

Kunsteducatie en het Speciaal Onderwijs

Over de mogelijkheden van kunsteducatie voor kinderen met
externaliserende gedragsproblemen

Masterscriptie Kunstbeleid- en management

Tracé Kunst en Mediabeleid

Universiteit Utrecht

Moon van der Meide

3036855 – M.K.vanderMeide@Students.uu.nl

Afstudeerbegeleider: Dr. F. Haanstra

Tweede beoordelaar: Dr. P. Lelieveldt

Aantal woorden: ca. 16.100

Versie: Augustus 2010

Inhoudsopgave

H.1 Inleiding	4
Achtergrond	4
Opzet.....	5
Belangrijke definities	7
H2. Externaliserende gedragsproblematiek.....	8
2.1 Achtergrond	8
2.2 Classificatie	9
2.3 ADHD.....	9
2.4 Gedragstoornissen	11
2.5 Gevolgen	12
H3. Onderwijs.....	14
3.1 Achtergrond: Cijfers?	14
3.2 Weer Samen Naar School	15
3.3 Het Speciaal Onderwijs	16
3.4 Analyse.....	17
H4. Kwalitatief survey: kunsteducatie in het speciaal onderwijs.....	18
4.1 Achtergrond	18
4.2 Stageonderzoek	18
4.3 Toepassing in thesis	19
4.4 Resultaten: praktische invulling.....	22
4.5 Resultaten: visie/ ideologie.....	26
4.6 Resultaten: spanningsveld?	28
4.7 Analyse.....	30
H5. Externaliserende gedragsproblemen en kunsteducatie: creativiteit.....	32
5.1 Achtergrond Stelling 1	32
5.2 Onderbouwing	32
5.3 Creativiteit en kunsteducatie?	36
5.4 Analyse.....	38
H6. Externaliserende gedragsproblemen en kunsteducatie: vaardigheden & ontwikkeling	40
6.1 Achtergrond Stelling 2	40

6.2 Het versterken van de cognitieve vaardigheden	40
6.3 Het ontwikkelen van sociale vaardigheden	44
6.4 Het verbeteren van het zelfbeeld	48
6.5 Analyse.....	51
H.7 Conclusie, discussie & reflectie.....	52
Conclusie	52
Discussie & reflectie.....	54
Referentielijst	56
Bijlagen.....	63

H.1 Inleiding

Achtergrond

“Hoog tijd dus dat er meer aandacht komt voor kunst en cultuur in het speciaal onderwijs”¹ is de conclusie van A. Twaalfhoven in het *Bulletin Cultuur en School*. Zij schreef dit artikel naar aanleiding van de *Dag van de Cultuureducatie*, een jaarlijks initiatief van Cultuurnetwerk Nederland en de Vlaamse CANON Cultuurcel. Deze dag stond in 2009 geheel in het teken van het speciaal onderwijs.² In dit artikel worden een aantal zeer interessante kwesties opgeworpen over de huidige relatie tussen kunsteducatie en het speciaal onderwijs.

Allereerst wordt gesteld dat de kunsteducatie in het speciaal onderwijs te beperkt is. Aan de ene kant lijkt dat veroorzaakt te worden door een gebrek aan aandacht en passend aanbod vanuit de externe culturele instellingen.³ Maar “in het speciaal onderwijs heeft kunsteducatie [ook] nog geen vanzelfsprekende plaats in het curriculum verworven”⁴. Ten tweede wordt vastgesteld dat het belang van voldoende, passende kunsteducatie juist voor deze doelgroep erg groot zou zijn. Zo stelt A. van Zweden-van Buuren, van de Stichting Papageno: “Juist voor leerlingen met een beperking kan de invloed van kunsteducatie groot zijn, groter zelfs dan voor leerlingen in het reguliere onderwijs”⁵. In navolging hiervan wordt nog iets vastgesteld. Eén van de conclusies die werd getrokken naar aanleiding van de *Dag van de Cultuureducatie* was dat het belang voor deze doelgroep algemeen wordt onderkend, of zoals Twaalfhoven zegt: “Cultuureducatie is belangrijk voor leerlingen in het speciaal onderwijs. Daar is men het al jaren over eens”⁶.

Deze constatering roepen vragen op. Is het aanbod van kunsteducatie voor kinderen met beperkingen werkelijk (te) gering, zowel binnen als buiten de school? Is het echt zo dat deze kinderen (extra) baat hebben bij kunsteducatie en welke invloed wordt dan precies bedoeld? Is er inderdaad sprake van een eensgezinde visie als het gaat om het belang van kunst voor kinderen in het speciaal onderwijs? Het is lastig om pasklare antwoorden te geven op deze vragen. Allereerst over de positie van de kunsteducatie op de speciaal onderwijs scholen. De laatste jaren zijn er een behoorlijk aantal initiatieven opgezet om te monitoren hoe het gesteld is met de kunsteducatie in het onderwijs. Een

¹ A. Twaalfhoven, “Hoog tijd voor meer cultuureducatie in het speciaal onderwijs,” *Bulletin Cultuur en School* 57 (2009):13.

² Parafraze Ibidem: 13-16.

³ Ibidem, 13.

⁴ A. van Zweden-van Buuren, “Autisme en kunst, een vruchtbare relatie: kunsteducatie en creatieve therapie of de noodzaak van een speciale kunstdocent,” (Masterthesis, Hogeschool voor de Kunsten Amsterdam, 2007), 4.

⁵ Twaalfhoven (2009), 13.

⁶ Ibidem.

aantal voorbeelden hiervan zijn *Hart(d) voor cultuur gemeten*⁷ en de monitor *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs*.⁸ In deze publicaties wordt echter geen specifieke aandacht geschonken aan het speciaal onderwijs. De speciaal onderwijscholen die deelnemen gaan op in de algemene data.

Dan de vraag of kinderen in het speciaal onderwijs extra belang hebben bij kunsteducatie. In de huidige literatuur is er weinig aandacht voor dit *waarom* van de kunsteducatie voor deze doelgroep. De meeste literatuur richt zich op de praktische invulling van kunsteducatie voor kinderen met speciale behoeften. Enkele voorbeelden hiervan zijn het werk van F. Anderson⁹, B. Gerber & D. Guay¹⁰ en A. Kempe.¹¹ Aan de Hogeschool van Amsterdam is een onderzoek opgestart, maar ook deze richt zich weer op het vormgeven van een “handleiding met adviezen, en tips voor en voorbeelden van cultuureducatieve activiteiten voor kinderen met speciale behoeften”¹². Er is een gebrek aan onderzoek “that makes an explicit link between specific arts education practices and the effects on students with special needs”¹³. Er is dus relatief weinig geschreven over het daadwerkelijke belang van kunsteducatie voor kinderen met speciale behoeften, laat staan dat er duidelijk is in hoeverre deze legitimering breed gedragen wordt in zowel praktijk als wetenschap.

Opzet

Voor dit thesisonderzoek is het dus een uitdaging om specifiek te kijken naar de invulling, de mogelijkheden en het belang van kunsteducatie voor kinderen met speciale behoeften. Door een gebrek aan gericht onderzoek lijkt het relevant om eerst te kijken naar praktijk en in navolging hiervan naar achterliggend wetenschappelijk onderzoek. Er speelt echter één probleem. De doelgroepen binnen het speciaal onderwijs zijn enorm divers. In dit veld vinden we onder andere kinderen met leerproblemen, opvoedingsproblemen en fysieke handicaps. Het lijkt haast onmogelijk om te spreken over hét speciaal onderwijs. Het lijkt dus verstandig om te kiezen voor één specifieke doelgroep.

Een groep kinderen die momenteel veel in de belangstelling staat zijn de kinderen met gedragsproblemen, omdat veel mensen in de veronderstelling verkeren dat deze problemen de

⁷ Cultuurnetwerk Nederland, *Hart(d) voor Cultuur gemeten* (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2005).

⁸ K. Hoogeveen en C. Oomen, *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs* (Utrecht: Oberon en Sardes, 2009).

⁹ F. Anderson, *Art-Centered Education and Therapy for Children with Disabilities* (Illinois: Thomas Books, 1996).

¹⁰ B. Gerber en D. Guay, *Reaching and Teaching Students with Special Needs through Art* (Reston: National Art Education Association, 2006).

¹¹ A. Kempe, *Drama Education and Special Needs* (Cheltenham: Stanley Thornes Publishers, 1996).

¹² W. Scherpenisse, “Speciaal Onderwijs en Cultuureducatie,” in *Zicht op... Speciaal Onderwijs en Cultuureducatie*, ed. Cultuurnetwerk Nederland (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2009), 6.

¹³ C. Keirstead en W. Graham, *VSA arts Research Study: Using the Arts to Help Special Education Students Meet their Learning Goals* (Portsmouth: RMC Research Corporation, 2004), 8.

laatste jaren zijn toegenomen.¹⁴ Vooral het externaliserende probleemgedrag zorgt voor moeilijkheden, omdat juist dit naar buiten gerichte gedrag merkbare gevolgen heeft in bijvoorbeeld het onderwijs. De stoornis zelf is vaak niet te genezen, maar het probleemgedrag en met name de gevolgen ervan kunnen wel (positief) beïnvloed worden.¹⁵ Het lijkt dus waardevol om te kijken of kunsteducatie voor deze groep kinderen iets kan betekenen.

De vraag die in dit onderzoek centraal staat is:

Welke mogelijkheden biedt de kunsteducatie voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen volgens het speciaal onderwijsveld en in hoeverre zijn deze visies te onderbouwen met de bestaande onderzoeksliteratuur?

Allereerst volgt een uiteenzetting over de gedragsproblematiek en over het onderwijsveld waarin kinderen met deze problematiek terecht komen. Vervolgens is het woord aan de praktijk. In een kwalitatief survey komen negen speciaal onderwijs scholen uit Den Haag aan bod die veel te maken hebben met kinderen met deze stoornissen. De vraag is: welke mogelijkheden zien zij? Er wordt gekeken naar twee verschillende gebieden: de praktische invulling en de achterliggende visie. Aan de hand van dit survey zijn een tweetal stellingen geformuleerd op het gebied van de legitimering van kunsteducatie voor deze doelgroep, die in een verdiepende theoretische analyse getracht onderbouwd te worden. De deelvragen zijn dan ook:

1. Wat zijn externaliserende gedragsproblemen?
2. Waar in het onderwijs vinden we kinderen met externaliserende gedragsproblemen?
3. Survey: In welke mate biedt het speciaal onderwijsveld in Den Haag kunsteducatie aan kinderen met externaliserende gedragsproblemen en waarom is dit volgens hen van belang?
4. Stelling 1: Hebben kinderen met externaliserende gedragsproblemen een relatief sterke creatieve aanleg en is kunsteducatie daarom een geschikt onderdeel van het curriculum?
5. Stelling 2: Kan kunsteducatie vaardigheden aanleren en ontwikkelingen stimuleren die belangrijk zijn voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen?

¹⁴ Openbare Basisschool de Hoeven, "De Vreedzame School," Over de vreedzame school, http://www.digidact.nl/Digidact_C01/default.asp?ComID=32&modid=14001&itemid=0&time=234031 (04-07-10)

¹⁵ S. Meijer, F. Verhulst en C. Konijn, "Gedragsstoornissen samengevat," in *Volksgezondheid Toekomst Verkenning* (Bilthoven: RIVM, 2006) via <http://www.nationaalkompas.nl/gezondheid-en-ziekte/ziekten-en-aandoeningen/psychische-stoornissen/gedragsstoornissen/gedragsstoornissen-samengevat/> (05-07-10).

Deze deelvragen zullen achtereenvolgens behandeld worden, waarna de conclusie en discussie gepresenteerd zullen worden. Dit onderzoek richt zich op het verzamelen, beschrijven en analyseren van empirische data en onderzoeksliteratuur uit verschillende velden en disciplines. Doel van dit onderzoek is de huidige status van kunsteducatie voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen vaststellen, maar zeker ook een afgewogen oordeel te geven over de werkelijke potentie van kunsteducatie voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen.

Belangrijke definities

In dit onderzoek worden een aantal begrippen gebruikt, die voor verschillende interpretaties vatbaar zijn. In dit onderzoek zal het gaan over kunsteducatie, en niet over cultuureducatie. Dit is een wezenlijk onderscheid, omdat zaken als erfgoed en media-educatie wel onder cultuur-, maar niet onder kunsteducatie vallen. De definitie van kunsteducatie die gehanteerd wordt is overgenomen van F. van Panhuis, die een scriptie schreef over autonome kunsteducatie:

Onder kunsteducatie versta ik het onderwijs in de actieve beoefening van de kunsten, de reflectie op het werk van zowel amateurs als professionele kunstenaars en het plaatsen van kunstuitingen in een culturele en maatschappelijke context. Dus ook het aanschouwen en beschouwen van kunstuitingen valt onder de kunsteducatie.¹⁶

Dan een ander diffuus concept, te weten het begrip kinderen. Aangezien het hier gaat om educatie in een schoolse setting zal het gaan om kinderen die de leerplichtige leeftijd bereikt hebben (vanaf 5 jaar).¹⁷ Aangezien het verder lastig is om voor het speciaal onderwijs een afgebakend onderscheid te maken tussen het primair en het voortgezet onderwijs, omdat sommige scholen beide onder één dak hebben, is gekozen voor een ruime betekenis. Er wordt hier bedoeld “een jong iemand die nog niet volwassen is.”¹⁸ In Nederland is de wettelijke leeftijd waarop iemand wordt benoemd als zijnde volwassen 18 jaar.¹⁹ In dit onderzoek wordt met kinderen dan ook bedoeld op die groep die tussen de 5 en de 18 jaar oud is. Zoals eerder aangegeven zullen in de komende hoofdstukken de begrippen externaliserende gedragsproblemen en speciaal onderwijs verder worden uitgewerkt.

¹⁶ F. van Panhuis, “Autonome kunsteducatie in geïntegreerd curriculum voor voortgezet onderwijs,” (Thesis, Universiteit Utrecht, 2005), 9.

¹⁷ Leerplicht, “Alles over de Leerplichtwet,” Website over de leerplicht, <http://www.leerplicht.net/webpages/leerplicht.html> (05-07-10).

¹⁸ Encyclo Online Encyclopedie, “Definitie Kind,” Online Encyclopedie, <http://www.encyclo.nl/begrip/kind> (05-07-10).

¹⁹ Encyclo Online Encyclopedie, “Definitie Volwassenen,” Online Encyclopedie <http://www.encyclo.nl/begrip/volwassenen> (05-07-10).

H2. Externaliserende gedragsproblematiek

2.1 Achtergrond

Wat zijn externaliserende gedragsproblemen? Voor er dieper ingegaan wordt op de stoornissen, eerst een schets van het wetenschappelijk onderzoeksgebied. Voor deze analyse zal gebruik worden gemaakt van de visies van twee binnenlandse experts. Gekozen is voor visies uit verschillende vakgebieden, omdat deze tezamen een completer beeld geven dan één discipline. De keuze is gevallen op de volgende twee wetenschappers, omdat zij zich specifiek met kinderen bezig houden. Bovendien gebruiken deze onderzoekers de officiële DSM-IV-TR als richtlijn in hun literatuur. Deze *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* is het Amerikaanse handboek voor de diagnose van psychische aandoeningen, die wereldwijd wordt gebruikt in diverse gebieden als de psychiatrie, hulpverlening en gezondheidszorg.²⁰ Allereerst J. van der Ploeg, emeritus hoogleraar orthopedagogiek. In zijn *Gedragsproblemen – Ontwikkelingen en Risico's* bespreekt hij de vraag: wanneer is gedrag te beschouwen als een probleem? vanuit een praktijkgerichte en wetenschappelijke benadering.²¹ F. Verhulst is een autoriteit op het gebied van de jeugdpsychiatrie en in zijn *Leerboek Kinder- en Jeugdpsychiatrie* staat hij stil bij de meest voorkomende psychiatrische stoornissen bij kinderen tot 18 jaar.²²

Wanneer is gedrag nu precies probleemgedrag? Van der Ploeg geeft aan dat in achtung moet worden genomen dat het begrip in eerste instantie erg subjectief en normatief lijkt.²³ Wat de ene opvoeder beschouwt als acceptabel, kan door iemand anders ervaren worden als problematisch. De wetenschap is vanuit verschillende vakgebieden al tijden bezig met het ontwikkelen van kennis op het gebied van probleemgedrag. De eerste stappen werden ontwikkeld vanuit de medische zorg voor mensen met geestelijke ziektes. Pas eind negentiende eeuw drong het besef door dat mensen met deze aandoeningen gelijkwaardig zouden moeten worden behandeld als mensen met lichamelijke ziektes.²⁴ Het vakgebied van de psychiatrie was de eerste die zich met deze stoornissen bezig hield, maar de bestudering is multidisciplinair geworden met inbreng van onder andere de pedagogiek, de

²⁰ American Psychiatric Association, "DSM-IV-TR: the current manual," Website American Psychiatric Association, <http://www.psych.org/mainmenu/research/dsmiv/dsmivtr.aspx> (06-07-10).

²¹ J. van der Ploeg, *Gedragsproblemen – Ontwikkelingen en Risico's* (Rotterdam: Lemniscaat, 2007 [1^e dr. 1990]).

²² F. Verhulst, *Leerboek Kinder- en Jeugdpsychiatrie* (Assen: Van Gorcum, 2006).

²³ Van der Ploeg (2007), 15.

²⁴ Ibidem, 33.

psychologie en de sociologie. Van der Ploeg geeft aan dat er door de jaren heen een beeld is ontstaan van vier duidelijke factoren die inzicht kunnen geven bij het herkennen van probleemgedrag. Deze zijn frequentie, duur, omvang en gevolgen.²⁵

2.2 Classificatie

Eén van de grote uitdagingen binnen dit wetenschappelijke veld betreft het classificeren. Een systematische ordening en definiëring van de verschillende soorten problematiek is noodzakelijk gebleken. Van der Ploeg geeft aan dat dit essentieel is voor het bevorderen van de communicatie tussen collega's, bijvoorbeeld in het veld van de psychiatrie. Enkele systemen voor het stellen van de juiste diagnose zijn het DSM-systeem, het ICD-systeem en de empirische benadering.²⁶ Er bestaan ook veel verschillende modellen voor het behandelen van het probleemgedrag. Enkele voorbeelden hiervan zijn het humanistische model, het stressmodel en het biologische model.²⁷

Verhulst onderscheidt vanuit de psychiatrie diverse groepen stoornissen. Allereerst de ontwikkelingsstoornissen. Hierbij moet men denken aan leerstoornissen, spraak- en taalstoornissen en autisme en aan autisme verwante stoornissen. Dan de internaliserende stoornissen. Hierbij worden vooral angststoornissen en stemmingsstoornissen bedoeld. Ook kan er sprake zijn van psychiatrische stoornissen met lichamelijk lijden. Hieronder vallen bijvoorbeeld eetstoornissen. Ook is er een grote categorie overige stoornissen, waaronder onder andere tics vallen. In dit onderzoek staat de categorie externaliserende stoornissen centraal. Kortgezegd wordt binnen deze categorie een onderscheid gemaakt tussen aandachtstekort – hyperactiviteitsstoornissen (ADHD) en gedragsstoornissen. Hieronder vallen officieel ook middelenmisbruik en de diagnose antisociale persoonlijkheidsstoornis, maar aangezien deze bijna uitsluitend bij volwassenen voorkomen zal er binnen dit onderzoek niet op gefocust worden.²⁸

2.3 ADHD

Een van de hoofdstoornissen binnen de externaliserende gedragsproblematiek is ADHD. In de praktijk heerst vooral het idee dat ADHD betekent dat iemand heel druk is, in de volksmond wordt ADHD niet voor niets Alle Dagen Heel Druk genoemd. Deze stoornis zit echter gecompliceerder in elkaar.

²⁵ Ibidem, 16.

²⁶ Voor dit onderzoek is het niet van belang dieper op deze systemen in te gaan. Voor meer informatie zie Van der Ploeg (2007), 45-57.

²⁷ Voor dit onderzoek is het niet van belang dieper in te gaan op deze modellen. Voor meer informatie zie Van der Ploeg (2007), 58-85.

²⁸ Parafrase Verhulst (2006).

Allereerst kenmerkt ADHD zich door twee componenten, die in diverse mate aanwezig zijn en die in verschillende levensfasen op een veranderende manier naar buiten kunnen komen. Aan de ene kant gaat het om het aandachtstekort en aan de andere kant om hyperactiviteit en impulsiviteit.²⁹ Bij een jong kind zal bijvoorbeeld hyperactiviteit een grote rol spelen, terwijl binnen een schoolse setting juist de aandachtsproblemen zichtbaar kunnen zijn. Er worden dan ook drie subgroepen onderscheiden binnen de stoornis:

1. het overwegend aandachtsgestoorde type
2. het overwegend hyperactief-impulsieve type
3. het gecombineerde type³⁰

Aandachtsgestoord wil zeggen dat er sprake is van een tekort aan selectieve aandacht en/ of een tekort aan volgehouden aandacht. Hierbij wordt aandacht gezien als een proces “waarmee op systematische wijze informatie uit de omgeving wordt opgenomen.”³¹ Als deze processen niet goed werken heeft dat gevolgen voor het leerproces en kan ook het gedrag minder goed gereguleerd worden. In de praktijk lijkt het gedrag van iemand met deze stoornis vaak chaotisch en wordt vaak van de ene (onafgemaakte) bezigheid naar de volgende overgeschakeld.³² Dit gedragsprobleem kan volgens Verhulst herkend worden bij kinderen als men kijkt naar de volgende lijst met symptomen:

1. onvoldoende aandacht voor details
2. kan aandacht niet bij taken of spel houden
3. lijkt niet te luisteren
4. maakt taken/ karweitjes niet af
5. moeite met organiseren van taken en activiteiten
6. vermijdt langdurige geestelijke inspanning
7. raakt vaak dingen kwijt
8. afgeleid door uitwendige prikkels
9. vergeetachtig³³

Bij zes of meer aanwezige symptomen, die langer dan zes maanden aanhouden en niet lijken te passen bij het ontwikkelingsniveau, kan gedacht worden aan een aandachtstekort stoornis. Ook wordt hier weer gekeken naar omvang en gevolgen.³⁴

²⁹ Ibidem, 80.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem, 82.

³³ Ibidem, 81.

Dan de component van hyperactiviteit en impulsiviteit. Hyperactiviteit wil eigenlijk zeggen: overbeweeglijkheid. Dit kan zich uiten in de fijne motoriek, bijvoorbeeld in friemelen, maar ook in de grove motoriek. Denk hierbij aan rondlopen en moeilijk op een plek kunnen blijven zitten. Verder kan er sprake zijn van ongerichte overbeweeglijkheid die een verstorende werking heeft op de omgeving.³⁵ Impulsiviteit wordt omschreven als een “gebreekte gedragsregulering”³⁶. Dit wil zeggen dat gedrag vaak ondoordacht is, waarbij de gevolgen ervan niet worden overzien. Ook kan het zo zijn dat impulsiviteit zich uit in snelle, vaak onjuiste, reacties op een problematische situatie. Kenmerken van kinderen met hyperactiviteit en/ of impulsiviteit volgens Verhulst:

1. beweegt vaak onrustig met handen en voeten
2. staat vaak op in de klas
3. rent vaak rond of klimt
4. kan moeilijk rustig spelen
5. is vaak “in de weer”
6. praat aan een stuk door
7. gooit antwoorden eruit
8. moeite op zijn/ haar beurt te wachten
9. verstoort of onderbreekt anderen.³⁷

Voor de diagnose gelden dezelfde criteria als bij het aandachtstekort.

Het gecombineerde type ADHD kenmerkt zich door zowel een aandachtsstoornis als overmatige hyperactiviteit en impulsiviteit. De meeste kinderen hebben dit type ADHD.

2.4 Gedragstoornissen

De andere groep binnen de externaliserende gedragsproblemen zijn de gedragsstoornissen. Hieronder vallen twee hoofdstoornissen: het oppositioneel opstandig gedrag (vanaf nu ODD) en het antisociaal gedrag (vanaf nu CD). Beide stoornissen komen voor bij jeugdigen.³⁸ Het vaststellen van ODD is niet gemakkelijk. Er bestaat wel een overzicht met veel voorkomende kenmerken:

1. driftig
2. maakt vaak ruzie met volwassenen

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem, 83.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem, 81.

³⁸ Ibidem, 102.

3. opstandig
4. ergert anderen
5. geeft anderen de schuld van eigen gedrag
6. prikkelbaar
7. boos en gepikeerd
8. hatelijk en wraakzuchtig.³⁹

Bij vier van deze kenmerken in combinatie met een duur van meer dan zes maanden en grote moeilijkheden bij het functioneren in de dagelijkse praktijk kan men aan ODD gaan denken.

Het antisociaal gedrag wordt gezien als een zwaardere variant van ODD. Dit gedrag kan zich in verschillende richtingen ontwikkelen:

1. “covert” of heimelijk gedrag. Beginnend bij liegen en stelen en eindigend in bijvoorbeeld frauderen en het plegen van inbraken
2. “overt” of ook wel open gedrag. Beginnend bij pesten en anderen lastig vallen en eindigend in bijvoorbeeld gewelddadig gedrag
3. autoriteitsconflicten. Beginnend bij het verzetten tegen ouders en andere opvoeders en eindigend in bijvoorbeeld weglopen en spijbelen.⁴⁰

Ook het vaststellen van deze stoornis is lastig, maar gelet kan worden op een aantal hoofdkenmerken zoals agressie gericht op mens en dier, vernieling, leugenachtigheid, diefstal en ernstige schending van de regels.⁴¹

2.5 Gevolgen

De impact van externaliserende gedragsproblemen op het dagelijks functioneren van kinderen is groot. Kinderen met ADHD hebben in de eerste plaats vaak ook leerproblemen. Schooluitval komt relatief veel voor onder kinderen met deze stoornis. Verder is interactie met de directe omgeving (zoals met *peers*, ouders en docenten) vaak lastig, omdat deze het gedrag van de kinderen als storend ervaart. Kinderen met ADHD worden daarom sneller buitengesloten. Als gevolg hiervan kan weer een laag zelfbeeld en gebrek aan zelfvertrouwen ontstaan.⁴²

³⁹ Ibidem, 103.

⁴⁰ Parafraze Ibidem, 105.

⁴¹ Ibidem, 103.

⁴² RIVM, “Wat is ADHD en wat zijn de gevolgen?” *Nationaal Kompas Volksgezondheid* 3.7 via <http://www.gezondheid.nl/medische-dossiers-infotxt.php?ditId=237&medischdossierID=169> (06-07-10).

De stoornissen ODD en CD gaan ook vaak samen met leerproblemen, al is niet helemaal duidelijk hoe cognitieve moeilijkheden en gedragsproblemen precies met elkaar in verband staan.⁴³ Ook sociaal hebben deze kinderen moeilijkheden:

Onderzoek heeft uitgewezen dat kinderen met een anti-sociale gedragsstoornis vaak contacten met anderen verkeerd inschatten. Ze kunnen zich heel moeilijk in de gevoelens van een ander verplaatsen, voelen zich heel snel aangevallen en interpreteren neutrale gedragingen als vijandig. Ze hebben veel moeite met het aangaan en onderhouden van relaties, zowel met leeftijdgenoten als met volwassenen.⁴⁴

Naast de gedragsproblemen speelt vaak ook het gebrek aan zelfvertrouwen en een lage eigenwaarde een rol bij de verergering van het gedrag.⁴⁵ De gevolgen van de externaliserende gedragsproblemen zijn zichtbaar binnen verschillende domeinen zoals het gezin, binnen de school en in de vrije tijd. Dit onderzoek richt zich op de schoolse setting. De andere domeinen worden in dit onderzoek dan ook buiten beschouwing gelaten.

⁴³ T. de Vos – van der Hoeven, “Als agressie te extreem wordt,” in *Handboek Psychopathologie deel 1* ed. W. Vandereycken (Houten : Bohn Stafleu Van Loghum, 1990), 412-421.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ L. Douma, “Een lage lat voor druktemakers,” *Onderwijsblad* (2005), via <http://www.straksvoordeklas.nl/index.php/mijn%20vak/artikel/19> (09-07-10).

H3. Onderwijs

3.1 Achtergrond: Cijfers?

In welke mate komen externaliserende gedragsproblemen voor bij kinderen in Nederland? Volgens cijfers van het Nederlands Jeugdinstituut, voornamelijk gebaseerd op buitenlands onderzoek, heeft ongeveer 3% tot 5% van de kinderen in Nederland ADHD.⁴⁶ De Gezondheidsraad duidt het percentage anders: volgens hen heeft ongeveer 5% tot 6% van de kinderen ADHD, maar in slechts 2% van de gevallen zou de stoornis dusdanig ontwikkeld zijn dat behandeling gewenst is.⁴⁷ Een probleem bij het vaststellen van exacte cijfers is onder andere de zogenaamde *onderdiagnostiek* die vooral voorkomt bij meisjes en kinderen van etnische minderheden. Bij meisjes wordt vooral de aandachtsgestoorde variant van ADHD soms over het hoofd gezien. Bij kinderen van etnische minderheden wordt de stoornis niet altijd door de ouders herkend en ook de stap een kind officieel te laten testen wordt minder snel genomen.⁴⁸ Verder is het percentage ook sterk afhankelijk van de methode die gebruikt wordt bij het onderzoek. Als ouders gevraagd wordt naar symptomen van ADHD bij hun kinderen stijgt het percentage spectaculair. Ook is de keuze voor ofwel het diagnostische criteria systeem (DSM-IV-TR) ofwel voor een medisch classificatiesysteem van invloed op de resultaten.⁴⁹

De cijfers voor de overige externaliserende gedragsproblemen, ODD en CD, zijn nog moeilijker vast te stellen. Deels wordt dit veroorzaakt door de comorbiditeit van de verschillende stoornissen. Volgens Amerikaans onderzoek heeft 35% tot 70% van de kinderen met ADHD ook symptomen van ODD. Voor CD geldt dat kinderen met ADHD in 30% tot 50% van de gevallen ook voldoen aan een aantal van de gegeven criteria.⁵⁰ Belangrijk is wel dat de stoornissen als problemen op zich worden benaderd, waarbij bepaald moet worden welke stoornis dominant is. Een ander bijkomend probleem is dat voor de leeftijdsgroep tot 13 jaar geen Nederlandse cijfers bestaan omtrent de overige stoornissen. Het Nederlands Jeugdinstituut geeft voor de groep tussen de 13 en

⁴⁶ G. van den Berg, "Prevalentie van ADHD," Nederlands Jeugdinstituut, http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Cijfers_ADHD.pdf (07-07-10).

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ G. van de Loo-Neus, "Inleiding ADHD," Landelijk Kenniscentrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie, <http://www.kenniscentrum-kjp.nl/nl/Professionals/themas/adhd/ADHD> (07-07-10).

⁴⁹ Emergis, "Aantal kinderen met ADHD in Nederland," Hulp bij psychische problemen en verslaving, <http://www.emergis.nl/kennisbank/aantal-kinderen-met-adhd-nederland> (07-07-10).

⁵⁰ Ibidem.

18 jaar een prevalentie van 0,6% voor ODD en 1,2% voor CD.⁵¹ De Amerikaanse gegevens voor kinderen variëren echter enorm, soms wel van 1,5% tot 16%. Leidraad kan een onderzoek zijn van Costello naar de leeftijdscategorie 9 tot 13, deze stelt dat ongeveer 1,9% tot 2,7 % van de kinderen lijdt aan ODD en ongeveer 2,7% tot 3,3% te maken heeft met CD.⁵²

Ondanks dat er geen duidelijke cijfers bekend zijn, kan in ieder geval wel één conclusie getrokken worden. Nederland kent in 2010 een groep van ongeveer 2,4 miljoen kinderen die leerplichtig zijn.⁵³ Als de laagste cijfers van het Nederlands Jeugdinstituut worden aangehouden als maatstaf (ADHD 3%, ODD 0,6% en CD 1,2%) weerspiegelt dit in de praktijk een omvangrijke groep van meer dan 100.000 kinderen. Al deze kinderen trachten een plekje te vinden binnen het onderwijs. Met oog op dit onderzoek is het verhelderend één en ander duidelijk te maken over waar in het onderwijsveld deze kinderen terecht komen.

3.2 Weer Samen Naar School

Een belangrijke ontwikkeling voor het onderwijs aan kinderen met gedragsproblemen kwam in 1995 met de wet *Weer Samen Naar School* (vanaf nu WSNS).⁵⁴ Doel van dit project was zoveel mogelijk kinderen, ook diegene met een stoornis of beperking, een plek te geven op een reguliere school. Er zijn verschillende middelen ontworpen om dit te kunnen bereiken zoals de leerling-gebonden financiering voor extra zorg (het rugzakje) en de samenwerking tussen reguliere basisscholen en scholen uit het speciaal onderwijs.⁵⁵ Dit beleid lijkt zijn vruchten af te werpen. Zo is het aantal leerlingen dat terecht komt in het speciaal basisonderwijs tussen 1991 en 2002 afgenomen.⁵⁶ Deze ontwikkelingen hebben geleid tot meer beleid. WSNS is via WSNS+ inmiddels geëvolueerd tot *Passend Onderwijs*. Deze regeling behoudt het hoofddoel van WSNS, maar kiest voor een meer strikte invulling. Kern van het voorstel, dat momenteel wordt ontwikkeld, is het instellen van een zorgplicht voor alle schoolbesturen vanaf 1 augustus 2012 waardoor scholen wettelijk verplicht worden extra zorg aan te bieden.⁵⁷ Het idee is dat het speciaal onderwijs door middel van deze maatregel enorm zou kunnen inkrimpen.

⁵¹ D. Ince, "Prevalentie van Gedragsstoornissen," Nederlands Jeugdinstituut, http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Cijfers_Gedragsstoornissen.pdf (07-07-10).

⁵² Ibidem.

⁵³ CBS, "De Bevolkingspiramide 2010," Centraal Bureau van de Statistiek, <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/bevolking/cijfers/extra/piramide-fx.htm> (30-5-10).

⁵⁴ Ministerie OCW, "Passend Onderwijs," Weer Samen Naar School <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs> (30-5-10).

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ CNVO, "Resultaten WSNS," Evaluatie Weer Samen Naar School, www.cnvo.nl/fileadmin/bestanden/ocnv/.../wsns-dossier-3.pdf (07-07-10).

⁵⁷ Ministerie OCW, "Nieuwe Koers Passend Onderwijs" (2010) *Brief aan de Tweede Kamer* www.passendonderwijs.nl/.../185184_brief_nieuwe_koers_Passend_Onderwijs.pdf

Er is echter sprake van stevige kritiek. De opvang van o.a. kinderen met externaliserende gedragsproblemen in het reguliere onderwijs verloopt moeizaam. Scholen in het regulier onderwijs zijn huiverig bij het aannemen van zorgleerlingen. Bovendien levert het binnen de klassen moeilijkheden op voor leerkracht en leerlingen. Kinderen met een rugzakje lopen in het reguliere onderwijs tevens veelal een grote achterstand op, op kennis- en sociaal gebied. Mede ook door deze belemmeringen blijkt de uitstroom naar het speciaal onderwijs gericht op ernstige gedrags-, ontwikkelings- of leerproblemen de laatste jaren zelfs toegenomen te zijn.⁵⁸ Zeker tot aan de daadwerkelijke invoering van de wettelijke zorgplicht is het speciaal onderwijs nog altijd een zeer belangrijk instituut voor onze doelgroep.

3.3 Het Speciaal Onderwijs

De eerder gehanteerde indeling van speciaal onderwijs scholen in verschillende clusters is sinds 1998 grotendeels verdwenen en stromingen zoals MLK (moeilijk lerende kinderen) en LOM (leer- en opvoedingsmoeilijkheden) zijn geïntegreerd.⁵⁹ Gesteld kan worden dat binnen het speciaal onderwijs sinds eind jaren '90 met drie categorieën wordt gewerkt: de SBO-scholen, de SO-scholen en de VSO-scholen.⁶⁰ Veel van de speciaal onderwijs scholen uit het primair onderwijs vallen nu onder de algemene noemer SBO (Speciaal BasisOnderwijs). Deze scholen vallen binnen de *Wet op Primair Onderwijs*. Als definitie van een SBO school geldt hier:

Een school waar basisonderwijs wordt gegeven aan kinderen voor wie vaststaat dat overwegend een zodanige orthopedagogische en orthodidactische benadering aangewezen is, dat zij althans gedurende enige tijd op een speciale school voor basisonderwijs moeten worden opgevangen.⁶¹

Deze scholen richten zich op moeilijk lerende kinderen, kinderen met opvoedingsmoeilijkheden en alle andere kinderen die om wat voor reden dan ook extra zorg nodig hebben.⁶² Binnen dit cluster aan scholen is dan ook een grote groep van de kinderen met externaliserende gedragsproblemen vertegenwoordigd.

⁵⁸ Scherpenisse (2009), 13.

⁵⁹ Ibidem, 10.

⁶⁰ Eurydice, *Organisatie van het onderwijssysteem in Nederland – 2008/09* (Brussel: EAC-EA, 2009), http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NL_NL.pdf (07-07-10)

⁶¹ Ministerie van OCW, *Wet Primair Onderwijs* (1981),

http://www.st-ab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm (17-6-10).

⁶² Ibidem.

Als opvang in het SBO niet haalbaar is wordt gekeken naar het overig speciaal onderwijs. Deze kent een variant primair onderwijs (SO) en een variant voortgezet onderwijs (VSO). Deze scholen vallen onder de *Wet Expertise Centra* en zijn bestemd voor kinderen die op “overwegend een orthopedagogische en orthodidactische benadering aangewezen is”⁶³. Deze scholen zijn nog wel ingedeeld in verschillende clusters:

1. onderwijs aan visueel gehandicapte kinderen dan wel meervoudig gehandicapte kinderen met deze handicap
2. onderwijs aan dove kinderen, slechthorende kinderen en kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden dan wel meervoudig gehandicapte kinderen met een van deze handicaps
3. onderwijs aan langdurig zieke kinderen met een lichamelijke handicap, lichamenlijk gehandicapte kinderen en zeer moeilijk lerende kinderen dan wel meervoudig gehandicapte kinderen met een van deze handicaps en
4. onderwijs aan langdurig zieke kinderen anders dan met een lichamelijke handicap, zeer moeilijk opvoedbare kinderen en kinderen in scholen verbonden aan pedologische instituten.⁶⁴

Kinderen met een verontwikkelde vorm van externaliserend probleemgedrag vinden we vooral terug binnen de cluster 4 scholen. Deze worden in de volksmond dan ook nog vaak aangeduid als ZMOK-scholen, scholen voor Zeer Moeilijk Opvoedbare Kinderen.

3.4 Analyse

Ook al ontbreken precieze cijfers, er lijkt in Nederland sprake te zijn van een behoorlijk grote groep kinderen met externaliserende gedragsproblemen. Deze kinderen zitten verspreid binnen het onderwijsveld. Door het initiatief WSNS en het daarop volgende Passend Onderwijs, zien we dat steeds meer kinderen met een stoornis een plek vinden in het regulier basisonderwijs. In de praktijk blijken echter nog vele belemmeringen een rol te spelen en zeker tot aan de invoering van de wettelijke zorgplicht blijven de SBO- en de (V)SO-scholen nog altijd de belangrijke instituten voor de kinderen met deze problemen. Niet voor niets vindt men nog altijd speciaal onderwijs scholen die gespecialiseerd zijn in kinderen met externaliserende gedragsproblemen en neemt de toestroom van leerlingen binnen dit cluster zelfs toe. Voor het onderzoek naar kunsteducatie lijkt het dus meer dan terecht het vizier te richten op het speciaal onderwijs, omdat de onderzochte gedragsproblematiek het meest geconcentreerd op deze scholen voorkomt.

⁶³ Ministerie van OCW, *Wet op de Expertisecentra* (1982), http://www.st-ab.nl/wetten/0656_Wet_op_de_expertisecentra_WEC.htm (17-6-10).

⁶⁴ Ibidem.

H4. Kwalitatief survey: kunsteducatie in het speciaal onderwijs

4.1 Achtergrond

Doel van het kwalitatief survey is een beeld te krijgen van de huidige positie van kunsteducatie in dat deel van het speciaal onderwijsveld waar kinderen met externaliserende gedragsproblematiek terecht zijn gekomen. Ook wordt dieper ingegaan op het *waarom*. Hebben de scholen een duidelijke visie betreffende de legitimering en mogelijkheden van kunsteducatie? Met behulp van dit survey kan een analyse gemaakt worden van het huidige kunsteducatieaanbod en zullen tevens stellingen geformuleerd worden die in het tweede deel van de thesis onderbouwd trachten te worden met de huidige onderzoeksliteratuur.

Het verzamelen van de empirische data maakt onderdeel uit van het stageonderzoek voor Stichting het Koorenhuis in Den Haag. Allereerst zal de opzet van dat praktijkonderzoek besproken worden. Vervolgens zal de data worden toegepast binnen het thesisonderzoek.

4.2 Stageonderzoek

Kader

Vanaf 2001 is het Koorenhuis bezig geweest met het opzetten van Kunstmagneetscholen in Den Haag. Sinds een aantal jaar maken ook scholen uit het speciaal voortgezet onderwijs deel uit van het project. De stap naar een stevigere positie binnen het speciaal onderwijsveld, wordt door het Koorenhuis om diverse redenen geambieerd. Het Koorenhuis heeft echter beperkt zicht op de huidige status van de kunsteducatie in dit veld en heeft geen concrete ideeën over de verwachtingen en behoeften van het speciaal onderwijs. Hier komt dit onderzoek in beeld. Allereerst is een korte evaluatie van de huidige Kunstmagneetscholen in het speciaal voortgezet onderwijs opgenomen. Verder zal in kaart worden gebracht wat er in het overige speciaal onderwijs aan kunsteducatie plaatsvindt en waarom gekozen is voor deze invulling. Er zal verder gekeken worden hoe de kansen voor Kunstmagneet liggen. Gezien de aard van dit onderzoek is gekozen voor de kwalitatieve, empirische richting. Als specifieke methode is gekozen voor diepte-interviews.

Respondenten

Voor de interviews zijn grofweg drie groepen respondenten te onderscheiden:

- Groep 1: Medewerkers speciaal onderwijs die betrokken zijn (geweest) bij de opzet van Kunstmagneet (N=2)
- Groep 2: Kunstvakdocenten die binnen Kunstmagneet les geven in het speciaal onderwijs (N=3)
- Groep 3: Medewerkers uit het speciaal onderwijs: de beoogde nieuwe doelgroep (N=12)

Groep 3 is de belangrijkste groep respondenten. Er is hiervoor geen bewuste selectie gemaakt van Haagse scholen; de deelname berust vooral op praktische overwegingen. De respondenten die binnen de scholen benaderd zijn, zijn wel bewust geselecteerd. Indien er binnen de school een persoon beschikbaar was die zich expliciet bezig houdt met de kunsteducatie is diegene geselecteerd als respondent, anders is gekozen voor iemand van de directie.

Interviewgids

Voor het ontwerp van de interviewvragen is, in navolging van de drie verschillende groepen, gekozen voor drie verschillende interviewsets. De interviews zijn semistructureel van opzet: de openingsvraag ligt vast en de vragen zijn verdeeld in drie verschillende blokken, elk met een eigen focus. Binnen de blokken kunnen de vragen variëren, afhankelijk van het verloop. De interviews worden afgesloten met een aantal demografische vragen. Meer over de interviewgids bij de bespreking van de toepassing in de thesis.

Ervaringen tijdens de interviews

Tijdens de interviews zijn aantekeningen gemaakt en de interviews zijn als back-up opgenomen op een geluidsrecorder. Deze twee bronnen zijn samengevoegd in de interviewverslagen. Uiteraard is voor de opnames toestemming gevraagd aan de respondenten. Tevens is er overleg gepleegd over het anonimiseren van de respondenten en is de gewenste terugkoppeling naar de respondenten ter sprake gekomen. De interviews duurden tussen de 40 en de 60 minuten. De meeste interviews hebben plaatsgevonden op de scholen zelf. Over het algemeen was er sprake van een gemoedelijke en ongestoorde interviewsfeer. De respondenten waren allen positief over hun deelname en voelden geen barrières tijdens het gesprek.

4.3 Toepassing in thesis

Respondenten

Omdat het thesisonderzoek een ander doel heeft dan het stageonderzoek wordt anders naar de verzamelde data gekeken. De interviews die afgenomen zijn met deelnemers uit groep 2 (de vakdocenten) worden niet meegenomen in dit survey, omdat de vragen zich voor deze groep te sterk gericht hebben op het werken binnen Kunstmagneet. Verder heeft een nieuwe selectie

plaatsgevonden betreffende de deelnemende scholen. Zoals eerder omschreven is het speciaal onderwijs gesplitst in SBO en (V)SO. De SBO scholen (N=6) zijn allemaal opgenomen in dit survey, omdat de doelgroep (kinderen met externaliserende gedragsproblemen) op deze scholen sowieso gerepresenteerd wordt. Bij de (V)SO-scholen heeft echter een selectie plaatsgevonden. Van deze scholen zijn alleen die scholen uit het cluster 4 met een specialisatie externaliserende gedragsproblematiek opgenomen (N=3). De overige data is niet relevant gebleken voor dit survey.

Interviewgids

Bij acht van de negen respondenten uit dit survey is gebruik gemaakt van dezelfde interviewgids: de interviewgids van groep 3. De onderwerpen die aan bod zijn gekomen zijn:

- A. Over de kunsteducatie op school
- B. Visie op kunsteducatie
- C. De mogelijkheden van Kunstmagneet

Voor een volledige weergave van de vragen zie bijlage A1.⁶⁵ Eén van de scholen uit dit survey heeft gekozen voor een specifieke kunsteducatievorm, namelijk Kunstmagneet. Voor het interview met respondent 1 is daarom ook gebruik gemaakt van afwijkende interviewvragen, zie bijlage A2.⁶⁶

*Dataverwerking*⁶⁷

Er is gebleken dat het relevant was om de empirische data opnieuw te coderen. Over dit proces:

Coderen wordt [...] beschouwd als het belangrijkste hulpmiddel voor de analyse. Bij het coderen onderscheidt de onderzoeker thema's of categorieën in de onderzoeksgegevens en benoemt hij deze met een code.⁶⁸

Voor het coderen is gebruik gemaakt van het softwareprogramma MAXqda10, een "state-of-the-art instrument for professional text analysis"⁶⁹. Er is gekozen voor dit programma omdat de onderzoeker

⁶⁵ Interviewgids, bijlage A1.

⁶⁶ Interviewgids, bijlage A2.

⁶⁷ Gekozen is om niet al de ruwe data als bijlagen op te nemen bij deze thesis. Wel is het interview met respondent 03 als voorbeeld weergegeven: zie bijlage B. De overige interviewverslagen zijn opvraagbaar bij de onderzoeker.

⁶⁸ H. Boeije, *Analyseren in Kwalitatief Onderzoek. Denken en Doen* (Den Haag: Boom, 2005), 84.

⁶⁹ MAXqda, "What is MAXqda?" Website MAXqda, <http://www.maxqda.com/products/maxqda> (04-07-10).

eerder positieve ervaringen heeft opgedaan met deze software. Verder is gebruik gemaakt van de literatuur van H. Boeije.⁷⁰

Er is gestart met het open coderen. In dit proces wordt de tekst zorgvuldig doorgenomen en worden fragmenten benoemd door middel van een samenvattende naam.⁷¹ In dit proces blijven de codes heel dicht op de tekst. Zo is bijvoorbeeld een code als *doel – hoopt dat kinderen zelf naar het museum gaan* benoemd.

Vervolgens is er overgegaan op het axiaal coderen. In dit proces wordt gekeken of de codes voldoen en worden er waar nodig codes geschrapt, samengevoegd, of nieuwe subcodes gecreëerd.⁷² In deze fase is een uitgebreide codeboom ontstaan. In deze fase is de benoeming van de codes op een abstracter niveau geformuleerd en afgestemd op de theorie. Zo is voor de codering van de verschillende doelen bijvoorbeeld gebruik gemaakt van de indeling in o.a. cultuurparticipatie, persoonlijke ontwikkeling en sociaal-maatschappelijke doelen⁷³, indien nodig aangevuld met een afwijkende code. In deze fase zijn ook de omschrijvingen van de codes vastgelegd, welke zullen worden beschreven bij de bespreking van de resultaten. Voor de volledige codeboom zie bijlage C.⁷⁴

Een laatste selectie heeft plaatsgevonden tijdens het selectief coderen. In dit proces wordt bepaald wat de belangrijkste categorieën en verbanden zijn tussen de codes en worden de codes geordend naar aanleiding van de vraagstelling. De geselecteerde codes worden meegenomen in de uiteindelijke analyse en het bespreken van de resultaten.⁷⁵ Een deel van de codes bleek na dit proces niet meer relevant en is dus uitgesloten. De deelvraag die in deze survey centraal staat is:

In welke mate biedt het speciaal onderwijsveld in Den Haag kunsteducatie aan kinderen met externaliserende gedragsproblemen en waarom is dit volgens hen van belang?

Voor de beantwoording van deze deelvraag is een splitsing aangebracht in twee velden: praktische invulling en visie. Tussen deze twee ontstaan echter spanningen. De volgende overkoepelende categorieën van codes zijn opgenomen in de resultaten:

⁷⁰ Boeije (2005).

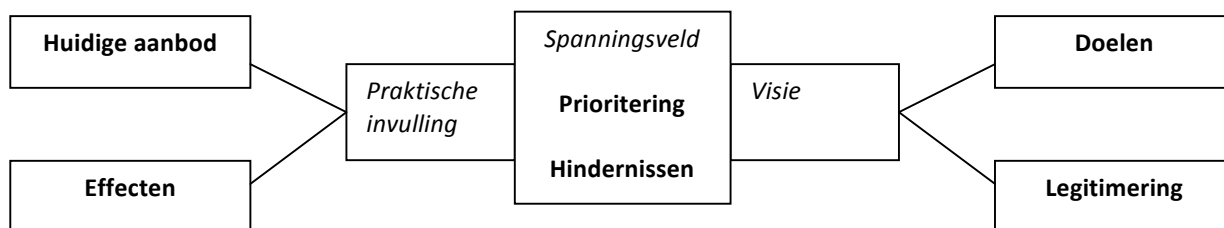
⁷¹ Ibidem, 86.

⁷² Ibidem, 99.

⁷³ P. Vogelesang, M. de Groot-Reuvekamp en P. Hagenaars, *Handboek Cultuureducatie in de Pabo* (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2009).

⁷⁴ Codeboom, bijlage C.

⁷⁵ Boeije (2005), 106.



Figuur 3.1: visuele weergave relaties codes

Per deelgebied zullen nu de resultaten besproken worden, waarna een slotanalyse plaats zal vinden.

4.4 Resultaten: praktische invulling

Het huidige aanbod

Zoals al eerder is aangegeven gaat het bij het beschrijven van het aanbod om zowel productieve, receptieve en reflectieve kunsteducatie, waarbij moet worden opgemerkt dat reflectie zowel tijdens productie als tijdens receptieve beoefening voor kan komen.⁷⁶ Een middel voor de beschrijving van het huidige kunsteducatieaanbod is het concept van de scenario's, zoals in 2003 geformuleerd door de Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs.⁷⁷ In hun eindrapport wordt onderscheiden:

Scenario 1 – Komen en Gaan: elk jaar zijn er nieuwe activiteiten; de school maakt een keuze

(Een op zich staande activiteit, een op zich staand initiatief, een jaarprogramma)

Scenario 2 – Vragen & Aanbieden: de school vraagt; daar draait het om

(Scholen met een cultuurprofiel, zoals Kunstmagneet)

Scenario 3 – Leren & Ervaren: de school als instituut maakt plaats voor een geïntegreerde en

rijke leeromgeving; leren en ervaren gaan hand in hand (Het brede school concept).⁷⁸

De meeste scholen bieden een combinatie van extern aanbod en kunstlessen. De wijze waarop de educatie is ingebed en beleidsmatig is vormgegeven, geeft aan onder welk scenario een school valt.

⁷⁶ J. Oostwoud Wijdenes en F. Haanstra, *Over actief, receptief en reflectief. Literatuurverkenning samenhang kunsteducatie* (Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, 1997), 5-7.

⁷⁷ Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs, *Hart(d) voor Cultuur* (Den Haag: Ministerie OC&W, 2003) via www.cultuurplein.nl/attachments/58982/eindrapport.pdf (04-07-10).

⁷⁸ Parafrase. Ibidem.

Als het aanbod wordt bekeken blijkt dat acht van de negen scholen scenario 1- scholen zijn. Slechts één school is een Kunstmagneet en heeft de stap naar scenario 2 gemaakt. De overige scholen kennen geen beleid gebaseerd op een bepaalde samenhang of beoogde ontwikkeling. Binnen een scenario kunnen veel verschillen bestaan. Als het aanbod per school beter bekeken wordt, kan pas worden geoordeeld. In onderstaande tabel is in kaart gebracht hoe het aanbod op de verschillende scholen is opgebouwd. Er is een onderscheid gemaakt tussen productie en receptie en binnen het veld productie wordt een onderscheid gemaakt tussen kunstlessen en projectvormen.

	Scenario	Productie	Disciplines	Receptie	Bijzonderheden
1	Scenario 2	1 vak op rooster Kunstmagneetlessen	Beeldende vorming (bv) <i>Kunstmagneet:</i> dans (da), drama (dr) muziek (mu)	Theatervoorstellingen (op school)	Vakdocenten (bv, da, dr, mu) Cultuurprofiel
2	Scenario 1	2 vakken op rooster Overig groepsafhankelijk Losse projecten	Muziek Beeldende vorming	Museumbezoek Theater- en dansvoorstellingen	Vakdocenten (mu, bv)
3	Scenario 1	Groepsafhankelijk Losse projecten	Beeldende vorming? Muziek?	Museumbezoek Theater- en dansvoorstellingen	Methode (bv) Werkgroep Kunst & Cultuur
4	Scenario 1	Losse projecten		Museumbezoek	
5	Scenario 1	1 vak op rooster Overig groepsafhankelijk Losse projecten	Beeldende vorming	Theatervoorstellingen Museumbezoek	Vakdocent (bv)
6	Scenario 1	Vast project: atelier (9x per jaar) Losse projecten		Museumbezoek Theater- en dansvoorstellingen	Werkgroep atelier
7	Scenario 1	Groepsafhankelijk Losse projecten	Beeldende vorming?	Museumbezoek Theatervoorstellingen	ICC-er in opleiding Werkgroep Kunst & Cultuur
8	Scenario 1	Groepsafhankelijk Losse projecten	Beeldende vorming? Drama? Dans?	Museumbezoek Theater- en dansvoorstellingen	Methode (bv – schoolbreed) Methode (da + dr – onderbouw)
9	Scenario 1	Groepsafhankelijk Vast project: ZEP (wekelijks) Losse projecten		Museumbezoek Theatervoorstellingen	Kinderraad

Figuur 3.2: Aanbod kunsteducatie

Eén school is scenario 2- Kunstmagneet en kent een gevarieerd aanbod gebaseerd op een eigen cultuurprofiel en bijbehorende leerlijnen. Door middel van deze tabel wordt verder zichtbaar dat alle acht scenario 1-scholen in ieder geval losse projecten aanbieden en dat ook de receptieve kant van de kunsteducatie zijn invulling krijgt. Zoals eerder opgemerkt verschilt het aanbod van de productieve kunsteducatie onderling behoorlijk. Twee van deze scholen hebben ten minste één kunstvak vast op het rooster staan en maken daarbij gebruik van vakdocenten. Twee andere scholen kiezen voor een vaste, terugkerende projectvorm. De ene school biedt dit wekelijks, de andere school negen keer per jaar. Op drie scholen is het totaal leerkrachtafhankelijk of er iets van kunstlessen gegeven worden. Eén school kent zelfs alleen maar losse projecten en geen enkele vorm van kunstlessen.

Qua disciplines valt op dat beeldende vorming het sterkst vertegenwoordigd is. Dit komt allicht door de breedte van de discipline; tekenen, handvaardigheid, schilderen, keramieklessen etc. vallen allemaal onder dit vakgebied. Maar het heeft ook te maken met de laagdrempeligheid van het vakgebied. Het lijkt relatief gemakkelijk, ook voor eigen leerkrachten, om deze discipline vorm te geven. Een respondent: "Beeldende vorming [komt] het meest [voor], in de meeste klassen wordt nog wel geknutseld"⁷⁹. Muziek is de volgende discipline die wordt genoemd, maar vast aanbod blijft ver achter. Overige disciplines zoals dans, drama, audiovisuele kunsten en letteren lijken al helemaal het onderspit te delven. Er kan dus gesteld worden dat de structurele kunsteducatie die wordt aangeboden, behoorlijk eenzijdig lijkt.

De Taakgroep Cultuureducatie presenteert de verschillende scenario's op het eerste gezicht als zijnde gelijkwaardig, maar wel klinkt door dat op scenario 1-scholen veelal sprake is van een ad-hoc beleid, een lage prioriteit en een beperkte visie. Er worden bij dit scenario dan ook twee risico's gesignaleerd: de afhankelijke positie van de scholen en het gebrek aan lange termijn visie.⁸⁰ Deze zwakke punten zijn zeker zichtbaar bij deze scenario 1-scholen. Ten eerste zijn de scholen in grote mate afhankelijk van het externe aanbod. Veel van de losse projecten en bezoeken aan culturele instellingen worden van buitenaf aangeboden, zonder dat er aanbod op maat ontwikkeld wordt. Een ander probleem is de doorgaande ontwikkeling van de leerlingen gedurende hun loopbaan; die lijkt veelal te ontbreken. Activiteiten in scenario 1 zijn vaak gericht op de korte termijn en kort van levensduur. Met behulp van structurele lessen, leerlijnen en vakdocenten kan meer geïnvesteerd worden op de lange termijn, maar ook deze elementen lijken nog niet genoeg ontwikkeld op de scholen. Bovendien kan dus nog een derde risicofactor geformuleerd worden; in dit scenario wordt vaak teruggrepen op dezelfde (veilige) disciplines en dit heeft als risico dat men verzandt in eenzijdig aanbod.

⁷⁹ Interview respondent 08.

⁸⁰ Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs (2003), 10.

In hoeverre blijft dit beleid achter bij het regulier onderwijs? Om antwoord te geven op deze vraag wordt gekeken naar de bevindingen van Sardes & Oberon in de monitor 2008-2009.⁸¹ Het grootste verschil zit hem in de gereserveerde tijd voor de kunstlessen op school. In het reguliere (basis)onderwijs is hiervoor gemiddeld zeven uur per week gereserveerd.⁸² Aan dit aantal komen de speciaal onderwijs scholen zeker niet, zelfs niet op de scholen waar meerdere vakken een vaste plek hebben in het aanbod. Ook maken de scholen in het regulier onderwijs meer gebruik van methoden.⁸³ Als het gaat om de disciplines is beeldende vorming ook in het regulier onderwijs dominant, al is het structurele aanbod in zijn totaliteit in het regulier onderwijs veel meer gevarieerd.⁸⁴ Op het gebied van projecten en het bezoek aan culturele instellingen scoort het speciaal onderwijs goed. Verder worden overeenkomstige probleemgebieden gesignaleerd. Op het gebied van externe samenwerkingen blijkt dat ook in het regulier onderwijs “de meeste scholen en culturele instellingen niet gezamenlijk werken aan de ontwikkeling van activiteiten”⁸⁵. Ook op het gebied van vakleerkrachten en het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn moet in het regulier onderwijs, net als in het speciaal onderwijs, nog veel gebeuren.⁸⁶

Effecten

Er kan dus nog wel winst geboekt worden, maar hoe zit het met de werking van het huidige aanbod? Hier wordt een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke effecten. Intrinsieke effecten worden hier gezien als “gewenste leereffecten die betrekking hebben op de kunsten zelf”⁸⁷. Terwijl extrinsieke effecten worden gezien als “effecten die buiten het terrein van de kunsten vallen”⁸⁸.

Allereerst de intrinsieke effecten. Bij de meeste respondenten heerst wel het gevoel dat de ervaringen van de kinderen met de kunsten op één of andere manier bekijken. “Ik geloof dat het aanslaat bij de kinderen”⁸⁹, “ze ontdekken opeens allerlei talenten”⁹⁰ en “ze zijn overweldigd”⁹¹, zijn hier enkele voorbeelden van. Opgemerkt moet worden dat de respondenten niet heel erg concreet waren in hun formuleringen en dat het daarom lastig te achterhalen is welke leereffecten nu precies

⁸¹ Hoogeveen en Oomen (2009).

⁸² Ibidem, 53.

⁸³ Ibidem, 19.

⁸⁴ Ibidem, 18-19.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Ibidem, 54-55.

⁸⁷ F. Haanstra, *Leren Zien als Doel en Effect van Kunsteducatie* (Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, 1995),9.

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ Interview respondent 08.

⁹⁰ Interview respondent 01.

⁹¹ Interview respondent 06.

bedoeld worden. Slechts één respondent heeft heel concreet bemerkt dat de leerlingen echt vorderingen maakten op het receptieve gebied van kijken naar kunst en het inleven in de kunst.⁹²

Dan de extrinsieke effecten. Deze werden vaker concreet door de respondenten benoemd. Eén van de genoemde effecten is het versterken van de eigenwaarde en het zelfbeeld, voornamelijk bij de productieve kant van de kunsteducatie. De kinderen zijn veelal trots op wat zij gecreëerd hebben. Ook zijn op sommige scholen sociale effecten zichtbaar, zowel op individueel als op groepsniveau. Een niet te onderschatten extrinsiek effect van de kunsteducatie is verder het plezier en enthousiasme dat het met zich mee brengt, zowel bij productieve als receptieve kunstbeoefening. De meeste respondenten noemen dit plezier als één van de belangrijkste effecten van de huidige kunsteducatie. De extrinsieke effecten zijn positief, zeker voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen.

De vraag is wat de verhouding is tussen wat nu bereikt wordt en wat de scholen willen en denken te kunnen bereiken. Het is tijd om ons te richten op de andere kant van het spectrum: visie.

4.5 Resultaten: visie

Beoogde doelen

Cultuurnetwerk Nederland heeft voor de kunsteducatie vier soorten doelen geformuleerd; het verrijken van de leeromgeving, cultuurparticipatie, persoonlijke ontwikkeling en sociaal-maatschappelijke beleidsdoelen.⁹³ In hoeverre komt de visie van de respondenten op dit gebied overeen?

Met het verrijken van de leeromgeving wordt bedoeld dat de kunsteducatie bijdraagt aan een prettigere werksfeer, waardoor uiteindelijk de algemene prestaties omhoog gaan.⁹⁴ Dit wordt niet zo letterlijk genoemd door de respondenten, maar een genoemd doel dat hier wel binnen valt is plezier. Deze kinderen zitten vaak niet vrijwillig op deze scholen en door middel van gevarieerd aanbod, waaronder kunsteducatie, wordt getracht het plezier in de school te vergroten. Of het uiteindelijke doel hiervan daadwerkelijk het versterken van de algemene prestaties is, wordt niet duidelijk.

Dan de cultuurparticipatie; ofwel de doelen gericht op de kunsten zelf (intrinsiek).⁹⁵ Dit is voor een aantal respondenten een duidelijk doel. Deze scholen willen zowel de leerlingen als hun ouders stimuleren om meer deel te nemen aan kunst, op wat voor manier dan ook. Bij dit element hoort ook het *kennis maken met de kunsten*. Vanuit hier kan dan eventueel verdere ontwikkeling plaatsvinden:

⁹² Interview respondent 01.

⁹³ Vogelesang, de Groot-Reuvekamp en Hagenaars (2009), 73.

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ Ibidem.

We proberen toch ook te promoten dat kinderen zelf naar [een instelling] gaan voor extra lessen en we kijken ook wat er in de buurt is wat ermee te maken heeft. Zo van: eerst kennis maken met en dan misschien zelf verder.⁹⁶

Dan de persoonlijke ontwikkeling. Hier wordt bedoeld op pedagogische doelen zoals het ontwikkelen van talenten en het gebruiken van kunst als expressiemiddel.⁹⁷ Dit doel wordt door de respondenten breed nagestreefd, vergelijkbaar met het doel van de cultuurparticipatie. “We willen de kinderen hun talenten laten ontwikkelen, die dingen waar zij goed in zijn. Creatieve aanleg mag zichtbaar gemaakt worden”⁹⁸ is een uitspraak die de verschillende visies goed samenvat.

Als laatste, eveneens extrinsieke doel, de sociaal-maatschappelijke doelen; allerlei externe doelen die verder gaan dan de persoonlijke ontwikkeling. Deze doelen worden niet veelvuldig expliciet genoemd. Het enige doel in deze context dat meerdere malen aan bod komt is het sociale aspect.

Legitimering

Hier speelt de vraag aan de respondenten: waarom is het belangrijk dat deze kinderen kunst aangeboden krijgen? Er wordt een onderscheid gemaakt tussen algemene argumenten en doelgroepspecifieke argumenten.

Als algemene argumenten worden er drie meermaals genoemd, die sterk met elkaar in verband staan. Allereerst wordt kunst gezien als een deel van de *algemene ontwikkeling*. Hiervoor is het belangrijk dat de kinderen *kennis maken* met ook deze facetten. Hier hangt ten slotte ook weer mee samen dat het gezien wordt als een *taak van de school*, om deze verantwoordelijkheid op zich te nemen. Deze argumenten worden breed gedragen onder de respondenten.

De respondenten denken echter een stap verder en noemen ook doelgroepspecifieke argumenten die zouden bewijzen dat de kunsteducatie echt belangrijk is. Aan de ene kant klinkt de rechtvaardiging door dat met name diegene met gedragsproblemen, anders begaafd zijn. Over kinderen van een Z.M.O.K.-school zegt een respondent bijvoorbeeld: “Cognitief gezien hebben ze vaak problemen, maar creatief zijn ze wel”⁹⁹. Dit wordt in andere interviews bevestigd:

⁹⁶ Interview respondent 08.

⁹⁷ Vogelesang, de Groot-Reuvekamp en Hagenaars (2009), 73.

⁹⁸ Interview respondent 09.

⁹⁹ Interview respondent 03.

We willen juist dat leerlingen ook op andere vormen van intelligentie aangesproken worden [...] en dat de leerlingen hun creatieve talenten kunnen ontwikkelen. Wij zijn ervan overtuigd dat die creativiteit aanwezig is, juist bij onze kinderen.¹⁰⁰

Veel van de respondenten geven verder aan dat kunsteducatie een specifieke kracht heeft: “Bovendien kun je hierdoor toch vaardigheden aanleren die anders een beetje achter blijven”¹⁰¹. Het aanleren van vaardigheden en het stimuleren van externe ontwikkelingen wordt door de respondenten gezien als een belangrijke meerwaarde van kunsteducatie, juist voor kinderen met deze gedragsproblemen:

Deze kinderen hebben vaak moeite met dingen als lezen en rekenen en met dit soort gebieden kunnen ze zich op een andere manier laten zien. Zo van: hé, ik kan wel iets. Zeker voor dit soort kinderen is dat heel erg belangrijk.¹⁰²

Opvallend is dus dat de respondenten een duidelijk idee hebben over het belang van kunsteducatie. Aan de ene kant worden algemene argumenten genoemd, maar ook juist voor deze doelgroep zou de kunsteducatie een meerwaarde kunnen hebben. De respondenten delen nagenoeg dezelfde overtuigingen. Hoe komt het dat deze uitgesproken visies in de praktijk zo weinig gestalte krijgen in het kunsteducatiebeleid? Er lijkt sprake van een spanningsveld.

4.6 Resultaten: spanningsveld?

Prioritering

Er is dus wel sprake van geloof in de werking van kunsteducatie, maar binnen het curriculum blijkt, als het erop aankomt, de kunsteducatie geen hoge prioriteit te kennen. Eén respondent beschrijft de spanning rondom het kunsteducatieaanbod helder: “Er zijn andere dingen die belangrijker zijn, of die wij belangrijker hebben gemaakt. Die ook moeten gebeuren”¹⁰³. Binnen het speciaal onderwijs zijn taal en rekenen de essentiële onderdelen, juist omdat deze kinderen veelal leerachterstanden hebben, maar op zich is dit niet echt een verassing. Een grote concurrent voor de kunsteducatie is echter het bewegingsonderwijs. Dit lijkt al veel meer geïntegreerd in het aanbod en kent een hogere prioriteit:

¹⁰⁰ Interview respondent 01.

¹⁰¹ Interview respondent 03.

¹⁰² Interview respondent 07.

¹⁰³ Interview respondent 06.

Dus er is wel extra sport, judo in de eindgroepen en drie à vier keer gym. [...] Dus we proberen veel bewegingsonderwijs te geven, ook omdat we vinden dat deze kinderen dat meer nodig hebben dan andere kinderen.¹⁰⁴

Niet alleen het bewegingsonderwijs zit de kunsteducatie in de weg, ook zaken als burgerschap, koken, tuinieren en techniek worden door de respondenten genoemd als zijnde belangrijke onderdelen van het curriculum. Verder geven veel respondenten aan niet bezig te zijn met het ontwikkelen van het kunsteducatiebeleid, omdat er door de school gekozen is voor andere prioriteiten zoals profilering, zorg op maat en ouderparticipatie.

Wat de kunsteducatie betreft lijken veel scholen dus op twee gedachten te hinken: het is wel belangrijk, als het maar niet teveel investering vraagt. Op het moment dat er keuzes gemaakt moeten worden, valt de beslissing vaak negatief uit voor de kunsteducatie, ofwel: “het is makkelijk om juist dat te laten gaan”¹⁰⁵.

Hindernissen

Naast de prioritering spelen ook hindernissen een rol. Het gaat hier om zaken die het ontwikkelen en/ of de uitvoering van de kunsteducatie bemoeilijken.

Allereerst praktische hindernissen. Het zal geen verwondering oproepen dat financiën genoemd worden als één van de redenen dat de kunsteducatie soms minder wordt ontwikkeld dan gewenst. Een tweede praktische hindernis is het gebrek aan tijd. Alle respondenten ervaren dat het rooster voor deze doelgroep al zo vol zit, dat er eigenlijk niet genoeg tijd over blijft. Een derde hindernis die wordt genoemd is het gebrek aan geschikte ruimte. Deze praktische hindernissen moeten echter ook gezien worden in het licht van de prioritering. Natuurlijk zijn er grenzen aan de mogelijkheden, maar de scholen doen ook geen poging om financiën of tijd vrij te maken voor de verdere ontwikkeling van de kunsteducatie.

Verder blijkt op veel scholen dat er bij de uitvoering van kunsteducatie problemen ontstaan rondom het team. Aan de ene kant wordt gesignaleerd dat de belasting voor de leerkrachten in dit deel van het speciaal onderwijs in elk geval erg hoog is. Aan de andere kant zijn de leerkrachten zelf ook niet altijd enthousiast over het uitoefenen van kunsteducatie: “Zodra je erover begint is het al: pfft, zucht, kunst [...] Het wordt heel gauw van: nou daar kan ik niets mee hoor”¹⁰⁶. Dit laatste wordt op bijna alle scholen ervaren als een grote hindernis. Voor de ontwikkeling van kunsteducatiebeleid

¹⁰⁴ Interview respondent 02.

¹⁰⁵ Interview respondent 06.

¹⁰⁶ Interview respondent 07.

is men verder veelal afhankelijk van de directie en die draagt de kunsteducatie niet altijd een warm hart toe.

Op het moment dat er kunsteducatie plaatsvindt, wordt deze vaak bemoeilijkt door de moeizame afstemming met de externe organisaties. Veelal blijken de docenten van buitenaf niet goed voorbereid op de doelgroep. Ook bij bezoeken buiten de deur ontbreekt afstemming op de doelgroep soms volledig. Het niveau is dan te hoog of het duurt veel te lang. Door deze negatieve ervaringen gaan de scholen weer twijfelen over externe samenwerkingen en is het voor criticasters binnen de school makkelijk om kunsteducatie een lagere prioriteit toe te kennen.

Niet alleen voor externe samenwerking is het afstemmen op de doelgroep lastig. Gedragsproblemen blijken de uitvoering van de kunsteducatie soms in de weg te zitten: “het moeilijke gedrag uit zich soms ook tijdens deze lessen. Het gebeurt wel eens dat kinderen tijdens deze lessen ontsporen, dat gedrag plotseling verergert”¹⁰⁷. Dat deze problemen op de achtergrond altijd meespelen heeft tevens gevolgen voor de verdere ontwikkeling van de kunsteducatie. Allereerst betekent dit bijvoorbeeld dat er altijd meerdere leerkrachten aanwezig moeten zijn bij een excursie of project (achterwacht), dit verhoogt de belasting op het team weer. Verder leiden negatieve ervaringen er vaak toe dat de kunsteducatie weer zakt als het gaat om de prioritering. Ook het goed voorbereiden van activiteiten vergt zoveel organisatie dat men zich er liever niet aan waagt. Verder neemt de leerlingenzorg zo’n enorm groot deel van de energie en tijd in beslag, dat de kunsteducatie weer naar de achtergrond verdwijnt. Over Z.M.O.K.-kinderen: “Je bent zo bezig met deze kinderen, dat is altijd onze reden, soms is het zelfs een smoesje”¹⁰⁸.

De kloof die ontstaat tussen visie en uitvoerend beleid wordt mijns inziens verduidelijkt door de analyse van het spanningsveld. Verschillende soorten hindernissen en een lage prioritering bemoeilijken de positie en ontwikkeling van de kunsteducatie.

4.7 Analyse

De vraag die in dit survey centraal stond was:

In welke mate biedt het speciaal onderwijsveld in Den Haag kunsteducatie aan kinderen met externaliserende gedragsproblemen en waarom is dit volgens hen van belang?

Er is allereerst gekeken naar het aanbod. De meeste scholen zijn scenario 1-scholen. In de praktijk blijkt dat de scholen hierdoor erg afhankelijk zijn van het externe aanbod, dat de kunsteducatie geen

¹⁰⁷ Interview respondent 03.

¹⁰⁸ Ibidem.

lange termijn visie kent en dat met name het structurele aanbod eenzijdig dreigt te worden. De huidige situatie biedt, bijvoorbeeld door het ontbreken van leerlijnen, vakdocenten en structurele lessen, weinig perspectief op ontwikkeling. Hier komt bij dat de bemerkte effecten bescheiden zijn. De huidige ontwikkeling van de kunsteducatie in dit veld blijft achter bij het reguliere onderwijs op het gebied van het aantal gereserveerde uren binnen het rooster, het gebruik van methoden en de diversiteit van de aangeboden kunstvakken. Op het gebied van projecten en de receptieve kunsteducatie lijken minder verschillen te bestaan. Ook worden in beide velden dezelfde problemen rondom leerlijnen, vakdocenten en aanbod op maat, gesignaleerd.

Verder is gebleken dat de respondenten wel een idee hebben over de doelen die zij zouden willen bereiken en zeker ook over de legitimering van de kunsteducatie, specifiek voor kinderen met gedragsproblemen. Men heeft het idee dat kunsteducatie een belangrijk deel is van de algemene vorming en dat het de taak van de school is om dit op zich te nemen. Zeker voor kinderen met gedragsproblemen ziet men mogelijkheden omdat de kunsteducatie het creatief potentieel van de doelgroep zichtbaar zou kunnen maken en er tegelijkertijd vaardigheden en ontwikkelingen gestimuleerd kunnen worden die zeer belangrijk zijn voor kinderen met deze problematiek.

Tussen visie en praktijk ligt echter een groot spanningsveld, veroorzaakt door de verschillende hindernissen en prioritering. Er is sprake van twee paradoxen. Allereerst is er geconstateerd dat scholen in scenario 1 grotendeels afhankelijk zijn van extern aanbod. Het blijkt dat juist de afstemming met deze externe aanbieders erg moeizaam is. Hierdoor wordt het beeld van de moeizaam verlopende kunsteducatie versterkt en worden initiatieven die kunnen leiden tot bijvoorbeeld het ontwikkelen van aanbod op maat, minder snel gesteund. De scholen komen al snel vast te zitten. Een andere grote paradox zien we rondom de gedragsproblemen die spelen bij onze doelgroep. Aan de ene kant is het een stimulans om juist meer kunsteducatie te ontwikkelen, men heeft immers goede ideeën en ambities als het gaat om de waarde voor deze doelgroep. Aan de andere kant vormen de gedragsproblemen ook een grote belemmering als het gaat om het uitvoeren en het verder ontwikkelen van de kunsteducatie.

Geconcludeerd kan worden dat het kunsteducatieaanbod op deze scholen niet optimaal is, omdat de huidige aanpak een aantal specifieke problemen met zich meebrengt. In de praktijk blijkt het moeilijk om verdere ontwikkeling te stimuleren, ondanks dat de potentiële mogelijkheden van kunsteducatie voor deze doelgroep door de respondenten wel onderkend worden. In het volgende deel van de thesis zal stilgestaan worden bij deze doelgroepspecifieke legitimering. Zijn er wetenschappelijke bewijzen voor de geponeerde aannames op het gebied van creatieve begaafdheid en het stimuleren van vaardigheden en ontwikkelingen door middel van kunsteducatie bij kinderen met externaliserende gedragsproblemen?

H5. Externaliserende gedragsproblemen en kunsteducatie: creativiteit

5.1 Achtergrond Stelling 1

In het survey is het idee naar voren gekomen dat kinderen met externaliserende gedragsproblemen anders begaafd zouden zijn. Creativiteit was binnen deze argumenten het dominante begrip. Naar aanleiding hiervan is een eerste stelling geformuleerd:

Kinderen met externaliserende gedragsproblemen hebben een relatief sterke creatieve aanleg en daarom dient kunsteducatie voor deze kinderen een onderdeel van het curriculum te zijn.

Deze aanname is tweedelig: allereerst komt het idee voor dat deze groep een verhoogde aanleg heeft voor creativiteit en daaruit volgt het beeld dat deze kinderen dus met kunst zouden moeten worden aangesproken. Deze ideeën zijn niet nieuw, in de praktijk wordt vaak gewezen op dit mogelijke verband. Als argument wordt vaak teruggerepen op het idee dat veel bijzondere personen uit de kunst, een stoornis gehad lijken te hebben. Zo hebben onderzoekers het idee dat mensen als Salvador Dali, Pablo Picasso, Virginia Woolf, Vincent van Gogh en Mozart, in de 21^e eeuw een diagnose van een gedragsprobleem zouden hebben gekregen.¹⁰⁹ Een analyse van deze gevoerde discussie aan de hand van onderzoeksliteratuur.

5.2 Onderbouwing

Een positief verband: focus op ADHD

In de jaren '80 en '90 hebben veel onderzoekers een poging gedaan verbanden te leggen tussen ADHD en creativiteit. Vaak werd dit gedaan vanuit een theoretische analyse. Genoemd argument is dat er veel overlap bestaat tussen kenmerken van ADHD en kenmerken van creativiteit. Zo noemt onderzoeker A. Guenther de volgende overeenkomstige elementen:

1. verstrooiing
2. hyperactiviteit
3. impulsiviteit

¹⁰⁹ ADD/ADHD Treatments, "Famous People with ADHD and ADD," Website ADD/ADHD Treatment Information Center, <http://www.add-adhd-treatments.com/Famous-People.html> (04-07-10).

4. temperament
5. beperkte sociale vaardigheden
6. academische onderprestaties.¹¹⁰

Andere onderzoekers, zoals Levine & Melmed, Winslow & Solomon en Cramond herkennen deze en vullen aan:

7. hoog cognitief tempo
8. onverzadelijkheid
9. risico's nemen
10. actiegericht
11. dagdromen.¹¹¹

Het is niet bij theoretische analyses gebleven. Een aantal maal hebben onderzoekers getracht bewijs te verzamelen door middel van empirisch onderzoek. Hier zullen drie van deze onderzoeken besproken worden die het verloop van het debat weergeven en tevens een goed beeld geven van de meest voorkomende methodiek. De eerste aanzet kwam van onderzoeker Gallagher. In 1985 toonde deze aan dat kinderen met een hoge score op de creativiteitstest *Torrence Tests of Creative Thinking – Figural Form* tevens significant hoger scoorden op het element *Psychomotor Overexcitability* in een onderzoek naar gedrag.¹¹²

Dan het onderzoek van Shaw & Brown uit 1991.¹¹³ Zij focusten specifiek op ADHD en draaiden de gepresenteerde redenering van Gallagher om. Shaw & Brown testten twee verschillende groepen kinderen op creativiteit: een groep van 16 kinderen met ADHD en een controlegroep zonder ADHD. Zij trokken twee belangrijke conclusies: kinderen met ADHD gebruiken meer metaforen bij het oplossen van problemen en scoren tevens significant hoger op het component figurale creativiteit dan de controlegroep.¹¹⁴

B. Cramond volgde in 1994 met een nieuw empirisch onderzoek.¹¹⁵ Zij koos voor een groep van 34 kinderen met ADHD en onderwierp hen aan de meest gangbare creativiteitstest: de *Torrance Test of Creative Thinking* (vanaf nu TTCT). In eerste instantie leek het verband zwak: de gemiddelde

¹¹⁰ Parafrase A. Guenther, *What Educators and Parents Need to Know about... ADHD, Creativity, and Gifted Students* (Washington: National Research Center on the Gifted and Talented, 1995).

¹¹¹ Parafrase D. Healy en J. Rucklidge, "An Exploration Into the Creative Abilities of Children with ADHD," *Journal of Attention Disorders* 8 (2005): 88-95.

¹¹² Parafrase B. Cramond, "The Relationship between Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Creativity," (paper gepresenteerd bij de jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational Research Association, 1994).

¹¹³ G. Shaw en G. Brown, "Laterality, Implicit Memory and Attention Disorder," *Educational Studies* 17 (1991): 15-23.

¹¹⁴ Ibidem, 19.

¹¹⁵ Cramond (1994).

scores waren niet significant hoger te noemen. Toch bleek volgens Cramond wel degelijk de creatieve aanleg van de groep kinderen doordat maar liefst 32% van hen boven de normatieve 90% grens scoorde en tevens 50% hoger scoorde dan de 70% grens.¹¹⁶

Uit deze empirische onderzoeken zijn destijds vergaande conclusies getrokken. Niet alleen zouden kinderen met ADHD een grotere aanleg hebben voor creativiteit, een aantal onderzoekers betoogden zelfs dat kinderen met ADHD verkeerd behandeld worden, doordat het creatief potentieel niet erkend wordt. Zo stelde de eerder aangehaalde Guenther dat een test voor ADHD altijd vergezeld zou moeten gaan van een creativiteitstest om misverstanden te voorkomen en zijn Leroux & Levitt-Perlam ervan overtuigd dat talenten soms ADHD verbloemen en dat ADHD op zijn beurt weer creatieve talenten verbloemt.¹¹⁷

Een tegengeluid

Eind jaren '90 en aan het begin van de 20^e eeuw kwam de kritiek op. Allereerst bleek dat de empirische onderzoeken die eerder werden gepubliceerd minder valide waren dan op het eerste gezicht leek. De kinderen die onder de groep ADHD-ers geplaatst werden hadden vaak geen officiële diagnose. Een ander heikel punt was dat veel van de deelnemende kinderen aan de verschillende onderzoeken een meer dan gemiddelde intelligentie bezaten. Dit roept de vraag op of de kinderen wel representatief genoeg waren voor de groep die zij vertegenwoordigden. Ten slotte werd tijdens de onderzoeken ook geen rekening gehouden met het wel of niet gebruiken van medicatie. Dit alles maakt de resultaten en conclusies minder betrouwbaar.¹¹⁸

In het empirisch onderzoek kwam dan ook een tegenaanval. In 1999 deed Alt onderzoek naar ADHD bij volwassenen en vond geen significant hogere scores op de TTCT. De onderzoekers Sang, Yu, Zhang & Yu kwamen in 2002 opnieuw met een creativiteitstest voor kinderen. Zij kozen voor 8-jarige kinderen met ADHD en een controlegroep. Als middel werd de *Creativity Ability Test* gebruikt. Tevens werd het onderzoek uitgebreid met beoordelingen van verschillende leerkrachten op het gebied van creativiteit.¹¹⁹ Wat bleek:

The results show (1) that there was no significant difference between ADHD students and normal students in the group performances of the Creative Thinking Test; [...] that there was no significant difference in creativity evaluated by teachers.¹²⁰

¹¹⁶ Ibidem, 12-13.

¹¹⁷ Parafrase Healy en Rucklidge (2005).

¹¹⁸ Ibidem.

¹¹⁹ B. Sang, J. Yu, Z. Zhang & J. Yu, "Comparative study of the creative thinking and academic adaptativity of ADHD and normal children," *Psychological Science China* 25(1) (2002): 31-48.

¹²⁰ Ibidem, 31.

Met deze conclusies gingen de onderzoekers in tegen het bestaande beeld. Hiaat in dit onderzoek was echter wederom een gebrek aan de officiële diagnose ADHD.

Ook in het theoretisch debat kwam het verband tussen de twee componenten onder druk te staan. Waar eerst vooral gefocust werd op de overlappingen in kenmerken, kwam nu juist de tegenstrijdigheid aan het licht. Een hoofdkenmerk van ADHD zou zijn dat kinderen tekortkomingen vertonen in executieve functies; de cognitieve processen “die zelfcontrole mogelijk maken en die nodig zijn om een adequate probleemoplossingsset voor een toekomstig doel vast te houden”¹²¹. Dit onderdeel zou juist één van de essentiële onderdelen zijn uit het creatieve proces. De hierop volgende conclusie zou dan zijn dat creativiteit niet echt in het straatje past van ADHD-ers: “one would expect that children with ADHD are unlikely to be highly creative because they would experience some difficulties with creativity as a result of their executive functioning deficits”¹²².

De ontstane tegenstrijdigheid in theorie en empirie daagde onderzoekers D. Healy & J. Rucklidge uit tot nieuw empirisch onderzoek met als doel eindelijk inzicht te geven in de vraag of de creatieve capaciteit van kinderen met ADHD daadwerkelijk positief afwijkt van het normatieve.¹²³ Een belangrijk onderzoek binnen het debat, mede omdat er secuur werd omgegaan met de geldigheid en betrouwbaarheid van de test. Van de 67 deelnemende kinderen moesten er 33 een officiële diagnose ADHD hebben en tevens binnen een bepaalde IQ-range vallen. Ook werden kinderen met andersoortige problemen naast ADHD, uitgesloten. Verder was een eis dat kinderen tijdens de test niet onder invloed van medicatie mochten staan.¹²⁴ Healy & Rucklidge vonden geen significante verschillen tussen de groep kinderen met ADHD en de controlegroep. Hun conclusie is dan ook: “the results of this study can be used to argue against the idea that increased creativity is a positive aspect of ADHD”¹²⁵.

Het debat duurt voort

Het empirisch onderzoek is niet stil gevallen. De laatste jaren wordt vanuit Stanford University relatief veel onderzoek verricht naar de relatie tussen stoornissen en creativiteit. De focus van deze groep onderzoekers ligt op het terrein van de depressies, maar opvallend is dat de relatie met ADHD wederom naar voren komt en dat hier voor het eerst ook ODD en CD in het debat worden betrokken. De onderzoekers vonden een significant hogere creativiteitsscore voor kinderen met ADHD en ODD

¹²¹ S. Verté, “Executive Functioning bij kinderen met een ontwikkelings- of gedragsstoornis,” (Thesis, Universiteit Gent, 2005) via <http://users.ugent.be/~wbosmans/posterSVE.pdf> (04-07-10).

¹²² Healy en Rucklidge (2005), 89.

¹²³ Ibidem, 90.

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Ibidem, 93.

en CD.¹²⁶ Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de deelnemende kinderen uit dit onderzoek ten minste één ouder met een depressie moesten hebben en dat ook deze kinderen dus niet geheel representatief zijn.

Opvallend is dat de populair wetenschappelijke literatuur de aannames, ondanks het gebrek aan overtuigend empirisch onderzoek, in sterke mate overneemt. Een voorbeeld hiervan is de *Hulpgids ADHD* van psychiaters en ADHD-ers Hallowell & Ratey. Zij geven in hun handboek een lijst met gunstige eigenschappen van de stoornis en benoemen veel aanleg voor creativiteit als een van deze eigenschappen.¹²⁷

Dit sluit sterk aan bij een trend die zich vanaf eind jaren '90 heeft ingezet en die de laatste jaren sterk aan terrein heeft gewonnen: het bekijken van de gedragsproblemen vanuit een positieve benadering. Er is een omslag gaande: "many researchers now view some ADHD behaviors as potentially adaptive in some situations and contexts"¹²⁸. Allerlei eigenschappen van de externaliserende problemen worden dus niet langer benaderd als belemmeringen, maar als kansen. Eén van de gebieden waar men veel kansen ziet voor mensen met een stoornis is het kunstzinnige veld:

This article is not insinuating that only people with ADHD are creative but rather how they find refuge in creative environments and how often the (commercial) art arena can be that sanctuary. The correlation between the (commercial) arts industry and ADHD is far more than a coincidence.¹²⁹

De discussie rondom dit mogelijke verband is dus nog altijd niet afgesloten.

5.3 Creativiteit en kunsteducatie?

In het onderzoeksveld gaat er dus nog altijd grote belangstelling uit naar de relatie tussen creativiteit en de gedragsproblemen, maar wat is het verband met kunsteducatie? Creativiteit wordt vaak in één adem genoemd met de beoefening van kunst. Er is op verschillende fronten een debat gaande rondom het concept creativiteit. Zo wordt de relatie tussen kunst en creativiteitsontwikkeling

¹²⁶ D. Simeonova, K. Chang, C. Strong & T. Ketter, "Creativity in Familial Bipolar Disorder," *Journal of Psychiatric Research* 39 (2005): 623-631.

¹²⁷ E. Hallowell & J. Ratey, *Hulpgids ADHD* (Amsterdam: Nieuwezijds, 2005), 15.

¹²⁸ J. Sherman, C. Rasmussen & L. Baydala, "Thinking Positively – How Some Characteristics of ADHD Can Be Adapted and Accepted in the Classroom," *Childhood Education*.

¹²⁹ J. Genovese, "ADHD, Creativity, & the Commercial Art Industry," *Speak Up*, 2005, via <http://www.underconsideration.com/speakup/archives/002255.html> (04-07-10).

bediscussieerd¹³⁰, evenals de connectie tussen creativiteit en de verschillende vormen van kunst (bijvoorbeeld uitvoerend vs. scheppend) en de diverse kunstdisciplines.¹³¹ De laatste jaren heeft vanuit economisch en sociologisch perspectief ook het begrip *creatieve klasse* zijn intrede gedaan.¹³² In dit onderzoek wordt dit rijke debat echter buiten beschouwing gelaten en wordt alleen gefocust op het creativiteitsbegrip op een conceptueel niveau.

Creativiteit wordt vaak omschreven als “scheppend vermogen”¹³³. Dit is een vrij algemene beschrijving. Psycholoog M. Csikszentmihalyi staat bekend om zijn filosofische beschouwingen van processen als flow en creativiteit. Hij gaat iets dieper in op het begrip:

Creativity is any act, idea, or product that changes an existing domain, or that transforms an existing domain into a new one... What counts is whether the novelty he or she produces is accepted for inclusion in the domain.¹³⁴

Het idee van Csikszentmihalyi dat creativiteit zich kan manifesteren in ideeën, handelen en concrete producten, is een breed gedragen visie. Nog altijd lijkt er in de beschrijvingen geen sprake te zijn van een duidelijk verband tussen kunstbeoefening en creativiteit. Als echter gekeken wordt naar de elementen die een rol spelen als creativiteit zich in de praktijk manifesteert (het creatieve domein, het veld en het individu) wordt het verband zichtbaarder:

- 1) het creatieve domein: is geworteld in de heersende cultuur; de gedeelde symbolische kennis (bv. de beeldende kunst)
- 2) het veld: het domein plus alle gatekeepers van het domein (bv. kunstcritici en vakdocenten)
- 3) het individu: gebruikt heersende conventies; initieert nieuwe patronen of nieuwe ideeën¹³⁵

Volgens Csikszentmihalyi zijn de kunstdisciplines dus domeinen waarin creativiteit zichtbaar kan worden, maar zijn zij zeker niet de enige mogelijke uitingen van creativiteit. Kunst is dus slechts een middel om creativiteit zichtbaar te maken.

Deze bevindingen sluiten aan bij de ideeën over verschillende soorten creativiteit. Volgens A. Razeghi moet er ten alle tijden een onderscheid gemaakt worden tussen conceptuele, artistieke en

¹³⁰ Zie bijvoorbeeld L. Hammershoj, “Creativity as a Question of Bildung,” *Journal of Philosophy of Education* 43(4) (2009): 545-558.

¹³¹ Zie bijvoorbeeld D. Davenport, “Building a Dance Composition Course: An Act of Creativity,” *Journal of Dance Education* 6 (2006): 25-32.

¹³² Zie bijvoorbeeld R. Florida, *The Rise of the Creative Class* (New York: Basic Books, 2002).

¹³³ Encyclo Online Encyclopedie, “Definitie Creativiteit,” Online Encyclopedie, <http://www.encyclo.nl/begrip/creativiteit> (04-07-10).

¹³⁴ M. Csikszentmihalyi, *Creativity - Flow and the Psychology of Discovery and Invention* (New York: Harper Perennial, 1996), 28.

¹³⁵ Parafrase Ibidem, 27-28.

wetenschappelijke creativiteit.¹³⁶ Conceptuele creativiteit wordt gekenmerkt door het creëren van nieuwe verbanden en ideeën en het opstellen van niet-standaard oplossingen. De termen *out of the box* en innovatie spelen hier een rol. Bij artistieke creativiteit gaat het daadwerkelijk om de beheersing van vaardigheden die bijdragen aan de kunstbeoefening. Wetenschappelijke creativiteit heeft voornamelijk te maken met het in kaart brengen van waarheden. Het gaat hier om het doen van ontdekkingen en het doorgronden van al bestaande elementen.¹³⁷

Er ontstaat nu een probleem. In de empirische onderzoeken is niet aangetoond dat het bij kinderen met externaliserende gedragsproblemen zou gaan om een verhoogde aanleg van artistieke creativiteit. Creativiteitstesten richten zich voornamelijk op het verkennen van verschillende taakgebieden die te maken hebben met het probleemoplossend vermogen en het afwijkend denken. Bij de TTCT wordt bijvoorbeeld gekeken naar vloeiendheid (relevante antwoorden), flexibiliteit, originaliteit (zeldzaamheid) en elaboratie (detaillering).¹³⁸ Het lijkt in het geschetste (empirisch) debat dan ook meer te gaan over de eventuele aanwezigheid van conceptuele creativiteit en dit heeft dus weinig te maken met de beoefening van de kunstdisciplines.

5.4 Analyse

De stelling die centraal stond was:

Kinderen met externaliserende gedragsproblemen hebben een relatief sterke creatieve aanleg en daarom dient kunsteducatie voor deze kinderen een onderdeel van het curriculum te zijn.

Het blijft ten eerste de vraag of er sprake is van meer creatieve aanleg bij kinderen met externaliserende gedragsproblemen. Een aantal zaken belemmeren het vaststellen van eenduidige conclusies. Allereerst spreekt het empirisch onderzoek elkaar sterk tegen. Verder focussen veel van de analyses zich louter op ADHD en bijna niet op de andere stoornissen. Opvallend is dat, ondanks het gebrek aan sluitend bewijs, de populair wetenschappelijke literatuur het verband uitdraagt als vaststaande kennis. Toch lijkt het eerste deel van de stelling niet ondersteund te worden door wetenschappelijke onderzoeken. Bij verdere analyse blijkt dat de beoefening van kunst wel degelijk een manier is om eventueel aanwezige creatieve begaafdheid naar buiten te brengen, maar dat het niet gezegd is dat creativiteit altijd ook artistieke creativiteit is. Het empirisch onderzoek lijkt zich

¹³⁶ A. Razeghi, *The Riddle* (San Fransisco: Jossey-Bass, 2008).

¹³⁷ Parafrase Ibidem.

¹³⁸ G. Wissink, "Creativiteit: Toen en Nu," (Essay, Universiteit van Amsterdam) via www.casavrolijk.nl/.../2000%20creativiteit%20toen%20en%20nu.pdf (09-07-10).

veel meer te richten op conceptuele creativiteit. Ook het tweede deel van de stelling lijkt dus niet gegrond.

Het nog altijd zeer discutabele verband tussen de stoornissen en creatieve aanleg en het niet vanzelfsprekende verband tussen creativiteit en de kunstbeoefening is mijns inziens geen legitimering om kunsteducatie een vanzelfsprekende positie te geven binnen het curriculum. De vraag is dus of kunsteducatie op een andere manier dan als uitlaatklep voor eventuele creatieve begaafdheid, iets te bieden heeft voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen.

H6. Externaliserende gedragsproblemen en kunsteducatie: vaardigheden & ontwikkeling

6.1 Achtergrond Stelling 2

In het survey is het idee naar voren gekomen dat door middel van kunsteducatie vaardigheden en ontwikkelingen gestimuleerd kunnen worden die de kinderen met externaliserende gedragsproblemen nodig hebben. Naar aanleiding hiervan is een tweede stelling geformuleerd:

Kunsteducatie kan vaardigheden aanleren en ontwikkelingen stimuleren die belangrijk zijn voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen.

Voordat deze vraag beantwoord kan worden moet eerst een selectie worden toegepast. Dat kunst vaardigheden en ontwikkelingen kan stimuleren is algemeen geldend, dus wat is dan de meerwaarde voor speciaal deze groep? Daarvoor moet gekeken worden naar de meest voorkomende probleemgebieden. In het deel over de externaliserende gedragsproblematiek is geconstateerd dat kinderen met deze stoornissen veelal lijden onder leerachterstanden, moeilijk sociaal functioneren en een laag zelfbeeld. Het lijkt voor deze groep dus zinvol te onderzoeken of kunsteducatie daadwerkelijk kan bijdragen aan het versterken van de cognitieve vaardigheden, sociale ontwikkeling en het verbeteren van het zelfbeeld.

6.2 Het versterken van de cognitieve vaardigheden

Theorie

Met cognitieve vaardigheden wordt bedoeld op “bedrevenheden in een bepaalde manier van denken gericht op het opnemen, verwerken, beoordelen, toepassen en (re)produceren van informatie”¹³⁹. Deze vaardigheden zijn zeer belangrijk in het leerproces, maar kunnen deze ook verbeterd worden door middel van kunsteducatie? D. Varnon is hier in ieder geval van overtuigd. Zij stelt dat kunst op een aantal gebieden zeker kan bijdragen en onderscheidt een positieve invloed op onder meer:

1. het verkennen van ideeën
2. betekenisvorming

¹³⁹ Landelijk Overleg Studievaardigheden, “Cognitieve vaardigheden,” Website L.O.S., <http://www-dsz.service.rug.nl/los/ORG/cogvaar.htm> (07-07-10).

3. produceren van nieuwe kennis
4. het verbeteren van de taalvaardigheid.¹⁴⁰

Zij noemt deze vaardigheden “essential for children who experience difficulty learning”¹⁴¹. De ideeën van andere onderzoekers, zoals Psilos, Eisner en Efland versterken deze visie en bieden de mogelijkheid om deze lijst aan te vullen met:

5. ruimtelijk inzicht en begrip
6. interpretatie
7. conceptueel denken
8. *higher order thinking*.¹⁴²

Met dit laatste begrip bedoelen de onderzoekers de capaciteit om op een ander niveau dan slechts onthouden en begrijpen te kunnen redeneren. Het gaat hier bijvoorbeeld om evalueren, beoordelen, speculeren, uitvinden, aantonen, toepassen, ontwerpen, vergelijken en inschatten.¹⁴³

Empirie

De hoeveelheid empirische onderzoeken op dit gebied is enorm. In 2002 kwam de stichting Arts Education Partnership met een overzicht van meer dan 60 empirische onderzoeken die de link leggen tussen de kunsteducatie en de academische ontwikkeling en de sociale ontwikkeling van kinderen.¹⁴⁴ Er wordt hier in afzonderlijke analyses gekeken naar de impact van de disciplines dans, muziek, drama en beeldende vorming op het leerproces en academisch presteren. Na de beschrijving van de verschillende empirische onderzoeken wordt elk deel afgesloten met een samenvattend essay.

Over de dans wordt geconcludeerd dat tijdens deze kunsteducatie verschillende gebieden van het denk- en leerproces zoals spreekvaardigheid, originaliteit en abstractie gestimuleerd worden. Over de werkelijke invloed hiervan op andere leerdomeinen geven de onderzoeken echter geen eenduidig uitsluitsel.¹⁴⁵ Muziek kan volgens het afsluitend essay bijdragen aan het ontwikkelen van ruimtelijk inzicht en zou zelfs leiden tot betere prestaties op het gebied van leesvaardigheid en wiskunde. Echter, niet alle gepresenteerde empirische onderzoeken op het gebied van muziek

¹⁴⁰ D. Varnon, “Enriching remedial programs with the arts,” *Reading & Writing Quarterly* 13(4) (1997):325.

¹⁴¹ Ibidem.

¹⁴² Parafraze Keirstead en Graham (2004), 4-5.

¹⁴³ Onderwijs Maak je Samen, “Krachtig leren; onderwijsleergesprek,” Website Onderwijs Maak je Samen, <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/leren/krachtig-leren-onderwijsleergesprek/> (07-07-10).

¹⁴⁴ R. Deasy e.a., *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (Washington: Arts Education Partnership, 2002).

¹⁴⁵ Ibidem, 16-17.

bevestigen deze laatste stelling.¹⁴⁶ Dan het dramaonderwijs. De enige link die in de onderzoeken gelegd wordt is die tussen drama en het ontwikkelen van de taalvaardigheid, echter is het inzicht in de daadwerkelijke transfer van deze vaardigheden naar andere gebieden beperkt aanwezig.¹⁴⁷ Als laatste de beeldende kunst. Uit de onderzoeken is gebleken dat visuele middelen, zoals tekeningen, kunnen bijdragen aan de taalvaardigheid en het begrip van de exacte wetenschappen. Grootste probleem hier is de vraag of het hier nog wel gaat om kunsteducatie.¹⁴⁸

Per discipline durven de onderzoekers geen scherpe conclusies te trekken. Over het algemeen lijken een aantal problematiseringen mee te spelen. Ten eerste spreken de empirische onderzoeken elkaar veelvuldig tegen. Waar in het ene onderzoek een causaal verband geclaimd wordt, wordt dat in het volgende onderzoek weer ontkracht. Verder is de aanpak en methode in veel onderzoeken dusdanig verschillend, dat eigenlijk geen vergelijking gemaakt kan worden. Ook ontbreekt de definitie van (goede) kunsteducatie. Ten slotte richten maar weinig onderzoeken zich echt op de daadwerkelijke transfer van vaardigheden naar andere leergebieden. Wat kunnen we met al dat empirisch onderzoek? Het is geen kwestie van tellen en de meerderheid heeft gelijk. Een instrument dat allicht hulp kan bieden is de meta-analyse. Een meta-analyse is een “onderzoek waarbij de gegevens van verschillende studies samen statistisch worden geanalyseerd om tot een gemeenschappelijk besluit te komen”¹⁴⁹.

Op het gebied van kunsteducatie en het versterken van de cognitieve vaardigheden worden steeds meer meta-analyses uitgevoerd. Eén van de meest bekende grootschalige onderzoeken staat op naam van E. Winner en L. Hetland. De onderzoekers verzamelden in totaal 11467 empirische onderzoeken naar kunsteducatie en academische (leer)prestaties, maar deze waren niet allemaal geschikt: “van de ruim 11000 verzamelde publicaties bleken uiteindelijk slechts 188 daadwerkelijk onderzoek naar effecten van kunsteducatie te bevatten”¹⁵⁰. Winner en Hetland onderzochten in een meta-analyse tien veronderstelde verbanden, waarbij op drie terreinen daadwerkelijk bevestiging kwam. Het gaat om de relatie tussen drama-educatie en de verbale vermogens en de relatie tussen het beoefenen van muziek en het luisteren naar muziek en het ruimtelijk inzicht.¹⁵¹ Voor de overige zeven gebieden vonden Winner & Hetland geen overtuigend bewijs. Volgens onderzoekers is het interessant dat deze verbanden zichtbaar zijn gemaakt, maar blijft onduidelijk hoe deze effecten

¹⁴⁶ Ibidem, 132-133.

¹⁴⁷ Ibidem, 58-59.

¹⁴⁸ Ibidem, 145-146.

¹⁴⁹ Journal Club, “Woordenlijst Wetenschappelijke Publicaties,” Website Journal Club, <http://journalclubnl.wordpress.com/woordenlijst/> (07-07-10).

¹⁵⁰ F. Haanstra en D. Schönau, “Ontwikkelingen in Evaluatieonderzoek,” in *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief* (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2006), 8-28.

¹⁵¹ Parafrase E. Winner en L. Hetland, “The arts and academic improvement: what the evidence shows,” *Journal of Aesthetic Education* 34 (2000).

precies tot stand komen.¹⁵² Een onderzoeksgebied dat zich de afgelopen jaren steeds meer met deze vraagstukken bezig houdt is de neurologie.

Het Dana Arts and Cognition Consortium heeft tussen 2004 en 2008 een groep van zeven neurowetenschappers bijeen gebracht voor een (hersenen)onderzoek naar de relatie tussen kunstbeoefening en cognitieve versterking. Met de bevindingen van deze onderzoekers kan allicht meer inzicht verkregen worden in de link tussen “arts training and the ability of the brain to learn in other cognitive domains”¹⁵³. De onderzoekers kwamen tot een aantal voorlopige conclusies:

1. Beoefening van de podiumkunsten lijkt te zorgen voor een hoge mate van motivatie die zorgt voor het versterken van de benodigde focus die leidt tot het verbeteren van cognitieve capaciteiten.
2. Er lijken specifieke verbanden zichtbaar tussen hoge mate van muziekbeoefening en het vermogen om het werkgeheugen en het lange termijn geheugen te manipuleren.
3. Bij kinderen lijkt een verband zichtbaar tussen het beoefenen van muziek en het gebied dat zorgt voor aanleg voor geometrische representatie.
4. Er lijkt een correlatie te bestaan tussen het beoefenen van muziek en het verwerven van taalvaardigheid. Het fonologisch bewustzijn en de muziekbeoefening hangen samen met het ontwikkelen van een bepaald deel van de hersenen.
5. Acteren lijkt te kunnen leiden tot geheugenverbetering, aangezien vaardigheden voor het manipuleren van semantische informatie bij dit proces gestimuleerd worden.
6. Danseducatie gebaseerd op observatie ligt dicht in de buurt van de neuronen die helpen bij het organiseren en uitvoeren van gecompliceerde taken. Effectieve observatie zou andere cognitieve vaardigheden kunnen versterken.¹⁵⁴

Deze (relatief jonge) informatie is een verrijking voor het debat. Kunsteducatie en de werking ervan kan niet alleen gemeten worden in zichtbare effecten, maar lijkt een aanwijsbare oorsprong te hebben binnen de ontwikkeling van de hersenen zelf. Dit geeft meer inzicht in de aard van mogelijke verbanden en dit steunt voorzichtig het idee van de aanwezigheid van meer relaties tussen kunst en cognitie, dan tot nu toe bij sociaalwetenschappelijk empirisch onderzoek bewijsbaar is gebleken.

Resumé

Het verband tussen kunsteducatie en cognitieve vaardigheden is een onderwerp waar veel empirisch

¹⁵² Haanstra en Schönau (2006).

¹⁵³ M. Gazzaniga, *Learning, Arts and the Brain* (New York: Dana Press, 2008), 5.

¹⁵⁴ Parafrase Gazzaniga (2008).

onderzoek naar verricht is. Het stellen van duidelijke conclusies lijkt op basis van allerlei losstaande onderzoeken echter problematisch. Meta-analyse kan een waardevol instrument zijn om duidelijkheid te scheppen in het debat. Winner & Hetland vonden in ieder geval een drietal verbanden waarbij vooral de disciplines drama en muziek waardevol lijken te zijn.

Relatief nieuw is het onderzoek vanuit de neurologie. De onderzoekers geven een aantal voorbeelden die ingaan op de relatie tussen kunsteducatie en cognitief vermogen gezien vanuit de werking van de hersenen. Dit onderzoek wordt gezien als een eerste aanzet, die hopelijk leidt tot meer specialistisch onderzoek dat kan verduidelijken hoe kunsteducatie zijn (blijvende) invloed heeft op de cognitieve prestaties. Vooralsnog lijkt de bewijsvoering voor het bestaan van een relatie tussen kunsteducatie en het verbeteren van de cognitieve vaardigheden beperkt, maar de huidige signalen stemmen in elk geval bescheiden positief. Alle deelnemers aan kunst en specifiek kinderen met gedragsproblemen lijken op cognitief gebied enigszins baat te kunnen hebben bij kunsteducatie.

6.3 Het ontwikkelen van sociale vaardigheden

Theorie

Sociale vaardigheden worden omschreven als “alle gedragingen waarover men als individu in onze maatschappij moet beschikken om op een efficiënte en opbouwende wijze deel te nemen aan het sociale leven”¹⁵⁵. Hieronder vallen drie deelgebieden:

1. Beheersing van een ruim gamma aan relatievormen
2. vaardigheid in onderlinge communicatie
3. bereid zijn tot (georganiseerd) samenwerken.¹⁵⁶

Eén van de meest belangrijke voorwaarden voor het ontwikkelen van sociale vaardigheden is empathisch vermogen; het vermogen om je in te kunnen leven in de ander. Dit vermogen, gecombineerd met de drie eerder genoemde gebieden vormt de basis van de sociale vaardigheden.¹⁵⁷

Bij de legitimering van het kunsteducatiebeleid wordt de ontwikkeling van de sociale vaardigheden vaak gebruikt als argument. Kernwoord hierbij is samenwerking:

¹⁵⁵ Curriculum, “Uitgangspunten Sociale Vaardigheden,” Website Ministerie Onderwijs en Vorming, <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/2degraad/vakoverschrijdend/uitgangspunten/socialevaardigheden.htm> (07-07-10).

¹⁵⁶ Ibidem.

¹⁵⁷ Ibidem.

Vaak wordt beweerd dat bij kunsteducatie sociaal leren vanzelfsprekend plaatsvindt. Veel kunstzinnige activiteiten bevatten immers vormen van samenwerking en de didactiek van de kunstvakken staat bol van de samenwerkingsopdrachten.¹⁵⁸

Er kan inderdaad niet ontkend worden dat kinderen bij de beoefening van bepaalde kunstdisciplines, zoals drama, vaak op elkaar aangewezen zijn, maar is er ook empirisch bewijs dat de kunsteducatie de ontwikkeling van sociale vaardigheden daadwerkelijk verbetert?

Empirie

Ook op dit terrein van de werking van kunsteducatie is empirisch onderzoek uitgevoerd, echter gaat het hier om mindere aantallen dan bij het onderzoek op het gebied van de cognitieve vaardigheden. In het eerder aangehaalde *Critical Links* is empirisch onderzoek opgenomen naar de relatie tussen kunsteducatie en sociale ontwikkeling. Een aantal van deze onderzoeken claimen positieve correlaties te laten zien. Een tweetal voorbeelden:

R. de la Cruz deed onderzoek naar de invloed van drama-educatie op het sociale vermogen van kinderen met leerproblemen. Hij maakte hier een tweedeling in groepen: één groep kreeg 12 wekenlang wekelijks drama, de andere groep behield de taaltherapie. Voor en na het experiment werden de groepen onderworpen aan een sociale vaardigheidstest. De la Cruz vond een significante vooruitgang van de leerlingen die drama-educatie hadden gehad op vier gebieden: beleefdheid, zelfcontrole, focus en sociale meegaandheid.¹⁵⁹ In hoeverre deze ontwikkeling zich ook daadwerkelijk manifesteerde binnen andere domeinen is echter niet duidelijk. D. Wolf deed langdurig, kwalitatief onderzoek naar de effecten van deelname aan het *Creating Original Opera* programma.¹⁶⁰ Dit was een project waarin basisschoolkinderen met elkaar een opera schreven en produceerden. Eén van de hoofdconclusies van dit onderzoek was dat actieve samenwerking aan een kunstproject impact kan hebben op de sociale vaardigheden:

What students learn from creating operas is how to participate actively and collaboratively, how to make turns and how to ask questions. They become able to listen to others and take off from what others propose.¹⁶¹

¹⁵⁸ Cultuurnetwerk Nederland, *Zicht op... het nieuwe leren en cultuureducatie* (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2006), 11.

¹⁵⁹ R. De la Cruz, "The Effects of Creative Drama on the Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities," in: *Critical Links* (2002), 20-21.

¹⁶⁰ D. Wolf, "Why the Arts Matter in Education or Just What Do Children Learn When They Create an Opera," in: *Critical Links* (2002), 105-106.

¹⁶¹ *Ibidem*, 105.

Er kunnen nog tal van onderzoeken beschreven worden, maar waar het om gaat is dat bij het analyseren van het empirisch onderzoek op dit terrein al snel dezelfde problemen in beeld komen, als bij het onderzoek naar de invloed van kunsteducatie op de cognitieve vaardigheden. Onderzoeken spreken elkaar tegen en zijn door een afwijkende methodiek moeilijk met elkaar te vergelijken. Verder is ook hier de problematiek rondom de transfer van de vaardigheden naar andere gebieden zichtbaar.

Een uitkomst zou wederom het gebruik van meta-analyses kunnen zijn, echter zijn deze op dit gebied nauwelijks uitgevoerd. In de jaren '80 werd door F. Haanstra en L. van Oijen wel een samenvattende analyse gemaakt van ongeveer 300 onderzoeken naar de leereffecten van kunsteducatie. Het doel was "uit te zoeken van welke gewenste effecten was aangetoond dat kunstzinnige vorming ze kan bewerkstelligen"¹⁶². In deze analyse werd ook gekeken naar de effecten op het gebied van de sociale vaardigheden, maar de werking van kunsteducatie op dit gebied en dan met name de transfer naar andere domeinen buiten de kunsteducatie werd niet overtuigend aangetoond.¹⁶³

Een ambitieuze poging om een verrijkende analyse te geven in zake de werking van kunsteducatie staat op naam van A. Bamford. Zij verzamelde kwantitatieve gegevens uit 37 landen en betrok ook nog eens een groot aantal casestudies in haar analyse. In het afsluitende deel van haar onderzoek kijkt Bamford onder andere naar de invloed van kunsteducatie op sociale vaardigheden. Zij komt met een zeer positief gestemd beeld. Allereerst stelt zij vast dat sociale doelen door maar liefst 84% van de betrokkenen wordt gezien als één van de hoofddoelen van kunsteducatie.¹⁶⁴ Op basis van haar verdere analyse van de casussen stelt zij dat dit terecht is omdat kunst inderdaad een grote invloed heeft op de sociale vaardigheden. Zo illustreert zij:

In China was the view that children [...] have improved communication with their peers. [...] Senegal noted that pupils in arts education classes are able to work in group; show generosity [...] It was reported in Canada, that for social issues schools, the arts are routinely the first response made by school boards and principals.¹⁶⁵

Er is echter ook veel kritiek geuit op de aanpak van Bamford. F. Haanstra stelt over het afsluitende deel van het onderzoek: "Helaas blijkt haar relaas bij enige kritische beschouwing niet erg stevig

¹⁶² M. Damen, F. Haanstra en H. Henrichs, *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland* (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2002), 55.

¹⁶³ Ibidem.

¹⁶⁴ A. Bamford, *The Wowfactor – Global research compendium on the impact of the arts in education* (Munster/New York: Waxmann, 2006), 103.

¹⁶⁵ Ibidem, 116.

onderbouwd”¹⁶⁶. Grootste punt van kritiek is dat Bamford alleen die casestudies heeft gebruikt die door de respondenten zijn aangedragen en dat zij kritische geluiden en tegenstrijdigheden heeft weggelaten bij de analyse.¹⁶⁷ Een overkoepelend analyse heeft zo veel minder waarde, omdat deze vanaf het begin al lijkt af te stevenen op een eenzijdig beeld. Op basis van het tot nu toe geanalyseerde empirisch onderzoek kan geen overtuigend uitsluitend gegeven worden. Kan de invalshoek vanuit de neurologie nog iets bijdragen aan het debat?

Zoals eerder aangemerkt is empathie één van de voorwaarden voor het ontwikkelen van sociale vaardigheden. Recent neurologisch onderzoek op het gebied van empathie tracht een connectie te leggen met de potentie van kunsteducatie.¹⁶⁸ In het kort komt het erop neer dat lijkt te zijn achterhaald welke neuronen (de zogenaamde *mirror neurons*) de bakermat vormen voor empathisch vermogen. Volgens de onderzoekers hebben deze neuronen stimulatie nodig om de biologische drive te activeren die leidt tot begrip van objecten en begrip van de ander. Een bepaalde vorm van kunsteducatie kan volgens dit onderzoek de specifieke neuronen stimuleren die nodig zijn voor de ontwikkeling van empathie: “This art education builds human capacities to negotiate the worlds of objects and others with care and empathic insight”¹⁶⁹. Het zou hier dan voornamelijk gaan om kunsteducatie gebaseerd op een gezamenlijke of achteraf gedeelde ervaring, welke zowel productief als receptief van aard kan zijn. Deze ervaringen zouden de ontwikkeling van *mirror neurons* en daarmee het empathisch vermogen kunnen versterken.¹⁷⁰

Resumé

Kan de kunsteducatie bijdragen aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden? Het blijkt lastig antwoord geven op deze, op het eerste gezicht zo logisch klinkende, stelling. Er zijn inderdaad empirische onderzoeken te vinden die lijken aan te tonen dat kunsteducatie bijdraagt aan het ontwikkelen van de sociale vaardigheden. Het gaat dan met name over effecten op het gebied van een betere communicatie en bereidheid tot samenwerking. Op grotere schaal deed A. Bamford een optimistische poging, maar dat onderzoek moet kritisch bekeken worden. Het blijft lastig om de werkelijke output meetbaar te maken.

Ook op dit gebied geeft het neurologisch onderzoek een positieve impuls aan het debat. Empathisch vermogen is een essentiële voorwaarde voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden en gebleken is dat kinderen met externaliserende gedragsproblemen juist moeite hebben met het

¹⁶⁶ F. Haanstra, “The WOW Factor: een blijde maar slecht onderbouwde boodschap over de effecten van kunsteducatie,” *Kunstzone* 5(9) (2006): 29-31.

¹⁶⁷ Parafrase Ibidem.

¹⁶⁸ C. Jeffers, “On Empathy: the Mirror Neuron System and Art Education,” *International Journal of Education and the Arts* 10(15) (2009):1-17.

¹⁶⁹ Ibidem, 14.

¹⁷⁰ Parafrase Jeffers (2009).

begrijpen en inschatten van de ander. Neurologen geven nu een eerste aanzet voor het idee dat kunsteducatie die zenuwen in de hersenen zou kunnen stimuleren die de drive vormen achter empathisch vermogen. Bevindingen als het bestaan van *mirror neurons* als basis van empathie staan echter nog in de kinderschoenen en de ideeën over stimulatie door bijvoorbeeld de kunsten moeten nog veel intensiever onderzocht worden. Onderzoek als dit is echter wel een duidelijk signaal dat het verband tussen kunsteducatie en de ontwikkeling van sociale vaardigheden niet kan worden afgeschreven.

6.4 Het verbeteren van het zelfbeeld

Theorie

Het zelfbeeld is bij veel kinderen met externaliserende gedragsproblemen negatief van aard. Dit wordt voornamelijk veroorzaakt door uitsluiting, afwijzing en voortdurende kritiek. Hiermee in verbinding staat ook het begrip eigenwaarde. In deze context gaat het vooral om het zelfbeeld, uitgedrukt in eigenwaarde. Wat dat betreft is de Engelse term *self-esteem*, vrij vertaald zoiets als zelfachting, meer op zijn plaats. Kan kunsteducatie die eigenwaarde en daarmee ook het zelfbeeld versterken? In de voorgaande paragrafen zijn de verbetering van de cognitieve vaardigheden en sociale ontwikkeling al aan bod gekomen. Als deze positief beïnvloedt worden kan als gevolg hiervan ook het gevoel van eigenwaarde en het zelfbeeld versterkt worden. Maar is er ook een directer verband?

Het idee van een verband tussen kunst en het zelfbeeld wordt het sterkst uitgedragen in het veld van de kunsttherapie. Deze vermeende werking berust op een aantal aannames:

1. kunst helpt bij het uitdrukken van gevoelens
2. kunst geeft inzicht in het zelf
3. met deze kunst kan waardering geogst worden
4. kunst draagt bij aan het zelfvertrouwen.¹⁷¹

Kunst zou deze krachten voornamelijk bezitten om twee redenen: aan de ene kant is het een toegankelijke uitingsvorm, vooral ook voor beschadigde individuen en ten tweede bieden de meeste kunstvormen ruimte voor eigen ideeën en interpretatie en is er dus een grote kans op een bevredigend proces en product.¹⁷² Dezelfde visie is ook zichtbaar in de kunsteducatie, waar men vooral doelt op de volgende mogelijkheden:

¹⁷¹ Parafraze J. Murphy, D. Paisley en L. Pardoe, "An Art Therapy Group for Impulsive Children," *International Journal of Art Therapy* 9(2) (2004): 59-68.

¹⁷² S. Cumming en J. Visser, "Using Art with Vulnerable Children," *Support for Learning* 4 (2009): 151-157.

1. ruimte voor persoonlijke invulling en initiatieven
2. ruimte voor positieve feedback
3. elke inbreng kan als waardevol worden beschouwd.¹⁷³

Empirie

Over het algemeen lijkt er behoorlijke consensus te bestaan over de positieve werking van kunsteducatie op het gebied van eigenwaarde en zelfbeeld. In de al eerder besproken monitor van Sarbes & Oberon geeft bijvoorbeeld 84% van de leerkrachten aan dat de leerlingen trots zijn en meer dan de helft signaleert een verbeterd zelfbeeld.¹⁷⁴ In empirisch onderzoek is wel een duidelijke splitsing zichtbaar tussen onderzoeken vanuit een therapeutische invalshoek en onderzoeken vanuit de kunsteducatieve invalshoek, waarbij het eerste veld veel ruimer vertegenwoordigd is. Hier zien we bijvoorbeeld onderzoeken naar de succesvolle ontwikkeling van het *self-esteem* door middel van kunst bij misbruikte vrouwen¹⁷⁵ en gedetineerden¹⁷⁶. Er wordt nu verder gefocust op de kunsteducatie, al is in dit veld dus minder onderzoek beschikbaar.¹⁷⁷ De bijdrages van de onderzoekers K. Kinder en J. Harland kunnen in deze context niet genegeerd worden.

In 2000 publiceerden Kinder en zijn onderzoeksteam de resultaten van een onderzoek naar de effecten van kunstactiviteiten op het functioneren van probleemjongeren. Eén van de conclusies was dat de kunst een positieve invloed had op zelfachting, zelfvertrouwen, een gevoel van voldoening en algemene tevredenheid.¹⁷⁸ De bevindingen van Harland en zijn onderzoek naar de effecten van kunsteducatie op kinderen sluiten aan bij dit geschetste beeld. Hij stelt dat de kunst bijdraagt aan begrip van het zelf, eigenwaarde, zelfachting, trots, een gevoel van voldoening en zelfvertrouwen.¹⁷⁹ Toch is al eerder gebleken dat allerlei losstaande empirische onderzoeken minder zeggingskracht lijken te hebben dan een goed uitgevoerde, grootschalige analyse. Meta-analyses zijn op dit terrein niet beschikbaar, maar een kwalitatief onderzoek op grotere schaal wel.

In 2001 is de British National Foundation for Educational Research gestart met een onderzoek om een totaalbeeld te kunnen schetsen van de effecten van kunsteducatie. Dit onderzoek wilde inspelen op de "behoefte aan steviger empirisch bewijs waarop beleid voor kunstprojecten en

¹⁷³ Parafrase Ibidem.

¹⁷⁴ Hoogeveen en Oomen (2009), 29.

¹⁷⁵ J. Gibbos, "Struggle and catharsis: Art in women's prisons," *Journal of Arts Management, Law and Society* 30(4) (1992): 72-81.

¹⁷⁶ M. Peacock, "A personal construct approach to art therapy in the treatment of post sexual abuse trauma," *American Journal of Art Therapy* 29(4) (1991): 100-110.

¹⁷⁷ R. Reijenga, "Kunsteducatie: de effecten op de cognitieve-, persoonlijke en creativiteitsontwikkeling," (Thesis, Hogeschool Utrecht, 2008), 6.

¹⁷⁸ K. Kinder en J. Harland, "The Arts and Social Inclusion: what's the evidence?" *Support for Learning* 19(2) (2004): 53.

¹⁷⁹ Ibidem, 54.

onderwijs kon worden bepaald”¹⁸⁰. Naar aanleiding van 15 kunstprojecten en bijbehorend empirisch onderzoek en de analyse van eerder uitgevoerd onderzoek werden maar liefst elf mogelijke doelen geformuleerd. Gezegd moet worden dat de werking van kunsteducatie niet op al deze terreinen werd aangetoond, maar inzake gevoel van eigen persoonlijkheid, gevoel van eigenwaarde en zelfvertrouwen werden wel resultaten gemeld.¹⁸¹ Het lijkt er dus op dat de kunsteducatie wel een positieve bijdrage zou kunnen leveren aan het gevoel van eigenwaarde en het zelfbeeld.

Is deze relatie ook neurologisch verklaarbaar? Gericht onderzoek naar kunsteducatie, het zelfbeeld en de werking in de hersenen is (nog) niet voor handen. Toch lijkt een deel van de werking van kunsteducatie op het zelfbeeld wel neurologisch verklaard te kunnen worden. Al eerder is gesteld dat met kunst de kans op een bevredigend proces en product groot is. Tevens biedt het leerkrachten bij uitstek de ruimte voor het geven van positieve feedback. Dit levert positieve emoties op (zoals een gevoel van trotsheid) die de positieve neurotransmitters in onze hersenen prikkelen.¹⁸² Uiteindelijk zou herhaling van deze emoties kunnen leiden tot een opwaartse spiraal.¹⁸³ Hierdoor zouden zaken als het zelfvertrouwen, de eigenwaarde en uiteindelijk het zelfbeeld verbeterd worden. Dit is een eigen geformuleerde hypothese, maar neurologisch onderzoek zou op dit gebied zeker interessant kunnen zijn.

Resumé

Kan de kunsteducatie de eigenwaarde en het zelfbeeld versterken? Vanuit de kunsttherapie en de kunsteducatie worden eigenschappen benoemd die het aannemelijk maken dat kunst inderdaad zijn werking kan hebben op dit terrein. Empirische onderzoeken vertrekken vooral vanuit de therapeutische invalshoek en laten positieve resultaten zien. Op het gebied van de kunsteducatie zijn verschillende onderzoeken gedaan en werden positieve veranderingen geconstateerd op het gebied van onder andere het zelfvertrouwen, de zelfachting en de eigenwaarde.

Neurologisch onderzoek op dit terrein is nog niet uitgevoerd. Wel kan de huidige kennis van de invloed van positieve ervaringen op positieve neurotransmitters en de opwaartse spiraal die hiermee bereikt kan worden, enigszins begrijpelijk maken hoe die werking van de kunsteducatie op het zelfbeeld tot stand zou kunnen komen. Vooralsnog lijkt het in ieder geval wel aannemelijk dat er sprake is van zo een relatie.

¹⁸⁰ Reijenga (2008), 6.

¹⁸¹ Ibidem, 7.

¹⁸² Parafrase M. Sitskoorn, *Passies van het brein* (Amsterdam: Bert Bakker, 2010).

¹⁸³ B. Fredrickson en T. Joiner, “Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being,” *Psychological Science* 13(2) (2002): 172.

6.5 Analyse

De stelling die centraal stond was:

Kunsteducatie kan vaardigheden aanleren en ontwikkelingen stimuleren die belangrijk zijn voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen.

Er is gekeken naar drie gebieden: het versterken van de cognitieve vaardigheden, het ontwikkelen van sociale vaardigheden en het verbeteren van het zelfbeeld.

Kunsteducatie lijkt tot op een bepaalde hoogte vaardigheden en ontwikkelingen te kunnen stimuleren die belangrijk zijn voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen. Als we kijken naar het empirisch onderzoek gaat het dan vooral om:

1. de relatie muziek en ruimtelijk inzicht
2. de relatie drama en verbale vermogens
3. kunst en de bevordering van de communicatie
4. kunst en de bevordering van (bereidheid tot) samenwerking
5. kunst en de invloed op zelfachting, zelfvertrouwen en de eigenwaarde

Andere verbanden, voornamelijk op het gebied van de cognitieve vaardigheden, zijn echter door het empirisch onderzoek niet voldoende bewezen. Vooral de evaluatie van afzonderlijke, elkaar tegensprekende, onderzoeken bleek problematisch. Meta-analyse (kwantitatief) en kwalitatieve overkoepelende analyses, mits goed uitgevoerd, zijn dan ook de meest waardevolle bronnen gebleken.

Een verrassende input aan het debat komt van de neurologie. Dit vakgebied kan wel eens een heel belangrijke rol gaan spelen bij het in kaart brengen van de aard van de effecten van kunsteducatie. Nu al lijkt in de hersenen aangetoond te kunnen worden dat bepaalde cognitieve vermogens en onderdelen van de kunsteducatie met elkaar in verband staan. Ook de uiteenzetting over kunsteducatie en de stimulatie van empathisch vermogen in het brein is interessant. Verder heeft dit onderzoek de nieuwsgierigheid gewekt inzake de vraag of er ook bewijsvoering in de hersenen te vinden is op het gebied van kunsteducatie, het stimuleren van positieve neurotransmitters en het uiteindelijke versterken van het zelfbeeld.

Is dit alles bij elkaar een rechtvaardige legitimering voor de kunsteducatie voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen? Mijns inziens is er ruimte voor gematigde positiviteit. Met onderzoek naar deze stelling wordt de veronderstelde meerwaarde meer bevestigd, dan afgewezen.

H.7 Conclusie, discussie & reflectie

Conclusie

De vraag die in deze thesis centraal stond was:

Welke mogelijkheden biedt de kunsteducatie voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen volgens het speciaal onderwijsveld en in hoeverre zijn deze visies te onderbouwen met de bestaande onderzoeksliteratuur?

Deze vraag is vervolgens ingeleid door een theoretische verdieping van de externaliserende gedragsproblemen en het speciaal onderwijsveld.

Voor beantwoording van deze vraag zal een duidelijke splitsing moeten worden aangebracht op het gebied van de mogelijkheden. In de eerste plaats gaat het om mogelijkheden in de zin van praktische speelruimte, maar aan de andere kant gaat het ook om mogelijkheden in de zin van aanwezige potentie.

Als gekeken wordt naar praktische speelruimte blijkt deze vormgegeven te worden naar capaciteit en prioriteit. De meeste kinderen met externaliserende gedragsproblemen krijgen momenteel kunsteducatie aangeboden in de vorm van scenario 1. Binnen dit scenario zijn echter grote verschillen zichtbaar als het gaat om de invulling van de structurele, productieve kunsteducatiebeoefening. De huidige aanpak brengt risico's met zich mee. De scholen zijn erg afhankelijk van het externe aanbod, de kunsteducatie kent weinig lange termijn visie en vooral de structurele kunstlessen dreigen te verzanden in eenzijdigheid. In vergelijking met het regulier onderwijs blijkt vooral het aantal gereserveerde uren in het rooster achter te blijven en blijkt het structurele aanbod methodische ondersteuning en diversiteit te missen. Verder worden overeenkomstige probleemgebieden gesignaleerd, namelijk een gebrek aan leerlijnen, aanbod op maat en vakdocenten. Verdere ontwikkeling van kunsteducatie is niet onmogelijk, één school heeft bewezen een succesvol eigen cultuurprofiel te kunnen ontwikkelen, maar op de meeste scholen lijkt dit een utopie, gezien het gesignaleerde spanningsveld.

In de praktijk is er sprake van een lage prioritering als het gaat om de kunsteducatie. De scholen ervaren een enorme druk onder andere op het gebied van leerprestaties en leerlingenzorg en kunsteducatie is een onderdeel waarbij snel concessies gedaan worden die negatief uitpakken. Verder is er sprake van vele hindernissen die een rol spelen bij de ontwikkeling van kunsteducatie,

zoals een gebrek aan tijd en geld en de weinig kunstminnende attitude van leerkrachten en directie. Er zijn tegenstrijdigheden zichtbaar als het gaat om de moeizame, maar onvermijdelijke samenwerking met externe organisaties. Ook is een paradox zichtbaar op het gebied van de gedragsproblematiek: deze is zowel argument voor de ontwikkeling van meer kunsteducatie als grote hindernis. Zoals in veel gevallen moet de kunsteducatie ook in het speciaal onderwijs strijden voor een plekje en deze strijd lijkt vooralsnog niet in het voordeel beslist te worden van de kunsteducatie. De huidige situatie biedt weinig uitzicht op ontwikkelingen; de praktische speelruimte oogt zeer beperkt.

Als het gaat om de aanwezige potentie van de kunsteducatie voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen, blijkt dat binnen het speciaal onderwijs wel een bepaalde visie aanwezig is. Ambitieuze doelen worden nagestreefd. Ook wordt gesteld dat kunsteducatie een wezenlijk onderdeel is van de algemene vorming en dat het de taak van de school is dit te realiseren. Tevens wordt duidelijk aangegeven dat de kunsteducatie voor kinderen met gedragsproblemen een absolute meerwaarde kan hebben, omdat deze kinderen anders begaafd (creatief) zouden zijn en omdat belangrijke vaardigheden en ontwikkelingen gestimuleerd zouden kunnen worden. De potentie van de kunsteducatie is volgens de praktijk groot. Biedt deze overtuiging dan een aanknopingspunt voor de ontwikkeling van meer kunsteducatie? Ofwel wordt deze visie ondersteund door de onderzoeksliteratuur?

Als gekeken wordt naar de doelgroepspecifieke legitimering zoals aangedragen door de praktijk, blijkt dat deze niet in zijn geheel onderbouwd kan worden. Vooral het idee dat kinderen met bepaalde gedragsproblemen meer dan gemiddeld creatief begaafd zijn en dat kunsteducatie daarom zijn meerwaarde heeft lijkt niet gerechtvaardigd. Op het gebied van vaardigheden en ontwikkelingen is plaats voor gematigde positiviteit. Deze effecten zijn algemeen geldend, maar zouden extra waarde kunnen hebben voor deze doelgroep. Kunsteducatie lijkt wel degelijk invloed te kunnen hebben, vooral op sociaal gebied en bij de versterking van het zelfbeeld, maar dit verband is op het gebied van de cognitieve vaardigheden dan weer beperkter aangetoond. Het vakgebied van de neurologie levert een interessante invalshoek en vanuit dit perspectief lijken de verbanden overtuigender verklaard te kunnen worden. De conclusies op het gebied van de neurologie kunnen echter niet zomaar worden overgenomen als legitimering voor deze doelgroep, aangezien niet duidelijk is in hoeverre de hersenen van kinderen met gedragsproblemen zich eventueel anders ontwikkelen.

Al met al zal mijns inziens geconcludeerd moeten worden dat kunsteducatie voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen niet het vanzelfsprekende en ideale onderdeel van het curriculum is, zoals verondersteld wordt. Hiervoor wordt de doelgroepspecifieke legitimering

(potentie) in zijn geheel niet voldoende onderbouwd door de onderzoeksliteratuur en ook in de praktijk (praktische speelruimte) zijn teveel problematiseringen zichtbaar rondom de kunsteducatie om zomaar te kunnen stellen dat deze educatie een absolute, vaststaande meerwaarde vertegenwoordigt voor deze kinderen. Dit betekent niet dat de kunsteducatie voor deze doelgroep zonder waarde is en geen aandacht verdient; de intrinsieke waarde ervan is in dit onderzoek bijvoorbeeld niet geëvalueerd. Wel toont dit onderzoek duidelijk aan dat er spanningen zichtbaar zijn rondom de vormgeving van het kunsteducatiebeleid voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen. Goede bedoelingen en visie leiden lang niet altijd tot praktisch resultaat. Ook lijken overtuiging en wetenschappelijke kennis met elkaar in conflict. In de wetenschap zoekt men nog altijd naar meetbare resultaten van zaken die in de praktijk als vanzelfsprekend worden ervaren. Deze kloof lijkt maar niet gedicht te kunnen worden.

In een tijd dat het speciaal onderwijs steeds meer onder druk komt te staan zal de praktische speelruimte voor de kunsteducatie alleen maar meer ingeperkt worden. Tot nu toe ontbreekt overtuigend wetenschappelijk bewijs dat aangeeft dat een andere koers noodzakelijk is. “Hoog tijd dus dat er meer aandacht komt voor kunst en cultuur in het speciaal onderwijs” was de stelling waar deze thesis mee opende, maar zeker voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen is gebleken dat de realiteit deze aanwezige visie overstemt.

Discussie & reflectie

Met dit onderzoek is gepoogd de mogelijkheden te verkennen van kunsteducatie voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen. Door het ontbreken van specifiek onderzoek op dit terrein is de keuze gevallen op het in kaart brengen van de praktijk en is vervolgens pas gekeken naar de theoretische onderbouwing. Niet ideaal, maar mijns inziens paste deze constructie het beste bij het onderwerp en de uiteindelijke onderzoeksvraag. Dat het empirisch onderzoek tevens deel uitmaakte van de stage heeft ertoe geleid dat de verzamelde data niet optimaal was, maar binnen de gegeven tijd en context is getracht de data zo goed mogelijk te benutten. Bij de analyse van de onderzoeksliteratuur bleek het voor handen zijnde empirisch materiaal enorm versnipperd en tegenstrijdig. Er is geprobeerd de hoofdlijnen van de debatten goed weer te geven en tevens voldoende ruimte te bewaren voor een kritische interpretatie.

Dit onderzoek biedt een voorzichtige conclusie, maar ook zeker een vertrekpunt voor vervolgonderzoek. In dit onderzoek is bijvoorbeeld wel gekeken naar het kunsteducatieaanbod op een geselecteerde groep speciaal onderwijs scholen, maar de beoordeling van dit aanbod was geen hoofddoel. Het lijkt zinvol om door middel van een uitgebreide monitor speciaal onderwijs eens duidelijk te schetsen hoe de kunsteducatie zich over de breedte van dit veld manifesteert. Een ander deel dat in deze thesis mist is het debat over de invulling van de kunsteducatie. Verder is opgevallen

dat verreweg het meeste onderzoek rondom gedragsproblemen zich richt op ADHD. De stoornissen ODD en CD verdienen meer wetenschappelijke aandacht. Zoals eerder aangegeven lijkt ook de tijd aangebroken voor een samenwerking met de neurowetenschappen. Zeker omdat het huidig empirisch onderzoek nog altijd getekend wordt door grote tegenstrijdigheden, het ontbreken van één duidelijke methodiek en het moeizaam afbakenen en definiëren van meetbare variabelen kan dit vakgebied de komende jaren een belangrijke bijdrage leveren voor het onderzoek binnen het domein van de kunsteducatie. In deze thesis is bijvoorbeeld al een voorzet gegeven met het opstellen van de hypothese dat kunsteducatie de positieve neurotransmitters kan stimuleren, waardoor op lange termijn een opwaartse spiraal ontstaat richting een beter zelfbeeld. Kunsteducatie voor kinderen met speciale behoeften is een onderzoeksgebied met veel potentie.

Referentielijst

ADD/ADHD Treatments. "Famous People with ADHD and ADD." Website ADD/ADHD Treatment Information Center. <http://www.add-adhd-treatments.com/Famous-People.html> (04-07-10).

American Psychiatric Association. "DSM-IV-TR: the current manual." Website American Psychiatric Association, <http://www.psych.org/mainmenu/research/dsmiv/dsmivtr.aspx> (06-07-10).

Anderson, F. *Art-Centered Education and Therapy for Children with Disabilities*. Illinois: Thomas Books, 1996.

Bamford, A. *The Wowfactor – Global research compendium on the impact of the arts in education*. Munster/New York: Waxmann, 2006.

van den Berg, G. "Prevalentie van ADHD." Nederlands Jeugdinstituut. http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Cijfers_ADHD.pdf (07-07-10).

Boeije, H. *Analyseren in Kwalitatief Onderzoek. Denken en Doen*. Den Haag: Boom, 2005.

CBS. "De Bevolkingspiramide 2010." Centraal Bureau van de Statistiek. <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/bevolking/cijfers/extra/piramide-fx.htm> (30-5-10).

Csikszentmihalyi, M. *Creativity - Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial, 1996.

CNVO. "Resultaten WSNS," Evaluatie Weer Samen Naar School. www.cnvo.nl/fileadmin/bestanden/ocnv/.../wsns-dossier-3.pdf (07-07-10).

Cramond, B. "The Relationship between Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Creativity." Paper gepresenteerd bij de jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational Research Association, 1994.

de la Cruz, R. "The Effects of Creative Drama on the Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities." In: *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, door Deasy ea., 20-21. Washington: Arts Education Partnership, 2002.

Cultuurnetwerk Nederland. *Hart(d) voor Cultuur gemeten*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2005.

--- *Zicht op... het nieuwe leren en cultuureducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2006.

Cumming, S. en J. Visser. "Using Art with Vulnerable Children." *Support for Learning* 4 (2009): 151-157.

Damen, M., Haanstra, F. en H. Henrichs. *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2002.

Davenport, D. "Building a Dance Composition Course: An Act of Creativity." *Journal of Dance Education* 6 (2006): 25-32.

Deasy, R. e.a. *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington: Arts Education Partnership, 2002.

Douma, L. "Een lage lat voor druktemakers." *Onderwijsblad* (2005). Via <http://www.straksvoordeklasklas.nl/index.php/mijn%20vak/artikel/19> (09-07-10).

Emergis. "Aantal kinderen met ADHD in Nederland." Hulp bij psychische problemen en verslaving. <http://www.emergis.nl/kennisbank/aantal-kinderen-met-adhd-nederland> (07-07-10).

Encyclo Online Encyclopedie. "Definitie Creativiteit." Online Encyclopedie. <http://www.encyclo.nl/begrip/creativiteit> (04-07-10).

--- "Definitie Kind" Online Encyclopedie. <http://www.encyclo.nl/begrip/kind> (05-07-10).

--- "Definitie Volwassenen." Online Encyclopedie. <http://www.encyclo.nl/begrip/volwassenen> (05-07-10).

Eurydice. *Organisatie van het onderwijssysteem in Nederland – 2008/09*. Brussel: EAC-EA, 2009. Via http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NL_NL.pdf (07-07-10).

Florida, R. *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books, 2002.

Fredrickson, B. en T. Joiner. "Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being." *Psychological Science* 13(2) (2002): 172-175.

Gazzaniga, M. *Learning, Arts and the Brain*. New York: Dana Press, 2008.

Genovese, J. "ADHD, Creativity, & the Commercial Art Industry." *Speak Up*, 2005. Via <http://www.underconsideration.com/speakup/archives/002255.html> (04-07-10).

Gerber, B. en Guay, D. *Reaching and Teaching Students with Special Needs through Art*. Reston: National Art Education Association, 2006.

Gibbos, J. "Struggle and catharsis: Art in women's prisons." *Journal of Arts Management, Law and Society* 30(4) (1992): 72-81.

Guenther, A. *What Educators and Parents Need to Know about... ADHD, Creativity, and Gifted Students*. Washington: National Research Center on the Gifted and Talented, 1995.

Haanstra, F. *Leren Zien als Doel en Effect van Kunsteducatie*. Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, 1995.

- - - "The WOW Factor: een blijde maar slecht onderbouwde boodschap over de effecten van kunsteducatie." *Kunstzone* 5(9) (2006): 29-31.

Haanstra, F. en D. Schönau. "Ontwikkelingen in Evaluatieonderzoek." In *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*, 8-28. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2006.

Hallowell, E. & Ratey, J. *Hulpgids ADHD*. Amsterdam: Nieuwezijds, 2005.

Hammershoj, L. "Creativity as a Question of Bildung." *Journal of Philosophy of Education* 43(4) (2009): 545-558.

Healy, D. en J. Rucklidge. "An Exploration Into the Creative Abilities of Children with ADHD." *Journal of Attention Disorders* 8 (2005): 88-95.

Hoogeveen, K. en C. Oomen. *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon en Sardes, 2009.

Ince, D. "Prevalentie van Gedragsstoornissen." Nederlands Jeugdinstituut.

http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Cijfers_Gedragsstoornissen.pdf (07-07-10).

Jeffers, C. "On Empathy: the Mirror Neuron System and Art Education." *International Journal of Education and the Arts* 10(15) (2009):1-17.

Journal Club. "Woordenlijst Wetenschappelijke Publicaties." Website Journal Club.

<http://journalclubnl.wordpress.com/woordenlijst/> (07-07-10).

Keirstead, C. en Graham, W. *VSA arts Research Study: Using the Arts to Help Special Education Students Meet their Learning Goals*. Portsmouth: RMC Research Corporation, 2004.

Kempe, A. *Drama Education and Special Needs*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers, 1996.

Kinder, K. en J. Harland. "The Arts and Social Inclusion: what's the evidence?" *Support for Learning* 19(2) (2004): 52-56.

Landelijk Overleg Studievoordigheden. "Cognitieve vaardigheden." Website L.O.S.

<http://www-dsz.service.rug.nl/los/ORG/cogvaar.htm> (07-07-10).

Leerplicht. "Alles over de Leerplichtwet." Website over de leerplicht.

<http://www.leerplicht.net/webpages/leerplicht.html> (05-07-10).

van de Loo-Neus, G. "Inleiding ADHD." Landelijk Kenniscentrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie.

<http://www.kenniscentrum-kjp.nl/nl/Professionals/themas/adhd/ADHD> (07-07-10).

MAXqda. "What is MAXqda?" Website MAXqda. <http://www.maxqda.com/products/maxqda> (04-07-10).

Meijer, S., Verhulst, F. en C. Konijn "Gedragsstoornissen samengevat." In *Volksgesondheid Toekomst Verkenning*. Bilthoven: RIVM, 2006. Via

<http://www.nationaalkompas.nl/gezondheid-en-ziekte/ziekten-en-aandoeningen/psychische-stoornissen/gedragsstoornissen/gedragsstoornissen-samengevat/> (05-07-10).

Ministerie OCW. "Nieuwe Koers Passend Onderwijs" (2010) *Brief aan de Tweede Kamer*
www.passendonderwijs.nl/.../185184_brief_nieuwe_koers_Passend_Onderwijs.pdf

- - - "Passend Onderwijs," Weer Samen Naar School.

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs> (30-5-10).

- - - *Wet op de Expertisecentra* (1982).

http://www.st-ab.nl/wetten/0656_Wet_op_de_expertisecentra_WEC.htm (17-6-10).

- - - *Wet Primair Onderwijs* (1981).

http://www.st-ab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm (17-6-10).

Murphy, J., Paisley, D. en L. Pardoe. "An Art Therapy Group for Impulsive Children." *International Journal of Art Therapy* 9(2) (2004): 59-68.

Onderwijs Maak je Samen. "Krachtig leren; onderwijsleergesprek." Website Onderwijs Maak je Samen. <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/leren/krachtig-leren-onderwijsleergesprek/> (07-07-10).

Oostwoud Wijdenes, J. en F. Haanstra. *Over actief, receptief en reflectief. Literatuurverkenning samenhang kunsteducatie*. Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, 1997.

Openbare Basisschool de Hoeven. "De Vreedzame School." Over de vreedzame school.

http://www.digidact.nl/Digidact_C01/default.asp?ComID=32&modid=14001&itemid=0&time=23403
[1](#) (04-07-10).

van Panhuis, F. "Autonome kunsteducatie in geïntegreerd curriculum voor voortgezet onderwijs." Thesis, Universiteit Utrecht, 2005.

Peacock, M. "A personal construct approach to art therapy in the treatment of post sexual abuse trauma." *American Journal of Art Therapy* 29(4) (1991): 100-110.

van der Ploeg, J. *Gedragsproblemen – Ontwikkelingen en Risico's*. Rotterdam: Lemniscaat, 2007 [1^e dr. 1990].

Razeghi, A. *The Riddle*. San Fransisco: Jossey-Bass, 2008.

Reijenga, R. "Kunsteducatie: de effecten op de cognitieve-, persoonlijke en creativiteitsontwikkeling." Thesis, Hogeschool Utrecht, 2008.

RIVM. "Wat is ADHD en wat zijn de gevolgen?" *Nationaal Kompas Volksgezondheid* 3.7. Via <http://www.gezondheid.nl/medische-dossiers-infotxt.php?ditId=237&medischdossierID=169> (06-07-10).

Sang, B., Yu, J., Zhang, Z. en J. Yu. "Comparative study of the creative thinking and academic adaptativity of ADHD and normal children." *Psychological Science China* 25(1) (2002): 31-48.

Scherpenisse, W. "Speciaal Onderwijs en Cultuureducatie." In *Zicht op... Speciaal Onderwijs en Cultuureducatie*, door Cultuurnetwerk Nederland, 6-28. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2009.

Shaw, G. en G. Brown. "Laterality, Implicit Memory and Attention Disorder." *Educational Studies* 17 (1991): 15-23.

Sherman, J., Rasmussen, C., & L. Baydala. "Thinking Positively – How Some Characteristics of ADHD Can Be Adapted and Accepted in the Classroom." *Childhood Education*.

Simeonova, D., Chang, K., Strong, C. & T. Ketter. "Creativity in Familial Bipolar Disorder." *Journal of Psychiatric Research* 39 (2005): 623-631.

Sitskoorn, M. *Passies van het brein*. Amsterdam: Bert Bakker, 2010.

Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs. *Hart(d) voor Cultuur*. Den Haag: Ministerie OC&W, 2003. Via www.cultuurplein.nl/attachments/58982/eindrapport.pdf (04-07-10).

Twaalfhoven, A. "Hoog tijd voor meer cultuureducatie in het speciaal onderwijs." *Bulletin Cultuur en School* 57 (2009): 13-17.

Varnon, D. "Enriching remedial programs with the arts." *Reading & Writing Quarterly* 13(4) (1997): 325 – 331.

Verhulst, F. *Leerboek Kinder- en Jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum, 2006.

Verté, S. "Executive Functioning bij kinderen met een ontwikkelings- of gedragsstoornis," Thesis, Universiteit Gent, 2005. Via <http://users.ugent.be/~wbosmans/posterSVE.pdf> (04-07-10).

Vogelezang, P., de Groot-Reuvekamp, M. en P. Hagedaars. *Handboek Cultuureducatie in de Pabo*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2009.

de Vos – van der Hoeven, T. "Als agressie te extreem wordt" In: *Handboek Psychopathologie deel 1*, door W. Vandereycken, 412-421. Houten : Bohn Stafleu Van Loghum, 1990.

Wissink, G. "Creativiteit: Toen en Nu." Essay, Universiteit van Amsterdam. Via www.casavrolijk.nl/.../2000%20creativiteit%20toen%20en%20nu.pdf (09-07-10).

Winner, E. en L. Hetland. "The arts and academic improvement: what the evidence shows." *Journal of Aesthetic Education* 34 (2000).

Wolf, D. "Why the Arts Matter in Education or Just What Do Children Learn When They Create an Opera." In: *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, door Deasy e.a., 105-106. Washington: Arts Education Partnership, 2002.

van Zweden-van Buuren, A. "Autisme en kunst, een vruchtbare relatie: kunsteducatie en creatieve therapie of de noodzaak van een speciale kunstdocent." Masterthesis, Hogeschool voor de Kunsten Amsterdam, 2007.

Bijlagen

Bijlage A:

A1 - Interviewgids 1

A2 - Interviewgids 2

Bijlage B: Voorbeeld interview: respondent 03

Bijlage C: Codeboom

Bijlage A1 – Interviewgids 1 (oorspronkelijk groep 3)

Openingsvraag:

Hoe zou u de leerlingen van uw school omschrijven?

A: kunsteducatie

In welke vorm of met welk model zijn jullie met de kunstvakken bezig?

Hoe is die keuze tot stand gekomen?

Bevalt deze vorm van kunsteducatie?

Welke kunstvakken krijgen de meeste aandacht?

Wat vindt u bijzonder aan de kunsteducatie bij jullie op school?

Waar ondervinden jullie hindernissen?
(Zowel praktisch als inhoudelijk)

Hoe is de kunsteducatie intern georganiseerd?

Welke rol spelen externe organisaties bij de kunsteducatie?

Hoe is dit georganiseerd?

B: Visie

Waarom vindt u het belangrijk dat leerlingen kunst aangeboden krijgen op school?

Vindt u dit iets om prioriteit aan te geven in verhouding tot ander aanbod?
(Zoals bewegingsonderwijs)

Welke effecten van kunsteducatie ziet u in de praktijk?

Zou u de kunsteducatie op school in de toekomst willen uitbreiden, dan wel anders organiseren?

Zo nee, waarom niet?

Zo ja, in welke richting en ervaart u hier problemen bij?

C: Kunstmagneet

Is uw school bekend met de theorie van de Meervoudige Intelligentie?

Zo ja, hoe wordt deze theorie ingezet in het onderwijsprogramma?

Kunt u zich voorstellen dat uw school een structureel en professioneel kunsteducatieprogramma gaat invoeren?

Heeft u wel eens van een Kunstmagneetschool gehoord?

Zo ja, wat zijn uw gedachtes hierover?

Zo nee, ik zal een korte uitleg geven.

Heeft uw school volgens u de potentie om een Kunstmagneetschool te zijn?

1, Ja, absoluut 2. Misschien, mits 3. No way!

Waarom denkt u dat?

D: Demografische gegevens:

Leeftijd

Functie

Werkzaam sinds

Hoogst afgeronde opleiding

Aantal leerlingen

Aantal groepen

Bijzonderheden

Bijlage A2– Interviewgids 2 (oorspronkelijk groep 1)

Openingsvraag:

Hoe zou u de leerlingen van uw school beschrijven?

Blok A: Motivatie

U bent een Kunstmagneetschool, waarom hebben jullie daarvoor gekozen?

Wat waren / zijn uw verwachtingen ten aanzien van Kunstmagneet?

Wat waren / zijn de reacties binnen het team, van de leerlingen, van de ouders?

Wat is de rol van het Koorenhuis hierin?

Blok B: Invulling

Welke kunstvakken krijgen de meeste aandacht? Hoe is die keuze bepaald?

Heeft u hindernissen ervaren / ervaart u hindernissen bij het ontwikkelen van Kunstmagneet?

Wanneer werkt het goed? Onder welke voorwaarden?

Hoe ziet u de toekomst van Kunstmagneet in?

Wat hebben scholen volgens u nodig om Kunstmagneet te worden?

Blok C: Effecten

Hoe reageren de leerlingen op de kunstlessen?

Welke effecten zijn zichtbaar?

Welke feedback krijgt u van de (vak)docenten?

Ziet u veranderingen op school sinds Kunstmagneet is ingevoerd?

Hoe zijn de reacties van de ouders?

Hoe is de betrokkenheid van de ouders?

Blok D: Demografische gegevens:

Leeftijd

Functie

Werkzaam sinds

Hoogst afgeronde opleiding

Aantal leerlingen

Aantal groepen

Bijzonderheden

Bijlage B – Interview respondent 03

Plaats: SO school (Den Haag)

Datum: 19-3-10

Geslacht: man

Leeftijd: 61

Huidige functie: senior leraar/voorzitter werkgroep Kunst&Cultuur

Duur: 9 jaar werkzaam op deze school/sinds 1 maand voorzitter werkgroep

Hoogst afgeronde opleiding: Pedagogische academie

Aantal leerlingen: 80

Aantal groepen: 7

Bijzonderheden: begeleider van nieuwe leerkrachten

Kunt u iets meer vertellen over de leerlingen hier op school?

[Deze school] is een openbare school voor kinderen met psychiatrische en gedragsproblemen. Ook wel een Z.M.O.K.-school genoemd. Een school voor kinderen die meer zorg nodig hebben dan andere kinderen en daarom aangewezen zijn op zeer speciaal onderwijs. We bieden zeer speciaal onderwijs op maat aan kinderen die vanwege hun problemen bijzondere aandacht en begeleiding nodig hebben. De ene kan ADHD hebben en een ander heeft weer ODD. De mogelijkheden van het kind vormen voor het schoolteam de basis van waaruit we werken om het kind, samen met de ouders, te helpen en te begeleiden bij zijn of haar ontwikkeling.

Er zitten momenteel ruim 80 leerlingen op onze school, verdeeld over zeven groepen in de leeftijd van 5 tot 13 jaar, met externaliserend of ook wel acting-out gedrag. Dat wil zeggen gedrag dat zich naar buiten toe richt en soms gepaard gaat met zowel verbale als fysieke uitingen, die niet altijd toelaatbaar zijn in de omgang met anderen. Onze school is een zogenaamde cluster 4-school en maakt deel uit van het Regionaal Expertise Centrum West. In een REC werken verschillende typen scholen voor speciaal onderwijs samen.

De mogelijkheden van het kind staan centraal in ons handelen. Dit betekent dat wij ons onderwijs en de zorg aanpassen aan de behoeften en mogelijkheden van het kind. Er zijn een aantal kernbegrippen die de basis vormen van ons handelen. Dat zijn: het kind staat centraal, een veilig klimaat voor iedereen, adaptief onderwijs, professioneel handelen, ouderbetrokkenheid en expertiseontwikkeling en –overdracht. We hebben kleine groepen en we hebben in elke groep twee leerkrachten. De kinderen krijgen verder ook meer mogelijkheden om zich te uiten. Zo hebben we bijvoorbeeld drie keer per week gym, een keer per week judo en een keer per week zwemmen.

In welke vorm zijn jullie al bezig met de kunstvakken?

Je moet hierbij denken aan de creatieve vakken: tekenen, handvaardigheid, muziek, techniek en koken. Teken en handvaardigheid vinden sinds kort plaats met behulp van de methode: "Moet je doen: expressie voor de basisschool". Dit hebben we opgepakt toen dreigde dat het hier stiefkinderlijk behandeld zou worden. We richten ons vooral op het bewust maken van de leerkrachten, zodat het volgend jaar echt intensiever wordt opgepakt. Naast deze methode wordt er ook vaak gebruik gemaakt van internetlessen. Wat het handvaardigheid betreft, geven de meeste leerkrachten in hun eigen groepen zelf handvaardigheid. Handenarbeid, zoals het ouderwets wordt genoemd. Daarvoor hebben we de beschikking over een handvaardigheidlokaal, die trouwens niet persé door iedereen wordt gebruikt. De meeste maken gebruik van hun eigen lokalen. Hier zie je de traditionele opdrachten, zoals je die op elke basisschool vindt, knippen, plakken, scheuren, verven. Ook maken we sinds twee jaar gebruik van een externe kracht die gedurende een aantal weken de verschillende groepen van extra handvaardigheidlessen voorziet.

Voor de muzieklessen hebben we geen aparte methode; tijdens deze lessen worden vooral de vaardigheden en aanbevelingen gebruikt die het personeel tijdens een muziekcursus heeft aangeleerd. Voor de lessen techniek beschikken we over een speciaal technieklokaal, met daarin de zogenaamde techniektorens. De torens zijn gevuld, letterlijk gevuld, met opdrachten, die je dan in groepjes moet uitvoeren met de leerkracht. Er zijn verschillende soorten opdrachten: met elektriciteit werken, blokjeswerkstukken maken, van alles en nog wat. Daar maken we ook gebruik van. Dat proberen we nu ook officiëler te laten plaatsvinden. Vroeger maakte niet iedereen hier bewust gebruik van. Nu proberen we ook hier de leerkrachten bewust te maken van de dingen die er zijn en dat je ze moet gebruiken. Het is echt heel erg handig.

Elke groep heeft verder om de twee weken koken op het programma staan. De school beschikt over een ruime keuken met alle voorzieningen; meestal worden de inkopen die nodig zijn voor de kookles door de leerkracht samen met één à twee leerlingen gedaan. De leerlingen helpen mee bij het bereiden en koken van de gerechten.

Bevalt dit?

De meeste kinderen vinden de creatieve lessen heel erg leuk. Vooral voor deze kinderen is dat bijzonder handig, want ze willen graag die bewegingen kwijt. En dan krijgen ze de kans om hier met hun handen bezig te zijn. Cognitief gezien hebben ze vaak problemen, maar creatief zijn ze wel. Ze vinden het erg leuk.

Wat kan tegenvallen in de praktijk, is de hulp van de externe vakleerkracht. Die bleek niet altijd mee te vallen. De opdrachten bleken bijvoorbeeld te eenvoudig, of het waren niet echt extra

opdrachten die wij zelf hier niet op school hadden kunnen doen. En je verwacht toch wel een beetje een toevoeging, dat je iets extra's krijgt. Dat viel tegen.

Ondervinden jullie wel eens problemen?

Natuurlijk verloopt niet alles altijd van een leien dakje: het moeilijke gedrag uit zich soms ook tijdens deze lessen. Het gebeurt wel eens dat kinderen tijdens deze lessen ontsporen, dat gedrag plotseling verergert, dat ze bijvoorbeeld ruzie krijgen en dat ze dan met dingen gaan gooien. Daarom zijn de leerkrachten ook extra alert tijdens deze lessen. Natuurlijk ga je voorzichtig om met dit materiaal. Je geeft het niet aan iedereen. Als je bijvoorbeeld met elektriciteit moet werken, bijvoorbeeld stroompjes en batterijen, dan geef je dat niet aan iemand die erom bekend staat dat hij pest of schade toebrengt aan anderen. Zo proberen we rekening te houden met al die dingen.

Wat willen jullie bereiken door deze vakken aan te bieden?

De kinderen ook dit facet, dit aspect, van de opvoeding mee te geven. Er wordt te veel gelet op het intellectuele, het cognitieve, we proberen zo ook een bredere vorm te geven aan deze kinderen. Deze creatieve vakken dragen ook bij tot de algemene vorming van het kind. Elk kind, speciaal onderwijs of niet heeft er recht op. Bovendien kun je hierdoor toch vaardigheden aanleren die anders een beetje achter blijven. Het is wel mooi gezegd, maar we moeten het in de praktijk ook echt gaan laten zien, niet alleen dingen zeggen, ook echt laten zien. En de leerkrachten er bewuster van maken dat ze deze vakken ook daadwerkelijk moeten geven. Niet alleen vermelden op het rooster, maar ook echt geven, met overgave geven. Daarom zou het handig zijn als je een extra vakleerkracht in zou kunnen huren, maar helaas is dat financieel niet mogelijk.

Zijn er nog externe organisaties waar jullie mee samen werken?

Het komt wel eens voor dat de school een dansvoorstelling of een toneeluitvoering, die speciaal voor scholen worden gehouden, bezoekt. De laatste tijd is dat niet meer zo vaak gebeurt. Vooral omdat er nu meer belangstelling is voor andere zaken, zoals museumbezoek. Ook omdat deze dansuitvoeringen of toneeluitvoeringen meestal samen met andere scholen plaatsvinden en de geschiedenis heeft ons geleerd dat het niet altijd een succes is als je met onze kinderen en andere kinderen in een zaal zit te kijken. Het vraagt veel van ons en de kinderen, dus gebeurt het niet zo vaak. En financiële redenen ook, het is toch best duur om deze dingen te bekostigen, terwijl een bezoek aan een museum wel beter te regelen is, zowel financieel als rekening houdend met het gedrag. Dan zijn wij alleen daar met de kinderen op bezoek.

Museumbezoek vindt dus vaker plaats. Museumlessen die recent hebben plaatsgevonden zijn bijvoorbeeld over dinosaurussen, fotografie en overleven op de Noordpool. Elke groep maakt

een tot twee keer per jaar gebruik van het Museum of ander museumbezoek. Dat sowieso. Via de werkgroep gebeurt dat; de werkgroep neemt contact op om te vragen wat er beschikbaar is. Aan de hand van hun folders en voorlichting kiezen wij de programma's die wij willen bezoeken en als je die op tijd indient kun je er altijd zeker van zijn dat ze meewerken. Je wordt ruim op tijd op de hoogte gesteld, wanneer je moet komen, wanneer je welkom bent etc.

Hoe gaan de instellingen om met de doelgroep?

Er wordt over het algemeen rekening gehouden met onze doelgroep. Ze weten wat voor kinderen er komen, maar het varieert heel erg hoe dat gaat. Het hangt van de groep af. Er zijn natuurlijk moeilijkere groepen dan anderen en laatst toevallig bij het museumbezoek, over dinosaurussen, kreeg ik klachten. Nou, niet echt klachten, maar bij de bespreking hoorde ik dat de kinderen op het eind erg vermoeid waren en daardoor hun gedrag ook verergerde. Dus, wij hopen dat deze mensen bij het organiseren van zo'n rondleiding hier beter rekening mee houden. Dat het kinderen zijn met een korte spanningsboog en dat ze echt op een variabele manier bezig gehouden moeten worden. Niet te saai en niet te lang, dat proberen we ook wel duidelijk te maken.

Waarom vindt u dit aspect van onderwijs zo belangrijk?

Zoals ik al eerder heb gezegd hoort dit ook bij de algemene vorming van het kind. Het moet gewoon gebalanceerd zijn, er moet een balans zijn. Je kunt niet de hele dag aan de ene kant voeden, je moet alle kanten voeden. Dit aspect wordt vaak verwaarloosd, ook in de maatschappij, ook in het dagelijkse leven, er wordt geen aandacht aan besteed, het wordt soms zelfs als minderwaardig beschouwd.

Zou u de kunsteducatie nog uit willen breiden?

Vooralsnog niet. Liever verdiepen we en verfijnen we hetgeen we nu al hebben voordat we denken aan uitbreiding hiervan. Het is nog geen tijd voor nieuwe dingen waarvan we nog niet zeker zijn of we ze wel in details goed kunnen uitvoeren.

U heeft het over het voeden van verschillende kanten; werkt de school ook met de theorie van de meervoudige intelligentie?

Niet bewust. Ik heb daar wel van gehoord, maar we werken er niet bewust of gericht mee.

Er bestaat een projectvorm, Kunstmagneet, heeft U daar wel eens van gehoord?

Nee, nooit van gehoord.

Ik zal er iets meer over vertellen [...] kunt u zich voorstellen dat dit ook hier mogelijk is?

Ik denk, als voorzitter van de werkgroep Kunst&Cultuur, dat onze prioriteiten momenteel liggen in het verdiepen en verfijnen van hetgeen we nu al hebben. We zijn nog niet zo lang bezig met het gebruik van de nieuwe methoden en ons daarin verdiepen heeft nu de voorrang.

Zoiets als Kunstmagneet dat kan niet, nog niet, in ieder geval. Je bent zo bezig met deze kinderen, dat is altijd onze reden, soms is het zelfs een smoesje kun je zeggen. We zijn zo bezig met deze moeilijke kinderen dat je de tijd niet hebt om dit soort leuke dingen te doen. Dat mag je eigenlijk niet zeggen, maar te vaak gebeurt het wel. En daar probeert de werkgroep kunst & cultuur de hele cultuur eigenlijk te veranderen. Dat men meer oog krijgt voor dit soort zaken. En niet te gauw zeggen van: "ach, het is een moeilijke school, het zijn moeilijke kinderen, ze kunnen dit niet, ze hebben niet het geduld hiervoor." We proberen van die gedachte af te komen. Dat is mijn doel zelf, maar ik ben pas voorzitter.

Er zijn andere zaken die voorrang krijgen, zoals het op orde krijgen van de nieuwe tekenmethode, een plan van: hoe gaan we het volgend jaar doen, hoe gaan we de techniektorens indelen? Dus er zijn andere prioriteiten, maar in mijn achterhoofd ben ik er mee bezig.

De werkgroep Kunst&Cultuur heeft drie leden, we komen eenmaal per maand bijeen waarbij we dan het beleid onder de loep nemen, plannen maken en de rest van het personeel erbij betrekken door middel van bijv. vragenlijsten over het gebruik van methoden, over hun ervaringen met de museum-uitjes enzovoort. En een keer per jaar maak je een verslag voor de directie met daarin alle resultaten van dingen die je bereikt hebt met de werkgroep. En vooraf moet je ook weer opstellen hoe je van plan bent je doelen te bereiken, met daarin alle middelen en hoe en wat. Dat gebeurt wel erg serieus.

Bijlage C – Codeboom: Code System [382]

Aanbod kunsteducatie

- interne organisatie [11]
- aanbod - disciplines
 - audiovisuele kunsten [0]
 - letteren [1]
 - buiten de kunstdisciplines [6]
 - drama [4]
 - dans [1]
 - muziek [5]
 - beeldende vorming [8]
- aanbod - vakdocenten [5]
- aanbod - structuur
 - excursies [20]
 - groeps- / leerkrachtafhankelijk [13]
 - losse projecten [17]
 - vaste projectvorm [6]
 - structurele lessen [5]
- methodiek [5]

Doel kunsteducatie

- doel - sociaal-maatschappelijke doelen [3]
- doel - cultuurparticipatie [5]
- doel - persoonlijke ontwikkeling [6]
- doel - plezier [2]

Doelgroep

- Niveau [4]
- Overige problemen [10]
- Leerprobleem [6]
- Gedragsprobleem [15]

Effecten van kunsteducatie

- effect - extrinsiek [6]
- effect - intrinsiek [7]
- effect - plezier [5]
- effect - voorbeelden [3]

Hindernissen bij kunsteducatie

- hindernis - externe contacten [11]
- hindernis - leerkrachten / directie [19]
- hindernis - praktisch [21]
- hindernis - doelgroep [18]

Kunstmagneet

- idee over Kunstmagneet [6]
- potentie kunstmagneet [8]
- motivatie kunstmagneet [1]
- voowaarden - kunstmagneet [4]
- doel - kunstmagneet [2]

Legitimering kunsteducatiebeleid

legitimering kunsteducatie - algemeen

- afwisseling aanbod [2]
- taak van de school [5]
- algemene ontwikkeling [3]
- kennismaking [4]

legitimering kunsteducatie - doelgroep specifiek

- anders begaafd [10]
- middel om extrinsieke doelen / ontwikkeling te bereiken [19]

Prioritering kunsteducatie [20]

Speciaal onderwijs

- indeling klassen [5]
- werken met MI [8]
- relatie regulier onderwijs [6]
- missie / visie van de school [13]
- type speciaal onderwijs [5]

Toekomst kunsteducatie

- geen uitbreiding [3]
- verandering c.q. uitbreiding [10]