen met een beperking als volwaardig wordt gezien. Dit is relevant voor sociale professionals die kunst inzetten om de verbinding met de maatschappij, en de acceptatie van

mensen met beperkingen te vergroten. Het ontwikkelen van talent is vooral zinvol wanneer men toewerkt naar een product, tentoonstelling of voorstelling en men de talenten kan laten zien aan geïnteresseerden.

Kunst van mensen met beperkingen werd vanaf 1970 steeds populairder. Kunstenaar Jean Dubuffet bestempelde dit als *art brut* ofwel rauwe kunst. Ook het begrip *outsider art* werd gebruikt voor kunstwerken van mensen die zich buiten de gevestigde en geïnstitutionaliseerde kunstkringen bevonden, zoals psychiatrisch patiënten in residentiële instellingen (Dubuffet, 1988 in Bowler, 1997). Dit kunstgenre bevordert en belemmert tegelijkertijd de inclusie van mensen met een beperking in de kunstwereld. Hoewel met dit genre de creatieve vaardigheden van mensen met beperkingen meer bekendheid en waardering krijgen, wordt hierbij tegelijkertijd steeds het 'anders' zijn en de gemarginaliseerde positie in de maatschappij benadrukt. Hierdoor blijft het genre waar de kunst van mensen met beperkingen worden ingedeeld, buiten de reguliere kunstwereld vallen (Dubuffet, 1988 in Bowler, 1997; Johnson, 1998; Tillyer & Accordino, 2002; Blandy, 1991). Ook kunsthistoricus Rudi Fuchs becommentarieerde bij de opening van *outsider art museum* in de Hermitage, dat de producten van creativiteit van mensen met beperkingen, geen kunst genoemd kunnen worden (De Lange, 2016).

Een tweede maatschappelijke factor zijn de processen die van invloed zijn op de *waardering* van kunstwerken van leden van gemarginaliseerde groepen. Kunst van bijvoorbeeld vrouwen, allochtonen en mensen met beperkingen wordt veelal minder hoog gewaardeerd (Bourdieu, 1995; Hauser, 1952 in Zolberg & Cherbo, 1997; Zolberg, 1997; Tillyer & Accordino, 2002; Barnes, 2003). De vraag of iemand met een beperking kunst kan maken, verwijst naar de vraag of iemand als volwaardig burger gezien wordt (Cosyns, in Van de Vijver, 2005). Hierdoor ontstaan zowel expliciete als impliciete vormen van discriminatie in de waardering en selectie van kunstwerken (Finney, 1993).

Een derde maatschappelijke factor is de representatie van de rollen van mensen met beperkingen in de kunst zelf. Een personage met een beperking heeft in een filmscript bijvoorbeeld een bepaalde betekenis en bedoeling, waardoor mensen met een beperking niet zomaar auditie kunnen doen voor elke willekeurige rol (Shakespeare, 1994; Blandy, 1991). Zolang in de maatschappij een bepaalde, niet-neutrale waarde wordt gehecht aan het hebben van een beperking, beïnvloedt dit de kansen in de kunst voor mensen met een beperking. Als tegenhanger van de vele kunstwerken waar *disability* op een negatieve of niet neutrale rol wordt afgebeeld, is de stroming *disability arts* ontstaan. Hierin wordt de rol en positie van mensen met beperkingen in de maatschappij door kunst, in kunstwerken zelf aan de orde gesteld. De toeschouwer wordt hier geconfronteerd met zijn eigen ideeën over 'disability' en hierover aan het denken gezet (Allan, 2005). Deze representatie van mensen met beperkingen in kunstwerken zou volgens Blandy (1991) een belangrijk onderdeel van kunsteducatie moeten zijn.

Conclusie

Sociale professionals en kunstenaars die werken aan inclusie van mensen met beperkingen in de kunstwereld dienen rekening te houden met maatschappelijke processen die zowel de mogelijkheden tot ontwikkeling, als de erkenning van talent van mensen met een beperking beïnvloeden. Het blijkt dat deze mensen nog niet altijd terecht kunnen in de reguliere kunsteducatie en creatieve activiteiten. Bovendien wordt de kunst van mensen met een beperking door maatschappelijke processen anders bekeken en gewaardeerd. Het wordt daarom steeds belangrijker dat sociale professionals zich gaan richten op het toegankelijk maken van de weg naar volledige creatieve ontwikkeling en erkenning van talenten van mensen met een beperking.

Aanbevelingen uit eerder onderzoek stellen dat het erg belangrijk is dat de kunst- en de sociale sector samenwerken aan het ontwikkelen van curricula op het snijvlak van kunst en zorg (Art For All, 2014). Hierdoor zullen er vakkundige professionals opgeleid worden die zowel gespecialiseerd zijn in het begeleiden van mensen met een beperking als inhoudelijk deskundig zijn op het gebied van kunsteducatie en talentontwikkeling.

Zowel het primair, voortgezet, speciaal en beroepsonderwijs zouden moeten werken aan toegankelijkheid en mogelijkheden voor kunsteducatie voor mensen met beperkingen (Art For All, 2014). Dagbestedingsprojecten of zorginstellingen met creatieve werkplaatsen kunnen de ontoegankelijkheid van algemene welzijnsinstellingen deels opvangen, maar zouden dan wel meer nadruk kunnen leggen op kunsteducatie in plaats van het aanleren van arbeidgerelateerde vaardigheden. Ook zouden deze organisaties kunnen verbeteren door een duidelijkere visie op en werkwijze voor inclusie te ontwikkelen (Loeffen, 2010).

Stefanie van Zal is onderzoeker bij het Amsterdams Kenniscentrum voor Maatschappelijke Innovatie (AKMI). Haar expertisegebied is sociale inclusie.
E S.d.van.zal@hva.nl

Rick Kwekkeboom is lector Community Care bij het Amsterdams Kenniscentrum voor Maatschappelijke Innovatie (AKMI).
E R.Kwekkeboom@hva.nl

Literatuur

Adshead-Lansdale, J., & Layson, J. (Eds.). (2006). *Dance history: An introduction*. London: Routledge.

Allan, J. (2005). Disability arts and the performance of ideology. In S. L. Gabel (Ed.), *Disability Studies in Education: Readings in Theory and Method* (pp. 37-51). New York: Peter Lang.

Art For All (2014). *Art For All, Europese gids van goede praktijken*. www.art-for-all.eu/wp-content/uploads/2014/12/art_for_all_european_good_practices_guide_NL-WEB.pdf

Barnes, C. (2003). 'Effecting Change; Disability, Culture and Art?'. Paper presented at the Finding the Spotlight Conference, Liverpool Institute for the Performing Arts (28th–31st May 2003).

Bartelink, C., & Boendermaker, L. (2011). *Creatieve therapie*. Utrecht: Nji.

Biene, M., Baars, L., & Wilken, J.-P. (2010). *Kansen in kunst: Kunst door mensen met speciale wensen*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Sociale Innovatie.

Blandy, D. (1991). Conceptions of disability: Toward a sociopolitical orientation to disability for art education. *Studies in Art Education*, 131-144.

Bolsenbroek, A., & Houten, D. J. van (2010). *Werken aan een inclusieve samenleving. Goede praktijken*. Amsterdam: Nelissen.

Bourdieu, P. (1995). *The rules of art: Genesis and structure of the literary field*. Stanford: Stanford University Press.

Bowler, A. E. (1997). Asylum art: the social construction of an aesthetic category. In V. L. Zolberg, & J. M. Cherbo (Eds.), *Outsider Art. Contesting boundaries in contemporary culture* (pp. 11-36). New York: Cambridge University Press.

Buttimer, J., & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of intellectual disabilities*, 9(1), 25-42.

Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Martin, L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. *Stigma Research and Action*, 2(2), 75-84.

Derby, J. (2013). Nothing about us without us: art education's disservice to disabled people. *Studies in Art Education*, 54(4), 376-380.

Eijck, van, G. (2016, 16 december). Mbo-opleidingen weren leerlingen met een beperking. *De Volkskrant*.

Expertisecentrum Handicap + Studie. (2014). *Beleidsplan 2015-2017*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Handicap + Studie.

Finney, H. C. (1993). Mediating claims to artistry: Social stratification in a local visual arts community. *Sociological Forum*, 8(3), 403-431.

Foa, E. B., Keane, T. M., Friedman, M. J., & Cohen, J. A. (Eds.). (2008). *Effective treatments for PTSD: practice guidelines from the International Society for Traumatic Stress Studies*. New York: Guilford Press.

Gabriels, R. L. (2003). Art therapy with children who have autism and their families. In C. A. Malchiodi (Ed.), *The handbook of art therapy* (pp. 193-206). New York, NY: Guilford Press.

Gemeente Amsterdam (2008). *Wmo-nota 2008-2011. Samen voor de Stad. Kansen voor welzijn, zorg en participatie*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

Gussak, D. (2007). The effectiveness of art therapy in reducing depression in prison populations. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 5(4), 444-460.

- JOB, Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (2014). *JOB Monitor 2014. Het grootste studententevredenheidsonderzoek van Nederland!*
- Johnson, D. R. (1998). On the therapeutic action of the creative arts therapies: The psychodynamic model. *The Arts in Psychotherapy*, 25(2), 85-99.
- Kal, D. (2008). *Minimaliseren van marginalisatie*. Bewerkte tekst van een lezing op het symposium 'Een nieuwe Vriendenkring' op 13 mei 2008 in het Museum Jan van der Togt tijdens de expositie van de Beeldend Gesproken Kunstprijs.
- Kal, D., & Blankestijn, L. (2011). *Kwartiermaken, werken aan ruimte voor anders-zijn*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Lectoraat Kwartiermaken.
- Kramer, E. (1980). Art therapy and art education: Overlapping Functions. *Art education*, 33(4), 16-17.
- Lange, H. de (2016, 16 maart). Outsiderkunst is ook een stroming. *Trouw*, de Verdieping, 2-3.
- Loeffen, T. (2010). *Getalenteerde mensen met Speciale wensen. Een onderzoek naar de ervaringskennis, visie, mogelijkheden en wensen van deelnemers met een psychiatrische beperking m.b.t. 'acterschap', kunstzinnige ontwikkeling en participatie*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Sociale Innovatie.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability. From theory to practice*. New York: St Martin's Press.
- Regenmortel, T. van (2009). Empowerment als uitdagend kader voor sociale inclusie en moderne zorg. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 18(4), 22-42.
- Rozenboom, E., Simons, F., & Traa, S. (Eds.) (2013). *In de beperking toont zich de meester. Over mogelijkheden en aandachtspunten om mensen met een beperking op een gelijkwaardige manier deel te laten nemen aan kunst en cultuur*. Arnhem: KCG.
- Schoot, T., Broek, E., van den, Daemen, P., Janssen, N., Keulen, I. van, Willemars, G., & Hooren, S. van (2014). *Vaktherapie in het jongerenwerk RAAK(T)*. Onderzoeksverslag generiek. Heerlen: KenVaK Publisher.
- Schout, G. (2009). Gehandicaptenzorg, inclusie en organiseren. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 18(3), 114-117.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representation of disabled people: dustbins for disavowal? *Disability and society*, 9(3), 283-299.
- Tillyer, M. D., & Accordini, M. P. (2002). Painting with a broad brush. Professional careers for artists with psychiatric disabilities. *Psychiatric rehabilitation journal*, 25(3), 265.
- Vijver, J.-P. van de (2005). *Inside or outside the outsider art?: Kunst van mensen met een verstandelijke beperking*. Antwerpen: Garant.
- Yeaw, J. D. A. (2001). *Music therapy with children: a review of clinical utility and application to special populations*. Doctoral research paper Biola University.
- Zal, van S. (2013). Een toegankelijke wereld voor mensen met beperkingen. In ZonMw (Ed.), *Kijk anders, Zie meer: Tien jonge wetenschappers over disability studies* (pp. 19-30). Den Haag: ZonMw.
- Zal, S. van, & Kwekkeboom, M. H. (2013). *Welzijn 'Designed for all' - Toegankelijk welzijn voor mensen met beperkingen*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Zolberg, V. L. (1997). African legacies, american realities: Art and artists on the edge. In V.L Zolberg, & J. M. Cherbo (Eds.), *Outsider Art. Contesting boundaries in contemporary culture* (pp. 53-70). New York: Cambridge University Press.

Zolberg, V. L., & Cherbo, J. M. (Eds.) (1997). *Outsider art. Contesting boundaries in contemporary cultures*. New York: Cambridge University Press.

Zweden-van Buuren, A. van (2008). *Kunsteducatie voor leerlingen met autisme*. Masterscriptie Kunsteducatie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Houding in beweging. Mentaliteits- verandering door moderne dans?¹

Susanne Quinten

Volgens het VN-verdrag inzake gelijke rechten van personen met een handicap moeten mensen met een beperking gelijkwaardig kunnen deelnemen aan het maatschappelijk leven en het arbeidsproces. In dit artikel onderzoekt Susanne Quinten in hoeverre kijken naar dans van en zelf meedoen aan gemengde gezelschappen van dansers met en zonder een beperking, kunnen bijdragen aan een maatschappelijke mentaliteitsverandering. Mechanismen zoals kinesthetische empathie en lichaamsresonantie, maar ook de specifieke wijze van contact via het medium beweging lijken een dergelijke omslag te kunnen bevorderen.

1 Dit artikel is een vertaling van: Quinten, S. (2015). Einstellung in Bewegung. Kann Tanzkunst helfen, Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung zu verändern? *Zeitschrift Für Inklusion*, 0(4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/246>

Dansgezelschappen van artiesten met en zonder een beperking maken inmiddels een vast onderdeel uit van de publieke danscultuur. In plaats van de gebruikelijke ‘perfecte danslichamen’ zijn er dansers en danseressen met een lichamelijke dan wel cognitieve beperking op het podium te zien. Dat stelt de kijkgewoontes en esthetische bewegingsvoorkeuren van toeschouwers niet zelden op de proef, wat leidt tot reflectie op de eigen houding en vooroordelen jegens mensen met een beperking. Maar is die toenemende aanwezigheid voldoende om die vooroordelen te verminderen? In elk geval doorbreken gemengde dansgezelschappen met hun voorstellingen het uitsluitingsmechanisme dat in de westerse maatschappij veel voorkomt: wie het geëiste niveau van prestaties, perfectie, snelheid of schoonheid niet kan vervullen, wordt buitengesloten (vgl. Gipser, 2009, p. 137 e.v.).

Een van de centrale doelen van het *VN-verdrag inzake gelijke rechten van personen met een handicap* (VN-GRPH) is een mentaliteitsverandering in de maatschappij te bewerkstelligen. Dit verdrag verplicht ondertekenende staten om vooroordelen en schadelijke praktijken jegens mensen met een beperking te bestrijden, aangezien dit de sociale participatie van deze mensen ernstig belemmert. De danskunst heeft de potentie om vooroordelen weg te nemen en een mentaliteitsverandering op gang te brengen. ‘The arts and dance in particular, provide an environment where current prejudices might be undermined and new perspectives received and explored.’ (Benjamin, 2002, in Zitomer & Reid, 2011, p. 151, Sauter, 2015).

Gemengde dansgezelschappen steunen met hun werk de doelen van het VN-verdrag. Ze kunnen helpen meer bewustwording en een andere houding jegens gehandicapten in de maatschappij te bewerkstelligen en zo bijdragen aan betere participatiekansen van mensen met een beperking. Een dergelijke cultuuromslag kan de danskunst op twee manieren stimuleren: door te kijken naar dansvoorstellingen waaraan dansers met een beperking deelnemen of door zelf actief deel te nemen aan gemengde dansgroepen van dansers met en zonder beperking.

Kijken naar dansvoorstellingen

Mensen met een beperking op het podium laten dansen betekent nieuwe uitdagingen voor de ontvangers ofwel de toeschouwers. Nieuwe lichamen die anders niet te zien zijn, worden zichtbaar: ‘de lichamen van mensen met een beperking – kortom, lichamen die in de danswereld voor het eerst te zien zijn’ (Kuppers, 2003a, p. 159). De confrontatie met deze nieuwe lichamen leidt er vaak toe dat toeschouwers hun opvattingen bijstellen, vooral hun vooroordelen over mensen met een beperking.

Als voorbeeld beschrijf ik hieronder enkele empirische onderzoeken over deze thematiek. Aansluitend presenteer ik aan de hand van het concept van lichaamsresonantie en kinesthetische empathie twee mechanismen die een

mogelijke verklaring kunnen bieden voor een mentaliteitsverandering door het kijken naar dans.

Empirisch onderzoek

Gregory (1998) liet in totaal 96 proefpersonen van diverse leeftijden (32 scholieren uit de onderbouw vo, 32 scholieren uit de bovenbouw vo en 32 studenten van een conservatorium) twee verschillende video-opnames zien: van een klassieke balletvoorstelling en van een dansvoorstelling waaraan ook dansers in rolstoelen meededen. Tegelijkertijd moesten de proefpersonen hun emotionele reacties aangeven op een schaal met een negatief-positief continuüm (Continuous Response Digital Interface, CRDI). Alleen leeftijd (en niet geslacht of eigen ervaringen met handicaps dan wel dans) bleek van significante invloed op de waardering. De oudere proefpersonen beoordeelden de dansvoorstelling van een gemengd gezelschap positiever dan de jongere.

Deze bevinding ondersteunt de opvatting binnen de gedragswetenschappen dat de basis voor een positieve houding jegens mensen met een beperking al op jonge leeftijd gelegd moet worden (Cloerkes, 2001, p. 107). Gregory (1998, p. 282) ontdekte verder dat herhaaldelijk kijken naar voorstellingen met gehandicapte dansers ertoe kan leiden dat toeschouwers een positieve houding jegens een tot dan toe weinig geprefereerde kunstvorm ontwikkelen. Het lijkt erop dat mensen door veelvuldig kijken naar gemengde voorstellingen positiever gaan denken over zowel dans als mensen met een beperking.

Quinlan en Bates (2008) onderzochten de reacties van journalisten en bloggers op het programma *Dancing with the Stars*, waarin Heather Mills, de ex-vrouw van Beatle Paul McCartney die een zichtbare handicap heeft (haar onderbeen is afgezet na een motorongeluk) optrad en danste. Zij onderscheidden drie thema's in de discussiefora:

1. De waarneming van een persoon met een handicap (hier: Heather Mills) als 'superinvalide' (Engels: *supercrip*), dus als iemand 'who has excelled so much in spite of his or her handicap that others who do not measure up are regarded as inadequate' (Nelson, 1994, in Quinlan & Bates, 2008, p. 68).
2. Het voordeel dat de handicap de persoon oplevert, de zogeheten 'ziekte-winst' (Engels: *morbid gain*).
3. De seksualisering van het gehandicapte lichaam. Mensen met een handicap worden vaak op de in dit onderzoek aangetroffen manieren bekeken, waardoor het vermoeden bestaat dat dergelijke opvattingen bij de waarnemers vooraf al aanwezig waren. Dit geldt logischerwijs ook voor de passieve dansbeoefening.

Voor Kupperts (2003b) ligt een van de grootste barrières voor het onbevooroordeeld kijken naar dans in het feit dat de meeste mensen vermoedelijk al vanaf jonge leeftijd uitgaan van een fundamenteel ‘anders-zijn’ en een essentieel verschil tussen menselijke lichamen. Neem bijvoorbeeld het onderscheid tussen ‘validen’ en ‘invaliden’ of tussen het ‘klassieke’ en het ‘groteske’ lichaam. Dergelijke ‘voorkeursinstellingen’ leiden volgens Kupperts tot onaangename of vervreemdende gevoelens tijdens het kijken naar optredens van dansers met een beperking.

In een empirisch-kwalitatief onderzoek waarin studenten vertelden wat hun reactie was op een voorstelling met gehandicapte dansers (*disability performance*) heeft Whatley (2007) bevestiging gevonden voor dit soort (bewuste of onbewuste) verschillen. Bij dit onderzoek kwam ook naar voren dat esthetische voorkeuren (waaronder het zogenoemde ‘ideaalbeeld’ van een danser) geleidelijk aan konden veranderen naarmate proefpersonen vaker keken naar voorstellingen van gemengde dansgezelschappen.

Daarnaast onderscheidde Whatley vijf kijkstrategieën. De eerste strategie – *passive oppressive* – heeft een voyeuristische grondslag en lijkt veel op het kijken naar de vroegere freakshows of het medisch theater, waarin mensen met een beperking ‘tentoongesteld’ werden als minderwaardige wezens. Bij deze strategie interpreteren de toeschouwers het dansstuk op een bekrompen manier. Bij de tweede strategie – *passive conservative* – staren toeschouwers naar de dansers met een beperking zonder dat het tot direct contact of een confrontatie komt. Hierbij zijn interpretaties van dansstukken in de regel gebaseerd op het klassieke, esthetische ideaal. Bij de derde strategie – *post-passive* – probeert de toeschouwer de beperking van de danser volledig te negeren bij zijn waardering.

Pas bij de volgende twee strategieën lijkt er sprake te zijn van een positieve, onbevooroordeelde kijkhouding. *Active witness* staat voor een actieve, betrokken strategie van de toeschouwer, waarbij deze de beperking als ‘normaal’ ziet. Hij interpreteert het dansstuk zeer open en dit brengt een radicale omslag in het gevoel voor esthetiek met zich mee. Bij de laatste strategie – *immersion* – worden de verinnerlijkte ervaringen van de toeschouwer geactiveerd (*embodiment*); deze ervaringen vormen de basis voor de interpretatie van het stuk.

Welke interactieve processen tussen toeschouwers en dansers met een beperking zouden nu een mentaliteitsverandering kunnen bewerkstelligen of deze op zijn minst kunnen bevorderen? Fischer-Lichte zegt dat het bij een voorstelling tot een ontmoeting komt die een ‘lijfelijk gedeelde aanwezigheid van acteurs en toeschouwers’ (2004, p. 58) oplevert. Deze ‘lijfelijk gedeelde aanwezigheid’ leidt uiteindelijk tot lichamelijke resonantie bij de toeschouwers als reactie op de acteurs en hun handelingen: ‘Terwijl de acteurs handelen – zich door de ruimte bewegen, gebaren maken, gezichten trekken, voorwerpen gebruiken, praten of zingen – nemen de toeschouwers deze handelingen waar en reageren ze erop. Hun reacties spelen zich weliswaar deels

innerlijk af, maar er zijn ook waarneembare reacties: de toeschouwers lachen, juichen, [...], huilen, [...] schuiven heen en weer op hun stoel, leunen met een gespannen gezichtsuitdrukking voorover of juist met een ontspannen blik achterover, houden hun adem in en verstijven bijna [...]’ (Fischer-Lichte, 2004, p. 58). De bewustwording van de eigen reacties op de mogelijk bevreemdende lichamen en bewegingen op het podium is een eerste stap om vooroordelen terug te dringen. Dan pas wordt het aldus Bergmann (2001) mogelijk om ‘de eigen vooroordelen en opvattingen kritisch op hun rationaliteit, rechtvaardigheid en medemenselijkheid te toetsen en rekening te houden met de mogelijke afwijkende perspectieven van anderen’.

Juist deze laatste voorwaarde, het vermogen om een ander perspectief te begrijpen, is nauw verbonden met het vermogen tot kinesthetische inleving. Kinesthetische inleving of empathie laat een ander mechanisme zien tijdens het kijken naar dansvoorstellingen: de toeschouwers leven zich in de bewegingen van de acteurs in en krijgen daardoor inzicht in hun innerlijke toestand. Een theoretische verklaring hiervoor kan liggen in het concept spiegelneuronen (zie hierna). De beide mechanismen – waarneming van de eigen reactie op een opvoering en kinesthetische inleving/empathie – vormen gunstige omstandigheden voor een mentaliteitsverandering, waaraan zowel passieve als actieve dansbeoefening een bijdrage kan leveren. Onder welke omstandigheden het echter tot een ‘boemerangeffect’ (Cloerkes, 2001, p. 109) komt, waarbij de bestaande vooroordelen door het kijken naar gehandicapte dansers juist versterkt worden, is nog niet duidelijk.

Kinesthetische empathie en spiegelneuronen

In onderzoeken naar de danskunst wordt vaak het concept kinesthetische empathie aangehaald om de reactie van toeschouwers bij het kijken naar dansvoorstellingen te beschrijven: ‘Spectators frequently report that even while sitting still, they feel they are participating in the dance they observe, experiencing movement sensations and related feelings and ideas’ (Jola, Ehrenberg, & Reynolds, 2012). Dans is als primaire kinesthetische kunstvorm geschikt om de ervaringen van toeschouwers (vooral hun reacties en resonanties op de beweging) te conceptualiseren en het concept kinesthetische empathie leent zich hier uitstekend voor (Reason & Reynolds, 2010, p. 49).

Kinesthetische empathie wordt tegenwoordig verklaard door spiegelneuronen. Deze worden actief wanneer iemand de bewegingen van een ander gadeslaat: de hersenen bootsen na wat de persoon ziet. ‘Daarbij dragen we de exacte informatie over datgene wat we zien over aan onze motoneuronen, zodat we aan de handelingen van andere personen deelnemen alsof we deze zelf uitvoeren [...]. De spiegelneuronen zorgen ervoor dat gevoelens aanstekelijk werken; dankzij hun activiteit voelen we met anderen mee, synchroniseren we onze ervaringen en kunnen we de gang van zaken volgen. Daardoor

"voelen" we de anderen in de breedste zin van het woord: we ervaren hun gevoelens, hun bewegingen en hun emoties, terwijl deze in onszelf werkzaam zijn' (Goleman, 2006, pp. 67-68). De identificatie met de innerlijke toestand van een ander leidt tot een 'gemeenschappelijke ervaring. Om elkaar te begrijpen, worden we daardoor net als de ander, op zijn minst zo lang het stuk duurt' (Goleman, 2006, p. 69).

Martin spreekt van 'innerlijke mimicry' bij de toeschouwers van een dansvoorstelling (1939, in Reason & Reynolds, 2010, p. 54). Zich verplaatsen in de innerlijke toestand van een ander heet ook wel empathie. Baron-Cohen en Wheelwright definiëren dit begrip als volgt: 'the drive or ability to attribute mental states to another person/animal, and entails an appropriate affective response in the observer to the other person's mental state' (2004, in Jola et al., 2012, p. 20). Reason en Reynolds (2010) ontdekten een samenhang tussen kinesthetische empathie en het plezier bij het kijken naar een dansstuk. Het kwalitatieve onderzoek van Jola en collega's (2012) bevestigt dit. Zij ontdekten dat de resonantie van toeschouwers die een dansvoorstelling als goed beoordeelden, ook door een sterk kinesthetische en empathische betrokkenheid gevormd werd (Jola et al., 2012, p. 33).

Verder onderzoek moet uitwijzen welke gevolgen de hierboven vermelde inzichten hebben op de mogelijkheden van kijken naar dans om vooroordelen te helpen terugdringen. De bevordering van eigen bewegings- of danservaringen, vooral bij toeschouwers, zou zonder meer een goed uitgangspunt vormen om door kinesthetische empathie begrip voor de ander te bevorderen. Verder is het belangrijk dat juist degenen die net begonnen zijn te kijken naar danskunst van gemengde gezelschappen, zo veel mogelijk leuke, vrolijke dansstukken te zien krijgen.

Actieve deelname aan gemengde dansgezelschappen

De tweede manier om een mentaliteitsverandering te stimuleren is actieve deelname aan gemengde dansgezelschappen. Royston Maldoom beschrijft in zijn biografie (2010, pp. 246-247) heel beeldend hoe door een dansproject vooroordelen van jonge schoolverlaters over kinderen met een beperking werden teruggedrongen en in een respectvolle houding werden omgezet. Op beweging gebaseerde interactieprocessen bij trainingen en optredens lijken daarbij een belangrijke rol te spelen: ze helpen wederzijds vertrouwen, vermogen tot samenwerking en empathie te ontwikkelen. Hiervoor is ook empirisch bewijs te vinden.

McGarry en Aubeeluck (2013) hebben aangetoond dat deelnemers aan een eendaagse dansworkshop, waaraan ook mensen met een leerbeperking deelnamen, meer begrip aan de dag legden voor thema's als empathie, waardigheid, stigmatisering en sociale uitsluiting. Zitomer en Read (2011) voerden een onderzoek uit onder een groep kinderen met en zonder beperking (6-9 jaar)

die tien weken een op integratie gericht dansprogramma volgden. Zij toonden aan dat de kinderen zonder beperking na verloop van tijd meer waardering hadden voor de danscapaciteiten van de gehandicapte kinderen.

Het spreekt voor zich dat er bijzondere eisen gelden voor de leiding van een gemengde dansgroep. De leiding moet een open blik hebben, diversiteit accepteren en op waarde schatten, fouten kunnen tolereren en creatief weten te benutten. Ook moet er vertrouwen zijn in het ontwikkelingsvermogen en potentieel van alle deelnemers. Daarnaast heeft de leiding specifieke competenties en interventiestrategieën nodig om de beoogde mentaliteitsverandering in het dansgezelschap tot stand te brengen (Elin & Boswell, 2004; Quinten, 2015).

Een theoretisch kader om te verklaren hoe negatieve opvattingen over mensen met een beperking kunnen veranderen door actieve deelname aan gemengde dansgezelschappen vinden we in de contacttheorie. Deze theorie, in 1954 door Gordon Allport ontwikkeld en later door andere onderzoekers verder uitgebreid (Allport, 1971; vgl. Stürmer, 2008)², biedt aanwijzingen voor de juiste omstandigheden die ertoe kunnen bijdragen dat intermenselijk contact leidt tot het afzwakken of verdwijnen van onderlinge vooroordelen. In de dans vindt contact primair plaats via beweging en dit contact bevat daardoor zeer specifieke kwaliteiten. Voordat we hier verder op ingegaan, volgt hieronder eerst een korte bespreking van de belangrijkste theoretische grondslagen voor het begrip vooroordeel en voor de contacttheorie.

Theoretische basis

Een vooroordeel is een 'negatieve houding of gevoel jegens een sociale groep en de leden ervan' (Turner & Hewstone, 2012, p. 318). Vooroordelen gaan gepaard met negatieve gevoelens (zoals afkeer of angst), negatieve opvattingen (stereotypen) en discriminerend gedrag, zoals het vermijden van contact of het vertonen van een dominante houding (Gerrig & Zimbardo, 2008, p. 653). Daardoor werken ze vrijwel altijd uitstuiting in de hand en verhinderen ze dat mensen aandacht voor elkaar hebben en er een onderlinge band kan ontstaan.

Cloerkes (2001) heeft strategieën onderscheiden die de houding jegens mensen met een beperking kunnen veranderen.³ Hiertoe behoren bijvoor-

2 'Dance can provide an appropriate environment to explore Allport's conditions to reduce prejudice. Moreover, exposure to integrated dance may positively impact perceptions of dance ability and disability regardless of participants' previous contact experiences (Kremer 2005).' (Zitomer & Reid, 2001, p. 140)

3 Volgens Cloerkes moeten de veranderstrategieën al op jonge leeftijd beginnen en 'in ein Gesamtkonzept zur Förderung mitmenschlicher Toleranz eingebunden sein'. (Cloerkes, 2001, p. 106) – van de kant van mensen met een beperking worden vergroting van hun emancipatie en een beter gevoel van eigenwaarde genoemd als zaken die kunnen helpen om vooroordelen terug te dringen (Cloerkes, 2001, p. 121; Prengel, in Gipser, 2009, p. 141).

beeld de inzet van voorlichtingsprogramma's, simulatie van het gehandicapt-zijn (bijvoorbeeld in een rollenspel), het toelaten van 'primitieve' reacties (zoals aanstaren), de verandering van de normatieve context en, niet onbelangrijk, het stimuleren van contact. De contacthypothese van Allport vormt een goede basis voor de meeste contactbevorderende maatregelen die tot mentaliteitsverandering moeten leiden. Toegepast op contact met mensen met een beperking kunnen we het volgende stellen: '1. Personen die contact hebben met gehandicapten zullen positievere opvattingen over gehandicapten vertonen dan personen die dit contact niet hebben (of hebben gehad). 2. Hoe frequenter het contact met gehandicapten plaatsvindt, des te positiever is de houding van de betreffende persoon' (Cloerkes, 2001, p. 114).

Daarbij komt het voornamelijk op de intensiteit en kwaliteit van het contact en de omstandigheden aan: 'Het is herhaaldelijk aangetoond dat nauwe, intieme banden (vooral het met elkaar in een gemeenschappelijke levensruimte verkeren) een positieve invloed hebben. Voorwaarde is wel dat er een emotionele, gevoelsmatige basis is om deze intensieve relatie aan te gaan. "Blijdschap bij het contact" en "positieve gevoelens" bij het samenzijn met gehandicapten hebben daarom een gunstige invloed op de houding jegens iemand met een beperking. Contact met gehandicapten moet verder vrijwillig zijn en mag de mogelijkheid van "uitwijken" naar andere sociale betrekkingen niet uitsluiten' (Cloerkes, 2001, p. 115).

Samengevat kunnen we stellen dat de volgende omstandigheden belangrijk zijn voor een geslaagde mentaliteitsverandering: relatief gelijke status van alle betrokkenen, gemeenschappelijke doelen en taken, gemeenschappelijke samenwerking, ondersteuning door de autoriteiten, vrijwilligheid, emotionele basis, de verwachting dat de sociale relatie een 'beloning' oplevert en een sfeer waarin prestaties niet de boventoon voeren (Allport, 1971; Cloerkes, 2001, p. 115; Stürmer, 2008; voor een kritische discussie van de omstandigheden zie Pettigrew & Tropp, 2006).

Deze omstandigheden zijn vaker aanwezig bij gemengde dansgezelschappen met een overwegend open en creatieve werkwijze. Vaak komen de leden van het gezelschap vrijwillig samen en hebben ze samen gemeenschappelijke doelen en taken opgesteld, bijvoorbeeld voor het uitwerken van een dansstuk of het voorbereiden van een voorstelling. Vrijwel altijd hebben de groepsleden dezelfde rechten en leveren alle leden een volwaardig bijdrage aan de samenwerking, rekening houdend met hun individuele capaciteiten en behoeften. In plaats van louter naar prestaties te kijken richten dit soort gezelschappen zich op onderling respect, diversiteit en een open houding met ruimte voor vernieuwing en creativiteit.

Nieuwe contacten met mensen met een beperking vereisen vaak ook nieuwe gedragsuitingen die indruisen tegen de oorspronkelijke vooroordelen (Stürmer, 2008, p. 286). Als deze nieuwe ervaringen positief en verrijkend zijn, kunnen ze leiden tot nieuwe opvattingen en innerlijke gedachten. Niet door druk van buitenaf of moraliserende woorden, maar door nieuwe, aan

het eigen lijf ondervonden, onderhuidse ervaringen zijn verandering in opvattingen en houding mogelijk (Hüther, 2012).

Gezamenlijke dansactiviteiten maken het mogelijk om allerlei reacties zelf lijfelijk te ondervinden. Het opbouwen van emotionele banden helpt om veranderingsprocessen in gang te zetten: positieve contactervaringen in de groep bevorderen empathie en onderling vertrouwen en helpen wederzijdse vooroordelen terug te dringen (Stürmer, 2008, p. 286).

Bijzondere eigenschappen van gemengde dansgezelschappen

De manier waarop contact tot stand komt in gemengde dans wordt grotendeels beïnvloed door de setting en de methodes die de groepsleiding kiest. Maldoom beschrijft hoe bij een van zijn dansprojecten vooroordelen al snel tot het verleden behoorden: 'Het aanvankelijke voorbehoud verdween na een paar kennismakingsspelletjes en eenvoudige vertrouwensoefeningen – optillen, gewicht doorgeven, als paar of als groep bepaalde figuren maken (...)' (Maldoom, 2010, pp. 248-249). Hij vervolgt: 'We leren anderen ruimte te geven, deze te respecteren en onze eigen ruimte te vinden. We onderhandelen, sluiten compromissen en werken samen om een gemeenschappelijk doel te bereiken, zonder daarbij onze eigen identiteit te verliezen. We zoeken samen naar creatieve oplossingen voor kunstzinnige uitdagingen. We leren anderen te vertrouwen, anderen vast te houden en op te tillen en, minstens zo belangrijk, anderen aan te raken. Door elkaar aan te raken en te dragen, voelen we ons beter op ons gemak met de verschillen die er tussen mensen bestaan. Dat geldt vooral in conflictsituaties, waarin de dans harmonie en acceptatie kan bevorderen. Hoe kun je vasthouden aan vooroordelen over iemand die je aangeraakt en vastgehouden hebt, met wie je samen lichamelijke inspanningen hebt verricht?' (Maldoom, 2010, p. 273).

Embodimentonderzoek

Nieuwe bevindingen uit embodimentonderzoek ondersteunen de veronderstelling dat opvattingen kunnen veranderen als gevolg van bepaalde bewegingen en lichaamshoudingen (Koch, 2011; Storch, Cantieni, Hüther, & Tschacher, 2010). 'Embodimenttheorieën gaan ervan uit dat hogere cognitieve processen zoals denken en spreken uitgevoerd worden op basis van gedeeltelijke reactivering van gebieden in de sensorische, motorische en affectieve systemen (Wilson 2002)' (Koch, 2011, p. 52). Lichaamshoudingen hebben een aantoonbare invloed op gemoedstoestand, opvattingen en geheugenprestaties. Eenvoudige armbewegingen – van het lichaam af of naar het lichaam toe – kunnen bijvoorbeeld verschillende gedachten en emoties opwekken (Koch, 2011, p. 57). 'Zo bestaat er bij het onderzoek naar lichaamsfeedback een bekend effect, waarbij armbuiging en armstrekking als uitdrukking van

naderings- en ontwikkelingsgedrag, respectievelijk van bewegingen naar het lichaam toe en van het lichaam af, invloed hebben op de houding jegens Chinese schrifttekens waaraan voorheen geen waarde of betekenis werd toegekend' (Koch, 2011, p. 64).

Koch heeft bovendien aangetoond dat specifieke bewegingsvormen en -dynamiek invloed hebben op onze opvattingen, gemoedstoestand en herinneringen. Als kritische noot dient hierbij te worden aangetekend dat de huidige inzichten gebaseerd zijn op zeer eenvoudige proefopstellingen onder laboratoriumomstandigheden. Voor onze vraagstelling zou het interessant zijn te onderzoeken welke invloed de – weliswaar zeer complexe – situatie van het met elkaar bewegen tijdens dans heeft op de opvattingen van de deelnemende personen.

Voor gemengde dansgroepen moet er bekeken worden welke effecten verschillende vormen van samen dansen (zoals qua ritme en vorm synchroon met elkaar bewegen, elkaar optillen, tegen elkaar aanleunen, aan elkaar trekken of tegen elkaar vechten) hebben op de opvattingen over en het respect voor mensen met een beperking.

Contact maken als creatief proces

De werkwijzen die gemengde dansgezelschappen het vaakst hanteren, zijn afkomstig uit de moderne dans en de contactimprovisatie. Meestal worden open bewegingstaken en opdrachten voor het oplossen van problemen gebruikt, een typisch kenmerk van zowel de creatieve dans als de dansimprovisatie.

Contactimprovisatie 'is gebaseerd op een tussen twee of meer dansers uitgevoerde bewegingstechniek waarbij sprake is van direct, intensief en gevarieerd lichaamscontact. Er is nauwelijks sprake van een compositie of structuur en daardoor ontstaat een radicaal democratische dansstijl'. En: 'Het dansen, meestal in duo's of kleine groepen, zet een golvend samenspel van het eigen gewicht van de betrokken dansers in gang; de uitgevoerde bewegingen (zoals het elkaar steunen, optillen, glijden, schuiven, balanceren, verstrengelen, in elkaar haken, leiden, slingeren of trekken) hangen af van de capaciteiten en de concentratie van de dansers' (Huschka, 2002, p. 274).

Volgens Daniel Stern is een wezenlijk kenmerk van de contactimprovisatie dat de dansbewegingen 'op de eerste plaats de dynamiek van het totstandbrengen en onderbreken van lichamelijk contact tussen twee in spontane beweging zijnde lichamen verbeelden (...). Het is onbekend wat er vervolgens gaat gebeuren; elke beweging, elke actie wordt praktisch ter plekke door beide betrokkenen samen voortgebracht en hangt af van wat daaraan onmiddellijk is voorafgegaan' (2011, p. 115).

Het contact maken wordt ook voor een zeer groot deel bepaald door de capaciteiten en behoeften van de betrokken dansers. Dit is een van de voornaamste redenen waarom gemengde dansgezelschappen gebruik maken van contactimprovisatie, zoals expliciet naar voren komt in het concept

DanceAbility. Het gebruik van open bewegingstaken, waarvan de wortels liggen in de expressieve dans uit de vorige eeuw, maken het eveneens mogelijk een individuele, creatieve vorm van samen bewegen te vinden waarbij rekening wordt gehouden met de capaciteiten en behoeften van de betrokkenen (vgl. Quinten, 2013). Dat wil zeggen: bij gemengde dans zorgt contact maken ervoor dat alle deelnemers intensief bij het proces betrokken zijn, zowel fysiek als mentaal. Hierdoor kunnen creatieve bewegingsvormen en op dans gebaseerde ontmoetingen tussen verschillende personen plaatsvinden, die soms leiden tot blijvende, nieuwe dansvormen.

Contact in het medium beweging

De contacten in de dans zijn non-verbaal en worden overwegend uitgedrukt door beweging. Dit heeft diverse effecten op de kwaliteit van het contact en wat ermee bereikt kan worden. Alle contacten – vooral die ervaringen uit de vroege kinderjaren – worden samen met de bijbehorende emotionele ervaringen in het impliciete relationele geheugen opgeslagen. Meestal zijn deze ervaringen onbewust (vgl. Wöller & Kruse, 2007). Het vermoeden bestaat dat dans en beweging mensen kunnen helpen om hun ervaringen met menselijke relaties positiever te beoordelen. Zo kunnen dans en beweging een scala aan hulpbronnen en competenties activeren, waardoor ontbrekende competenties alsnog ontwikkeld kunnen worden (vgl. Wöller & Kruse, 2007, p. 18). Wöller en Kruse ontdekten verder dat dit proces eveneens een verklaring biedt voor verschijnselen zoals werkblokkades en terugtrekking uit het gemeenschappelijke werk.

Naast improvisatie en het gebruik van open bewegingstaken hanteren gemengde dansgezelschappen ook methodes die op navolging (imitatie) gebaseerd zijn; de dansers leren nieuwe bewegingen aan die andere groepsleden of de leider aandraagt. De aandacht en de blik van de deelnemers richten zich op de persoon die de bewegingen maakt; de anderen proberen deze bewegingen te doorgronden en zich deze eigen te maken door ze na te doen (innerlijke mimicry).

Deze processen zijn grotendeels gestoeld op inlevingsvermogen en empathie. Methodes zoals leiden en volgen, maar ook partner- en groepsimprovisaties zijn hier eveneens op gebaseerd: om iemand te ontwijken of tegen de beweging van een mededanser in te gaan of op een uitnodiging tot aanraking te reageren, is het noodzakelijk dat de danser zich in de innerlijke toestand van de ander weet te verplaatsen. Alleen op die manier komt de danser te weten hoe de ander zich zal bewegen en kan hij hier adequaat op reageren. Al deze grotendeels onbewuste, impliciet verlopende processen bevorderen de kinesthetische empathie en leggen daarmee een belangrijk fundament voor mentaliteitsveranderingen.

Verder is affectiviteit een belangrijk aspect tijdens contactvorming bij dansactiviteiten. Het vermoeden bestaat dat non-verbale, speelse en experimentele dansactiviteiten een belangrijke rol spelen. Deze zorgen ervoor

dat positieve ervaringen met beweging uit de vroege kinderjaren in het lichaamsgeheugen worden geprikkeld en geactiveerd. Zo wordt er een scala aan hulpbronnen en competenties geactiveerd (vgl. Wöller & Kruse, 2007, p. 18).

Bij het dansen treedt een speciale situatie op als twee of meer dansende personen naar elkaar toe en van elkaar af bewegen. Het bepalen van afstand en nabijheid is vaak nauw verbonden met de emoties van de dansers (Downing, 2006, p. 334).

Dans kan gunstige voorwaarden bieden voor een mentaliteitsverandering als daarbij rekening wordt gehouden met de stimulering van positieve ervaringen uit de vroege kinderjaren en het uitdrukken van emoties tussen de dansers. Een positieve stemming is een gunstige voorwaarde voor veranderingprocessen, dus ook voor een mentaliteitsverandering. Zitomer en Reid verwoorden het als volgt: 'Enjoying the context in which the contact situation occurs is imperative for the contact to be effective in re-evaluating in-group and out-group norms [...]. Dance as an enjoyable activity was reflected in all children's responses as they used the word 'fun' repeatedly in various discussion phases' (Zitomer & Reid, 2011, p. 147). Veelzeggend zijn de overwegingen voor dansers om hun onderlinge afstand te bepalen: op een moment waarbij tijdens het dansen negatieve emoties ontstaan, zijn de voorwaarden voor mentaliteitsverandering eerder slecht dan goed te noemen.

Samenvatting en toekomstperspectief

Dit artikel heeft laten zien dat dansactiviteiten vooroordelen jegens mensen met een beperking kunnen terugdringen en een mentaliteitsverandering kunnen bewerkstelligen. Dansgezelschappen waarin mensen met een beperking dansen, steunen dan ook de doelen van het *VN-verdrag inzake gelijke rechten van personen met een handicap* en dragen bij aan meer bewustzijn en respect voor deze mensen. Door een mentaliteitsverandering in de maatschappij te bevorderen groeien tevens de sociale participatiekansen van gehandicapten.

Een dergelijke cultuuromslag kan in de context van de danskunst op twee manieren gestimuleerd worden: door te kijken naar dansvoorstellingen waaraan dansers met een beperking meedoen of door zelf actief deel te nemen aan gemengde dansgroepen.

Bij kijken naar dansoptredens vinden kinesthetische empathie en lichaamsresonantie plaats en dat kan leiden tot een mentaliteitsverandering. De geboden theoretische verklaringen kunnen als basis dienen om bepaalde maatregelen door te voeren, zodat kijken naar dans een bijdrage kan leveren om vooroordelen jegens mensen met een beperking te laten verdwijnen. Een goed uitgangspunt zou zijn om toeschouwers te motiveren om zelf danservaringen op te doen, omdat dit leidt tot kinesthetische inleving en meer empathie. Verder is het belangrijk om juist degenen die net beginnen met

kijken naar danskunst van dergelijke gemengde groepen, leuke en vrolijke dansstukken te laten zien.

Actieve deelname aan gemengde dansgroepen levert een specifieke wijze van contact – in het medium beweging, *embodied*, affectief – op. In dit artikel is besproken op welke manieren dans en beweging veranderingen in gang kunnen zetten. Er is meer onderzoek nodig om vast te stellen of specifieke vormen van samen bewegen tot andere opvattingen en een meer open houding kunnen leiden.

Tot slot moeten we zeggen dat er natuurlijk ook mensen zijn die vrijwel geen vooroordelen kennen (Gerrig & Zimbardo, 2008, pp. 654-655). Het vermoeden bestaat dat de leden van gemengde dansgroepen tot deze groep mensen behoren; er is nog verder empirisch onderzoek nodig om dit te aan te tonen.

Susanne Quinten is interim-hoogleraar aan de TU Dortmund (leerstool Muziek en beweging bij beperkingen). Haar onderzoeksthema's liggen op het snijvlak van beweging, dans, handicaps en inclusie. Ze was jarenlang dans-therapeute, zowel in klinieken als in een eigen praktijk. Ze is opleider, leertherapeut en supervisor voor danstherapie (Berufsverband der TanztherapeutInnen Deutschlands e.V.; Deutsche Gesellschaft für Tanztherapie). Ze heeft sportwetenschappen gestudeerd, is gepromoveerd in de sportpsychologie en heeft een dansopleiding afgerond.
E susanne.quinten@tu-dortmund.de

Literatuur

Allport, G.W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln u. Berlin: Kiepenheuer & Witsch.

Bergmann, W. (2001). *Was sind Vorurteile?* www.ustinov.at/das-institut/vorurteile, geraadpleegd 09.01.2015.

Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (2. Auflage). Heidelberg: Winter.

Downing, G. (2006). Frühkindlicher Affektaustausch und dessen Beziehung zum Körper. In G. Marlock, & H. Weiss (Eds.). *Handbuch der Körperpsychotherapie* (pp. 333-350). Stuttgart/New York: Schattauer.

Elin, J., & Boswell, B. B. (2004). *Re-envisioning dance. Perceiving the Aesthetics of Disability*. United States of America: American Association for Active Lifestyles and Fitness.

Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Berlin: Suhrkamp.

Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18. Aktualisierte Auflage). München: Pearson.

Gipser, D. (2009). Krank, alt behindert - nutzlos oder kostbar für die Gesellschaft? In A. Pelinka (Ed.), *Vorurteile: Ursprünge, Formen, Bedeutung* (pp. 115-145). Berlin: De Gruyter.

Goleman, D. (2006). *Soziale Intelligenz. Wer auf andere zugehen kann, hat mehr vom Leben*. München: Droemer Knauer.

Gregory, D. (1998). Reactions to Ballet with Wheelchairs: Reflections of Attitudes toward People with Disabilities. *Journal of Music Therapy*, 35(4), 274-283.

Huschka, S. (2002). *Moderner Tanz. Konzepte, Stile, Utopien*. Rowohlt.

Hüther, G. (2012). *Newsletter Juni 2012*. www.gerald-huether.de/free/newsletter_juni_2012_online.html, geraadpleegd 21.01.15.

Jola, C., Ehrenberg, S., & Reynolds, D. (2012). The experience of watching dance. Phenomenological-neuroscience duets. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11(1), 17-37.

Kaufmann, K. A. (2006). *Inclusive Creative Movement and Dance*. Champaign IL: Human Kinetics.

Koch, S. (2011). *Embodiment. Der Einfluss von Eigenbewegung auf Affekt, Einstellung und Kognition*. Berlin: Logos.

Kuppers, P. (2003a). Körperliche Kommunikation: Behinderung und Tanzsprache. In A. Klinge, & M. Leeker (Eds.), *Tanz Kommunikation Praxis* (pp. 139-170). Münster/London: Lit-Verlag.

Kuppers, P. (2003b). *Disability and contemporary performance: bodies on edge*. London: Routledge.

Maldoom, R. (2010). *Tanz um Dein Leben. Meine Arbeit, meine Geschichte*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

McGarry, J., & Aubeeluck, A. (2013). A different drum: an arts-based educational program. *Nursing Science Quarterly*, 26(3), 267-273.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). Interpersonal relations and group processes a meta analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.

Quinlan, M. M., & Bates, B. R. (2008). Dances and Discourses of (Dis) Ability: Heather Mills' Embodiment of Disability on Dancing with the Stars. *Text and Performance Quarterly*, 28(1), 64-80.

Quinten, S. (2013). Zur Bedeutung psychischer Grundbedürfnisse beim kreativen Handeln im Tanz. In M. Bäcker, & V. Freytag (Eds.), *Tanz Spiel Kreativität*. (Jahrbuch Tanzforschung 23). Leipzig: Henschel.

Quinten, S. (2015). Fähigkeitsgemischtes Tanzensemble sucht Leitung - Kompetenzprofil zur Förderung des sozialen Miteinander. *Zeitschrift Für Inklusion*, 0(4). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/247/238.

Reason, M., & Reynolds, D. (2010). Kinesthesia, empathy and related pleasures: An inquiry into audience experiences of watching dance. *Dance Research Journal*, 42(2), 49-75.

Sauter, S. (2015). Den „Schiffbruch der eigenen Wahrnehmung“ erfahren. Reflexionen über Arts, (Dis-) Abilities & Inklusion. *Zeitschrift Für Inklusion*, 0(4). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/251/242.

Stern, D. (2011). *Ausdrucksformen der Vitalität: Die Erforschung dynamischen Erlebens in Psychotherapie, Entwicklungspsychologie und den Künsten*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., & Tschacher, W. (2010). *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen* (2. Auflage). Bern: Huber.

Stürmer, S. (2008). Die Kontakthypothese. In L.-E. Petersen, & E. Six (Eds.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (pp. 283-291). Beltz: PVU.

Turner, R. N., & Hewston, M. (2012). Die Sozialpsychologie des Vorurteils. In A. Pelinka (Ed.), *Vorurteile: Ursprünge, Formen, Bedeutung* (pp. 317-363). Berlin: De Gruyter.

Whatley, S. (2007). Dance and disability: the dancer, the viewer and the presumption of difference. *Research in Dance Education*, 8(1), 5-25.

Wöller, W., & Kruse, J. (2007). Perspektivenvielfalt und Methodenintegration. In S. Trautmann-Voigt, & B. Voigt (Eds.), *Körper und Kunst in der Psychotraumatologie. Methodenintegrative Therapie* (pp. 13-28). Stuttgart/New York: Schattauer.

Zitomer, M. R., & Reid, G. (2011). To be or not to be - able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in Dance Education*, 12(2), 137-156.

Sociale inclusie door beeldende narratieven

Paola de Bruijn

Hoe kan het betekenis geven aan beeldende narratieven een middel zijn om bewustwording en sociale inclusie te bevorderen? Dat heeft Paola de Bruijn onderzocht in het masteronderzoek *Verhalen van meedoen in beeld*. In dit artikel doet zij verslag van haar inzichten in de wijze waarop de taal van het beeld een alternatief biedt om onszelf uit te drukken en om verhalen over meedoen te verhelderen.

Als kunstdocent aan de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening raakte ik, tijdens deelname aan het RAAK-project *Kunst Inclusief* (2008-2010), gefascineerd door het gegeven dat zowel beeldend vormen als het vertellen van verhalen bijdragen aan een inclusieve samenleving. Om te werken aan inclusie – de insluiting in de samenleving van maatschappelijk kwetsbare groepen op basis van gelijkwaardige rechten en plichten – is in mijn vak het werken met hoofd, handen en hart van grote waarde. Daarnaast zijn het verstand, de intuïtie en het hiernaar handelen naar mijn mening in de kunstvakken onmisbare componenten. Ik kan me helemaal vinden in wat Nussbaum (2012) zegt over de vrije kunsten: ‘Met cognitieve emoties leer je je te verplaatsen in een ander, het bereidt je voor op het burgerschap en op het leven zelf. Kunst kan mensen samenbrengen en is heel belangrijk in het onderwijssysteem.’

Vanuit deze overtuiging raakte ik betrokken bij *Kunst Verbind(e)t*, een Euregionaal project om mensen met een beperking te activeren om via kunst en vormgeving hun leven invulling te geven en hen hiertoe een aanbod (dienst/product) te doen, gericht op een toename van hun persoonlijke kwaliteiten en vaardigheden (Vaasen, 2013). Wat kan ik, door onderzoek, inzetten om ervoor te zorgen dat studenten zich ervan bewust worden dat we allemaal, niemand uitgesloten, deel uitmaken van de samenleving? Deze verbinding met onszelf, met elkaar en met onze omgeving leert ons de veranderende wereld om ons heen te begrijpen en na te denken over hoe wij ons ertoe verhouden. Dit discours speelt in mijn onderzoek een belangrijke rol.

Iedereen maakt deel uit van de samenleving

Nu de Nederlandse verzorgingsstaat ingrijpend verandert, ontvangen burgers niet meer vanzelfsprekend ondersteuning van de overheid. De overheid doet daarentegen voortaan op iedereen een appel om bij te dragen aan een beter functioneren van individuen en groepen. Deze kanteling vraagt van professionals in de kunsteducatie en sociaalpedagogische hulpverlening¹ om mensen in kwetsbare situaties te ondersteunen zonder het initiatief van hen over te nemen.

De ervaring om mee te doen door actieve deelname aan de samenleving, op weg naar volwaardig burgerschap, noemt Phil Madden (2011), voorzitter van de commissie onderwijs van de European Association of Service Providers for persons with Disabilities, *sociale inclusie*. Dit begrip betreft per definitie mensen die maatschappelijke belemmeringen ondervinden voor de eigen ontwikkeling. Het gaat hierbij om de context van het leven leren beschouwen. Dit kan onder meer via verhalen die gedeeld worden en ondersteunend kunnen werken in het zoeken naar en het vinden van aansluiting en insluiting.

1 In het vervolg van dit artikel zal ik kortweg over professionals spreken.

Mijn onderzoek verschaft professionals instrumenten om maatschappelijke ondersteuning te kunnen bieden. Betekenis geven aan in beeld gebrachte verhalen van mensen en deze betekenis met elkaar te delen, kan leiden tot bewustwording over de eigen plek in de maatschappij.

Mensen in kwetsbare situaties lopen het risico buitengesloten te worden, waardoor ze minder mogelijkheden hebben om te ervaren dat ze meedoen aan de samenleving. Uit het vooronderzoek *Meedoen Werkt* van het project Kunst Verbind(e)t uit 2013 blijkt dat juist deze mensen zeggen ondersteuning nodig te hebben om te kunnen openstaan voor en bereid zijn tot het in contact komen met de ander, die op zijn beurt ook behoefte heeft aan ondersteuning daarbij.

Is taal wel altijd even toereikend? De taal van het beeld, dezelfde taal waarin beeldend kunstenaars spreken, is voor mensen in kwetsbare situaties mogelijk een alternatief om zichzelf uit te drukken en te duiden. Beeldtaal maakt op een andere wijze zichtbaar wat de verhalen, vragen en mogelijkheden van mensen zijn. Betekenis geven aan verhalen in beeldtaal levert mogelijk een bijdrage aan contact maken tussen mensen in kwetsbare situaties en de samenleving. Deze betekenisgeving aan beeldende narratieven wordt naar mijn idee ontoereikend (h)erkend als kunsteducatief middel om een bijdrage te leveren aan sociale inclusie.

Doelstelling

Met beeldend narratief werken wordt mogelijk inzicht verkregen in de wijze waarop mensen zich bewust worden van dat wat er nodig is om mee te doen aan de samenleving. Doel van mijn onderzoek is om te belichten dat er een causaal verband gelegd kan worden tussen de inzet van het betekenis geven aan beeldende narratieven, als kunsteducatief middel en de bevordering van deelname aan de samenleving. Betekenisgeving aan beelden in relatie tot sociale inclusie staat hierbij centraal. Het onderzoek wil professionals een venster bieden op hoe zij mensen bewuster kunnen maken van hun deelname aan de samenleving.

Onderzoeksvraag

Naast de behoefte om te spelen, decoreren, ordenen en imiteren hebben mensen de behoefte om zich uit te drukken en zo in contact te komen met de ander(en) en dat wat anders is, en de behoefte om het ongrijpbare te duiden (Prinzhorn, 1972). Professionals voorzien in deze fundamentele behoeften door mensen creatief te leren werken met verhalen. Voor hen zijn in beeld gebrachte verhalen belangrijke middelen om mee te werken. Betekenis geven aan een tastbaar beeld geeft inzicht in het denken, doen en laten van betrokkenen. Dit leidt, via mensenkennis, verbeeldingskracht en inlevingsvermogen, tot begrip voor elkaar, acceptatie en tot meedoen aan de samenleving. Zaken die je onder meer leert met de vrije kunsten (Nussbaum, 2012).

Mijn onderzoeksvraag luidt:

Op welke wijze levert betekenisgeving aan beeldende narratieven, als kunsteducatief middel, een bijdrage aan bevordering van bewustwording van deelname aan de samenleving?

De context

Mijn exploratief onderzoek kan mogelijk betekenis krijgen op het raakvlak van cultuur en welzijn:

- de maatschappelijke werkelijkheid in een participatiesamenleving
- kunsteducatie in relatie tot sociale inclusie in de praktijk
- beeldend narratief werken in termen van vorming

Per gebied heb ik uitgangspunten en vooronderstellingen geschetst. Het eerste gebied betreft *de actualiteit van meedoen*. Mensen in kwetsbare situaties – vanwege financiële, fysieke of sociale redenen – worden uitgenodigd om in een kunsteducatieve setting verhalen in beeldtaal te vertellen. Een tweede gebied beschrijft de mogelijke rol van het *leren includeren door te participeren in de praktijk*. Het leren uiten met kunst en het in beeldtaal vertellen over het verleden, het heden en de toekomst geeft mogelijk inzicht in het hoe, wat en waartoe van het leven. Dit zie ik als een kansrijke mogelijkheid voor kunsteducatie om burgerparticipatie te ondersteunen. Het derde gebied, *het belang van beeldend narratief werken in termen van vorming*, gaat over het belang van verhalen. Mede door verhalen te leren omzetten in beelden herhalen we ons leven, veranderen we onze verhalen, veranderen wijzelf en de ander(en) en verandert mogelijk ook ons begrip over de wereld om ons heen.

De maatschappelijke werkelijkheid in een participatiesamenleving

Op internationaal niveau wordt, inzake de rechten van mensen met een handicap, van alle mensen verwacht zich bewust in te zetten voor sociale inclusie (Artikel 8 van het VN verdrag). Op nationaal niveau wordt, in overeenstemming met de doelstelling van de Wet Maatschappelijke Ondersteuning (Wmo), van iedere burger verwacht te participeren in de maatschappij en te putten uit eigen kracht en netwerk, conform de invulling van Welzijn Nieuwe Stijl (Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport, 2011). Van mensen in een kwetsbare situatie verwacht de Wmo onder meer meer autonomie en eigen verantwoordelijkheid. Dat betekent dat mensen als leden van de maatschappij elkaar de mogelijkheid dienen te bieden om deze verwachtingen waar te maken (Wilken & Dankers, 2012). De overheid doet voortaan een appel op ieders vermogen om bij te dragen aan een beter functioneren van individuen en groepen.

Smeijsters (2008) zegt dat juist mensen die in moeilijkheden zitten en vastlopen in hun gewoontes en patronen, gebruik kunnen leren maken van hun creatieve mogelijkheden. Een actief en procesmatig leerproces, met bijvoorbeeld extra aandacht voor verhalen in beeld, biedt hen mogelijkheden om zich te ontplooien.

Het rapport *Betekenis van kunst en cultuur in het dagelijks leven* (Tepaske, Van Groenestein, Spangenberg, & Schoenmaker, 2010) geeft inzicht in de omvang van het draagvlak voor kunst en cultuur. Volgens dit rapport zou kunst, als leidraad voor maatschappelijke identiteit, een vast onderdeel van lesprogramma's over burgerschap moeten vormen, door de maatschappelijke waarde ervan te benadrukken en docenten en kunstenaars in het onderwijs in te zetten. Hierin zou voor kunsteducatie een mogelijkheid liggen om aan te sluiten bij de kanteling van verzorgingsstaat naar maatschappelijke ondersteuning.

Kunsteducatie in relatie tot sociale inclusie in de praktijk

Om deze mogelijkheid om aan te sluiten bij de kanteling te beschrijven is het van belang om de begrippen kunst, cultuur, cultuurparticipatie en kunsteducatie te verduidelijken.

Cultuur kent vele definities die, kort samengevat, staan voor alles wat door toedoen van de mens is ontstaan (in tegenstelling tot alles wat van nature bestaat). In dit onderzoek onderscheid ik twee betekenissen: cultuur als proces, waarbij vormen van gedrag, van vaardigheden en van kunst en vormgeving centraal staan, en cultuur als constellatie, het geheel van onderscheidende normen, waarden en gedragingen van een groep mensen. Kunst is dus een onderdeel van cultuur en geldt binnen deze context als een uitingvorm van een cultuur.

Om te begrijpen hoe kunsteducatie zich tot het begrip sociale inclusie kan verhouden, is het belangrijk om ook het begrip cultuurparticipatie toe te lichten. Leren includeren is een eerste stap voor burgers om actief deel te nemen aan cultuur in de breedste zin van het woord. Cultuurparticipatie heeft een positieve invloed op onder meer persoonlijke ontwikkeling, sociale cohesie, gemeenschapsvorming en zelfbeschikking, verbeelding en visie, gezondheid en welzijn (Matarasso, 1997).

Meedoen met kunst is een manier van meedoen aan cultuur. Matarasso (1997, pp. 6-11) beschrijft in een lijst van vijftig invloeden de sociale effecten van participatie in de kunsten. Samengevat stelt hij dat sociaal includeren met kunst:

- een effectieve route is naar persoonlijke groei, leidend naar groeiend zelfvertrouwen, uitbreiding van vaardigheden en educatieve ontwikkeling, die de sociale contacten en inzetbaarheid van mensen kan vergroten.
- kan bijdragen aan sociale cohesie door het ontwikkelen van netwerken en begrip, en het opbouwen van lokale capaciteit voor organisatie en zelfbeschikking.

- voordelen brengt op andere terreinen, zoals ecologische vernieuwing en aandacht voor gezondheid en creativiteit toevoegt aan de structuur van organisaties.
- zorgt voor sociale veranderingen die opgemerkt, geëvalueerd en op brede schaal ingezet kunnen worden.
- een flexibel, reagerend en kostenbesparend element voor een ontwikkelingsstrategie van een gemeenschap vertegenwoordigt.
- het culturele leven meer versterkt dan verzwakt en eerder werkt als een vitale succesfactor dan als een zwak alternatief voor sociaal beleid.

Voor de context van mijn onderzoek is interessant dat Matarasso stelt dat actief meedoen met kunst iedere burger de persoonlijke en praktische vaardigheden geeft om zichzelf te helpen en om betrokken te raken in de samenleving. Het actief meedoen met kunst opent routes naar het algemene proces van democratisering en moedigt mensen aan om aan het dagelijks leven deel te willen nemen.

Beeldend narratief werken als vorming

Het zich leren uiten met kunst, door visuele vertellingen over het verleden, heden en het mogelijk handelen in de toekomst geeft inzicht in het hoe, wat en waarom van het leven. Volgens Randall is dit ‘(...) het verklarend vermogen van de *narrative root metaphor*’ (Sarbin, 1986) ofwel het narratief als ‘fundamentele analogie om de wereld om ons heen te begrijpen’ (2007, p. 61).

Door betekenis te geven aan de in beeld gebrachte verhalen en door die betekenis met elkaar te delen kan bewustwording over de eigen plek in de maatschappij ontstaan. Randall beschrijft het als volgt: ‘(...) zulke verhalen bieden een kijkje in onze innerlijke wereld en bevatten een enorme hoeveelheid informatie over een heleboel dingen tegelijk: onze normen en waarden, ons idee over onszelf, onze emotionele natuur, onze gebruikelijke “vertelwijze” (Randall, 1995), onze voorkeuren voor genres om gebeurtenissen mee te interpreteren (Hillmann, 1975), ons algehele “levensgenre” of “levenswijze” (Ruth & Oberg, 1996), onze levensthema’s en persoonlijke mythen, onze onopgeloste kwesties en onbeantwoorde vragen, plus de belangrijkste mensen en de meest aangrijpende periodes uit ons leven.’ (2007, p. 76). Bovendien leren we onszelf dan te zien in relatie tot de ander, omdat we onszelf herkennen in de ander(en) en andersom. Deze wederkerigheid, de ander als ander zien en jezelf als jezelf kunnen beschouwen, stelt ons, vanuit het narratief perspectief, in staat inzicht te krijgen in het onderwerp van de dialoog, bijvoorbeeld sociale inclusie. Het kan ons laten nadenken over hoe wij ons verhouden ten opzichte van de veranderende wereld.

Naast het vertellen over de wereld om je heen, het narratief perspectief, is het visueel weergeven van de wereld om ons heen naar mijn mening een vormende factor van belang. Een nieuwe werkelijkheid waarin nieuwe

verbanden zich in beelden openbaren, erkent binnen de context van mijn onderzoek nog een specifieke waarde: de dialectische waarde. Dit heb ik in het eerste deel van de theoretische analyse uitgewerkt.

Het beeldend narratief kan een instrument zijn om de wereld om ons heen te begrijpen, te leren hoe we ons ertoe kunnen verhouden en er voor open te staan, teneinde er aan mee te kunnen doen. Niet alleen het luisteren naar wat mensen vertellen, maar ook hoe ze het vertellen en dat laten zien, spelen in mijn onderzoek een belangrijke rol.

Onderzoeksmethode

Naast literatuuronderzoek heb ik de praktijk onderzocht met art-based-research (een methode waarbij kunst als middel data voortbrengt). Dit is gedaan met workshops en semigestructureerde interviews. Het onderzoek is inductief en explorerend, waarbij de nadruk ligt op het narratief.

Om de betrouwbaarheid en validiteit van de uitkomsten van het onderzoek te waarborgen heb ik gekozen voor data-triangulatie. De sterkte van de samenhang en de juistheid van de metingen is bepaald door de aanvullende werking van de verschillende kwalitatieve onderzoeksmethoden. Het onderzoek heb ik zodoende in drie fasen opgedeeld:

Theoretische fase

Voor een goede notie van het verhaal en om elkaar goed te kunnen verstaan is het van belang om bewust te zijn van elkaars denkkader. Gadamer (2014) noemt dit 'het versmelten van de verstaanshorizon'. Men oordeelt op basis van voorkennis, door vooroordelen te vermijden en door met een open houding in dialoog te gaan. Begrip ontstaat wanneer mensen vanuit de eigen horizon uitreiken om elkaar te kunnen verstaan en vervolgens nieuwe kennis opnemen in de eigen ervaringshorizon (horizonversmelting). Met andere woorden: door samen beelden te bekijken en te bespreken (uitwisselen van contexten), als middel tot contact en door het over en weer stellen van vragen en het geven van antwoorden, delen mensen verhalen (kennis en ervaring). Zo ontstaan nieuwe inzichten die leiden tot de ervaring mee te doen in de samenleving en er deel van uit te maken. Mensen gedragen zich voorts op basis van hun gangbare constructies om het leven te begrijpen tot zich een volgende horizonversmelting voordoet.

Niet alleen het luisteren naar wat mensen vertellen, maar ook naar hoe ze het vertellen en dat laten zien, spelen voor de professional een belangrijke rol. Het in beeld laten brengen van verhalen vanuit een narratief perspectief biedt een nieuwe werkelijkheid waarin nieuwe verbanden zich met deze beelden openbaren. Zoals een verhaal een toehoorder behoeft, zo kan een visueel verhaal niet zonder een beschouwer. Deze zienswijze is mede beïnvloed door de beeldende onderwijstheorie van Wout van Ringelstein

(1978), waarin de waarneming van de feitelijke wereld centraal staat. Zijn theorie gaat over het existentiële belang van het maken van beelden om de zichtbare wereld te leren kennen.

Volgens Gadamer leert kijken naar kunst je dat de wereld om ons heen niet vanzelfsprekend is. Die bewustwording bereidt je voor op veranderingen in het leven, door er betekenis aan te geven. De kunst van het interpreteren, Gadamer's hermeneutiek, laat de betekenis van een beeld ontstaan door te wijzen op de samenhang tussen beeldelementen en hun context (Gadamer, 2010). Door binnen een kunsteducatieve setting de dialoog te leren aangaan tussen onszelf, de ander(en) en dat wat anders is, kan het beeldend narratief een instrument zijn om de wereld om ons heen te begrijpen en om te leren hoe we er ons ertoe kunnen verhouden en open te staan, teneinde er aan mee te kunnen doen. Bij dit beeldend narratief werken bieden de beeldende kwaliteiten *verbeelden, beschouwen en vormgeven* zowel een methode als de technieken om, in een sociaal maatschappelijk geëngageerde context, een bijdrage te leveren aan meer bewustwording van inclusie. Voor mensen in kwetsbare situaties is beeldtaal mogelijk een alternatief om zichzelf uit te drukken en te duiden. Omdat beeldende narratieven het menselijk denken over de werkelijkheid weerspiegelen, is het voor de interpretatie van belang om de taal van het beeld te ontleden. De professional kan met beeldende narratieven dialectisch communiceren, door aandacht te hebben voor de dialoog tussen het individu en de omgeving.

Een kunsteducatieve benadering van sociale inclusie speelt, door de inzet van kunst als middel voor sociale ontwikkeling, een belangrijke rol in het onderwijs en in de samenleving. Kunst kan zo een bijdrage leveren aan het leren over en begrijpen van jezelf, de ander en de omgeving. Door de tussenkomst van kunst kan de professional iemand ondersteunen bij het inzetten van beeld als communicatiemiddel voor sociale aansluiting. Om bovendien uitsluiting te voorkomen kan een kunsteducatief perspectief bepalend zijn voor zowel het werkveld van de professional als de gemeenschap waarvan iemand deel uitmaakt. Het op kunst gebaseerde preventieprogramma van Karkou en Glasman (2004) heeft bijvoorbeeld voor de professional zes uitgangspunten opgesteld:

1. Het hanteren van een breed kunstbegrip
2. De waardering van het creatieve proces gaat boven het artistieke product
3. Kunst als een uniek instrument en alternatieve taal voor zelfexpressie, waardoor het welzijn wordt bevorderd
4. De erkenning dat elke kunstvorm de persoon als geheel betreft, met inbegrip van sensomotorische, perceptuele, cognitieve, emotionele, sociale en spirituele aspecten
5. Het vermogen om iets nieuws te creëren is een teken van gezondheid, het is van levensbelang om de basis voor creativiteit te kunnen voorbereiden

6. De bewustwording dat beelden, symbolen en metaforen relevant kunnen zijn bij het maken van kunst en voor jongeren moeilijke kwesties kunnen blootleggen

Wanneer kunst daadwerkelijk ingezet wordt, kan zij een bijdrage leveren aan het persoonlijk welbevinden en de sociale integratie. Kunst faciliteert als het ware de hoofddoelstellingen van het educatieve proces: zelfexpressie, emotionele ontwikkeling en zelfactualisering, om te analyseren, te evalueren en ervaringen te bespreken (Karkou & Glasman, 2004).

Methodische fase

Gebaseerd op de inzichten van de theoretische analyse heb ik volgens drie methodische werkprincipes een narratief onderzoek uitgevoerd. Als eerste heb ik het kunstwaardingsmodel 'How Art Works' van het National Endowment for the Arts ingezet als *middel tot oriëntatie* (NEA, 2012). Dit model beschouwt aan de hand van vier componenten de behoefte van mensen om zich uit te drukken en te duiden als drijvende kracht voor meedoen met kunst. Het is ontwikkeld om onderzoek te doen naar de voordelen van kunstparticipatie voor individuen, gemeenschappen en de samenleving. Gestoeld op de overtuiging dat kunst bijdraagt aan de kwaliteit van leven, heeft het NEA een model ontwikkeld om dit te meten. Om de effecten van het 'systeem' kunst, dat als complex en dynamisch stelsel wordt gezien, beter te kunnen begrijpen heb ik in mijn onderzoek gebruik gemaakt van een door hen ontworpen zogeheten systeemkaart.

De methodiek van de systeemkaart van 'How Art Works' kan de professional vooral gebruiken om in kaart te brengen wie door kunst worden verbonden en hoe dat gedaan kan worden. Het NEA ontwikkelde de kaart op basis van een reeks dialogen met onderzoekers, beleidsmakers en praktijkmensen, onder andere in de kunst, economie, onderwijs en gezondheidszorg. Ook de systeemkaart is gebaseerd op de theorie dat kunstzinnig engagement in een opwaartse spiraal bijdraagt aan de kwaliteit van leven, van het individuele naar het maatschappelijk niveau en weer terug. Deze beweging maakt het voor de professional mogelijk om methodisch de infrastructuur inzichtelijk te maken: de wisselwerking tussen kunsteducatie en de culturele infrastructuur als onderdeel van het systeem, en de bijdragen van kunst aan individuen en aan de samenleving, ten behoeve van maatschappelijke ondersteuning.

Om *uitvoering* te kunnen geven aan het belang van het vertellen van verhalen voor betekenisgeving heb ik als tweede werkprincipe PhotoTherapy Techniques (Weiser, 1999) ingezet. In deze methode worden foto's gebruikt als communicatiemiddel. Perceptie en interpretatie van foto's dienen, volgens de op deze techniek gebaseerde Photo Projective Method van Noda (1988), als indicatoren voor het gedrag van mensen om sociale identiteit, sociale representatie en andere gebieden van sociale cognitie te kunnen analyseren. Onderzoek van de Amerikaanse onderzoekster Catalani (2009) laat zien

hoe het gebruik van fotografie de afgelopen twee decennia een positieve invloed heeft gehad op het welzijn van individuen, gemeenschappen en op de samenleving als geheel. Foto's zijn zeer geschikt voor het analyseren van zowel het bewuste objectief waarnemen als voor het beïnvloeden van de onbewuste waarneming. De eenvoudige, laagdrempelige inzetbaarheid van een camera biedt flexibele mogelijkheden voor betrokkenheid in actie, voor een beter voorwaardelijk begrip, voor een versterkende werking en voor het verbeteren van de gemeenschappelijke stem (Catalani, 2009). Een foto kan ook als tekst gelezen worden en, veel beknopter dan in woorden, informatie overbrengen over een bepaalde gedachte of keuze (Sontag, 2008).

Dat perceptie en interpretatie van een groep geselecteerde foto's als indicatoren kunnen dienen voor het gedrag van mensen blijkt uit een experiment waarin sociale vooroordelen zijn gemeten met de Photo Projective Method van Noda (1988). De techniek is gebaseerd op een projectieve methode om een bepaalde situatie met een camera vast te leggen, waarbij de mens centraal staat. Hij geeft, in dialoog, namelijk zelf betekenis aan de in beeld gebrachte verhalen om een positief veranderingsproces in werking te zetten.

Als derde werkprincipe, voor *reflectie*, heb ik gekozen voor het Ui-model van Korthagen. Hierbij draait het om zes perspectieven van waaruit iemand zichzelf in een gegeven situatie kan bekijken, waarbij de nadruk ligt op de kracht en idealen van mensen en de ontwikkelingen van hun kernkwaliteiten. Deze perspectieven zien Evelein en Korthagen (2011) als logisch opeenvolgende niveaus van veranderingen die, als waren het de rokken van een ui, laag voor laag tot aan de kern van de persoonlijkheid kunnen worden afgepeld. Het Ui-model ondersteunt bij herbezinning over persoonlijke kwaliteiten, overtuigingen, houding en identiteit. De gedachte is dat de verschillende lagen elkaar beïnvloeden. Het model stelt de deelnemers aan het onderzoek in staat zich bewust te worden van dat wat zij doen, kunnen, willen en wie zij zijn, ervan uitgaande dat aspecten als gedrag, overtuiging en zelfbeeld hun persoonlijkheid bepalen. Deze aspecten zijn onderverdeeld in de zes lagen in het Ui-model:

1. De eerste laag behelst de *omgeving*. Hierbij wordt letterlijk de fysieke omgeving bedoeld, maar ook de omgang met andere mensen.
2. De omgeving bepaalt mede hoe iemand zich gedraagt. Het *gedrag* is ook weer van invloed op de omgeving. Dit wordt wederzijdse beïnvloeding genoemd.
3. *Vaardigheden* beïnvloeden het gedrag en andersom. Wanneer vaardigheden niet toereikend zijn voor gewenst gedrag kunnen deze worden uitgebreid.
4. Het gebruik van vaardigheden en de omgang met de omgeving, in de vorm van gedrag, vallen onder de noemer *overtuiging*. Succesvol gedrag kan de overtuiging beïnvloeden. Een sterke overtuiging kan op haar beurt van invloed zijn op gedrag.

5. Een sterke overtuiging over de eigen persoon staat aan de basis van de *identiteit*. Deze persoonlijke overtuiging beïnvloedt de manier waarop vaardigheden en gedrag worden ingezet. Het resultaat hiervan is weer van belang voor de mate waarin de persoonlijke identiteit wordt ervaren.
6. De laatste laag wordt gevormd door de *persoonlijke missie*. Hierbij denkt iemand na over de eigen plek in een groter geheel. Voor diverse mensen resulteert dit in een keuze voor een religie of het beleven van enige vorm van spiritualiteit (Evelein & Korthagen, 2011, pp. 129-133).

De kern bepaalt in hoeverre alle bovengenoemde lagen met elkaar worden verbonden en vormt als zodanig de bron van de persoonlijke kernkwaliteiten. Wanneer bij iemand alle lagen met elkaar in overeenstemming zijn, is er sprake van harmonie met zichzelf en de omgeving, waardoor positieve energie kan stromen en er mogelijk een ervaring van *flow* optreedt. Wanneer iemand geen harmonie ervaart, kan er sprake zijn van frictie of een blokkade tussen de verschillende lagen. Deze benaderingswijze van leren is gericht op verdieping en leidt tot fundamentele inzichten over hoe competenties en gedrag zich mogelijk kunnen ontplooiën (Evelein & Korthagen, 2011).

Narratieve fase

In dit onderzoek houdt de narratieve benadering in dat de in beeld gebrachte verhalen van de deelnemers, de gemaakte foto's, eveneens tot data kunnen leiden. De uitkomsten van de theoretische en methodische analyse vormen de leidraad voor een zorgvuldige opzet van het praktijkgerichte deel van het onderzoek. Dit heeft plaatsgevonden met negentien personen uit de gemeente Peel en Maas in Limburg, die door hun verschillende perspectieven als microsamenleving ofwel een afspiegeling van een gemeenschap kunnen worden beschouwd. Door deze samenwerking werd mijn onderzoek onderdeel van het Euregionale project Kunst Verbind(e)t, dat op dat moment daar plaatsvond. Mijn onderzoeksgroep bestond uit enkele mensen met een psychiatrische achtergrond en hun professionele begeleiders, mensen die geconfronteerd worden met financiële en/of sociale armoede, een beeldend kunstenaar en een beleidsmaker, allen woonachtig in het dorp Maasbree. Tijdens workshops, semigestructureerde gesprekken en een transdisciplinaire bijeenkomst, waarbij deelnemers met verschillende denk- en werkwijzen samenwerkten, is data verzameld.

Het verzamelen van data

Op tafel ligt een groot vel papier waarop de deelnemers grote kringen tekenen die de samenleving symboliseren. Tijdens het tekenen start ik een gesprek op over het beeld dat ontstaat. De vragen hebben een directe relatie met de in gedachte genomen belevenis: Wat versta jij onder een

samenleving? Waar ben je en welke invloed heeft de omgeving op deze ervaring? Wat doe je om deel te nemen aan deze samenleving? Waardoor krijg je het gevoel mee te doen? Welke vaardigheden om mee te doen heb jij in huis? Door zich bewust te worden van de eigen beleavingswereld wordt het concept van de werkelijkheid en het eigen betekenisrepertoire inzichtelijk gemaakt. Iedereen kan zijn of haar verhaal vertellen, staat stil bij de ander door actief te luisteren en zo ontstaat een basis om met elkaar in contact te komen en samen te werken.

Figuur 1. Jouw verhaal in beeld. Foto: Theo (l) en Paola de Bruijn (r)



Naar analogie van Boje (2001) bedoel ik met narratief werken het deconstrueren van een ervaring die een gegeven situatie op een bepaald moment kan omvormen. Het construct, in dit geval het in beeld gebrachte verhaal, kan in samenspraak met de deelnemers/respondenten uiteengezet en beredeneerd worden, waardoor er samenhang ontstaat. De maker van het beeldend narratief verleidt de beschouwer(s) met de feiten en de betekenissen van het verhaal, waardoor begrip (versmelting) tussen twee ervaringshorizonten kan ontstaan. De beschouwers geven zo de reconstructie van het verhaal mede vorm. De analyse van de beeldende narratieven gebeurt op basis van zowel de besproken ervaring van de deelnemer als de beeldtaal.

Tijdens de eerste vier, van de in totaal zeven, bijeenkomsten van het onderzoek stelde iedere deelnemer twee series van drie beeldende narratieven samen met foto's. De eerste opdracht, samengesteld op basis van de theoretische en methodische analyse, was een zelfportret. De tweede opdracht vroeg om een ontmoeting met de ander te arrangeren en deze vast te leggen in foto's. Het maken van foto's stimuleerde de deelnemers om te spelen met de verbeelding. Het kijken naar de foto's en benoemen wat er te zien was, om daar weer met eigen werk op te reageren, leidde tot bewuster waarnemen, waardoor de deelnemers meer mogelijkheden zagen en leerden hoe anderen

anders kunnen denken. Tijdens het samen bekijken en bespreken van de foto's ontdekten de deelnemers bovendien dat nadenken moeilijk is, maar ook dat ze elkaar op een veilige manier konden leren kennen en zo dus in contact komen.

Elf gesprekken leverden data op over het waarnemen van het fotoverhaal, welke gedachten over wel of niet meedoen aan de samenleving in de foto's te zien waren en hoe datgene waar iemand voor staat, zichtbaar werd gemaakt. Van de uitgeschreven gesprekken heb ik een systematische en genuanceerde vraaganalyse gemaakt volgens het instrument van Biene en collega's (2008) (zie figuur 2). Naast de drie categorieën van Biene – wat, wie, hoe – heb ik voor dit onderzoek een vierde categorie ontwikkeld om het 'hoe' van de in beeld gebrachte aspecten te kunnen analyseren (De Bruijn, 2014). Voor de beeldanalyse vond ik het van belang om te weten op welke wijze iemand een uitspraak deed met de beeldtaal. Het ging hierbij om wat ook wel de focalisatie van het narratief wordt genoemd ofwel het standpunt van waaruit iemand iets vertelt. Het omvat de relatie tussen het hoe en wat van een vertelling (Bal, 2009).

Figuur 2. Schematische weergave van het vraaganalyse-instrument.

Illustratie: Sigrid Spier (Biene et al., 2008)



In de beeldanalyse heb ik de middelen waarmee de respondent zijn of haar narratief vorm geeft, geduid aan de hand van twaalf labels. Deze toegepaste labels (zie figuur 3) zijn aspecten in het beeld afgeleid van het model voor retorische beeldanalyse van Van Broek, Koetsenruijter, Jong en Smit (2010).

Figuur 3. Het beeldanalyse-instrument, Paola de Bruijn. Illustratie: Sigrïd Spier

HOE	Categorielabel	Omschrijving
1	Moment	De geïnterviewde geeft door waarneming het 'wat' zodanig weer dat het past bij zijn of haar sociale constructie van het 'wat' (framing - selectie)
2	Symbool	De geïnterviewde geeft door waarneming het 'wat' op een bepaalde manier opvallend weer (framing - salience)
3	Gedachte	De geïnterviewde geeft door waarneming het 'wat' weer door er een draai aan te geven waardoor het onderwerp van het 'wat' in een gewenst perspectief wordt geplaatst (framing - spin)
4	Kleur	De geïnterviewde geeft de inhoud van het 'wat' overtuigend weer door het 'wat' overwegend met behulp van beeldaspect kleur te ordenen
5	Ruimtesuggestie	De geïnterviewde geeft de inhoud van het 'wat' overtuigend weer door het 'wat' overwegend met behulp van beeldaspect ruimte te ordenen
6	Licht	De geïnterviewde geeft de inhoud van het 'wat' overtuigend weer door het 'wat' overwegend met behulp van beeldaspect licht te ordenen
7	Herhaling	De geïnterviewde verbeeldt de inhoud van het 'wat' door het middel repetitio (herhaling, ritme, bewegings-suggestie) toe te passen
8	Contrast	De geïnterviewde verbeeldt de inhoud van het 'wat' door het middel contrast (tegenstelling) toe te passen
9	Metaforen	De geïnterviewde verbeeldt de inhoud van het 'wat' door het middel metafoor (beeldspraak) toe te passen
10	Ethos	De geïnterviewde overtuigt in de weergave door direct of indirect naar zijn of haar eigen kwaliteiten te verwijzen (geloofwaardigheid)
11	Pathos	De geïnterviewde overtuigt in de weergave door in te spelen op het gevoel van de beschouwer (emotie)
12	Logos	De geïnterviewde overtuigt in de weergave door zijn of haar argumenten feitelijk weer te geven (ratio)

De gecombineerde data uit de interviews en de foto's heb ik vervolgens onderworpen aan drie vragen: Wat *vertelden* de deelnemers over hoe zij hun samenleving waarnamen? Over welk idee van meedoen *verhaalden* de deelnemers? Hoe maakten de deelnemers *zichtbaar* dat zij ervoeren mee te doen aan de samenleving? De antwoorden op deze vragen leidden tot zogeheten behoefteloga's – dat wat de deelnemers verlangen, wensen, essentieel vinden en willen bijdragen – en vervolgens tot vraagpatronen. Een vraagpatroon

is de ordening die ontstaat nadat een vraag bij alle betrokkenen zichtbaar is geworden en doordat de betrokkenen er tijdens de zogeheten transdisciplinaire bijeenkomst betekenis aan geven (Biene et al., 2008, p. 65).

Ik heb drie vraagpatronen onderscheiden: : *Vóór de geraniums gaan staan!*, *Nut heeft zin!* en *Ik ben er, dus ik doe mee!* Ze belichten dat deelnemers het belangrijk vonden om gelijkwaardig te zijn aan de ander(en), dat wie meedoet van nut en betekenis is en dat wezenlijk contact leidt tot groei van persoonlijk welbevinden. Een van de deelnemers zei: 'Ja, als een dat lukt, dan vind ik, ja wat voor gevoel geeft je dat, eehm, gelukkig, denk ik' (R04). Kunst kan als middel voor sociale inclusie een verbindende factor zijn. Het afhankelijk zijn van anderen, in dit onderzoek overwegend vrijwilligers, speelt hierin een rol. Dit geldt evenzo voor de toegankelijkheid van de benodigde voorzieningen. Om verder dan alleen de belemmeringen te kunnen kijken is het van cruciaal belang om vooral de mogelijkheid om mee te *kunnen* doen te ondersteunen.

Professionals kunnen sociale insluiting pas verder versterken, wanneer deze vraagpatronen tot maatschappelijke mogelijkheden om te vernieuwen en ideeën tot uitdrukking gebracht worden (Biene et al., 2008).

De beeldtaal als inkluderend middel

Ik ontdekte dat een beeldverhaal betekenisvol vormgeven richting kan geven aan het bewustzijn over de positie die je inneemt in de samenleving. Mensen wereldbeeld worden bepaald door de veranderingen die we ondergaan. Het dagelijks leven is voortdurend in beweging, mede door de gelijktijdigheid van bewustzijn over het verleden en de toekomst. Door te verhalen over het leven zijn wij in staat om samenhang te ontdekken, teneinde een beweging naar eigen behoefte en vermogen te kunnen ordenen. Tijdens het onderzoek verwoordde een van de respondenten dit als volgt: 'Ik ben in een samenleving in een groep en dan ben ik er' (R09). In dialoog kan de professional met verhalen mensen in kwetsbare situaties ondersteuning bieden bij zowel het zoeken naar wat Mooren (2011) betekenisvolle verbanden noemt als het verhelderen van inzichten.

Verhalen en beelden stellen ons klaarblijkelijk in staat ons leven vorm te geven. Door mij uit te drukken kan ik betekenis geven aan mijn bestaan. Door de eigen werkelijkheid te visualiseren kan ik een beeld van mijn eigen werkelijkheid krijgen. Naast de taal van het woord kan ook de taal van het beeld ons tot de essentie van ons bestaan brengen, tot de kern van onszelf, de ander(en) en dat wat anders is. Dit gegeven, dat wij ons een wereld schep- pen in taal en haar betekenis leren communiceren door tekens, kan voor de kunsteducatie als uitgangspunt gelden om sociale inclusie te bevorderen. Met deze inzet van de beeldtaal, bijvoorbeeld vanuit het bespreken van de in opdracht gemaakte foto's, werden de deelnemers in mijn onderzoek zich

bewust van de betekenis achter hun verhaal. De foto's bleken als toegankelijke kunstvorm geschikt om waarneming te verbinden aan duiding. Of zoals een van de deelnemers het stelde: 'Ja, dan moet je natuurlijk niet thuis blijven zitten achter de geraniums, je moet het ook opzoeken.' (R06). De foto werd gebruikt als communicatiemiddel om in contact te komen met de ander(en) en een relatie aan te gaan. De deelnemers van het onderzoek ontdekten, door te kijken naar kunst en door het verkennen van de taal van het beeld, dat iedereen iets anders ziet, ieder vanuit een eigen kijk op het leven en dat we als verschillende mensen deel uitmaken van dezelfde wereld.

Echter, de uitkomst van mijn onderzoek biedt voor de toekomst slechts een beperkt perspectief. Het open kijken en luisteren naar elkaar alleen is tot nu toe niet afdoende gebleken. Voor het daadwerkelijk versterken van sociale inclusie op de lange termijn is het onder meer van belang om inclusief onderwijs te realiseren. Het inzetten van beeldend narratief werken behoort wellicht tot een van de mogelijkheden hiervoor.

De uitkomsten van mijn onderzoek vormden de basis voor *Kunst verbindt met verhalen in beeld*, een programma voor deskundigheidsbevordering door kunstbeoefening en sociale inclusie (De Bruijn, 2016). Het is een didactische train-de-trainers uitgave voor professionals in de kunsteducatie en in het sociaalpedagogisch domein, in de vorm van een online magazine. Een tweede vervolg op het masteronderzoek is een promotieonderzoek dat kan leiden tot een toepasbaar denkkader voor dialogisch handelen voor professionals waarin beeldend narratief werken centraal staat. Dit is gedacht vanuit de idee dat mensen in staat zijn gehoor te geven aan de behoefte om zich te uiten en te duiden, betekenis te geven aan de wereld om zich heen en dat kunstzinnig engagement zo mogelijk bijdraagt aan de kwaliteit van het leven.

Dit onderzoek maakte deel uit van het Euregionaal project Kunst Verbind(e)t (2013/2014). Het project stelde zich ten doel mensen met een beperking te activeren om via kunst en vormgeving hun leven invulling te geven en hen hiertoe een aanbod (dienst/product) aan te reiken om hun persoonlijke kwaliteiten en vaardigheden te vergroten. De masterthesis *Verhalen van meedoen in beeld* en het online magazine *Kunst verbindt met verhalen in beeld* zijn te downloaden via de online informatiebank van het LKCA.

Paola de Bruijn is beeldend kunstenaar en cum laude afgestudeerd aan de master Kunsteducatie (ArtEZ, Zwolle). Zij werkt bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen als kunst-docent voor de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening. Voor het Euregionaal project

Kunst Verbind(e)t was ze namens
het Kenniscentrum HAN
SOCIAAL betrokken als docent/
onderzoeker voor het lectoraat
Lokale Dienstverlening vanuit
Klantperspectief. Sinds de lan-
cering in 2014 is zij deelnemer
van AIR, ArtEZ International
Researchschool of arts and cul-
tural education, een onderzoek-
school van het lectoraat Kunst- en
cultuureducatie, in Arnhem.
E info@paoladebruijn.nl

Literatuur

- Bal, M. (2009). *Narratology. Introduction to the theory of narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Biene, M. A. W. van, Basten, F., Erp, M. van, Satink, T., Meesters, J., Hoof, P. van, Joosten, H., Hulst, H. van der, Lenkhoff, M., & Lips, K. (2008). *De standaard-vraag voorbij. Narratief onderzoek naar vraagpatronen*. Nijmegen: Kenniscentrum HAN SOCIAAL.
- Boje, D. M. (2001). *Narrative Methods for Organizational & Communication Research*. London: SAGE Publications.
- Broek, J. van, Koetsenruijter, W., Jong, J. de, & Smit, L. (2010). *Beeldtaal. Perspectieven voor makers en gebruikers*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Bruijn, Th. P. M. de (2014). *Verhalen van meedoen in beeld. Het fenomeen betekenisgeving aan beelden in relatie tot sociale inclusie*. Masterthesis Master Kunsteducatie, ArtEZ hogeschool voor de kunsten.
- Bruijn, Th. P. M. de (2016). *Kunst verbindt met verhalen in beeld. Deskundigheidsbevordering door kunstbeoefening, in relatie tot sociale inclusie*. Nijmegen: Kenniscentrum HAN SOCIAAL.
- Catalani, C. E. C. (2009). *Visual methodologies in community based participatory research for health: using photography, video, and new media to engage communities in research and action*. Dissertation University of California, Berkeley.
- Evelein, F., & Korthagen, F. (2011). *Werken vanuit je kern. Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Uitgeverij Nelissen.
- Gadamer, H.G. (2010). *Het Schone*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Gadamer, H.G. (2014). *Waarheid en methode. Hoofdpijnen van een filosofische hermeneutiek*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.
- Karkou, V., & Glasman, J. (2004). Arts, education and society: the role of the arts in promoting the emotional wellbeing and social inclusion of young people. *Support for Learning*, 9(2), 57-65.
- Madden, P. (2011, 26 mei). Presentatie op Conference FOCAL, Fostering Creativity in Adult Learners with Disabilities through Art, Ljubljana City Museum.
- Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*. Stroud: Comedia.
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. (2011). *Welzijn Nieuwe Stijl*. www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/wet-maatschappelijke-ondersteuning-wmo, geraadpleegd 16 november 2015.
- Mooren, J. H. M. (2011). *Verbeelding en Bestaansoriëntatie*. Utrecht: Uitgeverij De Graaff.
- NAE, National Endowment for the Arts (2012). *How Art Works*. <http://arts.gov/publications/how-art-works-national-endowment-arts-five-year-research-agenda-system-map-and>, geraadpleegd 16 november 2015.
- Noda, M. (1988). *Bleached Children: The City Reflected in Their Eyes*. Tokyo: Joho Sentah Shuppanyoku.
- Nussbaum, M. (2012). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo Anthos Uitgevers.
- Prinzhorn, H. (1972). *Artistry of the Mentally Ill. A contribution to the psychology and pathology of configuration*. Berlin : Springer Verlag.

Randall, W. L. (2007). De wereld als verhaal. Naar een narratief perspectief op ouder worden, identiteit en het leven van alledag. In E. Bohlmeijer, L. Mies, & G. Westerhof (Eds.), *De betekenis van levensverhalen. Theoretische beschouwingen en toepassingen in onderzoek en praktijk* (pp. 61-81). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Ringelenstein, W. van (1978). *Beeld en werkelijkheid*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Smeijsters, H. (2008). *De kunsten van het leven. Hoe kunst bijdraagt aan een emotioneel gezond leven*. Diemen: Veen Magazines.

Sontag, S. (2008). *Over fotografie*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Tepaske, E., Groenestein, T. van, Spangenberg, F., & Schoemaker, R. (2010). *Betekenis van kunst en cultuur in het dagelijks leven*. Amsterdam: Motivaction.

Vaasen, N. (2013). *Kunst Verbind(e)t. Projectplan Peel en Maas*. Panningen: Gemeente Peel en Maas.

Weiser, J. (1999). *PhotoTherapy Techniques. Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums*. Vancouver: Photo Therapy Centre Press.

Wilken, J. P., & Dankers, T. (2012). *Supportgericht werken in de Wmo*. Utrecht: Movisie, Wmo werkplaatsen.

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen*
Culturele Diversiteit
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk.*
Een replicatieonderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *'Het goede, het ware, het schone en het leerbare': zes artikelen over cultuureducatie, over schoonheid en de beleving ervan en over leren in, door en over kunst*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*

- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*
- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*

Colofon

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie is hét tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur. Het tijdschrift maakt actuele inzichten uit onderzoek toegankelijk. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Kernredactie

Marie-José Kommers (hoofdredacteur), Folkert Haanstra, Vera Meewis en Adri de Vugt

Redactieraad

Gudrun Beckmann, Thomas De Baets, Koen van Eijck, Emiel Heijnen, Edwin van Meerkerk, Melissa de Vreede en Theo Witte

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Opmaak

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Pascal Libertas,
Utrecht

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/onderzoek/
cultuur-plus-educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 44,50 per jaar (voor studenten/aio's/oio's € 28,00). Een los nummer kost € 15,95 (excl. verzendkosten).
Aanvragen abonnement of los nummer:
cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

Voorstellen voor artikelen kunt u sturen naar:
cultuur+educatie@lkca.nl

Het LKCA is het landelijk kennisplatform voor educatie en participatie in kunst en cultuur. We dragen bij aan de kwaliteit van praktijk en beleid door kennis toegankelijk te maken, te delen en te ontwikkelen. We stimuleren de professionele ontwikkeling van het veld door ontmoeting en debat en we bieden advies bij vraagstukken op het gebied van cultuureducatie en cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837