

- 
- - Kunstzinnige oriëntatie
 - aan leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte

Een handreiking bij het leerplankader

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Kunstzinnige oriëntatie aan leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte

Een handreiking bij het leerplankader

Maart 2014

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2014 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: Mariel Cordang

Eindredactie: Stéfanie van Tuinen

Met dank aan: Monique van Delft, Koninklijke Visio, Huizen.
Maarten Willms, Koninklijke Visio, Amsterdam.
Margot Zwiers, Koninklijke Visio, Amsterdam.
Esther Rieken, Bartiméus Onderwijs, Amsterdam.
Rob Schenk, Koninklijke Visio, Amsterdam.
Liesbeth Kleuver.
Elseline van Osch, Kentalis, Vught.
Lobke van Eeden, Kentalis, Vught.
Marianne Bloemendaal, Kentalis.
Judith Klerck, Auris, Utrecht.
Petra van Aalst, Auris, Utrecht.
Nellie Petersen, Trappenberg, Huizen.
Naegely Smeets, Mulock Houwer, Amersfoort.
Wilma van der Ven, De Rietlanden, 's Hertogenbosch.
Silvia Hondelink, De Rietlanden, 's Hertogenbosch.

Informatie

SLO

Afdeling: Speciaal onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 665

Internet: www.slo.nl

E-mail: so-po@slo.nl

Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	Leerlingen met een visuele beperking	11
3.	Leerlingen met een auditieve beperking of een taalontwikkelingsstoornis	15
4.	Langdurig zieke of lichamelijk gehandicapte leerlingen	19
5.	Leerlingen met een psychiatrische stoornis	21
	Literatuur	25
	Bijlage 1 Kerndoelen voor leerlingen die normaal of moeilijk leren	27
	Bijlage 2 Kerndoelen voor Primair onderwijs	29

1. Inleiding

Voor u ligt de handreiking voor kunstzinnige oriëntatie aan leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte. Deze doelgroepspecifieke handreiking hoort bij het leerplankader kunstzinnige oriëntatie. De handreiking biedt leerkrachten en kunstvakdocenten ondersteuning bij de implementatie van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie.

Voor wie is deze doelgroepspecifieke handreiking bedoeld?

Het leerplankader kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs is bedoeld voor onderwijs aan leerlingen met een fysieke beperking of psychiatrische stoornis, die normaal tot moeilijk leren. Dit kader biedt, met eventuele aanpassingen op bepaalde gebieden, ruim voldoende aanknopingspunten voor het onderwijs aan leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte. Om de scholen te ondersteunen bij het maken van deze aanpassingen heeft SLO een doelgroepspecifieke handreiking geschreven voor *alle* scholen voor primair onderwijs die één of meer leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte bedienen. Daartoe behoren ook scholen voor speciaal onderwijs.

Dit leerplankader, met de bijbehorende leerlijnen en deze handreiking zijn niet bedoeld voor leerlingen die zeer moeilijk leren. Voor scholen met deze leerlingen zijn eigen [kerndoelen en leerlijnen](#) ontwikkeld.

Aanleiding en doel van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie

De kerndoelen voor het speciaal onderwijs bieden, in vergelijking met de globale kerndoelen voor primair onderwijs, al meer concrete aanwijzingen voor het onderwijs. In opdracht van het ministerie van OCW heeft SLO landelijke leerlijnen ontwikkeld voor kunstzinnige oriëntatie voor het primair onderwijs (PO). De opdracht tot deze landelijke leerlijnen is ontstaan vanuit de behoefte naar een gezamenlijk kader als houvast voor de invulling en borging van het programma voor kunstzinnige oriëntatie op scholen. Het leerplankader, met daarin de landelijke leerlijnen, maakt deel uit van het programma *Cultuureducatie met Kwaliteit* en heeft tot doel de kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie op de scholen voor primair onderwijs te waarborgen. De aanleiding voor het ontwikkelen van het leerplankader is het advies van de Onderwijsraad en Raad voor Cultuur om scholen 'meer grip op de inhoud' van cultuureducatie te geven. De opdracht aan SLO is om een richtinggevend kader te ontwerpen waarmee verschillende belanghebbenden in en buiten de scholen hun programma voor kunstzinnige oriëntatie kunnen samen te stellen. Denk hierbij aan bijvoorbeeld de leerkracht, de vakdocent, maar ook aan de culturele instellingen in de omgeving van de school. Dat betekent dat wellicht op regionaal en lokaal niveau dit kader verder geconcretiseerd zal moeten worden. Zo zullen bijvoorbeeld culturele instellingen, maar ook methodemakers en pabo's, hun aanbod afstemmen op de inhoud van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie.

Waarom een doelgroepspecifieke handreiking?

Een aantal normaal lerende tot moeilijk lerende leerlingen heeft een beperking waardoor het volgen van regulier onderwijs of een deel daarvan moeilijk haalbaar is. Deze leerlingen zitten afhankelijk van hun onderwijs-zorgzwaarte in het (speciaal) basisonderwijs of het speciaal onderwijs.

Momenteel worden in het speciaal onderwijs (eigen) leerlijnen gehanteerd voor kunstzinnige oriëntatie, beschreven voor vier zogenaamde clusters, waarin deze leerlingen zijn ingedeeld. Deze indeling is gemaakt op basis van een fysieke of psychische beperking met daaraan gekoppeld een indicatie om toegelaten te worden voor het speciale onderwijs. Deze leerlijnen worden soms ook gebruikt voor de leerlingen die nu, met ondersteuning vanuit de Leerling

Gebonden Financiering (LGF), ook wel rugzak genoemd, in het reguliere onderwijs of in het speciale basisonderwijs zitten.

Vanaf 1 augustus 2014 vervalt de LGF-regeling en wordt Passend Onderwijs ingevoerd. De leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte krijgen, waar mogelijk een aanbod in het reguliere onderwijs.

Passend Onderwijs heeft zich ten doel gesteld dat de leerlingen met een 'lichte beperking' binnen de basisondersteuning en met de extra ondersteuning voldoende kwalitatief onderwijs aangeboden krijgen. Het is echter niet vanzelfsprekend dat scholen precies weten wat een leerling nodig heeft. Dat vraagt kennis en ervaring. Ook op gebied van kunstzinnige oriëntatie. Daarom brengt SLO naast het nieuwe landelijke leerplankader tevens een advies uit over doelgroep-specifieke handreikingen die de verschillende actoren wellicht nodig hebben om het landelijke leerplankader te kunnen implementeren. Deze handreiking wil belanghebbenden met betrekking tot kunstzinnige oriëntatie hierbij ondersteunen. De omgeving van de leerling kan soms met kleine ingrepen toegankelijk worden gemaakt. Daarom is het nodig dat de leerkracht en de vakdocent kunstzinnige oriëntatie in kaart brengen wat er nodig is voor deze leerling om mee te doen, te leren en plezier te beleven, alleen en samen met de andere leerlingen. De school kan een jaarplan voor kunstzinnige oriëntatie maken, waarin beschreven wordt wat de speciale leerling nodig heeft om deel te nemen aan de les en beschreven wordt welke doelen de leerling zal bereiken, met welke inzet en middelen. Dit jaarplan kan bijdragen aan het maken van de juiste keuzes voor en met deze leerling. De (speciale) basisscholen kunnen daarbij gebruik maken van de expertise uit het speciale onderwijs.

Uitgangspunten

De kerndoelen staan niet op zichzelf. Kerndoelen zijn een concretisering van de preambule. Naast de kerndoelen en de karakteristiek van het leergebied kunstzinnige oriëntatie is er een achttal uitgangspunten die ook in het onderwijs voor deze leerlingen gelden. Deze uitgangspunten zijn tot stand gekomen na een veldraadpleging van experts voor kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs.

Het betreft de volgende uitgangspunten:

1. Alle kunstzinnige vakdisciplines binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie kennen aspecten van de volgende vaardigheden: produceren en/of reproduceren, receptie en reflectie. De vaardigheid reflecteren stuurt de andere drie vaardigheden.
2. De vakdisciplines kennen alle aspecten van het (cyclische) creatieve proces. De vaardigheid reflecteren staat centraal en heeft een relatie met elke fase in dit proces.
3. De belevingswereld van de leerling staat centraal bij de ontwikkeling van kennis en vaardigheden.
4. De inhoud van het leergebied kunstzinnige oriëntatie wordt, waar mogelijk, in samenhang met andere leergebieden aangeboden.
5. Er is sprake van betekenisvol leren en divergente opdrachten.
6. Het leren vindt zowel binnen- als buitenschools plaats.
7. Het leren vindt plaats in onderlinge communicatie en in samenwerking tussen leerlingen.
8. Er is sprake van procesgerichte didactiek.

Voor de leerlingen in deze handreiking geldt nog een ander uitgangspunt, namelijk: Gewoon waar mogelijk, apart als dat nodig is.

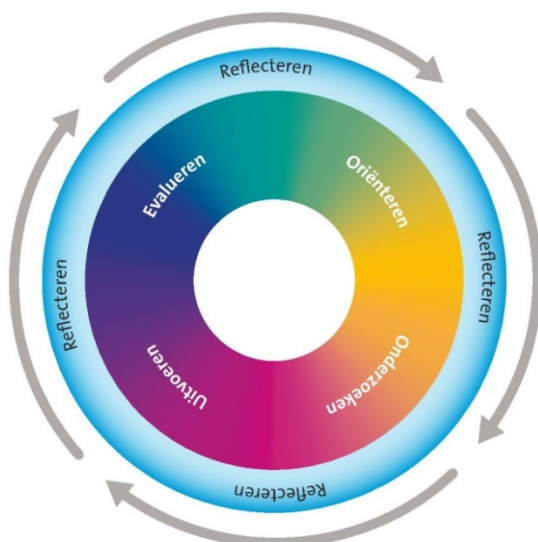
Normaal tot moeilijk lerenden met een fysieke of psychische beperking kunnen in veel gevallen profiteren van het reguliere aanbod of maken gebruik van aanpassingen op bepaalde onderdelen van kunstzinnige oriëntatie.

Dat geldt ook voor de bovengenoemde uitgangspunten:

- Leerlingen kunnen met behulp van speciale aangepaste kwasten schilderen als zij dat nodig hebben en kunnen op die manier produceren.
- Leerlingen die slecht zien of blind zijn, kunnen extra ondersteund worden bij hun receptie en het beschouwen bij beeldende vorming, door extra tijd te nemen voor het betasten van materiaal.
- Leerlingen die doof zijn kunnen muziek ervaren, door het voelen van trillingen.
- Of leerlingen met spraakproblemen die andere vormen van dramatische expressie kiezen om beter te kunnen communiceren en vorm te geven aan hun creatieve proces.

Binnen kunstzinnige oriëntatie doorlopen kinderen een cyclisch creatief proces. Dit proces draagt bij aan de ontwikkeling van de creativiteit. De kunstzinnige vakdisciplines beeldend, dans, drama en muziek kennen alle aspecten van het (cyclische) creatieve proces. Binnen een creatief proces doorloopt de leerling een viertal fasen: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren. Deze fasen zijn niet scherp gescheiden, maar lopen in elkaar over en soms door elkaar heen. Centrale vaardigheid binnen deze cyclus is het reflecteren op die verschillende fasen. Deze fasen zijn nodig om tot een nieuwe ontdekking of tot een werk te komen. Ze zijn toepasbaar op ieder mogelijk probleem, idee of thema.

Ook leerlingen met een beperking kunnen dit proces doorlopen. Vakdocenten kunstzinnige oriëntatie en leerkrachten bedenken mogelijkheden voor deze leerlingen om met behulp van kleine of grote aanpassingen leerlingen te laten deelnemen aan dit proces. Zij geven aan dat leerlingen afhankelijk van hun beperking, met soms eenvoudige hulpmiddelen, met aanpassingen in tempo, didactiek of werkwijze voldoende mogelijkheden hebben om te kunnen oriënteren, onderzoeken en het bedenken van nieuwe manieren om een opdracht uit te voeren. De leerkracht biedt ruimte tot het stellen van vragen, keuzes te maken, deze keuzes te onderbouwen en samen hierop te reflecteren. De leerlingen zijn met kleine of grote omwegen in staat om met hun beperking beeldend vorm te geven, muziek te maken, te dansen of deel te nemen aan dramatische expressie. Voor de scholen is het een taak om te signaleren wat goed gaat en welke vaardigheden de leerlingen verder kunnen ontwikkelen.



Figuur 1. Het cyclisch creatieve proces

Reflecteren is onderdeel van elke fase in het creatieve proces. Het gaat er om dat kinderen reflectievaardigheden inzetten tijdens het oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren. De leerkracht stimuleert en biedt aandacht en ruimte voor het stellen van vragen. Kinderen doorlopen dit creatieve proces, leren keuzes maken en deze te onderbouwen. Kinderen ervaren dat zij (steeds bewuster) eigenaar zijn van dat proces.

Samenhang tussen het leergebied kunstzinnige oriëntatie t.o.v. de rest van het onderwijs

"Basisonderwijs bevordert brede vorming van kinderen. Het onderwijs richt zich op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, op de ontwikkeling van de creativiteit en het verwerven van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden" (Ministerie van OCW, 2006)

Binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie wordt een beroep gedaan op de brede ontwikkeling van leerlingen. Dit wordt ook wel aangegeven met 'brede vormingsdoelen'. Kunstzinnige oriëntatie draagt op specifieke wijze bij aan deze brede vorming omdat het brede spectrum aan vaardigheden tijdens culturele en kunstzinnige activiteiten nadrukkelijk aan de orde is. Door de belevingswereld van leerlingen centraal te stellen en ze kennis te laten maken met hun culturele omgeving, door ze daar op te laten reflecteren en door ze dit te laten delen met anderen, wordt er een beroep gedaan op de sociaal-emotionele en de culturele ontwikkeling van kinderen. Een brede oriëntatie op kunst en cultuur, waarbij ruim aandacht is voor het creatieve proces, brengt de ontwikkeling van creativiteit op gang en helpt de creativiteit (verder) te ontwikkelen. Doordat leerlingen binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie ook hun lichaam gebruiken (bijvoorbeeld door te dansen, te zingen of te schilderen) ontwikkelen zij eveneens hun motorische vaardigheden. Het unieke van het leergebied kunstzinnige oriëntatie is daarbij dat leerlingen zich leren uit te drukken in een kunstzinnige taal. Afhankelijk van de beperking en de aanpassingen die geboden worden, kunnen leerlingen de brede vormingsdoelen halen. Denk daarbij ook aan leergebiedoverstijgende doelen, bijvoorbeeld het leren zelfstandig te worden, het ontwikkelen van leerstrategieën, het ontwikkelen van een zelfbeeld. Kunstzinnige oriëntatie kan bij leerlingen die door hun beperking faalangstig zijn geworden, een enorme stimulans zijn voor hun zelfvertrouwen (Gulikers, 2007). De leerkrachten stemmen inhouden en doelen op elkaar af en bieden leerlingen een creatief leerproces en stimuleren de eigenheid van leerlingen.

In het leerplankader kunstzinnige oriëntatie wordt beschreven wat leerlingen nodig hebben om tot een brede vorming te komen.

Mits aangesloten wordt op de zone van de naaste ontwikkeling en er rekening gehouden wordt met de belevingswereld van de leerlingen, vindt er groei plaats. Dat geldt voor leerlingen met een beperking ook, want pas als de mogelijkheden die deze leerlingen hebben, volop benut worden, kan vooruitgang plaats vinden.

Soms is dat een zoektocht, zeker als er sprake is van een mix aan vragen. Denk hierbij bijvoorbeeld aan dove leerlingen met autisme of aan blinde leerlingen in een rolstoel. De (speciale) basisscholen kunnen van de expertise uit het speciale onderwijs gebruik maken. Deze handreiking kan tevens een aanzet zijn tot het delen van deze kennis.

Leeswijzer

Om de handreiking meer overzichtelijk te maken, is er gekozen voor een indeling naar de aard van de onderwijsbehoeftes van de leerlingen. In de transitie van LGF naar Passend Onderwijs worden deze onderwijsbehoeftes in deze handreiking gekoppeld aan de fysieke of psychische beperkingen die leerlingen kunnen hebben.

In samenwerking met experts, onder andere vakdocenten uit diverse kunstzinnige disciplines van scholen voor speciaal onderwijs, zijn deze aanpassingen beschreven voor leerlingen met visuele, auditieve, spraaktaalige, fysieke of psychische beperkingen. Met deze aanpassingen worden mogelijkheden geboden om onderwijs in het leergebied kunstzinnige oriëntatie zo veel mogelijk op maat van de leerling te kunnen maken. De aanpassingen kunnen worden gemaakt voor de individuele leerling in het reguliere of speciale basisonderwijs, maar ook op individueel of groepsniveau binnen het speciaal onderwijs.

Sommige doelen zijn vanwege hun specifieke beperking niet haalbaar voor bepaalde leerlingen. Het is aan de school om in overleg met de leerling en de ouders beredeneerd af te wijken van de leerlijnen in het leerplankader kunstzinnige oriëntatie. Dit kan door bijvoorbeeld in een

jaarplan aan te geven waarom wordt afgeweken van de kerndoelen en wat de afspraken zijn rond om de doelen die men wél wil behalen.

De bronnen die gebruikt zijn, komen voort uit raadpleging van experts op gebied van kunstzinnige oriëntatie in het Speciaal Onderwijs en van kunstvak(docenten)opleidingen. Daarnaast zijn artikelen, websites en scripties gelezen op bruikbare relevante informatie. De literatuurlijst volgt na hoofdstuk 5.

De handreiking kent de volgende hoofdstukken:

Hoofdstuk 1:

Inleiding

Hoofdstuk 2:

Leerlingen met een visuele beperking

Hoofdstuk 3:

Leerlingen met een auditieve of een ernstige spraak-taalbeperking

Hoofdstuk 4:

Langdurig zieke of lichamelijk gehandicapte leerlingen

Hoofdstuk 5:

Leerlingen met psychiatrische stoornis

2. Leerlingen met een visuele beperking

Visusbeperkingen

Leerlingen met een (zeer) beperkte visus of blinde leerlingen maken via andere zintuigen kennis met kunst en cultuur en kunnen zich met andere middelen uitdrukken. Ze hebben beperkingen doordat de wereld slecht of niet waarneembaar is op visueel gebied. De blinde leerling kan meestal wel op een andere manier kennis nemen van die wereld, bijvoorbeeld door trillingen te voelen en geluiden te horen, door auditieve middelen, door het lezen met braille, door verhalenvertellers, door dingen te voelen of te ruiken. De slechtziende leerling heeft bijvoorbeeld nog een visusrest en kan met hulpmiddelen ook visueel kennis nemen van kunst en cultuur. De leerkracht zal zich eerst verdiepen in de aard van de visuele beperking en met ouders en deskundigen bespreken wat een leerling nodig heeft om zich te kunnen ontwikkelen binnen kunstzinnige oriëntatie.

Het creatieve proces

Deze leerlingen kunnen met aanpassingen het cyclische creatieve proces zoals aangegeven in hoofdstuk 1 doorlopen. In de oriëntatie en onderzoeksfase maken zij afhankelijk van hun visusmogelijkheden kennis met hun culturele omgeving, betasten ze het materiaal, maken gebruik van ondersteunende middelen en nemen tijd om rustig en met aandacht te kunnen onderzoeken. Deze gewaarwordingen en ontdekkingen worden niet alleen via tast en geur verkend. Ze worden ook door het uitwisselen van deze ervaringen met elkaar gedeeld. Voordat de leerlingen tot het uitvoeren van een opdracht komen, is er tijd en ruimte nodig voor het opdoen van kennis en vaardigheden op hun specifieke wijze. De leerkracht stuurt door het stellen van vragen en biedt de leerlingen ruimte om vragen te stellen en keuzes te maken. De uitvoering van de opdracht, het maken van iets, kan daarna plaats vinden. In de volgende fase wordt het product op aangepaste wijze beschouwd, dat kan, afhankelijk van het product, bijvoorbeeld op tactiele wijze en door het uitwisselen met elkaar. Belangrijk in deze fase is het bespreken van het proces dat is doorlopen. Leerlingen onderbouwen hun argumenten en stellen vragen aan elkaar. De bevindingen zijn een begin van het verdere creatieve proces.

Voor de leeromgeving die een blinde of slechtziende leerling nodig heeft voor kunstzinnige oriëntatie, zijn specifieke middelen nodig. Er is een andere manier van aanbod en presentatie. Het tempo kan verschillen omdat er tijd nodig is om te verkennen, te voelen, vragen te stellen, hulp te vragen en te krijgen. Voelen gaat langzamer dan zien. Verkenning op afstand vergt weer andere manieren van perceptie. Denk hierbij aan het bespreken van hoe iets eruit ziet, bijvoorbeeld een beeld op een hoge sokkel.

Afhankelijk van de ondersteuningsbehoefte wordt door de (vak)leerkracht samen met de leerling en ouders een jaarplan gemaakt voor het behalen van doelen en voor de benodigde extra begeleiding en middelen. Het gaat hierbij om de volgende zaken:

- het visueel functioneren en gebruik van optische hulpmiddelen;
- het didactisch functioneren en gebruik van aangepaste hulpmiddelen;
- het sociaal-emotioneel functioneren;
- de deelname aan cursussen;
- oriëntatie en mobiliteit.

Voor de leerkrachten in het basisonderwijs en de ouders en is er ondersteuning vanuit expertisecentra als Stichting Bartiméus of Stichting Koninklijke Visio. Beide stichtingen zijn grote landelijk centra die ondersteuning bieden aan slechtziende of blinde mensen en ook speciaal onderwijs en onderwijsbegeleiding in het primair en voortgezet onderwijs in hun pakket hebben.

Beeldende vorming

Nieuwe ontdekkingen maken het mogelijk om gebruik te maken van hulpmiddelen die vroeger ondenkbaar waren. Er worden bijvoorbeeld technieken ontwikkeld om tactiele tekeningen te

maken en te voelen, zodat blinde en zeer slechtziende leerlingen hier gebruik van kunnen maken. Met de juiste begeleiding kunnen tactiele tekeningen zorgen voor een beleving van (visuele) kunst. Toch kan men nu al met eenvoudige middelen, zoals lijm, zand en vetkrijt, leerlingen leren om tactiele tekeningen te voelen of zelf te maken.

Voor de leerlingen met een visusrest is het belangrijk dat bij het gebruik van texturen de nadruk ligt op tastbare materialen. Bij het werken met kleuren zal er meer contrast moeten zijn tussen licht en donker en zijn er bijvoorbeeld vetgedrukte lijnen nodig in plaats van zachte overgangen in kleur. Er zijn aanpassingen nodig op maat.

Leerlingen die kleurenblind zijn, hebben baat bij het kennen van de kleurencirkel, het weten dat complementaire kleuren mooi bij elkaar staan, dat kleurpotloden van pictogrammen of tekst zijn voorzien zodat ze weten welke kleur het is.

De leerkracht kan veel steun bieden door overzicht te bieden, structuur te bieden bij het zoeken van materialen. De leerkracht kan voorwerpen en materiaal beter zichtbaar maken door deze van een felle of contrasterende kleur te voorzien en door een goede belichting te geven.

Een leerkracht biedt de leerling een veilige omgeving, zodat de leerling durft te experimenteren.

De leerling kan samenwerken met een leerling die beter kan zien en leert zo nodig ondersteuning te vragen. De leerling krijgt tijd en ruimte om te ontdekken, bijvoorbeeld door eerst een voorwerp te voelen en daarna te tekenen. Omdat een blinde of slechtziende leerling meer tijd nodig heeft maakt de leerling een kortere opdracht in vergelijking met een leerling die een redelijke restvisus heeft.

Voor blinde en zeer slechtziende leerlingen is het mogelijk om driedimensionaal en dus tastbaar te werken. De leerkracht zal de leerlingen met eenvoudige en veilige materialen kennis laten maken en ze begeleiden bij het werken, door ze te laten voelen en onder woorden te brengen wat ze voelen. Abstracte concepten zijn heel moeilijk, bij het verkennen van kunst kunnen niet tastbare zaken problemen opleveren bij het omschrijven hiervan.

Het werken met materialen en gereedschappen kan zeker bijdragen tot een vergroting van de mogelijkheden. Het doel van lessen beeldend is de wereld 'zichtbaarder' te maken, zodat de leerling vaardiger wordt en zijn creativiteit ontwikkelt, iets nieuws creëert. De leerkracht ondersteunt door voordoen, laten zien en voelen, door samendoen en door tactiele voorbeelden te maken. Motorische handelingen kunnen bijvoorbeeld niet gezien worden tijdens een instructie, maar worden wel gevoeld en gehoord.

"De leerkracht voert deze handelingen daarom samen uit, geeft verbale ondersteuning en biedt aandacht voor hoorbare aanwijzingen door middel van geluiden, zoals bijvoorbeeld het geluid van een zaag of het getik van een hamer" (Kleuver, 2010).

Ook vaardigheden als knippen en plakken met een kwast zijn lastig en vragen verbale, visuele of tactiele ondersteuning. De leerkracht ondersteunt door voordoen, laten zien en voelen, samendoen en door tactiele voorbeelden maken.

"De leerkracht verwoordt telkens weer de handelingen die gedaan worden en laat de leerling vertellen wat er waargenomen wordt, door de voorwerpen te betasten en er mee te manipuleren. Hierdoor krijgt een leerkracht inzicht in het leren van de leerling en de ondersteuning die nodig is" (Kikkers, 2004).

De leerkracht biedt basale vaardigheden herhaaldelijk aan zodat er voldoende gelegenheid is om deze vaardigheden te oefenen.

Leerlingen hebben baat bij het zelf bedenken van oplossingen. De leerkracht geeft de leerlingen hiervoor tijd. Leerlingen praten met elkaar over de werkstukken die ze maken, ze vergelijken elkaars werk en geven elkaar feedback.

De leerkracht laat de leerlingen kennis maken met werk van kunstenaars en nodigt kunstenaars uit en bezoekt met de leerlingen tentoonstellingen waarbij de leerlingen kunst kunnen betasten.

Muziek

"Blinde kinderen zijn vaak vroegtijdig taalvaardig en ontwikkelen een ongewoon verbaal geheugen; velen van hen worden ook aangetrokken door muziek en voelen zich gemotiveerd om die in hun leven centraal te stellen" (Sacks, 2013).

Muziek biedt voor blinde en slechtziende leerlingen de kunst van het luisteren. Het vormt de basis voor alle overige vormen van muzikaal gedrag. Herhaaldelijk naar muziek luisteren veroorzaakt inprenting van muzikale regels en laat leerlingen impliciet en spelenderwijs leren. Leerlingen met een visuele beperking ervaren muziek meestal als een middel tot zelfexpressie. Muziek biedt voldoende mogelijkheden voor ontwikkeling op meerdere gebieden, denk hierbij aan bijvoorbeeld de sociale en emotionele ontwikkeling. Muziek biedt mogelijkheden om contact te maken en samen te werken. De leerlijn muziek geeft in grove lijnen en met aanpassingen steun voor het maken van goed muziekonderwijs voor blinde en slechtziende leerlingen.

Waar let een leerkracht op:

Het is voor slechtziende of blinde leerlingen moeilijker om een nieuw instrument te verkennen, het vergt meer tijd, maar dat hoeft geen beletsel te zijn om muziek te kunnen maken. De leerkracht kiest overzichtelijke instrumenten, bijvoorbeeld een piano of keyboard. Deze instrumenten zijn contrastrijk, tastbaar en overzichtelijk ingedeeld. Er is direct contact met het instrument in tegenstelling tot een klokkenspel of marimba. Ook hier zijn aanpassingen in de omgeving en de uitvoering van de muzieklessen van belang, maar de leerlijn muziek kan wel zoveel mogelijk gevolgd worden. Hierbij valt te denken aan het uitsluiten van geluiden die de auditieve waarneming van muziek storen. De leerkracht biedt de leerlingen daarom een rustige omgeving.

De leerkracht let extra op een contrastrijke opstelling van de instrumenten of onderdelen hiervan en besteedt veel aandacht aan de houding en afstand bij het gebruik van de instrumenten. De leerlingen weten hierdoor precies waar iets staat en hoe ze iets kunnen bedienen. Laat de instrumenten voelen en vraag de leerlingen te benoemen wat ze vinden van de grootte, het materiaal, de details, het geluid. De leerling heeft tijd nodig om al deze eigenschappen en kenmerken eigen te maken, een 'beeld' te kunnen vormen.

Binnen het muziekonderwijs is het belangrijk om veel aandacht te besteden aan auditieve contrasten, ordenende aspecten, gehoortraining. De leerkracht benoemt alles wat er gebeurt aan non-verbale acties. Denk daarbij aan 'ik loop naar de trommel, ik pak een stok, nu ga ik trommelen'.

Muziek kan voor deze leerlingen veel betekenen. Het is een uitstekend middel om zich te kunnen uiten en om te kunnen communiceren met anderen. Het kan een activerende en stimulerende bijdrage leveren aan de totale ontwikkeling. Daarom is het belangrijk dat de leerkracht voldoende tijd aan muziek besteedt, zowel aan zingen, muziek maken, beluisteren en reflectie geven.

De leerlingen zijn in het algemeen meer auditief afhankelijk. Leerlingen zijn meer gericht op geluid en muziek dan leerlingen met een goed werkende visus. De leerkracht geeft verbale ondersteuning en laat voorbeelden horen.

"Voor het lezen van muzieknotatie kunnen blinde leerlingen gebruik maken van de driedimensionale grafische partituur of de muzieknotatie in Braille" (Willms, 2010).

De leerkracht geeft leerlingen de mogelijkheid om gebruik te maken van deze notaties. De leerkracht zal rekening houden met het leestempo, en de leerling extra tijd geven. Slechtziende leerlingen hebben baat bij notenschrift dat contrastrijk is.

"Hoewel muziek bij uitstek een geschikte kunstvorm lijkt voor visueel gehandicapte leerlingen, getraind in het gebruik van een auditief geheugen, kunnen aanpassingen nodig zijn bijvoorbeeld in de vorm van vergroting van bladmuziek, braille notenschrift of geluidsopnamen ter vervanging van een boek. Bij het leren spelen op een instrument moeten dingen als de houding van handen worden gevoeld en verbaal omschreven worden. Wanneer een leerling te dicht op zijn bladmuziek moet zitten, kan dit het spelen op een instrument belemmeren. Omdat muziek niet altijd direct teruggelezen kan worden, moet er meer onthouden worden. Dit vraagt om een gestructureerde opbouw met herhaling en begrip voor het feit dat het leertempo lager ligt.

Snaarinstrumenten worden soms voor jongere kinderen afgeraden i.v.m. gevoeligheid in vingertoppen" (Kleuver, 2010).

Dit heeft te maken met het voelen van brailleschrift. Bij langdurig bespelen van een snaarinstrument vormt zich een laagje eelt op de vingertoppen.

De leerkracht kan de leerling in de reguliere klas vooraf al een liedtekst of notatie aanbieden om zich in te lezen. De leerkracht biedt teksten en notaties digitaal aan, zodat de leerling deze muziekstukken met hulp van software kunnen lezen of beluisteren. De leerkracht kan ook een audio opname maken van liedjes, van muziekstukken of van de begeleiding zodat een leerling thuis kan oefenen. Voelen, vergroten en luisteren zijn sleutelbegrippen voor het 'opnemen' van de stof, afhankelijk van de manier van leren/lezen.

[Dedicon](#), een organisatie die zich bezighoudt met het produceren van lectuur en bladmuziek voor mensen met een leeshandicap, heeft materiaal aangepast in muziekmethodes.

Drama en dans

De leerlijnen voor drama en dans kunnen, mits de omgeving veilig is en aangepast, grotendeels gevolgd worden. Met drama zijn vooral uitingsvormen als stem, taal en geluiden heel goed bruikbaar. Andere vormen van drama en dans kunnen een plaats krijgen mits er gebruik wordt gemaakt van de tast en bijvoorbeeld in groepjes van twee wordt bewogen of met ondersteuning van materialen. Daarbij zal het kunnen onderscheiden van gevoelens in klanken en woorden en het ervaren en benoemen van tastbare bewegingen meer uitgewerkt moeten worden.

Slechtziende leerlingen hebben in het dagelijkse spel soms moeite om tot symbolisch spel of rollenspel te komen, ze blijven vaak manipuleren. Het lijkt verstandig om dit in de lessen extra aandacht te geven.

De ruimtelijke oriëntatie is vaak moeilijk voor leerlingen. Ze kunnen zich oriënteren door geluiden te maken, maar om dan tegelijkertijd ook iets uit te beelden en een rol te spelen is iets wat extra moeite en tijd kost. De leerkracht leert de leerlingen hiermee stapsgewijs om te gaan en houdt rekening met die beperking, door bepaalde bewegingen en het verplaatsen in de ruimte extra te oefenen.

De leerkracht zal vooral gebruik maken van de auditieve en tactiele mogelijkheden en zet geluiden en tastbare voorwerpen in om te gebruiken in de les. De leerlingen leren hierdoor van hun omgeving gebruik te maken om tot spel te komen. De leerling leert omgaan met emoties en gevoelens door middel van dramatische expressie, dans en beweging. De leerkracht gebruikt dagelijkse ervaringen van de leerlingen om uiting te geven aan hun emoties en gevoelens en stimuleert de fantasie van de leerlingen.

"Visueel beperkte leerlingen lijken een andere denkwereld te hebben, ze staan vaak anders in het leven. Door middel van drama leren leerlingen hun eigen verhaal te vertellen en zich te presenteren" (Zwiers, 2014).

De leerkracht kent de mogelijkheden van individuele kinderen. De leerkracht laat de leerlingen mogelijkheden onderzoeken door de ruimte, kostuums en attributen te laten voelen en geeft verbale ondersteuning. Hij laat de leerlingen allerlei ervaringen opdoen met bijvoorbeeld bewegingen, geluiden, effecten.

Het beleven van theater en dans zal voor blinde en zeer slecht ziende leerlingen vooral een auditieve beleving zijn en daarom zullen vooral voorstellingen worden bezocht die hierin tegemoet komen. Zowel de voorstellingen in de schouwburg als op school worden door de leerkracht aangegrepen om de wereld van de leerlingen te vergroten. De leerkracht biedt de leerlingen ruimte om hierop te reflecteren.

3. Leerlingen met een auditieve beperking of een taalontwikkelingsstoornis

Auditieve beperkingen

Voor leerlingen die doof of slechthorend zijn, een spraakprobleem hebben en voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) kan de reguliere leerlijn voor beeldende vorming gehandhaafd worden. De overige leerlijnen van de kunstzinnige vakdisciplines kunnen meestal met aanpassingen worden gevolgd. Het tempo waarin dit gaat kan echter verschillen waardoor sommige doelen pas later worden gehaald.

Bij de leerlijn voor muziek, dans en drama spelen hun beperkingen een kleine of grote rol en wordt er afgestemd op de mogelijkheden die leerlingen hebben om deel te nemen aan kunstzinnige oriëntatie.

De groep leerlingen met een auditieve beperking of een taalontwikkelingsstoornis zijn zeer verschillend. Sommige leerlingen kunnen niet of moeilijk praten en/of horen. Leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis kunnen moeite hebben met het verwerken van taal, het produceren en begrijpen van teksten, het communiceren met hun omgeving.

De mate van doofheid of slechthorendheid is van grote invloed op het maken en beluisteren van muziek en ook op de ontwikkeling van drama en dans. Door het achterblijven van de taalontwikkeling is het vaak moeilijk om te communiceren over emoties, de beleving en ervaringen met kunstzinnige oriëntatie. Dat maakt reflectie extra moeilijk. Planning is meestal lastig voor leerlingen met TOS, zodat het bedenken en ontwerpen in de knel komt.

Het creatieve proces

De leerlingen kunnen met aanpassingen het cyclische creatieve proces zoals aangegeven in hoofdstuk 1 doorlopen. In de oriëntatie en onderzoeksfase maken zij, afhankelijk van hun mogelijkheden om te luisteren of te praten, kennis met hun culturele omgeving, luisteren ze met hulp van bijvoorbeeld apparatuur naar muziek en maken waar mogelijk gebruik van ondersteunende middelen. Ze nemen de tijd om rustig en met aandacht te kunnen onderzoeken. Leerkrachten helpen de leerlingen om hun vragen te formuleren en richten de omgeving zo in dat communicatie, met of zonder ondersteuning kan plaats vinden. Dat kan met de Nederlandse gebarentaal of bijvoorbeeld met visuele materialen.

Voordat de leerlingen tot het uitvoeren van een opdracht komen, doorlopen ze op hun specifieke wijze de oriëntatiefase en onderzoeksfase en verwerven zo kennis, vaardigheden en attitudes. De leerkracht stuurt door het stellen van vragen en biedt de leerlingen ruimte om vragen te stellen en keuzes te maken van wat en hoe ze iets gaan uitvoeren. De uitvoering van de opdracht, het maken van iets, kan daarna plaats vinden. Vervolgens reflecteren zij hierop. Door het uitwisselen van de ervaringen, het leren onderbouwen van hun argumenten, leren ze van elkaar. In deze volgende fase wordt het product op aangepaste wijze beschouwd. Zij communiceren hierover met de mogelijkheden die zij hebben. Belangrijk in de oriëntatiefase is het bespreken van het proces dat is doorlopen. De bevindingen zijn leermomenten voor het verdere verloop van het creatieve proces.

Beeldend

De leerlijnen behoeven voor de meeste leerlingen geen extra aanpassingen. Het tempo ligt in het algemeen lager, er zijn soms grote verschillen tussen de leerlingen in een groep. Om opdrachten te begrijpen, erover te vertellen en te reflecteren op eigen en andermans werk kan taal ondersteund worden door gebaren of met visuele middelen als pictogrammen, cijfers, geschreven tekst. Leerkrachten bieden eenduidige woorden bij beelden.

Leerlingen gebruiken beeldende vorming als vorm van communicatie en om hun gevoelens te uiten.

Bij het beschouwen maken leerlingen gebruik van gebarentaal of van ondersteunde communicatie. Door middel van bijvoorbeeld pictogrammen of door een keuze van kleuren kunnen leerlingen aangeven wat ze voelen bij het beschouwen van andermans werk. Of ze kiezen uit verschillende antwoorden (multiple choice) om hun mening te geven en worden daarna gevraagd om met gebaren of geschreven tekst te vertellen wat hun argumenten zijn. De leerkracht laat leerlingen met elkaar van gedachten wisselen en leert ze vaardigheden om te communiceren. Soms worden er speciale gebaren ontworpen om kunst te kunnen beschouwen. Zo zijn er bijvoorbeeld in 2009 150 gebaren bedacht voor het bekijken van kunst in het Rijksmuseum te Amsterdam en werden deze nieuwe gebaren omgezet in een lesprogramma voor dove en slechthorende kinderen uit groep 7 en 8 van het basisonderwijs.

Muziek

De mate van doofheid/slechthorendheid is bepalend voor het beluisteren of uitoefenen van muziek. Toch zijn er steeds meer middelen, zoals implantaten om het horen te bevorderen. Veel leerlingen kunnen bepaalde trillingen horen of voelen.

Voor veel dove leerlingen die voor het eerst muzikles krijgen is het niet vanzelfsprekend om muziek te maken. Ze leven dan wel in een wereld vol geluiden en gevoelde geluiden maar ze hebben vaak nog nooit ervaren dat die geluiden een ordening hebben, betekenis hebben en vooral ook dat zijzelf die orde en betekenis kunnen scheppen in die geluiden. Het is voor hen nieuw dat er een oneindige variatie aan geluiden bestaat en dat je die kunt voelen.

De leerkracht besteedt veel aandacht aan de meest basale elementen van muziek. Elk klein elementje wat voor horende leerlingen misschien een vanzelfsprekendheid is, is voor dove leerlingen een hele ontdekking.

"De muzieklessen hoeven zeker niet in te boeten aan muzikaliteit omwille van de auditieve beperking. Er moet echter wel op een passende manier lesgegeven worden aan deze leerlingen en er moet rekening gehouden worden met de andere manier van muziek waarnemen, die deze leerlingen bezitten en gebruiken" (Segers, 2011).

De leerkracht kan een leerling dichter bij de geluidsbron zetten of geluiden visueel ondersteunen. Het luisteren via een ballon versterkt ook de trillingen. Geluiden kunnen visueel ondersteund worden met bijvoorbeeld kleuren of bewegingen op computer.

"Muziek of geluiden kunnen tactiel, kinesthetisch en visueel ondersteund worden" (Segers, 2011).

Zingen kan wel, ook als de toon niet altijd kan worden vastgehouden. De teksten moeten niet te lang zijn. De leerling is gebaat bij begrijpelijke teksten, die visueel ondersteund worden (geschreven tekst of afbeeldingen).

De leerkracht laat leerlingen ritmes en klanken ervaren, onderscheiden en gebruiken. De leerling leert geluiden te ordenen en betekenis te geven. De leerling ervaart dat er oneindig veel geluiden zijn en leert dat te interpreteren en te gebruiken. Leerlingen gebruiken deze geluiden om gevoelens te uiten en om te communiceren. Luisteren naar muziek kan met alle zintuigen. De leerkracht zorgt dat leerlingen muziek kunnen voelen wanneer ze luisteren en/of zelf spelen. De leerkracht laat de leerlingen ook zien hoe muziek en geluiden ontstaan. Hierbij wordt de omgeving zo ingericht dat storende beelden of geluiden vermeden worden om de aandacht van de leerlingen beter te kunnen richten.

"Een combinatie van beweging en muziek kan voor leerlingen toegankelijkheid bevorderen" (Kleuver, 2010).

Bewegen maakt het beleven van muziek prettiger en vanzelfsprekender. Leerlingen worden sneller uitgenodigd als ze kunnen bewegen.

De leerkracht gebruikt muziek ook om de spreektaal te verbeteren. Voor een aantal leerlingen is zingen makkelijker en plezieriger. Zeker wanneer praten moeilijk is en leerlingen hierdoor geremd worden om zich te uiten.

De leerlingen experimenteren met voorwerpen, muziekinstrumenten en met digitale instrumenten. Ze proberen uit hoe je geluiden en muziek kunt maken en beluisteren. De leerkracht helpt een instrument te kiezen dat past binnen het bereik van het gehoor van de leerling.

De leerlingen luisteren naar elkaar. De docent laat de leerlingen ook luisteren naar muziek van uitvoerende kunstenaars tijdens een concert of luisterend naar een cd of dvd met muziek. Ze communiceren hierover met elkaar en geven hun mening, ondersteund met gebaren of pictogrammen.

Drama en dans

Deze kunstdisciplines hebben onder andere te maken met taal, geluiden en muziek. Maar ook met mimiek, gebaren, pantomimiek en beweging. Deze laatste vormen zijn uiterst geschikt om te gebruiken als vervanging of ondersteuning van de gesproken taal of communicatie. Bijzonder is ook dat gebruikers van gebarentaal daar vaak lichaamstaal en vooral mimiek aan toevoegen. Op die manier zijn dove en slechthorende leerlingen veelal vroeg bekend met de mogelijkheden hiervan.

De leerkracht laat leerlingen verbeelden aan de hand van gebaren, plaatjes, muziek, voorwerpen, verhalen, eigen ervaringen en ideeën. De leerlingen ervaren hoe je met behulp van je eigen lichaam, met attributen en een (denkbeeldige) omgeving allerlei situaties kunt verbeelden. De leerkracht laat leerlingen ervaren dat ze op allerlei manieren, ook zonder geluiden en taal kunnen communiceren.

De leerkracht kan drama bewust inzetten om de sociale ontwikkeling en de taalontwikkeling (begripsvorming) te ontwikkelen.

Voorstellingen kunnen bijvoorbeeld ondersteund worden met een verhalenverteller die in gebarentaal spreekt.

De leerkracht laat de leerlingen niet te veel verschillende uitingsvormen van drama combineren omdat het moeilijk is voor deze leerlingen om overal aandacht aan te schenken. Denk hierbij aan stemvolume, klank, emotie, bewegen, lichaamstaal. Het is ook moeilijk als er in een spel te veel tekst moet worden gesproken.

De leerlingen oefenen allerlei vormen van dramatische expressie met andere leerlingen samen. Dat doen ze in een veilige setting en met kleine stappen. Ze kijken hoe een ander iets uitbeeldt. Ze verwoorden of beelden uit wat ze zien bij die ander en geven aan hoe ze daarop kunnen reageren.

Leerlingen die moeilijk kunnen praten hebben vaak last van spreekangst en hebben soms een beperkte communicatieve redzaamheid. Impliciet taalgebruik tijdens drama is moeilijk voor de leerlingen. Drama met taal is vaak moeilijk voor leerlingen met auditieve problemen. Hun spel is anders, ze gebruiken vooral beelden die ze kennen en willen naspelen. Ze gebruiken weinig middelen als substituu, maar spelen juist meer functioneel met voorwerpen. Fantasie en werkelijkheid kunnen aanvankelijk nog moeilijk zijn voor dove en slechthorende leerlingen. Leerkrachten houden hier rekening mee en bieden realistisch spel(-materiaal), bieden veel visuele ondersteuning en geven leerlingen de ruimte om te spelen.

4. Langdurig zieke of lichamelijk gehandicapte leerlingen

Leerlingen met een langdurige ziekte of een lichamelijke handicap

Het gaat hierbij om zeer diverse ziektes, aandoeningen, stoornissen of lichamelijke beperkingen. Denk hierbij aan astma, kanker of aan hersenbeschadiging waardoor uitval ontstaat, hemiplegie, het missen van een arm of been of een deel ervan. Het is afhankelijk van de aard en zwaarte van de beperking of zij wel of niet kunnen deelnemen aan kunstzinnige oriëntatie. De beperkingen zijn te verschillend en kennen zo veel gradaties in beleving en tijd, dat het niet mogelijk is om per kunstzinnige vakdiscipline aanpassingen of mogelijkheden te schetsen. In dit hoofdstuk worden een aantal zaken beschreven die belangrijk kunnen zijn voor deze leerlingen.

Waar lopen deze leerlingen zoal tegen aan?

Sociaal-emotionele problemen

Leerlingen die niet op hun lichaam kunnen vertrouwen, weinig zelfvertrouwen hebben, geen dingen kunnen doen die ze graag willen doen, kunnen emotioneel uit hun evenwicht raken. Dit kan zich uiten in depressies, angsten, opstandig of introvert gedrag. Sommige leerlingen hebben daardoor sociaal en/of emotioneel diverse problemen. Kunstzinnige oriëntatie kan voor deze leerling extra ondersteuning bieden om hun gevoelens te leren uiten en sociaal beter om te kunnen gaan met hun klasgenoten. Een leerkracht kan door extra aandacht hiervoor een ondersteunend en verantwoord onderwijsaanbod creëren. Een leerling kan meer tijd of aandacht nodig hebben om sommige doelen te halen.

Belangrijk is vooral dat ze plezier hebben in de lessen en samen met anderen kunnen werken, erbij horen. Deze leerlingen verliezen door hun ziekteverzuim vaak het contact met anderen en worden soms heel onzeker hierin.

Vermoeidheid

Sommige ziektes en/of handicaps hebben een enorme impact op het uithoudingsvermogen en concentratie van leerlingen. Ze zijn soms snel vermoeid of zelfs uitgeput omdat hun lichaam niet meewerkt. Aanpassingen in tempo of ondersteuning bij onderdelen van een opdracht, kunnen helpen om de doelen, eventueel wat later, te behalen. Sommige doelen kunnen niet haalbaar zijn omdat leerlingen bijvoorbeeld niet (lang) kunnen staan of omdat bepaalde bewegingen te zwaar zijn, bijvoorbeeld bij dans of zagen. Hier zijn aanpassingen mogelijk op gebied van bijvoorbeeld tempo, tijdsduur, onderwerp en uitvoering.

Motorische beperkingen

Ook hier gaat het, net als bij vermoeidheid om persoonlijke aanpassingen. Er zijn speciale hulpmiddelen ter ondersteuning van de uitvoering en beleving van kunstzinnige oriëntatie. Denk hierbij bijvoorbeeld aan mogelijkheden als rolstoeldansen, spelen op omgebouwde/aangepaste muziekinstrumenten. Sommige onderdelen uit de leerlijnen voor de verschillende kunstzinnige vakdisciplines zullen aangepast moeten worden. Ze zijn afhankelijk van de mogelijkheden van de leerling en van de technische mogelijkheden om iets te kunnen aanpassen. De leerkracht bepaalt samen met de leerling en de ouders welke doelen een aanpassing behoeven binnen de leerlijn kunstzinnige oriëntatie.

5. Leerlingen met een psychiatrische stoornis

Leerlingen met een psychiatrische stoornis

Deze stoornis is zeer divers. Een psychiatrische stoornis wordt omschreven in de DSM-V. Dit is een afkorting van [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders](#) De V staat voor de vijfde versie en wordt gebruikt als een psychiatrische tool om stoornissen te classificeren en te diagnosticeren. Denk hierbij bijvoorbeeld aan autisme verwante stoornissen, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder/aandachttekortstoornis), ODD (Oppositional Defiant Disorder/oppositionele gedragstoornis), CD (conduct disorder/antisociale gedragstoornis). Deze leerlingen hebben om zeer verschillende redenen meestal behoefte aan een duidelijke structuur en voorspelbaarheid. Voor mensen met een aan autisme verwante contactstoornis is structuur nodig omdat informatie niet in samenhang binnenkomt, maar fragmentarisch. Zij hebben steun aan een vast verloop van gebeurtenissen. Bij leerlingen met een aandachtstoornis kunnen heldere afspraken en vaste structuur een kader bieden.

Het gaat hier dus niet om aanpassingen op leerdoelen van kunstzinnige oriëntatie, maar om aanpassingen in de randvoorwaarden, in de structuur van de omgeving, de instructie en de pedagogische aanpak. Deze voorwaarden kunnen belangrijk zijn om ruimte te scheppen, om ideeën vorm te geven en open te staan voor andermans opvattingen. Kunstzinnige oriëntatie kan deze leerlingen vaardigheden leren om zich beter te kunnen handhaven in hun omgeving. Ze leren de veranderende werkelijkheid beter te (her-)kennen en er vorm en betekenis aan te geven.

Leerlingen die hier moeite mee hebben vragen extra ondersteuning van de leerkracht. Deze vaardigheden kunnen geleerd worden door samen die werkelijkheid te verkennen, erover te praten en opdrachten te maken die hier verband mee houden. Dat kost extra leertijd. Hierdoor kan het zijn dat doelen op wat latere leeftijd gehaald worden.

Het creatieve proces kan per kunstzinnige vakdiscipline en per leerling verschillen. Dat hangt af van de behoefte aan ondersteuning. Een aantal leerlingen met een psychiatrische stoornis heeft moeite met het omgaan met gevoelens en emoties van zichzelf en anderen. Moeilijk is ook het hebben van een goed zelfbeeld of het kunnen interpreteren van andermans gedrag. Als taal en gedrag onvoldoende worden begrepen en de communicatie moeizaam verloopt, wordt omgaan met anderen soms problematisch. In de lessen kunstzinnige oriëntatie (waar de gezamenlijke oriëntatie, het samen onderzoeken, maar ook de beschouwingsfase een goede reflectie vragen) kan deze activiteit, die de spil vormt van het creatieve proces, in de knel komen. De leerkracht kan helpen om deze problemen inzichtelijk te maken en ze vaardigheden leren om hier beter mee om te gaan.

Leerlingen kunnen door begeleid te experimenteren binnen de kunstzinnige vakdisciplines van kunstzinnige oriëntatie een vorm zoeken, die het beste werkt om hun gevoelens en emoties beter uit te kunnen drukken. Het vraagt van een leerkracht een alerte houding en inzicht in vormen van kunstzinnige vakdisciplines die deze leerlingen aanspreken.

Een algemene aanbeveling voor aanpassing van de leerlijn kunstzinnige oriëntatie is er niet omdat deze aanpassingen voor deze groep leerlingen zeer verschillend zijn. De volgende adviezen moeten dan ook in dat licht worden gezien.

Autisme

Met autisme wordt bedoeld de diagnose autisme spectrum (ASS), het klassieke autisme en andere pervasieve ontwikkelingsstoornissen zoals bijvoorbeeld het syndroom van Asperger, PDD-NOS.

De kenmerken van deze stoornissen zijn verschillend en dat vraagt een andere begeleiding. Het is in dit kader echter vooral belangrijk voor de leerkracht om goed te observeren en samen met

de leerling en de ouders te bepalen wat er nodig is, om succesvol te zijn met het halen van doelen voor kunstzinnige oriëntatie.

Voor leerlingen met autisme zijn er met name op gebied van dramatische expressie, muziek en dans aanpassingen nodig. Leerlingen met autisme kunnen zich moeilijk verplaatsen in de gevoelens en beweegredenen van een ander. Wanneer de leerkracht uitgaat van een realistische context en werkt vanuit de belevingswereld van de leerling, is er kans op aansluiting en voelt een leerling zich vertrouwd genoeg om te spelen of te dansen. Er zijn meestal voorbeelden nodig zodat de leerling kan imiteren en op basis daarvan verder durft te spelen of te dansen.

Er is meestal geen wederkerigheid in het contact tussen leerlingen met autisme en hun omgeving. Leerlingen hebben weinig invoelingsvermogen. Samenwerken en meedenken met een ander is daardoor extra moeilijk voor ze.

Het verbeelden van gevoelens, bijvoorbeeld tijdens het dansen of het interpreteren van boos gedrag tijdens drama, kan leiden tot communicatieproblemen, onbegrip of angst.

De betekenis van een voorstelling of de bedoeling van een schilderij kan ze ontgaan. Dat inleven voor leerlingen met autisme moeilijk is, geldt voor alle vormen van de kunstzinnige vakdisciplines. In het creatieve proces zien we meestal een individuele uitwerking van een idee en is er weinig sprake van samen oriënteren, ontdekken of maken. Reflecteren op eigen werk en dat van anderen is moeilijk voor deze leerlingen.

Leerlingen met autisme nemen gedetailleerd waar. Dat betekent dat informatie in stukjes binnenkomt waardoor ze niet de samenhang kunnen zien. Ze kunnen daardoor extra last hebben van bepaalde details in hun waarneming. Deze details kunnen in hun beleving zo storend of angstwekkend zijn, dat ze niet toe komen aan de doelen van een les. Bijvoorbeeld het kuchen, voeten schrapen, fluisteren of het horen van een bepaalde stem kan een leerling met autisme zo onrustig maken dat het focussen op een onderwerp heel problematisch wordt. Anderzijds kunnen leerlingen met autisme soms heel goed details onthouden. Dat is soms goed te zien in de tekeningen van leerlingen met autisme, ze zijn vaak verrassend origineel en hun werkelijkheid wordt vaak tot in de kleinste facetten weergegeven.

Leerlingen met autisme hebben vaak moeite met de betekenisgeving van woorden en dit kan verwarrend zijn in de communicatie. Een uitdrukking of gezegde is daardoor soms verwarrend en heeft uitleg nodig van de leerkracht. Sommige leerlingen zoeken daarom ook geen betekenis achter grapjes of begrijpen niet dat iemand overdrijft of niet de waarheid zegt. Hierdoor kunnen deze leerlingen soms vreemd, brutaal of asociaal overkomen. Het werk van anderen beschouwen wordt heel lastig als je deze dingen niet kunt begrijpen.

"Volledig abstracte kunst is voor hen onbegrijpelijk, omdat het een groot verbeeldend vermogen vraagt" (Strubbe, 2011).

Zelfreflectie is meestal heel rechtlijnig, bijna feitelijk. Het maakt het spelen van drama ook moeilijk, wanneer inleving en betekenisgeving van woorden niet goed gaat. De leerkracht kan ze helpen door veel voorbeelden te geven en zo realistisch en functioneel mogelijk spel te bieden. Dansen van vastomlijnde passen kan ook, hoewel sommige leerlingen met autisme soms wat houterig en mechanisch overkomen, omdat ze mogelijk nadenken over elke pas.

Muziek kan voor leerlingen met autisme veel bieden. Leerlingen kunnen veel plezier beleven aan het horen en maken van muziek. Muziek biedt voor veel leerlingen ontspanning.

"Muziek, klank en ritme vormen een taal die kinderen met autisme kan helpen om contact te maken, hun gevoelens te uiten en te verwerken. Muziek als therapie blijkt vaak een middel om de starheid in houding en gedrag van deze kinderen te doorbreken en ze te helpen uit hun isolement te komen. Muziek is het middel en de basis voor de communicatie tussen het kind en de muziektherapeut. Samen doen zij van alles met muziek en geluid. De muziektherapeut heeft daarvoor een scala aan muziekinstrumenten bij zich. Muziek wordt gebruikt om het kind te

prikkelen, nieuwsgierig te maken of te motiveren, maar ook om een veilige sfeer te scheppen waarin het kind zich vrij kan uiten" (Papageno,2014).

Afstemmen is voor deze leerlingen erg moeilijk. Muziek kan gelegenheid bieden om dit wel te doen omdat samen muziek maken bij uitstek iets is wat je samen doet. Muziek kan een sfeer bieden die uitnodigt. Muziek kan leerlingen motiveren om mee te doen, samen te spelen, elkaar te helpen.

ADHD

Die verscheidenheid in mogelijkheden geldt ook voor leerlingen met ADHD of voor leerlingen met andere stoornissen. De mate waarin een leerling ADHD heeft en hoe hij hiermee om kan gaan, vraagt wel of geen aanpassingen in (met name) de didactische en pedagogische aanpak bij de verschillende vakdisciplines van kunstzinnige oriëntatie. Sommige leerlingen, met ADHD hebben weinig rust om goed en gedetailleerd waar te nemen, ze springen van het ene naar het andere onderwerp. Soms reageren deze leerlingen zeer impulsief. Het vraagt van een leerkracht om te zorgen voor extra aanpassingen, bijvoorbeeld het aanbieden van een prikkelarme omgeving, doelen in kleinere stappen te delen en afspraken te maken over gedrag. ADHD kan ook tot hele verrassende resultaten leiden en heel goed samen gaan met verbeelding en met excellentie op gebied van kunstzinnige oriëntatie. Door hun impulsiviteit en energie ontdekken ze allerlei onverwachte mogelijkheden en kunnen zij zich emotioneel soms beter uitdrukken. Doordat deze drukke en/of impulsieve leerlingen veel aandacht kunnen vragen, krijgen ze vaak negatieve kritiek wat kan leiden tot een laag zelfbeeld en weinig zelfvertrouwen. Leerkrachten geven deze leerlingen weer zelfvertrouwen door ze extra oefening te bieden op hun niveau en ze succeservaringen te laten opdoen. Leerlingen kunnen achter raken in hun ontwikkeling doordat ze in hun druk gedrag blijven hangen en zich niet kunnen focussen op de lesstof. Kunstzinnige oriëntatie kan hen helpen om rustiger te worden en om beter om te gaan met anderen. Door middel van drama, muziek en dans kunnen ze leren samenwerken en hun gevoelens en ideeën naar voren brengen. Het vraagt van leerkrachten alertheid en flexibiliteit om te ontdekken wat deze leerlingen nodig hebben en hoe zij gestimuleerd kunnen worden een vorm binnen de kunstzinnige vakdisciplines te zoeken om zich creatief te kunnen uiten.

ODD/CD

Leerlingen met stoornissen als ODD en CD hebben moeite met het omgaan met autoriteit en hebben naast een rustige omgeving een duidelijke structuur nodig. Ze hebben bij kunstzinnige oriëntatie vooral winst bij voorspelbare lessen en een consequente aanpak. Leerlingen hebben behoefte aan goede afspraken over gedrag en omgang met elkaar. Zo zal bijvoorbeeld een leerling met een ernstige vorm van ODD die naar een toneelvoorstelling gaat, baat hebben bij het vooraf bespreken van te verwachten chronologische gebeurtenissen en het gedrag dat hier het beste bij past. Maar ook het bespreken van het programma, het doel en de opbrengst van de voorstelling en de vragen die hierbij gesteld kunnen worden. Leerkrachten bieden duidelijkheid en stimuleren deze leerlingen, geven de leerlingen complimenten als het goed gaat.

Internaliserende problematiek

Leerlingen met internaliserende problematiek hebben meestal veel baat bij kunstzinnige oriëntatie. Deze leerlingen zijn met hun emoties naar binnen gekeerd en spreken meestal weinig of hebben weinig contact met anderen over hun problemen. Zij kunnen zich door middel van (non-)verbale vormen van de verschillende vakdisciplines van kunstzinnige oriëntatie uiten en hierdoor beter communiceren. Door mee te doen met anderen en daardoor meer zelfvertrouwen te krijgen, kan dit leiden tot meer contact en plezier. Ze kunnen gevoelens van bijvoorbeeld angst en verdriet herkennen bij anderen leerlingen of bij volwassenen in een toneelstuk, een lied of in een beeldhouwwerk. Alle kunstvormen kunnen hiervoor gebruikt worden, maar voor deze leerlingen is het extra belangrijk om te zien wat hen interesseert en waar zij zich het prettigst bij voelen, zodat zij meer zelfvertrouwen krijgen om zich te uiten en vorm te geven aan de problemen die ze hebben.

Literatuur

Gulikers, L. (2007). Muziek kan zoveel meer zijn! *Pyramide*, 61(1), 26-28.

Have, L. ten. (2013). *Ik zie, ik zie, wat jij niet ziet*. Scriptie Opleiding docent muziek. Enschede: ArtEZ.

Kickers, E. (2004). *Vorm in beeld gebracht. Beeldend werken met slechtziende en blinde leerlingen*. Amsterdam: Bartiméus.

Kleuver, L. (2010). *Kunsteducatie speciaal, maatwerk of meesterwerk, Een onderzoek naar kunsteducatie in het speciaal onderwijs in de provincie Utrecht*: S.l., s.n. (Masterscriptie ArtEZ Hogeschool, Masteropleiding Kunsteducatie).

Krolick, B. (2007). *Inleiding tot het lezen van het Braille muziekschrift*. Grave: Dedicon.

Meide, M.K., van der. (2010). *Kunsteducatie in het Speciaal Onderwijs*. (Masterscriptie kunstbeleid- en management). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Molema, Y., Broek, E. van den, & Eijden, A. van. (2009). *Spelontwikkeling en spelbegeleiding van slechtziende en blinde kinderen*. Huizen: Koninklijke Visio.

Ministerie van OCW. (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW. Verkregen 28 januari 2014, van www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerdoelenboekje.pdf

Sacks, O. (2007) *Muziek en brein*, Amsterdam: J.M. Meulenhoff).

Segers, E. (2011). *Handenvol muziek* (Bachelorscriptie). Utrecht: Hogeschool voor de kunsten.

Smedema, M. (2009). *Muziek in het mytil onderwijs*. *Pyramide*, 63(5), 9-11.

Strubbe, R. (2011). *Bijzonder, kan niet zonder* (Masterscriptie MA Kunsteducatie, Kunsten Cultuur en Media). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Wiersema, M. (2005). *Project Muziek Speciaal*. Verkregen 16 februari 2014, van www.muziekspeciaal.com

Willms, M. (2012). *Muziek en Waarneming* (Afstudeerscriptie Bachelor Opleiding Docent Muziek (ODM)). Den Haag: Hogeschool Helicon.

Zweden-van Buuren, A. van. (2007). *Autisme en Kunst, een vruchtbare relatie* (Literatuuronderzoek). Amsterdam: Hogeschool voor de Kunsten.

Bijlage 1 Kerndoelen voor leerlingen die normaal of moeilijk leren

Tekenen en Handvaardigheid

Vormgeven

70. De leerlingen leren ideeën, ervaringen en gevoelens uitdrukken in een beeldend werkstuk en daar over te communiceren.

71. De leerlingen leren beeldende aspecten zoals kleur, vorm, ruimte, structuur van het materiaal en compositie doelgericht gebruiken in een werkstuk.

72. De leerlingen leren de mogelijkheden van materialen onderzoeken en toepassen in hun eigen werk. Daarbij gebruiken ze de benodigde gereedschappen op een veilige manier.

Beschouwen

73. De leerlingen leren hun eigen werk met dat van anderen te vergelijken.

74. De leerlingen leren dat mensen door middel van beeldende producten (reclame, media, kleding, kunst) iets kunnen meedelen en overbrengen.

Muziek

Muziek maken

75. De leerlingen leren liederen alleen en in groepsverband zingen.

76. De leerlingen leren eenvoudige muziek spelen op schoolinstrumenten, met en zonder hulp van notatie.

77. De leerlingen leren een muziekstukje bedenken en uitvoeren op basis van een gegeven melodie, ritme of voorzin, verhaal, sfeer of stemming.

Muziek beluisteren

78. De leerlingen verwerven enige kennis en waardering voor muzikaal erfgoed uit heden en verleden.

79. De leerlingen leren zelfgemaakte muziek en muziek gemaakt door anderen vergelijken en er een waardering over uitspreken. Ze leren muziekinstrumenten herkennen en benoemen.

Spel en beweging

Vaardigheden

80. De leerlingen leren een gegeven situatie in een gedramatiseerde vorm uitvoeren.

81. De leerlingen leren speelliederen en dansen uitvoeren en ervaringen, gevoelens, situaties en gebeurtenissen met elkaar in beweging en dans weergeven.

Beschouwen

82. De leerlingen leren verschillen en overeenkomsten aangeven tussen het eigen spel en dat van anderen. Ze leggen daarbij relaties tussen spel en de dagelijkse werkelijkheid.

Bewegingsonderwijs (dans staat vermeld bij de doelen voor bewegingsonderwijs)

85. De leerlingen leren deelnemen aan verschillende vormen van bewegen op muziek.

Bijlage 2 Kerndoelen voor Primair onderwijs

54 De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

55 De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

56 De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo