

K<sup>L</sup>  
AC

Hoe 'de stomme van  
Kampen' ZICHTBAAR werd



Een van mijn vrienden zegt dat kinderen hun ouders omturnen, en niet andersom.





# Naar inclusieve leerecosystemen voor cultuureducatie

## VOORAF

Ieder kind of jongere, ongeacht opleidingsniveau, sociaaleconomische en culturele achtergrond, taal, huidskleur, gender, seksuele voorkeur, religie of beperking, zou zich welkom en thuis moeten voelen in elke culturele leeromgeving en daarin zijn of haar weg moeten weten te vinden. Dit is zeker nog niet overal het geval.

Het concept leerecosysteem biedt een systeemperspectief om met alle bij cultuureducatie betrokken partijen in gesprek te gaan over hoe we die gelijke kansen voor elk kind en jongere kunnen realiseren. In een werkelijk inclusief leerecosysteem werken organisaties en professionals lokaal of regionaal als ketenpartners samen. Mensen kennen elkaar en elkaars werk en zetten hulpbronnen gemeenschappelijk in. Zo ontstaat een gemeenschap waarbinnen veel meer kinderen cultureel kunnen groeien en ontdekken wat kunst en cultuur voor hen betekent.

Om deze droom van een inclusief ecosysteem te realiseren moeten we de oorzaken voor barrières in het huidige stelsel identificeren. Ook moeten we zicht krijgen op wat een lokaal of regionaal leerecosysteem nodig heeft om alle kinderen en jongeren te laten floreren. LKCA doet hier in de periode 2021-2024 onderzoek naar. Een onderdeel daarvan is deze essayreeks waarin mensen hun kennis en ideeën over een inclusiever systeem delen met het werkveld. Zo maken we de aanwezige denkracht toegankelijk voor iedereen die werk wil maken van inclusieve leerecosystemen voor cultuureducatie.

Ieder essay biedt de auteur een vrijplaats om te spelen met het concept - de metafoor - van het leerecosysteem, en daar eigen, oude, nieuwe, andere theorieën, concepten, beelden en praktijkervaringen aan te koppelen. Elk essay belicht een mogelijk perspectief op wat een leerecosysteem is of kan zijn.

In dit vierde essay stelt Dirk Monsma zich de vraag hoe kinderen en jongeren met een verstandelijke, lichamelijke of sociale beperking toegang vinden tot een veilig en onbevangen cultureel domein. Hij schetst hoe een cultureel (leer)ecosysteem voor deze doelgroep vorm zou kunnen krijgen.

# Hoe 'de stomme van Kampen' ZICHTBAAR werd

*'... een van mijn vrienden zegt dat kinderen hun ouders omturnen, en niet andersom.'*  
Édouard Louis

In het Mauritshuis tuur ik naar een schilderijtje van een winterlandschap. Ik pak mijn leesbril. Een man op een sleetje duwt zich met stokken vooruit over het ijs. Twee mensen zijn door het ijs gezakt en een gebogen figuur torst stro op zijn rug. Op het bordje staat: *IJsvermaak* Hendrick Avercamp (1585-1634).

Hendrick groeide op in de Hanzestad Kampen, lees ik later in het kinderboek *De Stomme van Kampen* van Thea Beckman. Als twintiger verbleef de dove Hendrick enkele jaren in Amsterdam als gezelschap bij befaamde schilders. Hij keerde terug naar Kampen om daar de rest van zijn leven te blijven. Hendrick had het geluk dat hij in een welgesteld apothekersgezin werd geboren. Zijn goed opgeleide moeder ontdekte zijn doofheid en leerde hem te communiceren met geschreven woorden. Thea Beckman beschrijft hoe hij als 13-jarige een oudere plaatsgenoot ontmoet die hem leert tekenen en aquarelleren. De alerte en stimulerende moeder, de lokale en Amsterdamse leermeesters in kijken en verbeelden, de bevoorrechte context, dat alles vormt hem tot talentvol kunstenaar. De doofheid die hem isoleert, maakt hem autonoom in zijn schilderkunst. Avercamp ontdekte door te schilderen zijn talent, kon met zijn kunst verschijnen aan de ander, zich mens tonen in de wereld en meedoen. Wij noemen hem nu een beroemd Hollands landschapsschilder. Dat is zijn identiteit.

Voor Avercamp vormde 'doofstom' geen onoverbrugbare barrière voor zijn talent. Dat geluk had en heeft niet elk kind. Ouders en leraren van kinderen en jongeren

met een beperking lopen tegen hindernissen aan in het culturele systeem, waardoor extra inspanningen nodig zijn om drempels te slechten. Het zijn niet de manco's van de leerlingen, maar vooral die van het cultuuronderwijs, de culturele omgeving en de maatschappij die deelname belemmeren. Het moet én kan makkelijker en toegankelijker.

Dit essay is gebaseerd op mijn ervaringen met leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs ((v)so), maar de ideeën zijn toepasbaar op een bredere groep jonge mensen met een verstandelijke, lichamelijke of sociale beperking. Het perspectief van een cultureel (leer)ecosysteem helpt om de hindernissen zichtbaar te maken en om samen te werken aan een optimale culturele ontwikkeling voor iedereen.

## Eigen universum

In gesprekken met (v)so-leerlingen viel mij op dat sommigen hun kunstzinnige talenten zelf als hobby weten te ontwikkelen. Wel kreeg ik de indruk dat dit vaak gebeurt in een 'eigen universum', zich terugtrekkend uit de hectiek van de buitenwereld. Leerlingen benoemden tekenen of muziek als een vlucht uit de drukte van het dagelijks leven.

De 17-jarige Davinci spreek ik thuis bij zijn ouders. Hij vertelt: 'Tekenen stelt mij op mijn gemak. Om in de gepaste sfeer te komen zit ik soms naar muziek te luisteren.' Hij haalt een doos uit zijn slaapkamer met zijn tekeningen vanaf een jaar of vier. Ik ontdek een herkenbare lijn in zijn oeuvre. Hij is trots op zijn progressie en zou graag na het vso iets met zijn tekentalent willen doen. Met zijn moeder ging hij op pad om een stageplek te zoeken, helaas zonder resultaat.

De 17-jarige Shanice is muzikliefhebber. Zij vertelt mij over haar angststoornissen in de bus naar school, zodat ze op school nauwelijks kan functioneren. In de middag



luistert ze thuis naar muziek: 'Het is of ik in een eigen wereldje kom en van alle problemen word verlost. Als ik mij niet zo prettig voel, dan luister ik naar muziek en dan voel ik mij gelukkig.'

De 15-jarige Tahir zegt juist dat muziek 'veel herrie' is en vindt zijn rust bij tekenen. Zijn moeder vertelt dat hij van jongs af aan tekent, afzijdig van gezelschap. Meer leerlingen dan ik verwachtte, eigenen zich een kunstdiscipline toe als reset, als een manier om zichzelf te reguleren. Maar dit lijkt vooral een solistische bezigheid, waarbij de culturele omgeving beperkt een rol speelt.

Voor ieder kind is school een aangewezen plaats voor een kennismaking met kunst. Het leergebied kunstzinnige oriëntatie is immers wettelijk verplicht in het primair onderwijs, net als kunstvakken in het voortgezet onderwijs. Waarom is kunsteducatie voor alle (v)so-leerlingen van belang? In het onderwijssysteem worden ze gerangschikt naar hun beperking. De beleving en beoefening van kunst biedt mogelijkheden voor de ontwikkeling van een positief zelfbeeld: ik houd van kleuren, ik kan zingen, ik ben striptekenaar. Deze leerlingen zijn vaak minder talig en krijgen met (bewegend) beeld, muziek en lichaamsbewegingen een ander instrumentarium in handen om hun wereld te verkennen en te beïnvloeden.

Kunsteducatie biedt alternatieve routes om de eigen handicap te omzeilen, zoals Hendrick Avercamp met schilderen zijn doofheid ontsteeg. Blinde en slechtziende kinderen leren auditief muziekinstrumenten te bespelen. Bovendien doe je kunstzinnige oefeningen op school samen. Daarmee geeft kunst leerlingen mogelijkheden om mee te doen met leeftijdgenoten. En leerlingen raken door kunst in een flow, ze verliezen de tijd en hun beperking. Een essentiële stap is de stap naar buiten. Door goed kunstonderwijs leren (v)so-leerlingen zich te uiten, te verschijnen aan de ander en daardoor mens te zijn in de wereld, zonder de belemmering van hun beperking.

Het speciaal onderwijs heeft meer kunstvakdocenten in dienst dan het reguliere onderwijs. Op een derde van de (v)so-scholen is een docent voor muziek, tekenen,

handvaardigheid of drama (Van Essen, Termorshuizen, & Van den Broek, 2019). Ze maken meestal deel uit van het schoolteam, zodat ze een goede relatie kunnen opbouwen met groepsleerkrachten. Gelukkig, want lang niet alle groepsleerkrachten voelen zich voldoende bekwaam om de kunstlessen te verzorgen.

Maar tegelijkertijd blijkt dat (v)so-scholen minder vaak meedoen met programma's als Cultuureducatie met Kwaliteit en Impuls Muziekonderwijs dan reguliere basisscholen. Dat is jammer voor het schoolklimaat en voor de leerlingen. Het draagvlak voor cultuureducatie is bij directies van (v)so-scholen beperkter dan op basisscholen. *De Monitor cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019* (Van Essen, Termorshuizen, & Van den Broek, 2019) laat ook zien dat het cultureel netwerk rond de school kleiner is. Er zijn vergeleken met het reguliere onderwijs minder contacten met culturele instellingen en scholen nemen doorgaans minder deel aan culturele overleggen. Ook betrekken ze ouders minder bij cultuureducatie. Leerkrachten melden onvoldoende tijd te hebben om de leerlingen te begeleiden naar kunstbeoefening in de vrije tijd. Al met al maken (v)so-scholen wat cultuureducatie betreft een besloten indruk. Ook de speciale school lijkt een eigen universum.

## Drempels in de culturele omgeving

Hoe zit het met de kunstbeoefening van kinderen en jongeren met een beperking in de vrije tijd? Bekend is dat ze minder aan sportbeoefening doen (Van Hal, Tierolf, Van Rooijen, & Van der Hoff, 2019). Daaruit zouden we kunnen afleiden dat ze ook minder cultureel actief zijn dan hun leeftijdgenoten. Ze lopen tegen drempels aan in hun omgeving. Culturele instellingen en verenigingen zijn weinig toegankelijk voor ze.

Laat ik centra voor de kunsten en muziekscholen eens langs de inclusiekaart leggen van Personeel, Programma, Partners en Publiek - de vier P's. Ik beschik niet over statistieken, daarom formuleer ik het vragenderwijs. In hoeverre werken in deze instellingen medewerkers of stagiaires met een beperking die als rolmodel kunnen dienen? Stellen docenten zich de vraag: wat kan ik als pedagoog-kunstenaar van jou leren met jouw achtergrond, zodat ik iets kan betekenen voor jouw culturele

ontwikkeling? In welke mate is er in cursussen plaats voor deze kinderen? Kunnen ze meedoen in reguliere lessen of alleen 'mits', in een aparte samenstelling? Is op de website van instellingen te vinden dat kinderen met een beperking welkom zijn, dat er een intake mogelijk is? Een pianodocent vertelde mij dat hij de ouders van een leerling die niet mee kon komen, benaderde, en pas toen te horen kreeg dat deze slechthorend is. Had dat voorkomen kunnen worden bij aanmelding? En welke onderwijs- of zorgpartners zijn aan de culturele instelling verbonden om de toeleiding voor potentiële deelnemers met een beperking te stroomlijnen?

De vervolgvraag is: leiden de P's tot een zodanig resultaat dat de deelnemers een afspiegeling vormen van de bevolking in de regio? *The proof of the pudding is in the eating*. Wie zijn de deelnemers? Juist: dat zijn heel weinig kinderen of jongeren met een verstandelijke, fysieke of sociale beperking. Kijk ik breder naar het cultuur-aanbod voor deze doelgroep, dan zie ik meer hindernissen. Het artistiek hoogstaand jeugdtheater is vaak complex en verbaal. Als de cognitieve leeftijd achterloopt bij leeftijdgenoten, is een puberende (v)so-leerling aangewezen op 6+-theater. Dit geldt ook voor de meeste jeugdboeken.

Het zijn niet alleen belemmeringen in de culturele omgeving. In onze neoliberale participatiemaatschappij gaan we weinig respectvol om met mensen met een beperking. Het ideologische fundament van de afgelopen veertig jaar benadrukt vrijheid, vrije keuze, vrije markt en stelt eigenbelang boven gemeenschap. De overheid gaat uit van een geromantiseerde vorm van zelfredzaamheid van haar burgers. 'Vecht je maar in' is een markante uitspraak van premier Mark Rutte, terwijl juist mensen in kwetsbare posities dat niet kunnen. Ze lopen sneller vast en worden geconfronteerd met aanzienlijke sociale en structurele achterstanden die een grote impact hebben op hun welzijn en hun mogelijkheden om een menswaardig en zinvol leven te leiden (Moonen, 2015). Maatschappelijke minachting leidt tot negatieve ervaringen, gevoelens en uiteindelijk negatieve zelfbeelden van betrokkenen. Bij het interview met Tahir wilde zijn vader niet aanwezig zijn, omdat hij zich schaamde voor zijn zoon, zoals de moeder vertelde. Hindernissen zitten subtiel verborgen in de systemen, waarden en normen van onze democratie, die in woorden gelijkwaardigheid voorstaat.

## De school als springplank

Hoe zijn drempels tussen jonge mensen met een beperking en de culturele wereld te slechten? Samen met een vrijwilliger - noem haar gids of cultuurcoach - ontwikkelde ik in de schooljaren 2017-2019 een netwerk met drie Rotterdamse (v)so-scholen, een centrum voor de kunsten, een theater- en dansschool en een podium. Het doel was (v)so-leerlingen in hun vrije tijd te laten deelnemen aan een actief cultuurprogramma rond dans, muziek en theater.

De school fungeerde daarbij als springplank. De gids vertelde in de klas welke kunstzinnige mogelijkheden er waren en selecteerde samen met de leerkracht leerlingen die graag mee wilden doen. De leerkracht legde vervolgens het contact met de ouders. De zorginstelling MEE, Jeugdfonds Sport en Cultuur en studenten van Social Work van Hogeschool Rotterdam werden partners.

Er meldden zich 24 leerlingen aan. Op basis van gesprekken met hen ontwierp de gids samen met de culturele organisaties een lessenserie voor twaalf woensdagmiddagen. De leerlingen kwamen met de Rotterdamse cultuurBuzz010 naar de locaties van de culturele instelling, begeleid door studenten. Na afloop reed de Buzz010 ze terug naar hun school waar ouders hun kind afhaalden. De leerlingen beleefden samen met hun leerkrachten, ouders, broertjes en zusjes een feestelijke afsluiting met een maaltijd in Theater Babel, waar ze zich in korte presentaties toonden aan het publiek. Een diploma hoorde daarbij. Bij de presentatie realiseerde ik mij onverwacht dat ik niet meer keek naar 'wat' de kinderen waren, jonge mensen met een beperking, maar 'wie' ze waren: Lucy, Malak, Saluyman, Sapphira en Rosa. Ieder met een unieke beweging en stem.

Wat bleken de leermomenten? De kunstdocenten van de instellingen vertelden dat zij te snel en te veel wilden aanpakken op een middag en dat ze hun tempo leerden aanpassen. Ook leerden ze te letten op hun eigen (te) abstracte taalgebruik en naast taal andere middelen te benutten om instructie te geven. Alle leerlingen wilden na afloop doorgaan met een kunstzinnige activiteit. Hun enthousiasme stimuleerde ouders om mee te denken over oplossingen voor vervoer of vervolglussen. Daar bleek



maatwerk voor nodig: de ervaring van MEE in de sportwereld hielp om deze leerlingen de stap te laten zetten naar vrijetijdsprogramma's.

Een gids is echt onmisbaar. Deze functie omvat meer dan het toeleiden naar participatie. De kinderen zijn zo divers in hun ontwikkeling dat de gids vooral ook inhoudelijk helpt bij het zoeken naar een activiteit in de vrije tijd. Essentiële vraag daarbij is: welke culturele ontwikkeling past bij dit kind? Dat vraagt om iemand met culturele én pedagogische bagage. De interventie van de gids om een blijvende verandering teweeg te brengen bij het kind, de ouders, de school en de ontvangende culturele instellingen is cruciaal.

Hoe gaat dat in andere sectoren, zoals de jeugdhulp? Het *Handboek ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen* (Rigter, 2020) beschrijft dat je het meeste succes behaalt als kind én ouders én leerkracht - en andere opvoeder rond het kind - worden betrokken bij een beoogde verandering in het gedrag van een kind. Kijk naar het kind in zijn context! Dat is een waardevol inzicht voor de ideevorming over een inclusief cultureel (leer)ecosysteem.

## Een cultureel ecosysteem

In een eerder essay in deze reeks over een cultureel (leer)ecosysteem introduceert Fianne Konings (2021) de psycholoog Urie Bronfenbrenner (1917-2005) met zijn inspirerende ecologische systeemtheorie. Hij plaatst het kind met zijn aangeboren eigenschappen in zijn sociale context. Hoe zou een cultureel ecosysteem voor jonge mensen met een beperking eruit kunnen zien?

Centraal staat het kind en de wens om mee te doen, laten we zeggen aan danslessen. Een gids of cultuurcoach - net als in het Rotterdamse project - maakt met kind de verbinding naar de betrokken opvoeders: ouders (verzorgers), leerkracht, potentiële dansdocent van een culturele organisatie. Samen nemen ze praktische stappen door zoals geld en vervoer, om deelname mogelijk te maken en tegelijk kijken ze naar de potenties van het kind. De gids faciliteert een begaanbare leerweg. In welke mate

zijn de danslessen inclusief en is de dansdocent bereid het kind te ontvangen? Het is geen eenmalig contact, want de gids volgt blijvend het kind en kan alle opvoeders mobiliseren als er iets mis gaat.

Daaromheen vormt zich een breder netwerk van partijen: scholen, culturele en zorginstellingen, (kunst)opleidingen, fondsen, een gemeentelijke beleidsambtenaar. Aan het netwerk de vraag: welke schakels ontbreken nog? Zijn er kunstzinnige vormen van dagbesteding in de omgeving als perspectief voor de schoolverlaters uit het speciaal onderwijs? Welke rol kan een kunstopleiding spelen? Welke mogelijkheden zijn er eigenlijk voor deze leerling om beroepskunstenaar te worden? Het netwerk ontwerpt niet alleen routekaarten, maar praat tegelijkertijd over de culturele ontwikkeling van kinderen en jongeren met een beperking. Wat is hun leefwereld, wat zijn hun vermogens om waar te nemen, te verbeelden, taal te gebruiken, kunst te analyseren, te communiceren en samen te werken? Goed inclusief kunstonderwijs sluit die leefwereld van kinderen en hun vermogens in. Zo bleken in het onderzoeksproject *Speciaal Verbeeld* de leerlingen met autisme soms vast te zitten in patronen (Van Dorsten & Zernitz, 2021). Door kunsteducatie ontwikkelden zij hun verbeeldende vermogen en werden ze flexibeler in hun denken en doen. Cruciaal is dat er een gelijkwaardig netwerk van alle partners tot stand komt, waarin ze ervaringen uitwisselen, zodanig dat er een lerende organisatie kan ontstaan. Een organisatie waarin iedere partner zich kan ontwikkelen, waarin nieuwe inzichten opbloeien en een gezamenlijke visie uitkristalliseert. En die zet de ambtenaar om in beleid.

## Zichtbaar zijn

Uiteindelijk verandert een kind in een veilig functionerend ecosysteem zelf zijn eigen sociale omgeving! Kijk even mee terug naar de presentatie in het Rotterdamse project. De optredende kinderen verbaasden de leerkracht, ze ontroerden hun ouders en motiveerden ze daarmee voor een volgende stap. De kunstdocenten en instellingen reflecteerden op hun eigen vaardigheden. Zichtbaar zijn met eigen beweging en stem is de kracht van een kind. Voor kinderen en jongeren met een fysieke, verstandelijke of sociale beperking is naar buiten treden, op een podium staan en presenteren extra



belangrijk. Waarom? De politiek filosoof Hannah Arendt (2018) verwoordt het zo: 'In zo'n presentatie verschijn je aan de anderen, dan ben je in de wereld en mens in de wereld.' Dat wordt deze kinderen en jongeren vaak onthouden. Het is een uniek moment, het bravo, de bewondering, het risico van boegeroep. Leerkrachten, kunst-docent en alle andere partners in het ecosysteem kunnen er veel aan doen om dat moment te laten slagen.

Dit essay is een verkenning naar mogelijkheden voor culturele (leer)ecosystemen rond kinderen en jongeren met een beperking. Het gaat mij niet zozeer om empathie voor deze groep, maar om acties, vervolgstappen en verder onderzoek. Ik nodig de lezer uit in de eigen omgeving naar kansen te kijken om een netwerk van partijen te vormen, met het doel zoveel mogelijk leerlingen met een beperking de kans te geven voor een optimale culturele ontwikkeling in een veilige omgeving. Om deze kinderen en jongeren te leren hun eigen wereld te veranderen.

Laten we binnen culturele (leer)ecosystemen onderzoeken wat kunsteducatie voor deze leerlingen kan betekenen. En wat zij voor ons kunnen betekenen. Wees ervan bewust dat de status van kunst in onze samenleving laag is en de beeldvorming over de doelgroep eerder negatief dan positief. Dat kan veranderen als deze leerlingen met hun kunst verschijnen op podia en meedoen in de wereld. Net als Hendrick Avercamp, de beroemde landschapsschilder uit Kampen, hebben ook Lucy, Malak, Saluyman, Sapphira en Rosa ieder een eigen unieke stem.





Door kunsteducatie leren  
(v)so-leerlingen zich te uiten,  
te verschijnen aan de ander  
en daardoor mens te zijn  
in de wereld, zonder de  
belemmering van hun beperking.



## Dirk Monsma

Ieder kind moet optimaal eigen mogelijkheden kunnen ontwikkelen. Gedurende mijn studie psychologie in Groningen was verborgen talenten bij kinderen mijn onderwerp. In Delft werkte ik in een onderwijskansenproject en bij de gemeentelijke afdeling onderwijs. Als directeur bij die gemeente van een dienst met onderwijs en cultuur in het vaandel verschoof mijn interesse naar cultuureducatie. Ik ben steeds gefascineerd door de problematiek van ongelijke kansen, ook in relatie tot de ontwikkeling van artistieke competenties. Welke rol speelt het onderwijs daarbij? Als directeur van centra voor de kunsten in Amsterdam en in Rotterdam deed ik indrukken op, die ik later vertaalde naar advisering voor overheden. Zowel bij de Raad voor Cultuur als de gemeente Amsterdam.

Samen met fotograaf Rinie Bleeker stelde ik een boek samen over de betekenis van kunstonderwijs voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften: *Fluisterzacht en haarzuiver* (Lemniscaat, 2017).

## Literatuur

Arendt, H. (2018). *De menselijke conditie*. Boom.

Beckman, T. (1992). *De stomme van Kampen*. Lemniscaat.

Dorsten, T. van, & Zernitz, Z. (2020). *Speciaal verbeeld. Hoe kunstonderwijs de ontwikkeling van de verbeeldende vermogens van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften kan stimuleren*. LKCA.

Essen, M. van, Termorshuizen, T., & Broek, A. van den. (2019). *Monitor cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019. Onderzoek naar de landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot het programma cultuureducatie met kwaliteit*. ResearchNed.

Hal, L. van, Tierolf, B., Rooijen, M. van, & Hoff, M. van der. (2019). *Een actueel perspectief op kinderen en jongeren met een chronische aandoening in Nederland. Omvang, samenstelling en participatie*. Verwey-Jonker Instituut.

Konings, F. (2021). *Het systeem staat in dienst van het kind*. [www.lkca.nl/wp-content/uploads/2021/06/210604-leerecosystemen-systeem.pdf](http://www.lkca.nl/wp-content/uploads/2021/06/210604-leerecosystemen-systeem.pdf)

Louis, É. (2018). *Ze hebben mijn vader vermoord*. Bezige Bij.

Moonen, X. (2015). *Is inclusie van mensen met een verstandelijke beperking vanzelfsprekend?* Inaugurale rede Zuyd Hogeschool.

Rigter, J. (2020). *Handboek ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*. Coutinho.

## Colofon

*Hoe 'de stomme van Kampen' zichtbaar werd* is het vierde essay in de reeks *Naar inclusieve leerecosystemen voor cultuureducatie*.

### Auteur

Dirk Monsma

### Redactie

Marie-José Kommers en Zoë Zernitz

### Eindredactie

Zunneberg & Ros Tekstproducties

### Vormgeving

Taluut, Utrecht

### Uitgever

LKCA

Lange Viestraat 365

Postbus 452

3500 AL Utrecht

030 711 51 00

[info@lkca.nl](mailto:info@lkca.nl)

[www.lkca.nl](http://www.lkca.nl)

LKCA wil ervoor zorgen dat iedereen goede cultuureducatie krijgt (op school én in de vrije tijd) en dat iedereen kan meedoen aan culturele activiteiten.

LKCA probeert publicaties zo toegankelijk mogelijk aan te bieden. Neem contact met ons op bij ontoegankelijke informatie via [info@lkca.nl](mailto:info@lkca.nl).

©LKCA Utrecht, maart 2022

Uiteindelijk  
verandert een  
kind in een veilig  
functionerend  
ecosysteem zelf  
zijn eigen sociale  
omgeving.