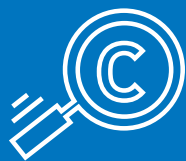


Speciaal Verbeeld

Hoe kunstonderwijs de ontwikkeling
van de verbeeldende vermogens
van leerlingen met speciale
onderwijsbehoeften kan stimuleren

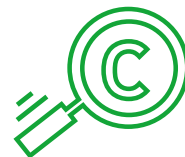


Inhoudsopgave

Inleiding	5
Speciaal Verbeeld - het onderzoek	6
Leerling Kai	26
Tips voor leerkrachten en vakdocenten	30
Docent beeldend Saskia Pekelharing	34
Docent drama Simone Roerig	36
De groepsleerkracht: een nieuwe kijk op de leerlingen	38
Leerling Rowena	40
Andere opbrengsten van de dramalessen	43
Leerling Luuk	46

Speciaal Verbeeld

Hoe kunstonderwijs de ontwikkeling van de verbeeldende vermogens van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften kan stimuleren





Stedelijke zonsondergang

Inleiding

Kan kunstonderwijs de ontwikkeling van de verbeelding bij leerlingen in het speciaal onderwijs stimuleren? En zo ja, hoe? Dat verkenden we in het onderzoeksproject *Speciaal Verbeeld*. Een jaar lang volgden we leerlingen van CSO de Zonnehoek en SO Olivijn tijdens de beeldende en dramalessen. In deze publicatie vind je onze bevindingen met betrekking tot de volgende vragen:

- [Zagen we een ontwikkeling van de verbeeldende vermogens bij de leerlingen?](#)
- [Hoe kun je met kunstonderwijs de verbeelding van leerlingen in het speciaal onderwijs stimuleren?](#)
- [Hoe kan kunstonderwijs de blik van groepsleerkrachten op hun leerlingen veranderen?](#)

Lees meer over de manier waarop de kunstlessen de verbeelding hebben gestimuleerd bij [Kai](#), [Rowena](#) en [Luuk](#). Of verdiep je in de aanpak van [Saskia, docent beeldend](#) en [Simone, docent drama](#).

Tot slot lees je over de [andere opbrengsten](#) die we zagen bij de dramalessen.

Speciaal Verbeeld

Het onderzoek

Kan kunstonderwijs de ontwikkeling van verbeeldende vermogens bij leerlingen in het speciaal onderwijs stimuleren? En zo ja: hoe? Dat onderzochten we in het verkennende onderzoeksproject *Speciaal Verbeeld*. Onze conclusie: leerlingen in dit onderzoek beschikken allemaal over een duidelijk verbeeldend vermogen, maar hun beperkingen en talenten op dit gebied lopen sterk uiteen. Veel leerlingen zitten in een bepaalde 'groef': een sterke voorkeur voor een bepaald onderwerp of specifieke stijl. Door structureel kunstonderwijs aan te bieden komen ze meer los van deze groeven en ontdekken ze nieuwe manieren om hun gedachten en ideeën vorm te geven. De kunstvakdocent is in dit proces een essentiële schakel. Opvallend neveneffect: door de kunstlessen gingen ook de groepsleerkrachten anders naar hun leerlingen kijken. In dit artikel beschrijven we welke ontwikkeling in verbeeldend vermogen we zien bij de leerlingen. Verderop gaan we in op de manier waarop kunstonderwijs aan die ontwikkeling kan bijdragen – dit vraagt namelijk om een speciale aanpak – en de nieuwe kijk die de groepsleerkrachten op hun leerlingen kregen.

Waarom dit onderzoek?

Verbeelding – het vermogen om je kennis, ervaringen en gevoelens uit te drukken in (voor jou) nieuwe, persoonlijke en concrete vormen – is één van de manieren waarop je betekenis kunt geven aan jezelf, anderen en de wereld om je heen. Juist voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften kan het waardevol zijn om hun verbeeldende vermogens te ontwikkelen. Verbeelding kan hen helpen om flexibeler te worden in hun denken en om hun gedachten en ideeën vorm te geven op een manier die niet per se talig is. Verbeelding is een vaardigheid en net als andere vaardigheden is het er één die je moet oefenen om er goed in te kunnen worden.

Cultuuronderwijs, en specifiek kunstonderwijs, is bij uitstek een manier om je verbeelding te oefenen. Echter, er zijn voor het speciaal onderwijs maar heel weinig methodes voor kunstonderwijs beschikbaar. De methodes en lessen die er zijn sluiten vaak niet goed aan op de ontwikkeling van de kinderen, en ook komt de verbeelding lang niet altijd expliciet aan bod.

De diagnoses van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften zijn erg divers. De verschillen in hun mogelijkheden tot expressie zijn daarom groot. Er is maar weinig kennis over de kunstzinnige ontwikkeling van leerlingen met speciale leerbehoeftes in relatie tot hun beperkingen en talenten. Ook weten we nog niet goed hoe kunstonderwijs kan bijdragen aan hun verbeeldend vermogen (Monsma, 2017). Wel vermoeden we dat deze ontwikkeling bij sommige leerlingen atypisch verloopt, zoals bij leerlingen met autisme (Zernitz, 2016). Om dit kennishiaat verder te onderzoeken is het project *Speciaal Verbeeld* (2018/2019) in het leven geroepen. Het doel van dit verkennende onderzoek was meer inzicht te krijgen in de ontwikkeling van de verbeeldende vermogens van leerlingen met speciale leerbehoeften, en de manier waarop kunstonderwijs die ontwikkeling kan stimuleren. Deze kennis kan bijdragen aan de ontwikkeling van nieuw kunsteducatief aanbod voor deze doelgroep en herziening van al bestaand aanbod.

Theorie: de verbeelding onder de loep

Wat is ‘verbeelding’ eigenlijk? Zowel in de wetenschap als in het cultuureducatieve veld wordt er verschillend over gedacht en gesproken. In dit onderzoek gaan we uit van een definitie van verbeelding die voortkomt uit de theorie van Van Heusden (2016). We definiëren verbeelding als ‘het vermogen om je herinneringen (kennis, ervaringen, gevoelens) te manipuleren, te combineren en te bewerken en deze uit te drukken in (voor jou) nieuwe, persoonlijke en concrete (fysiek waarneembare) vormen’ (Van Dorsten, 2015). ‘Persoonlijk’ slaat hierbij op het subjectieve karakter van de verbeelding; een verbeelding heeft een betekenis die gebonden is aan de persoon die de verbeelding maakt. Een verbeelding kan daardoor niet ‘goed’ of ‘fout’ zijn.

Onze definitie van verbeelding veronderstelt theoretisch twee ‘ingrediënten’, naast de vaardigheid van het verbeelden zelf: een onderwerp en een medium. Met het onderwerp bedoelen we *ideeën, gedachten of emoties* waar de verbeelding uitdrukking aan geeft en die vorm krijgen in het medium. Met het medium bedoelen we het materiaal (bijvoorbeeld de klei, of je lichaam, of een kostuum) waarmee je uitdrukking geeft aan je verbeelding. In een drama-opdracht waarbij leerlingen doen alsof ze verdrietige spoken zijn, zou ‘emoties’ het onderwerp kunnen zijn, en het lichaam, de taal en eventueel voorwerpen de media. Het onderscheid tussen deze pijlers is theoretisch van aard: in de praktijk gaat het lang niet altijd zo dat leerlingen eerst een onderwerp bedenken dat ze vervolgens uitdrukken in een medium. Dikwijls brengt ook het medium leerlingen op ideeën, en krijgt het werk gaandeweg een onderwerp. Bijvoorbeeld wanneer leerlingen bolletjes maken van klei en er werkenderwijs een monster ontstaat.

De definitie veronderstelt ook dat verbeelden een cognitieve vaardigheid is, de vaardigheid van het bewerken, manipuleren en ‘maken’ van *nieuwe* concrete, fysiek waarneembare vormen. Dit betekent dat we het exact namaken of nadoen van iets wat gegeven is niet als vorm van verbeelding zien. Hier komt de beruchte sneeuwpop om de hoek kijken: wanneer leerlingen allemaal de

Wat verstaan we onder verbeelding?

In dit onderzoek verstaan we onder verbeelding: het vermogen om je herinneringen (kennis, ervaringen, gevoelens) te manipuleren, combineren en bewerken en deze uit te drukken in (voor jou) nieuwe, persoonlijke en concrete, fysiek waarneembare vormen. Verbeelding heeft in ons onderzoek dus betrekking op het maken van kunstzinnige en/of creatieve producten.

voorbeeld-sneeuwpop namaken, vraagt dit van hen geen of weinig verbeeldend vermogen – er komt geen manipulatie, bewerking of combinatie aan te pas, en het resultaat is geen nieuwe, persoonlijke vorm. Een belangrijke dimensie van verbeelding is dus originaliteit. In dit onderzoek zijn we uitgegaan van twee vormen van originaliteit. Ten eerste kan een verbeelding van een leerling origineel zijn ten opzichte van de verbeelding van andere leerlingen, of die van de leerkracht (de gegeven voorbeelden). Maar een verbeelding kan ook origineel zijn ten opzichte van eerdere verbeeldingen van dezelfde leerling. Het onderwerp kan origineel zijn, maar ook het medium-gebruik. Hier komen we op terug.

3

Hypotheses: moeilijker en makkelijker verbeelden

Wanneer zou het voor leerlingen makkelijk, en wanneer juist lastig zijn om te verbeelden? Dit vroegen we ons voorafgaand aan het onderzoek af. Zoals hiervoor beschreven ontstaat verbeelding in een dynamiek van verschillende elementen die elkaar beïnvloeden. Ten eerste kan het materiaal waarmee je werkt (medium) bepalend zijn voor de mate van verbeelding. We hebben onderzocht hoe de leerlingen een bepaald medium gebruikten en hoe conventioneel of onconventioneel dat was. We veronderstelden dat het voor sommigen moeilijker zou zijn om iets te verbeelden in een medium dat onbekend was of dat op een onconventionele manier werd gebruikt (bijvoorbeeld iets maken van afval), dan wanneer ze hun idee mochten verbeelden in een conventioneel medium (bijvoorbeeld tekenen met een potlood, of een paashaas spelen in een paashaaspak). We waren benieuwd of dit gedurende het jaar gemakkelijker zou worden.

Een tweede element dat we apart in kaart hebben gebracht, is dat van het onderwerp. We wilden onderzoeken in hoeverre de leerlingen in staat zijn om af te wijken van gangbare en bekende onderwerpen. Kan de leerling bijvoorbeeld een huis ontwerpen zonder puntdak? Kan de leerling een politieagent spelen die bang is in het donker? We veronderstelden dat het voor sommige leerlingen moeilijker zou zijn om iets te verbeelden rond een origineel onderwerp of om zelf een origineel onderwerp te verzinnen. We vroegen ons af of dat door de kunstlessen gemakkelijker zou worden.

10

We wilden ook in kaart brengen hoe verbeeldend het werk van de leerlingen was ten opzichte van wat ze eerder hadden gemaakt. Een leerling kan bijvoorbeeld iets heel onconventioneels maken of doen in een les, maar wanneer later blijkt dat hij of zij altijd datzelfde doet, werpt dit een ander licht op diens verbeeldend vermogen. Tijdens het onderzoek wilden we per les bekijken of dat wat de leerling maakt of doet origineel is ten opzichte van wat we eerder hebben gezien. Ook wilden we rekening houden met het soort opdracht. Biedt de opdracht bijvoorbeeld veel structuur met duidelijke voorbeelden, of worden de leerlingen helemaal los gelaten? En werken de leerlingen zelfstandig of samen? We veronderstelden dat al deze componenten samen een beeld zouden geven van hoe het verbeeldend vermogen van de leerlingen zich ontwikkelt, en welk soort opdrachten bij welke leerling tot de meeste verbeelding leidt.¹

4

De onderzoekopzet: 2 scholen, 9 leerlingen en een camera

In dit onderzoek hebben vier klassen van twee SO (cluster 3) scholen² een jaar lang (2018–2019) één keer per week kunstonderwijs gekregen. Kunstonderwijs omvat onderwijs in en over de kunsten, zoals beeldende kunst en vormgeving, muziek, theater, dans, film, literatuur, poëzie en architectuur (definitie LKCA). Voor dit onderzoek hebben we gekozen voor educatie in beeldende kunst en theater (drama): op de ene school werden de beeldende lessen gegeven, op de andere de dramalessen. We kozen voor deze kunstvormen omdat de scholen er zelf een voorkeur voor hadden, en omdat wij veronderstelden dat deze de verbeelding zouden kunnen

¹ Binnen dit onderzoek hebben we ook veel factoren niet expliciet in kaart gebracht. De mate van verbeelding is immers niet alleen afhankelijk van het soort opdracht, maar ook van allerlei invloeden die niet specifiek zijn voor kunstonderwijs. Zo kan een leerling bijvoorbeeld opeens veel minder verbeeldend zijn wanneer hij of zij een slechte dag heeft, wanneer er veel rumoer in het lokaal is, of wanneer er ruzie ontstaat met een klasgenoot. Deze factoren hebben we wel geregistreerd, maar niet apart geanalyseerd. Ook hebben we niet de hele didactiek in kaart gebracht. De manier waarop de leerkracht bijvoorbeeld vragen stelt, de klas indeelt of het proces begeleidt, is alleen in algemene zin in dit onderzoek meegenomen.

² Cultuurprofielschool CSO De Zonnehoek in Apeldoorn en SO Olivijn in Almere.

aanspreken. De nadruk in de lessen lag op productief kunstonderwijs, waarbij kinderen zelf iets maakten, omdat we de verbeelding als vaardigheid om iets te maken of doen onderzochten. Desalniettemin werden ook receptieve vormen van kunstonderwijs gebruikt, meestal als opstap naar een productieve opdracht. Zowel de drama- als de beeldende lessen duurden 45 tot 60 minuten.

De beeldende lessen werden gegeven door illustrator en docent beeldend [Saskia Pekelharing](#). Saskia werkte veel met grafische media (verf, potlood, stift), maar maakte ook driedimensionale werken met de kinderen met conventionele (karton, klei) en onconventionele middelen (poppetjes, duplo, dopjes, schuimrubber). Vaak begonnen de lessen vanuit de waarneming. Dat wil zeggen dat de kinderen eerst naar iets keken, bijvoorbeeld een tekening of werk van andere kunstenaars, en daar op reflecteerden. Vervolgens gingen ze zelf aan de slag. Het stimuleren van de verbeelding was het hoofddoel van de beeldende lessen.

De dramalessen werden gegeven door dramadocent [Simone Roerig](#) en waren verdeeld in drie thema's. In de eerste periode kregen de leerlingen oefeningen om ze te laten wennen aan het vak. Het tweede blok ging voornamelijk over emoties, waarbij de leerlingen leerden om emoties te herkennen en uit te drukken in spel. De laatste periode had als thema 'de wereld rond'. Vaak werkten de kinderen in kleine groepjes (ondersteund door een juf of klassenassistent) waarin ze een kort verhaaltje uitdachten. De leerlingen voerden hetgeen ze hadden bedacht op voor de groep. De dramalessen hadden naast het stimuleren van de verbeelding ook als doel om bij te dragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, dit op verzoek van de school, omdat drama op die manier goed in hun programma paste. In een apart kader beschrijven we welke ontwikkeling we op dit vlak bij de dramaleerlingen hebben gezien. In dit artikel beperken we ons tot de opbrengsten voor de verbeelding.

Tijdens de eerste lessen van het schooljaar hebben we, in overleg met de kunstvakdocenten en groepsleerkrachten, een selectie gemaakt van twee leerlingen per klas die we nader wilden volgen en observeren. De leerlingen zijn zo gekozen dat ze een verschillend 'type' leerling representeren, zodat we een divers beeld zouden krijgen van de manier waarop de verbeelding herkend en gestimuleerd kan worden in het speciaal onderwijs. Alle gekozen leerlingen zijn tussen de 9 en 12 jaar oud en hebben een licht verstandelijke beperking. Een aantal heeft ook een stoornis in het autisme spectrum (ASS). Er is gekozen voor een nadruk op ASS omdat eerder onderzoek aantoonde dat juist deze leerlingen extra moeite hebben met verbeelding (Craig en Baron-Cohen 1999; Craig, Baron-Cohen & Scott 2001). Later in het jaar is er een leerling toegevoegd aan het onderzoek bij de beeldende lessen, omdat zij een heel afwijkende manier van werken bleek te hebben ten opzichte van de rest van de geselecteerde kinderen. In totaal zijn er negen leerlingen gevolgd, waarvan vijf in de beeldende klassen en vier in de dramaklassen.

We hebben gedurende het schooljaar op meerdere manieren data verzameld. Ten eerste hebben we videoregistraties gemaakt van een aantal lessen. Deze representeren verschillende 'meetmomenten' gedurende het jaar en verschillende typen opdrachten. Daarbij hebben we zelf aantekeningen gemaakt van onze observaties. Ook kregen we van de kunstvakdocent een verslag van elke les, en bij de beeldende lessen vaak foto's van het gemaakte werk. Aan het einde van het jaar hebben we de leerlingen, de groepsleerkrachten en de kunstvakdocenten geïnterviewd. We hebben de beelden en aantekeningen kwalitatief, middels open coderen, geanalyseerd.³ Voor dit artikel hebben we het materiaal gebruikt van de vijf leerlingen uit de beeldende lessen, en van een leerling uit de dramalessen. We zien bij die ene dramaleerling een duidelijke ontwikkeling van zijn verbeeldende vermogens. Bij de andere drie leerlingen zagen wij als onderzoekers, maar ook de vakleerkracht en groepsdocent, voornamelijk een ontwikkeling op andere gebieden, waaronder het sociaal-emotionele gebied, omdat de lessen daar ook actief op inzetten. Die resultaten beschrijven we in een apart artikel verderop in deze publicatie.

³ In een apart artikel gaan we uitgebreider in op de methodologie van dit onderzoek (nog te publiceren in Cultuur+Educatie).



Huilende vulkaan

Alle zes leerlingen beschikken duidelijk over verbeeldend vermogen. De leerlingen maken meestal origineel werk en zijn over het algemeen goed in staat om hun ideeën op een verbeeldende manier vorm te geven. Ook bij de kinderen met ASS zie je duidelijk vormen van verbeeldend vermogen. Echter, om iets te kunnen zeggen over de *ontwikkeling* die de leerlingen doormaakten gedurende het jaar, is het nodig om verder in te zoomen op de afzonderlijke leerlingen. Het onderzoek laat namelijk zien dat, hoewel alle zes leerlingen een bepaalde ontwikkeling in verbeeldend vermogen laten zien, deze ontwikkeling heel verschillend is. Elke leerling heeft zijn of haar eigen beperkingen en talenten in verbeelding. Waar de ene leerling duidelijk meer fantasierijke onderwerpen gaat verzinnen gedurende het jaar, zie je bij de ander vooral een toenemende flexibiliteit in de manier waarop hij omgaat met nieuwe materialen. Juist in het speciaal onderwijs zijn de verschillen tussen leerlingen erg groot, waardoor verschillende typen opdrachten een heel verschillend effect hebben op leerlingen uit dezelfde klas. Bij Marek, Sarah, [Luuk](#), Kenji, [Kai](#) en [Rowena](#)⁴, de leerlingen die we voor dit project onderzochten, signaleren we een duidelijke ontwikkeling op twee gebieden: loskomen van 'groeven' bij de keuzes voor een onderwerp en/of grotere flexibiliteit in het gebruik van verschillende media. Daarnaast zien we hoe belangrijk het is om een onderscheid te maken tussen het bedenken van onconventionele ideeën en originaliteit. Deze drie resultaten bespreken we hieronder.

5.1 Loskomen van groeven

De meerderheid van de leerlingen die we gevolgd hebben, had een duidelijke 'groef': een bepaald onderwerp of specifieke stijl waar ze, zodra ze de kans kregen, op terugvielen. Dit is een bekend verschijnsel bij kinderen in het speciaal onderwijs. Rowena maakt het liefst hartjes, regenbogen en eenhoorns en dan ook het liefst zo 'mooi' en netjes mogelijk. Luuk heeft daarentegen een voorliefde voor feiten en weetjes en kent al veel kunstenaars. Dit heeft hij niet van huis uit meegekregen maar hij zoekt graag zelf naar kunst op de computer: 'Vincent van Gogh daar kijk ik ook heel veel naar.

⁴ Alle namen van de leerlingen zijn gefingeerd.

Vooral het schilderij, de Sterrennacht, dat vond ik wel een heel mooi schilderij'. Luuk houdt ook erg van voetbal en als hij de kans krijgt gaat hij het Ajax logo maken of een voetballer. Kenji heeft ook een favoriet onderwerp: dinosaurussen. Het liefst tekent of schildert hij alleen dinosaurussen en hij kan erg van streek raken als dit niet mag. Marek houdt daarentegen erg van sci-fi achtige onderwerpen als robots en heeft de duidelijkste eigen stijl. Te midden van alle kunstwerkjes die gemaakt werden, kon je de zijne er altijd moeiteloos uitpikken: symmetrisch en precies, hoekig met veel groen en zwart. Zijn voorkeursmedium is potlood en hij vindt het erg vervelend als hij met materiaal moet werken waarmee je niet makkelijk heel precies kunt werken, zoals verf.

Omdat verbeelding veronderstelt dat je in staat bent om op nieuwe manieren betekenis te geven en kunt denken in alternatieven, was het interessant om te bekijken in hoeverre deze leerlingen gedurende het jaar lossen konden komen van hun favoriete onderwerpen of stijl. Bij Rowena, Kenji en Luuk is dat het geval. Rowena laat haar hartjes en regenbogen vaker los en maakt gedurende het jaar steeds meer nieuwe dingen. Soms kost het haar wel even tijd om iets te verzinnen, vooral aan het begin van het jaar. Eerst ging ze dan toch het liefst weer iets 'moois' maken, waarvan ze wist dat ze het al kon, zoals een regenboog. Maar later in het jaar zie je dat de originaliteit van haar werk toeneemt. Ze durft meer verschillende onderwerpen te verkennen. Juf Chantal: 'Eerst kon ze echt blokkeren en zei ze dat ze echt niks wist en dus maar een eenhoorn ging doen. En nu gaat ze zelf echt nadenken, ze bedenkt meer dingen zelf'. Luuk blijft gedurende het jaar wel een voorliefde houden voor onderwerpen die met voetbal te maken hebben, maar bij de meeste beeldende lessen kan hij dit loslaten of verwerken in de opdracht. Bij de laatste lessen, waarbij de leerlingen een zelfportret maken in de stijl van Rembrandt, is Luuk het meest geïnteresseerd in feiten over Rembrandt. Hij vindt het belangrijker dat hij schildert met precies dezelfde kleuren als Rembrandt, dan dat er iets van voetbal terugkomt in het schilderij.

Ook Kenji laat langzamerhand zijn dinosaurussen los. Bij hem gaat dat niet geleidelijk, zoals bij Rowena, maar lijkt er op een gegeven moment (na een paar maanden) een omslagpunt te zijn. Aan het

begin van het jaar vond hij het vaak lastig zich aan de opdracht te houden. Zo kon hij opeens weer terugvallen op dinosaurussen of gewoon een beetje gaan krassen wanneer hij iets te moeilijk vond. Later in het jaar houdt hij zich steeds beter aan de opdracht en raakt minder snel gefrustreerd. Kenji vindt het ook lastig om meer verschillende dingen bij één opdracht te bedenken. In creativiteitstesten wordt vaak niet alleen gemeten hoe verbeeldend (kwaliteit) iemands oplossingen of antwoorden zijn, maar ook hoeveel verschillende (kwantiteit) ideeën iemand heeft. Met dat laatste heeft Kenji duidelijk meer moeite. Naarmate het jaar vordert zie je dat hij wel beter wordt om zelf iets nieuws te verzinnen, maar blijft hij het moeilijk vinden om meerdere ideeën uit te werken. Andere leerlingen, zoals Sarah, blinken in deze vorm van verbeelding juist uit.

5.2 Het uitdrukken van een idee: de rol van het medium en flexibiliteit

Zoals we eerder hebben besproken, is verbeelding een dynamiek tussen onderwerp en medium. Niet alleen is er veel variatie in het soort onderwerpen dat leerlingen in het speciaal onderwijs interessant vinden, maar er blijkt ook veel verschil te zitten in de manier waarop ze al dan niet in staat zijn om die onderwerpen op een verbeeldende manier *uit te drukken* in een medium.

Sarah is in dit opzicht een uitzonderlijk voorbeeld omdat ze van alle leerlingen juist in dit aspect van verbeelding uitblinkt. Sarah laat altijd het medium leidend zijn in haar werk. In tegenstelling tot Marek heeft ze niet een vooropgezet plan, maar bedenkt terwijl ze werkt. Haar stijl kenmerkt zich door het gebruik van felle kleuren en veel materialen. Wanneer er verschillende opties worden aangeboden qua materiaal om te gebruiken, is zij één van de weinigen die ook daadwerkelijk al die mogelijkheden uitprobeert. Dat wil niet zeggen dat ze zomaar wat doet. Ze houdt zich meestal goed aan de opdracht, maar gaat organisch te werk. Sarah heeft dus duidelijk veel talent voor de dimensie 'medium' binnen de verbeelding en kan zich op veel verschillende manieren uitdrukken in een beeldend materiaal. De keerzijde van haar manier van werken is dat ze moeite heeft met opdrachten wanneer ze wél van te voren iets precies moet uitdenken en het onderwerp dus leidend is. In een opdracht waar de

leerlingen bijvoorbeeld een uitvinding moeten bedenken voor een probleem, komt ze niet goed uit de verf.

Het is interessant om te zien dat de invloed van het medium op de verbeelding van leerlingen heel verschillend is. Sarah, Rowena en Luuk kiezen eerder voor (voor hun doen) afwijkende onderwerpen als het medium dat ze gebruiken bekend is en op een bekende manier wordt gebruikt (zoals verven met kwasten), terwijl Kenji en Marek origineler werk maken als zij geconfronteerd worden met een onbekend materiaal. Bij Marek zie je heel duidelijk zijn typerende stijl zodra hij met zijn voorkeursmedium (potloden) aan de slag kan gaan. Ondanks dat hij zich vaak verzet tegen materialen die niet zijn voorkeur hebben, lukt het hem naarmate het jaar vordert beter om zijn ideeën ook op andere manieren uit te drukken. Het interessante is, dat als hij 'gedwongen' wordt met andere media te werken, hij vernieuwender werk maakt. Zijn beperking in verbeelding lijkt dus met name op het vlak van het medium te liggen, en daar is tegelijkertijd ook de meeste ruimte voor groei. Afwijkende en nieuwe materialen zetten bepaalde leerlingen dus aan om uit hun comfortzone te gaan, terwijl anderen meer houvast vinden voor hun fantasie bij een vertrouwd medium. Er lijkt dus niet één recept voor een goede verbeeldende les die voor al deze leerlingen effectief is.

Bij drama is het lichaam het medium dat voornamelijk wordt gebruikt, het medium dat je inzet om een verhaal mee te vertellen. En juist dit is lastig voor Kai. Net als Marek vindt hij het moeilijk zijn ideeën vorm te geven in een medium dat niet zijn voorkeur heeft. Het blijkt al snel dat hij makkelijker zijn ideeën uitdrukt in andere media: voorwerpen of grafische tekens (tekeningen). Wanneer hij de kans krijgt, pakt hij zelf voorwerpen, zoals kostuums of attributen. Als hij bijvoorbeeld paashaasoren gebruikt, of een spookkleed, lijkt Kai makkelijker in staat om zijn idee vorm te geven en ook zijn lichaam hierbij te kunnen gebruiken. Als er geen gelegenheid is om voorwerpen te gebruiken, pakt Kai papier en tekent zijn idee.

Ondanks dat Kai vasthoudt aan zijn voorkeur voor voorwerpen, zie je wel dat hij flexibeler wordt gedurende het jaar en dit meer kan

loslaten. Als hij bijvoorbeeld drie papiertjes met sommen voor het rekenmonster gemaakt heeft, moeten die aanvankelijk per se alle drie gebruikt worden. Later in het jaar kan hij zich beter aanpassen aan de voorwerpen die er beschikbaar zijn en is hij beter in staat zijn eerdere idee los te laten. Een ander interessant verschijnsel is dat Kai aan het begin van het jaar altijd een tastbaar en zichtbaar voorwerp nodig heeft om iets te verbeelden, maar dat hij later in het jaar ook kan doen *alsof* hij een voorwerp vastheeft, dat dus niet zichtbaar is. Dit is een complexere vorm van verbeelding, waarbij hij het tastbare voorwerp niet meer nodig lijkt te hebben, maar het idee heeft geïnternaliseerd.

Zowel Marek als Kai lijken de kunstlessen niet zozeer nodig te hebben om iets onconventioneels te kunnen verzinnen, maar wel om flexibeler te worden in het vormgeven van een idee en om alternatieve uitdrukkingsvormen te kunnen verkennen. Het is dus te kort door de bocht om te zeggen dat ze weinig verbeeldend vermogen hebben, want aan verbeeldende ideeën geen gebrek. Aan de andere kant kun je ook niet stellen dat ze helemaal geen moeite hebben met verbeelding. Verbeelding is immers niet alleen het bedenken van iets nieuws, maar ook het vermogen om dit idee uit te kunnen drukken en alternatieven te kunnen verzinnen. De uitdaging voor zowel Kai als Marek lijkt vooral op dit vlak te liggen: leren om flexibel om te gaan met hun fantasierijke ideeën.

5.3 Originaliteit

Zoals we gezien hebben lukt het de meerderheid van de onderzochte leerlingen om losser te komen van hun groeven en flexibeler te worden in het mediumgebruik. Maar is wat ze maken ook origineel en kunnen ze hun verbeelding gebruiken om de werkelijkheid op een nieuwe manier te zien en vorm te geven? Rowena en Marek zijn wat dit betreft uitersten. Marek maakt elke les iets onconventioneels: van robotlama's tot aliens. Vraag hem om voedsel van schuimrubber te maken en je krijgt de 'Spaanse Bacon Zombie'. In een verfvlek ziet hij 'Radiros, de neef van Houdros, met een paardenzaak en groot haar'. Hij heeft er totaal geen moeite mee om met de meest wilde ideeën op de proppen te komen en in de opdrachten waar hij die ruimte krijgt, blinkt hij wat dat betreft uit in verbeelding. Hij maakt echter de minste ontwikkeling door in vergelijking

met de andere leerlingen. Marek heeft een heel specifieke eigen stijl en duidelijke voorkeuren die hij maar moeilijk los kan laten. In het onderzoek zie je dat hij zich in zijn werk het meest onderscheidt van de andere leerlingen en in dat opzicht heel uniek is, maar relatief laag scoort in originaliteit ten opzichte van zijn eerdere werk. Een kenmerk van verbeelding is het kunnen divergeren om je werkelijkheid steeds op een nieuwe manier vorm te geven en veronderstelt daarom een bepaalde flexibiliteit. Juist over dit vermogen beschikt Marek minder.

Rowena laat in dit onderzoek precies het tegenovergestelde zien. Haar onderwerpen zijn steevast heel conventioneel: een huis, een bloemenveldje, een paard, een stad. Je zult haar niet snel iets zien maken dat heel ver afstaat van de realiteit. Tegelijkertijd zie je bij Rowena dus wel een duidelijke ontwikkeling in verbeeldingskracht. Rowena maakt weliswaar altijd iets conventioneels, maar bedenkt wel steeds iets nieuws. Ook haar stijl ontwikkelt zich en ze is in dat opzicht een stuk flexibeler dan Marek. Wanneer ze een nieuwe opdracht krijgt, is ze steeds meer in staat iets te bedenken wat daarbij past in plaats van vast te houden aan een vooropgezet idee. Hier zie je heel duidelijk de meerwaarde van het volgen van leerlingen gedurende meerdere lessen. Zou je één les zien, dan is het werk van Marek duidelijk het meest verrassend en verbeeldend. Kijk je echter naar al het werk van een jaar, dan laat juist Rowena meer diversiteit zien. Onconventioneel hoeft in dit opzicht dus niet per se origineel te betekenen.

Kai heeft net als Marek een beperking in het autistisch spectrum en hun verbeeldend vermogen is in verschillende opzichten vergelijkbaar. In tegenstelling tot zijn medeleerlingen, die vaak met conventionele rollen komen als boef, politieman of koningin, bedenkt Kai vaak verrassende en afwijkende personages zoals het rekenmonster, de brandweershond, de taartjesmannen of de clownpaashaas. In het interview zegt hij dat hij graag 'heel veel gekke dingen' verzint, zoals 'een muesliparadijs in het park', en hij blinkt daarin ook duidelijk uit. Aan het begin van het jaar houdt hij zich stevig vast aan deze onconventionele onderwerpen die hij verzint. Het rekenmonster moet de volgende les weer terugkomen, anders blokkeert Kai. We zien dat hij aanvankelijk dus het liefst voortborduurde op ideeën die

hij eerder heeft verzonnen, en minder snel geneigd is om weer een nieuw idee te verzinnen. Gedurende het jaar zien we dat hij hier flexibeler in wordt en er sneller toe overgaat om nieuwe ideeën te verzinnen. Het vermogen om originele ideeën te bedenken is dus duidelijk aanwezig, maar hij moet er wel toe aangezet worden – zijn voorkeur gaat ernaar uit om een idee vast te houden. Gedurende het jaar blijft hij even origineel ten opzichte van zijn medeleerlingen, maar wordt hij dus origineler ten opzichte van zichzelf.

6

Conclusies

Uit het onderzoek blijkt dat de verbeeldende vermogens van de gevolgde leerlingen zich gedurende het project hebben ontwikkeld. Echter, de grote verschillen die er zijn tussen leerlingen met speciale leerbehoeftes maakt ook dat hun beperkingen en talenten op het gebied van verbeelding onderling sterk uiteenlopen. Door in dit onderzoek de verbeelding verder te ontleden in drie dimensies (het onderwerp, het medium en originaliteit) konden we een genuanceerder en rijker beeld krijgen van het verbeeldend vermogen van deze leerlingen.

Het bleek dat het kunstonderwijs in dit project met name op twee terreinen had bijgedragen aan de ontwikkeling van het verbeeldend vermogen van de leerlingen. Ten eerste is een aantal leerlingen losser gekomen van hun 'groef', van een sterke voorkeur voor een bepaald onderwerp of specifieke stijl die ze hadden bij de start van het onderzoek. Daarnaast zie je dat leerlingen flexibeler werden in de media die ze inzetten om hun idee vorm te geven. Dit was met name zichtbaar bij de leerlingen die een duidelijke voorkeur voor een bepaald materiaal hadden. Zij konden deze voorkeur aan het eind van het jaar makkelijker loslaten. Door meer typen media te leren beheersen, ontwikkelen leerlingen in het speciaal onderwijs meer mogelijkheden om vorm te geven aan hun ideeën en emoties.

Een andere bevinding was dat het belangrijk bleek een onderscheid te maken tussen enerzijds hoe onconventioneel en anderzijds hoe origineel een kind is in zijn of haar verbeelding. Twee leerlingen met een beperking in het autistisch spectrum bleken bij uitstek onconventionele ideeën te hebben. Echter, zij hadden juist meer

moeite om hun ideeën los te laten en te variëren. Andere leerlingen zijn conventioneel in hetgeen ze bedenken, maar kunnen makkelijker schakelen tussen verschillende typen opdrachten en laten over de hele linie meer diversiteit zien in hun verbeelding.

Wat betekent dit voor kunstonderwijs aan kinderen met speciale leerbehoeften? Uit het onderzoek blijkt dat er niet één soort les is die de verbeelding aanspreekt. Leerlingen gaan heel verschillend om met een opdracht. Waar de ene leerling houvast zoekt in een bekend medium om te kunnen verbeelden, gaat de ander juist uit zijn of haar comfortzone als er een nieuw en onconventioneel materiaal wordt aangeboden. Hetzelfde geldt voor de onderwerpen. Juist in het speciaal onderwijs, waar de verschillen tussen leerlingen in één klas erg groot zijn, is het essentieel om als docent inzicht te hebben in de parameters van een [verbeeldende opdracht](#) en daarin te kunnen variëren. Zo help je meer leerlingen om hun verbeeldend vermogen te ontwikkelen en alternatieve uitdrukkingsmogelijkheden te verkennen.

Dit betekent ook dat er juist in het speciaal onderwijs structureel in plaats van incidenteel kunstonderwijs nodig is. Leerlingen hebben tijd nodig om los te komen van hun groeven en gedijen bij verschillende omstandigheden om verbeeldend te werken. Daarnaast geeft een langdurig project ook de kunstvakdocent meer mogelijkheden om risico's te nemen en iets nieuws uit te proberen – om aan de knoppen van de verbeelding te draaien. Wanneer je maar voor één of twee keer op een school komt, ga je niet snel pionieren. Je wilt immers weten dat hetgeen je doet gaat werken en liefst ook een bepaald tastbaar resultaat oplevert. In dit project hebben beide kunstvakdocenten de grenzen kunnen opzoeken van wat ze konden bereiken met hun vak bij de kinderen, vaak met verrassend resultaat tot gevolg.

De [groepsleerkrachten](#) zien in de kunstlessen ander gedrag bij de leerlingen dan in de reguliere lessen, wat aangeeft dat dit type onderwijs zijn eigen niche heeft en op een eigen manier kan bijdragen aan de ontwikkeling van de leerlingen. Wanneer de verbeelding expliciet op de agenda wordt gezet en het onderwijs structureel genoeg wordt aangeboden zodat het recht kan doen

aan de grote diversiteit tussen deze kinderen, kan kunstonderwijs het kind én de leerkracht een ander perspectief bieden op zichzelf, de ander en de wereld.

Slot

De resultaten van dit onderzoek zijn aanzetten om meer kennis te vergaren over de verbeelding van kinderen in het speciaal onderwijs. Uiteraard hebben we binnen dit onderzoek maar vier klassen onderzocht en de verbeelding van slechts zes leerlingen in kaart gebracht, maar onze bedoeling is dat de aanbevelingen die hieruit volgen verder in de praktijk uitprobeerd kunnen worden. Vervolgens onderzoek moet de bevindingen van dit project verder uitwerken en testen.

Het onderzoek is uitgevoerd door Theisje van Dorsten (zelfstandig onderzoeker) en Zoë Zernitz (specialist onderzoek LKCA) in opdracht van LKCA, in afstemming met een leergemeenschap van cultuur-, onderwijs- en onderzoekspersonals die werkzaam zijn in of rond het speciaal onderwijs.

Bronnen

Craig, J. & S. Baron-Cohen (1999). 'Creativity and Imagination in Autism and Asperger Syndrome'. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (4) 319-326.

Craig, J., S. Baron-Cohen & F. Scott (2001). 'Drawing ability in autism : a window into the imagination'. *Israel Journal of Psychiatry*, 38 (3-4) 242-253.

Dorsten, T. van (2015) *Mirrors in the Making; Culture, Education, and the Development of Metacognition in Early and Middle Childhood (4-10)*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Heusden, B. van, A. Rass & J. Tans (2016) *Cultuur2*. Assen: Van Gorcum.

Monsma, D. (2017). *Fluisterzacht en haarzuiver: de betekenis van kunstonderwijs voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften*. Rotterdam: Lemniscaat.

Zernitz, Z. (2016). 'Kunsteducatie: 'Stepping stone' of struikelblok voor leerlingen met autisme?'. *Cultuur+Educatie*, 16 (45) 29-39.



Ringen van Saturnus

‘Een muesliparadijs in het park’

Leerling Kai

‘Ik vind het leuk, de lessen van juf Simone. Samen een verhaaltje bedenken. Zoals heel veel van die kleine eilandjes in de lucht en heel veel helikopters en heel veel figuren. En nog een muesliparadijs in het park.’



Kai is elf jaar. Hij droomt ervan om tekenfilm-tekenaar te worden. Hij tekent graag, maar aan de dramalessen moet hij wennen. Simone vertelt: ‘De eerste les speelden wij allemaal iets wat in een vakantie gebeurde, en dan deden we iets wat echt was en iets wat we erbij verzonden. Toen was hij boos, omdat wij er ook wat bij verzonden. Zo was het niet gegaan’. In de eerste lessen benadrukt Simone regelmatig dat het bij drama gaat om ‘doen alsof’. Dit wordt een mantra voor Kai: hij gaat het zelf herhalen, het duurt niet lang of hij begrijpt en accepteert het. Met hulp van Simone komt hij vrij snel uit de ‘groef’ dat iets moet gaan zoals het écht ging.

Als hij tekent, kan Kai zonder belemmering zijn eigen ideeën uitwerken. Bij drama moet hij rekening houden met de ideeën van zijn klasgenootjes. Als het niet precies gaat zoals hij heeft bedacht, wordt hij boos en gaat met

zijn capuchon over zijn hoofd zitten. Hij houdt rigide vast aan het onderwerp dat hij heeft verzonnen – een tweede groef. Simone gaat hier speels mee om. In het begin begeleidt ze zijn groepje zó dat Kais idee geïntegreerd wordt in het groepsidee. Hij kan dan zijn eigen verhaaltje spelen binnen het groepsverhaal. Soms geeft ze hem de ruimte om zijn eigen idee uit te tekenen, om hem daarna toch bij het groepsidee te laten aansluiten. Daardoor lijkt het hem beter te lukken zich te voegen naar het idee van de groep. Simone: ‘Toen de scène was afgelopen was hij teleurgesteld en zei: *maar het is nog niet afgelopen, mijn idee nog!*’ Toen we uitlegden dat er ook nog een ander groepje kwam vond hij het moeilijk maar ging toch zitten. Aan het einde van de les heb ik even de tijd genomen om naar zijn idee te luisteren. En na de les kwam hij mij de tekening brengen met zijn idee erop’. Simone gaat speels om met Kais ‘onderwerp–starheid’, en biedt alternatieve strategieën. Ze blijft hem aanmoedigen om naar ideeën van anderen te luisteren en die samen te voegen met zijn eigen ideeën. En in het derde kwartaal van het jaar lukt het Kai. Simone noteert: ‘Kai en Olaf kochten een regenboog-reuzentrein. Dit – de trein! – was echter het idee van Olaf!’

Een derde groef – en deze blijft hardnekkig – is het medium: bij drama gebruik je vooral je lichaam om een idee vorm te geven. Simone geeft Kai tips over houding, mimiek en stemgebruik, maar het lukt hem niet goed. Hij blijft monotoon praten en stijfjes bewegen. Hij ontdekt zelf al gauw dat het voor hem makkelijker is om voorwerpen en kostuums te gebruiken om zijn lichaam vorm te geven – hij is de enige leerling die dit uit zichzelf doet. Wil hij een spook spelen, dan trekt hij een doek van de piano. Simone laat hem aan het begin van het jaar zijn gang gaan. Later gaat ze deze behoefte meer faciliteren door kostuums en voorwerpen mee te nemen – een feestje voor Kai. Vervolgens gaat ze hem steeds meer beperken: hij moet zich bijvoorbeeld houden aan het beperkte aantal kostuums dat er ligt. Dit heeft het effect dat Simone beoogt: door Kai steeds meer te beperken in mediumkeuze, wordt hij gaandeweg flexibeler en creatiever. Als er tijdens een les geen paashaasoren zijn, moet hij dat idee loslaten en verzint hij de brandweershond, omdat hij een hondenvak en een brandweerhelm ziet liggen. En aan het einde van het jaar kan hij doen alsof hij een

voorwerp bij zich heeft, zonder dat het voorwerp er daadwerkelijk is. De leerkrachten benoemen ook dat Kai gedurende het jaar steeds flexibeler wordt, en zien dat hij ook op het schoolplein vaker ‘doet alsof’.

Een belangrijke randvoorwaarde voor de ontwikkeling van Kai was dat de dramalessen een jaar lang wekelijks werden gegeven. Daardoor had Simone meer ruimte om te experimenteren en was het minder erg als hij blokkeerde. Juist in het blokkeren zit volgens haar de kans voor *leren*.

Zó

kun je met kunstonderwijs de verbeelding stimuleren in het speciaal onderwijs

Tips voor leerkrachten en vakdocenten

Je kunt de verbeelding van leerlingen in het speciaal onderwijs stimuleren door langdurig en bewust te oefenen. Er is niet één soort goede les die de verbeelding stimuleert, omdat de verbeeldende talenten en beperkingen van de leerlingen erg divers zijn. Uit ons onderzoek blijkt dat juist variatie nodig is in de keuze van het onderwerp, het medium en de structuur van de opdracht om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften uit hun 'groef' te halen. Hoe pak je dit aan? Voor de kunstdocent of groepsleerkracht die het verbeeldend vermogen van de leerlingen wil aanmoedigen, geven we tien suggesties. We vermoeden dat deze aanbevelingen ook zomaar eens zouden kunnen gelden voor het regulier onderwijs!

Lesvoorbereiding

- 1 Geef de verbeelding expliciet prioriteit**

Geef de verbeelding bewust aandacht en tijd. Bouw een opdracht bijvoorbeeld in stappen op, waarbij het verbeelden een stap op zich is. Dit maakt het mogelijk het proces van verbeelden goed te begeleiden en evalueren. Het geeft inzicht in waar een leerling goed in is of ondersteuning nodig heeft. Ook de groepsleerkrachten en klassenassistenten moeten weten dat verbeelden het doel van de les is, zodat ze hieraan kunnen bijdragen. Ze hoeven zich geen zorgen te maken als het werk van een leerling in hun ogen niet mooi wordt (tip 9).
- 2 Stel jezelf van tevoren de 'controlevraag': weet ik wat de leerlingen gaan maken?**

Verbeelding is persoonlijk en komt voort uit de fantasie van de leerlingen zelf. Dat betekent dat de leerlingen de docent verrassen met hun verschillende uitwerkingen. Bedenk jij een opdracht en kun je voorspellen wat eruit komt? Dan is de opdracht niet geschikt. Lees hier hoe [Rowena](#) beeldend docent Saskia verraste.
- 3 Geef leerlingen een probleem dat ze moeten oplossen**

Een interessant probleem kan leerlingen motiveren om iets te verzinnen. We zagen een voorbeeld bij een beeldende les waar de leerlingen in een eerdere opdracht een raar dier hadden gemaakt. Probleem: 'Waar woont een dier dat half giraffe en half zeemeermin is? Hier heb je een doos. Maak maar een huis.'
- 4 Maak een bewuste keuze voor onderwerp en medium/media**

Met het onderwerp bedoelen we het idee dat, de gedachte of emotie die de leerling in zijn werk uitdrukt. Met het medium bedoelen we het materiaal (bijvoorbeeld de klei, je lichaam, een kostuum) waarin het onderwerp vorm krijgt. Uit ons onderzoek blijkt dat leerlingen het meest verbeeldend zijn in hun mediumgebruik bij opdrachten waarbij het medium op een verrassende manier ingezet wordt. Zoals verven met groenteresten. Of een toneelstukje maken met rietjes. Terwijl leerlingen, als ze een medium op een bekende en gebruikelijke manier gebruiken, juist sneller een origineel onderwerp bedenken.

Als een leerling een sterke voorkeur – groef – heeft voor een bepaald medium, zoals Kai die zijn idee het liefst tekent, is het niet verkeerd om dit als eerste stap te faciliteren. Maar vervolgens kun je verkennen of de leerling het getekende idee bijvoorbeeld met zijn lichaam kan uitbeelden, of op muziek kan zetten.

Je kunt leerlingen ook beperken in hun keuze voor een medium – bijvoorbeeld door ze uit slechts drie kostuums te laten kiezen – zodat ze leren flexibel om te gaan met hun ideeën en deze afstemmen op de media die beschikbaar zijn. Lees hoe dit werkte voor [Kai](#).

5 **Bij meerdere lessen: varieer in onderwerp en medium**

Waar de ene leerling houvast zoekt in een bekend medium om te verbeelden, gaat de andere juist uit zijn comfortzone wanneer hij een nieuw en onbekend medium in handen krijgt. Hetzelfde geldt voor de onderwerpen. Door te variëren in deze parameters van een verbeeldende opdracht – dus bijvoorbeeld bij de ene opdracht een onbekend medium, bij de andere een onconventioneel onderwerp – help je meer leerlingen om hun verbeeldend vermogen te ontwikkelen. Variëren is nodig vanwege de diversiteit van de leerlingen in het speciaal onderwijs.

Tijdens de les: het proces

6 **Creëer een ‘opstap’ voor de verbeelding**

Vertrek vanuit de waarneming, met iets wat de leerlingen kunnen zien, horen en voelen. Dat helpt hen de stap te maken naar de verbeelding. Een schilderij, muziekfragment of filmpje lenen zich hiervoor. Lees hoe dit werkte voor [Luuk](#). Een verbeeldend spelletje of korte verbeeldende oefening om ‘erin te komen’ kan de leerlingen ook helpen te gaan verbeelden. Begin bij drama bijvoorbeeld met tastbare voorwerpen en neem de leerlingen langzaam mee naar ‘imaginaire’ voorwerpen.

7 **Zoek een balans tussen structuur en vrijheid**

Bied genoeg structuur zodat de leerlingen zich veilig voelen om iets te verbeelden. Saskia en Simone werken allebei met een vaste lesopbouw die in pictogrammen op het bord hangt. Maar geef tegelijker-

tijd veel ruimte voor eigen inbreng. De leerlingen wennen aan de verbeeldende lessen: deze zijn altijd anders dan anders! Dat geeft óók houvast.

8 **Geef leerlingen tijd om te prutsen**

Soms duurt het even voordat de verbeelding op gang komt. Grijp niet direct in, maar laat de leerlingen even prutsen en nadenken.

9 **Moedig de verbeelding bewust aan**

Stel ‘doorvragen’: wat zou nog meer kunnen? Hoe zou het ook anders kunnen? Geef positieve feedback op originele ideeën van leerlingen. Benadruk (bij drama) het ‘doen alsof’, leg uit wat het is en waarom dat in drama kan en mag. Gebruik niet het woord ‘mooi’, raad niet wat iets voorstelt en vul niets in. Verbeelding is iets subjectiefs en hoeft niet mooi te zijn. Als je een leerling wilt prijzen, benoem dan het proces. Er zijn vele manieren waarop je iets kunt verbeelden.

10 **Creëer een werkwijze waardoor alle leerlingen inbreng kunnen hebben**

Bij drama wordt veel samengewerkt in groepjes, bij beeldend kan dat ook. Het gebeurt makkelijk dat één leerling het verbeeldende werk naar zich toe trekt en de rest volgt. Dit kun je voorkomen door in de opdracht elke leerling de ruimte te geven om een eigen idee in te brengen. Gebruik bijvoorbeeld idee-kaartjes: diegene die het kaartje in zijn hand heeft, verzint een idee.

Tot slot: geef je eigen verbeeldingskracht de ruimte

De verbeelding van leerlingen in het speciaal onderwijs aanspreken is een kunst op zich. In grote lijnen gaat het erom voortdurend te experimenteren met zowel ruimte geven als duidelijke afbakeningen; soms in mediumgebruik, dan weer in onderwerp en dan weer in de structuur van de opdracht. Geef niet alleen de leerlingen, maar ook jezelf voldoende ruimte om te onderzoeken en te experimenteren. Zet je eigen verbeeldingskracht in. We hopen dat deze tips daar een ‘opstapje’ voor zijn.

Meer weten over onderwerp en medium? Bekijk het leerplankader ‘Cultuur in de spiegel in de praktijk’ dat SLO met de Rijksuniversiteit Groningen ontwikkelde.

‘Als je niks hoeft op te lossen, hoef je ook niets zelf te verzinnen’

Docent beeldend Saskia Pekelharing

Saskia Pekelharing is illustrator en vakdocent beeldend. Meestal wordt ze door scholen gevraagd voor gastlessen of kunstprojecten voor korte periodes. Voor Speciaal Verbeeld verzorgde ze voor twee klassen een jaar lang de wekelijkse lessen beeldend op CSO De Zonnehoek in Apeldoorn. In haar lessen spoort Saskia de kinderen altijd aan om zelf iets te verzinnen. Daarvoor schotelt ze hen meestal een probleem voor. Saskia: ‘Ik laat kinderen bijvoorbeeld een huis maken voor een dier dat ze zelf hebben bedacht. Geen gewoon dier maar bijvoorbeeld een dier dat half giraffe en half zeemeermin is. Die kan natuurlijk niet in een standaard huis wonen. Als je niks hoeft op te lossen, hoef je ook niets zelf te verzinnen.’

Omdat Saskia de klassen een jaar lang had, leerde ze de kinderen goed kennen en kon ze beter inschatten wat de leerlingen wel of niet leuk zouden vinden. De vaste wekelijkse lessen maakten het mogelijk om te experimenteren. ‘Ik heb aan het eind van het jaar dingen met ze gedurfd die ik in het begin van het jaar nooit zou hebben gedaan. We hebben bijvoorbeeld één groot schilderij gemaakt waarbij kinderen alsmaar van plek wisselden en iedereen over elkaars werk heen schilderde. Dat kan alleen als er genoeg vertrouwen is en je elkaar allemaal kent. Het werd een fantastische les.’

Doordat Saskia de kinderen leerde kennen, werd haar ook duidelijk waar kinderen zich in zouden kunnen ontwikkelen. ‘Er was een jongen die alleen maar met rood wilde schilderen of alleen met rood papier wilde werken. Als ik een opdracht had bedacht die met de nacht te maken had en zwart papier uitdeelde, wilde hij rood papier. Als ik hem daarin tegemoet kom, is de kans groot dat een ander zegt: maar dan wil ik blauw papier. Dat was soms lastig. Maar ik leerde ook dat hij fantastische dingen kon verzinnen als ik hem in ieder geval een klein stukje rood toestond.’



In het speciaal onderwijs hebben kinderen behoefte aan structuur, en een kunstles is elke keer anders. Saskia werkt in het speciaal onderwijs altijd met zelfgetekende pictogrammen over het lesverloop. ‘Ik denk ook veel na over klassenmanagement. Per groep neem ik beslissingen over het moment waarop ik de verf uitdeel. Deel ik die zelf uit, of laat ik kinderen helpen? En zet ik alles al klaar voordat ik begin met de uitleg, of is dat juist niet handig?’

Ook moet je goed nadenken over de dingen die je zegt. Als je gaat benoemen wat je niet wilt dat er gebeurt, dan gebeurt het. Je zegt al snel: *let op, de scharen zijn heel scherp*. Dat kun je in deze groepen niet zeggen, want dan gaat iedereen voelen of dat ook echt zo is.’

Saskia gaat uit van haar eigen kunstenaarschap. Zij kijkt daardoor anders naar de kinderen, de materialen en de opdrachten: ‘Ik geef les vanuit mijn eigen lol in mijn vak. Als ik stralend de les in loop, dan denken die kinderen: *kijk haar daar stralen*. We zullen wel iets leuks gaan doen.’

‘Bepaal niet alles van tevoren maar laat je verrassen’

Docent drama Simone Roerig

Vóór Speciaal Verbeeld was Simone Roerig al freelance docent drama op SO Olivijn in Almere. Ze gaf vier dramalessen per jaar aan de bovenbouwgroepen. Door Speciaal Verbeeld kreeg ze de kans om een jaar lang wekelijks dramalessen te verzorgen voor de twee hoogste groepen. Simone: ‘Ik was vooral heel erg blij dat ik wat langer de tijd had zodat ik de kinderen meer kon leren. In vier lessen bouw je minder een band op met de kinderen en ga je een kind niet zo uitdagen. Tijdens de wekelijkse lessen kon ik dingen uitproberen.’

Samen met de leerkrachten keek ze naar thema’s die aansluiten bij de reguliere lessen. Het thema ‘emoties’ sprong daar al snel uit. Later koos Simone vooral voor verbeeldende en creatieve opdrachten. ‘Dat was voor mij heel goed omdat ik dat normaal gesproken minder bewust doe. Er zit natuurlijk altijd creativiteit en verbeelding in mijn les, maar nu ben ik bewuster op zoek gegaan naar opdrachten.’ Ze houdt in haar lessen altijd dezelfde structuur aan zodat de leerlingen weten wat ze kunnen verwachten. Ook haar feedback kent een vaste structuur.

Van tevoren dacht Simone goed na over de inhoud en lesaanpak. Niet met het doel om te voorspellen wat er precies zou gaan gebeuren. ‘Dat weet je niet van te voren. En juist als je dat wilt controleren, kun je niet meer kijken. Dat moet je echt niet willen, dan mis je de kinderen. Soms komen ze met dingen die je helemaal niet hebt verwacht, dan betrek ik dat bij de opdracht.’

Bij drama heb je altijd te maken met een groep. Daarin verschillen de dramalessen vaak van de beeldende lessen. ‘Bij beide disciplines kun je buiten de gebaande paden denken, je fantasie gebruiken, een andere werkelijkheid opzoeken die buiten het klaslokaal ligt. Maar bij drama doe je dat meestal samen.’ Voor veel leerlingen is samenwerken lastig. Simone, de groepsleerkracht en klassenassistenten ondersteunen hen hierbij.

Simone ziet dat het tempo van leerlingen in het speciaal onderwijs lager ligt dan in het regulier onderwijs. Er is minder mogelijk in een lesuur en de uitleg moet minder talig zijn. ‘Ik gebruik minder woorden. Ik denk meer na over de kernwoorden van een opdracht. En het differentiëren is anders. In het regulier onderwijs is er een soort basisniveau bij de leerlingen. Hier moet je veel meer zoeken naar die basis. De hulp van de vaste groepsleerkrachten heb je als kunstdocent hard nodig om in te spelen op de verschillen tussen de leerlingen.’

‘In de ontmoeting met de leerlingen verander je zelf ook’, vindt Simone. Ze is zich het afgelopen jaar bewuster geworden van hoe je met deze leerlingen kunt werken. Wat ze het meest van de kinderen heeft geleerd? ‘Een open houding. Bepaal niet alles van tevoren maar laat je verrassen. Iedereen kan zich ontwikkelen, iedereen leert, iedereen kan groeien.’

‘Luister eens, jij bent best creatief, jij kan dat wel!’

De groepsleerkracht:
een nieuwe kijk op de
leerlingen

Bij elke beeldende of dramalessen was een groepsleerkracht of klassen-assistent aanwezig. Allemaal vonden ze het een grote meerwaarde om de lessen mee te maken. Ze zeggen vooral veel te hebben geleerd over het soort opdrachten dat je kunt geven en, bij de beeldende lessen, de verschillende materialen die je kunt gebruiken. Ze geven bovendien aan dat de kunstlessen een verdieping zijn van het reguliere aanbod. Het meest opvallend is misschien wel dat ze verbaasd zijn over wat de leerlingen allemaal kunnen. Juf Chantal is bijvoorbeeld verrast over hoe goed receptieve kunsteducatie aansluit bij de kinderen: ‘Echt naar schilderijen kijken (...), hoe enthousiast de kinderen daarvan worden en hoeveel ze dan zien. En ook kinderen met een wat lager niveau die dat kunnen. Dat heeft mij het meest verbaasd.’

Ook juf Carla wordt door haar leerlingen verrast: ‘Zonder deze lessen had ik die talenten niet eens allemaal gezien. Want ik merk dat dramalessen iets toevoegen aan het beeld dat wij hebben van de kinderen. Dan zie ik ineens echt die creativiteit van Mila, dingen zelf verzinnen, andere richtingen bedenken bij een verhaal, aan een toneelstukje. En dat zie ik natuurlijk normaal gesproken in de les een stuk minder.’

Carla is dan ook van plan om haar leerlingen in de creatieve lessen die ze zelf geeft meer uit te dagen: ‘Met dingen verzinnen, met knutselen of zo, kunnen ze best wel eens zeggen, nou geen idee. En dan denk ik nu: luister eens even, jij bent best wel creatief, jij kan dat wel!’

Juf Heidie geeft aan dat ze specifiek op Sarah en haar werkwijze een heel andere kijk heeft gekregen omdat ze zag hoe zij aan de slag ging met de beeldende opdrachten: ‘Ik ben met een heel andere blik daarnaar gaan kijken. Soms had ik bij haar weleens dat ik dacht, nou kom op, maak eens even niet zo’n rotzooi. Maar in deze lessen heb ik wel teruggezien dat je met haar werkwijze wel resultaat zag (...). Dan dacht ik: ja dit is jouw gang van zaken, zo zit jij in elkaar, zo denk jij. Jij doet niet van ABC, jij doet misschien van ADBF (...). Dat ik dus haar manier, zoals zij in elkaar zit, in haar werk terugzag en dat er toch een mooi resultaat kwam en dat ik daar nu wel wat meer rekening mee houd.’

Dat de leerkrachten verrast zijn over hun leerlingen geeft aan dat de kunstvakken vermogens en werkwijzen aanspreken die door andere vakken niet of veel minder worden aangesproken. Hieruit kunnen we afleiden dat de kunstvakken een eigen niche hebben in het onderwijs. En door niet alleen de leerling, maar ook de groepsleerkracht bij de kunstlessen te betrekken, kunnen de opbrengsten van de les beter doorwerken in de rest van de school. Zo kan één uur kunstonderwijs effect hebben op een veelvoud aan uren daarbuiten.

‘Ursus zou het niet zo gedaan hebben’ Leerling Rowena

Rowena houdt van eenhoorns, regenbogen en hartjes. Ze vindt het belangrijk dat haar werk mooi is en daarom tekent ze aanvankelijk alleen die drie dingen. Ook is Rowena gevoelig voor wat er aan haar tafel gebeurt. Als haar vriendin zegt ‘we doen dit’, dan doet Rowena mee. Gedurende het jaar wordt Rowena losser en vrijer. Ze kan meer onderwerpen verzinnen. Vaak zijn dit nog steeds conventionele onderwerpen, zoals huizen, paarden en steden, maar ze verzint wel elke keer iets anders. Steeds beter is ze in staat iets te bedenken wat bij de opdracht past, in plaats van vast te houden aan een vooropgezet idee. De groepsleerkracht ziet ook dat Rowena minder snel blokkeert en de tijd neemt om na te denken over wat ze wil maken. Saskia geeft Rowena daar de tijd voor en stimuleert haar ook om met het materiaal te gaan prutsen. En er komt altijd wel iets.

Wat vooral goed werkt, zijn opdrachten waarbij Rowena niet de mogelijkheid heeft om eenhoorns of hartjes te maken of de klasgenootjes aan haar tafel te volgen. Ze zette een eerste stap bij de opdracht over dubbeldieren. De leerlingen kregen een vel papier – de onderste helft was omgevouwen, daar stond de onderkant van een dier dat ze niet mochten zien. Op de bovenste helft tekenden

Het dubbeldier van Rowena



ze zelf de bovenkant van een dier. Vervolgens mochten ze het vel openvouwen, en zo ontstond een dubbeldier dat ze konden verven. Opvallend is dat Rowena hier wel een eenhoorn maakt, maar al andere elementen toe gaat voegen. Vervolgens blijkt haar dubbeldier een vissenstaart te hebben, wat niet bij een eenhoorn past, maar wat ze wel accepteert. Ze houdt de twee delen van het dier nog wel gescheiden door ze een andere kleur te geven.

Later in het jaar lukt het haar de eenhoorn helemaal los te laten, zoals in de lessen over Ursus Wehrli. Deze Zwitserse kunstenaar ruimt van alles op. Een ballenbak, zwembad of bak patat. Hij maakt een foto vóór en na het opruimen. Eerst liet Saskia kunstwerken van hem zien, om de leerlingen vervolgens zelf met hun pennenmap een 'Ursus Wehrli' te laten maken. Keer hem om en maak er opruimkunst van. De les erna had ze dozen meegenomen met in elke doos een andere verzameling: verftubes, Playmobil, zeeschelpen. De leerlingen kregen een vel wit A3-papier, mochten om de beurt een doos halen en openmaken, en van de verzameling een 'Ursus Wehrli' maken. Van dit kunstwerk werd een foto gemaakt.

Volgens Saskia is dit een uitdagende opdracht voor het speciaal onderwijs, omdat de leerlingen van tevoren niet zien wat voor materiaal ze krijgen. Maar: Rowena vindt het, net als de andere leerlingen, geweldig om te doen. 'En die Playmobil werd ook helemaal uit elkaar getrokken. Echt de kapseltjes allemaal eraf en bij elkaar gesorteerd.' Ze kan geen eenhoorns of hartjes maken en ze kan ook niet nadoen wat een ander doet omdat iedereen een eigen verzameling heeft. Zo creëert ze haar eigen, unieke 'Ursus Wehrli'-verbeelding.

Overigens werd 'Ursus' volgens de groepsleerkracht een begrip in de klas. 'Als ze iets moesten opruimen, dan zei iemand: nou Ursus zou het niet zo gedaan hebben.'

'Drama is goed voor dat je je energie kwijt kan'

Andere opbrengsten van de dramalessen

Bij drie leerlingen die we volgden tijdens de dramalessen lijkt de ontwikkeling niet zozeer de verbeeldende vermogens te betreffen, maar diverse andere gebieden. Dit volgt uit interviews met de leerlingen zelf, de groepsleerkrachten, dramadocent Simone en de analyse van de onderzoeksdata. We hebben deze andere opbrengsten niet specifiek onderzocht omdat we ons richtten op de verbeelding, maar willen ze toch beschrijven. Enerzijds omdat we hierin mogelijke richtingen kunnen aanwijzen voor vervolgonderzoek, maar ook omdat we deze opbrengsten zien als waardevolle 'bijvangst' van de dramalessen die veel voor Nadijah, Gijs en Mila lijken te hebben betekend.

Nadijah is een verlegen meisje dat aanvankelijk niet graag op de voorgrond treedt. In de eerste lessen doet en zegt ze niet zo veel. Gedurende het jaar verandert dat. Simone stimuleert haar deelname aan de lessen door haar vaak de beurt te geven – ook al heeft ze geen vinger omhoog. Ook laat ze haar voorbeelden geven, geeft ze aan dat het knap is wat ze zegt, dat het goed is wat ze doet en dat ze geen fouten kan maken. Nadijah durft steeds vaker letterlijk op de voorgrond te treden. Ze neemt vaker initiatief en steekt sneller haar vinger op. Ze begint plezier te krijgen in het spelen en fantaseren. Ze gaat de dramaopdrachten zelfs op het schoolplein en thuis met een vriendinnetje nadoen. ‘Om te oefenen,’ vertelt ze. Volgens de leerkracht is ze gedurende het jaar vrijer geworden. Ze heeft in de dramalessen ervaren dat niet alles perfect hoeft, omdat goed en fout daarin niet bestaan.

Gijs barst van de ideeën en energie. Zijn levendige fantasie sleept hem dikwijls van zijn stoel af. Hij zegt dan ook zelf: ‘Drama is goed voor dat je je energie kwijt kan.’ Hij heeft concentratie en controle van zijn emoties nodig om samen te kunnen werken met zijn medeleerlingen en iets uit te kunnen beelden. Zijn emoties zitten hem aan het begin van het jaar weleens in de weg, maar hij leert ze steeds beter beheersen. Simone vertelt: ‘Ik vond Gijs al een van de meest creatieve. Zijn ontwikkeling heeft dus niet per se zo veel met verbeelding te maken. Wat voor hem dit jaar echt de grootste uitdaging was, was zijn plek in de klas, en hoe je meedoet in zo’n les. Hij geeft zijn emoties makkelijker aan richting mij, maar ook richting de kinderen om hem heen, waardoor de samenwerking makkelijker gaat.’ De herhaling en structuur van de lessen, de specifieke terugkerende emotieopdrachten en het bijsturen door Simone lijken Gijs hierbij te hebben geholpen.

Mila is wisselvallig. Ze vindt toneelspelen heel leuk en is volgens de leerkrachten creatief, maar doet niet altijd mee met de lessen. Soms omdat ze bang is dat ze een opdracht niet begrijpt, maar vaak ook omdat ze het spannend vindt. Ze is gevoelig voor de sfeer in de groep. Ze vindt het ook moeilijk om in groepjes te werken – dan heeft ze wel ideeën, maar durft die niet uit te beelden. Ze zegt dat ze het presenteren en uitbeelden het spannendst vindt aan de

dramalessen: ‘Het is wel eng, omdat iedereen naar je gaat kijken en dan krijg ik een beetje zenuwen.’ En als ze angstig wordt, lacht ze dat weg. Simone: ‘Mila heeft geleerd om zichzelf wat serieuzer te nemen. Ze lacht soms veel om dingen, maar in het spelen is dat eigenlijk omdat ze het heel eng vindt. Daarin heeft ze wel geleerd om die angst om te zetten in concentratie, zodat ze toch echt speelt wat ze met elkaar bedacht hebben.’ De aanwezigheid van de groepsleerkracht was voor Mila erg belangrijk, volgens Simone. Soms had ze wat persoonlijke aandacht nodig, of wat intensievere begeleiding van het groepje waar ze in zat. De groepsleerkracht ziet dat Mila zelfverzekerder is geworden.

Nadijah en Mila lijken tijdens de dramalessen geleerd te hebben zichzelf te presenteren en in een groep op de voorgrond te treden. Nadijah lijkt meer te durven en is minder perfectionistisch, Mila zelfverzekerder. Gijs en Mila hebben geleerd zich beter te concentreren waardoor ze makkelijker kunnen samenwerken en opdrachten goed kunnen uitvoeren. En, niet te vergeten: alle leerlingen hebben uiteraard ook een heel scala aan dramatechnieken geleerd. Zoals gezegd zijn deze vormen van leren en ontwikkeling noodzakelijkerwijs onderbelicht gebleven in dit project. In vervolgonderzoek – ook mogelijk met de data die we al hebben verzameld – zouden ze beter in kaart kunnen worden gebracht.

‘Fantasie is voor mij van belang voor alle kinderen’

Leerling Luuk



De roze taco

Luuk houdt van feitjes, weetjes en voetbal. Maar ook van kunst. Hij is bijzonder enthousiast over de lessen van Saskia. Hij vindt ze niet alleen leuk, maar ook erg leerzaam, omdat ‘je kinderen kunt leren om hun fantasie te tekenen. Fantasie is voor mij van belang voor alle kinderen [...]. Vroeger kon ik niet zo goed tekenen, maar ja, dankzij juf Saskia heb ik inspiratie gekregen. En dat is ook wel het mooiste. Ik heb geleerd in haar lessen hoe je beter kunt tekenen en hoe je je fantasie de vrije loop kunt laten.’

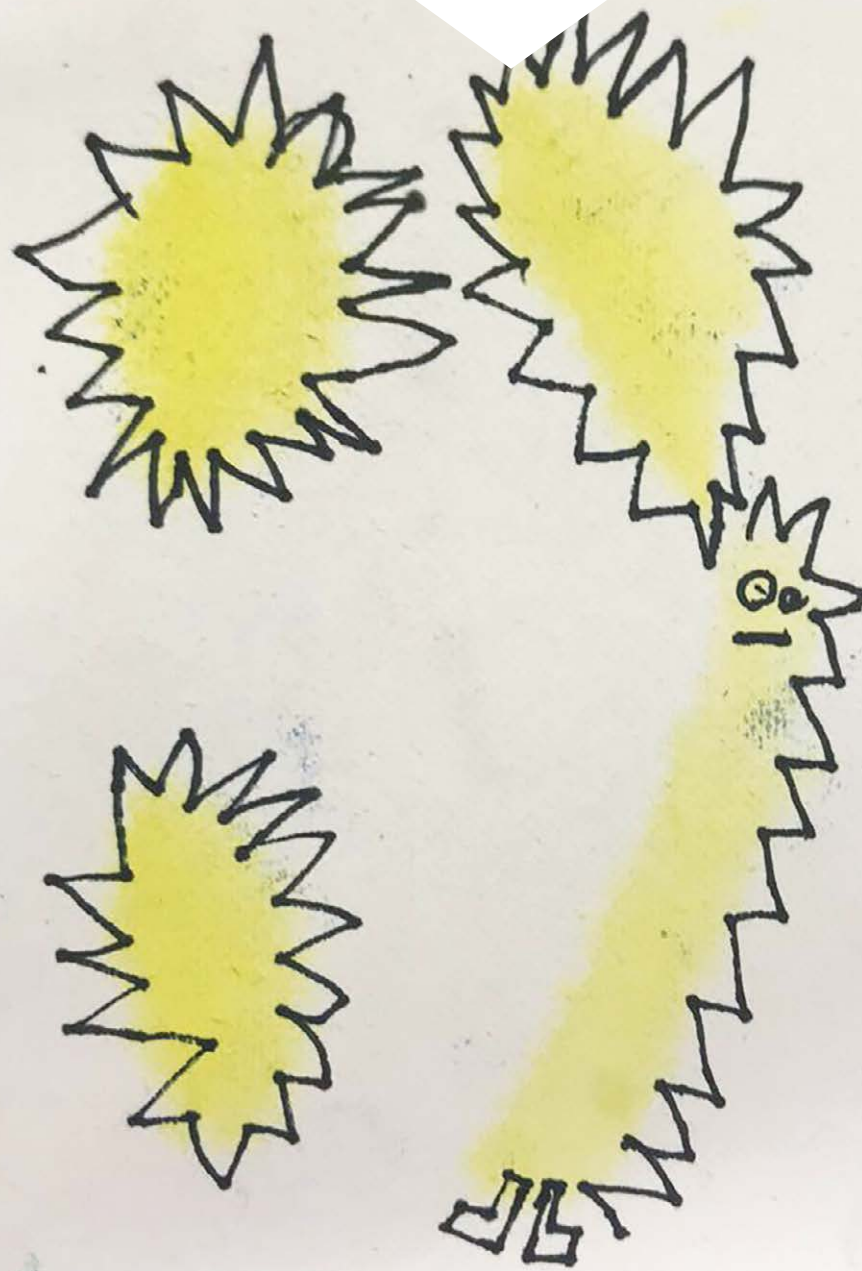
Kunst krijgt Luuk van huis uit niet zo mee, maar hij gaat zelf op internet op zoek naar kunstenaars. Van Gogh is favoriet. Saskia vertelt: ‘De eerste les kregen ze een lege tekenmap. Een gevouwen karton met touwtjes eraan die ze gingen beschilderen. Ik wilde met die opdracht even zien wie deze kinderen zijn en wat ze kunnen. Luuk schilderde het hele ding vol en had er hele verhalen bij over Van Gogh. *Ze zeggen dat die gek is. Dat is misschien ook wel zo hoor, maar hij zou bijvoorbeeld ... , kijk hier, (hij wees naar een vlek) ... dit zijn vogels, dat ziet iedereen. En Van Gogh zou dat misschien ook wel zo hebben gedaan, hoor.* Luuk kan wat hij leest over de kunstenaars in zijn eigen werk toepassen. Hij kan er ook met hun blik naar kijken.’

Luuk gebruikt bestaande kunstwerken dus graag als opstapje om zelf te gaan verbeelden. Saskia faciliteert dit door kunstwerken te laten zien en te bespreken – iets waar Luuk volgens de groepsleerkracht verrassend goed in blijkt te zijn. Hij laat zich, naar eigen zeggen, inspireren door andere werken en gebruikt vervolgens zijn eigen fantasie. Zo maakte hij tijdens een van de laatste lessen een zelfportret en wilde van Saskia weten welke kleur Rembrandt zou hebben gekozen voor de achtergrond. ‘Ik ga ook bruin doen’, zegt hij dan.

Belangrijk voor Luuk is dat er iets waarneembaars is wat hem aanzet tot verbeelding. Naast kunstwerken kunnen dit ook subtielere opstapjes zijn. Zo kwam zijn verbeelding ook goed tot zijn recht bij een les over verftechnieken. De leerlingen maakten eerst vlekken van verf in verschillende kleuren. Vervolgens mochten ze met pen iets van die vlekken maken. De vlekken vormden de waarneembare basis waar Luuks verbeelding mee aan het werk mocht. Zo konden ronde en langwerpige gele vlekken ineens 'worstenbroodjes met rock-kapsel' worden.

Waar Luuk eerst nog altijd voetbalonderwerpen in zijn werk wil verwerken, kan hij deze voorliefde gaandeweg het jaar loslaten. In het zelfportret is geen Ajax-logo meer te vinden.

Worstenbroodjes
met rock-kapsel



Colofon

Speciaal Verbeeld

Dit onderzoek is een vervolg op het project Fluisterzacht & Haarzuiver, een onderzoek naar de stand van zaken en de betekenis van kunstonderwijs voor kinderen met speciale leerbehoeften door Dirk Monsma (Fluisterzacht & Haarzuiver, Lemniscaat, 2017).

Onderzoek & Tekst

Theisje van Dorsten en Zoë Zernitz

Met bijdragen van

Dirk Monsma en Marian van Miert

Deskresearch

Petra Faber

Eindredactie

Heleen de Groot

Beeld

Theisje van Dorsten, Simone Roerig, Saskia Pekelharing en Istock (omslag)

Vormgeving

Taluut

Drukwerk

Libertas Pascal Utrecht

Het onderzoek *Speciaal Verbeeld* is gefinancierd door LKCA, De Onderwijsspecialisten en Stichting Almere Speciaal. Het Fonds voor Cultuurparticipatie levert een financiële bijdrage aan de herziening van de training 'Cultuurdocent in het SO' en de ontwikkeling van een nieuwe trainingsmodule *Speciaal Verbeeld* door Plein C, gebaseerd op de kennis die in dit onderzoek is opgedaan (gereed eind 2020).

Met speciale dank aan

- CSO De Zonnehoek, in het bijzonder de leerlingen, leerkrachten en cultuurbegeleider Truus Hermkens
- SO Olivijn, in het bijzonder de leerlingen, leerkrachten en cultuurcoördinator Marijke Smedema
- Kunstdocenten Simone Roerig en Saskia Pekelharing
- De Onderwijsspecialisten en Stichting Almere speciaal
- Dirk Monsma
- De meedenkers uit de leer-gemeenschap *Speciaal Verbeeld*

Vragen? Reageren? Geïnteresseerd in een presentatie van het onderzoek in je netwerk of team? Mail naar info@lkca.nl.

ISBN 978-90-6997-163-6

Uitgever

LKCA
Lange Viestraat 365
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00

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.

©LKCA Utrecht, mei 2020

K
L
A
C