

“kunst om taal te ontwikkelen,
leren van elkaar door samen hardop te denken”

Literatuuronderzoek
Master Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten
Neli van der Sar
Oktober 2013

INLEIDING	3
VRAAGSTELLING	3
LEESWIJZER	3
HOOFDSTUK 1 SPECIFIEKE TAALSTOORNISSEN	5
1.1 SLI	5
1.2 COMMUNICATIE	5
1.3 TAALVERWERVING EN TAALVERWERKING	6
1.4 GEHEUGEN	6
1.5 COGNITIEVE PROCESSEN	6
1.6 VAARDIGHEDEN	7
1.7 TAALBEGRIIP EN TAALPRODUCTIE	7
1.9 SAMENVATTING	8
HOOFDSTUK 2 KUNSTBESCHOUWING EN ONDERWIJSBELEID	9
2.1 BELEVING VAN DE BESCHOUWER	9
2.2 KERNDOELEN IN HET SPECIAAL ONDERWIJS	9
2.3 ONDERWIJS EN KERNDOELEN KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE	9
2.4 DE VERBINDING TUSSEN DE VIJF FUNCTIES VAN TAAL EN HET ONDERWIJS	10
2.5 MOGELIJKHEDEN VOOR TAALINTERVENTIES	10
2.6 SAMENVATTING	11
HOOFDSTUK 3 VISUAL THINKING STRATEGIES	12
3.1 DE “VISUAL THINKING STRATEGIES”	12
3.2 DE FASEN VAN VTS	13
3.3 DE DRIE ESSENTIËLE VRAGEN	14
3.4 HET ONTWIKKELEN VAN KUNSTBESCHOUWINGSLESSEN	14
3.5 VERANTWOORDING VTS	15
3.6 SAMENVATTING	16
HOOFDSTUK 4 REAGEREN OP HEDENDAAGSE KUNST	17
4.1 GEZAMENLIJK KIJKEN NAAR EEN KUNSTWERK	17
4.2 HET REACTIEPROCES	18
4.3 SAMENVATTING	19
HOOFDSTUK 5 BEANTWOORDING HOOFDVRAAG	20
5.1 DE VIJF FUNCTIES VAN TAAL IN COMBINATIE MET KUNSTBESCHOUWINGSMETHODEN	20
5.2 DE TOEPASSING VAN TAALINTERVENTIES BIJ KINDEREN MET SLI	20
5.3 COMMUNICATIE MET BEHULP VAN KUNSTUITINGEN	21
5.4 OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN TUSSEN BEIDE METHODES	21
5.5 SAMENVATTING	22
HOOFDSTUK 6 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	23
6.1 CONCLUSIES	23
6.2 DE FUNCTIE VAN KUNSTBESCHOUWING VOOR KINDEREN MET SLI	23
6.3 TOT SLOT	24

“kunst om taal te ontwikkelen,
leren van elkaar door samen hardop te denken”

Inleiding

Met dit literatuuronderzoek wil ik komen tot aanbevelingen voor een benadering van lessen kunstbeschouwing aan leerlingen (van 9 tot 12 jaar) met ernstige spraak-/taal problemen, door hun problematiek en literatuur over recente benaderingen t.a.v. kunstbeschouwing nader te bekijken.

Mijn interesse voor het onderwerp werd gewekt tijdens een bezoek aan het Stedelijk Museum in 2010. Bij het bekijken van een video gemaakt door de Nederlandse kunstenaar/fotograaf Rineke Dijkstra; ‘Weeping Woman, I can see a woman crying (2009). Deze video toont een les kunstbeschouwing aan Engelse jongeren maar gaat eigenlijk over kijken. De leerlingen staan voor het schilderij “Dora Maar” (Picasso, 1937). Tijdens het kijkproces laten ze zich meevoeren door hun eigen emoties en die van de anderen. Ze praten over wat ze denken dat de huilende vrouw voelt. Ze reageren op elkaars gemoedstoestand. Het gaat hierin niet alleen over verbeelding maar juist ook over interpretatie. De essentie van deze video is het betekenis geven aan de indrukken, en het benoemen van emoties die het kijken naar een kunstwerk teweeg brengt.

Door het benoemen, het verwoorden in taal, door betekenis te geven aan wat je ziet, door te vertellen wat je bij een kunstwerk voelt, wat je ervan vindt, ontstaat een nieuw inzicht. Door te luisteren naar wat de ander ziet, wat de ander vindt, welke betekenis hij/zij aan dit kunstwerk geeft, ontdek je nieuwe verbanden. Deze vaardigheden zijn naar mijn mening van groot belang om te kunnen participeren in de huidige maatschappij, die vol zit met beelden.

Kunstuitingen worden gebruikt om taalexpressie uit te lokken bij kinderen met ernstige spraak-/taal problemen. De lessen die hieraan ten grondslag liggen moeten aan bepaalde ontwerpprincipes voldoen, hieruit volgt de volgende vraagstelling.

Vraagstelling

In hoeverre zijn de kunstbeschouwingsmethodes van Housen en Barrett geschikt voor het vormgeven van lessen kunstbeschouwing voor kinderen van 9 tot 12 jaar met ernstige spraak-/taalproblemen in het speciaal onderwijs?

Uit deze vraagstelling kunnen de volgende deelvragen worden gesteld:

- Wat zijn ernstige spraak-/taalproblemen? (hoofdstuk 1)
- Welke aanknopingspunten bieden literatuur en beleid ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met ernstige spraak-/taal problemen? (hoofdstuk 2)
- Wat zijn de opvattingen van Housen ten aanzien van het vormgeven van kunstbeschouwingslessen? (hoofdstuk 3)
- Wat zijn de opvattingen van Barrett ten aanzien van het vormgeven van kunstbeschouwingslessen? (hoofdstuk 4)

Leeswijzer

In het eerste hoofdstuk van dit literatuuronderzoek wil ik vanuit een theoretisch kader de specifieke problemen rond spraakvermogen en taalbegrip van kinderen met ernstige spraak-/taalproblemen verduidelijken.

Het tweede hoofdstuk gaat over de aanknopingspunten tussen de literatuur over onderwijs aan kinderen met ernstige spraak-/taal problemen en het beleid ten aanzien van

kunstbeschouwing in het speciaal onderwijs. Dan volgt hoofdstuk drie waarin de kunstbeschouwingsopvatting van Housen en anderen over 'Visual Thinking Strategies' wordt beschreven. In hoofdstuk 4 bespreek ik de methode voor lessen kunstbeschouwing zoals samengesteld door Barrett. In hoofdstuk 5 wil ik de mogelijkheden van kunstbeschouwing besproken in hoofdstuk 3 en 4 met elkaar vergelijken en tot een zo optimaal mogelijke inhoud en werkwijze komen voor het kijken naar kunst met leerlingen met ernstige spraak-/taalproblemen. Vervolgens zal ik de vraagstelling van dit literatuuronderzoek beantwoorden en afsluitend een samenvatting geven met mogelijke conclusies.

Hoofdstuk 1 Specifieke taalstoornissen

In dit eerste hoofdstuk wil ik de problemen die spelen rond spraakvermogen en taalbegrip van kinderen met ernstige spraak-/taalproblemen verduidelijken. Dit betreft deelvraag 1 “Wat zijn ernstige spraak-/taalproblemen?”

1.1 Specific Language Impairment

Ieder mens communiceert op vele manieren. Communicatie is behalve een sociale activiteit ook het resultaat van contact: de optelsom van wederzijdse betekenisgeving (Wikipedia, z.j.). In onze maatschappij is taal een belangrijke communicatievorm (Burger en Scheper, 2012). Taal is een belangrijk middel voor de algehele ontwikkeling. Taal biedt de mogelijkheid om dingen die niet tastbaar aanwezig zijn te benoemen en te bespreken. Leerlingen met spraak-/taalproblemen zijn ernstig beperkt in hun leervermogen en hun ontwikkeling.

In dit onderzoek gebruik ik de Engelse term voor kinderen met een specifieke taalstoornis, het internationaal in gebruik zijnde Specific Language Impairment (SLI). Deze benaming wordt ook in Nederland steeds vaker gebruikt. Kinderen met SLI hebben een stoornis in de spraak, in de taal of in allebei. Ook kinderen met een communicatieprobleem als gevolg van autisme worden tot deze groep gerekend (Burger, van Weerdenburg, v.d. Wetering, 2013).

1.2 Communicatie

Communicatie draait hier om de interactie tussen het kind of de jongere en zijn sociale omgeving. Taal heeft in deze context betrekking op woordenschat, betekenis en de relatie tussen woorden.

Burger en Scheper (2012) verdelen de functie op in vijf gebieden.

- De primaire functie van taal is het creëren van sociale verbondenheid door uitwisseling van gesproken taal, lichaamstaal, mimiek en gebruikte gebaren.
- De tweede functie is taalbegrip: een vaardigheid die je nodig hebt om te communiceren.
- De derde functie heeft betrekking op ons denkvermogen: het ordenen van informatie en het begrijpen van de samenhang tussen de verschillende elementen.
- De vierde functie van taal betreft het verwerven van kennis binnen de maatschappelijk context, het leren lezen en schrijven om je positie binnen deze maatschappij te waarborgen.
- En de laatste, de vijfde functie, is die van de moedertaal als uiting van de etnische groep waartoe je behoort en die je identiteit bepaalt.

Deze vijf functies zullen tijdens dit onderzoek een rol spelen.

Kinderen en jongeren kunnen taal alleen ontwikkelen binnen een sociale context, dus in interactie met de wereld om hen heen. Het verlenen van betekenis, ook wel semantiek genoemd bevordert de ontwikkeling van de woordenschat. Door middel van semantische contingentie - benoemen waar de aandacht op gericht is - worden er daadwerkelijk nieuwe woorden en begrippen aangeleerd (Clark, 2009). Jongeren leren van de interacties waarbij zij zelf betrokken zijn, maar ook van de taal die klasgenoten gebruiken. Voor het verwerven van een breder taalaanbod is het van belang om complexere zinnen te gebruiken, deze in een bredere context te plaatsen en frequenter aan te bieden.

1.3 Taalverwerving en taalverwerking

Taalverwerving is mogelijk dankzij onze neurocognitieve functies: de waarneming, het geheugen en de concentratie, aandacht kunnen schenken aan wat van belang is. Daarnaast zijn bij de taalverwerving het auditieve waarnemen en de verwerking van deze waarneming uitermate belangrijk. Bij auditieve verwerking speelt de akoestische informatiewaarneming en de verwerking in de hersenen een cruciale rol bij het interpreteren en vervolgens toepassen van deze gegevens (Burger et.al., 2012). Problemen met waarneming van de taalklank kunnen de ontwikkeling van taalbegrip bemoeilijken. Taalbegrip is bij het toepassen van de waargenomen taalklanken een noodzakelijk gereedschap.

Bij de taalverwerking zijn het waarnemen, opslaan en combineren van informatie, het gebruiken en begrijpen van taal, van cruciaal belang. Bewust leren nadenken via het benoemen van de betekenis van een woord doet een beroep op de auditieve verwerking; de aandacht en het werkgeheugen spelen een belangrijke rol in de verwerving van taal. Meerdere studies wijzen op beperkingen in het werkgeheugen als verklarende theorie van taalstoornissen (Montgomery et.al., 2010). Het werkgeheugen ondersteunen, bijvoorbeeld door middel van beelden en gebaren, blijkt daarom een waardevolle werkwijze.

1.4 Geheugen

Het geheugen kan worden onverdeeld in langetermijngeheugen en werkgeheugen, ook wel de executieve functies genoemd. Het langetermijngeheugen bestaat uit twee systemen, te weten het procedurele en het declaratieve geheugensysteem. Het procedureel geheugensysteem slaat informatie op die te maken heeft met cognitieve en motorische vaardigheden, jongeren met SLI hebben meer training nodig en ervaren meer beperkingen bij het verwerven van deze vaardigheden (Burger et.al., 2012). Veel kinderen met SLI hebben problemen met het procedurele geheugen, het ontdekken van regelmatigigheden in de taal, het afleiden van de verschillende taalregels.

In het declaratieve geheugensysteem bevindt zich informatie die gericht bereikbaar is; het verbaal kortetermijngeheugen. Kinderen met SLI moeten meer moeite doen om woorden en zinnen (het mentaal lexicon) in dit verbale kortetermijngeheugen op te slaan dan kinderen die zich volgens de norm ontwikkelen.

De woorden die deze kinderen opslaan worden wat betreft betekenis en klankvorm minder duidelijk gespecificeerd. Ook blijkt dat de woorden minder goed via netwerken met elkaar verbonden zijn dan bij kinderen zonder taalstoornis (Leonard & Deevy, zoals geciteerd in Burger, 2012, p. 42).

1.5 Cognitieve processen

Om uit te leggen wat je voelt, een eigen verhaal te vertellen, heb je niet alleen woordbegrip nodig, een grote gevarieerde woordenschat en het goed kunnen formuleren van wat je wilt overdragen, maar maak je ook gebruik van neurocognitieve functies. Een goed geheugen en aandacht zijn nodig voor sociale interactie; om een eigen weergave van een vertelling te produceren, naar de ander te kunnen luisteren en de verslaglegging van anderen te kunnen plaatsen.

Het cognitieve proces van kijken, luisteren en aandacht geven, en het opbrengen van langere concentratie geeft bij kinderen met SLI hiaten te zien. Vooral de volgehouden aandacht: het vermogen om zich gedurende langere tijd te concentreren, de aandacht die over twee of meer aspecten moet worden verdeeld, en de selectieve aandacht: het vermogen om zich te richten op belangrijke informatie, zijn problematisch (Posner en Raichle, 1994). Kinderen met specifieke taalstoornissen hebben beperkingen in het

volhouden van aandacht voor zowel auditieve als visuele informatie; de problemen zijn verreweg het grootst bij auditief-linguïstische stimuli (Ebert en Kohnert, zoals geciteerd in Burger, 2012, p. 41). Kinderen met een taalstoornis die een oninteressante auditieve opdracht te horen krijgen, kunnen moeilijker hun aandacht bij de taak houden, het kost ze meer energie en hierdoor maken ze meer fouten.

1.6 Vaardigheden

De executieve functies gebruiken we voor planning en organisatie, om een taak te kunnen overzien en inzicht te krijgen in de vraagstelling. Deze functies zijn gericht op sociale vaardigheden, zoals het aansturen of reduceren van gevoelens en prikkels. Bovendien sturen ze vaardigheden bij die noodzakelijk zijn in onvoorziene omstandigheden en worden ze gebruikt bij het produceren van een logische vertelling. Elementair voor het uitvoeren van leertaken is het werkgeheugen, het selecteren, verwerken en opslaan van gegevens. Informatie wordt gedurende korte tijd opgeslagen en geredigeerd, voordat het kan worden verbonden met relevante kennis uit het langetermijngeheugen. Mogelijk hebben aandachtsproblemen bij kinderen met SLI ook hun weerslag op het vasthouden en opslaan van visuele informatie (Alloway en Archibald, 2008).

Door het niet kunnen onderscheiden van doorslaggevende informatie ontstaat bij mondelinge instructie een brij van gegevens zonder dat de kinderen daarbij de juiste relevante interpretatie kunnen maken (Burger et.al., 2012).

1.7 Taalbegrip en taalproductie

Zoals uit bovenstaande blijkt, is er sprake van een grote verscheidenheid aan vormen van SLI. De problemen die deze kinderen ervaren bij het participeren in onze maatschappij zijn zeer uiteenlopend. Om voldoende gereedschap op het gebied van spraak en taal aan te kunnen bieden, moet ik ook de scheiding tussen taalbegrips- en taalproductieproblemen nader toelichten.

Kinderen met taalbegripsproblemen hebben geen moeite met spreken, maar hebben moeite om te begrijpen wat er wordt gezegd. Problematischer wordt de onderwijssituatie wanneer de kinderen op beide vlakken, het taalbegrip en de taalproductie, spraakproblemen ondervinden. De complexere taal wordt niet begrepen en het kind kan op productieniveau niet de juiste taal formuleren.

1.8 Stoornissen

Dan volgen nu nog enkele aspecten van taalstoornissen die de algemene ontwikkeling van kinderen met SLI bepalen.

1) Bij fonologie gaat het om het maken van betekenisonderscheid, over het foutloos gebruik van klanken, klanktegenstellingen en de juiste volgorde van de klanken.

Kinderen die problemen hebben met de fonologie beheersen het klanksysteem van de moedertaal gebrekkig, ze passen de gebruiksregels bij de verschillen in klanken binnen woorden niet goed toe. Het betekenisonderscheid tussen veel woorden kan hierdoor verdwijnen. Fonologische stoornissen manifesteren zich weliswaar als spraakstoornissen, maar de oorzaak is altijd een taalstoornis (Grunwell, 1981).

2) Belemmeringen ten aanzien van de regels van de grammatica: de syntaxis, regels voor de zinsbouw en morfologie, deze vorm uit zich bij kinderen met SLI in het praten in korte eenvoudige zinnen met specifieke grammaticale fouten.

3) Semantiek is een ander woord voor betekenisgeving. Bij kinderen met SLI is vaak sprake van problemen met de semantiek.

Voor het leren van nieuwe woorden gebruiken we ons semantisch netwerk, het onderlinge verband tussen woorden. Burger en Rijpsma (zoals geciteerd in Burger, 2012, p. 49) zeggen

hierover “Oudere kinderen met specifieke taalstoornissen gebruiken minder verschillende woorden vergeleken met leeftijdsgenoten. Ze hebben moeite met figuurlijk taalgebruik en met woorden en uitdrukkingen die meerdere betekenissen hebben.”

4) De pragmatische problematiek uit zich in het niet goed overbrengen, moeizaam formuleren van verbale informatie en de verkeerde interpretatie van een mededeling. De intenties van communicatieve functies vormen hierbij een essentieel punt, de representatiefuncties (het verwoorden van wat je begrijpt en kent); de controlefuncties (het verwoorden van wat je graag wilt); de interactiefuncties (het onderkennen van miscommunicatie).

5) Een ander belangrijk aspect heeft betrekking op conversatieregels; het starten van een gesprek of het geven en ontvangen van voldoende informatie over een onderwerp. Bij het vertellen van verhalen hebben kinderen met SLI moeite om zich te richten op de inhoud en de opbouw van een verhaal. Deze problemen komen voort uit een geringe woordenschat, gebrekkige zinsbouw en beperkingen van de neurocognitieve functies. Volgens Ketelaars (2010) is er een sterk verband gevonden tussen pragmatische problemen, zoals hierboven beschreven en gedragsproblemen, jongeren met specifieke taalstoornissen slaan in de communicatie met leeftijdsgenoten regelmatig de plank mis en sluiten lang niet altijd aan bij die leeftijdsgenoten.

1.9 Samenvatting

In dit eerste hoofdstuk heb ik deelvraag 1 “Wat zijn ernstige spraak-/taalproblemen?” verduidelijkt.

Kinderen met SLI hebben problemen met hun persoonlijke ontwikkeling en leervermogen, ze bezitten een kleine woordenschat, hebben moeite met het formuleren van zinnen en met algemene conversatieregels. Dit geldt zowel voor het zelf produceren van taal als voor hun perceptie van taal. Dit leidt tot problemen in de communicatie en sociale interactie. Het verminderde taalbegrip, het niet kunnen aanbrengen van ordening in de informatiestroom, het niet op een juiste wijze kunnen plaatsen van taal binnen de maatschappelijke context, zijn zaken die bepalend zijn voor de problematiek rond ernstige spraak-/taalproblemen en het vormen van de eigen identiteit.

Voor het produceren van een logische verhaalopbouw gebruiken we ons werkgeheugen. Het selecteren en invoeren van gegevens die noodzakelijk zijn voor het opslaan van complexe informatie vraagt meer training en tijd om relevante gegevens te verwerken.

Het cognitieve proces van volgehouden aandacht, de concentratie, vertoont hiaten en is problematisch bij deze kinderen.

Het verstoorde auditief waarnemen, het interpreteren en toepassen van akoestische gegevens, is ten slotte ook van invloed op de informatieverwerking. Zoals uit bovenstaande samenvatting blijkt, zijn de beperkingen van kinderen met ernstige spraak-/taalproblemen zeer divers.

Hoofdstuk 2 Kunstbeschouwing en onderwijsbeleid

In dit tweede hoofdstuk wil ik vanuit de literatuur twee onderwerpen behandelen: problemen die spelen rond kinderen met ernstige spraak-/taalproblemen en literatuur over het beleid ten aanzien van kunstbeschouwing in het speciaal onderwijs. Dit heeft betrekking op deelvraag 2: "Welke aanknopingspunten bieden literatuur en beleid ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met ernstige spraak-/taalproblemen?"

2.1 Beleving van de beschouwer

In het verleden werden kunstbeschouwingslessen opgezet vanuit de eigen visie van vakdocenten. Na bemoeienis vanuit het ministerie van OCW zijn in 2001 landelijke kerndoelen voor kunstbeschouwing geformuleerd. In Kunstzinnige oriëntatie (2001) wordt aan het beleid een aspect toegevoegd: namelijk dat we voortaan de beleving van de beschouwer als uitgangspunt gebruiken. Dit betekent een toevoeging in het denken over beschouwen: de belevingswereld van de kinderen doet zijn intrede binnen het denken over kunstuitingen.

Haanstra (1995) stelt in de publicatie *'Leren zien als doel en effect van kunsteducatie'* dat verschillende stromingen binnen de beeldende kunst zich uitspreken over het interpreteren van een kunstwerk. Drie aspecten worden daarbij genoemd: de persoonlijke betekenisverlening van de kijker, het waarnemen op esthetisch vlak en een kunstwerk van inhoudelijke en contextuele kennis voorzien. Ook stelt hij in dit onderzoek dat: *"Dit verschil in accent op het construeren van een interpretatie enerzijds, en het ontlenen van informatie aan de visuele kenmerken anderzijds, van grote invloed is op de verschillende benaderingen van het kijken naar kunst in kunsteducatie"* (Haanstra, 1995, pag. 22)

2.2 Kerndoelen in het speciaal onderwijs

Sinds 1 augustus 2009 zijn voor leerlingen in het speciaal onderwijs kerndoelen van kracht. Deze kerndoelen zijn van toepassing op het onderwijs aan leerlingen in de basisschoolleeftijd met een enkelvoudige beperking en/of stoornis (SLO, 2009). Het meest in het oog springende verschil ten opzichte van de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie van het regulier basis onderwijs (Rijksoverheid, 2010) is de verdieping in het beschouwen van de materie. Reflecteren vanuit de door de rijksoverheid opgestelde kerndoelen vraagt van een leerling meer verdieping dan alleen vergelijken en omschrijven zoals gesteld in de kerndoelen voor het speciaal onderwijs. Het verwerven van kennis over en waardering voor aspecten van het cultureel erfgoed, vraagt van een basisschoolleerling meer inzicht dan wat een beeldend product kan mededelen of overbrengen.

2.3 Onderwijs en kerndoelen kunstzinnige oriëntatie

Vanuit het ministerie wordt onderwijs benoemd als het bieden van samenhang in kennis en deze kennis betekenisvol aanreiken (Rijksoverheid, 2010). De manieren van lesstof presenteren zoals door Barrett en Housen (in de twee volgende hoofdstukken zal dit verder worden uitgewerkt) worden gepropageerd, bieden kinderen de mogelijkheid tot gezamenlijk gericht waarnemen. Ook cultureel erfgoed is onderdeel van deze lessen. De taalbeheersing van deze leerlingen bepaalt in hoge mate hun mogelijkheden om aan de les deel te nemen. Het beheersen van een taal neemt een zeer specifieke positie in: taal geeft betekenis aan de wereld om ons heen. Hoe beter je de taal beheerst, hoe beter je in staat bent om verbanden te zien, te leggen en te benoemen. In het eerste hoofdstuk benoem ik de functie van communicatie als interactie tussen het kind of de jongere en zijn sociale omgeving. Hoe

beter je de taal beheerst, hoe uitgebreider en complexer je kunt communiceren over wat je ziet. Communicatie is belangrijk voor de persoonlijke ontwikkeling (SLO, 2009). Door te communiceren over jouw ideeën krijg je feedback en neem je kennis van de ideeën van anderen.

2.4 De verbinding tussen de vijf functies van taal en onderwijs

In het eerste hoofdstuk beschrijf ik de vijf functies van taal volgens Burger en Scheper (2012). Door middel van uitwisseling, de eerste functie van taal, creëer je sociale verbondenheid.

De tweede functie, de vaardigheid om te communiceren, is een vereiste om je over de inhoud van de lesstof te kunnen uitdrukken en begrepen te worden.

De derde functie: ons denkvermogen, het aanbrengen van ordening en samenhang in informatie. Het beheersen van taal biedt mogelijkheden om ons handelen en de onderlinge relaties tussen mensen logisch te verklaren.

Kennis hebben over – en inzicht hebben in – de maatschappij waarin wij leven is een voorwaarde om te kunnen samenleven binnen en buiten de schoolmuren. De vierde functie van taal is het verwerven van deze kennis; dit vraagt een grote woordenschat om de complexe taal te kunnen begrijpen.

Dan volgt de laatste, de vijfde functie van taal, de moedertaal als uiting van de etnische groep, de hieraan verbonden cultuur waartoe het kind behoort.

De mate van beheersing van deze vijf functies heeft op allerlei gebieden consequenties voor het volgen van onderwijs. Betekenisverlening bevordert de ontwikkeling van de woordenschat, hiervoor is het noodzakelijk om te kunnen waarnemen, concentratie te kunnen opbrengen en gegevens te kunnen opslaan in het geheugen.

Taal kun je alleen ontwikkelen in een sociale context, in interactie met andere kinderen en met volwassenen.

2.5 Mogelijkheden voor taalinterventies

Het gebruik van kunstbeschouwingsmethoden in lessen aan kinderen met SLI kan een gunstig effect hebben op één of meer aspecten van taalbeleving, taalverwerving en taalverwerking verbeteren.

Dit zijn enkele taalinterventies die gebruik maken van dit effect:

- Burger (2012) vindt dat er in het begeleiden van jongeren met SLI sprake moet zijn van een ontwikkelingsstimulerend onderwijsklimaat. Zij stelt dat dit een omgeving moet zijn waarin jongeren zich veilig voelen en waarin ze gehoord en gezien worden.
- Vragen stellen aan deze jongeren is bevorderlijk voor het abstractieniveau van hun redeneren en dat is weer stimulerend voor vaardigheden op het gebied van begripend lezen en het begrijpen van schooltaal (Van Kleeck, 2008).
- Leerlingen laten nadenken over wat ze willen vertellen is belangrijk voor het verhogen van hun denkniveau. Nadenken gebeurt dan door middel van een zo natuurlijk mogelijke taal en communicatie (Burger et al, 2012).
- Dat het aanleren van woorden in een betekenisvolle context gebeurt, is belangrijk voor elke leerling (Burger, 2012). Voor leerlingen met vormen van SLI blijkt dit van essentieel belang. Het toevoegen van een leescomponent aan de lessen kunstbeschouwing zou voor deze leerlingen een extra hulpmiddel kunnen zijn. Voor een leesproces is het beter wanneer jongeren ook leren anticiperen op basis van de context (Burger et al, 2012).
- Een volgende functie is woordenschatontwikkeling. Jongeren slaan woorden op in semantische netwerken, daarom is het belangrijk woorden thematisch aan te bieden (Burger et.al., 2012).

- Een andere functie is de ontwikkeling van de taal-denkrelatie: redeneren over oorzaak en gevolg en het formuleren van complexe schooltaal. Voor kinderen met specifieke taalstoornissen is het gebruik van taal om te redeneren moeilijk (Burger et al, 2012). Verschillende soorten activiteiten zijn geschikt voor het voeren van taal-denkgesprekken (Van Bokkum & Van der Velden, 2002) een waarnemingsanalyse is een van de mogelijkheden.
- Kinderen met specifieke taalstoornissen vinden het ingewikkeld om een verhaal te vertellen. Ze hebben moeite met samengestelde zinnen die het verband in een verhaal aangeven. Individuele gespreksmomenten of gesprekken in een kring zijn prima momenten om aan verhaalopbouw te werken (Burger et al, 2012).
- Het opdoen van succeservaringen door gezamenlijk een kunstwerk te bekijken en te interpreteren, met de hulp van een volwassene die deze inbreng kan vangen, verduidelijken en van feedback voorzien, biedt een leerling die slecht verstaanbaar spreekt, of woordvindingsproblemen heeft de mogelijkheid zijn/haar bijdrage aan de inhoud van de les te leveren.

2.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik deelvraag 2 beantwoord: “Welke aanknopingspunten bieden literatuur en beleid ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met ernstige spraak-/taal problemen?” In het verleden werden kunstbeschouwingslessen opgezet vanuit de eigen visie van de vakdocent. Na bemoeienis vanuit het ministerie van OCW zijn landelijke kerndoelen voor kunstbeschouwing geformuleerd. Aan het beschouwen van kunst wordt in het huidige onderwijs een cultureel maatschappelijk doel toegekend. Ten aanzien van de kerndoelen voor kunstbeschouwing bestaat er een verschil in de verdieping van de materie tussen speciaal en regulier onderwijs.

Ten aanzien van de opbrengst van kunstbeschouwing worden drie aspecten genoemd: de persoonlijke betekenisverlening van de kijker, het waarnemen op esthetisch vlak en een kunstwerk van inhoudelijke en contextuele kennis voorzien.

Vanuit de literatuur over leerlingen met SLI worden de vijf functies van taal benoemd, te weten uitwisseling, de vaardigheid om te communiceren, het aanbrengen van ordening en samenhang in de informatiestroom, het verwerven van kennis over de samenleving waarin wij leven, en de vijfde, de taal van de etnische cultuur waar je bij hoort.

En ter afsluiting de verschillende taalinterventies voor leerlingen met SLI, zoals een ontwikkelingsstimulerend onderwijsklimaat, het verhogen van het abstractieniveau van redeneren, het aanleren van woorden in een betekenisvolle context, de woordenschatontwikkeling, de ontwikkeling van de taal-denkrelaties, het vertellen van een samenhangend verhaal en het opdoen van succeservaringen.

Hoofdstuk 3 Visual thinking strategies

In dit derde hoofdstuk bespreek ik de “Visual thinking strategies”, een dialoog over kunstwerken met behulp van vooraf geformuleerde vragen. Dit heeft betrekking op deelvraag 3: “Wat zijn de opvattingen van Housen ten aanzien van het vormgeven van kunstbeschouwingslessen?”

3.1 De “Visual thinking strategies”

De methode “Visual thinking strategies” geeft een aanzet tot het interpreteren van en praten over kunstuitingen. Visual thinking strategies (VTS) is 30 jaar geleden ontwikkeld door Abigail Housen en collega's. Housen is medeoprichter van “Visual Understanding in Education” en coauteur van het curriculum VTS. Dit curriculum wordt in het Amerikaanse onderwijs toegepast bij het ontwikkelen van het kritisch analytisch denkproces. Het beschrijft denkstrategieën voor het onderzoeken van de esthetische ontwikkelingsbehoeften en de reeds aanwezige natuurlijke manier van kijken.

VTS gaat over mogelijkheden van denken, over gedachten en gevoelens die kinderen ervaren bij het kijken naar kunst. Het gaat over gevoel voor schoonheid. Kinderen/jongeren willen begrijpen wat ze zien. Door het stellen van open vragen over een kunstwerk, bevordert VTS verschillende vaardigheden om dit kijken te stimuleren. Haanstra zegt over schoonheid het volgende: *“Esthetische ervaringen kenmerken zich door de specifieke uitdaging die in kunstwerken besloten ligt en de vaardigheden van de beschouwer die nodig zijn om een interactie met het werk aan te gaan”* (Haanstra, 1995, p. 47).

Kijken naar kunst zet kinderen aan tot nadenken over verschillende antwoorden, antwoorden die meer verdieping en een complexere materie betreffen. Hoe meer je kijkt, hoe meer je ziet. VTS stimuleert ons denken over schoonheid en de ontwikkeling van ons kritisch denken (Housen, 1983).

Het kernidee van deze kunstbeschouwingsmethode is het stellen van vragen binnen een kleine groep leerlingen, waarbij gebruik gemaakt wordt van drie fundamentele vragen terwijl we kijken naar een kunstwerk:

- Wat zie je op deze afbeelding?
- Wat brengt je op het idee om dit te zeggen?
- Wat zie je nog meer?

(Housen, 2007)

Door het stellen van deze drie open vragen, ontstaan volgens Housen onderlinge verbanden binnen ons denkvermogen. Dit nodigt wederom uit tot het leggen van nieuwe verbanden binnen ons denken. De deelnemers leren van deze manier van kijken en denken:

observeren, evalueren, speculeren en synthetiseren, kortom kritisch denken. Deze manier van vragen stellen nodigt uit om gezamenlijk hardop na te denken, op zoek te gaan naar een mogelijke betekenis van de kunstuiting. Het biedt mogelijkheden voor gedifferentieerde interpretatie, verschillende manieren van kijken en betekenisgeven. Door herhaaldelijk te kijken krijg je hernieuwde informatie en een kans om de reikwijdte van de eigen en de gemeenschappelijke gedachtegang te ervaren. Door al deze gedachten komen weer nieuwe vragen op en kunnen vervolgiinterpretaties en andere zienswijzen ontstaan. De sociale interactie die zo binnen deze groep plaatsvindt geeft een grotere reikwijdte dan de eigen eenzame gedachtenspinsels.

Housen (1983) en Yenawine (1997) noemen een aantal belangrijke zaken die de leerlingen moeten beheersen om deze methode te kunnen toepassen:

- kunnen deelnemen aan de communicatie rond het onderwerp;
- vaardigheden bezitten om verbale interpretaties over kunstbeleving te uiten;
- verdiepen binnen het gesprek, de interactie aangaan;
- in een groep kunnen functioneren;
- in staat zijn naar een ander te luisteren;

- het belang onderkennen van het horen en delen van de mening van leeftijdsgenoten.

3.2 De fasen van VTS

Housen en Yenawine (2002) hebben het beschouwingsproces wetenschappelijk onderzocht en op basis van hun bevindingen onderwijsadviezen geformuleerd. Housen startte een onderzoek vanuit haar eigen fascinatie met kunst. Waarom zijn er mensen die kunst vreselijk vinden en andere mensen die juist geboeid worden door kunstuitingen? Zij ging op zoek naar de ontwikkeling van gevoel voor de esthetische waarde van kunst.

Tijdens haar onderzoek (Housen (1983) in *Aesthetic thought*, (2001-2002), ontdekt ze dat mensen bij het kijken naar kunst verschillende fasen doorlopen en dat dit volgens voorspelbare patronen verloopt. Deze patronen van kritisch en creatief denken worden onderverdeeld in vijf fasen. Elke fase voegt nieuwe dimensies toe, die uiteindelijk leiden tot esthetisch denken.

In de eerste fase – die van de *accountive viewer* - leggen mensen verbanden tussen wat ze zien en wat ze zelf al kennen, Het gaat hierbij om concrete opmerkingen, het verhaal over wat je ziet, het kunstwerk en de kijker staan niet los van elkaar.

Tijdens de volgende drie fasen nemen de complexiteit van het waarnemen en die van het denken toe.

Fase twee – die van de *constructive viewer* - biedt de kijker een duidelijker kader, vanuit de eigen perceptie, de eigen kennis over de leefwereld; in deze fase worden je eigen waarden benoemd. De kijker kan zichzelf buiten het kunstwerk plaatsen, het kunstwerk als iets op zichzelf staands bekijken en eventueel eigen gevoelens en emoties in relatie tot het werk verklaren.

In de derde fase – die van de *classifying viewer* - bestudeert en analyseert de kijker het werk vanuit kunsthistorisch oogpunt. Gerichte informatie over de maker en uitvoeringswijze evenals de uiterlijke vorm spelen in deze fase een rol. De verschillende kunsttermen en de maatschappelijke positie van de kunstenaar bepalen in deze fase het gesprek. Het kijken wordt complexer, de meerdere lagen binnen een kunstwerk worden bestudeerd en opnieuw overdacht.

Fase vier – die van de *interpretive viewer* - biedt nieuwe inzichten en ervaringen door formeel aanwezige kennis over het kunstwerk in te passen in het vervolg van het kijk- en denkproces. De kijker voegt deze inzichten toe aan zijn al opgebouwde gewaarwordingen. De eigen kennis verdiept zich door vergelijking en verrijking, door het opnieuw interpreteren van het zichtbare, de feitelijkheden en de gedachten over dit kunstwerk.

In de laatste, de vijfde fase – die van de *re-creative viewer* - wordt het kunstobject met een open blik tegemoet getreden. De kennis over het kunstwerk wordt herschreven, opnieuw bevraagd en overdacht, met een geoefend oog en kritisch denkvermogen. Er ontstaat een wisselwerking met het kunstwerk. De beweegredenen van de maker gaan in deze fase een specifiekere rol spelen.

Housen en Yenawine (2002) stellen dat goed luisteren naar de opmerkingen van kijkers, naar de manier waarop deze ervaring tijdens de verschillende fasen door de kijker wordt verwerkt, ons helpt bij het ontwerpen van specifiek onderwijsmateriaal voor het kijken naar kunst. Beeldanalyse bevordert de kritische denkstrategie: observeren, speculeren op basis van bewijsmateriaal en constateren, evenals het heroverwegen van de gevonden informatie en het herhalen van de vraag “Wat zie je nog meer?” (VTS-symposium, 2013).

Zoals uit bovenstaande blijkt, stimuleren deze verschillende fasen het waarnemen en het analytisch denkvermogen. Voor het vormgeven van een lesopzet bieden deze ontwikkelaars een kader. Dit kader heeft betrekking op het maken van een specifiek leerplan, waarbij de fasen één tot en met vijf uit het VTS-curriculum worden doorlopen. Bij de toepassing van de eerste twee fasen wordt vooral gebruikgemaakt van de 3 essentiële vragen: wat zie je op deze afbeelding?; wat brengt je op het idee om dit te zeggen?; wat zie je nog meer?

Deze vragen zijn voor de beginnende kijker van belang om het kunstwerk te doorgronden (Housen & Yenawine, 2002). Uit onderzoek van Yenawine (zoals geciteerd in HousenArtViewing, 2007) is gebleken dat de fasen één en twee bruikbaar zijn voor alle leeftijden en verschillende insteekniveaus, vooropgesteld dat men beschikt over goed gekozen afbeeldingen.

Tijdens het VTS-symposium (2013) in de Hermitage in Amsterdam werd door A. Chase Gulden (VTS Regional Director, New York) gesteld dat deze methode vanaf de leeftijd van 8 jaar zeer goed in musea en scholen is toe te passen.

3.3 De drie essentiële vragen

De drie kernvragen van de VTS-methode zijn voor alle ontwikkelingsfasen gelijk. De rol van de docent is deze vragen te stellen, hierna kort samen te vatten wat er is gezegd, de vraag opnieuw te stellen en het gesprek te stimuleren.

Vooraf in fase één is de eerste vraag van evident belang: “wat zie je op deze afbeelding?”, waar gaat het kunstwerk over, deze vraag biedt mogelijkheden tot het vertellen van een verhaal; de kijkers blijven gefocust op de afbeelding. Er wordt aandachtig gekeken en er volgt een opsomming van feitelijkheden die zichtbaar zijn. Luisterend naar de verschillende gezichtspunten van meerdere kijkers ontstaat een intensieve kijkervaring.

De tweede vraag: “wat brengt je op het idee om dit te zeggen?” richt zich meer op het groepsproces, op het betekenis geven aan je eigen interpretatie en het luisteren naar de interpretaties van anderen. Het kijkproces wordt ingewikkelder en biedt verdieping.

Bij de derde vraag: “wat zie je nog meer?” verbreedt en verdiept het kijken en zoeken zich, de groepsleden ervaren dat er meerdere betekenissen, emoties en meningen mogelijk zijn.

De drie vragen stimuleren actieve deelname aan een kijkproces waarin leerlingen gericht leren kijken, eigen keuzes maken, interpreteren en reflecteren op zichzelf en andere kijkers, kortom kritisch denken. Ze leren bovendien dat gemaakte keuzes tijdens het gesprek kunnen veranderen. Door het kijken naar kunstwerken ontwikkelen kinderen met deze methode een gevoel voor schoonheid. (Housen, 2002).

Fase twee gaat om een complexere kijkervaring, de methode gaat dieper in op de vaardigheden en technieken die nodig zijn om het kunstwerk te vervaardigen. Daarnaast spelen artistieke keuzes en waarden een toenemende rol bij het kijkproces. Ook het stellen van vragen over de beweegredenen van de kunstenaar wordt belangrijker.

In fase drie gaan meerdere factoren een rol spelen, de gehele informatiestroom wordt complexer. Dit vraagt van de kijker dat hij een eigen standpunt over het kunstwerk inneemt. Fase vier, en zeker fase vijf vereisen een open houding ten aanzien van meningsvorming en het gebruik van discussietechnieken. Ook het aanbrengen van meer variatie in woordgebruik hoort bij deze fasen.

3.4 Het ontwikkelen van kunstbeschouwingslessen

Housen (2001) stelt dat het bij toepassing van de VTS-methode belangrijk is om de gemiddelde ontwikkelingsfase van de jongeren vooraf in te schatten. Door uit te gaan van de gemiddelde ontwikkelingsfase is de leerkracht in staat vragen te stellen die de leerlingen de meeste kans op ontwikkeling biedt.

Het volgen van de gedachtestroom van leerlingen die een kunstwerk bekijken, door het stellen van de drie kernvragen, is voor een leraar van vitaal belang om een ontwikkelingsperspectief op te stellen.

Binnen een lesprogramma op basis van VTS helpt het meetsysteem voor esthetische ontwikkeling (Housen, 1983, 2000) de vragen waar leerlingen in verschillende fasen tegenaan lopen gedetailleerd in beeld te brengen. Hierdoor wordt het mogelijk om bij het

ontwerpen van lessen rekening te houden met de vragen die bij afzonderlijke groepen leven, waardoor de kans op ontwikkeling wordt vergroot.

Voor het ontwerpen van een VTS-lesprogramma volgen we de verschuiving in het denkproces naar een volgende fase: we benaderen de persoonlijk betekenisgeving aan een kunstwerk van elk individu zo dicht mogelijk.

Zo ontstaat een proces met nieuwe observaties, waarin de eigen keuzes bij het aangaan van een volgende uitdaging centraal staan. Het VTS-onderwijs gaat over het oefenen van denkstrategieën, het betekenisgeven aan en verwoorden van ons denken. Door te observeren, te formuleren en denkwijzen te onderbouwen maken leerlingen de stap naar een volgende ontwikkelingsfase. De rol van de docent in dit proces van waarnemen is actieve deelname van de kinderen aan dit gesprek te begeleiden en te stimuleren. De leerkracht herhaalt en formuleert het antwoord in nieuwe bewoordingen, brengt structuur aan in de nieuwe informatie.

De leerling verdiept het eigen denkproces. De vaste vragen en goed gekozen beelden richten zich op het esthetisch stadium waarin de kijkers zich bevinden (Housen, 2002).

De keuze van de kunstwerken is een volgend belangrijk aspect van het ontwerpen van het VTS-curriculum. Voor Housen (2002) is het van belang dat werken vanuit verschillende esthetische invalshoeken vragen oproepen die een gevarieerde meningsvorming mogelijk maken.

Over de vraag waarom juist het gebruik van goed gekozen kunstuitingen van groot belang is schrijft Housen (2002) dat kunst optimale mogelijkheden biedt om een gezamenlijke kijkervaring in een klaslokaal te ensceneren. Door de gekozen kunstwerken, werken die vanuit historisch perspectief en om hun beeldende kwaliteiten zijn uitgezocht, bieden de jeugdige kijkers mogelijkheden om via de verschillende fasen een eigen ontwikkelingstraject te volgen. Deze werken bieden een veelzijdigheid aan ondersteuning bij het analytisch denkproces.

3.5 Verantwoording VTS

In 1993 startte Housen samen met collega's een vijf jaar durend longitudinaal onderzoek dat moest aantonen dat VTS het kritisch denken en de kennis- en vaardighedenoverdracht bevordert. Uit de resultaten blijkt dat deze methode de esthetische groei stimuleert, dat deze manier van vragen stellen naar aanleiding van een kunstwerk niet alleen het betekenis geven aan kunstuitingen bevordert, maar ook invloed uitoefent op het denken en de uitbreiding van kennisvaardigheden.

De VTS-methode heeft niet alleen betrekking op kritisch denken, de overdracht van kennis en vaardigheden met betrekking tot context en inhoud maken ook een groeiproces mogelijk.

Tijdens het onderzoek werd mede bekeken of deze manier van vragen stellen over een kunstwerk specifieke invloed heeft op de ontwikkelingsgroei. Tischman en anderen, onderzoekers van het Project Zero-onderzoek van Harvard (1999, in *Aesthetic thought, 2001-2002*) zeggen hierover dat het "Visual Thinking Curriculum" een bescheiden maar significante toename van cognitieve vaardigheden laat zien bij het van betekenis voorzien en interpreteren van kunst. Deze toename van cognitieve vaardigheden is tevens waarneembaar bij het interpreteren van niet-artistieke afbeeldingen.

Het langdurige longitudinaal onderzoek heeft volgens Housen (2002) aangetoond dat er sterke aanwijzingen zijn dat door toepassing van VTS overdracht van context en inhoud op twee gebieden plaatsvindt.

Vooraf in fase twee wordt de ontwikkelingsdrempel van overdracht naar een esthetisch volgend niveau overschreden. Het vraagt leerlingen betekenis te geven aan de eigen interpretatie (Housen, 2002).

Dit onderzoek stelt dat jonge lezers bij het doorlopen van de verschillende ontwikkelingsstadia van de beginnende lezer, daarnaast goed in staat zijn tot 'beeldend' lezen, het bevragen van een kunstwerk en hiervan de eigen betekenis doorgronden. Het lijkt een eenvoudige methode, maar het toepassen van VTS vereist een uitgebalanceerde keuze van kunstuitingen en een vastgestelde volgorde van vragen. De kunstuiting is een wereld op zich waarbij een veelheid aan vragen en gedachten, interpretaties en evaluaties aan ons innerlijk voorbij trekt. Al deze informatie kan van eigen betekenis worden voorzien zonder hierbij een waardeoordeel uit te spreken.

3.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik deelvraag 3 "Wat zijn de opvattingen van Housen ten aanzien van het vormgeven van kunstbeschouwingslessen?" beantwoord.

Centraal in de methode van Housen en anderen staat dat kinderen/jongeren via Visual Thinking Strategies kennismaken en ervaringen opdoen met het relateren van kunst aan hun belevingswereld, zodat zij zich een eigen mening kunnen vormen aan de hand van drie kernvragen: Wat zie je op deze afbeelding?, Wat brengt je op het idee om dit te zeggen?, Wat zie je nog meer?

De VTS-methode is gericht op aandachtig kijken naar kunst, vereist in eerste instantie geen achtergrondkennis en is toegankelijk en tijdloos. Elke persoon formuleert en interpreteert kunst op een andere wijze, er bestaan geen goede of foute verhalen of antwoorden.

Kunstbeschouwing volgens de VTS-methode is dus een middel om te komen tot een gezamenlijk open gesprek over betekenis geven aan een kunstwerk, en om echt kijken te stimuleren; het geeft een aanzet tot esthetische groei.

VTS volgens Housen en anderen stimuleert het waarnemen, ontwikkelt denkstrategieën en leert deelnemers kritisch-analytisch te denken.

VTS stimuleert om niet alleen af te gaan op de eerste indruk. Het leert leerlingen meebewegen met het denkproces van andere kijkers, een interactie met de leeromgeving aan te gaan.

Hoofdstuk 4 Reageren op hedendaagse kunst

In dit vierde hoofdstuk wil ik de manier van reageren op kunstuitingen beschrijven die Barrett als werkwijze heeft geïntroduceerd. Dit betreft deelvraag 4 “Wat zijn de opvattingen van Barrett ten aanzien van het vormgeven van kunstbeschouwingslessen?”

4.1 Gezamenlijk kijken naar een kunstwerk

Het uitwisselen van persoonlijke interpretaties van een kunstwerk is een manier van kijken naar kunstuitingen die in Nederland is geïntroduceerd door Terry Barrett (emeritus hoogleraar Kunstbeschouwing, Department of Art Education, The Ohio State University). Volgens Barrett (2009) leer je via het uitwisselen van persoonlijke interpretaties meer over een kunstwerk.

Barrett (2000) stelt een manier van filosoferen over kunst voor, met behulp van de vragen: wat zie je, en hoe kom je daarbij? Wanneer we schrijven of vertellen over wat we zien en ervaren bij het bekijken van een kunstwerk, is dit niet alleen een vermelding, maar tevens een denkwijze, we geven betekenis aan ons denken over het werk (Barrett, 2000). Het beschrijven van wat je ziet en daarover met elkaar communiceren zonder een oordeel te vellen, levert boeiende informatie en interactie op.

Voorkennis van leerlingen wordt gebruikt om een kunstwerk te interpreteren. Door gezamenlijk te kijken, beschik je als groep over een aanzienlijk spectrum van informatie en kennis over een kunstwerk. Je hoeft geen verstand te hebben van kunst om tot een goede interpretatie te komen (Barrett, 2002).

Het gaat over communicatie, een gesprek, op een wijze waarbij goed en fout niet van toepassing zijn, het gesprek gaat over een hedendaags kunstwerk. Kunstwerken bieden ons kennis en ervaringen die we op een andere wijze niet zouden hebben opgedaan (Barrett, 2002).

Eisner (2002) stelt dat praten over wat ons interesseert beter beklijft, het verdient daarom zijn voorkeur om met kinderen te praten vanuit hun eigen gevoelens, beelden en kennis. Gezamenlijk betekenis verlenen gaat mede over luisteren naar elkaars interpretaties, over uitwisseling van elkaars ziens- en ervaringswijze, over universele gevoelens en emoties. Je eigen observaties formuleren, gezamenlijk hardop nadenken. Mogelijk ook over de kunstenaar zelf en de kunststroming waartoe hij/zij behoort?

Terry Barrett introduceert binnen het artist-in-residence programma van het lectoraat Kunstpraktijk en artistieke ontwikkeling van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, “het gesprek als leermiddel in het kunstonderwijs” (2009).

Uitgangspunt voor een gesprek zijn drie vragen:

- Wat zie ik?
 - Waar denk ik aan?
 - Wat betekent het?
- (Barrett, 2010, p. 5)

Door gezamenlijk hardop te denken vanuit deze drie hoofdvragen kom je volgens Barrett uit bij een aantal vervolgvragen:

- Wat intrigeert mij in dit kunstwerk?
 - Wat betekent dit voor mijzelf?
 - Zou ik dit schilderij van betekenis kunnen voorzien?
- (Barrett, 2002, p. 35).

en de uitgangspunten:

- Het denkproces van interpretatie verwoorden;
 - Het passief toepassen en het actief inzetten van interpretatieprocessen
- (Barrett, 2002, p. 35).

4.2 Het reactieproces

Tijdens een gezamenlijke interpretatie van een kunstwerk, waarbij hardop denkend een kijkproces op gang wordt gebracht, beschrijven we bij “Wat zie je?” eerst in woorden wat er zichtbaar is. Je zegt duidelijk, “ik zie”, omdat je niet weet of de ander hetzelfde ervaart als jij. Wat voor de één duidelijk lijkt, is voor een ander onzichtbaar of onbenoembaar. Barrett (2002) wil bij de start van dit interpretatieproces de transitie van visueel naar verbaal optimaliseren; probeer in eerste instantie zo letterlijk mogelijk te beschrijven, zonder betekenis aan de woorden te verlenen.

Daarna “Waar denk ik aan?” hierbij volgen de verschillende associaties bij de afzonderlijke genoemde woorden. Een interpretatie kan dualistisch zijn (Barrett, 2002), dit betekent dat je heel precies moet formuleren om voor anderen duidelijk te maken waar je aan denkt. Een kunstuiting die dichtbij mijn eigen wereld staat, is makkelijker in een context te plaatsen.

Dan volgt een proces waarbij meerdere vragen mogelijk zijn: Wat betekent het? Kunnen wij het werk van betekenis voorzien? Kennen wij de betekenis/bedoeling van de maker? Heeft deze kunstenaar nog meer werk gemaakt? Wat zijn overeenkomsten en verschillen tussen verscheidene kunstwerken van één maker? (Barrett, 2002). Hierna kunnen verschillende antwoorden worden gegeven.

Samen onderzoeken de deelnemers wat de kunstenaar nog meer met zijn werk zou hebben kunnen zeggen. Elke deelnemer gebruikt zijn/haar voorstellingsvermogen: wat wil dit kunstwerk mij tonen? En beantwoordt deze vraag voor zichzelf. Dit proces toont de uniciteit en diversiteit van de verschillende kunstuitingen (Barrett, 2002).

Vervolgens hergroepeert de docent de interpretaties die overeenkomsten vertonen. Dit maakt kijkers duidelijk op grond waarvan je categorieën aanlegt; het maakt ze tevens bewust van het feit dat je niet te snel je interpretatie als kloppend verwoordt, niet van veronderstellingen uitgaat; er zijn meerdere interpretaties mogelijk. Het resultaat is een verbreding van hun perceptie en hun blikveld. Kunstuitingen tonen ons zaken waar we ons daarvoor nog niet van bewust waren. Een kunstwerk vertolkt meerdere onderwerpen en plaatst deze in een breder perspectief.

Door de opgedane informatie, door eigen onderzoek, is de kijker mogelijk nieuwsgierig geworden naar wat anderen over deze kunstenaar te zeggen hebben. Door uitwisseling van ieders verbindingen vindt verbreding en verdieping van voorkennis plaats (Barrett, 2002).

Interpretatie van kunstwerken gaat niet alleen over wat de kunstenaar voor intentie heeft met zijn/haar werk. Het gaat ook over plaatsing binnen de historische context, het tijdsperspectief waarbinnen de kunstenaar leeft. De eigen ervaringen en culturele gewoontes spelen een rol en zijn tijd- en plaatsgebonden (Barrett, 2002).

Kunstenaars voorzien hun kunstwerken vaak van eigen interpretaties. Ze creëren nieuwe beelden, transformeren bestaande objecten, veranderen het materiaal van bekende objecten, voegen nieuwe ideeën toe, gebruiken woorden in combinatie met afbeeldingen, gebruiken ideeën uit het onderbewustzijn, passen metaforen toe. Eisner (2002) stelt dat kunst ons de mogelijkheid biedt, om de wereld vanuit een breed spectrum, vanuit meerdere invalshoeken te bekijken en te interpreteren.

Er is geen sprake van één enkele beschouwing van een kunstwerk die de betekenis van het werk weer geeft. Vanuit verschillende invalshoeken zijn meerdere interpretaties mogelijk (Barrett, 2002).

De waardebepaling van kunst kan van belang zijn om te praten over het kunstwerk, het hangt in een museum dus is het kunst, je kan het mooi of lelijk vinden, dat mag. Waar het Barrett vooral om gaat, is de argumentatie binnen dit gesprek.

Het waarderen van een kunstwerk hangt af van de interpretatie. De interpretatie geplaatst in de persoonlijke, historische, intellectuele, filosofische en artistieke context (Barrett, 2004).

Daarnaast benoemt Barrett het belang van het tonen van het gehele kunstwerk, geen door eigen keuzes gemaakte uitsnede, dit beïnvloedt de interpretatie (Barrett, 2002).

Degenen die kunst bekijken en interpreteren krijgen nieuwe inzichten; dit voorziet in een intrinsieke behoefte en zet soms aan tot verandering. Een kunstwerk van een betekenis

voorzien leidt je door het werk heen, het biedt de kijker meer kennis over kunst, maar ook over andere disciplines gerelateerd aan dit werk.

Het gesprek biedt nieuwe ideeën en gevoelens over kunst, over de wereld, over jezelf, over hoe anderen over dit kunstwerk denken.

Er is niet één goede interpretatie, elke interpretatie biedt de kijker verschillende mogelijkheden.

Werken die door verschillende historici, curatoren en commentatoren zijn geïnterpreteerd bieden meer mogelijkheden tot een diepere interpretatie, door de hoeveelheid kennis die al voorhanden is en de plaatsing van het werk binnen de algemene en de historische context.

'Bij het interpreteren van kunst schakelen we heen en weer tussen het beschrijven van een specifiek object en het interpreteren van het schilderij als geheel, zoals we, wanneer we een zin lezen, de betekenis van de woorden van die zin moeten kennen, maar we ook de context van de zin als geheel nodig hebben om de betekenis van de woorden te begrijpen. De woorden zijn van invloed op de betekenis van de zin en de zin is van invloed op de betekenis van het woord. Deze relatie van het deel tot het geheel wordt de hermeneutische interpretatiecirkel genoemd. Deze cirkel speelt een rol bij de interpretaties van alle kunstwerken. De hermeneutische cirkel wijst ons op de onderlinge afhankelijkheid van interpretatie en beschrijving. Als meer dan één interpretatie wordt geaccepteerd, zijn alle interpretaties gelijk.' (Barrett, 2002, p. 53)

Er bestaat geen beste interpretatie; het is een proces om met een activerende manier van kijken door te dringen tot de gezamenlijke essentie van een kunstwerk.

Barrett (2002) zegt hierover dat het belangrijkste van het kijk- en denkproces is de persoonlijke interpretatie naast die van anderen te leggen; dit verbreedt onze kennis over het werk en onze kennis over elkaar. Individuele en gemeenschappelijke betekenisgeving zijn de moeite waard om gehoord te worden.

4.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik deelvraag 4 "Wat zijn de opvattingen van Barrett ten aanzien van het vormgeven van kunstbeschouwingslessen?" beantwoord.

Een gezamenlijke interpretatie van een kunstwerk, waarbij hardop denkend een kijkproces op gang wordt gebracht, is de manier van kijken naar kunstwerken geïntroduceerd door Barrett. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de voorkennis die de deelnemers bezitten. Deze kennis ontstaat door een kunstwerk te interpreteren en het in eerste instantie zo letterlijk mogelijk te beschrijven zonder daarbij betekenis aan de woorden te verlenen. Daarna wordt het kunstwerk op meerdere gebieden van betekenis voorzien en wordt deze betekenis omgezet in eigen woorden.

Barrett stelt dat het bij betekenis verlenen gaat om luisteren naar elkaars interpretaties, om uitwisseling van elkaars ziens- en ervaringswijze, om universele gevoelens en emoties. Het gaat om gezamenlijk hardop nadenken over de betekenis geplaatst binnen de context van het kunstwerk. Barrett benoemt dit als de relatie van het deel tot het geheel. Dit gezamenlijk, als groep, kijken bestempelt Barrett als essentieel; het doorlopen van het kijk- en vertelproces verdiept en verbreedt je eigen horizon op meerdere fronten. Bij de toepassing van deze manier van kijken kiest Barrett voor een hedendaags kunstwerk.

Hoofdstuk 5 Beantwoording hoofdvraag

In dit vijfde hoofdstuk zal ik mijn vraagstelling voor deze literatuurstudie beantwoorden “In hoeverre zijn de kunstbeschouwingsmethoden van Housen en Barrett geschikt voor het vormgeven van lessen kunstbeschouwing voor kinderen (van 9 tot 12 jaar) met ernstige spraak-/taalproblemen in het speciaal onderwijs?”

5.1 De vijf functies van taal in combinatie met kunstbeschouwingsmethoden

De vijf functies van taal volgens Burger en Scheper (2012), benoemd in hoofdstuk 1 en 2, wil ik relateren aan de hoofdvraag.

Door middel van uitwisseling, de eerste functie van taal, creëer je sociale verbondenheid. Zowel de VTS-methode van Housen als het kijken naar hedendaagse kunst volgens de werkwijze van Barrett, speelt in op deze sociale interactie door het gesprek in groepsverband te voeren. Beide methodes zijn er op gericht de interactie van de kijkers onderling te bevorderen.

De tweede functie, de vaardigheid om te communiceren, is een vereiste om je over de inhoud van de lesstof te kunnen uitdrukken, en begrepen te worden. Deze bekwaamheid is noodzakelijk om onze persoonlijke interpretatie van een kunstwerk aan andere groepsleden te kunnen vertellen en te verduidelijken. Dit vertellen van je eigen verhaal, het toepassen van conversatieregels, vraagt om taalbegrip.

Dan volgt de derde functie: ons denkvermogen, het aanbrengen van ordening en samenhang in informatie. Zelfstandig denken en ordening van informatie zijn noodzaak bij het reageren op een kunstwerk, en voor het slagen van een gesprek. Het gericht waarnemen van een kunstwerk en formuleren wat de jongere zelf over een kunstwerk te vertellen heeft - het betekenis geven - bevorderen het denkvermogen. Het beheersen van taal biedt mogelijkheden om ons handelen en de onderlinge relaties tussen mensen logisch te verklaren.

De vierde functie van taal is het verwerven van kennis over de maatschappij waarin wij leven. De gebruikte kunstwerken tonen een verbeelding van, of geven een interpretatie van de wereld waarin wij leven. Door een gericht gesprek over het kunstwerk, plaatsen wij deze wereld binnen een nieuwe context. De jongeren leren zichzelf verbaal te uiten, een waarborg om deel te kunnen nemen aan onze maatschappij, zij ervaren kennis op cultuurhistorisch en cultureel gebied.

De vijfde en laatste functie van taal, de moedertaal als uiting van de etnische groep waartoe het kind behoort. Het feit dat volgens beide methodes de begrippen goed of fout niet bestaan, impliceert dat datgene wat je vanuit je eigen referentiekader over het kunstwerk kunt vertellen, vanuit je eigen etnische identiteit, gekend kan en mag worden.

Kinderen met SLI beheersen bovengenoemde functies in meer of mindere mate en dit bepaalt mede hun actieve deelname aan een gesprek over kunst. Vooral wanneer ze niet over voldoende woorden beschikken om hun gedachten uit te drukken, kan dit een belemmering zijn voor het praten over eigen interpretaties.

5.2 De toepassing van taalinterventies bij kinderen met SLI

De taalinterventies voor kinderen met SLI zoals in hoofdstuk 2 benoemd, zijn mogelijk toe te passen in de kunstbeschouwingsmethoden zoals beschreven door Housen en Barrett. Een ontwikkelingsstimulerend onderwijsklimaat is bij beide methodes de basis van het te voeren gesprek. Er wordt geen waardeoordeel uitgesproken over de manier van vertellen. Leerlingen worden tijdens het voeren van de kunstgesprekken gehoord en gekend.

Een volgende taalinterventie: het stellen van vragen voor het verhogen van het abstractieniveau. Binnen beide methodes leren kinderen vragen beantwoorden en vindt verdieping en verbreding van vraag en antwoord plaats. Vooral volgens de methode die

Barrett hanteert, wordt het zelf formuleren van vragen gestimuleerd; voor het aanleggen van categorieën heb je een eigen vraagstelling nodig.

Door het van betekenis voorzien van een kunstwerk laat je kinderen met behulp van beide methodes nadenken over wat ze willen vertellen, dit verhoogt het denkniveau van de leerlingen.

Door gebruik te maken van een kunstwerk en de manier waarop de vragen worden gesteld, plaatsen deze methodes de woorden die de kinderen leren in een betekenisvolle context. Deze nieuw geleerde woorden opschrijven voor leerlingen met SLI bevordert het leesproces en sluit aan bij het gericht zoeken naar de gelaagdheid in een kunstwerk “wat zien we nog meer?” de werkwijze van de VTS-methode.

Ontwikkeling en uitbreiding van de woordenschat binnen een bepaald thema bevordert de uitbreiding van het semantisch netwerk. Doordat het gesprek over een kunstwerk gaat en er binnen deze context gerichte vragen worden gesteld, vormt zich een thematisch afgerond geheel.

De ontwikkeling van taal-denkrelaties is voor kinderen met SLI moeilijk. Met behulp van een waarnemingsanalyse, het interpreteren van een kunstwerk, biedt deze werkwijze een bruikbare wijze van redeneren over oorzaak en gevolg en mogelijkheden voor het uitbreiden van complexe schooltaal.

Het vertellen van een samenhangend verhaal over de getoonde kunstwerken doet een beroep op het kritisch-analytisch denkvermogen. De verhaalopbouw wordt geoefend door het voeren van een gezamenlijk gesprek; leerlingen formuleren en onderbouwen zelf een verhaal en luisteren naar de visie van anderen. De gespreksleider brengt hierna structuur en verdieping aan in de gehoorde informatie, waardoor de verhaalopbouw nogmaals wordt gehoord.

Een samenhangend verhaal vertellen en het opdoen van een succeservaring, zijn van essentieel belang bij het bekijken van en spreken over een kunstwerk.

5.3 Communicatie met behulp van kunstuitingen

Communicatie met behulp van kunstuitingen biedt mogelijkheden voor een stimulerende interactie met taal als medium, ondersteund door beelden.

Aspecten van taal die van belang zijn bij het kijken en spreken over kunst zijn de vijf eerder genoemde functies: sociale verbondenheid door taaluitwisseling, taalbegrip en taalvaardigheid, het vermogen onze denkstrategieën te ordenen, het verwerven van kennis binnen een bepaalde context en als laatste de moedertaal als uiting van onze etnische identiteit.

Voor het waarnemen van kunstuitingen zijn concentratie, werkgeheugen, taalverwerking en taalverwerving van wezenlijk belang.

Dan volgt de taalproductie, de gesproken taal niet alleen begrijpen, maar deze ook adequaat kunnen toepassen binnen een kunstgesprek. Kinderen met SLI hebben moeite om hun gedachten onder woorden te brengen. De oorzaak hiervan kan zeer divers zijn. Te denken valt aan het niet beschikken over voldoende woorden (een kleine woordenschat), of bekende woorden niet snel genoeg uit het geheugen kunnen ophalen. Andere mogelijke beperkingen zijn onverstaanbaar spreken of het niet kunnen formuleren van begrijpelijke zinnen.

Het kunnen maken van betekenisonderscheid, het gebruik van het semantisch netwerk, de communicatieve functies, en dan nog het toepassen van de conversatieregels bepalen de mogelijkheden om deel te nemen aan een groepsproces. Deze vaardigheden vormen samen de essentie van beide methodes voor het beschouwen van een kunstuiting.

5.4 Overeenkomsten en verschillen tussen beide methodes

Wat beide kunstblikmethodes zoals beschreven in de vorige hoofdstukken beogen, is het op gang brengen van het denkproces bij gericht, langdurig kijken. Vervolgens richten beide

manieren van kijken zich op het kritisch-analytisch denkproces dat hierop volgt. Het belang van het formuleren van gedachten en vervolgens het luisteren naar wat de ander over deze afbeelding en gedachten vertelt. Een verschil tussen de beide methodes is het feit dat er ten aanzien van VTS significante bewijzen zijn dat deze manier van kunst kijken binnen een groep, gestuurd door het stellen van gerichte vragen, nieuwe denkstrategieën vormt en het kritisch-analytisch denken bevordert (Housen, 2002). Terwijl voor de methode die Barrett voorstaat geen wetenschappelijk bewijs wordt geleverd. Maar ondanks dit gebrek aan wetenschappelijk bewijs, lijkt deze methode zeer goed toepasbaar doordat kennis op een specifiek gebied wordt verbreed en een ervaring wordt gedeeld, en door de manier waarop het gesprek over een hedendaags kunstwerk wordt gevoerd.

Beide methodes gebruiken een activerende manier van waarnemen van kunstuitingen. Barrett start vanuit de kennis van het kind, het eigen wereldbeeld. Vervolgens gaat het om het benoemen en bevragen van deze voorkennis met behulp van het kijken naar een kunstwerk en het in een breder perspectief plaatsen van de eigen belevingswereld. Housen gebruikt bij haar methode vooral het kijken naar kunst vanuit het begrip esthetiek; het verdiepen van onze gevoeligheid voor de schoonheid van een kunstuiting. Geen waardeoordeel verbinden aan de betekenisgeving van kinderen is bij beide manieren van werken van essentieel belang.

5.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik mijn vraagstelling van deze literatuurstudie “In hoeverre zijn de kunstbeschouwingsmethodes van Housen en Barrett geschikt voor het vormgeven van lessen kunstbeschouwing voor kinderen (van 9 tot 12 jaar) met ernstige spraak-/taalproblemen in het speciaal onderwijs?” beantwoord. Kinderen met SLI hebben problemen met hun persoonlijke ontwikkeling en leervermogen. De vijf functies van taal kunnen worden toegepast bij beide methodes. Aan de orde komen het inspelen op de sociale interactie, het vertellen van je eigen verhaal, het binnen een groep de conversatieregels toepassen, zelfstandig kunnen denken en de nieuwe informatie ordenen, een gericht gesprek over een kunstwerk voeren, jezelf verbaal uiten en gehoord worden want je mag je eigen gedachten vertellen.

Bij het toepassen van de taalinterventieregels staat bij het voeren van een kunstgesprek het ontwikkelingsstimulerend onderwijsklimaat aan de basis. De verdieping en verbreding volgt door het geven van antwoorden en stellen van nieuwe vragen, het verhogen van het denkniveau door het vertellen van je eigen verhaal en deze informatie in een betekenisvolle context plaatsen. Het stimuleren van de woordenschatontwikkeling door nieuwe woorden te plaatsten rond een thema komt aan de orde en redeneren over oorzaak en gevolg door het vertellen van een succesvol samenhangend verhaal.

De uitbreiding van ons semantisch netwerk, het toepassen van de conversatieregels, de grote van de woordenschat en de mogelijkheden om te communiceren, bepalen onze deelname aan een groepsproces. Beide kunstbeschouwingsmethodes bevorderen bovengenoemde vaardigheden en zijn gericht op het groepsproces.

Het stimuleren het denkproces door het stellen van gerichte vragen bij een langdurig kijkproces, het vormen van nieuwe denkstrategieën en het bevorderen van kritisch-analytisch-denkproces is door Housen wetenschappelijk onderbouwd. Hier tegenover staat de methode van Barrett, waar het wetenschappelijk bewijs ontbreekt maar lijkt deze goed toepasbaar voor de verbreding van gerichte kennis en het delen van ervaringen.

Bij het kijkproces start Housen vanuit de esthetische beleving bij het beschouwen van kunst terwijl Barrett start het interpreteren van een kunstwerk vanuit de eigen belevingswereld van kinderen. Het ontbreken van een waardeoordeel wordt in beide methodes als een essentiële voorwaarde genoemd.

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

In dit zesde hoofdstuk wil ik mijn conclusies en aanbevelingen beschrijven aan de hand van mijn bevindingen uit hoofdstuk 5.

6.1 Conclusies

Vooraf de eerste twee fasen binnen het curriculum VTS kunnen een belangrijke rol spelen bij het ontwerpen van lessen kunstbeschouwing in het onderwijs aan kinderen met SLI. De kinderen zijn in staat om concrete opmerkingen over een kunstwerk te maken en te kijken vanuit eigen referentiepunten.

De laatste drie fasen van dit curriculum, het doorzien van de gelaagdheid vanuit kunsthistorisch oogpunt, de formeel aanwezige kennis over het kunstwerk en het aannemen van een responsieve houding tot het kunstwerk zijn voor deze kinderen mogelijk te moeilijk.

Toepassing van het gesprek over hedendaagse kunst zoals Barrett dit beschrijft, is een mooie manier om een gesprek te voeren over de kennis die een kind bewust of onbewust bezit, maar die niet specifiek in het onderwijscurriculum wordt bevraagd. Daarnaast is het feit dat je door het gezamenlijk praten over een kunstwerk een zeer breed spectrum aan kennis verwerft een goede ondersteuning van de sociale ontwikkeling. Het gaat om het aansporen van de innerlijke behoefte om je te uiten in taal en het vinden van de woorden om je gevoelens te kunnen tonen. Dit biedt de mogelijkheid de zintuiglijke ervaring te delen met andere jongeren. Een kind moet dan de concentratie kunnen opbrengen om zijn eigen gedachten te ordenen en de aandacht om te luisteren naar hoe de ander zijn gevoelens in taal verbeeldt. Het gaat om het proces om tot een verbale verbeelding te komen.

De vraag blijft of deze processen leiden tot het vergroten van het taalvermogen. Dragen de beide methodes bij aan het gemakkelijker praten met leeftijdsgenoten omdat er geen oordeel aan verbonden is?

Communicatie is belangrijk om deel te kunnen nemen aan een gemeenschap: familie, buurt, school. Het letterlijk "vertalen", omzetten van wat wij denken en voelen in woorden is een vereiste om deel te kunnen nemen aan een gesprek. Het uitbreiden van de woordenschat is belangrijk voor ieder mens, maar voor leerlingen met een ernstige spraak-/taalbeperking is het van levensbelang.

Ik denk dat je met kinderen met SLI kunt praten/filosoferen over kunstwerken wanneer je gebruik maakt van deze manier van spreken, die zijn ingebed in onze gedachten over ons dagelijks leven, over de wereld waar wij samen deel van uitmaken. Hierdoor komen de kinderen in contact met belangrijke ideeën, maar komen ook lastige levensvragen ter tafel.

6.2 De functie van kunstbeschouwing voor kinderen met SLI

Welke functie vervult kunstbeschouwing door het bevragen van kunstwerken voor kinderen met SLI? Belangrijk is dat het gaat om het bevorderen van het denkproces en niet om het verkrijgen van exacte antwoorden.

Een kunstenaar bevraagt zichzelf, plaatst deze vragen in een historisch perspectief, stijgt uit boven zijn eigen persoonlijke reflecties en herinneringen, transformeert deze vragen naar een verbeelding die iets toevoegt aan de verhalen en de beelden die al bestaan.

Dit is wat jongeren met behulp van VTS of de manier van kijken naar kunst zoals Barrett beoogt, eveneens doen door universele essentiële vragen te stellen over de getoonde kunst. Dit stijgt uit boven de notie of je wel of niet op de juiste wijze formuleert.

Door het volgen van de verschillende denkprocessen ontstaan onafhankelijk ideeën. Kritisch denken bevordert de overdracht van kennis en vaardigheden over context en inhoud en maakt een groeiproces mogelijk.

De vorm, het idee en het gehele kijk- en denkproces over kunst bieden een andere manier van kijken naar de wereld om ons heen. Het biedt ons mogelijk meer begrip voor elkaar en de wereld om ons heen, doordat de mogelijkheden van ons kritisch denken zijn toegenomen. Deze werkwijze kan de woordenschat vergroten en jongeren beurtgedrag aanleren. Het leert hen conclusies te onderbouwen. Er is vanuit de het longitudinaal onderzoek van Housen bewijs dat dit het esthetisch kritisch denkvermogen van leerlingen vergroot.

6.3 Tot slot

Binnen dit literatuuronderzoek typeer ik in het eerste hoofdstuk kinderen met ernstige spraak-/taal problemen. Wat hierbij opvalt is dat de problemen zeer divers en complex zijn. Graag wil ik benadrukken dat deze kinderen stuk voor stuk unieke persoonlijkheden zijn. Het is belangrijk te bedenken dat, net als bij kinderen zonder deze problemen, de eigenheid bepalend is voor de communicatie. Het hebben van SLI-problematiek geeft beperkingen. Ik denk dat het toepassen van een van deze methodes binnen het curriculum, kinderen met SLI mogelijkheden biedt, zowel voor het uitbreiden van communicatief vermogen als voor het assimileren en vervolgens accommoderen binnen een groep. Daarnaast doen de kinderen unieke kunstervaringen op.

Bronnen

Alloway, T. P., & Archibald, L. (2008). Working memory and learning in children with developmental coordination disorder and specific language impairment. *Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 251-262.

Barrett, T. (2002). Interpreting art: Building communal and individual understandings. *Contemporary issues in art education*, 291-301.

Barrett, T. (2010). *Kunst Werkt - Mensen Reageren Op Hedendaagse Kunst*, Amsterdam/Deventer, Nederland: Academie voor Beeldene Vorming & Deventer Thieme Art

Barrett, T. (2000). About art interpretation for art education. *Studies in Art Education*, 42(1), 5-19.

Bergman, V. (1999). *Producten en diensten*. Verkregen op 5 augustus 2013, van http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/Kunst4-12.pdf

Burger, E. A., Wetering, M., & Weerdenburg, M. V. (2012). *Kinderen met specifieke taalstoornissen. (Be) handelen en begeleiden in zorg en onderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.
Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge University Press.

Communicatie. (z.j.). In *Wikipedia*. Verkregen op 5 augustus 2013, van <http://nl.wikipedia.org/wiki/Communicatie>

Cultuurplein. *Kerndoelen (voortgezet) speciaal onderwijs*. Verkregen 9 augustus 2013, van <http://www.cultuurplein.nl/primair-onderwijs/kerndoelen-en-leerlijnen/kerndoelen/kerndoelen-voortgezet-speciaal-onderwijs>

Cultuurnetwerk. Haanstra, F. (1995). *Leren zien als doel en effect van kunsteducatie*. Verkregen op 5 augustus, 2013, van http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/KK07zien.pdf.

Dijkstra, R., (2009). *Weeping Woman, I can see a woman crying*, video Stedelijk Museum, bezocht oktober 2010

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Ebert, K. D., & Kohnert, K. (2011). Sustained attention in children with primary language impairment: A meta-analysis. *Journal of speech, language and hearing research*, 54(5), 1372

Grunwell, P. (1981). *The nature of phonological disability in children*. London: Academic Press.

Housen, A. C. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research*, 18(1), 2001-2002.

Housen, A. (2007). Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer. *From periphery to center: Art museum education in the 21st century*, 172-179.

Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International journal of language & communication disorders*, 45(2), 204-214.

Learning blogs NYtimes. (2012). *New feature whats going on in this picture*. Verkregen op 6 april 2013, van <http://learning.blogs.nytimes.com/2012/10/15/new-feature-whats-going-on-in-this-picture/>

Montgomery, J. W., Magimairaj, B. M., & Finney, M. C. (2010). Working memory and specific language impairment: An update on the relation and perspectives on assessment and treatment. *American journal of speech-language pathology*, 19(1), 78.

Posner, M. I., & Raichle, M. E. (1994). *Images of mind*. Scientific American Library/Scientific American Books.

Rice, D., & Yenawine, P. (2002). A Conversation on Object-Centered Learning in Art Museums. *Curator: The Museum Journal*, 45(4), 289-301.

Rijksoverheid. *Kerdoelen Primair Onderwijs*. Verkregen op 5 augustus 2013, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/documenten-en-publicaties/brochures/2010/10/19/kerndoelen-po.html>

Stichting Leerplan Ontwikkeling. *Kerdoelen en leerlijnen*. Verkregen op 5 augustus 2013, van http://www.slo.nl/speciaal/so/nl_ml/kerndoelen_leerlijnen/kerndoelen/kerndoelen-speciaal-onderwijs.pdf/

Symposium. (2013). *Visual Thinking Strategies*. Museum de Hermitage, Amsterdam, bezocht op 14 juni 2013

Terrybarrettos. (2004). *Interpretation and Community*. Verkregen op 29 juli 2013, van http://www.terrybarrettos.com/pdfs/B_Pro_04.pdf

Terrybarrettos. (2006). About art interpretatie for art education. Verkregen op 30 juli 2013, van [http://www.terrybarrettos.com/pdfs/Barrett%20\(2000\)%20About%20Art%20Interpretation%20for%20Art%20Education.pdf](http://www.terrybarrettos.com/pdfs/Barrett%20(2000)%20About%20Art%20Interpretation%20for%20Art%20Education.pdf)

Vimeo. (2010). *Thinking through art* [video file]. Verkregen op 7 april 2013, van <http://vimeo.com/14368624>

Vimeo. (2010). *Introduction to VTS* [video file]. Verkregen op 7 april 2013, van <http://vimeo.com/9827533>

Vtshome. (2002). *Conversation object*. Verkregen op 11 augustus 2013, van http://vtshome.org/system/resources/0000/0021/conversation_object_ctrld.pdf

Vtshome. (2001-2002). *Aesthetic thought*. Verkregen op 6 augustus 2013, van http://vtshome.org/system/resources/0000/0014/Aesthetic_thought.pdf

Vtshome. (1997). *Thoughts visual literacy*. Verkregen op 1 april 2013, van http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0005/Thoughts_Visual_Literacy.pdf

Vtshome. (2007). *Housen art viewwing*. Verkregen op 1 april 2013, van <http://vtshome.org/system/resources/0000/0015/HousenArtViewing.pdf>

Yenawine, P., (1997). Thoughts on visual literacy.