

De kunst van adaptief zijn
Literatuuronderzoek
Hanna Salonen

Master Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten
Mei 2017

1. Inleiding

Verspreid over heel Nederland zijn er ateliers waar een diversiteit aan kunstactiviteiten aangeboden worden aan mensen met een verstandelijke beperking (Van Biene, De Bruijn, Haker, Loeffen, Oosterink, Van Slagmaat, Sparreboom, De Vos & Wilken, 2010). Deze zogenoemde 'special needs' ateliers zijn vaak verbonden aan zorgorganisaties of andere zorgaanbieders voor mensen met een verstandelijke beperking. Vanwege hun aanwezigheid binnen zorginstellingen worden ze ook wel zorgateliers genoemd. In Nederland zijn er ruim 150 ateliers opgezet waar verschillende vormen van kunstbeoefening worden aangeboden en waar ongeveer 1.600 mensen met een beperking aan deelnemen. Het merendeel van de ateliers (84%) houdt zich bezig met beeldende vormen als kunstdiscipline (Van Biene et al, 2010).

Het onderzoek van Van Biene et al. (2010) wijst uit dat er grote verschillen bestaan tussen verschillende 'special needs' ateliers in Nederland, wat betreft het aantal deelnemende kunstbeoefenaars, de variatie en het niveau van de aangeboden kunstzinnige activiteiten, de opleidingsachtergrond van docenten/begeleiders en de kwaliteit van de gemaakte kunst. De begeleiding of de lessen in kunstzinnige activiteiten binnen de ateliers worden verzorgd door zowel kunstenaars als kunstdocenten, maar ook door activiteitenbegeleiders of vrijwilligers zonder een specifieke kunstopleiding. Uit het onderzoek komt naar voren dat er behoefte is aan meer expertise, om mensen met een beperking beter te kunnen begeleiden in kunstzinnige activiteiten richting kunstenaarschap, zowel in kunst-technische vaardigheden als in methodieken (Van Biene et al, 2010).

Dit beeld is voor mij als kunstprofessional ook herkenbaar. Ik werk 20 jaar als docent en begeleider bij een special needs kunstwerkplaats, begeleid grote groepen mensen met diverse vormen van verstandelijke beperkingen en geef daar les in beeldende vorming. De leer- en ontwikkelingsvragen zijn heel individueel en divers, variërend tussen een ontwikkelvraag gericht op creatieve en technische vaardigheden tot een vraag gericht op de ontwikkeling in autonomie als kunstenaar. Dit vraagt van de docent herkenning, aanpassingsvermogen en erkenning van ontwikkelvragen en respect voor de authenticiteit van het proces van de lerende.

De begeleiding en instructie die ik in mijn lessen aanbied doe ik intuïtief en vanuit lange ervaring, maar niet per definitie door voorkennis vanuit scholing als kunstdocent. Ik meen dat ik als kunstdocent, met een 1^e graads docentenopleiding, onvoldoende toegerust ben met specifieke pedagogische en didactische kennis en vaardigheden om les of begeleiding te kunnen geven in het kunstvak aan heterogene groepen met een verstandelijke beperking met ontwikkelings- en leerachterstanden. De heterogeniteit van de groepen vraagt om doelbewuste aanpassing (adaptieve benadering) van de docent/begeleider en een instructie of instructiemethode waarbij differentiatie mogelijk is. Er zijn weinig gerichte tools en kunst-educatieve methodieken voorhanden (Van Biene et al, 2010), en de docent is vermoedelijk niet specifiek getraind om adaptieve benadering in te zetten en differentiatie in instructie te bieden binnen special needs kunstpraktijken. De pedagogische en didactische vaardigheden van beeldende docenten zijn in mijn ervaring over het

Literatuuronderzoek Hanna Salonen

algemeen gericht op competentieontwikkeling ten behoeve van een redelijk (cognitief) homogene groep lerenden. Juist binnen special needs kunstpraktijken zijn de groepen heterogeen en zijn er grote verschillen in ontwikkelingsniveaus van de lerenden, zowel cognitief als sociaal-emotioneel. Dit vraagt om specifieke competenties van de docent.

Dit brengt mij tot de volgende hoofdvraag van mijn literatuuronderzoek:

Hoe kan een kunstdocent vanuit een adaptieve benadering een gedifferentieerde instructie inzetten die aansluit bij de individuele, kunstzinnige leer- en ontwikkelvragen van lerenden met een verstandelijke beperking binnen een heterogene groep?

Verder richt ik mij in mijn onderzoek op de volgende deelvragen:

1. Wat wordt er onder adaptieve benadering en gedifferentieerde instructie verstaan?
2. Wat is het belang van een adaptieve benadering en differentiatie in instructie voor zowel de lerende als de docent bij een special needs kunstpraktijk?
3. Wat zijn de effecten van adequaat ingezette docentcompetenties op de autonomie van het kunstzinnige leerproces van de lerende met een verstandelijke beperking en wat voor effect heeft dit op de authenticiteit van het proces?
4. Hoe kunnen de benodigde pedagogische en didactische competenties en kennis van de docent bevorderd en geïmplementeerd worden?

In dit onderzoek zal ik voornamelijk de term ‘special needs’ atelier gebruiken in plaats van de term ‘zorgatelier’, om zo het begrip los te koppelen van zorg. ‘Special needs’ duidt op de “diversiteit aan ondersteuningsbehoefte” (Pijl et al, 2008, p.389), zowel op persoonlijk gebied als op vakgebied, wat niet per se met zorg of een zorgorganisatie te maken heeft.

Ik hoop middels dit literatuuronderzoek antwoorden te vinden met betrekking tot de betekenis van adaptieve benadering en gedifferentieerde instructie in het algemeen en de toepassingsmogelijkheden bij beeldende lessen aan heterogene groepen lerenden met verstandelijke beperkingen in het bijzonder. Ook tracht ik antwoorden te vinden, over wat voor kennis en competenties de kunstdocent daarvoor nodig heeft, en hoe deze te implementeren. Ik hoop vanuit ontwikkelings- en onderwijspsychologische invalshoeken antwoorden te vinden op de vragen hoe de leer- en ontwikkelvragen van de lerenden herkend kunnen worden en hoe de docent zijn instructie daarop aan kan passen. Langs deze weg wil ik een bijdrage leveren aan het verbeteren van theorievorming, om zo de praktijk van special needs kunstonderwijs te ondersteunen.

Ik heb ervoor gekozen om doorgaans de termen lerende(n) en docent(n) te gebruiken om eenduidigheid te creëren. In de literatuurbronnen wordt afwisselend leerling, student of deelnemer gebruikt, voor diegenen die in de positie van de lerende verkeren, ook al is het leerproces wederkerig volgens Van Biene et.al (2010). Ook kies ik ervoor om bij derde persoon enkelvoud ‘hij’ te gebruiken om de leesbaarheid te vergemakkelijken.

2. Begripsbepaling

Actorschap

Actorschap betekent de (eigen) rol of roltoewijzing of positie binnen een groep in een sociale context. Een actor zijn of een actorrol hebben of nemen betekent bewust een rol nemen binnen de (eigen) sociale context. Mensen met een verstandelijke beperking hebben vaak niet een actorrol binnen hun eigen sociale omgeving, maar een toeschouwersrol. Van Biene et al. wijzen op het belang van de actorrol van mensen met een beperking in de samenleving in het algemeen en in de kunstbeoefening binnen het onderzoek in het bijzonder (Van Biene et al, 2010).

Adaptieve competentie en benadering

Bij een adaptieve benadering (Adaptive Teaching Competency) wordt er gefocust op adaptieve competenties (doelbewust aanpassen) van een docent om de lesstof en de lesmethodes aan te passen aan de lerenden. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat een docent in staat is om rekening te houden met zowel de leerbehoeften, leerdoelen en interesses van de leerling, en de lesmethode daarop aan te passen (Vogt & Rogalla, 2009). Brühwiler & Blatchford (2011) geven aan “dat een docent vaardig moet zijn in het herkennen van de voorgeschiedenis, het leergedrag en het probleemoplossend vermogen van de lerende” (p.98). Een docent met een sterk adaptief vermogen (High Adaptive Competency) heeft een verhoogd vermogen om de individuele processen van het leren en de leerbehoeften van de lerenden waar te nemen, en dit stelt ze in staat om in te kunnen spelen op momenten van verstoring zoals bij een tekort aan begrip of concentratievermogen van de lerende. De term ‘Adaptive Teaching Competency’ zal ik in de tekst vertalen als adaptieve benadering omdat er niet een eenduidige vertaling voorhanden is.

Gedifferentieerde instructie

In tegenstelling tot een adaptieve benadering, die de nadruk legt op adaptieve competenties van de docent (Brühwiler & Blatchford, 2011), ligt de nadruk bij gedifferentieerde instructie op differentiatie als methode en instructiemodel die door de docent gebruikt kan worden op verschillende manieren die bevorderlijk zijn voor een effectieve leeromgeving. Een effectieve leeromgeving beantwoordt aan de diverse leerbehoeften van de lerenden. Differentiatie in instructie vraagt om een wederkerige houding van docent en leerling, waarbij effectief ingegaan wordt op leervariaties van de lerenden (Subban, 2006).

Special needs

De term ‘Special Educational Needs’ heeft volgens Pijl, S.J., Frostada, P. & Flema, A. (2008) definities als handicap en beperking vervangen. De onderzoekers geven vervolgens aan: “in het algemeen verwijst de term ‘leerlingen met special needs’ naar leerlingen die verschillende (combinaties) van beperkingen en/of moeilijkheden hebben in het participeren in het onderwijs”

Literatuuronderzoek Hanna Salonen

(Pijl et al, 2008, p.389.) Lerenden met ‘special needs’ en ‘special educational needs’ worden in het artikel van Evans (in Daniels, 1993) gedefinieerd als lerenden die extra ondersteunende middelen nodig hebben binnen de reguliere onderwijssetting om effectieve leerondersteuning te krijgen (Daniels 1993).

Wederkerig leren

Wederkerig leren is een leerproces van zowel de lerende als de docent op een sociale en interactieve manier. Beiden kunnen van een samenwerkende relatie en leersituatie van elkaar leren. (Van Biene et al.,2010; Subban,2006)

Zone van de naaste ontwikkeling

Het begrip ‘zone van de naaste ontwikkeling’ is een begrip uit de leertheorie van de Russische ontwikkelingspsycholoog Lev Vygotsky, over de ontwikkeling van een kind of lerende. Vygotsky ziet de ontwikkeling van een kind of lerende als een gebeurtenis die bepaald wordt door cultuur-historische, sociale contexten die voor het kind relevant zijn. Vanuit die context wordt kennis geconstrueerd en een ontwikkeling doorgemaakt. Dit gebeurt in de zone van de naaste ontwikkeling (ZPD, ‘Zone of Proximal Development’). Dat is het gebied tussen het huidige ontwikkel- en leerniveau van het kind en het potentiële hogere niveau in de ontwikkeling. Door de tussenkomst van een ouder, docent of een kundiger peer kan het kind een volgend niveau bereiken, wat zonder die tussenkomst niet mogelijk zou zijn. Dit geldt ook voor het leren met de docent als informatie bemiddelaar om de lerende te prikkelen in zijn ontwikkeling (Zuckerman, 2007).

3. Adaptieve benadering en gedifferentieerde instructie

Wat wordt er onder adaptieve benadering en gedifferentieerde instructie verstaan?

Docenten krijgen steeds meer te maken met een diversiteit aan ondersteuningsbehoeften van lerenden. Het werk is complexer geworden door multitasking en door heterogenere groepen (zowel wat betreft leervermogens als interesses en motivatie). Dit vraagt om aanpassingsvermogen van de docent bij het lesgeven. Deze doelgerichte aanpassing van de docent wordt door Vogt & Rogalla 'Adaptive Teacher Competency' genoemd. Volgens een onderzoek van Vogt, & Rogalla, (2009) kan er door een adaptieve benadering inzicht verworven worden over de complexe processen en bepalende factoren in het aanpassen en implementeren van lessen aan de diverse leerbehoeften van de lerenden. In het onderzoek wijzen zij op de effecten van de docentcompetenties en op de leeropbrengsten van de lerenden. Het gaat om competenties zoals klassenmanagement, wijze van aanbieden van de stof en vooral om interactie tussen de docent en de lerenden. Bij een adaptieve benadering wordt er niet gepleit voor een bepaalde vaste lesmethode, maar wordt juist gefocust op de competentie van de docent om de stijl van het lesgeven aan te passen aan de lerenden.

Vogt, & Rogalla benadrukken dat een docent met een sterk ontwikkelde adaptieve competentie in staat is om de leeromgeving zodanig vorm te geven dat deze inspeelt op de eisen van vakkennis, de diversiteit aan voorkennis van de lerende en hun leerprocessen, en de aangeboden leerstof die steeds actief leren bevordert. Naast zich bewust zijn van de grote variatie aan voorkennis van de lerenden, is een adaptieve docent zich ook bewust van het probleemoplossend vermogen van de lerenden. Integratie van voorkennis van de lerende is essentieel voor het ontwikkelen van conceptueel begrip over de te leren stof (Vogt en Rogalla 2009).

Een docent met een sterk adaptief vermogen (High Adaptive Competency) is in staat om vanuit een verhoogd diagnostisch waarnemingsvermogen individuele leerprocessen en leerbehoeften van de lerenden te herkennen. Hij is dan in staat om adequaat in te grijpen op momenten dat hij te maken krijgt met een tekort aan begrip of concentratievermogen vanuit de lerende. Zo kan hij het lesaanbod op cruciale momenten wijzigen en aanpassen aan de leervraag (Brühwiler & Blatchford, 2011).

In het empirisch onderzoek naar adaptieve competenties van Vogt en Rogalla (2009) ligt de focus op het coachen van de docent op adaptieve competenties. Differentiatie wordt hier genoemd als methode om tegemoet te komen aan diverse vaardigheden en interesses van de leerlingen.

De term adaptief wordt vaak binnen het onderwijs in de context van adaptief onderwijs gebruikt, zoals in het Nederlandse onderzoek van Blok (2004). In dat onderzoek komt naar voren dat er niet echt consensus bestaat over de betekenis van de term adaptief onderwijs. In hetzelfde onderzoek wordt instructiedifferentiatie of geïndividualiseerde instructie in bijna één adem genoemd met adaptief onderwijs. Er worden vooral vergelijkingen gemaakt tussen terminologie en

Literatuuronderzoek Hanna Salonen

de connotatieverschillen van de termen onderling of de termen zelf, door verschillende instanties. De term adaptief wordt niet als een docentencompetentie gebruikt, maar als een onderwijsleersituatie waarin doelbewust afgestemd wordt op de verschillen tussen de leerlingen. Bij een vergelijking tussen de termen, plaatst Blok ze in een hiërarchische orde. Adaptief onderwijs noemt Blok “één van de mogelijke vormen van differentiatie” (p. 11).

Gedifferentieerde instructie als instrument

Het principe van gedifferentieerde instructie is al oud, volgens Tomlinson (2013). Zij licht toe dat al in de geschriften van Confucius staat dat lerenden van elkaar verschillen in talenten en in kunnen. Om ze goed les te kunnen geven, moet een docent daar starten waar de lerenden zijn. Bij de ondersteuning van de individuele leervragen kan instructiedifferentiatie gebruikt worden als methode. Gedifferentieerde instructie is een toepasselijk pedagogisch instrument en volgens Tomlinson (2013) in de kern, de poging van de docent om adequaat in te kunnen spelen op de leervariatie met “het doel om de capaciteiten van elke lerende te maximaliseren” (p. 287). Gedifferentieerde instructie biedt de docent de mogelijkheid om de lerenden te bestuderen en te reageren op de variatie op een adequate manier. De lesinhoud kan dan aangepast worden aan de leervermogens van de lerenden binnen de leeromgeving. Voor een effectieve leeromgeving is het belangrijk om rekening te houden met verschillende neurologische patronen die het leren bepalen bij de lerende, hoe de intelligentie zich manifesteert, de gendervariatie van de lerenden en de cultuurbepaalde leervariaties (Callahan, & Hertberg-Davis, 2013, Chapter 29, Tomlinson, 2013, p. 291).

Pearl Subban (2006) tracht in haar onderzoek naar gedifferentieerde instructie eerdere onderzoeken te verbinden en het belang ervan te laten zien. De basis voor het onderzoek naar gedifferentieerde instructie van Subban (2006) ligt in de leertheorieën van de Russische ontwikkelingspsycholoog Lev Vygotsky, zowel in zijn sociaal-constructivistische leertheorie als in zijn sociaal-culturele theorie.

In de theorieën van Vygotsky wordt de nadruk gelegd op de ontwikkeling van de lerende door een sociale, op interactie gerichte relatie tussen de docent en de lerende. Door een samenwerkende relatie tussen docent en lerende wordt de leerervaring wederkerig. Bij een samenwerkende, wederkerige relatie tussen docent en lerende is de docent in staat om leervragen zo te beantwoorden dat de instructie aansluit bij de potentiële ontwikkeling van de lerende. Dit wordt door Vygotsky gedefinieerd als de zone van de naaste ontwikkeling (ZPD, ‘Zone of Proximal Development’). Deze theorie van Vygotsky houdt in dat het leeraanbod wordt aangeboden op een niveau dat zich net boven de huidige ontwikkel- en leerniveau van de lerende bevindt. Zo wordt de lerende geprikkeld om zich verder te ontwikkelen naar een hoger niveau, met de docent (of ouder of een kundiger peer) als mediator om die ontwikkeling te ondersteunen. Het vraagt om kennis en bewustzijn van de docent over het huidige kennisniveau van de lerende om over te kunnen gaan op het aanbieden van nieuwe vaardigheden of kennis. Om in spelen op de variaties in leerprofielen en

Literatuuronderzoek Hanna Salonen

kennis- en ontwikkelingsniveaus, kan instructiedifferentiatie als pedagogisch instrument ingezet worden.

Als theoretische kaders voor haar onderzoek naar het belang van instructiedifferentiatie noemt Subban (2006) drie, elkaar kruisende principes. Dat is ten eerste de leertheorie van Vygotsky, die laat zien dat een wederkerige sociale interactie en een samenwerkende relatie tussen docent en lerende het leren ondersteunt vanuit een ontwikkelingsgerichte en historische samenhang. Het tweede principe is dat een leeromgeving een sociale omgeving is die aanspoort tot het ontwikkelen van cognitieve functies en communicatieve vaardigheden. De sociale interactie tussen een lerende en een deskundige volwassene bevordert de mentale activiteit van de lerende. Als derde principe noemt Subban de werking van het menselijke brein en de ontdekkingen over meervoudige intelligenties (multiple intelligences) en leerstijlen. Die ondersteunen de gedachte dat de potentie tot leren wordt vergroot als de lerenden zich betrokken voelen, de nieuw te leren stof weten te verbinden met bestaande informatie en de mogelijkheid hebben om de informatie te verwerken op een manier die past bij hun individuele leerstijl (Subban, 2006).

Uit de bovengenoemde beschrijvingen valt op te maken dat de twee principes, adaptieve benadering en gedifferentieerde instructie, veel raakvlakken hebben met elkaar. De adaptieve benadering wordt vooral toegelicht als een docentcompetentie die zich richt op de houding van de docent ten opzichte van de lerende of een groep lerenden. Verder wordt er ingegaan op de wijze waarop een docent vanuit een adaptieve houding de leeromgeving zodanig in kan richten dat deze op een effectieve manier inspeelt op de diverse leer- en ondersteuningsbehoeften van de lerenden. Ook in het onderzoek van Blok (2004) binnen het onderwijs is merkbaar dat de termen veel raakvlakken met elkaar hebben, ook al gaat het niet specifiek om een beschrijving van een docentcompetentie. Bijzonder is het, in dit geval, om te lezen dat Blok adaptief onderwijs als één van de mogelijke vormen van differentiatie noemt, terwijl Vogt en Rogalla (2009) differentiatie als een methode omschrijven voor een adaptief competente docent om ondersteuning te kunnen bieden gericht op diverse leervragen, vaardigheden en interesses van de leerlingen.

Gedifferentieerde instructie wordt hier weergegeven als een instrument of methode, de wijze waarop een docent in kan spelen op de leervariëaties en hoe de leerervaringen van de lerende te maximaliseren zijn door een samenwerkende, wederkerige relatie tussen docent en lerende.

Het onderzoek over gedifferentieerde instructie is gestoeld op de sociaal-constructivistische leertheorieën van Lev Vygotsky. Zijn theorieën zie ik als een bindende factor tussen deze twee principes. Zowel de adaptieve benadering als instructiedifferentiatie en de theorieën van Vygotsky beschrijven het leren als een ontwikkelingsproces van zowel de lerende als de docent, die gebaseerd is op een samenwerkende en wederkerige interactie, die het leren tot een gezamenlijke onderneming maakt (Blok 2004; Subban 2006; Vogt en Rogalla 2009).

4. Belang van pedagogische competenties

Wat is het belang van een adaptieve benadering en differentiatie in instructie voor zowel de lerende als de docent bij een special needs kunstpraktijk?

Belang voor de lerende

Een docent met een sterk adaptief vermogen (High Adaptive Competency) heeft een verhoogd diagnostisch waarnemingsvermogen in het herkennen van individuele leerprocessen en de leerbehoeften van de lerenden. Zo kan de docent interventies doen op momenten dat de lerende ze nodig heeft (Brühwiler & Blatchford 2011). In het onderzoek naar gedifferentieerde instructie van Tomlinson (In Callahan, & Hertberg-Davis, 2013) wordt toegelicht dat positieve leerresultaten geboekt worden bij lerenden met emotionele moeilijkheden en leerbeperkingen, als de docent de lerenden weet aan te spreken op hun individuele leerniveaus. (Callahan, & Hertberg-Davis, 2013, Chapter 29). Ook Subban (2006) bevestigt in haar onderzoek naar gedifferentieerde instructie dat er positieve effecten geboekt worden bij de lerenden; zij voelen zich betrokken, tonen meer interesse en het geeft ook voldoening aan de docent. Een wederkerige, op sociale interactie gerichte relatie tussen de docent en lerende stelt de docent in staat om het leerniveau van de lerende te herkennen en de instructie daarop aan te passen. Als de verschillen tussen lerenden worden erkend, maakt dit individuele succeservaringen bij de lerenden mogelijk en kunnen de lerenden aangemoedigd worden in hun ontwikkeling als persoon. Een positief neveneffect van differentiatie zou kunnen zijn dat lerenden minder snel gelabeld worden en dat hun individuele mogelijkheden tot leren worden geoptimaliseerd. De meeste lerenden, ook zij die moeilijk leren, hebben eigen talenten en passies. In een gedifferentieerde setting is het voor deze lerenden mogelijk om hun interesses te onderzoeken en te uiten op eigen niveau, zonder een gevoel van mislukking te moeten ervaren (Subban, 2006).

Een adaptieve benadering van de docent maakt het mogelijk dat hij in staat is om de lerende te erkennen in zijn ontwikkeling (Brühwiler & Blatchford, 2011). Dit bevordert de zelfstandigheid en het actorschap van de lerende, wat bevorderlijk is voor de autonomie in diens eigen leerproces. Actorschap wordt in het onderzoek van Van Biene et al. (2010) beschreven als de medeverantwoordelijkheid van de lerende over zijn eigen leerproces (Van Biene et al., 2010).

Literatuuronderzoek Hanna Salonen

Belang voor de docent

Het type beperkingen van lerenden binnen de special needs ateliers is heel divers, variërend van een visuele en/of auditieve, licht verstandelijke, meervoudige tot psychische beperkingen. Daardoor zijn de groepen lerenden vaak erg heterogeen, wat een groot aanpassings- en inlevingsvermogen van de kunstdocent vergt (Van Biene et al., 2010). Zowel Brühwiler & Blatchford (2011) als Vogt & Rogalla (2009) geven aan dat een adaptieve benadering de docent in staat stelt om rekening te houden met de grote variatie in leervermogen, leerbehoeften, leerdoelen en interesses van de lerende, en de lesmethode daarop aan te passen. De docent is vaardig in het herkennen van de voorgeschiedenis, het leergedrag en het probleemoplossend vermogen van de lerende. Een docent met een sterk adaptief vermogen (High Adaptive Competency) heeft een verhoogd vermogen om de individuele processen waar te nemen en in te spelen op momenten van verstoring zoals bij een tekort aan begrip of concentratievermogen (Brühwiler & Blatchford, 2011; Vogt & Rogalla, 2009).

Omdat de beperkingen van lerenden binnen de special needs ateliers heel divers zijn, zijn ook de leervermogens heel verschillend. Dat vraagt om aanpassings- en inlevingsvermogen van de kunstdocent om aan de leerbehoeften van de lerenden te voldoen (Van Biene et al. 2010). Differentiatie in instructie kan een geschikte methode of instrument zijn voor de docent om de lessen of de lessituatie zo te plannen dat rekening wordt gehouden met de verschillende leervermogens van de lerenden.

Gedifferentieerde instructie biedt ook de mogelijkheid om te variëren in de lessituatie, bijvoorbeeld in het aanbod van groepsinstructie of individueel en zelfstandig leren. Als een docent ontvankelijk en adaptief is naar de leerbehoeften van de lerenden, heeft dit een positief effect op de keuzes die de lerende maakt voor de beste leerresultaten. De docent wordt ook in staat gesteld om prioriteiten te stellen en te differentiëren in het aanbieden van verrijkende stof voor meer individuele leerplannen. Instructiedifferentiatie biedt de docent ook de mogelijkheid om authentieke leerervaringen aan te bieden. Die zijn gebaseerd op projectmatige leersituaties waarin kennis wordt opgedaan vanuit voor de lerende relevante en betekenisvolle situaties (Subban, 2006).

Concluderend zou je kunnen zeggen dat een les- of leersituatie waarbinnen de docent in staat is om vanuit een adaptieve benadering de leerbehoeften en ontwikkelingsmogelijkheden van de lerende te herkennen en daarop adequaat te reageren door de instructie aan te passen en te differentiëren, leidt tot het creëren van een optimale leersituatie. Met deze ondersteuning kan de zelfstandigheid van de lerende bevorderd worden in zijn eigen leerproces en de lerenden die anders of moeilijk leren worden gezien in hun leerbehoeften, wat de persoonlijke succeservaringen bevordert.

5. Autonomie en authenticiteit van het leerproces

Wat zijn de effecten van adequaat ingezette docentcompetenties op de autonomie van het kunstzinnige leerproces van de lerende met een verstandelijke beperking en wat voor effect heeft dit op de authenticiteit van het proces?

Verscheidene denkmodellen die Subban (2006) beschrijft in haar onderzoek, vinden hun weerklank in de theorie van Haanstra (2011) over authentieke kunsteducatie. Subban impliceert onder andere dat gedifferentieerde instructie mogelijkheden biedt om authentieke leerervaringen aan te bieden aan de lerenden binnen projectmatige, betekenisvolle leersituaties (Subban 2006). Volgens Haanstra is het authentiek leren gericht op levensechte, voor de lerende betekenisvolle en praktijkgerichte contexten die rekening houden met de leefwereld en de voorkennis van de lerende. Daarbij vervult de lerende een actieve, constructieve en reflectieve rol in een samenwerkende omgeving met anderen. Bij authentieke kunsteducatie wordt een verbinding gelegd met de kunstpraktijk. De levensechte, betekenisvolle contexten, in dit geval de kunstbeoefening van experts, de professionele kunstbeoefenaars, geven relevante voorbeelden. Het leren wordt bevorderd door het geleerdere te koppelen aan bestaande kennis van de lerende (Haanstra, 2011).

Burton (2004) plaatst de maker ook centraal en er wordt in haar stuk gefocust op de lerenden verbonden aan de kunsten als makers en als bewonderaars. Ze zijn het middelpunt van hun eigen persoonlijke ervaringen, de wereld en hun relaties. Kunstbeoefening biedt ze mogelijkheden om betekenis te geven aan de complexiteit van de wereld. Burton refereert naar Victor Lowenfeld, die de betekenis van kunst ziet niet in het beleven van kunst, maar in het beleven van de wereld via kunst, door gevoelens, gedachten en zintuigelijke reacties. Ook in het stuk van Burton worden theoretische kaders gezocht in de theorieën van onder andere Vygotsky. De ontwikkeling bij kinderen en adolescenten via kunstbeoefening wordt gezien als een interactieve gebeurtenis, waar zintuigelijke en materiele ervaringen binnen sociaal-culturele contexten zowel het denken en de intelligentie als individuele leerervaringen bevorderen. Zowel Burton als Haanstra halen ook Dewey aan en het belang van ervaringsleren, wat Dewey uitdraagt. Volgens Dewey zijn ervaringen niet iets externs, maar interne gebeurtenissen binnen in ons die gedachten, gevoelens en zintuigelijke ervaringen voortbrengen. Binnen deze gedachten past ook de visie van Burton over de relatie van de lerende en de docent. Zij ziet de relatie als een dialoog waarbinnen zonder een specifiek einddoel een ruimte gecreëerd kan worden waar uitwisseling, reflectie en leren plaatsvindt, zowel bij de lerende als de docent (Burton, 2004).

Margaret Taylor (2004) gaat in haar proefschrift dieper in op de betekenis van kunst en kunstbeoefening voor mensen met beperkingen. Volgens haar omarmt de postmoderne educatie zowel verschillen als overeenkomsten van menselijke ervaringen, wat ervoor kan zorgen dat beperkingen geïntegreerd kunnen worden binnen een multiculturele context. Verder ligt haar focus op de zelf- en identiteitsontwikkeling van mensen met een beperking, ondersteund door kunstbeoefening. Zij betoogt dat beeldende kunst de potentie heeft om de ontwikkeling van het

Literatuuronderzoek Hanna Salonen

zelfbewustzijn te ondersteunen bij mensen met een beperking, daar waar andere middelen misschien onbereikbaar zijn of tekortschieten. Daarbij is het aanleren van relevante vaardigheden binnen kunstbeoefening een essentieel onderdeel. Zij legt de nadruk ook op het belang van het noemen en het bewust zijn van de eigen beperking als een belangrijk startpunt samen met ontwikkelen van een visuele beeldtaal, voor het produceren van krachtige beelden die de negatieve beeldvorming over mensen met beperkingen kan doen veranderen.

Volgens Taylor heeft beeldende kunst grote invloed op en betekenis in de zelfverwezenlijking bij kinderen en jongeren met een beperking. Taylor wijst ook op het belang van visuele taalmiddelen bij niet-verbale lerenden of wanneer talige middelen niet bruikbaar zijn. Volgens Taylor kan goed beeldend onderwijs, voorzien van goede ondersteuning, de middelen bieden aan jongeren met beperkingen om te leren omgaan met hun beperking en deze een meer positieve betekenis te geven in hun leven (Taylor, 2004). Het idee van zelfverwezenlijking wordt ondersteund door de meer filosofische kijk van Charles Taylor. Hij schrijft over zelfontdekking en zelfexpressie via een creatief proces en het maken van kunst als een van de pijlers van authenticiteit. Hij beschrijft het proces van de zelfontdekking door het maken en creëren van iets wat er nog niet was als een proces van samengaan van imitatie en creatie tot een nieuwe vorm via zelfexpressie. Het ik als de maker en ontdekker van wat er in mij is om te worden wie ik ben (Taylor, 1991).

Haanstra beschrijft authenticiteit binnen kunstbeoefening als een houding en wil om te ontdekken en creëren, wat niet alleen voorbehouden is aan de kunstenaar als waarachtige oorspronkelijke maker. Authenticiteit beschrijft ook het gedrag, een eigenheid bij het willen maken en vormgeven van eigen gevoelens, zonder zich te laten leiden door anderen en het plezier blijven bij het ontdekken en creëren. Als de maker herkenbaar is in het kunstwerk en zijn individuele stijl waarneembaar is, is er sprake van authenticiteit (Haanstra, 2011). Deze actieve rol van de lerende in het eigen proces, die Haanstra beschrijft, zou met de woorden van Van Biene et al. (2010) als actorschap van de lerende genoemd kunnen worden. Volgens Van Biene et al. vervult de kunstbegeleider in een wederkerige relatie met de lerende, ook de rol van een actor als actieve ondersteuner in kunstbeoefening van iemand met een verstandelijke beperking (Van Biene et al., 2010).

Samenvattend meen ik dat in het stuk van Margaret Taylor (2004) de essentie wordt beschreven van de betekenis van kunstbeoefening voor mensen met een beperking en het ontwikkelen van de eigen identiteit en autonomie. Zowel Haanstra (2011) en Van Biene et al. (2010) leggen de nadruk op het belang van de eigen actieve rol van de maker in zijn eigen proces. Voor Van Biene et al. is de rol van de begeleiding belangrijk bij het actorschap van de maker met een verstandelijke beperking. De andere stukken beschrijven meer in het algemeen wat kunstbeoefening en zelfexpressie kunnen betekenen voor de eigen positie, zelfverwezenlijking en de ontwikkeling van autonomie van de lerende. De rol van de docent wordt gezien als een kundige ondersteuner in het ontwikkelingsproces van de maker in het ontdekken van de eigen authentieke stijl. Wederom wordt de relatie van docent en lerende als een wederkerige onderneming

Literatuuronderzoek Hanna Salonen

beschreven, waarbij zowel de lerende als de docent van de ervaring leert.

6. In de praktijk

Hoe kunnen de benodigde pedagogische en didactische competenties en kennis van de docent bevorderd en geïmplementeerd worden?

Scrimsher & Tudge (2003) lichten in hun onderzoek de relatie tussen docent en lerende toe vanuit de Russische term ‘obuchenie’ die door Vygotsky gebruikt wordt. Het beschrijft een sterk interactief karakter van de relatie, waarin zowel de lerende als de docent leert. De docent leert het beste door les te geven (Scrimsher & Tudge (2003)). In zijn artikel grijpt Daniels (2006) ook naar het begrip ‘obuchenie’ als een belangrijk begrip bij een wederkerige en interactieve relatie in het werken met mensen met een verstandelijke beperking. Met de tussenkomst van informatiebemiddeling, door in dit geval een docent, kan de lerende een stap maken in zijn ontwikkeling, volgens het principe van de zone van de naaste ontwikkeling. Evans (in Daniels, 1993) licht toe dat volgens Vygotsky de ontwikkelingsprincipes gelijk zijn bij alle kinderen/lerenden. Hij benadrukt hierbij het belang van sociale aspecten van het leren en de positie van de sociaal-historische aspecten van de cultuur en de tijd waarin de lerende zich bevindt.

Taylor (2004) legt met klem de nadruk op het belang van goed onderwijs aan mensen met een beperking. De hoge mate van behoefte aan ondersteuning maakt het onderwijs complex. Door de diversiteit aan beperkingen heeft elke lerende een eigen verhaal, een sociale en medische achtergrond. Deze op zich al heterogene factoren maken de ervaring binnen de heterogene leeromgeving alleen maar meer divers. Dit vraagt om een sterk empathisch vermogen en sensitiviteit van de docent.

Ook voor Daniels (2006) is een ontvankelijke houding van de docent van wezenlijk belang. Binnen een wederkerige relatie tussen de lerende met een beperking en de docent, leert de docent uit de respons van de lerende, op het geleerde. Dit vraagt om sensitiviteit, creativiteit en vindingrijkheid van de docent in het leeraanbod, in de wijze waarop geleerd wordt en wat voor pedagogische uitdagingen van de docent gevraagd worden. Daniels waarschuwt wel in zijn stuk voor een valkuil van het categoriseren van lerenden met beperkingen. Dit zou kunnen ontstaan door de bovengenoemde pedagogische uitdagingen, wat een ontvankelijke houding van de docent kan belemmeren.

Virkkunen, Newnham, Nleya & Engeström, (2012) wijzen ook op de gevaren van categoriseren bij lerenden met leerproblemen. Dat staat een goede, op dialoog gerichte relatie tussen docent en lerende in de weg. Categoriseren van beperkingen geeft niet meer begrip over sommige gedragingen of gedragspatronen, maar haalt de aandacht weg van de persoon, zijn karakter, wat hij denkt en hoe hij zich manifesteert (Virkkunen et al., 2012)

Bij het onderzoek van Van Biene et al. (2010) worden er een aantal wenselijke competenties van de kunstdocent genoemd die gericht zijn op inzicht en “kennis over mensen met een beperking

Literatuuronderzoek Hanna Salonen

(gedrag en pathologie), niveaus van functioneren (zintuiglijk/sensopathisch, lichamelijk), kennis over totale communicatie (non- en verbale communicatie) en kennis over leren van mensen met beperkingen (leerstijlen, leerbelemmeringen)” (p. 62). Volgens Van Biene et al. is een competente kunstbegeleider een begeleider die deze competenties bezit en weet hoe nieuwe competenties te verwerven. Van Biene et al. doen een aantal aanbevelingen over het verbeteren van docentcompetenties ten dienste van special needs kunstwerkplaatsen en hoe de competenties te verwerven. Door reflectie en coaching zouden docenten bewust gemaakt kunnen worden op de competenties die zij al beheersen en wat zij nog zouden kunnen leren. Kunstvakopleidingen kunnen meer aandacht besteden aan het opleiden van docenten, zodat zij beter in staat zijn les te geven aan mensen met beperkingen, zowel in special needs kunstwerkplaatsen als in kunst educatieve instellingen of centra. Kunstdocenten in het werkveld zouden bijscholing kunnen krijgen, om beter in staat te zijn de specifieke vragen van lerenden met beperkingen, te beantwoorden. Kunstvakopleidingen zouden in samenwerking met agogische opleidingen bijscholingsmodules kunnen ontwikkelen, die de sociale competenties en non verbale sensibiliteit van de kunstdocent zouden vergroten, om de actorschap van mensen met een beperking adequaat te ondersteunen.

Uit de stukken kan je samenvatten dat een docent grote aanpassingsvermogen nodig heeft om aan lerenden met beperkingen les te geven of ondersteuning te bieden. Van een docent wordt sensitiviteit, creativiteit en vindingrijkheid gevraagd om zich aan te passen aan de heterogene leervragen. Daniels (2006) geeft aan dat voor de docent het traject van les geven is leren door de reacties die de lerenden teruggeven. Van Biene et al. (2010) wijzen op een aantal competenties die de docent nodig heeft, en doen een aantal concrete aanbevelingen hoe de docentcompetenties verbeterd zouden kunnen worden. Daniels (2006) en Virkkunen et al. (2012) waarschuwen voor het categoriseren van bepaalde gedragingen van beperkingen en pleiten voor een open en dialogische houding tussen de docent en de lerende.

Conclusie

Starpunt voor dit onderzoek was de nieuwsgierigheid naar theoretische kaders over competenties van een kunstdocent binnen een special needs kunstpraktijk. Daaruit heb ik de volgende hoofdvraag geformuleerd: Hoe kan een kunstdocent vanuit een adaptieve benadering een gedifferentieerde instructie inzetten die aansluit bij de individuele, kunstzinnige leer- en ontwikkelvragen van lerenden met een verstandelijke beperking binnen een heterogene groep?

Het onderzoek van Van Biene et al. (2010) gaf de aanleiding voor dit onderzoek, omdat in hun onderzoek wordt aangegeven dat er behoefte is aan meer expertise binnen de special needs ateliers. Zij hebben een aantal wenselijke competenties geformuleerd in houding en gedrag van een kunstdocent maar er was niet een theoretisch kader als uitgangspunt genomen. De docentcompetenties die genoemd worden, tonen overeenkomsten met de onderzoeken naar adaptieve benadering en gedifferentieerde instructie.

Binnen special needs ateliers is zowel een adaptieve benadering van de kunstdocent als instructie differentiatie, mijns inziens van wezenlijk belang om tegemoet te komen aan de grote variatie in leervermogens van de lerenden, op hun eigen niveau. Deze gedachte weerklinkt ook in het stuk van Margaret Taylor (2004), wat de complexiteit van de taken en competenties van de kunstdocent van mensen met beperkingen beschrijft. Meerdere artikelen beschrijven het belang van wederkerigheid in de relatie tussen de docent en de lerende als een basishouding om de ontwikkeling te ondersteunen van iemand met een beperking. Vanuit een open, wederkerige en samenwerkende houding kan de docent in spelen op de behoefte aan ondersteuning in zelfstandigheid en autonomie, van zowel de persoon zelf als zijn kunstzinnig leerproces. Als het proces en de uitkomsten van zelfexpressie en zelfverwezenlijking autonoom zijn, kan het ook authentiek genoemd worden.

De sociaal constructivistische leertheorieën van Vygotsky lopen bijna als een rode draad door verschillende artikelen, van verschillende kanten belicht. De theorieën worden belicht vanuit de ontwikkeling van een kind in de zone van de naaste ontwikkeling met de tussenkomst van een ouder als informatie bemiddelaar, en vanuit de constructie van kennis via sociale en historische contexten. Binnen de contexten van kunstbeoefening en ondersteuning van mensen met beperkingen zijn de theorieën van Vygotsky ook toepasbaar, gebaseerd op een wederkerige samenwerkende relatie tussen de docent en de lerende.

Van Biene et al. (2010) noemen een aantal oplossingen hoe de expertise vergroot zou kunnen worden binnen de special needs ateliers en de implementatie mogelijkheden ervan. Opleiden en bijscholen van kunstdocenten in samenwerking met kunstvakopleidingen, lijkt een antwoord te zijn voor de vraag naar expertise vergroting binnen de special needs kunstpraktijken.

Discussie

Een aanzienlijk aantal van de gebruikte artikelen zijn niet specifiek gericht op mensen met een beperking, maar theorieën gericht op ontwikkeling van een kind of mens of op het onderwijs in het

Literatuuronderzoek Hanna Salonen

algemeen. De adaptieve competenties van de docent zijn wenselijk, ook in reguliere educatieve settingen, net als instructie differentiatie als methode. Ze zijn ook toepasbaar bij de ondersteuning van mensen met beperkingen. Binnen dit onderzoek is er niet verder ingegaan op eventuele specifieke kennis of wenselijke agogische competenties die ten goede zouden komen binnen het werk met mensen met beperkingen. Ook is er niet ingegaan op praktische tools, materialen of methoden die bruikbaar en passend zouden kunnen zijn binnen special needs kunstpraktijken. Er zijn geen artikelen gevonden die theoretische kaders zouden bieden specifiek voor kunstbeoefening en kunstbeleving van mensen met een verschillende vormen van verstandelijke beperkingen.

Aanbevelingen

Een empirisch onderzoek naar de effecten van adaptieve benadering en gedifferentieerde instructie binnen een heterogene groep lerenden met verstandelijke beperkingen zou heel interessant zijn om te zien of het werkt en wat er van de docent en de lerenden werkelijk in de praktijk gevraagd wordt, en wat de verschillen zijn tussen diverse groepen. Het is ook aan te bevelen om onderzoek te doen naar de verschillen in competenties tussen docenten binnen regulier en speciaal onderwijs. Daar zijn misschien antwoorden te vinden die bruikbaar kunnen zijn voor de specifieke competenties voor docenten werkzaam bij special needs ateliers.

Ik sluit graag af door Margaret Taylor (2004) te citeren uit de conclusie van haar proefschrift:

As this study demonstrates, the arts as a visual 'voice' can facilitate students, disabled and non-disabled, in the expression of human diversity and can promote an inclusive approach through the recognition that we are all part of a spectrum of difference (p.306).

Referenties

Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 5-27.

Brühwiler, C. & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95–108. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.11.004

Burton, J.M. (2000). The configuration of meaning: Learner-centred art education revisited. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 41(4), 330-345.

Callahan, C.M. & Hertberg-Davis, H.L (Eds.). (2013). Differentiated Instruction. In C.A. Tomlinson. *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. pp. 287-300. New York. Routledge.

Daniels, H. (2006). The dangers of corruption in special needs education. *British Journal of Special Education*, 33(1), 4-9.

Daniels, H. (1993). Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky. In P. Evans. *Some implications of Vygotsky's work for special education*. pp. 30-45. London. Routledge. doi:10.4324/9780203294543

Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: de stand van zaken. *Cultuur+educatie*, 11(31), 8-37.

Pijl, S.J., Frostada, P. & Flema, A. (2008) The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(4), 387–405.

Scrimsher, S. & Tudge, J. (2003) The Teaching/Learning Relationship in the First Years of School: Some Revolutionary Implications of Vygotsky's Theory. *Early Education & Development*, 14(3), 293-312. doi:10.1207/s15566935eed1403_3

Subban, P. (2006) Differentiated instruction: A research basis, *International Education Journal*, 7(7),

Literatuuronderzoek Hanna Salonen

935-947.

Taylor, C. (1991) *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Taylor, J.M. (2004) *Representation, Identity and Self Esteem. A study of Disability, Arts Education and Self-Identity, with particular reference to students with physical and sensory impairments who are studying, or who have studied, at Hereward College* (PhD thesis, University of Leeds, England). Retrieved from <http://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/593>

Van Biene, M., De Bruijn, P., Haker, J., Loeffen, T., Oosterink, M., Van Slagmaat, C, Sparreboom, H., De Vos, K., & Wilken, J.P. (2010). *Kansen in kunst. Kunst door mensen met speciale wensen*. Utrecht. Hogeschool Utrecht – Kenniscentrum.

Virkkunen, J., Newnham, D.S., Nleya, P. Engeström, R. (2012). Breaking the vicious circle of categorizing students in school. *Learning, Culture and Social Interaction* 66, 183-192. doi: 10.1016/j.lcsi.2012.08.003

Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 25, 1051-1060. doi: 10.1016/j.tate.2009.04.002

Zuckerman, G. (2007). Child-Adult Interaction That Creates a Zone of Proximal Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(3), 43-69. doi:10.2753/RPO1061-0405450302