

Zicht op... speciaal onderwijs en cultuureducatie

Achtergronden, literatuur, websites en projecten

Inhoud

Vooraf	4
Speciaal onderwijs en cultuureducatie	6
Bibliotheek Cultuurnetwerk Nederland	29

Vooraf

Kunst- en cultuurinstellingen zijn meestal goed thuis in educatieve projecten voor het reguliere onderwijs. Maar hoe pak je zulke activiteiten aan voor de leerlingen met enkel- en meervoudige handicaps, fysieke en/of mentale beperkingen? Wat is het huidige culturele aanbod voor dit zeer gedifferentieerde onderwijs voor kinderen met speciale behoeften?

Deze vragen waren aanleiding voor Cultuurnetwerk Nederland om de vijfde editie van de Dag van de cultuureducatie te wijden aan speciaal onderwijs. De dag vindt plaats op 15 juni 2009 en wordt georganiseerd door Cultuurnetwerk in samenwerking met CANON Cultuurcel Vlaanderen. Ter gelegenheid van deze dag staat speciaal onderwijs en cultuureducatie in dit nummer van *Zicht op...* centraal.

In het inleidende artikel legt Wim Scherpenisse, opleidingsdocent/docent pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam uit wat wordt verstaan onder kinderen met speciale behoeften en in welke instellingen ze onderwijs ontvangen. Hij schetst de ontwikkelingen en veranderingen in het (speciaal) onderwijs. Bovendien geeft hij adviezen voor ontwerp, organisatie en uitvoering van cultuureducatieve activiteiten die aansluiten bij de specifieke kenmerken en behoeften van deze kinderen.

Na het artikel volgt een overzicht van literatuur die aanwezig is in de bibliotheek van Cultuurnetwerk Nederland en betrekking heeft op het speciaal onderwijs en cultuureducatie in Nederland en Vlaanderen. Een selectie van projecten uit het projectloket cultuur en van relevante websites completeren deze *Zicht op...*

Cultuurnetwerk Nederland
Utrecht, mei 2009

Speciaal onderwijs en cultuureducatie

Wim Scherpenisse

1 Inleiding

Autisten, moeilijk opvoedbare jongeren, kinderen met het syndroom van Down, blinde of dove kinderen. De groep kinderen met speciale behoeften is zeer divers en ieder kind stelt speciale eisen aan ontwerp, organisatie en uitvoering van cultuureducatieve activiteiten. Dit artikel geeft inzicht in de doelgroep, het speciaal onderwijs en de terminologie. Daarna volgt een schets van hoe om te gaan met kinderen met speciale behoeften in cultuureducatieve activiteiten¹.

Auke, een zeer begaafd autistisch jongetje van 7 jaar, gaat net als de andere kinderen uit zijn klas mee naar een theatervoorstelling. Van tevoren is de kinderen gezegd dat ze tijdens het optreden niet mogen praten en geen geluid mogen maken. Vlak voordat ze hun jas pakken om naar de voorstelling te gaan, pakt Auke een speciaal van huis meegenomen stuk karton met een stift. De leerkracht ziet dat en vraagt waarom hij dat meeneemt. Hij zegt: 'Als ik naar de wc moet, kan ik dat opschrijven. Dan praat ik niet en weten de toneelspelers wat ik wil.'

Een groep verstandelijk gehandicapte kinderen gaat naar het Spoorwegmuseum in Utrecht. Ze krijgen een rondleiding. De gids doet erg vriendelijk en amicaal tegen hen en ze luisteren goed naar wat hij hun vertelt. De gids stelt eenvoudige vragen op hun niveau en daar geven ze goed antwoord op. Dat hebben ze van tevoren op school geleerd. Na afloop prijst hij de kinderen voor hun aanwezigheid en inzet. Niet voorkomen kan worden dat een van hen de gids om zijn nek vliegt, al snel gevolgd door de rest van de groep. Hij krijgt, voor hem in ieder geval onverwachts, allemaal knuffels en zoenen. Esther, gediagnosticeerd met het syndroom van Asperger, heeft moeite om fantasieverhalen te verwerken. Toch gaat ze mee naar een sprookjesuitvoering. In het theater roept ze angstig dat het niet waar is wat op het podium gebeurt. Als de acteurs daar niet snel genoeg op reageren, klimt ze, voordat de begeleiders het kunnen voorkomen, resoluut het podium op om te vertellen hoe de spelers het verhaal wel moeten spelen.

Bij een dansles van een externe dansdocent heeft de normaal stille Makko uit groep 8 van een reguliere basisschool het helemaal gemaakt in zijn rolstoel. Hij kon zowaar voorover en achterover rollen op twee wielen en razendsnel rondjes draaien. Dat hadden zijn klasgenoten nog nooit van hem gezien. Bleek dat hij thuis al twee jaar geoefend had om dit te kunnen. Hij is de held van de klas geworden.

Dit zijn enkele voorbeelden van wat er tijdens cultuureducatieve activiteiten met en voor een bijzonder publiek kan gebeuren. Het is goed als culturele instellingen voorbereid zijn op de kenmerken en behoeften van kinderen met speciale behoeften.

1 Dit artikel is mede de basis en de start van een onderzoek door een aantal studenten in de minor 'kinderen met speciale behoeften' van de Hogeschool van Amsterdam Domein Onderwijs en Opvoeding. Het onderzoek beoogt een inventarisatie van ervaringen van onderwijs- en culturele instellingen en kunstenaars met deze doelgroep. De uitkomsten zullen worden vervat in een handleiding met adviezen, en tips voor en voorbeelden van cultuureducatieve activiteiten voor kinderen met speciale behoeften. De tijdsduur van het onderzoek is nog onbekend.

In dit artikel wordt uitgelegd wat we precies verstaan onder kinderen met speciale behoeften en in welke instellingen ze onderwijs ontvangen. Daarvoor gebruiken we zoveel mogelijk de terminologie en de taal van deze instellingen.

Eerst wordt er een schets gegeven van de ontwikkelingen en veranderingen in het (speciale) onderwijs. Daarna volgen adviezen voor ontwerp, organisatie en uitvoering van cultuureducatieve activiteiten die aansluiten bij de specifieke kenmerken en behoeften van deze kinderen.

KINDEREN MET SPECIALE BEHOEFTE

De term mag nieuw zijn, kinderen met speciale (onderwijs-)behoeften zijn er altijd al geweest. Het gaat om kinderen die extra zorg en ondersteuning nodig hebben om onderwijs te kunnen volgen, zowel in het reguliere als in Speciaal Basis Onderwijs (SBO) en het Speciaal Onderwijs (SO)². Belangrijk criterium is dat kinderen bij het leren, ontwikkelen en onderwijs volgen last en hinder ondervinden van hun stoornis, gedrag, stemming of probleem³ (zie ook 'soorten speciale behoeften'). Aangepast onderwijs, bijvoorbeeld in didactiek en pedagogisch klimaat is dan nodig.

De huidige naamgeving – kinderen met speciale behoeften - is van de laatste tien tot twintig jaar. Daarvoor werden ze in onderwijstermen ook wel 'buitengewone' kinderen genoemd naar de destijds gelijknamige scholen. De kinderen werden veelal door de samenleving buitengesloten, gesegregeerd in aparte (onderwijs)instellingen en soms in inrichtingen buiten de directe samenleving verzorgd. De nadruk lag op hun beperkingen en ze werden vooral gezien vanuit het medisch model als patiënt⁴. Dat komt ook in vroegere typering tot uiting. Zo werden moeilijk lerende kinderen vroeger debielen of zwakzinnigen genoemd en de zeer moeilijk lerende kinderen imbecielen of zelfs idioten.

Inmiddels zijn dat scheldnamen geworden en roepen ze zeer negatieve beelden op. Tegenwoordig worden deze kinderen niet zozeer meer gezien en ervaren als kinderen met (alleen) tekorten of beperkingen, maar juist steeds meer als kinderen met (ook) mogelijkheden en talenten⁵.

Uiteraard zijn er speciale voorzieningen nodig voor deze kinderen. In de praktijk blijken deze kinderen, zowel in gedrag als leren als (zelf)reflectie, meer te kunnen dan we ooit gedacht hadden. Zolang ze maar voldoende worden gestimuleerd en getraind is veel mogelijk. Veel vaardigheden kunnen worden aangeleerd, zodat deze kinderen binnen hun mogelijkheden in het dagelijks leven zo 'normaal' mogelijk kunnen functioneren en mee kunnen doen.

Er is een toenemende maatschappelijke en politieke tendens om deze kinderen vanuit oogpunt van mensenrechten meer als 'burger' te zien⁶. Burger in de zin van verdergaande integratie, medeverantwoordelijkheid, participatie en zelfs meer keuzevrijheid. Ondersteuning en voorzieningen voor deze kinderen blijven nodig, maar wel kan kritisch gekeken worden of deze meer afgestemd kunnen worden op die intentie van participerende burger 'zijn en worden'⁷.

Participatie aan en integratie in de samenleving bieden mogelijkheden. Zo zijn er 'winkeltjes' (ook dagactiviteitencentra genoemd) waar moeilijk lerenden actief zijn in de bedrijfsvoering en waar ze,

2 Onder speciaal onderwijs wordt al het speciaal onderwijs verstaan exclusief het speciaal basisonderwijs (SBO). Dit onderscheid heeft te maken met de constructie vanuit de wet. Het SBO is in samenwerkingsverbanden opgegaan met reguliere basisscholen en valt onder meer qua bekostiging onder de Wet op het Primair Onderwijs (WPO). Het 'overige' speciaal onderwijs valt onder de Wet Expertise Centra (WEC) en hoeft wettelijk gezien niet een samenwerking aan te gaan met het overige reguliere onderwijs.

3 Dat bepaalt niet altijd alleen de directe omgeving en/of het kind zelf. Verder is het van belang dat diagnosticering plaatsvindt door een arts, psychiater, psycholoog, psychotherapeut of orthopedagoog. Ook kunnen paramedici daarbij betrokken zijn zoals een logopedist of fysiotherapeut.

4 Zie bijvoorbeeld Van Leeuwen, Schram & Cordang (2008).

5 Denk bijvoorbeeld aan de Jostiband, tv-sterren, rappers en kunstschilders.

6 Zie Van Leeuwen (2007) en Van Leeuwen, Schram & Cordang (2008).

7 Zie Van Leeuwen & Limpens (2007).

soms zelfs ook hun eigen, producten verkopen of het restaurant 'beheren' en de klanten bedienen. Daarin worden hun kwaliteiten zichtbaar.

SOORTEN SPECIALE BEHOEFTE

Onder kinderen met speciale behoeften⁸ rekenen we kinderen

- a met lichamelijke handicaps
- b met zintuiglijke handicaps waaronder blind en slechtziend, doof en slechthorend, ernstige spraak- en taalmoeilijkheden of communicatieve beperkingen
- c met meervoudige handicaps zoals lichamelijk en zintuiglijk, lichamelijk en zeer moeilijk lerend
- d die langdurig ziek zijn of opgenomen in een ziekenhuis of verpleeginrichting
- e die moeilijk of zeer moeilijk leren, bijvoorbeeld kinderen met verstandelijke handicaps, laag IQ, zware lees- of spellingsproblemen (zoals zware dyslexie) en dergelijke
- f die zeer moeilijk opvoedbaar zijn, bijvoorbeeld door een oppositioneel-opstandige stoornis (ODD) of antisociale gedragsstoornis, soms ook in combinatie met ADHD, borderline, psychose of andere psychiatrische stoornissen
- g met leer-, emotionele en gedragsstoornissen of problemen en stoornissen van psychiatrische, ontwikkelingspsychologische of neurologische aard⁹, zoals aandachtstekortstoornis (ADHD of ADD), contactstoornissen (Autisme Spectrum Stoornissen, ASS), niet-verbale leerstoornis (NLD), Gilles de la Tourette (ook wel ticstoornis genoemd, GTS), leesstoornis (dyslexie), rekenstoornis (dyscalculie), maar ook meer geïnternaliseerde problemen als depressiviteit, angststoornissen, faalangst en posttraumatische stressstoornis (PTSS)
- h met combinaties van bovenstaande, ook wel comorbiditeit of 'multi problem child' genoemd.

2 Onderwijs voor kinderen met speciale behoeften

2.1 GESCHIEDENIS EN ONTWIKKELINGEN IN HET (SPECIAAL) ONDERWIJS

Het speciaal onderwijs (vroeger buitengewoon onderwijs) begon ruim tweehonderd jaar geleden in 1790 met de oprichting van een dovenschool door een predikant in de provincie Groningen¹⁰. Twintig jaar later kreeg Amsterdam een school voor blinde kinderen. Een halve eeuw daarna werd in Den Haag een school voor ernstig verstandelijk gehandicapte kinderen opgezet. Daar bleef het lange tijd bij. Veel kinderen met handicaps kregen geen onderwijs dan wel onderwijs zonder of onvoldoende speciale voorzieningen.

Dat veranderde met de Leerplichtwet die in 1900 aangenomen werd. Voortaan moesten alle kinderen naar school, dus moesten scholen ook voorzieningen gaan treffen. Dat lukte niet altijd in het reguliere onderwijs, waardoor vanuit particulier initiatief steeds meer 'buitengewone' scholen kwamen. Er ontstond een verdere ontwikkeling van gespecialiseerde instellingen met een homogene groep kinderen met veelal dezelfde afwijkingen, beperkingen of problemen. Voor de kinderen in een dergelijke instelling was dat prettig vanwege een sfeer van herkenning en acceptatie. De keerzijde

8 De medische wetenschappen, psychologie, pedagogiek, sociologie en biologie hebben door theorievorming en onderzoek meer zicht gegeven op deze kinderen met speciale behoeften. Allerlei 'type' kinderen zijn en worden nog steeds ontdekt en voorzien van allerlei 'labels' en 'etiketten'. De vraag is of we met dat laatste zo gelukkig moeten zijn.

9 Naamgeving en indeling van de stoornissen is afhankelijk vanuit welk kader en theorie deze worden benaderd en onderzocht. In dit artikel wordt daar niet verder op ingegaan.

10 Zie Berding & Pols (2006).

was dat de scheiding van 'normale' kinderen in reguliere en 'afwijkende' kinderen in aparte scholen de integratie van deze laatste groep in de samenleving niet ten goede kwam. Veelal stonden deze scholen in andere wijken of zelfs ver buiten de woonomgeving. Dat is nu vaak nog zo. In het eerste geval worden kinderen met busjes gehaald en gebracht. In het laatste geval wonen kinderen door de week op internaten.

Vanaf 1920, met de wet op het Lager Onderwijs, tot heden met de huidige Wet op het Primair Onderwijs (WPO), Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) en de Wet Expertise Centra (WEC) heeft de overheid de speciale voorzieningen (personeel, materiaal en gebouwen) gefinancierd.

Halverwege de jaren tachtig van de vorige eeuw ontstond een discussie over de toekomst van het speciaal onderwijs. Die werd gevoed door diverse opvattingen, ontwikkelingen en belangen. In de discussie was nog onduidelijk hoe de structuur en de inhoud van het speciaal onderwijs eruit zouden gaan zien. In elk geval wilde de overheid de groei van het speciaal onderwijs een halt toeroepen, omdat de kosten te hoog werden. Tevens ontstond het ideaalbeeld van alle kinderen '(weer) samen naar school' in hun directe omgeving.

Door meer en beter onderzoek en hulpverlening nam het aantal gediagnosticeerde 'afwijkende' kinderen toe. Mede hierdoor en door de hogere eisen vanuit het onderwijs - iedereen moet mee kunnen komen – en vanuit de kenniseconomie groeiden de aanmeldingen bij het speciaal onderwijs. Zelfs zo sterk dat er wachtlijsten ontstonden. Medewerkers binnen het speciaal onderwijs hadden weliswaar expertise in het omgaan met 'afwijkende' kinderen, toch ervoeren ze de groeiende populatie op hun scholen als een verzwaring. Zeker ook gezien de 'verdichting' van de problematiek of anders gezegd de grotere complexiteit en zwaarte van de problematiek.

Bovendien bracht de groei van het speciaal onderwijs – in aantal en soorten scholen - juist de noodzakelijk gevoelde integratie van deze kinderen in de samenleving verder buiten beeld. Dat stond haaks op de groeiende behoefte vanuit de samenleving aan emancipatie en participatie van alle kinderen.

Om meer kinderen op te vangen in het reguliere onderwijs en de verwijzingen naar het speciaal onderwijs te verminderen, zouden reguliere scholen hun onderwijs moeten veranderen. Er kwam steeds meer kritiek op het leerstofjaarklassensysteem en de klassikale instructie gericht op de gemiddelde leerling. Daaraan droegen ook veranderde opvattingen over het pedagogische klimaat, omgang met kinderen, activerend en samenwerkend leren bij.

Vanuit het onderwijsonderzoek kwamen bovendien nieuwe inzichten over het bevorderen van leerprestaties door onder meer het verbeteren van het schoolklimaat, de pedagogische omgang en relatie met leerlingen, de motivatie van leerlingen en de didactiek.

In de verbetering en vernieuwing van het onderwijs speelde de overheid een stimulerende en faciliterende rol. Diverse scholen die zelf ook ontevreden waren over hun onderwijs, maakten dankbaar gebruik van de ondersteuning van de overheid om hun onderwijs te veranderen. Ook ouders kwamen met hun wensen en soms eisen. Hun uitleg van onderzoeksresultaten en hun belangen liepen niet altijd parallel met die van scholen, leerkrachten en de overheid.

2.2 WEER SAMEN NAAR SCHOOL

Al deze ontwikkelingen leidden in 1995 tot een nieuw beleid: Weer Samen Naar School (WSNS). Veel kinderen die voorheen verwezen werden naar het speciaal onderwijs, werden voortaan opgevangen in het reguliere onderwijs.

Dat vroeg om adaptief en ook uitdagend onderwijs gericht op eindtermen of kerndoelen. Kenmerken van adaptief onderwijs zijn een veilig klimaat waarin er verschillen mogen zijn in niveau, tempo, interesse en belangstelling. Met daarnaast voldoende uitdaging voor zowel de zwakke als de bovengemiddelde leerling. Methoden gebaseerd op vernieuwde inzichten over activerend en samenwerkend

leren en ontwikkelen kwamen op de markt. Speciale scholen blijven bestaan, zij het onder nieuwe namen. Sinds 1998 zijn er geen scholen meer voor moeilijk lerende kinderen (MLK), scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) en afdelingen voor in hun ontwikkeling bedreigde kleuters (IOBK). Deze leerlingen gaan nu naar scholen voor speciaal basisonderwijs (SBO). Een probleem waren en zijn de kinderen met zware gedragsproblemen, hardnekkige leerproblemen of slimme kinderen met contactstoornissen. Door hun problematiek zijn ze in de reguliere klas vrijwel niet te handhaven. Klachten van leerkrachten, scholen en ouders dat deze kinderen (te) storend gedrag vertonen in de groep of (te) veel aandacht vragen, zijn nog steeds aan de orde. Er zijn steeds meer kinderen met 'rugzakjes'. Ze krijgen leerlinggebonden financiering (LGF) voor extra voorzieningen. Dit zijn veelal kinderen met het downsyndroom (ook wel moeilijk lerende kinderen genoemd), lichte zintuiglijke of lichamelijke handicaps, leerproblemen of combinaties daarvan.

Het rugzakje (LGF) en/of persoonsgebonden budget (PGB) bieden naast meer tijd en extra aandacht in de school ook mogelijkheden voor hulp van buitenaf of in de thuissituatie. Hulp in de thuissituatie komt van bijvoorbeeld jeugdzorg of jeugdhulpverlening. Soms wordt ook speciale kinderopvang geregeld.

Bij hulp van buitenaf gaat het om de ondersteuning van ambulante begeleiders van Regionale Expertise Centra (REC), ook wel Orthopedagogisch-Didactisch Centra (OPDC) genoemd. Deze doen observaties en didactisch onderzoek bij het kind en geven adviezen aan de leerkracht en soms ook nog directe ondersteuning aan het kind.

Zijn de problemen te omvangrijk en te zwaar voor een reguliere of speciale basisschool, dan worden kinderen afhankelijk van de diagnose verwezen naar een REC¹¹. Dit gaat altijd in overleg met en met toestemming van ouders, van het zorg- en adviesteam (ZAT)¹² en samenwerkingsverband (SWV). Dit laatste is een samenwerking tussen reguliere scholen en één of meer scholen voor speciaal onderwijs in een bepaalde regio of wijk. De samenwerking is gericht op de zorg en ondersteuning van kinderen met speciale behoeften.

Een REC wordt ook wel een 'clusterschool' genoemd, ook al bestaat deze soms uit meerdere scholen of schoolgebouwen. Er zijn vier soorten clusters:

Cluster 1: scholen voor kinderen met visuele handicaps (blinden en slechtzienden)

Cluster 2: scholen voor kinderen met auditieve en communicatieve handicaps (doven, slechthorenden, kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen)

Cluster 3: scholen voor kinderen met lichamelijke, verstandelijke en meervoudige handicaps (ernstige enkel- en meervoudig gehandicapten, langdurig somatisch zieke kinderen tot zeer moeilijk lerende kinderen)

Cluster 4: scholen voor kinderen met ernstige gedrags-, psychiatrische - en/of ontwikkelingsstoornissen (zeer moeilijk opvoedbare kinderen, langdurig psychiatrisch zieke kinderen en kinderen met zware vormen van leer-, contact- en gedragsproblemen).

Naast de scholen is in veel gevallen ook Bureau Jeugdzorg, jeugdhulpverlening of jeugdgezondheidszorg betrokken bij de opvoeding. Soms wonen kinderen wel gewoon thuis, maar is er ambulante hulp in de thuissituatie (zoals ouderbegeleiding) of gaan de kinderen na schooltijd tot en met het avondeten naar een aparte instelling (zoals Boddaert). Soms verblijven de kinderen ook permanent in (bijvoorbeeld justitiële) instellingen¹³.

Daarnaast is nog extra ondersteuning mogelijk: (para)medisch (logopedie, arts, verpleging, fysiotherapie, ergotherapie), orthopedagogisch en therapeutisch (creatieve, spel- en psychotherapie),

11 Voor adressen van speciale basisscholen, Regionale Expertise Centra zie www.speciaalonderwijs.kennisnet.nl/wat_is/scholen

12 Zie voor zorg- en adviesteams www.samenwerkenvoordejeugd.nl/nl/Home/Projecten/Zorg-_en_adviesteams

13 Zie ook www.speciaalonderwijs.kennisnet.nl/wat_is/welke_leerlingen

orthodidactisch (gespecialiseerde remedial teaching en speciale leermiddelen) en maatschappelijk (maatschappelijk werk, sociaalpsychologische hulpverlening). Verder zijn aangepaste materiële voorzieningen op school en eventueel thuis mogelijk (bijvoorbeeld aangepast meubilair en communicatiemiddelen).

2.3 VERANDERINGEN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

De afgelopen decennia is er veel veranderd in het primair onderwijs. Om beter toegerust te zijn, zijn meer leerkrachten bijgeschoold in pedagogische en didactische vaardigheden, in vaardigheden om hun onderwijs in groepen te organiseren en in adequaat communiceren met kinderen en ouders. Daarnaast is de organisatie van de school beter gericht op het volgen van leerlingen en dossiervorming. Reguliere scholen werken meer samen met het speciaal basisonderwijs (SBO). Voortkomend uit de Wet op het Primair Onderwijs (WPO) zijn samenwerkingsverbanden (SWV) en specialismen in (speciale) basisscholen ontstaan, zoals scholen met deskundigheid in dyslexie of Jonge Risico Kinderen (JRK). Scholen gaan zich profileren en werken intensiever samen met jeugdzorg, jeugdhulpverlening en jeugdgezondheidszorg. Het aantal brede scholen, instellingen met meer voorzieningen en gekenmerkt door een multidisciplinaire aanpak, groeit nog steeds. Naast de traditionele vernieuwingsscholen zoals Montessori, Dalton, Vrije School (Steiner) en Freinet, ontstaan moderne vernieuwingsscholen (deels) gebaseerd op Reggio Emilia, OntwikkelingsGericht Onderwijs (OGO), ErvaringsGericht Onderwijs (EGO) en het Nieuwe Leren. Het zijn antwoorden op vragen van en verzet tegen de gangbare onderwijscultuur waarin het programma of de leerstof die binnen een bepaalde tijd moet zijn behaald, centraal staat. Het kind is er immers ook nog! Vooral scholen die een ander antwoord op de 'beperkingen', 'tekorten', 'achterstanden' of de 'problemen' van kinderen met speciale behoeften willen geven, neigen naar onderwijsvernieuwing.

Met het WSNS-beleid werd getracht onderwijs op maat te realiseren. Maar nog steeds zijn eindtermen en kerndoelen maatgevend en worden allerlei onderwijstrajecten in gang gezet om kinderen aan de minimumdoelen te laten voldoen in een bepaald tijdsbestek. Voor leerkrachten en kinderen is het soms hard werken om achterstanden te voorkomen of in te halen. Remedial teaching helpt soms, maar soms ook niet. Voorkomen van achterstanden vindt zijn weerslag in projecten als preventief lezen, taalstimulering en voor- en vroegschoolse educatie (VVE).

Steeds meer is het inzicht ontstaan dat het onderwijs aangepast moet worden aan de mogelijkheden van het kind. En dat het onderwijs een veilige en stimulerende omgeving moet bieden om talenten te ontdekken en te ontwikkelen. Zowel voor minder, normaal als hoogbegaafde kinderen. Dat te realiseren binnen het traditionele schoolsysteem is voor veel scholen een hele zoektocht. Veranderingen zijn zichtbaar. Bijvoorbeeld onderwijs waarin niet uitsluitend de lesstof, maar ook of vooral het kind centraal staat. Verder verandert de rol van de leerkracht. Naast de inhoudelijke deskundigheid wordt steeds meer het belang van goede (leer-)procesbegeleiding benadrukt. In deze begeleiding zijn welbevinden, betrokkenheid, uitdaging, veiligheid en gevoel van competentie belangrijke aandachtspunten om kinderen te motiveren en te stimuleren. Met zo'n dertig leerlingen in de klas kan dat nogal wat energie, aandacht en tijd vragen.

Wie weet wordt na deze vernieuwingen in leerstof en de aanpak van de leerkracht het volgende object van vernieuwing wel de organisatie en de omgeving van de school in de ruimste zin van het woord. Gedacht kan worden aan leren in een nieuwe inrichting en architectuur van scholen in plaats van de vaste klas op stoelen achter tafels. Of aan een andere organisatie van leren in tijd en betekenisvol leren gekoppeld aan de realiteit en werkelijkheid van alledag. Tenslotte kan gedacht worden aan tijds- en plaatsafhankelijk leren.

Kortom, in de afgelopen jaren is vooral in het basisonderwijs veel aandacht geweest voor kinderen met speciale behoeften. Toch is het de vraag of scholen ook effect sorteren. Het blijft lastig om veranderingen te realiseren.

De vraag is bovendien of veranderingen altijd voor iedere leerling verbeteringen zijn. Kinderen verschillen nu eenmaal in weten, kennen, kunnen en leerstijlen. Is in dat verband het toenemend gebruik van digitale schoolborden winst? Daarmee is het mogelijk het leren voor te bereiden, de wereld 'binnen te halen' en zelfs instructie en verwerkingen van leerstof op te slaan. De vraag is of die virtuele wereld wel adequaat en voldoende is om leren toegankelijker te maken. Veel, maar niet alle kinderen spreekt deze aanpak aan. Er zijn ook doeners die het toch echt zelf willen zien, ervaren en voelen.

Om aan die laatste groep tegemoet te komen zetten steeds meer scholen projecten en 'ateliers' in om kinderen al doende leerervaringen op te laten doen. Ze kunnen daarbij zelf activiteiten kiezen om de leerstof te verwerken. De ruimtelijke beperking van de school en eindigheid in tijd van zo'n activiteit ervaren kinderen nogal eens als storend in hun lerend bezig zijn. Geef ze de mogelijkheid op te gaan in hun activiteit, soms naar buiten om daar de 'werkelijkheid' te ervaren en al samenwerkend en zelfstandig probleemoplossend bezig zijn.

Portfolio's doen langzamerhand hun intrede. Kinderen kunnen hier hun werk in opslaan, mee presenteren en in sommige gevallen hun volgende leerdoelen halen, dit alles onder goede begeleiding van de leerkracht. Daarnaast vragen inspectie en ook ouders om vorderingen zichtbaar te maken en te meten. Kan dat met portfolio's of zijn de CITO-toetsen pas echt maatgevend? Daarbij speelt, al of niet terecht, de angst mee dat kinderen niet 'op tijd' hun volgende fase ingaan of de stof niet 'op tijd' beheersen. Is het mogelijk om deze tijdsdruk los te laten en vertrouwen te hebben dat het kind door een goede, stimulerende en leerrijke omgeving zich vanzelf wel ontwikkelt naar het gewenste niveau? Het basisonderwijs heeft creatieve mensen nodig die op al dit soort vragen een antwoord geven. Maar ook een omgeving die het mogelijk maakt om aan alle wensen voor 'rijker' leren en ontwikkelen tegemoet te komen in het belang van het kind en van de samenleving.

2.4 VERANDERINGEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS IN VOGELVLUCHT

Sinds de invoering van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) is er het nodige veranderd in het systeem van het voortgezet onderwijs. Havo en vwo (atheneum en gymnasium) bestaan nog steeds, maar de mavo en het lbo hebben in 1999 plaatsgemaakt voor het voorbereidend middelbaar onderwijs (vmbo). Dit vmbo, met sectoren als techniek, zorg en welzijn, economie en landbouw kent verschillende leerwegen (ook wel niveaus genoemd):

- vmbo-t: de theoretische leerweg, vergelijkbaar met de oude mavo
- vmbo-gl: de gemengde leerweg, gericht op vak- en middenkaderberoepen
- vmbo-k: de kaderberoepsgerichte leerweg, meer gericht op praktijk
- vmbo-b: de basisberoepsgerichte leerweg, met een leerwerktraject.

Na het vmbo kunnen leerlingen doorstromen naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) of eventueel havo en vwo. In het vmbo komen veel kinderen terecht die meer al doende leren. Net als in alle schooltypes zijn er leerlingen die extra zorg vragen op leer- en gedragsgebied. Kinderen voor wie het vmbo te moeilijk is, gaan naar het praktijkonderwijs. Met aparte ontwikkelingsplannen en –trajecten worden deze kinderen zo goed als mogelijk voorbereid om in de samenleving zelfstandig te kunnen functioneren. Er wordt aandacht besteed aan een voorbereiding op wonen, werken, vrije tijd en burgerschap. Vooral de moeilijk lerende kinderen komen in het praktijkonderwijs terecht. Er wordt gezocht welk praktisch beroep zij wensen en aankunnen. De school speelt daarop in en maakt deze kinderen daarvoor zo mogelijk geschikt en startbekwaam.

Daarnaast zijn er ook voor speciale kinderen vanaf 12 jaar mogelijkheden in de al eerder genoemde Regionale Expertise Centra (REC). Deze centra bieden aangepast onderwijs gebaseerd op de vmbo-leerwegen en bieden uiteraard de extra zorg die nodig is.

Steeds meer leerlingen op het REC worden voorbereid om, met een rugzakje, het reguliere onderwijs te volgen. De leerkrachten van de VO-scholen, de leerlingen en soms ook hun ouders krijgen daarbij ondersteuning van het REC.

Het WSNS-beleid krijgt ook zijn effect bij de invoering van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO). Steeds meer scholen besteden aandacht aan individuele zorgleerlingen. Die zorg kan gefinancierd worden door de leerlinggebonden financiering (LGF), maar ook krijgen scholen geld voor zogeheten leerwegondersteunend onderwijs (lwoo), vooral in het vmbo.

Denk bijvoorbeeld aan een kind met lees-, spellings- of rekenproblemen, maar ook gedragsproblemen dat extra geld van de overheid kan krijgen voor ondersteuning in of buiten de klas. Het gaat dan om orthodidactische of orthopedagogische hulp of ze krijgen les in kleinere groepen.

2.5 TOEKOMSTIGE ONTWIKKELINGEN: PASSEND EN INCLUSIEF ONDERWIJS

WSNS en de leerlinggebonden financiering (LGF) krijgen een vervolg in het passend onderwijsproject¹⁴. Dit project is gericht op zowel het primair als secundair onderwijs. De bedoeling is dat nu meer aandacht en geld voor zorgleerlingen naar het secundair of voortgezet onderwijs gaan. De afgelopen jaren hebben al veel veranderingen in het primair onderwijs plaatsgevonden rondom WSNS. Het voortgezet onderwijs zal een antwoord moeten geven op deze veranderingen. Ook laat het speciaal onderwijs voor kinderen vanaf 12 jaar een sterke groei zien. De integratie van kinderen met speciale behoeftes vindt te weinig plaats of verloopt soms moeizaam.

Verder zijn het vooral cluster 4-scholen die flink groeien. Zoals in het *Onderwijsblad* te lezen stond: 'De echte reden voor het invoeren van Passend Onderwijs is dat de cluster 4-scholen te hard groeien. Dat wordt te duur'..... 'Probleem is dat leerlingen met een cluster 4-indicatie (toewijzing-redactie) juist het moeilijkst te hanteren zijn in het reguliere onderwijs. De leerlingen die thuiszitten, hebben of grote gedragsproblemen, of het zijn intelligente autisten die niet kunnen aarden op de cluster 4-school. Het reguliere onderwijs moet deze problemen nu gaan oplossen.'¹⁵

Reden is dat cluster 4-scholen kinderen opnemen met specifieke gedragsproblemen zonder dat sprake is van (ernstige) lichamelijke, zintuiglijke of verstandelijke handicaps. Veel kinderen op de cluster 4-scholen voldoen niet aan de medische normering of psychologische intelligentienormering van de andere clusterscholen, maar geven in het reguliere onderwijssysteem wel de nodige problemen.

De overheid wil de verdergaande operatie voor 'passend onderwijs' stimuleren. Nederland heeft met andere landen de Salamanca-verklaring van de UNESCO in 1994 ondertekend waarin men aangeeft zich in te spannen om 'children with special needs' toegang te geven tot reguliere scholen en hen daar een plek te geven 'regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions' (Framework for action, art. 6)¹⁶.

Soms vermelden overheidsstukken ook de term inclusief onderwijs¹⁷. Inclusief gaat vaak verder dan integratie. Het zou te ver voeren nu uitgebreid in te gaan op wat inclusief onderwijs behelst¹⁸, maar

14 Zie www.minocw.nl/wsns en www.slo.nl/speciaal/passend

15 Van der Mee (2009). Uit dit citaat is op te maken dat de ontwikkeling naar groeivermindering of –beheersing van het speciaal onderwijs moeizaam verloopt en zelfs een tegengesteld effect lijkt te hebben.

16 Zie onder andere www.un.org/esa/socdev/enable/rights/wgoda17.htm#salamanca

17 Zie Van Leeuwen & Limpens (2007).

scholen bepalen zelf, conform artikel 23 (vrijheid van inrichting van onderwijs)¹⁹ of ze inclusief onderwijs willen en hoe daarmee om te gaan.

Om toch greep te houden op het proces naar passend onderwijs heeft de overheid aangekondigd de zorgplicht in te willen voeren in 2011-2012. Dat komt erop neer dat elke school de plicht heeft om voldoende zorg te bieden aan het kind. Als het niet mogelijk is om in de eigen school goede opvang te bieden, dan moet de school passende zorg elders regelen, bijvoorbeeld in het speciaal onderwijs. De verwijzende school moet ook het zorgtraject naar het speciaal onderwijs regelen.

3 Leren van en met kinderen met speciale behoeften

Van scholen en vooral leerkrachten wordt soms veel gevraagd. Ze moeten aandacht en zorg bieden aan een grote hoeveelheid kinderen met (soms zeer) diverse behoeften, capaciteiten en gedragskenmerken. Ook instellingen in het verlengde van de school of voor vrije tijd, zoals naschoolse kinderopvang, sportcentra en zwembaden, cultuureducatieve instellingen, verenigingen, musea en dergelijke krijgen met deze diversiteit aan kinderen te maken.

Aangezien de leerkrachten en de andere begeleiders de 'regisseurs' voor de 'acterende' kinderen zijn, vormen zij een belangrijke factor in opvoeding en onderwijs. Wat vraagt dat nou van hen, zeker als het gaat om kinderen met speciale behoeften?

Die vraag, toegespitst op cultuureducatieve situaties, staat in het hierna volgende deel centraal. De informatie, adviezen en handreikingen zijn gericht op situaties waarin leerkrachten, cultuureducatieve medewerkers en kunstenaars, die werken met deze kinderen, zich begeven en omvatten het ontwerp tot en met de uitvoering van activiteiten. De aandacht gaat daarbij naar het meest voorkomende type speciale kinderen (waarbij kenmerken als leeftijd, sekse en culturele achtergrond niet worden meegenomen).

Het gaat om een algemeen schets van wat kinderen (mogelijk) nodig hebben, uitgaande van de bij hun stoornis of probleem horende speciale kenmerken en specifieke behoeften op het gebied van relatie, contact, communicatie, informatieverwerking, betrokken beleving, gevoel van welbevinden en gedrag.

Hieraan vooraf geven we enkele algemene pedagogisch-didactische aandachtspunten voor kinderen in onderwijs-, leer- en ontwikkelsituaties, maar nu specifiek gericht op kinderen met speciale behoeften.

18 Zie Van Leeuwen & Limpens (2007) en www.speciaalonderwijs.kennisnet.nl/integratie

19 Uit artikel 23 punt 5 en 6

- De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld, met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.
- Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt vooral de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.'

Uit : www.minocw.nl/vrijheidvanonderwijs/426/Artikel-23-van-de-grondwet.html

N.B. Bijzonder onderwijs scholen zijn voornamelijk confessionele scholen gebaseerd op levensbeschouwelijke grondslag zoals protestante, katholieke, islamitische, maar ook algemeen bijzondere scholen op een pedagogische grondslag (Montessori, Vrije Scholen e.d.). Bijzonder dus niet te verwarren met 'buitengewoon' onderwijs zoals vroeger het speciaal onderwijs in Nederland werd genoemd.

3.1 ALGEMENE AANDACHTSPUNTEN

Het ontwerpen, organiseren en uitvoeren van cultuureducatieve activiteiten vraagt een pedagogische aanpak waarbij zowel het creëren van relaties en veiligheid even belangrijk zijn als autonomie en zelfstandigheid. Kinderen moeten 'echt' en vanuit betrokkenheid contact kunnen maken met de 'regisseur' van het proces en met eventuele andere kinderen. In zo'n gezamenlijke activiteit is respect voor elkaars wensen en grenzen essentieel.

In een nieuw relationeel gericht contact ontstaat veiligheid niet zomaar. Simpele basiscommunicatieve aspecten zoals aandacht, aankijken, juiste taal, een boodschap ontvangen en initiatieven bevestigen met een open blik zijn de juiste ingrediënten voor kinderen om zich gezien, erkend en begrepen te voelen. Daardoor raken kinderen makkelijker betrokken en gemotiveerd om zich, soms zelfs onvoorwaardelijk, open te stellen. En dat is weer nodig om met verbazing, verwondering, nieuwsgierigheid en energie aan de slag te gaan en het nieuwe lerende zelf actief en met vertrouwen van mogelijke ondersteuning van anderen, tegemoet te treden.

Maar kinderen met zo'n ontvankelijke houding hebben ook structuur nodig. Het moet vooraf duidelijk zijn wat de bedoeling is, hoe dingen gaan gebeuren en wat wel en niet mag. Hierbij horen ook regels, bijvoorbeeld over samenwerken op basis van gelijkwaardigheid. Dat alles in de vorm van wensen- en grenzenlijstjes: Wat wordt van jou verwacht? Wat kan echt niet? Wat is handig om te vragen? Hoe doe je dat? Enzovoort. Juist bij kinderen met speciale behoeften is dat nodig. Daarmee komt men tegemoet aan hun behoefte aan veiligheid en overzicht. Dat biedt hen uiteindelijk weer ruimte om te gaan ontdekken of te ervaren waar het in essentie om gaat.

Als bij kinderen beperkt aandacht mogelijk is en deze aandacht naar alle prikkels uitgaat, dan is het kind uiteindelijk de verliezer. Dan sluit het zich misschien wel af van de prikkels waar het juist om draait. Het kind gaat zich uit angst afhankelijk opstellen van de leiding, vlucht in zichzelf en wordt onbereikbaar of wordt overmoedig en reageert op alles zonder sturing van buitenaf te aanvaarden. In het laatste geval heeft het kind de neiging zich op zelfsturing te richten en vertrouwt het uiteindelijk alleen op zichzelf in de verwerking van alles om hem heen.

De bedoeling van de activiteiten is juist dat het kind contact houdt met de lerende context en de ondersteunende omgeving en gericht is op willen weten, ervaren, beleven, samenwerken, ontwerpen, maken enzovoort. Als het kind zich veilig kan verbinden met de activiteit, de mensen en het materiaal leidt dat tot nieuw en creatief leren en ontwikkelen.

Bij kinderen met speciale behoeften zijn een (letterlijk) positieve blik, bewoordingen en positief voorbeeldgedrag erg belangrijk. Deze kinderen zijn al te vaak vanuit (soms hoge) verwachtingen tegemoet getreden met negatieve en afkeurende blikken of opmerkingen. Gebeurt dit weer, dan proberen ze vooral een in hun beleving volgend faalmoment te voorkomen. Dat veroorzaakt spanning en stress. Ze zijn minder gericht op mogelijk gewenst gedrag; hun gedrag leidt eerder tot (mogelijk onbewust ingeschat of verwacht) 'ongewenst' of 'inadequaat' gedrag.

Nog steeds werkt belonen van wat goed gaat, ook al is het nog zo klein, veel sterker en krachtiger dan het gericht zijn op wat niet goed gaat. Mensen zijn geneigd om storingen eerder op te merken dan dat wat soepel verloopt. Immers wat verwacht of gehoopt wordt, wordt eerder ervaren als normaal. Alles wat niet wordt verwacht, of erger, waarvoor wordt gevreesd, krijgt dan de meeste aandacht.

Zeker bij kinderen met speciale behoeften werkt het negeren van een 'matige' overtreding beter dan een negatieve reactie. Ook humor werkt in zo'n situatie ontwapend en kan rustgevend zijn. Zeker als de focus gericht blijft op aandachtig, betrokken en geconcentreerd bezig zijn.

Het belonen kan echter ook een averechtse uitwerking hebben. Bij het verwerken van opdrachten kan het zijn dat kinderen vooral gericht zijn op goedkeuring en verwachtingen van anderen. Dat wordt hun drijfveer om te handelen. Voldoen ze in hun ogen niet aan de verwachtingen van anderen, dan

leidt dat soms tot angst-, schuld- en schaamtegevoelens. Kinderen leren in zulke situaties niet op zichzelf en hun eigen gevoel te vertrouwen of hun eigen koers te richten²⁰.

Juist kinderen met speciale behoeften kunnen sterk gericht zijn op gedragsbeloning en op het voorkomen van ontsporingen. Ze hebben dat thuis of op school geleerd, omdat bijvoorbeeld hun verstandelijke vermogens onvoldoende zijn. Of omdat ze hun emoties of gevoelens onvoldoende onder controle hebben om overzicht te houden over een situatie of om inschattingen te kunnen maken bij het aangaan van contacten. Ook kinderen die niet veilig gehecht zijn, hebben moeite om te vertrouwen op hun eigen kompas. Ze stellen zich afhankelijk op van beoordeling of sturing van anderen.

In cultuureducatieve situaties blijft de keuze om al of niet sturing te geven soms een lastig dilemma. Aan de ene kant wil je ruimte geven voor zelfstandige verwerking van informatie of opdracht, maar aan de andere kant wil je ook rekening houden met de behoeften van het kind. Dat inschatten blijft zoeken en een proces van *trial and error*. Oprecht in relationeel contact gaan met het kind geeft mogelijkheden om te verkennen wat het kind nodig heeft en helpt om tot een oplossing en keuzes te komen. Het kunnen beschikken over een breed didactisch of methodisch repertoire is daarbij een belangrijke steun en hulpmiddel.

Bij didactiek of methodiek gaat het in eerste instantie om het bewerkstelligen van Aandacht, Betrokkenheid en Concentratie (ABC) bij kinderen. De theorieën over meervoudige intelligentie en leerstijlen bieden hiervoor aanknopingspunten²¹. De duur, intensiteit en aard van de activiteiten moeten afgestemd worden op de leeftijd, het niveau, de interesse, belangstelling, taal en het tempo van de beoogde doelgroep. Jonge kinderen kunnen bijvoorbeeld maar ongeveer vijf tot tien minuten geconcentreerd luisteren zonder visuele ondersteuning, terwijl oudere kinderen dat ongeveer tien tot twintig minuten volhouden.

Inhoudelijk is het van belang te doseren, zowel in hoeveelheid als moeilijkheidsgraad, snelheid en het moment van aanbieden. Een moeilijk lerend kind of een kind met ADD kan niet zoveel informatie tegelijk verwerken. Vragen of het kind begrijpt wat gezegd is of het laten herhalen, zijn manieren om dat te checken. Positief ingaan op wat het wel (nog) weet en daar dan verder mee gaan, geeft kansen op een goede verwerking. Soms is het bij kinderen met speciale behoeften één stap voorwaarts en twee terug. Ook kan een andere manier van presenteren – zoals variatie in taal- en woordkeuze, schematisch, logisch, beeldend, concreet – of een beroep op andere zintuigen (visueel, auditief, kinesthetisch) al helpen.

Autistische en NLD-kinderen hebben nogal eens moeite met non-verbale communicatie en autisten ook met beeldtaal. De juiste afstemming bepalen is niet zo eenvoudig; deskundigen zoals ouders en leerkrachten kunnen daar duidelijkheid over geven.

Daarnaast is het goed om stap voor stap met deze autistische en NLD-kinderen te werken. Bij stap voor stap instructies krijgen en behouden deze kinderen het overzicht en krijgen ze de kans informatie te verwerken en eventueel toe te passen. Daarbij is het geven van voortdurende feedback met gerichte hulp, afgestemd op dit kind, belangrijk. Ook het inlassen van een oefenmoment met directieve aansturing kan helpen²².

In veel gevallen werkt het stellen van vragen beter, omdat het kind dan zelf actief wordt in de instructie en voorbereiding van een activiteit²³.

20 Zie Mol (2005).

21 Zie Kommers (2006).

22 Voorbeelden van directieve vragen zijn: Kijk op bladzijde, daar staat dat, wijs aan, eerst dit, dan dat.

23 Bijvoorbeeld: Op welke bladzijde moet je zijn? Wat staat daar? Kun je aanwijzen wat je wilt weten? Wat ga je eerst doen? Wat daarna? Dit zijn responsieve vragen.

Bij faalangstige kinderen werkt dat overigens minder goed. Deze hebben in eerste instantie behoefte aan sturing om succeservaringen op te kunnen doen. Op den duur moet de verantwoordelijkheid zich wel gaan verplaatsen naar het kind. Dat gebeurt door de vraag te stellen met daarin verpakt twee keuzemogelijkheden of een sturend antwoord²⁴.

Naast de juiste pedagogische aanpak en didactische of methodische afstemming is de organisatie medebepalend voor het succes van een activiteit. Organisatie heeft te maken met mens, materiaal, tijd en ruimte. Bij mens kan gedacht worden aan de hoeveelheid mensen met wie de activiteit plaatsvindt, de geboden ondersteuning per deelnemer en het 'type' kind. In het speciaal onderwijs zijn globale normen voor ondersteuning. Zo zijn er groepen van vijftien kinderen met één leerkracht, maar ook één leerkracht met drie kinderen. Kinderen met lichamelijke handicaps krijgen bijvoorbeeld meer begeleiding dan redelijk gemiddeld intelligente kinderen met lichte leer- en gedragsproblemen. Bij de voorbereiding van activiteiten is het goed te weten in hoeverre gebruik gemaakt kan worden van ondersteuning van leerkrachten, onderwijsassistenten en klassenassistenten.

Bij materiaal gaat het om informatief, verwerkings- en hulpmateriaal. Elk kind heeft de voorkeur voor bepaald materiaal, maar extreem anders is dat bij kinderen met zintuiglijke en lichamelijke handicaps. Ook zijn er autisten die echt niet met lijm aan het werk gaan of een schaar willen gebruiken (of soms zelfs niet mogen gebruiken). Bij informatief materiaal zijn er vaak bijzondere factoren om rekening mee te houden zoals taalkeuze bij autistische kinderen, lettertype bij slechtziende kinderen, moeilijkheidsgraad bij moeilijke lerende kinderen en dergelijke.

Bij tijd gaat het om het tijdstip van de dag, duur van de totale activiteit en de momenten van afwisseling van instructie en zelfstandige verwerking. Kinderen met een korte spanningsboog vragen veel afwisseling en ADHD-kinderen willen aan het eind van de dag nog wel eens uitgeteld zijn. Bij tijd hoort ook de voorbereidingsperiode voor het kind vooraf aan de activiteit. Autistische kinderen hebben echt voorbereiding op school en/of thuis nodig. Ze willen precies weten wat er gaat gebeuren, soms tot op de minuut nauwkeurig, en hoe de inrichting eruit ziet. Bij de uitvoering moet daar dan ook echt rekening mee worden gehouden.

Bij ruimte gaat het om de plaats, inrichting en voorzieningen als licht en geluid. Dat laatste is bijvoorbeeld van belang bij kinderen met visuele of auditieve handicaps. Voor kinderen met lichamelijke handicaps moeten er bewegingsmogelijkheden zijn voor rolstoelen. Voor autisten geldt dat zij grote lege ruimtes nogal eens als 'bedreigend' ervaren. Ook hebben ze veelal de behoefte om deze eerst te verkennen.

Duidelijk is dat elk kind een eigen aanpak van de voorbereiding en de activiteit zelf vraagt. In de volgende paragrafen gaan we daar verder op in. Achtereenvolgens komen aan bod kinderen met zintuiglijke en lichamelijke beperkingen, kinderen met verstandelijke en leerbeperkingen en kinderen met ontwikkelingsstoornissen²⁵.

Voor zover mogelijk geven we handreikingen of aanwijzingen voor deze groepen kinderen voor het leren van (adequaat) gedrag, goed contact en communicatie, juiste informatieverwerking, gevoel van welbevinden en betrokken beleving.

24 Bijvoorbeeld: Je mag kiezen tussenof Wat zou het beste zijn: eerst dit ...of dat? Geef steeds twee realistisch haalbare, door beide partijen gewenste en voor het kind altijd veilige opties.

25 In dit artikel is gekozen om niet apart in te gaan op kinderen met emotionele problemen zoals depressie, sociale angststoornis, faalangst en dergelijke. Wel komen eventueel emotionele problemen die mogelijk kunnen samenhangen met of voort kunnen komen uit handicaps, verstandelijke- en leerbeperkingen en ontwikkelingsstoornissen aan bod.

3.2 KINDEREN MET ZINTUIGLIJKE EN LICHAAMELIJKE BEPERKINGEN

Hieronder scharen we kinderen met zintuiglijke en lichamelijke handicaps, maar ook met spraakstoornissen. De verschillen in aandoening en aard zijn heel groot. Dat vraagt bij de voorbereiding vooral om veel navraag naar de precieze doelgroep. In het algemeen hebben deze kinderen veel begeleiding en ondersteuning nodig bij onderwijsactiviteiten en dat vereist dus ook extra deskundige begeleiders bij cultuureducatieve activiteiten.

VISUELE HANDICAPS

De meeste blinde kinderen hebben deze handicap vanaf hun geboorte. Dat betekent dat ze nooit met 'licht' in aanraking zijn gekomen. De beelden met de bijbehorende taal, zoals kleuren, gezichtsuitdrukkingen of ruimtelijke begrippen, kennen zij dan ook niet. Voor slechtzienden is dat anders. Hun visuele problemen kunnen te maken hebben met scherpste, lichtsterkte, gezichtsveld, contrast, kleur en dergelijke. Het mag duidelijk zijn dat al deze verschillen andere problemen en behoeften met zich mee brengen. Vooraf informeren in de voorbereiding van een activiteit is dan ook gewenst.

Zonder in te gaan op wat de visuele handicap precies betekent voor de ontwikkeling van kinderen is het duidelijk dat 'beelden' in relatie met taal met moeite ontwikkeld zijn of worden. De verbale en auditieve gerichtheid is naast het tasten groot. Horen en voelen zijn heel belangrijke zintuigen en bij uitstek de communicatie- en exploratiemiddelen. Je ziet niet de grootte van een ruimte, maar 'hoort' of 'voelt' deze. Sociale ervaringen zijn vooral verbaal en non-verbale signalen worden (vrijwel) niet opgepakt. Ook aanwijzingen met ruimtelijke begrippen en zichtbare aanwijzingen als 'hier' en 'daar' worden uiteraard niet begrepen. Verbale informatie zal duidelijk moeten zijn en afgestemd op de beleving van de blinde of slechtziende en waar nodig in braille.

Tijdsbesef op basis van daglicht is niet aanwezig of gaat moeizaam. Ruimtes zijn prettig als ze veilig en 'overzichtelijk' ofwel logisch zijn. Voor blinden betekent veilig 'steeds dezelfde inrichting'. Voor slechtzienden is signalering (zoals strepen of routes), contrast (heldere, afwisselende kleuren bij overgangen en veranderingen) en extra verlichting of verschil in lichtinval belangrijk.

Van de begeleider wordt gevraagd zich steeds in te leven in wat de blinde of slechtziende ervaart en nodig heeft. Belangrijk daarbij is de behoefte van de visuele gehandicapte aan zelfredzaamheid. Ook hier geldt weer veiligheid waar nodig en uitdaging waar het kan.

AUDITIEVE HANDICAPS EN SPRAAKSTOORNISSEN

Voor kinderen met spraak- en taalmoeilijkheden, doven en slechthorenden geldt vrijwel hetzelfde als voor kinderen met visuele handicaps. Ze willen graag meedoen, zelfstandig zijn en uitgedaagd worden, maar dan wel in een veilige situatie. Dat kan een rustige omgeving zijn voor kinderen die last hebben van vervormd horen bij lawaai. Behalve door auditieve beperkingen (zoals doof of slechthorend) kunnen spraakstoornissen ontstaan door stoornissen in de anatomie (bijvoorbeeld beschadiging in mond of keel) of spraakmotoriek of door neurologische problemen (zoals aansturing vanuit de hersenen naar het spreken of luisteren).

Ook hier geldt dat bij de voorbereiding van een activiteit goed nagegaan moet worden om welke kinderen het precies gaat. De complexiteit bij deze kinderen vraagt soms om begeleiders die gesproken informatie voor de kinderen vertalen in gebaren of andere bewoordingen. Dat betekent rekening houden met 'ruimte in tijd' bij de uitvoering van de activiteit. Een activiteit kan gauw twee keer zo lang duren, zodat beperking van informatie noodzakelijk is.

Voorbeelden van taal- en spraakproblemen zijn problemen met auditieve verwerking van bijvoorbeeld complexe zinnen of opeenvolgende klanken, verbale dyspraxie (niet weten welke klanken bij welk woord horen als je dat woord wilt zeggen) en problemen met betekenissen, zinsbouw of woordvinding. Ook zijn er kinderen die steeds woorden nazeggen zonder te weten wat het is (echolalie) of stereotiep taal gebruiken.

Bij slechthorende kinderen kan het gaan om horen alsof je watten in je oor hebt, om vervormde geluiden, ruis, gemis aan hoge of lage tonen en dergelijke.

Bij dove en slechthorende kinderen moeten mondbewegingen goed te zien zijn. Bij slechthorende kinderen is het tevens van belang om duidelijk gearticuleerd te spreken. De ruimte moet rustig zijn met een goede akoestiek. De spreker moet zichtbaar op afstand in het licht staan, zodat 'spraakafzien' kan plaatsvinden. Visuele ondersteuning is onmisbaar en gebruik van bord, gebaren, beweging, tekens, pictogrammen en dergelijke is noodzakelijk. Mimiek passend bij de betekenis van het verhaal draagt bij om informatie over te laten komen. Stap voor stap informatie, korte zinnen, herhalingen in andere bewoordingen, trefwoorden op het bord en controlevragen zijn nodig. Blijf de lijn van het verhaal aanhouden; zinspelingen of grapjes moeten soms echt achterwege blijven. Praten, luisteren, ergens anders naar kijken en schrijven gaan niet samen. Rekening houden met een mogelijk beperkte woordenschat en de te leveren inspanning voor het kind om iets te begrijpen zijn belangrijke aandachtspunten. Daarom kan het helpen activiteiten op school vooraf voor te (laten) bereiden. Praten met elkaar betekent elkaar aankijken en beurtverdeling door te wijzen naar wie aan het woord is of komt, is nodig. Oefen in anders (laten) herhalen wat is gezegd met gebarenondersteuning. Op deze manier wordt tegemoet gekomen aan de behoeften van deze groep kinderen.

LICHAMELIJKE HANDICAPS

Kinderen met lichamelijke handicaps variëren in aard en mate van hun handicap. Van aangeboren tot verworven aandoeningen, van 'open rug' (spina bifida) tot spierverlammingen en reumatische aandoeningen, van het ontbreken van ledematen tot spastische stoornissen en van hersenletsel tot dwarslaesie.

In het algemeen hebben deze kinderen weinig ervaring opgedaan met beweging, waardoor ze achterstanden in de ontwikkeling hebben. Dat kan nog eens versterkt zijn door hun wisselende energie of tekort aan energie. Ontwikkelingen in hoofd, handen en hart hangen nauw samen of anders gezegd: de ontwikkelingsgebieden bij mensen zijn nauw verbonden met elkaar. Denk aan taalbegrip of het zelfbeeld dat gekoppeld is aan lichamelijke en motorische belevingen.

Bij deze kinderen is autonomie niet altijd mogelijk door hun mobiele beperkingen. Ondanks de vele technische hulpmiddelen ervaren deze kinderen beperkingen in hun bewegingsvrijheid. Bij activiteiten is het daarom van belang hen zoveel als mogelijk ruimte te geven om zelf initiatief te kunnen nemen en opdrachten uit te voeren. Ook hier weer werkt een zowel stimulerende als veilige omgeving exploratiebevorderend.

Deze kinderen wordt geleerd om mondig en weerbaar te zijn. Ze kunnen vaak goed aangeven wat ze nodig hebben. Dat is positief. Hun manier van uitdrukken hoeft niet altijd acceptabel te zijn, maar breng het niet te snel in verband met brutaliteit of eigenwijsheid.

De omgeving vraagt uiteraard de nodige aanpassingen voor deze kinderen met hun extra voorzieningen. Denk aan brede doorgangen voor rolstoelen, rustplekken, liften/oprijpaden, toiletten en extra voorzieningen als een verzorg- of 'medische' ruimte.

Voor informatieverwerking en emotionele ondersteuning gelden de tips uit de paragraaf met algemene handreikingen.

3.3 KINDEREN MET VERSTANDELIJKE EN LEEBEPERKINGEN

Bij verstandelijke beperkingen gaat het om kinderen met een zwakke begaafdheid of een lage intelligentie die van invloed zijn op sociale en communicatieve vaardigheden, leren, zelfverzorging en dergelijke. Onder kinderen met leerbepervingen verstaan we kinderen die ondanks een (meestal) normale intelligentie beperkingen hebben bij het leren van bijvoorbeeld taal of rekenen.

VERSTANDELIJKE BEPERKINGEN

De verschillen tussen kinderen met verstandelijke beperkingen zijn veelal groot. Ze verschillen op de eerste plaats in ontwikkelingsmogelijkheden. Sommige kinderen zijn voornamelijk traag, andere blijven op een heel laag niveau steken ('plafond bereikt') en weer anderen ontwikkelen ook nog daarnaast psychiatrische stoornissen. Verder zijn er combinaties van erfelijke aandoeningen zoals het syndroom van Down met sociaal-emotionele problemen zoals depressie.

In het algemeen worden deze kinderen gekenmerkt door een beperkt geheugen, inzicht en begripsvermogen en zijn ze minder leergierig. Dat laatste geldt niet altijd op alle gebieden. Het kan zijn dat deze kinderen een specifieke (soms obsessieve) belangstelling hebben op een bepaald gebied, bijvoorbeeld wielen of stoffen. Ze zijn zich veelal niet bewust van wat leren kan opbrengen. Dat vraagt ook bij activiteiten om speciale aandacht. Het is goed om het accent vooral op het praktische (wat je ermee kan) of juist op (het plezier van) de beleving te leggen. Gezien hun verminderde vermogen om verbanden te leggen ('fragmentarisch' leren) en moeite om een innerlijke voorstelling te maken, zijn vooral die activiteiten interessant die stap voor stap de samenhang laten zien.

Communicatie en sociale redzaamheid zijn naast motorische vaardigheden ook niet hun sterkste kanten. Bied naast gesproken taal vooral veelvuldig visuele ondersteuning en benut voordoen gevolgd door laten nadoen. Verder is het van belang deze kinderen met 'concreet' taalgebruik te benaderen. Als ze iets niet snappen, neigen ze nogal eens naar vermijdings- of clownesk gedrag. Frustraties worden snel in gedrag zichtbaar. Veel van deze kinderen komen niet verder dan leesniveau groep drie. Ook op sociaal-emotioneel gebied is hun repertoire beperkt. Ze zijn gericht op directe behoeftebevrediging in vrijwel alles. Consequent gedrag, een vaste volgorde van activiteiten met concrete gedragsaanwijzingen, gepaard met beloning kort nadat ze de juiste activiteit gedaan hebben, werken goed.

Deze kinderen beleven negatieve sancties als zeer onprettig en kunnen daar slecht mee omgaan; gevolg is dat ze heftige, soms agressieve reacties vertonen. Ook hier geldt dat voor de veiligheid en verzorging, extra begeleiders nodig zijn die de kinderen goed kennen. Van de activiteitenbegeleiders wordt flexibiliteit, plezier en enthousiasme (niet hetzelfde als humor) en een zeer goed inlevingsvermogen gevraagd. Denken en voorstellen zoals deze kinderen dat doen en dat vertalen in professioneel handelen is een vereiste.

Kies voor overzichtelijke ruimtes en voorzie deze van pictogrammen (plaatjes met wat, waar en hoe), veilig materiaal (geen scherpe voorwerpen) dat aangepast is aan het niveau (bijvoorbeeld cognitief makkelijk te begrijpen en motorisch te gebruiken). Ook hier is het handig om met hen de activiteit van te voren goed voor te bereiden.

LEERBEPERKINGEN

Kinderen met leerbepervingen zijn niet vergelijkbaar met kinderen met verstandelijke beperkingen in hun diagnose, behoeften, mogelijkheden en uitingen. Op vrijwel alle gebieden functioneren kinderen met leerbepervingen normaal met uitzondering van die ene vaardigheid (zoals lezen). Die ene vaardigheid kan wel consequenties hebben voor andere vaardigheden. Zo is begrijpend lezen een voorwaarde voor het leren van vakken als geschiedenis en wereldoriëntatie. Besproken worden dyslexie en NLD.

Dyslexie

De officiële definitie van dyslexie, zoals die door de Stichting Dyslexie Nederland wordt gehanteerd, luidt: 'Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau.'²⁶

Dyslexie staat los van de intelligentie van een kind. Wel kunnen kinderen met een hogere intelligentie meer emotioneel last hebben van hun dyslexie, omdat ze vaker tegen teksten aan zullen lopen die ze wel willen, maar slechts moeizaam kunnen lezen.

Dyslectische kinderen of jongeren kunnen het onderwijs minder goed volgen. Daar moet immers veel gelezen en geschreven worden. In veel gevallen lijdt hun zelfvertrouwen daaronder. Dyslexie gaat nooit over, maar kinderen kunnen wel leren er beter mee om te gaan. Ook na behandeling blijven leerlingen met dyslexie trage lezers, radende lezers en/of slechte spellers²⁷.

Bij dyslexie gaat het dus om tempo en accuraatheid van lezen en spellen. Dyslectische kinderen kunnen soms goed scannend lezen. Raden dan een woord of lezen dat spellend. Om zorgvuldig te lezen hebben ze veelal meer tijd nodig, lezen ze graag korte teksten in een groter bepaald lettertype en beluisteren ze liever teksten dan te lezen. Bij het maken van opdrachten willen ze het liefst niet schrijven. Moet er wel geschreven worden, geef dan extra tijd en let niet al te veel op spelfouten, maar meer op de verhaallijn of de kernwoorden en laat ze een tekstcorrector (via de computer) gebruiken²⁸.

NLD

NLD staat voor Non verbal Learning Disability, in het Nederlands 'non-verbale leerstoornis'. Hoewel er nog onduidelijkheid is over de omschrijving en de typering, is het vooral een informatieverwerkingsstoornis. Kinderen met NLD hebben moeite met het opnemen en verwerken van non-verbale informatie die ze zien of voelen. Daarin lijken ze op autisten. In het sociale verkeer hebben ze last van het niet kunnen snappen wat bedoeld wordt. Ze hebben ook moeite met tekstbegrip en woordbetekenissen. Toch lijkt het alsof ze verbaal zeer vaardig zijn. Auditieve informatie wordt wel beter verwerkt dan informatie die ze zien of voelen, maar veelal begrijpen ze niet echt waar het over gaat of voelen ze situaties niet aan. Verder zijn deze kinderen motorisch onhandig, hebben ze moeite met ruimtelijk inzicht en met inzicht in oorzaak-gevolg-relaties. Hun werktempo is laag en rekenen en schrijven gaat ze niet makkelijk af.

Zeker bij deze kinderen is een stap voor stap aanpak essentieel en zijn herhaling en feedback nodig. Een koppeling maken tussen horen, zien en voelen vraagt extra aandacht. Samenwerken vinden deze kinderen lastig (ook in dat opzicht lijken ze op autisten). Ze praten veel om greep te houden op de situatie. Soms is dat 'lege' praat. Ze zijn traag in het verwerken van begripsmatige informatie en hebben daarvoor meer tijd nodig. Voorspelbaarheid, hulp bij het ordenen en verbanden leggen is noodzakelijk om te bevorderen dat deze kinderen zich veiliger voelen en wat meer initiatieven nemen. Uitdaging bieden bij deze kinderen blijft nodig.

3.4 KINDEREN MET ONTWIKKELINGSSTOORNISSEN

Bij kinderen met ontwikkelingsstoornissen is op het eerste gezicht vrijwel niets of weinig te ontdekken. Neem nu bijvoorbeeld kinderen met ADHD. Dat zijn vaak energieke, enthousiaste

26 Overgenomen van www.stichtingdyslexienederland.nl/assetmanager.asp?aid=790 (p. 6)

27 Zie www.masterplandyslexie.nl/ExpertiseCentrumNederlands_C01

28 Zie verder www.steunpuntdyslexie.nl/sitemanager.asp?pid=1392

kinderen, die snel en spontaan contact maken, vrij open reageren, graag willen helpen of prima ideeën hebben. Meestal hebben ze veel humor en zijn ze snel in het reageren op grapjes. Hun positieve eigenschappen maken het soms lastig voor de omgeving om te accepteren dat hun problemen op leer- of gedragsgebied, zoals moeite met concentratie of impulsief gedrag, veroorzaakt worden door een ontwikkelingsstoornis. De neiging bestaat om het gedrag toe te schrijven aan omgevingsfactoren zoals de opvoeding.

Wat is zo'n stoornis nou eigenlijk? Kan dat verholpen worden? Ontwikkelingsstoornissen zijn niet te verhelpen, maar de (gedrags-)uitingen daarvan kunnen wel worden 'verlicht' door medicatie en gedragstrainingen. Uiteraard speelt de blik, beoordeling en reactie van de omgeving en samenleving ook een belangrijke rol in hoe het kind zijn stoornis en daarmee zijn plek in het geheel ervaart. Zo is het de vraag of de toename van het aantal kinderen met de diagnose ADHD een uitdrukking is van een tijdgebonden behoefte van ouders en samenleving aan 'rustige' kinderen. Komt het wellicht door een samenleving met veranderde productiviteit (meer geestelijke en minder lichamelijke arbeid). Hetzelfde geldt voor autisme met als belangrijkste kenmerk de 'contactstoornis', in een samenleving waarin communicatie en inleving in anderen een belangrijke rol speelt.

Wat zijn de problemen waar deze kinderen tegen aan aanlopen? Vertonen deze kinderen in elke situatie dezelfde behoeften of vertonen ze hetzelfde gedrag? Zijn de verschillen tussen kinderen met ADHD of autisme nou zo groot of zijn er ook overeenkomsten? Op al deze vragen valt niet een allesomvattend antwoord te geven en dat maakt het ook niet makkelijk om deze kinderen te beschrijven en er eenduidig iets over te zeggen. Toch wordt een poging gedaan zonder te vervallen in absoluutheden.

ADHD, ADD, ODD EN GTS

ADHD is de afkorting van Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Kenmerkend voor een kind met ADHD zijn de aandachts- en concentratieproblemen en het impulsieve en hyperactieve gedrag. Kinderen met ADD (Attention Deficit Disorder) vertonen juist geen impulsief en hyperactief gedrag. In beide gevallen hebben deze kinderen moeite met zintuiglijke prikkelverwerking. Enerzijds nemen ze veel waar, maar anderzijds hebben ze ook moeite om de aandacht vast te houden. Ze raken overprikkeld en hebben moeite prikkels te scheiden in belangrijk of onbelangrijk. Ze zijn daarbij ook vergeetachtig en kunnen erg associatief zijn. Ze reageren meestal snel, maar ook ongestructureerd. Kenmerkend is rommelig, chaotisch en onvoorspelbaar gedrag en moeite met afstemming op de ander of de omgeving. Behandeling bestaat veelal uit een combinatie van medicatie en gedragstherapie.

Bij informatieverwerking hebben ze behoefte aan een stap voor stap voorbereiding, een duidelijke en korte opdracht met visuele ondersteuning, overzichtelijk in tijd en materiaalgebruik, extra ondersteuning bij de start en snelle feedback op hun tussentijdse prestaties.

Bij hun gedrag is de stop-(soms voel)-denk-doe-strategie effectief, waarbij vooral adequaat gedrag nadrukkelijk wordt beloond, soms niet-adequaat gedrag wordt genegeerd of indien noodzakelijk gecorrigeerd. In enkele gevallen kan een time-out als prettig rust- of 'ventilatie'-moment worden ingezet om de overdadigheid aan prikkels of onrust in gedrag te kanaliseren. Ook kan dat bijdragen aan reflectiemomenten voor het kind om een hernieuwde start te maken.

Bij veel negatieve reacties vanuit de omgeving worden deze kinderen onzeker en faalangstig. Dat kan leiden tot opstandig gedrag, bijvoorbeeld neigend naar oppositioneel gedrag (ODD). Ook kunnen deze kinderen zich juist naar binnen keren (veeluldig voorkomend bij ADD) en hun zelfvertrouwen verliezen. Ze krijgen dan een negatief zelfbeeld en worden depressief. De reacties van de omgeving op het gedrag van het kind spelen daarbij natuurlijk een zeer belangrijke rol.

Dat laatste is helemaal van toepassing bij kinderen met het syndroom van Gilles de la Tourette, ook wel GTS of kortweg TS genoemd. Kenmerkend voor deze kinderen zijn hun tics, ongecontroleerde, plotselinge spierbewegingen. Ze zijn van korte duur, maar kunnen heftig zijn voor de omgeving door het onverwachte. Zo kan het kind last hebben van motorische tics waardoor het schrijfproces

verstoord wordt. Het kan ook gepaard gaan met geluiden. Soms maken GTS-kinderen alleen geluiden. Verder kunnen deze kinderen ook een aandrang hebben voor bepaalde dwangmatige handelingen, zoals iets aanraken, wegstoppen of steeds ruiken aan iets.

In de school wordt hen geleerd adequaat gedrag te vertonen en ze leren dat goed gedrag wordt beloond. Toch is het niet te voorkomen dat ze ongewenst gedrag vertonen. De aandrang is veelal sterker dan hun mogelijkheden om dat gedrag te beheersen. Ook kan spanning juist de tics verergeren. Het is niet altijd te voorspellen hoe de kinderen reageren op bepaalde situaties. Dat maakt de begeleiding lastig. Lichamelijke beweging biedt hen ontspanning. Acceptatie of negeren als dat kan, brengt hen ook meer rust. Voorspelbaarheid van situaties vinden ze prettig, evenals een stap voor stap aanpak met goede feedback. Dat biedt veiligheid; uitdaging zoeken deze kinderen meestal zelf snel op.

AUTISTISCHE SPECTRUM STOORNISSEN

De term autisme is een (te algemene) verzamelnaam voor diverse varianten. Daarom wordt steeds vaker gesproken over autistische spectrum stoornissen (ASS). Daarnaast wordt onderscheiden een aan autisme verwante contactstoornis of een pervasieve²⁹ ontwikkelingsstoornis (PDD of PDD-NOS). Het gaat om een grote groep kinderen met zeer verschillende uitingen in hun problemen met sociale interactie en communicatie, informatieverwerking en verbeelding of voorstelling. Veel kinderen met bijvoorbeeld verstandelijke of communicatieve beperkingen hebben daarnaast autistische 'trekjes' of vertonen dat gedrag.

Autistische kinderen hebben veel moeite met prikkel- en informatieverwerking. Ze nemen zeer gedetailleerd waar met alle zintuigen zonder dat ze deze prikkels goed kunnen verwerken door ze in verband te brengen met elkaar of te selecteren. Soms kan het zijn dat ze niet reageren op bepaalde tactiele prikkels (zoals aanraking), maar wel heftig op bepaalde geluiden (dichtslaan de deur of een stoel die valt). Of juist andersom.

Deze kinderen denken vooral in concrete beelden of realistische voorstellingen en weten geen raad met abstracte woorden of metaforen. Ze hebben ook moeite met grapjes of figuurlijk taalgebruik. Ze proberen te overleven in een wereld vol informatie die ze ervaren als onvoorspelbaar en chaotisch. Vandaar dat ze zich meestal afsluiten van (een aantal) prikkels. Maar soms komt ook het omgekeerde voor. Dan worden ze opdringerig of grenzeloos.

Het resultaat van afsluiting is dat ze niet alle informatie opnemen. Ze ervaren de wereld dan echt anders. In sociale situaties laten ze niet alle verbale en non-verbale informatie binnen. Het contact verloopt daardoor niet soepel, omdat ze bepaalde reacties niet oppakken of begrijpen. Dat kan een onprettige spanning teweegbrengen en de relatie verstoren.

Soms komen perseveraties (herhaalde stereotiepe bewegingen) of preoccupaties voor. Ook kunnen deze kinderen angst- en stemmingsstoornissen of een verstandelijke handicap hebben.

De kinderen die het meest voorkomen in de reguliere of clusterscholen zijn kinderen met PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified), het syndroom van Asperger en McDD (Multiple-Complex Developmental Disorder, een meervoudige ontwikkelingsstoornis).

Kinderen met het syndroom van Asperger zijn meestal normaal of hoger begaafd, erg talig en spraakzaam, maar begrijpen sociale situaties niet voldoende. Ze praten om indrukken uit de wereld te blijven volgen en te beheersen. Vaak vertellen ze ook uitvoerig over hun eigen interesses om greep te houden op de sociale relatie. Daarin stemmen ze niet af op de ander en er is geen sprake van wederkerigheid in het contact. De neiging bestaat om hun niveau hoger in te schatten vanwege hun quasivolwassen taalgebruik.

29 Pervasief betekent 'diep doordringend' en drukt in dit verband uit dat de stoornis diep doordringt in de totale ontwikkeling van het kind op alle levensgebieden.

PDD-NOS-kinderen hebben vooral moeite met gesproken informatie. Visueel eenvoudige informatie verwerken ze beter. Soms lijken deze kinderen in hun drukke gedrag op ADHD-kinderen, maar dat is schijn. Ze reageren zo angstig vanwege hun onvermogen om te begrijpen, zeker bij bijvoorbeeld drukke geluiden. Kinderen met PDD-NOS hebben minder moeite met sociale interacties en communicatie dan de andere groepen autistische kinderen. Toch zijn ze wel onzeker, angstig en eenzaam. Ook kunnen ze meer emotioneel (ook agressief) gedrag vertonen dan bijvoorbeeld kinderen met het syndroom van Asperger.

Binnen de groep PDD-NOS-kinderen wordt dan ook nog de McDD-groep onderscheiden. Deze kinderen hebben erg veel moeite met het beheersen van hun emoties. Angst wordt paniek, agressie, onbegrensde fantasie of achterdocht. Vandaar dat deze kinderen later psychoses of borderline-stoornissen kunnen krijgen.

Al deze kinderen vragen goede begeleiding en extra begeleiders. Een verstandelijke, feitelijke benadering werkt goed. Gedegen en zichtbare voorbereiding op de activiteit met een voorspelbare, routinematig, overzichtelijke en logische agenda (liefst tot op de minuut en qua tijd ingeschatte opdrachten met tijdslijm). Voorbereiding met vragen als wat, waar, hoe en wanneer met daarbij gebruik van pictogrammen is ook belangrijk. Gebruik bij de voorbereiding van de activiteit veel herhaling, inprogrammeren en voorzeggen.

Voorschrijven van gewenst gedrag werkt naast zakelijk 'emotieloos' belonen bij goed gedrag effectief. Vermijd grapjes, zinspelingen of gezegden. Het helpt goed als gebruik wordt gemaakt van korte zinnen en concrete eenduidige taal. Ga niet in discussie (vooral bij syndroom van Asperger) en check vooraf en tijdens de uitvoering van de activiteit of informatie begrepen wordt.

Talenten hebben kinderen met PDD-NOS en het syndroom van Asperger zeker. Start bij wat ze weten en stuur van daaruit indirect naar het eigen thema of onderwerp. Die aanpak werkt vooral erg goed als nieuwe informatie belangrijk is. Dat vraagt wel een stap voor stap aanpak en doorgaans een langdurig informatieverwerkingsproces.

Verder is een rustige omgeving in geluid en visuele prikkels prettig. Een ander kind mag mooie, spannende en fantasievolle verhalen leuk vinden, dat geldt niet voor deze kinderen. In dat opzicht geldt wat ook in vorige paragrafen al gesteld is: inleving in hun stoornis is belangrijk en bedenk dat soms gewoon niet alles kan.

TOT BESLUIT

Kinderen met speciale behoeften bestaan. Ze horen erbij en hebben ook uitdaging nodig in ervaringen en leren. Cultuureducatieve activiteiten binnen en buiten school kunnen hun wereld rijker maken. Dat vraagt zorgvuldigheid in de voorbereiding en uitvoering. Vanuit een gevoel van veiligheid leren deze 'ongewone' kinderen meer. Niets is dan zomaar gewoon. Een beetje nieuw is soms al genoeg voor deze kinderen.

Juist dat ongewone en nieuwe van deze 'ongewone' kinderen is de uitdaging voor cultuureducatieve medewerkers en kunstenaars. Het biedt soms verrassende momenten, situaties, processen en resultaten voor beide partijen. Dat wordt leren van elkaar.

Auteur is opleidingsdocent/docent pedagogiek aan de Hogeschool van Amsterdam.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Baard, M. & Elst, D. van der (2005). *Ongewild lastig. Inzicht in veelvoorkomende (ontwikkelings)stoornissen bij kinderen*. Huizen: PICA.

Berding, J. & Pols, W. (2006). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

Blokhuis, A. & Kooten, N. van (2003). *Je luistert wel, maar je hoort me niet: over communicatie met mensen met een verstandelijke beperking*. Utrecht: Agiel.

Bongaards, B. & Sas, J. (2008). *Praktijkboek leerlingenzorg: het omgaan met zorgleerlingen in de basisschool*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Damen, L.H. (2005). *Pedagogisch-didactische uitgangspunten*. Enschede: SLO.

Dulk, C. den & Janssens, M. (2005). *Inleiding in de zorgverbreding en orthodidactiek*. Baarn: HB-uitgevers.

Eurelings-Bontekoe, E.H.M., Verheul, R. & Snellen, W.M. (Eds.) (2007). *Handboek persoonlijkheidspathologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Gerrits-Douma, Y. (2006). *Ben jij anders? Voorlichtingsboek voor kinderen met ADHD of een contactstoornis*. Amsterdam: SWP.

Groot, R. de & Rijswijk, C.M. (Ed.) (1999). *Kleine atlas van het speciaal onderwijs: beleidsontwikkelingen en praktijkvoorbeelden*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Janson, D. (Ed.) (2003). *Mogelijkheden voor kinderen met beperkingen*. Baarn: HB-uitgevers.

Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen: praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HB-uitgevers.

Köhler, H. (2004). *Moeilijke kinderen bestaan niet*. Zeist: Christoffor.

Kommers, M.-J. (Ed.) (2006). *Zicht op... het nieuwe leren en cultuureducatie. Achtergronden, literatuur en websites*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Lavooij, M. (2003). *Onderwijsleermiddelen zml. Narrativiteit: 3 visies hebben zml iets te bieden*. Enschede: SLO.

Leenders, Y., Naaf, F. & Oord, I. van den (2002). *Effectieve instructie: leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort/Nijmegen: CPS/KUN.

Leeuwen, A.B. van (2007). *Tussen apart en samen. Een exploratief onderzoek vanuit een leerplankundig perspectief. Integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het reguliere basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Leeuwen, A.B. & Limpens, M. (2007). *Leerlingen verschillen en dat is normaal. Ideologie en praktijk van onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes*. Enschede: SLO.

Leeuwen, A.B., Schram, E. & Cordang, M. (2008). *Samen leren (maar) op maat van de leerling. Hoe geven scholen voor primair onderwijs hun curriculum vorm voor kinderen met een verstandelijke beperking*. Enschede: SLO.

Letschert-Grabbe, B. (2008). *Dennis, de schrik van de school. Hoe pedagogisch werken de kwaliteit van onderwijs verbetert*. Assen: van Gorcum.

Lieshout, T. van (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen; een praktisch handboek voor professionele opvoeder, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Maas, A. (Ed.) (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool. Leerkracht worden in het basisonderwijs*. Heeswijk-Dinther: Esstede.

Mee, G. van der (2009). Passend Onderwijs blijft steken bij de besturen. De leerling is uit beeld verdwenen. *Onderwijsblad*, 13(8), 40.

Minnaert, A., Spelberg, H.L. & Amsing, H. (Ed.) (2009). *Het pedagogisch quotiënt. Pedagogische kwaliteit in opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Mol, J. (2005). *Opgroeien in vertrouwen. Opvoeden zonder straffen en belonen*. Amsterdam: SWP.

Munnik, C. de & Vreugdenhil, K. (2007). *Kennis over onderwijs. Inleiding in de praktijk en theorie van het basisonderwijs*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

Paternotte, A. & Buitelaar, J. (2007). *Het is ADHD. Alles over kenmerken, diagnose, behandeling en aanpak thuis en op school*. Bilthoven/Houten: Balans/Bohn Stafleu van Loghum.

Verheij, F. & Doorn, E.C. van (2008). *Ontwikkeling en leren: psychiatrie op school*. Assen: van Gorcum.

Verhulst, F.C. (2006). *Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: van Gorcum.

Verliefde, E. & Hermans, R. (2000). *'Geef me de tijd'. Kinderen met leerproblemen in de klas*. Leuven: ACCO.

Waal, V. de (2004). *Uitdagend leren: culturele en maatschappelijke activiteiten als leeromgeving*. Bussum: Coutinho.

GERAADPLEEGDE WEBSITES

www.autisme.nl

www.balansdigitaal.nl

www.beatrixcollege.nl/Portals/0/documenten/04_Onderwijs/Begeleiding%20en%20Zorg/Begeleiding%20decanen/VMBOKL%20en%20MBO.pdf

www.belgium.be/nl/Leren/onderwijs/buitengewoon_onderwijs

www.centrumautisme.nl

www.collectief-inclusief.nl

www.conferentielunteren.nl

www.cultuurplein.nl/po/speciaalonderwijs/praktijk/vijfscholen/tips

www.duoo.org

www.gewoonanders.nl

www.inclusie.nl

www.inclusiefonderwijs.nl

www.internetwijzer-bao.nl

www.kennisnet.nl/po

www.leren.nl

www.masterplandyslexie.nl

www.meervoudige-intelligentie.nl

www.minocw.nl

www.minocw.nl/achterstanden

www.minocw.nl/documenten/VO%20gids%202008-2009.pdf

www.minocw.nl/vrijheidvanonderwijs/426/Artikel-23-van-de-grondwet.html

www.minocw.nl/wsns

www.onderwijsenhandicap.nl

www.orthopedagogiek.com

www.oudersenrugzak.nl

www.platformwsns.nl

www.samenwerkenvoordejeugd.nl/nl/Home/Projecten/Zorg-_en_adviesteam

www.slo.nl/speciaal/passend

www.slo.nl/primair/kerndoelen

www.sociaalemotioneel.nl

www.speciaalonderwijs.kennisnet.nl

www.speciaalonderwijs.kennisnet.nl/integratie

www.speciaalonderwijs.kennisnet.nl/wat_is/welke_leerlingen

www.speciaalonderwijs.kennisnet.nl/wat_is/scholen

www.steunpuntdyslexie.nl

www.stichtingdyslexienederland.nl

www.unesco.org/education/efa/wef_2000/strategy_sessions/session_1-3.shtml

www.un.org/esa/socdev/enable/rights/wgoda17.htm#salamanca

www.worldwidebase.com/peoplesociety/buitengewoon_lager_onderwijs.shtml

[Link naar literatuur, websites en projecten van Zicht op... speciaal onderwijs en cultuureducatie](#)

Bibliotheek Cultuurnetwerk Nederland

Voor iedereen die vanuit zijn studie of beroep te maken heeft met kunst- en cultuureducatie is de bibliotheek van Cultuurnetwerk Nederland van belang. In het centrum van Utrecht vindt u een uitgebreide en unieke collectie publicaties over kunst- en cultuureducatie.

COLLECTIE

Naast talloze monografieën bevat de collectie circa 175 binnenlandse en buitenlandse (vak)tijdschriften, vele lesmethoden, les- en projectmaterialen voor zowel basis- als voortgezet onderwijs, handboeken, naslagwerken en onderzoeksrapporten. Een aparte collectie is de instellingendocumentatie van centra voor de kunsten en van landelijke onderwijs- en culturele instellingen. Deze omvat naast jaarverslagen en beleidsplannen ook nota's van landelijke, provinciale en gemeentelijke overheden. Materialen uit de instellingendocumentatie zijn ter plekke te raadplegen, maar zijn niet te leen.

OPENINGSTIJDEN

De bibliotheek is voor publiek geopend op maandag van 13.30 tot 17.00 uur en van dinsdag tot en met vrijdag van 9.30 tot 17.00 uur. Raadpleeg de website van Cultuurnetwerk Nederland, www.cultuurnetwerk.nl, of bel, 030-236 12 00 voor afwijkende openingstijden in verband met feestdagen en vakantieperioden.

CATALOGUS ON LINE: WWW.CULTUURNETWERK.NL > PRODUCTEN & DIENSTEN > BIBLIOTHEEKCATALOGUS

De catalogus van de bibliotheek is op internet te raadplegen. Publicaties zijn op verschillende wijzen te vinden in de catalogus. Ook geeft de catalogus on line informatie of een publicatie aanwezig is of uitgeleend.

LENEN

De meeste materialen zijn te leen en kunnen per post aan u toegestuurd worden. Indien u wilt lenen moet u ingeschreven zijn bij de bibliotheek. Voor het inschrijven is een identiteitsbewijs (paspoort, rijbewijs, Europees identiteitsbewijs) alsmede een recent afschrift van uw giro- of bankrekening (vanwege de adresgegevens) noodzakelijk. Aanmelding als lid is ook schriftelijk mogelijk. Stuur met uw aanmelding een kopie van uw identiteitsbewijs en van een recent giro- of bankafschrift mee.

LEDEN

Personen en instellingen kunnen lid worden van de bibliotheek. Leden betalen geen leengeld voor materialen en krijgen 50 procent korting op literatuurselecties. Bovendien ontvangen leden gratis *Zicht op...*

Een lidmaatschap kost voor particulieren € 20,50 per jaar en voor instellingen en scholen € 34,50 per jaar. Een lidmaatschap kan op elk moment ingaan en wordt jaarlijks stilzwijgend verlengd. Opzeggingen (alleen schriftelijk) dienen voor 1 december van het nieuwe kalenderjaar in het bezit te zijn van Cultuurnetwerk Nederland.

COLOFON

Zicht op... speciaal onderwijs en cultuureducatie is een uitgave in de serie *Zicht op...* van Cultuurnetwerk Nederland.

Hoofdredactie: Marie-José Kommers

Artikel: Wim Scherpenisse

Selectie literatuur, websites en projecten: Dienst Informatie & Documentatie

Productie

Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Drukwerk

&producties bv

Cultuurnetwerk Nederland

Ganzenmarkt 6

Postbus 61

3500 AB Utrecht

Telefoon 030-236 12 00

Fax 030-236 12 90

E-mail info@cultuurnetwerk.nl

Internet www.cultuurnetwerk.nl

Zicht op... is gratis voor leden van de bibliotheek van Cultuurnetwerk Nederland. Deze uitgave is in pdf-formaat kosteloos beschikbaar op www.cultuurnetwerk.nl. Geïnteresseerden kunnen ook tegen betaling van de verzend- en administratiekosten een exemplaar bij Cultuurnetwerk opvragen, zolang de voorraad strekt.

Eerdere nummers van *Zicht op...* op www.cultuurnetwerk.nl (een selectie):

De waarde van kunst- en cultuureducatie

Ontwikkelingen in museumeducatie

Een onderzoeksagenda cultuureducatie

Reggio Emilia

Cultuureducatie in de bve-sector

Talentontwikkeling en cultuureducatie

Kunsvakken in de vernieuwde tweede fase

Brede school en cultuureducatie

Kunst en maatschappij

Ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006

Jongeren en cultuurdeelname

Het nieuwe leren en cultuureducatie

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht, 2009