

BEEELDDENKEN



Marije Mutter
Melanie Vloon
Eindwerkstuk SPH, Saxion Hogeschool Enschede
Academie Mens & Maatschappij

BEEELDDENKEN

“Van stoornis naar gave”

Marije Mutter
Melanie Vloon

Stef van der Woning
Saxion Hogeschool Enschede
Enschede, mei 2005

VOORWOORD

Mijn vierde en daarmee laatste jaar was inmiddels al aangebroken en een keuze voor een onderzoeksopdracht was reeds globaal gemaakt. Beelddenken moest het worden, maar in welke context? Hiernaast restte mij de vraag: “Wil ik dit karwei in mijn eentje klaren of deel ik de verantwoordelijkheid en de uitvoering liever met iemand anders?”

Ik kwam Melanie tegen, die ik eigenlijk nog niet goed kende. Zij had nog geen onderwerp en wilde samen met mij wel aan de slag met het onderwerp ‘beelddenken’.

Naar mijn mening is de samenwerking met Melanie erg goed verlopen. Ik denk dat ik meer het exploratieve deel vervulde terwijl zij juist inkaderde. Wanneer ik door de bomen het bos niet meer zag, was zij degene die kon aangeven wat belangrijk en wat bijzaak was. We vulden elkaar naar mijn mening dus erg goed aan. Zonder haar was ik waarschijnlijk verzopen in al mijn ideeën en had ik dit jaar waarschijnlijk niet kunnen afstuderen. Bedankt Mel!

Ben je al nieuwsgierig geworden naar ons onderzoek? Pak me dan bij de hand en neem een kijkje in mijn wereld.

Marije Mutter

In eerste instantie wilde ik in de zomervakantie al mijn onderzoeksplan maken, maar ik vond het moeilijk om een onderwerp te bedenken. Ik vind vaak veel dingen interessant en ik kon geen goede keuze maken. Op het moment dat het laatste schooljaar begon was ik nog steeds in dubio. Op dat moment kwam ik Marije tegen, zij was vóór de zomervakantie teruggekomen uit Finland en kampte met hetzelfde probleem. Zij had al wel een onderwerp, maar wist nog niet of ze het alleen of samen wilde doen. We hebben hier beide even over nagedacht, maar voor mij was het al snel duidelijk. Het onderwerp van Marije sprak mij erg aan. Juist omdat ik hier nog niets van af wist. Daarnaast leek het mij prettiger om het samen te doen. Er is veel meer mogelijkheid tot overleg en je kunt elkaar steunen. Achteraf moet ik ook eerlijk zeggen dat het me heel goed is bevallen. Eigenlijk kenden we elkaar nog niet eens zo heel goed, maar hebben elkaar steeds beter leren kennen en naast de moeilijke momenten hebben we echt lol gehad. Marije wist vanaf het begin al veel van het onderwerp, waardoor zij veel invulling heeft gegeven. Ik heb haar hier soms in geremd, omdat het zovél ideeën waren. Daarnaast heb ik gezorgd voor structuur in al die ideeën. Gaandeweg hebben wij steeds meer dezelfde rol aangenomen, dit omdat ik meer over het onderwerp te weten kwam. Uiteindelijk werkten wij op een gelijk niveau en dit was erg prettig. Marije, bedankt voor de leuke en leerzame samenwerking! Ik ben heel erg tevreden met ons eindproduct, dat tot stand is gekomen doordat wij elkaar zo goed aanvulden.

Melanie Vloon

We zijn erg tevreden over onze samenwerking. Alles hebben we samen gedaan. We zijn daarnaast beide van mening dat het soms moeilijk was, twee perfectionisten bij elkaar. Natuurlijk waren er wel eens problemen, maar deze waren nooit onoplosbaar. Gaandeweg werd het steeds makkelijker om elkaar hiermee te confronteren en een manier te vinden om samen op de goede manier weer verder te gaan.

In deze afstudeeropdracht zitten uiteraard vele uren, die wij soms enerverend en soms ploeterend hebben doorgebracht. Of het nu goed ging of wat minder goed, we hebben de hoop niet opgegeven en veel lol met elkaar beleefd. Maar niet alleen wij hebben (veel) tijd in deze afstudeeropdracht gestoken. Er zijn veel enthousiaste en bereidwillige mensen geweest die ons op de goede weg hebben geholpen. Alle mensen die ons op welke manier dan ook hebben bijgestaan, willen wij middels dit woordje bedanken voor hun inzet en steun. In het algemeen willen wij iedereen die betrokken was bij het onderzoek omtrent het kleien, de mensen die de tijd en moeite hebben genomen om deel te nemen aan een van onze interviews, onze vrienden en de leerkrachten en medestudenten van de SPH bedanken.

Een aantal mensen, die een extra steentje hebben bijgedragen, willen we graag bij naam noemen: Wil van Zadelhoff, Pien van den Boorn, Hester Brouwer, Roel de Groot, Lot Mutter, Carmen Klein Severt, Johanne ter Heide, Ronald Wopereis en Wiebrand Moesker. Zonder jullie was ons onderzoek niet geworden zoals het nu is! Verder willen wij in het speciaal Stef van der Woning bedanken, die onze steun en toeverlaat was gedurende de tijd dat wij met dit onderzoek zijn bezig geweest. Geen vraag was voor hem te veel. Ten alle tijden konden we bij hem terecht. Super! Als laatste willen wij onze familie bedanken, die ons waar mogelijk hebben geholpen. Hetzij met tips en informatie, hetzij met steun en aanmoediging. Bedankt voor jullie onvoorwaardelijke acceptatie en steun!

Marije Mutter
Melanie Vloon

Enschede, 16 mei 2005

INHOUDSOPGAVE

Titel	Bladzijde
Inleiding	7
Alvorens je begint met lezen...	9
1. Beelddenken	10
Inleiding	10
1.1 De geschiedenis van beelddenken	10
1.1.1 Maria J. Krabbe	10
1.1.2 Nel Ojemann	11
1.1.3 Maria J. Krabbe Stichting	12
1.1.4 Bureau Ojemann	12
1.1.5 Ronald Davis	13
1.2 Twee manieren van denken: beelddenken en begripsdenken	14
1.3 Beelddenken in beeld gebracht	15
1.3.1 Wat is beelddenken?	15
1.3.2 Het mind's eye	17
1.3.3 Kenmerken van de beelddenker	18
1.3.4 De oorzaken van beelddenken	19
1.3.5 De gevolgen van beelddenken	19
1.4 Raakvlakken met andere gedragsbeelden	20
1.4.1 Beelddenken en dyslexie	22
1.4.2 Beelddenken en hoogbegaafdheid	24
1.4.3 Beelddenken en ADHD	25
1.4.4 Beelddenken en autisme (en aanverwante stoornissen)	27
1.4.5 Beelddenken en depressie	29
Conclusie	31
2. De normale ontwikkeling en de ontwikkeling van de beelddenker	32
Inleiding	32
2.1 De werking van de hersenen	32
2.1.1 De werking van de hersenen in het algemeen	32
2.1.2 De werking van de hersenen bij de beelddenker	34
2.2 De cognitieve ontwikkeling	35
2.2.1 De cognitieve ontwikkeling in het algemeen volgens de stadia van Piaget	35
2.2.2 De cognitieve ontwikkeling bij de beelddenker	38
2.3 De motorische ontwikkeling	38
2.3.1 De motorische ontwikkeling in het algemeen	38
2.3.2 De motorische ontwikkeling bij de beelddenker	39
2.4 De sociale ontwikkeling	40
2.4.1 De sociale ontwikkeling in het algemeen volgens de stadia van Erikson	40
2.4.2 De gehechtheidontwikkeling	41

2.4.3 De sociale ontwikkeling bij de beelddenker	42
2.4.4 De opvoedingsstijlen	42
2.5 De sociaal-emotionele ontwikkeling	44
2.5.1 De sociaal-emotionele ontwikkeling in het algemeen	44
2.5.2 De sociaal-emotionele ontwikkeling bij de beelddenker	45
Conclusie	47
 3. De beelddenker in het basisonderwijs	 48
Inleiding	48
3.1 Het Nederlands onderwijs	48
3.1.1 De geschiedenis van het onderwijs	48
3.1.2 Het huidige (basis)onderwijs	50
3.1.3 De problemen die de beelddenker in het basisonderwijs ondervindt	51
3.2 De ontwikkeling van taal	55
3.2.1 De ontwikkeling van taal in het algemeen	55
3.2.2 De ontwikkeling van taal bij de beelddenker	56
Conclusie	61
 4. Preventieve maatregelen voor het beelddenkende basisschoolkind	 62
Inleiding	62
4.1 Preventieve hulpverlening	62
4.1.1 De geschiedenis van de preventieve hulpverlening	62
4.1.2 Soorten preventie	63
4.1.3 Vormen van preventie	63
4.2 Het signaleren van beelddenken	64
4.2.1 Het Wereldspel	64
4.2.2 Testen	67
4.3 Richtlijnen voor leerkrachten in hun omgang met de beelddenker	68
4.4 Basisschoolmethoden gericht op de beelddenker	72
4.4.1 Kleien als methode volgens de Davis Symbol Mastery	72
4.4.2 Overige methoden	77
4.5 Methoden voor de beelddenker zelf	81
4.5.1 Mindmapping als methode	81
4.5.2 Ontspanningsoefening als methode	83
4.6 Het bekender maken van beelddenken binnen het onderwijs en de hulpverlening	84
Conclusie	85
 Aanbevelingen	 85
 Nawoord	 89
 Literatuurlijst	 90
 Bijlagen	 92
Bijlage 1 Interview voor de beelddenker	92
Bijlage 2 Interview voor de professional	98
Bijlage 3 Gedicht	101

INLEIDING

Beelddenken is een onderwerp waar de meeste mensen nog nooit van gehoord hebben. Toch is het naar onze mening iets wat grote gevolgen kan hebben voor de persoon in kwestie en zijn omgeving. Marije is zelf persoonlijk betrokken bij dit onderwerp. Ze is zelf beelddenker, net zoals haar moeder en broertje en heeft meerdere voorbeelden uit de praktijk waarin beelddenken voor zulke grote problemen zorgde, dat er (bijna) beroep gedaan moest worden op professionele hulpverlening. Voor ons is het daarom belangrijk dat dit nog onbekende fenomeen bekender wordt binnen de maatschappij, met hierin het basisonderwijs en de hulpverlening in het bijzonder. Wij willen dat er meer begrip wordt opgebracht voor deze anders denkende, maar hierdoor zeker niet minderwaardige of dommere mensen.

Omdat wij denken dat veel problemen die zich (op latere leeftijd) manifesteren bij beelddenkers voorkomen zouden kunnen worden, hebben wij ervoor gekozen om ons op preventie te richten. Preventieve hulpverlening is tevens een onderdeel van ons vakgebied als Sociaal Pedagogisch Hulpverlener. Een voorwaarde voor het slagen van preventief werken is dat het begrip beelddenken niet langer zorgt voor opgetrokken schouders en openvallende monden, maar voor knikkende hoofden. Pas dan zal beelddenken zich niet meer uiten in een handicap, maar in een gave. Wij zullen ons hierbij bezig houden met kinderen op de basisschool, omdat uit eerder onderzoek is gebleken dat deze kinderen op die leeftijd problemen kunnen krijgen met het aanleren van vaardigheden. Dit zie je al in groep 2 en 3, waar de kinderen leren lezen, schrijven en rekenen.

Onze doelgroep is in directe zin, het beelddenkende basisschoolkind. Indirect is dit de basisschoolleerkracht, die ervoor kan zorgen dat het onderwijs dat hij geeft beter aansluit bij de beelddenker.

De hierboven genoemde motivatie heeft geleid tot onze vraagstelling:
Welke preventieve maatregelen zijn nodig in het basisonderwijs bij beelddenkende kinderen om hen optimaal te laten ontwikkelen?

Hierbij hebben wij ons de volgende doelen gesteld:

- Doel op korte termijn
In kaart brengen op welke punten het basisonderwijs de beelddenkende leerling tekort doet en richtlijnen voor de leerkracht samenstellen, zodat de beelddenker zich optimaal kan ontwikkelen.
- Doel op lange termijn
Beelddenken bekender maken in de maatschappij, met het basisonderwijs en de hulpverlening in het bijzonder, om op deze manier problemen in de toekomst te voorkomen.

Wij zullen voor onze afstudeeropdracht gebruik maken van verschillende informatiebronnen om tot een antwoord op onze vraagstelling te komen. In ieder geval zullen wij gebruik maken van het internet, boeken, het bijwonen van een congres over beelddenken, het meekijken met een onderzoek dat loopt op een aantal basisscholen in de Achterhoek en het afnemen van interviews. De uitgewerkte interviews zijn te vinden in onze bijlagen.

Deze informatie zullen we gebruiken bij het uitwerken van de volgende hoofdstukken:

In hoofdstuk 1 geven wij antwoord op de vraag; wat beelddenken is en welke raakvlakken er zijn met andere gedragsbeelden. Deze informatie achtten wij van essentieel belang, omdat er eerst duidelijkheid moet zijn over wat beelddenken is, voordat wij iets voor de beelddenker kunnen betekenen.

In hoofdstuk 2 geven wij antwoord op de vraag; hoe de normale ontwikkeling van een kind (0 – 12 jaar) verloopt en op welke punten de ontwikkeling van een beelddenker hierin verschilt. Het denken (cognitie) wat plaatsvindt in de hersenen, is de plek waar hoogstwaarschijnlijk het verschil zit tussen beelddenkers en begripsdenkers.

In hoofdstuk 3 geven wij antwoord op de vraag; hoe het Nederlands basisonderwijs in elkaar zit en welke knelpunten de beelddenker hierin ondervindt. Om antwoord te kunnen geven op onze hoofdvraag, is informatie over het basisonderwijs essentieel. Deze informatie hebben wij nodig om tot preventieve maatregelen voor het beelddenkende basisschoolkind te komen.

Met behulp van de kennis die wij opdoen in de eerste drie hoofdstukken, geven wij in hoofdstuk 4 antwoord op de vraag; welke preventieve maatregelen er nodig zijn voor het beelddenkende basisschoolkind.

We eindigen met aanbevelingen voor de leerkracht om beter bij zijn beelddenkende leerling te kunnen aansluiten.

We hebben voor deze informatie gekozen, omdat al deze informatie essentieel is om tot het antwoord op onze vraagstelling te komen. Wij hadden nog véél meer informatie willen geven, maar we moesten een afbakening maken voor deze afstudeeropdracht. Zo hebben wij er ook aan gedacht om een voorlichtingsvideo te maken en op deze manier een tastbaar product af te leveren. Wij hebben hier uiteindelijk niet voor gekozen, omdat de tijd die hierin zou gaan zitten vele malen groter zou zijn dan de waarde van dit product.

ALVORENS JE BEGINT MET LEZEN...

Voordat je aan het lezen van onze afstudeeropdracht begint, zijn er een aantal zaken belangrijk om te weten. Deze zetten wij hieronder voor je op een rij:

- Beelddenken is nog steeds een onbekend fenomeen, dat inmiddels op weg is naar steeds meer bekendheid. Het is tevens (nog) niet wetenschappelijk bewezen. Wij gaan er in onze afstudeeropdracht van uit dat beelddenken wel degelijk bestaat. Alles is dus geschreven vanuit deze overtuiging.
- Naast beelddenken zijn er ongetwijfeld nog veel meer manieren van denken. Wij maken alleen gebruik van beelddenken, met begripsdenken als tegengestelde manier van denken. De andere manieren van denken zijn voor onze afstudeeropdracht niet van belang. Hier zullen wij dus niet verder op in gaan.
- In onze afstudeeropdracht is het geenszins onze bedoeling om de beelddenker in een hokje te plaatsen of te veralgemeniseren. Wel maken wij gebruik van de algemene kennis over beelddenken, waardoor dit eventueel zo kan overkomen. Wij gaan hiervan uit om informatie in te perken en op deze manier een antwoord te vinden op onze vraagstelling. Wij zijn ons hierbij volledig bewust van het feit dat ieder mens uniek is.
- Wij maken in onze afstudeeropdracht gebruik van de derdepersoonsvorm 'hij', dit kan evengoed worden vervangen door 'zij'.
- Om onze afstudeeropdracht zo aantrekkelijk mogelijk te maken om te lezen, maar ook vooral met het oog op een zo groot mogelijke begrijpelijkheid en leesbaarheid voor zowel de beelddenkende als de taaldenkende lezer, zullen wij veel gebruik maken van beeldmateriaal als illustraties, foto's, voorbeelden uit de praktijk, enzovoorts. Deze zijn zowel uit bronnen gehaald als door ons zelf gemaakt. Sommige afbeeldingen zullen figuurlijk genomen moeten worden. Het is om een impressie te geven maar het is niet per definitie zo dat ze in de praktijk juist zijn.

Tot slot willen wij je als lezer veel plezier wensen met het lezen van onze afstudeeropdracht. Tevens hopen wij dat je het interessant vindt en er eventueel wat mee kunt.

HOOFDSTUK 1 BEELDDENKEN

*“Logica brengt je van A naar B
Verbeelding brengt je overal”*

(Albert Einstein)

Inleiding

In dit hoofdstuk willen wij antwoord geven op de vraag; wat beelddenken is en welke raakvlakken er zijn met andere gedragsbeelden. De essentie van ons onderzoek is beelddenken. Het lijkt ons daarom niet meer dan logisch om hiermee van start te gaan.

In paragraaf 1.1 gaan wij in op de geschiedenis van beelddenken. Hierbij noemen wij de belangrijkste namen en organisaties die hieraan ten grondslag liggen.

In paragraaf 1.2 gaan we in op het verschil tussen beelddenken en begripsdenken.

In paragraaf 1.3 gaan wij in op wat beelddenken specifiek inhoudt. In deze paragraaf leggen wij uit wat beelddenken is, wat het mind's eye inhoudt en wat de kenmerken zijn van de beelddenker. Aansluitend vertellen wij over de oorzaken en de gevolgen van beelddenken; wat maakt iemand een beelddenker en wat voor uitwerking heeft dit op zijn leven. De kenmerken van beelddenken die in dit hoofdstuk naar voren komen hebben wij beknopt weergegeven. In de volgende hoofdstukken zullen wij hier nader op ingaan.

Paragraaf 1.4 wijden wij tenslotte aan de beschrijving van de raakvlakken van beelddenken met andere gedragsbeelden. Hierbij kijken wij naar de overeenkomsten met dyslexie, hoogbegaafdheid, ADHD, autisme (en aanverwante stoornissen) en depressie.

1.1 De geschiedenis van beelddenken

1.1.1 Maria J. Krabbe

De term beelddenken bestaat al tientallen jaren. Het is afkomstig van de Haagse logopediste Maria J. Krabbe (1889 -1965), die in de jaren dertig met de theorie kwam dat er mensen zijn die in beelden denken in plaats van in taal.

(www.bureaubezem.nl/Beelddenken/beelddenken.htm)

Krabbe constateert dat een aantal kinderen uit haar praktijk anders communiceren. Bovendien stelt ze vast dat er een discrepantie is tussen hun taalvaardigheid en hun vaardigheden op andere terreinen. Dit gegeven doet haar vaststellen dat er kinderen zijn die op een andere manier met informatie omgaan. Zij zoekt naar een theorie van waaruit ze de kenmerken van deze kinderen met elkaar in verband kan brengen. Die theorie vindt ze in hun manier van denken. Ze noemt dit fenomeen beelddenken, een denken in beelden en gebeurtenissen. Dit in tegenstelling tot begripsdenken dat een denken in woorden en begrippen is. (www.ojemann.nl/nelojemann.html#maria)

Nu is de tegenstelling tussen denken in beelden en denken in woorden zéker niet nieuw en zéker niet oncontroversieel. Al vanaf de 16e eeuw staat een verschijnsel als beelddenken in de belangstelling van filosofen en psychologen. Daarbij spelen

vooral controversen rond de vraag of bij de representatie van kennis en denken in het algemeen, gebruik wordt gemaakt van mentale beelden.

Het nieuwe aan de ideeën van Krabbe was, dat ze veronderstelde dat het onderscheid tussen beelddenken en begripsdenken een verklaring kon bieden voor de door haar geobserveerde problemen. Kinderen die denken in beelden, zouden dus niet zomaar dom, lui of ongeconcentreerd zijn. Ze hebben moeilijkheden met het opnemen en verwerken van talige informatie. (www.beelddenken.nl/signaleren.html)

1.1.2 Nel Ojemann

Nel Ojemann (1914 - 2003) was zelf een beelddenker. Ze had als klein meisje problemen ervaren bij het leren lezen. Tot op late leeftijd herinnert zij zich dat onvermogen en het nablijven bij de juf in de klas. Totdat haar moeder op een dag bij het woordje 'krom' het beeld van tante Jans oproept. Tante Jans haar achternaam was Krom en toen pas begreep Nel dat die figuurtjes (letters) iets betekenden!

*"Een woord is te kil om de inhoud weer te geven.
Zeg je mooi, dan is het al niet meer zo"*
(Nel Ojemann)

In 1984 krijgt Ojemann het bericht dat in de kelder van het huis van een familielid van Krabbe een kist is gevonden, waarin boeken en papieren van Krabbe zijn opgeslagen. Ingepakt in dikke mappen liggen de gegevens van leerlingen van haar schoolje, onderzoeksverslagen, lezingen, persoonlijke aantekeningen en correspondentie. Om dit gedachtegoed goed te bewaren en veilig te stellen wordt de Maria J. Krabbe stichting in 1985 opgericht. Voor Ojemann is het de aanleiding om de gedachten van Krabbe aan te vullen met eigen inzichten en te komen tot de uitgave van het boek 'Beelddenken en woordblindheid'.

(www.ojemann.nl/nelojemann.html#maria)

In 1984 tijdens het eerste landelijke dyslexie congres te Nijmegen, houdt Ojemann een lezing over de dyslectische problematiek. Uit de vragen van de vele ouders blijkt dat de nood nog steeds hoog is. In 1955 is Ojemann werkzaam als onderwijzeres in de onderbouw van een Montessorischool. Ze sluit haar studie af met een scriptie over het verschil in de wijze van uitwerking van het Wereldspel door het al dan niet dyslectische kind. Meer informatie over het Wereldspel kan gelezen worden in hoofdstuk 4. In het Wereldspel combineert Ojemann het gedachtegoed van Krabbe 'beelddenken en woordblindheid', aangaande beeldenkers die anders zouden communiceren, met het proefschrift van de kinderpsychiater Kamp 'speldiagnostiek'. Kamp ontdekte bij het zich normaal ontwikkelende kind een leeftijdsovereenkomstige ontwikkeling bij het gebruiken van Wereldspelmateriaal. Als Ojemann in het midden van de jaren '50 het boek van Krabbe leest, besluit zij onderzoek te gaan doen naar beelddenken. Zij zoekt naar een instrument om beelddenkers op te sporen. Dat instrument vindt zij in het Wereldspel. (www.euronet.nl/~mjkbeeld/)

De jaren hierop zet Ojemann haar studies in de Pedagogiek voort en behoort ze tot de pioniers op het gebied van remedial teachers in Nederland. Ook wordt ze docente van de eerste Remedial Teachers cursus in Amsterdam. In 1966 studeert zij af in de Pedagogiek en Psychologie en wordt ze benoemd aan de Rijksuniversiteit te Groningen, afdeling onderwijskunde.

Tot haar pensioen in 1979 was zij een zeer bevoegde docente, altijd ten behoeve van het zich normaal ontwikkelende kind met leermoeilijkheden. In 1990 richt Ojemann het Bureau Ojemann op, om het individueel onderwijskundig onderzoek voor kinderen met systeemgerelateerde leermoeilijkheden mogelijk te maken. In 1999 opent ze samen met Brouwer de Ojemann Stichting op met als doel haar eigen gedachtegoed te bewaren, te verspreiden en te onderzoeken. Met hernieuwde kracht heeft ze in de tijd die haar nog gegeven was, haar vitaliteit en creativiteit ingezet voor die kinderen, die in de onderwijsleersituatie systeemgerelateerde leermoeilijkheden ondervinden: de beelddenkers. (www.ojemann.nl/nelojemann.html#maria)



Figuur 1: Nel Ojemann

1.1.3 Maria J. Krabbe Stichting

De Maria J. Krabbe Stichting (1985) wordt opgericht door Ojemann, zoals wij hierboven hebben beschreven.

Eind 1994 treedt de stichting naar buiten. Tegenwoordig zijn er veel leerkrachten, remedial teachers en orthopedagogen opgeleid om beelddenkers te signaleren en te diagnostiseren. De stichting geeft voorlichting aan ouders en leerkrachten en verzorgt regelmatig symposia en lezingen over het nog steeds onbekende onderwerp beelddenken. (www.kindinbeeld.nl)

1.1.4 Bureau Ojemann

Bureau Ojemann (1995) is een vereniging, die bestaat uit een landelijk netwerk van deskundigen zoals: onderwijskundigen, psychologen, orthopedagogen, logopedisten en remedial teachers. Het bureau heeft als doel: 'ondersteuning van beelddenkers'. Dit wordt gedaan door:

- vroegtijdige signalering van beelddenkers, zodat preventieve maatregelen kunnen worden genomen
 - Individueel Onderwijskundig Onderzoek bij leerlingen die vanwege beelddenken stagnaties of vertragingen ondervinden in het onderwijsleerproces
 - Begeleiden van bovengenoemde leerlingen
 - Ondersteuning van volwassen beelddenkers
 - Verzorgen van de cursus; 'Het signaleren van beelddenkers in het basisonderwijs'
- Bureau Ojemann werkt onder auspiciën van Stichting Ojemann.

De Stichting Ojemann (1999) heeft tot doel; Het bewaren en verspreiden van het pedagogische en didactische gedachtegoed van mevrouw Drs. P.C. Ojemann, in relatie tot leerproblemen in het algemeen en beelddenken in het bijzonder. (www.ojemann.nl/nelojemann.html#maria)



Figuur 2: Nel Ojemann en Hester Brouwer

1.1.5 Ronald Davis

Zoals ook in paragraaf 1.6 naar voren zal komen, hebben beelddenken en dyslexie raakvlakken met elkaar. Vandaar dat wij vinden dat ook dyslecticus Ronald Davis (1942 - tot heden) in dit rijtje als belangrijk persoon genoemd moet worden.

Davis is de auteur van het boek 'De Gave van Dyslexie' en tevens zelf dyslect. "Ik kon zelf nauwelijks lezen en schrijven tot ik 38 was en toch werd ik een succesvol zakenman en ingenieur", is wat hij over zichzelf aangeeft. Ook was hij beeldhouwer. Hij was teveel ingenieur om niet te willen uitvinden hoe zijn eigen brein werkte. De technicus in hem zei, dat als zijn dyslexie veranderde door iets wat hij zelf deed, het probleem niet structureel maar functioneel moest zijn. Dus moest er ook iets zijn dat hij zelf kon doen om de symptomen van zijn dyslexie te verminderen. Bij toeval ontdekte hij dat hij iets aan zijn eigen dyslexie kon doen en probeerde vervolgens, samen met een team van deskundigen en wetenschappers uit te vinden wat hij dan precies deed. Dus in plaats van uit te gaan van een bepaalde hypothese over wat de oorzaak is van dyslexie en die vervolgens te toetsen, deed Davis het onderzoek in omgekeerde volgorde door uit te gaan van zijn eigen ervaring. Hij ontdekte met eindeloos geduld en heel veel experimenteren, ook met andere dyslectici, hoe hij de



waarneming tijdens het lezen kon verbeteren. Met de kennis die hieruit voort kwam ontwikkelde hij de naar hem genoemde Davis Counseling, voluit "Davis® Oriëntatie Counseling" genoemd.. Dit is een methode om dyslexie aan te pakken. De aanpak is individueel en geschikt voor volwassenen en kinderen. Sinds de oprichting van zijn instituut in Burlingame, Californië, volgden meer dan 1500 mensen uit heel Amerika zijn Counseling Cursus. (www.davidyslexie.nl/index.htm)

Figuur 3: Ronald Davis

1.2 Twee manieren van denken: Beelddenken en begripsdenken

In de brede kring gaat men ervan uit dat mensen op twee verschillende manieren denken: verbale begripsvorming en non-verbale begripsvorming. Verbale begripsvorming, wat wij begripsdenken willen noemen, betekent denken met de klanken van de woorden. Non-verbale begripsvorming, wat wij willen aanduiden met beelddenken, betekent denken in beelden van begrippen of ideeën.

Begripsdenken is lineair in tijd. Het volgt de structuur van de taal. Iemand die er gebruik van maakt, vormt in gedachten woord voor woord de zinnen. Deze manier van denken gebeurt met ongeveer dezelfde snelheid als spreken. Iemand die normaal spreekt, produceert ongeveer 150 woorden per minuut, oftewel 2,5 woorden per seconde.

Beelddenken is evolutionair. Het beeld 'groeit' naarmate het denkproces begrippen toevoegt. Deze manier van denken gaat veel sneller, vermoedelijk zelfs duizenden malen sneller, dan het begripsdenken. Het is in feite moeilijk om het beelddenkende denkproces te doorgronden omdat het zich zó snel voltrekt, dat niemand het zich realiseert als hij het hanteert. Dit denken gebeurt dan ook doorgaans onbewust, zoals in hoofdstuk 2 naar voren zal komen. (Davis, 2001)



Figuur 4: Beelddenken en begripsdenken

Een praktijkvoorbeeld van een beelddenker:

"Afgelopen zomer was ik op een soort van cursus; één van de onderdelen van gebarentaal. Een mevrouw kwam daar iets over vertellen en had een presentatie gemaakt. Ze was al dik tien minuten aan het vertellen over grammatica enzovoorts, totdat ik besepte dat er heel veel gewoon langs mij heen ging. Ik kon de aandacht er maar niet bij houden. Ik vroeg haar te stoppen met de presentatie en de andere cursisten waren hogelijk verbaasd en een beetje geïrriteerd. Ik legde uit dat ik het verhaal niet kon volgen, omdat ik niet wist hoe zij er in stond. Ze was duidelijk niet doof. Ik vroeg of ze misschien een doof kind had, maar dat was niet zo. Voor mij was heel duidelijk dat ik de aansluiting tussen haar en haar verhaal nodig had om het in mij op te nemen. Daarna begon zij te vertellen hoe zij eind jaren zeventig vanuit haar wetenschappelijke interesse in taal bij de Amerikaanse doven terecht kwam en inmiddels al een jaar of twintig actief is in onder andere het Nederlandse doven circuit. Pas daarna kon ik meedoen.

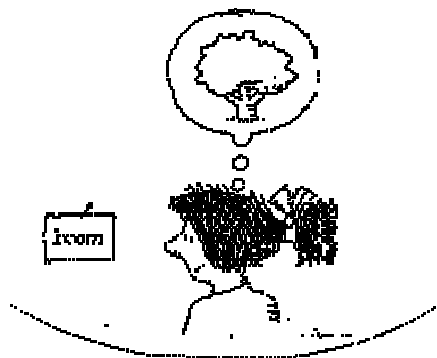
De andere cursisten kwamen later op de dag verhaal halen en ik vroeg aan hen of zij die emotionele verbintenis dan misschien niet nodig hadden.

Terwijl in mijn hoofd begrip een organisch groeiproces is, dat wil zeggen; vanuit iets bekends kan ik iets nieuws invoegen en koppelen, bleek het voor de andere

cursisten geen enkel probleem te zijn om een verhaal op zichzelf te horen, zonder emotionele inkleuring of achtergrond. Ik denk dat ik op die manier iets van het verschil tussen beelddenken en begripsdenken heb kunnen voelen.”

(R. Wopereis, Persoonlijke communicatie, 20 april 2005)

1.3 Beelddenken in beeld gebracht



Doe je ogen dicht en denk aan het woord: boom
Wat zie je?

De meeste mensen zien dan de letters B-O-O-M
voor zich.

Een beelddenker ziet echter een prachtige boom,
met bruine stam, groene bladeren, wuivend in de
wind.

(www.kindinbeeld.nl/index.php?option=content&task=view&id=3&Itemid=26&limit=1&limitstart=1)

Figuur 5

Dit testje is globaal en niet betrouwbaar. Zoals in deze paragraaf vermeld wordt, omvat beelddenken veel meer dan alleen het denken in beelden. Toch wilden wij met dit voorbeeld beginnen om je alvorens de vele woorden uitleg alvast een beeld te laten vormen van wat beelddenken globaal inhoudt.

1.3.1 Wat is beelddenken?

Beelddenken kan omschreven worden als ruimtelijk denken, een simultaan (gelijktijdig), non-verbaal denken. Het wordt ook een abstract visueel, synergetisch (samenwerkend, elkaar versterkend) of soms haptisch (tast) denken genoemd. Het is een geheel andere, vaak creatievere manier van denken, waarbij verschillende zintuigen gebruikt worden. Visualisatie is er daar een van, maar ook ruiken, voelen en horen maken er deel van uit. De term beelddenken is dus enigszins misleidend en ook beperkend, omdat het alleen aan beelden doet denken.

(Bromberger, 2004)

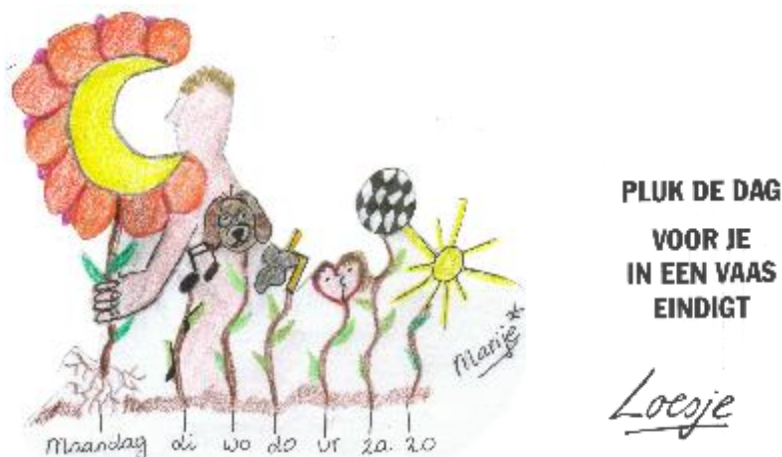
Mijn moeder vertelde me een aantal jaren geleden een voorval van toen ik een jaar of vier moet zijn geweest. Er lag al langere tijd een horloge bij ons in huis dat geen van ons toebehoorde. Mijn ouders vroegen zich af van wie het ding kon zijn, waarop ik het horloge pak, eraan ruik en roep: 'Die is van Jos!'. En geloof het of niet, het was waar. Zo heb ik nog steeds een uitstekend reukvermogen; geuren doen veel met me. Ook mijn smaak is goed ontwikkeld. Ik kan bijvoorbeeld kruiden onderscheiden in een maaltijd. (Marije Mutter)

Beelddenkers ordenen hun wereld bij voorkeur met niet-talige middelen. Ze zien beelden van situaties en gebeurtenissen, waarin meerdere zaken tegelijkertijd zichtbaar worden.

(www.thuisonderwijs.net/beelddenken/beelddenken-studiedag-1996-verslag.rtf)

Deze beelden kunnen visuele afbeeldingen zijn van materiële dingen. Het kunnen echter ook abstracte ideeën zijn die op een zelfde manier in visuele vorm behandeld worden, hoewel ze niet van een visuele waarneming afkomstig hoeven te zijn. Bij de informatie 'een rij getallen' kan de beelddenker bijvoorbeeld het (geassocieerde) beeld voor zich krijgen van kinderen met verschillende leeftijden (getallen) die in een rij staan. Dit voorbeeld laat meteen zien dat het denken soms met een boogje verloopt. Er wordt geassocieerd, waarbij het beeld meer informatie geeft dan de drie woorden 'een rij getallen'. Dat een beelddenker vaak wegdroomt in die (kleurrijke) beelden die steeds weer nieuwe beelden oproepen (bij het zien van kinderen die in een rij staan kan bijvoorbeeld weer teruggedacht worden aan de lange rij voor de achtbaan in het pretpark) is hierdoor waarschijnlijk wel te begrijpen. En dat dit voor onbegrip en verkeerde interpretaties leidt bij anderen die niet bekend zijn met deze manier van denken waarschijnlijk ook. (Bromberger, 2004)

Tevens geeft het vorige voorbeeld meteen aan dat beelddenkers dingen vaak letterlijk opvatten. Er wordt namelijk een beeld gevormd bij wat iemand letterlijk zegt, dus de beelddenker ziet dit voor zich en niet wat er eigenlijk bedoeld wordt. Spreekwoorden en gezegden worden hierdoor ook letterlijk opgevat. De uitspraak 'Pluk de dag!', kan bij een beelddenker bijvoorbeeld voor verwarring zorgen. Hoe kun je een dag nu plukken? Het is geen bloem!



Figuur 6: 'Pluk de dag'

Andere beelddenkers zien cijfers in bepaalde kleuren. De negen is bijvoorbeeld rood. Op deze manier maken zij onderscheid in cijfers. Het lijkt misschien leuk cijfers in kleuren te zien, maar het kan ook negatieve gevolgen hebben voor het leren. Naast dit specifieke voorbeeld zijn er ook andere gevolgen voor het leren door deze manier van denken. Dit zullen wij in hoofdstuk 3 nader beschrijven.

Beelddenkers zijn snel afgeleid, want net als ze ergens mee bezig zijn, zien ze al weer iets nieuws om te doen. Dit is lastig voor hen zelf maar ook voor hun omgeving. De opdracht: 'doe je jas uit, ruim je tas op en kom naar de keuken om wat te drinken', is onmogelijk voor een beelddenker. Terwijl hij naar de opdrachten luistert, ziet hij het beeld van de jas aan de kapstok, de tas in de kast en het glas drinken in de keuken voor zich. Op het moment dat hij zijn jas uittrekt, denkt hij alles al gedaan te hebben

en gaat rustig met zijn lego spelen. De andere opdrachten lijken vergeten. Ouders en leerkrachten van beelddenkende kinderen zijn wel eens radeloos. “Waarom luister je nou nooit?”, is een veel gehoorde wanhoopskreet. Dit is geen onwil, maar onmacht! Een simpele oplossing is om de opdrachten mondeling te laten herhalen. Het uitspreken van wat je moet doen helpt een beelddenker om beter te onthouden. (www.kindinbeeld.nl)

De beelddenker ziet veelal in gehelen, hierdoor is het voor hem vaak moeilijk om op details te letten. Het plaatje is vaak zo breed dat de kleine onderdelen niet gezien worden. Behalve dat alles betekenisvol met elkaar is verbonden is het denken van de beelddenker vaak emotioneel gekleurd. Taal moet eerst in beelden worden omgezet en de eigen- beelden moeten eerst in taal worden omgezet om te kunnen communiceren. Dat betekent zoeken naar woorden en dat kost tijd. (<http://home.wxs.nl>)

Beelddenkers staan door hun andere manier van denken heel anders in het leven. Soms zo opmerkelijk anders, dat hun gedrag opvalt of stoort. Hun speciale manier van leren en denken wordt vaak niet onderkend of naar waarde geschat. Noemenswaardig is dat iedere beelddenker anders (beeldend) denkt, maar wat alle beelddenkers gemeen hebben is dat het een denken met weinig of zelfs zonder taal is. (www.thuisonderwijs.net/beelddenken/beelddenken-studiedag-1996-verslag.rtf)

1.3.2 Het mind's eye

Davis (1980) onderzocht hoe hij dingen bekeek als hij artistiek bezig was en ontdekte dat hij tijdens het creatieve proces het gezichtspunt verschoof van waaruit hij naar denkbeelden kijkt. Door te spelen met verschillende gezichtspunten van ‘dat wat het kijken doet’, kon hij zijn dyslexiesymptomen bewust verergeren of verminderen. Dit noemde hij het mind's eye. Later ontdekte hij dat wat hij het mind's eye had genoemd ook het epicentrum was van andere zintuiglijke waarnemingen; geluid, het gevoel voor evenwicht en beweging. Hij heeft de naam mind's eye niet veranderd, omdat dit een woord is dat mensen makkelijk kunnen begrijpen. Davis veronderstelt dat dyslectici niet in, door of naar het mind's eye kijken. Zij kijken met of vanuit het mind's eye naar dingen.

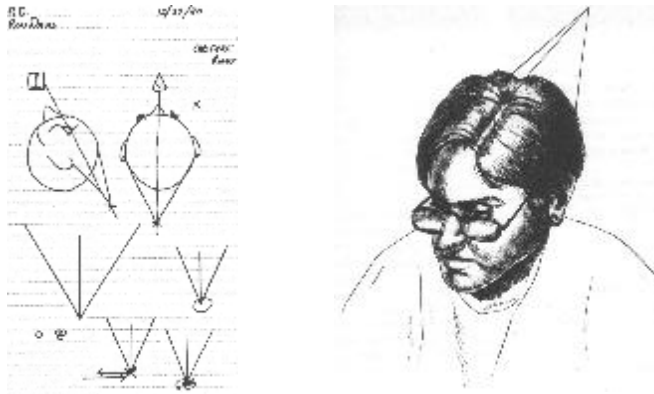
Het mind's eye heeft een groot aantal mogelijke locaties. Het bevindt zich op de plek waar zijn eigenaar het wenst te hebben, denkt te hebben of wil hebben. Als dit overkomt als iets bovennatuurlijks is het belangrijk om te bedenken dat dyslectici hun denkbeelden als reële waarnemingen kunnen ervaren. Als ze hun mind's eye op een bepaalde plaats neerzetten hebben ze de mogelijkheid hun waarnemingen vanuit dat gezichtspunt te ervaren.

Een dyslecticus die naar een letter van het alfabet kijkt en daarbij gedesoriënteerd raakt, kan in een fractie van een seconde de letter vanuit tientallen gezichtspunten bezien: van boven, van opzij en van achteren. Met andere woorden: het mind's eye cirkelt in gedachten om de letter heen, alsof deze een object in de driedimensionale ruimte is. Het mind's eye is net een rondvliegende helikopter die een gebouw inspecteert. De desoriëntatiefunctie is hard aan het werk in een poging het object te herkennen.

De optimale positie van het mind's eye voor oriëntatie werd met vallen en opstaan ontdekt. De plaats verschilt per persoon en verandert enigszins met de tijd, maar blijft

wel binnen een bepaald gebied. De lokatie voor oriëntatie bevindt zich 5 tot 30 centimeter boven en achter het hoofd, op de middellijn van het lichaam. Iemand die leert zijn mind's eye te verplaatsen naar wat Davis het oriëntatiepunt noemt, leert de vervormde waarnemingen van dyslexie te stoppen.
(Davis, 2001)

Volgens Davis voltrekt het denken van een dyslectici zich via het mind's eye. Aangezien dyslexie een gevolg is van beelddenken, denken wij dat ook beelddenkers via het mind's eye kijken.



Figuur 7: Het mind's eye

1.3.3 Kenmerken van de beelddenker

Er zijn een aantal kenmerken, die meestal niet allemaal in een en dezelfde persoon aanwezig zijn. De beelddenker heeft of is:

- vaak moeite met tijd en tijdsbegrip
- een goed geheugen voor gebeurtenissen uit zijn vroegste jeugd (zelfs babytijd)
- op jonge leeftijd vaak slim en in ontwikkeling voor op leeftijdsgenoten
- meestal heel sfeergevoelig en emotioneel erg kwetsbaar
(www.cnls.nl/beelddenken.html)
- zo georganiseerd dat hij zoekt naar overeenkomsten
- vaak volhoudend, inzichtelijk en zelflerend
(<http://home.planet.nl/~drieblad-erklav/beelddenken.htm#kenmerken>)
- een jeugdiger voorkomen
- een slechte luisteraar; hij weet het meestal al wel
- moeilijk te begrijpen voor anderen; star gedrag
- moeite met systematisch aanpakken van taken
- een slechte spontane verteller, maar een goede voorbereide spreker
- bezig met eigen voorstellingen/ideeën, en wordt 'dromerig' bevonden
- vindingrijk o.a. op organisatorisch gebied
- moeite met abstraheren, zeker van gesproken taal
- weinig kritische reflectie
- faalangstig om in het openbaar te presteren
- ogenschijnlijk onverschillig

- structuur nodig om te presteren
- veel fantasie
- moeite met verbaal communiceren
- een eigen beperkte, maar kleurrijke taal

Kortom een persoon met een sterke individuele inslag, die zowel verwondering als irritatie oproept. Uiteraard zijn er nog veel meer kenmerken op te sommen. Wij hebben de belangrijkste kenmerken hierboven op een rijtje gezet. In de verdere hoofdstukken komen sommige kenmerken uitgebreider aan bod en er worden daarnaast ook nieuwe kenmerken aangedragen.

Een praktijkvoorbeeld van een beelddenker:

“Ik denk dat ik wel mijn capaciteiten en beperkingen heb leren kennen omtrent het beelddenken. Capaciteiten in de zin van oplossingen zien waar een analyticus zich suf op staart. Beperkingen in de zin van sociale contacten (in groepsverband is het toch de "snelle redenaar" die gewaardeerd wordt en niet de "Wickie de Viking" die na lang denken tot een perfect plan komt). Daar loop ik nog wel tegenop. Dat ik vroeger helder was in oplossingen werd met een dankjewel afgedaan, maar waarom praat je zo weinig? Daar werd ik op afgemeten, zelfs door eigen familie. Daarom is het belangrijk dat beelddenkers gestimuleerd worden in hun capaciteiten en niet in hun beperkingen. Daarin spelen ouders een grote rol. Het praten in groepsverband is nu enorm verbeterd, maar als ik gespannen ben, ben ik de eerste die zich stilhoudt.” (W. Moesker, Persoonlijke communicatie, 20 april 2005)

1.3.4 De oorzaken van beelddenken

Beelddenken heeft een biologische oorzaak. Het heeft te maken met de manier waarop de hersenhelften werken. De werking van de hersenen zullen in hoofdstuk 2 aan de orde komen. Uit studies is gebleken dat beelddenken aangeboren en erfelijk is. Wanneer (een van) de ouders een beelddenker is, is de kans groot dat het kind dit ook is. Vaak wordt het andersom ontdekt, omdat beelddenken nu steeds iets bekender wordt. Het beelddenkende kind valt op de basisschool vaak op, dit beschrijven wij uitgebreid in hoofdstuk 3. Bij het vergaren van informatie over beelddenken blijkt dit op het kind van toepassing. Behalve dat de ouder zijn kind herkent in de informatie over beelddenken, kan het ook goed mogelijk zijn dat hij zichzelf, zijn partner of ouders hierin herkent. Pas dan merkt de ouder dat hij helemaal niet zo dom of lui is zoals mensen (leraren) altijd zeiden. Het is een gevolg van deze andere manier van denken. Dat beelddenken erfelijk is, is aan de ene kant prettig, want een ouder die het zelf herkent kan het beelddenkende kind goed begrijpen en helpen. Aan de andere kant geeft het aan dat beelddenken in de familie blijft en niet 'overgaat'. Beelddenken is dus een verworvenheid en geen stoornis of mankement.

(www.bureaubezem.nl/Beelddenken/beelddenken.htm)



Figuur 8: Moeder en kind

Naast de biologische factoren zijn ook sociaal-maatschappelijke factoren van invloed. Woorden zijn namelijk oorspronkelijk gebaseerd op beelden. Ze roepen bepaalde beelden op. Iedereen ziet een beeld op een andere manier en geeft er dus ook een andere uitleg aan. Om deze reden is de mens woorden als communicatiemiddel gaan gebruiken. Men wilde elkaar namelijk deelgenoot kunnen maken van gebeurtenissen waarbij een ander niet lijfelijk aanwezig was.

In de Westerse cultuur is het alfabet en daarmee ook de taal tegenwoordig voornamelijk op woorden gericht. De tekens (letters) op zich hebben weinig tot niets meer met beelden te maken. Wanneer wordt gedacht aan de hiërogliefen die men in Egypte gebruikt of aan de Chinese tekens, ziet men dat deze zeer oude schriften veel gebruik maken van beelden. Het zou een mengeling van woord en beeld genoemd kunnen worden. In deze landen waar ze gebruik maken van meer beeldtaal blijken dan ook andere leerproblemen te zijn dan in de Westerse cultuur. (Bromberger, 2004)

De Westerse cultuur legt steeds meer nadruk op het belang van het woord boven het beeld, daarom is het logisch dat beelddenkers steeds vaker in de problemen komen. Er worden immers eisen aan hen gesteld die zij niet of moeilijk kunnen volbrengen, omdat ze het niet op hun manier kunnen doen. Het feit dat de maatschappij een groot belang hecht aan talig denken is dus zeker een oorzaak van het ontstaan van problemen van de beelddenker. Beelddenken wordt daarom ook wel een systeemgerelateerd leerprobleem genoemd. (www.euronet.nl/~mjkbeeld/)

1.3.5 De gevolgen van beelddenken

Door hun andere manier van denken, gedragen beelddenkers zich ook vaak anders. Ze vertellen hun belevenissen bijvoorbeeld vaak ingewikkeld, waardoor er voor anderen geen touw aan vast te knopen is. Het vergt vaak veel tijd en geduld om de verhalen van beelddenkers aan te horen en te ontwarren.

Beelddenkers worden door hun 'afwijkende' manier van denken en doen vaak niet begrepen door anderen. Dit is naar onze mening het belangrijkste gevolg van deze manier van denken, wat op zijn beurt ook weer gevolgen heeft. Wanneer iemand continu niet begrepen wordt, kan dit ervoor zorgen dat hij zich heel ongelukkig gaat voelen. De beelddenker is hierbij geen uitzondering, dit geldt voor ieder mens.

Zoals een bekende van ons heeft gezegd: “Het is fijn om te weten dat je afwijking een naam heeft.” (Anoniem, Persoonlijke communicatie, april 2003)

Hiermee omschrijft zij naar onze mening precies de kern van wat we hierboven probeerden uit te leggen. Het is belangrijk dat iemand weet wat er met hem aan de hand is, zodat hij er beter mee om kan gaan, rust vindt en zichzelf leert accepteren en waarderen zoals hij is. Marije heeft hierover een gedicht geschreven, deze is te vinden in bijlage 3.

Eerder in dit hoofdstuk zijn de gevolgen die de beelddenker ondervindt ook al naar voren gekomen. Hieruit is gebleken dat deze zich tijdens zijn hele leven op meerdere gebieden uiten.

In de volgende hoofdstukken zullen er nog meer gevolgen aan de orde komen. In hoofdstuk 2 geven we de gevolgen op het gebied van de ontwikkeling van de beelddenker weer en in hoofdstuk 3 zullen wij specifiek ingaan op de gevolgen die beelddenken op de basisschool kan ondervinden door zijn andere manier van denken.

1.4 Raakvlakken met andere gedragsbeelden

In deze paragraaf noemen wij een aantal gedragsbeelden, die in de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th Edition (DSM-IV) benoemd worden. Bij iedere subparagraaf geven wij aan waar dit gedragsbeeld in de DSM-IV te vinden is. Wij zullen daarom eerst kort ingaan op wat de DSM-IV inhoudt.

De DSM, een classificatie voor psychische stoornissen, is ontwikkeld onder verantwoordelijkheid van de American Psychiatric Association. In juni 1994 verscheen de vierde editie (DSM-IV), in 2001 verscheen een tekstrevisie (DSM-IV-TR). De DSM is ontwikkeld voor gebruik bij met name onderzoek. Door internationaal dezelfde criteria af te spreken voor psychiatrische aandoeningen wordt onderzoek en communicatie duidelijker en betrouwbaarder.

De DSM is dus een classificatiesysteem, een soort internationaal etiketsysteem. Helaas gebruiken steeds meer behandelaars het als een diagnosesysteem. In feite hoort de behandelaar eerst een (beschrijvende) diagnose te stellen en zou dan pas moeten classificeren volgens de DSM. Dit systeem wordt wereldwijd gebruikt. (www.hulpguids.nl/ziektebeelden/ziektebeelden.htm)

De DSM-IV bestaat uit vijf assen:

- As I: Klinische stoornissen
Andere aandoeningen en problemen die een reden voor zorg kunnen zijn
(bijv. depressie)
- As II: Persoonlijkheidsstoornissen
Zwakzinnigheid
(bijv. afhankelijke persoonlijkheidsstoornis)
- As III: Somatische aandoeningen
(bijv. migraine)
- As IV: Psychosociale en omgevingsproblemen
(bijv. scheiding, werkloosheid)
- As V: Algehele beoordeling van het functioneren
(American Psychiatric Association, 2002)

In de DSM-IV worden stoornissen beschreven. Voor iedere stoornis worden een aantal kenmerken genoemd en wanneer ze bijvoorbeeld aan zeven van de tien kenmerken voldoen, wordt de diagnose voor een stoornis gesteld. Wij hebben hier soms onze twijfels over, maar begrijpen wel dat er zonder diagnose een behandeling moeilijker tot stand komt.

1.4.1 Beelddenken en dyslexie

Dyslexie wordt ook wel woordblindheid genoemd, maar het is meer dan dat. Vanwege de vele variaties en kenmerken geven deskundigen allerlei definities. De meest herkenbare verschijnselen zijn problemen met lezen, schrijven, spellen en het hanteren van abstracte begrippen. Andere kenmerken kunnen zijn moeite met rekenen, tijd- en plaatsverwarring en wanordelijkheid. Volgens Davis hebben dyslectici een speciaal ontwikkelde gave voor waarneming, verbeeldingskracht en intuïtie. Voorbeelden van bekende dyslectici zijn Einstein, Churchill, Leonardo Da Vinci en Walt Disney. Davis ontdekte dat dyslexie meestal te maken heeft met beelddenken en desoriëntatie. Desoriëntatie is een tijdelijk verlies van contact met de werkelijkheid en leidt tot vervormde waarnemingen. Dyslectici zijn er niet van bewust dat wat zij waarnemen niet werkelijk is. Davis ontdekte dat sommige beelddenkers, waaronder hijzelf, van nature desoriëntatie gebruiken om bepaalde waarnemingsproblemen op te lossen. Hierdoor kunnen ze op sommige terreinen buitengewone prestaties leveren. Davis noemt dyslexie daarom een gave. Dit proces werkt geheel onbewust. Het loopt vast bij het hanteren van symbolen (zoals letters) en abstracte begrippen, omdat beelddenkers hier geen beelden bij hebben. Door hun desoriëntatie doen ze ongemerkt vervormde waarnemingen en gaan fouten maken. Dit leidt uiteindelijk tot dyslectische kenmerken.

(www.daviddyslexie.nl/index.htm)

Schattingen van voorkomen van dyslexie variëren tussen 2 en 10% van de populatie. Dyslexie is niet vast te stellen door hersenonderzoek. De diagnose wordt gesteld na individueel onderzoek door een deskundige psycholoog of orthopedagoog. Deze werkt volgens een procedure die door de Stichting Dyslexie Nederland (SDN) werd opgesteld in samenwerking met verschillende beroepsgroepen en met Balans. In alle gevallen hoort bij de diagnose een plan van aanpak.

(www.oudersvanautisten.nl/OvA-tekst/Dyslexie/DYSLEXIE.htm)

Dyslexie is net als beelddenken een systeemgerelateerd leerprobleem, die niet is opgenomen in de DSM-IV-TR.

De kenmerken van dyslexie zijn in meerdere categorieën onder te verdelen.

Dyslectische kinderen hebben vaak een aantal van onderstaande kenmerken:

- Moeilijkheden met lezen
 - moeite met het leren lezen
 - moeite met het onthouden van de klank van letters
 - draaien letters, of de volgorde van letters om tijdens het lezen
 - kleine woordjes fout of slaan deze over
 - haken bij het lezen van langere woorden
 - moeite met uit het hoofd leren of hardop voorlezen
- Moeilijkheden met geschreven teksten

- moeite met het op schrijven van ideeën
 - onzeker over links- of rechtshandigheid
 - slecht en/of traag handschrift
 - rommelig en ongeorganiseerd schoolwerk
 - moeite met overschrijven
 - veel spellingfouten
 - tijdens overhoringen of toetsen weinig fouten maar in het dagelijkse werk veel spellingfouten
 - moeite met het zelf corrigeren van teksten
 - moeite om lange stukken tekst te begrijpen
 - Moeilijkheden met rekenen
 - soms worden getallen omgedraaid
 - moeite met het onthouden van rekenregels
 - moeite met het overschrijven van rekensommen
 - moeite met het begrijpen van verhaal sommen
 - het automatiseren van de tafels gaat erg moeizaam
 - moeite met klok kijken en soms weinig begrip van tijd
- (www.hsmarnix.nl/studenten/ov4/2h5/Dys_symp.htm)
- Overige moeilijkheden
 - onzekerheid als gevolg van het zich anders voelen
 - dommer voelen dan anderen
 - dingen vaak beter begrijpen
 - slecht evenwichtsgevoel
 - hoofdpijn bij lang lezen, schrijven of leren.
- (www.dyslexieweb.nl/wat_is.php)

Wij denken dat Davis gelijk heeft met zijn opvatting dat dyslexie een gevolg is van beelddenken. Door de beeldende manier van denken kan het kind leerproblemen krijgen wat dyslexie tot gevolg kan hebben. Wij gaan er dus vanuit dat iedere dyslect een beelddenker is, maar dat een beelddenker niet per definitie een dyslect hoeft te zijn. Dit heeft te maken met de mate van beelddenken. Sommige beelddenkers zijn naast beelddenker ook begripsdenker en ondervinden hierdoor minder problemen in het taalkundige onderwijssysteem. Aannemelijk is dat deze beelddenkers minder snel kans hebben op dyslexie. Het is dan ook logisch dat wanneer de kenmerken van dyslexie naast die van de beelddenker worden gelegd, deze op veel gebieden overeenkomen.



Figuur 9: Dyslexie

1.4.2 Beelddenken en hoogbegaafdheid

Er is nog veel onduidelijkheid over wat hoogbegaafdheid precies is. Wanneer is iemand hoogbegaafd en wanneer 'gewoon' intelligent? Intelligent betekent; een goed verstand hebben. Hoogbegaafd zijn omvat zowel een goed verstand, als een speciale manier van denken en handelen. Hoogbegaafde kinderen denken en werken in grotere sprongen dan andere leerlingen. Ze zijn creatiever in het bedenken van oplossingen en zelfstandiger in hun handelen. Er bestaat geen eenduidige definitie van hoogbegaafdheid, maar Professor F. Mönks geeft een definitie die vaak gebruikt wordt. (www.digischool.nl/llbeg/rt/co/hoogbega/01wat-is.html) Hij heeft hiervoor het triadisch interdependentiemodel ontworpen. Dit model gaat uit van drie persoonskenmerken, te weten:

- hoge intellectuele capaciteiten (IQ hoger dan 130)
- doorzettingsvermogen om taak te volbrengen
- creativiteit; het op originele wijze oplossen of bedenken van problemen

Hiernaast is de sociaal-emotionele vaardigheid van het kind voor een effectieve communicatie en omgang met de omgeving van niet te onderschatten belang. Indien de sociale omgeving geen ruimte biedt aan een hoogbegaafd kind om zich te ontwikkelen, zal de hoogbegaafdheid in de kiem gesmoord worden. Dit heeft grote consequenties voor het zelfbeeld en de ontwikkeling van het kind. Andersom is het ook niet mogelijk een kind waarbij de drie persoonskenmerken ontbreken, hoogbegaafd te maken. De ouders worden soms bekeken als fanaten die hun kind gestimuleerd hebben om beter te presteren.

Een hoogbegaafd kind kan dus alleen tot hoge prestaties komen wanneer de drie persoonskenmerken in hoge mate aanwezig zijn, er een positief stimulerende sociale omgeving is en er onderlinge harmonie bestaat tussen deze genoemde punten. (www.lich.nl/)

Afgaand op het percentage leerlingen dat over hoge intellectuele vermogens beschikt (IQ 130 of hoger), gaat het om een percentage van 2,5% van de populatie. Als gekeken wordt naar het percentage leerlingen dat kenmerken van hoogbegaafdheid is dit een percentage van 10%.

(www.infohoogbegaafd.nl/kenmerken.html)

Hoogbegaafdheid is niet opgenomen in de DSM-IV-TR. Om de diagnose hoogbegaafdheid te kunnen stellen wordt gebruik gemaakt van het hierboven beschreven triadisch model van Mönks.

Kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid zijn:

- een bovengemiddeld taalgebruik (in relatie tot leeftijdgenoten) en de beschikking over een relatief grote woordenschat
- een goed geheugen
- een goede concentratie
- een taakgerichte instelling
- vanuit zichzelf gemotiveerd zijn om te leren
- een hoog doorzettingsvermogen
- goede scores op schooltoetsen
- over een opvallend brede algemene kennis beschikken
- een goed voorstellingsvermogen en een goede verbeelding hebben

- flexibel, creatief en op originele wijze tot oplossingen komen voor problemen
- autodidactisch vermogen; het kind leert zichzelf vaardigheden aan, zoals lezen, spellen, rekenen en klok kijken
- veel initiatieven nemen
- snel, met grote gedachtesprongen en logisch kunnen denken
- goed kunnen observeren
- snel verbanden kunnen leggen en oorzaak-gevolg relaties kunnen aangeven
- het tonen van specifieke interesse op bepaalde vlakken
- alertheid; gerichte en kritische vragen stellen; kennis willen vergaren
- een onderzoekende, experimenterende houding
- originele humor tonen
- een hoge mate van onafhankelijkheid en zelfontplooiing
- gevoelig en inlevend omgaan met en reageren op sociale en interpersoonlijke relaties (www.edumax.nl/hoogbeg.html)

Wanneer we kijken naar de kenmerken van hoogbegaafdheid en de kenmerken van beelddenken zien wij meerdere overeenkomsten. De belangrijkste overeenkomende kenmerken zijn; opvallend taalgebruik, een goed geheugen, goede verbeelding, creativiteit, gevoeligheid en verbanden kunnen leggen.

Naast de overeenkomsten zijn er ook verschillen. Vooral een goede concentratie en goede scores op schooltoetsen komen bij de beelddenker in mindere mate voor.



Figuur 10: Hoogbegaafdheid

1.4.3 Beelddenken en ADHD

ADHD staat voor Attention Deficit Hyperactivity Disorder, oftewel aandachts-tekortstoornis met hyperactiviteit. In het Engels heeft men het vaak over ADD, als men alle ADHD bedoelt, dus met en zonder hyperactiviteit.

ADHD is de officiële benaming uit een lijst van stoornissen en ziekten die opgesteld is door de Amerikaanse vereniging van psychiaters. Het is een stoornis die niet overgaat, maar er valt wel mee te leven.

ADHD kan dus voorkomen op alle leeftijden. Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat ADHD voorkomt bij zeker 3% van alle kinderen, voornamelijk jongens. Dat betekent dat er in bijna elke schoolklas wel één zit. Het is de meest door kinderpsychiaters gestelde diagnose, een kinderpsychiater is er 25-30% van haar of zijn tijd mee bezig. (www.adhd.nl/indexorigineel.html)

Volgens de DSM-IV-TR is ADHD een aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit en valt onder As II: persoonlijkheidsstoornissen en zwakzinnigheid.
(American Psychiatric Association, 2002)

ADHD'ers kunnen van verschillende dingen last hebben. Een verdeling die gemaakt kan worden is de volgende:

- Aandachtsproblemen

Hierbij is er sprake van vergeetachtigheid, moeite met details, het kwijtraken van spullen, afgeleid raken door andere dingen, van alles tegelijk doen. Niet kunnen blijven luisteren, 'het ene oor in, het andere uit' valt hier ook onder. Maar ook komt hyperfocussen voor, het lijkt dan alsof men 'wel kan, als men maar wil'.

Iemand zei eens: een ADHD-kind wordt zijn hele leven gestraft als hij twee keer iets goed doet. Bedoeld wordt hiermee dat als het kind zich heel sterk ergens op richt, hyperfocust, een taak dan kan worden afgerond, en vaak nog goed ook. Dit zet de verwachting voor de volgende keren en dan kan het misschien wel niet lukken om te 'hyperfocussen'. Dan zegt de omgeving al snel: "Je kunt wel, maar je wilt niet, je bent lui!"

- Impulsiviteit

Meteen dingen doen, niet eerst nadenken. Dingen 'eruit flappen', voor je beurt spreken (vaak ook omdat men bang is te vergeten wat men wil zeggen), vreetbuien, snel relaties aangaan en weer verbreken, geld uitgeven zonder dat het nodig of verantwoord is, voordringen zonder dat men er erg in heeft.

- Hyperactiviteit

Altijd een gevoel van onrust in het lijf, niet stil kunnen zitten, steeds moeten opstaan en rondwandelen, steeds friemelen met de handen of met een voorwerp, tikken met de voeten, doorpraten alsof er geen rem is. Ellenlange verhalen afsteken waarbij de luisteraar de draad allang kwijt is. Gespannen zijn en blijven, moeilijk to rust komen. Vaak beweeglijk zijn in de slaap.

- Tijdsbeleving

Ook wordt tijdsbeleving genoemd, al staat dit niet in de DSM-IV criteria.

Bij veel ADHD-ers is er namelijk een probleem met het inschatten van tijd. Ze komen vaak te laat, schatten de tijd die ergens voor nodig is altijd verkeerd in, altijd tijd te kort. Het lijkt alsof de klok in hun hersenen niet goed loopt.

Het stuk hieronder geeft volgens ons precies weer wat het verband is tussen ADHD en beelddenken:

Sommige mensen zijn in staat veel meer informatie tegelijk op te nemen dan normaal. Dit kan zelfs oplopen tot wel 2000 keer meer in een zelfde tijdsduur. Deze mensen kunnen reageren op een manier die vaak in verband gebracht wordt met ADHD, maar dit hoeft niet zo te zijn. Deze mensen krijgen dan de stempel ADHD, terwijl wij van mening zijn dat hier soms sprake is van een beelddenker. De oorzaak van het gedrag is te vinden in het gegeven dat deze mensen de informatie vooral met de rechterhersen helft verwerven en verwerken. Dit gebeurt analoog (alles tegelijk) in plaats van opeenvolgend. En dat kan een bepaald gedrag tot gevolg hebben. (www.cnls.nl/beelddenken.html)

Wanneer wij kijken naar de kenmerken van de ADHD'er en de kenmerken van de beelddenker zien wij meerdere overeenkomsten. Zowel bij de ADHD'er als bij de beelddenker komen aandachtsproblemen voor, zoals bijvoorbeeld vergeetachtigheid,

snel afgeleid zijn en moeite hebben met details. Bij de beelddenker is er ook sprake van hyperactiviteit, onrust voelen, dit komt omdat zij druk zijn in hun hoofd. Als laatste heeft ook de beelddenker een slecht tijdsbesef.

Naast deze overeenkomsten zijn er ook verschillen. Vooral de extreme drukte en impulsiviteit komen niet in deze mate bij de beelddenker voor.



Figuur 11: ADHD

1.4.4 Beelddenken en autisme (en aanverwante stoornissen)

Autisme wordt beschouwd als een ontwikkelingsstoornis met een neurologische oorzaak. De hersenen van autisten functioneren daardoor anders; in het bijzonder de perceptie van de sensorische waarnemingen. Hierdoor bestaan hun waarnemingen uit losse fragmenten die voor de autist vaak niet de verbanden hebben, die voor anderen vanzelfsprekend zijn. Mensen met autisme hebben beperkingen in de sociale interactie, beperkingen in verbale en non-verbale communicatie en beperkingen in het verbeelding- en voorstellingsvermogen. Alle mensen met autisme ervaren op hun eigen manier hun beperkingen en problemen. Soms ervaart alleen de omgeving dat iemand anders is.

Autisme is een verzamelnaam voor stoornissen die vallen onder de psychiatrische stoornissen die worden geclassificeerd volgens de zogenaamde DSM-IV-TR criteria. (www.autisme-nva.nl/autisme.htm)

Volgens de DSM IV-TR is autisme een pervasieve ontwikkelingsstoornis en valt onder As II: persoonlijkheidsstoornissen en zwakzinnigheid.

(American Psychiatric Association, 2002)

Kinderen met autisme hebben een aantal gemeenschappelijke kenmerken. Alle vormen van autisme worden gekenmerkt door een triade van stoornissen:

- Stoornis in de sociale wederkerigheid:
 - het contact is vaak grenzeloos en bizar; er is sprake van objectivering van de ander
 - het kind kan plezier en bezigheden met anderen niet delen
- Stoornis in de communicatie:
 - het taalgebruik is, hoewel vaak correct, eigenaardig, plechtstatig
 - het kind maakt gebruik van stopwoorden en stereotype uitdrukkingen
- Stoornis in het verbeeldend vermogen

- het kind is in de ban van één thema, heeft éézijdige interesses (bijvoorbeeld dinosaurussen, astronomie)
 - het kind stelt eindeloos vragen om het vragen
 - het kind verliest zich in fantasieën; fantasie en werkelijkheid worden nauwelijks onderscheiden
 - het kind kan onlogische angsten hebben er is sprake van gefragmenteerd denken en het kind heeft moeite met generaliseren
- (www.landelijknetwerkautisme.nl/html/3_herkenning.html)

Autisten worden vaak beschreven als visuele denkers, maar dit hoeft niet altijd te kloppen. Er wordt ook gezegd dat zij meer concrete denkers zijn, die mechanismen duidelijk willen maken. Vaak zichtbaar, maar ook voelbaar of hoorbaar. Bepaalde dingen zien autisten namelijk niet, maar voelen zij meer. Zij voelen bijvoorbeeld hoe een beweging zou moeten in plaats van dat zij dit voor zich zien.

Wat vooral belangrijk is is dat deze vorm van geheugen zo dicht mogelijk bij de werkelijkheid ligt. De informatie wordt opgeslagen zoals die binnenkomt, en niet of nauwelijks bewerkt. Bij een gesprek wordt bijvoorbeeld niet de loop van het verhaal opgeslagen, maar de woorden en de toon van iemands stem.

Van een beeld wordt ook niet het geheel opgeslagen (dus niet het begrip "stoel") maar meer de details, zoals het is, als een foto van een bepaalde stoel dus.

Van een beweging wordt vaak de motoriek onthouden. Zo kunnen sommigen bijvoorbeeld pianostukken spelen, maar ze weten niet eens meer precies hoe het klinkt. Toch zit die beweging nog in de vingers, waardoor zij dit kunnen. Voor autisten is het vrij lastig om die informatie om te schakelen. De informatie die zij krijgen via taal kunnen zij moeilijk omzetten naar beelden. Net als bij mensen die liever een plattegrond hebben, dan een routebeschrijving. Andersom vinden zij vaak nog moeilijker; om een beeld goed onder woorden te brengen. Van een geluid kan het moeilijk zijn om de informatie die erin ligt eruit te filteren.

Voor abstractere dingen worden vaak analogieën verzonnen die invoelbaar, inhoorbaar of zichtbaar zijn. Meestal zijn dat beelden: die bevatten heel veel mogelijkheden, veel meer dan bijvoorbeeld geluiden. Voor elke abstracte vorm wordt een andere vorm gekozen die er het dichtst bijligt.

Een aantal processen, voornamelijk tijd en ruimte, zijn heel goed visueel voor te stellen. Een aantal andere; bijvoorbeeld een lijst met feiten, teksten over redelijk abstracte zaken, zoals emoties of muziek zijn veel moeilijker te visualiseren.

Om een informatieverwerkingsproces zo makkelijk mogelijk te laten verlopen moet dus een aanbieding plaatsvinden die zo dicht mogelijk bij de voorstelling ligt. Op deze manier vindt het minste omrekenen plaats en zijn er ook minder problemen. Pictogrammen en tijdschema's werken hierdoor heel goed: de voorstelling van tijd ligt heel dicht bij de innerlijke voorstelling van tijd.

Deze manier van herinneren en denken heeft zowel voordelen als nadelen. Het goede geheugen en groot inzicht in bepaalde dingen is hiermee te verklaren.

Van de andere kant verklaart het waarom autisten soms zo traag kunnen zijn. Dan kost het omrekenen veel tijd en duurt het een poos voor het kwartje valt.

(<http://home.wanadoo.nl/inca0/as/visueel.htm>)

Uit het stuk hierboven blijkt dat veel kenmerken van autisten overeenkomen met kenmerken van de beelddenker. Zij denken in plaatjes en beelden en hebben duidelijk een andere manier van denken, wat voor hen problemen oplevert.

Daarnaast komt bij hen ook vaak een creatieve en fantasievolle kant naar boven, die

we ook vaak bij de beelddenker zien. Ook het gevoel speelt bij beide een belangrijke rol.

Naast deze overeenkomsten zien wij ook verschillen tussen de autist en de beelddenker. Een autist is vaak eenzijdiger. Hij blinkt uit op één gebied en op andere minder, terwijl de beelddenker vaak juist breed geïnteresseerd is. Daarnaast ziet een autist vaak weinig verbanden, terwijl de beelddenker het geheel overziet en daardoor wel verbanden legt.



Figuur 12: Autisme

1.4.5 Beelddenken en depressie

Bij een depressie wordt meestal gedacht aan gevoelens van neerslachtigheid, verdriet en ongelukkig zijn. Soms zijn die gevoelens zo sterk dat ze een normaal leven onmogelijk maken. Deze gemoedstoestand is dan ook een belangrijk kenmerk van een depressie, maar er zijn nog veel meer symptomen zoals: gebrek aan eetlust, slapeloosheid, vermoeidheid, concentratieproblemen, lage zelfdunk en gevoelens van hopeloosheid. De sterkte van deze gevoelens bepaalt de ernst van de depressie. Een depressie kan een duidelijke oorzaak hebben zoals bijvoorbeeld na het overlijden van een dierbare of wanneer iemand is ontslagen. Soms is er geen externe oorzaak aan te wijzen en komt de depressie van binnenuit.

Sommige mensen maken slechts een keer in hun leven een depressie door. Andere mensen vallen regelmatig ten prooi aan depressies. Al deze factoren zijn van invloed op de behandeling van een depressie. Van een depressie is sprake wanneer men langer dan twee tot drie weken niet meer normaal in het dagelijkse leven kan functioneren of niet meer zijn werk kan doen. (www.xs4all.nl/~fjpol/depressie.html) Volgens de DSM-IV-TR is depressie een stemmingsstoornis en valt onder As I: Klinische stoornissen. (American Psychiatric Association, 2002)

De volgende kenmerken, waarvan er minstens vier aanwezig moeten zijn wil er sprake zijn van depressie, staan in de DSM-IV-TR genoemd:

- een continue sombere stemming
- moe voelen bij opstaan, weinig productief, moeite met dagelijkse verplichtingen en als het even kan zoveel mogelijk uitgeput op de bank liggen
- nergens zin in hebben, nergens plezier aan beleven, geen behoefte aan sociale contacten en hobby's
- beroerd, waardeloos en hopeloos voelen, doodwens hebben

- slechte concentratie, vergeetachtigheid
- prikkelbaar, geïrriteerd, weinig meer kunnen hebben hierdoor snel emotioneel of boos
- bekaf naar bed gaan, gelijk in slaap vallen of de slaap juist niet kunnen vatten, 's nachts wakker worden of veel te vroeg wakker worden; verstoord bioritme
- 's morgens en 's middags traag zijn
- een slechte eetlust, kilo's afvallen
- minder gevoelig voor gevoelens en indrukken, "eigenlijk voel ik niks"
- geen zin of minder zin in seks.

(www.xs4all.nl/~fjpol/depressie.html)

Hierboven wordt in het kort beschreven wat een depressie inhoudt. Bij dit gedragsbeeld is het niet zoals bij de hiervoor genoemde gedragsbeelden zo, dat er overeenkomsten zijn met de beelddenker. Wel is het zo dat een beelddenker doordat hij zich anders en vaak niet begrepen voelt en daarnaast extreem gevoelig is, hij meer kans heeft op het ontwikkelen van een depressie.



Figuur 13: Depressie

Conclusie

Met dit hoofdstuk hebben wij geprobeerd beelddenken in kaart te brengen. Wij zijn ingegaan op de geschiedenis, het verschil tussen beelddenken en begripsdenken, wat beelddenken is en wat de overeenkomsten zijn met andere gedragsbeelden. Met al deze punten hebben wij geprobeerd een totaalbeeld te geven van de beelddenker en alles wat daarbij komt kijken.

In paragraaf 1.1; de geschiedenis van beelddenken, hebben we kennis gemaakt met de pioniers en belangrijke organisaties. Opeenvolgend zijn dit; Maria J. Krabbe, Nel Ojemann, Maria J. Krabbe Stichting, Bureau Ojemann en Ronald Davis. Wij hebben per persoon en organisatie beschreven op welke manier zij met beelddenken zijn verbonden.

In paragraaf 1.2, waarin we het gehad hebben over het verschil tussen beelddenken en begripsdenken kwam naar voren, dat begripsdenken het denken met de klanken van de woorden betekent. Beelddenken is daarentegen het denken in beelden van begrippen of ideeën.

In paragraaf 1.3; beelddenken in beeld gebracht, hebben wij eerst duidelijk gemaakt dat beelddenken een creatieve manier van denken is, waarbij alle zintuigen worden gebruikt. Beelddenken is dus eigenlijk een misleidende term voor deze manier van denken, dat op verschillende manieren mogelijk is. Ook kwam in deze paragraaf naar voren dat beelddenkers met de beelden in hun hoofd kunnen spelen, waardoor ze gehelen kunnen overzien. Hierna hebben we het mind's eye besproken. Dit is een manier van denken die volgens Davis bij dyslectici en naar onze mening ook bij beelddenkers voorkomt. Kort gezegd is het mind's eye te vergelijken met een helikoptertje dat boven het hoofd, vanaf verschillende locaties, naar dingen kan kijken. Aansluitend hebben wij het gehad over de kenmerken van de beelddenker. Een aantal kenmerken die hierin naar voren gekomen zijn; creativiteit, verbanden leggen, gevoeligheid en snel afgeleid zijn. Daarna kwamen de oorzaken van beelddenken aan bod, die onder te verdelen zijn in biologische en sociaal-maatschappelijke factoren. Er viel te lezen dat beelddenken erfelijk is en dat de huidige maatschappij die voornamelijk op taal gericht is, ervoor zorgt dat de beelddenker problemen ondervindt aan deze manier van denken. Wij zijn daarna kort en bondig ingegaan op de gevolgen die beelddenken kan hebben. Beelddenkers worden door anderen vaak niet begrepen, wat hen ongelukkig kan maken. Tevens kan beelddenken dyslexie veroorzaken.

Paragraaf 1.4; de raakvlakken met andere gedragsbeelden, hebben we tenslotte gewijd aan de overeenkomsten van beelddenken met respectievelijk dyslexie, hoogbegaafdheid, ADHD, autisme (en aanverwante stoornissen) en depressie.

Het volgende hoofdstuk zullen wij eerst ingaan op de manier waarop beelddenken in de hersenen plaatsvindt. Daarna behandelen wij de ontwikkeling van de beelddenker naast een 'normale' ontwikkeling.

HOOFDSTUK 2 DE NORMALE ONTWIKKELING EN DE ONTWIKKELING VAN DE BEELDDENKER

*“Een kind is geen foto
Hij ontwikkelt zichzelf”*

(Rebeca Wild)

Inleiding

In dit hoofdstuk willen wij antwoord geven op de vraag; hoe de normale ontwikkeling van een kind (0 – 12 jaar) verloopt en op welke punten de ontwikkeling van een beelddenker hierin verschilt. Het denken (cognitie) wat plaatsvindt in de hersenen, is de plek waar hoogstwaarschijnlijk het verschil zit tussen beelddenkers en begripsdenkers.

In paragraaf 2.1 gaan wij in op de werking van de hersenen. Wij maken hierin onderscheidt tussen de werking van de hersenen in het algemeen en die van de beelddenker in het bijzonder.

In paragraaf 2.2 komt de cognitieve ontwikkeling aan de orde. Wij beschrijven deze volgens de stadia van Piaget. Waarna wij de cognitieve ontwikkeling van de beelddenker hieraan koppelen.

In paragraaf 2.3 beschrijven wij de motorische ontwikkeling. Dit doen wij door eerst de algemene motorische ontwikkeling te beschrijven met hierop volgend die van de beelddenker.

In paragraaf 2.4 komt de sociale ontwikkeling aan bod. Eerst bespreken wij de algemene sociale ontwikkeling volgens de stadia van Erikson. Hierna gaan wij in op de gehechtheidontwikkeling, de sociale ontwikkeling bij de beelddenker en tot slot de opvoedingsstijlen.

Paragraaf 2.5 wijden wij tenslotte aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Wij zullen hier opnieuw ingaan op de algemene sociaal-emotionele ontwikkeling met opeenvolgend die van de beelddenker.

2.1 De werking van de hersenen

2.1.1 De werking van de hersenen in het algemeen

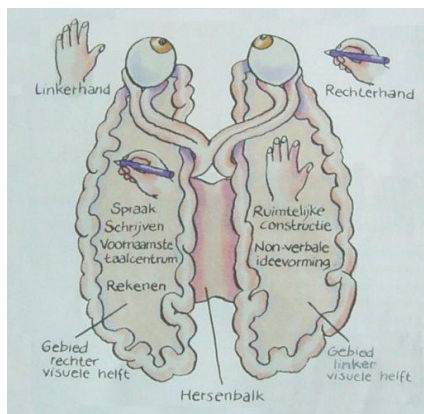
De meeste mensen denken dat de twee hersenhelften (hemisferen) precies gelijk aan elkaar zijn. Dat is echter niet zo, zie figuur 14. Behalve een verschil in functie, waar we zo op terug komen, zien ze er niet eens hetzelfde uit. Op het plaatje hieronder is te zien dat de ene helft (links) meer naar achteren uitsteekt en de ander aan de voorkant iets groter is.



Figuur 14: De hersenen

De binnenkant van beide hemisferen is evenmin hetzelfde. Aan de rechterkant zit veel witte massa en aan de linkerkant is juist de laag grijze massa groter. De witte massa bestaat uit verbindingswegen tussen zenuwen en de grijze uit de cellen zelf. Dit verschil in samenstelling uit zich heel mooi in de functies die de helften hebben. Wanneer iets nieuws geleerd wordt, kan de rechterhelft dat snel verwerken. Immers, er zijn vele verbindingswegen die ook makkelijk en snel op nieuwe plekken aanknopen aan andere zenuwen. Dit is feitelijk wat iets nieuws leren inhoudt. Op het moment dat iemand vertrouwd raakt met de leerstof of vaardigheid en deze vaak herhaalt, zal er een verschuiving plaatsvinden naar de linker hersenhelft. Die slaat alles uiteindelijk op en werkt het geleerde materiaal uit. Wanneer iemand één keer woorden voor een taal heeft geleerd en ze een paar weken later verdwenen lijken uit zijn geheugen, is dat niet zo vreemd. Er waren wel een paar prille verbindingen aan de rechterkant, maar door te weinig herhaling en aanknopingspunten hebben ze de sprong naar links niet gemaakt.

De linker hersenhelft is meestal dominant. De rechter hersenhelft ontvangt informatie vanuit de linkerhelft en andersom. In verband met deze kruisingen is het dus niet zo vreemd dat meer dan 90% van alle mensen rechtshandig is. Als iemand linkshandig



is, moet de rechterhelft wel het meest ontwikkeld zijn. Al heel wat geleerden hebben gevochten over de vraag of linkshandige personen creatiever zijn of niet. Hoe dan ook, linkshandigen bevinden zich in goed gezelschap:

Leonardo da Vinci en Michelangelo gebruikten hun linkerhand. De componist Beethoven was linkshandig, net als Kurt Cobain en Paul McCartney. Wat wetenschap betreft zijn de namen Benjamin Franklin, Isaac Newton, en Albert Einstein te noemen.

Figuur 15: Functies hersenhelften

	Linker hersenhelft	Rechter hersenhelft
Cognitie	Rechtlijnig Abstract Analyserend	Toegepast maar toch overzicht houdend
Kennis	Rationeel Logisch	Intuïtief Artistiek
Taal	Veel woordkennis Goede grammatica	Geen grammatica maar beeldspraak
Tijdsbesef	Geordend (zoveel seconden)	'Voelt' hoe lang iets duurt
Specialisatie	Rekenen Lezen Schrijven	Muziek Dromen Fantasie

	Bewegen Voelen	Goede herkenning van gezichten en emoties
Ruimtelijke oriëntatie	Nogal slecht	Heel goed, ook bij 3D-vormen

Tabel 1: Een aantal typische kenmerken van de linker en rechter hersenhelft

2.1.2 De werking van de hersenen bij de beelddenker

Volgens Davis voltrekt beelddenken zich op het niveau van het onbewuste. Het denken gaat zó snel dat beelddenkers zich niet bewust zijn van de afzonderlijke beelden die worden gevormd. Bij mensen bedraagt de tijd die nodig is om zich van een waarneming bewust te worden vrijwel altijd 1/25 seconde. Met andere woorden: een prikkel moet gedurende 1/25 van een seconde aanhouden om bewust te worden waargenomen. Een prikkel die korter dan 1/25 seconde, maar langer dan 1/36 seconde aanhoudt, valt in de categorie van de onbewuste prikkels. Onze hersenen ontvangen iets, maar we zijn er ons niet van bewust wát ze ontvangen. Als een prikkel korter dan 1/36 seconde aanhoudt ontvangen we het zelfs niet eens meer onbewust. Het gaat dan te snel voor onze hersenen om er iets mee te kunnen doen. Beelddenken schijnt vrijwel altijd te gebeuren met een frequentie van zo'n 32 beelden per seconde. De beeldduur is dus korter dan de bewustwordingstijd van 1/25 seconde, maar langer dan de onbewuste grens van 1/36 seconde. Beelddenkers krijgen een gedachte maar zijn zich er niet bewust van. Ze worden zich bewust van het resultaat van het denkproces zodra dat beschikbaar komt, maar zijn zich niet bewust van het proces zelf. Met andere woorden; ze weten het antwoord zonder te weten waarom dat het antwoord is.
(Davis, 2001)



Figuur 16: De hersenfuncties

Uit de hierboven genoemde informatie en hoofdstuk 1 is gebleken dat de rechterhersenhelft bij beelddenkers dominant is. Dit in tegenstelling tot begripsdenkers, waarbij dit voor de linkerhersenhelft geldt. Er staat dat beelddenkers hun wereld bij voorkeur ordenen met niet-talige middelen. Dit sluit precies aan bij wat in het schema hierboven staat bij het onderdeel taal: 'Geen grammatica maar beeldspraak'. In het schema wordt ook duidelijk dat creativiteit, intuïtie en fantasie in de rechterhersenhelft plaatsvinden. Het blijkt dat deze eigenschappen bij de

beelddenker zeer sterk aanwezig zijn. Het zou dus heel goed kunnen dat de creatieve geleerden van vroeger en nu beelddenkers zijn.

Duplo en Lego zijn over het algemeen favoriet speelgoed.

Prachtig uitgewerkte ruimtelijke constructies worden in elkaar gezet.

(www.answildring.nl/beelddenken_peuter-kleuterperiode.php)

Dit stuk sluit weer mooi aan bij wat er in het schema staat bij het onderdeel ruimtelijke oriëntatie: 'Heel goed, ook bij 3D-vormen'.

Zo kunnen de meeste kenmerken van de rechterhersenhelft op beelddenkers herleid worden. Wel moet er rekening mee worden gehouden dat iedereen verschillend is en dat dit dus niet voor iedere beelddenker (in deze mate) geldt.

2.2 De cognitieve ontwikkeling

2.2.1 De cognitieve ontwikkeling in het algemeen volgens de stadia van Piaget

De Zwitserse wetenschapper en filosoof Jean Piaget (1896-1980) bestudeerde als een van de eersten het denken van kinderen. Ongeveer 70 jaar geleden begon hij zijn observaties neer te schrijven, terwijl hij zijn kinderen eenvoudige problemen liet oplossen. Hij probeerde te begrijpen hoe kinderen ideeën ontwikkelden vanuit de praktische, actiegerichte gedragingen van een jong kind tot het peinzende, logische denken van een volwassene.

De ideeën van Piaget werden beïnvloed door zijn biologische opleiding. Waar hij voornamelijk tegenaan liep waren enerzijds de organisatie van het gedrag en de kennis, en anderzijds de aanpassing van een persoon aan zijn of haar omgeving. Piaget geloofde dat elke daad, van het grijpen naar een rammelaar tot het oplossen van een fysicaprobleem, georganiseerd was.

Hij geloofde verder dat de organisatie van het gedrag en de kennis toenam door twee dynamische processen: assimilatie en accommodatie. Assimilatie is het proces waarbij men nieuwe informatie uit de wereld opneemt en deze in de bestaande ideeën inbedt. Bij accommodatie daarentegen wordt een nieuw concept gecreëerd voor nieuwe informatie. Kinderen veranderen hun ideeën over de wereld om nieuwe informatie erin te doen passen.

In de theorie van Piaget gebeuren assimilatie en accommodatie samen; kinderen die iets nieuws ervaren, zijn constant aan het proberen om dit in hun bestaande ideeën in te passen in het bestaande begripsniveau. Piaget dacht dat de nieuwsgierigheid bij kinderen gemotiveerd werd vanuit hun verlangen om het evenwicht te behouden.

De theorie splitst de cognitieve ontwikkeling in vier brede perioden. De leeftijden bij elke periode zijn slechts benaderend; het is de kwaliteit van het denken van het kind en niet de chronologische leeftijd die het stadium bepaalt.

De stadia en de beschrijvingen van Piaget werden de afgelopen 30 jaar enigszins in twijfel getrokken en herzien, maar toch vormen ze nog altijd een mijlpaal in de ontwikkelingspsychologie.

- Het sensorimotorische stadium: vanaf de geboorte tot 2 jaar

Tijdens het sensorimotorische stadium ontdekken kinderen de relaties tussen wat zij zien en hun acties (motorisch gedrag). Ze herhalen vaak acties die interessante

gezichten en geluiden produceren. Ze leren om voorwerpen te manipuleren, speeltuigen te gebruiken en een actieve rol te spelen in hun omgeving. Deze kinderen verwerven ook de basisconcepten over voorwerpen, en beginnen inzicht te krijgen in de relaties die gebaseerd zijn op tijd, ruimte, oorzaak en gevolg. Tijdens het eerste jaar leren kinderen een verband te leggen tussen wat ze doen en de effecten op de mensen en de dingen rondom hen. Ze leren hoe ze moeten reageren op veranderingen in de omgeving en zelfs hoe ze controle kunnen uitoefenen op de omgeving. Rond de leeftijd van 6 maanden beginnen baby's zich te realiseren dat dingen blijven bestaan als ze niet meer in het zicht zijn, een concept dat Piaget objectpermanentie noemde.

- Het preoperationele stadium: 2 tot 7 jaar

Het denken van kinderen verandert dramatisch tijdens de kleutertijd en de eerste jaren op school. Tweejarigen die amper kunnen spreken, groeien in deze periode uit tot mobiele, nieuwsgierige ontdekkingsreizigers. De periode tussen 2 en 7 jaar vormt de brug tussen de kinderlijke sensorimotorische acties en het logische denken van de latere kindertijd. Terwijl peuters vooral bezig zijn met exploratie en spel, proberen kleuters relaties tussen gebeurtenissen te verklaren en te controleren. Ook proberen ze fenomenen die ze ontdekken te classificeren en op te slaan. Oudere kinderen proberen op een actieve manier zin te geven aan de wereld om hen heen door hun kennis in geordende structuren te organiseren. Piaget noemde dit stadium het preoperationele stadium, een periode waarin de capaciteit voor logische handelingen en logisch denken nog ontbreekt.

Piaget onderzocht het denken bij jonge kinderen door hun te vragen waarom een boot blijft drijven, hoe een fiets werkt enzovoort. Dit toonde verschillende eigenschappen van causaal redeneren bij kleuters aan. Ten eerste is er een zoektocht naar eenvoudige, definitieve en duidelijke redenen. Ten tweede geloven kinderen dat alle dingen op dezelfde manier gebeuren, maar zijn ze nog niet in staat om onderscheid te maken tussen fantasie en werkelijkheid. Ten derde worden oorzaak en gevolg soms omgewisseld. Kleuters vertonen gebrekkig causaal redeneren wanneer ze proberen om wetenschappelijke concepten, hypothetische gebeurtenissen of onbekende machines te verklaren. Zij redeneren echter beter over oorzaken en gevolgen die ze rechtstreeks kunnen observeren.

De mentale voorstellingen van preoperationele kinderen beperken zich overwegend tot concrete en onmiddellijke ervaringen. De kinderen maken vaak geen onderscheid tussen echt en ingebeeld. Dromen worden verondersteld echt gebeurd te zijn en door andere mensen gedeeld. Kleuters worden gemakkelijk om de tuin geleid door de manier waarop de dingen eruitzien.

Volgens Piaget zijn kleuters egocentrisch. Ze geloven dat iedereen exact hetzelfde ziet als zij en realiseren zich niet dat andere mensen een ander gezichtspunt hebben. Een typisch voorbeeld hiervan is een kind dat ja knikt aan de telefoon in plaats van ja te zeggen. Later onderzoek heeft echter aangetoond dat jonge kinderen toch beter iemand perspectief kunnen inschatten dan Piaget dacht. Ondanks hun beperkingen doen kleuters veel moeite om de regulariteiten in hun wereld te ontdekken en op te slaan. Soms houden ze vast aan verkeerde overtuigingen of redeneren ze onlogisch, maar waarschijnlijk is dit eerder een teken van hun pogingen om orde te houden in het groeiende informatieaanbod. Naarmate ze ouder worden, verbetert hun cognitieve organisatie. Omdat ze symbolen beginnen te begrijpen kunnen ze gebruik maken van hun snel groeiende taalmogelijkheden.

- Het concreet-operationele stadium: 7 tot 11 jaar

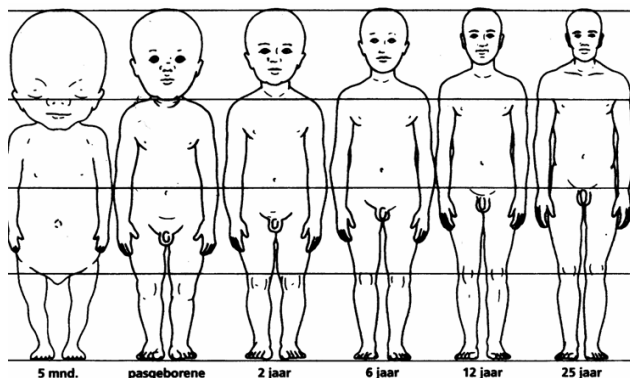
Ergens tussen vijf en zeven jaar lijken de meeste kinderen een intellectuele revolutie te ondergaan, die een keerpunt vormt in veel stadiatheorieën over de ontwikkeling. Uiteraard is het feit dat veel kinderen op deze leeftijd met school beginnen niet vreemd aan de plotselinge toename van cognitieve vaardigheden.

Volgens Piaget ontwikkelen kinderen in de eerste schooljaren systematische mentale regels die flexibel toegepast kunnen worden op een verscheidenheid aan problemen. Hij noemde deze leeftijd het concreet-operationele stadium, omdat het denken wordt toegepast op concrete, niet-abstracte problemen. De mentale regels stellen de kinderen in staat om perceptuele beperkingen te overstijgen bij de oplossing van problemen. Zij beginnen te begrijpen dat de regels omgekeerd kunnen worden. Zo maakt optellen het effect van aftrekken ongedaan en vermenigvuldigen het effect van delen. Acties kunnen omgekeerd worden. Al deze voorbeelden illustreren de notie van de omkeerbaarheid, het idee dat een daad ongedaan gemaakt kan worden door een andere daad. Tijdens deze periode leren kinderen ook dat handelingen eigenschappen van voorwerpen kunnen behouden. Hier komen in het kort een aantal van deze handelingen:

- classificatie: Als je foto's van bekende voorwerpen aan 4-jarigen toont en vraagt om de foto's die met elkaar samengaan op hoopjes te leggen, dan is de kans groot dat ze de foto's groeperen naar grootte of naar kleur. De mogelijkheid om de aandacht te verschuiven van perceptuele karakteristieken die in het oog springen, zoals kleur of grootte, naar meer conceptuele categorieën zoals dieren, groenten, meubels en speelgoed ontwikkelt zich gedurende de kleutertijd.
- Conservatie: Waarschijnlijk het meest belangrijke kenmerk van de concreet-operationele periode is conservatie. Het kind begrijpt dat de fysische dimensie van een voorwerp gelijk blijft ook al ziet deze er anders uit. Ze hebben bijvoorbeeld door dat het aantal voorwerpen hetzelfde blijft als de voorwerpen op een rij geordend worden of op een hoopje gelegd worden.

- Het formeel-operationele stadium: 11 tot 15 jaar

Tijdens het formeel-operationele stadium verwerven adolescenten de capaciteit om abstracte problemen op te lossen via logische handelingen. Ze kunnen logische besluiten trekken en hypothesen toetsen om tot correcte antwoorden te komen. (Roediger et al., 1998)



Figuur 17: De ontwikkeling van de mens

2.2.2 De cognitieve ontwikkeling bij de beelddenker

Alle mensen worden als beelddenker geboren. Immers, een baby kent nog geen woorden. Tot vier jaar zijn alle kinderen min of meer beelddenkers. Ze denken voor het grootste deel in beelden en gebeurtenissen. Langzaam ontwikkelt het begripsdenken zich en wordt het beelddenken percentsgewijs wat kleiner.

Na het tiende jaar stopt dit proces. Er zijn mensen die dan een voorkeur blijven houden voor het beelddenken: de beelddenkers.

Beelddenkers kunnen in de babytijd (de sensorimotorische fase) een wat slordig, kwijlend mondje hebben, leren wat later lopen (waarbij ze veel naar hun eigen voeten kijken alsof ze willen zien wat ze doen) en hebben vaak moeite met het leren eten met bestek.

Als peuter (de preoperationele fase) hebben beelddenkers een groot inlevingsvermogen. Fantasiespelen daar gaan ze helemaal in op. Hierdoor kunnen heftige driftbuien het gevolg zijn als het kind uit zijn spel wordt gehaald omdat hij bijvoorbeeld naar bed moet. (www.bureaubezem.nl/Beelddenken/beelddenken.htm)

De spraakontwikkeling komt over het algemeen wat later op gang. Er wordt vaak binnensmonds gesproken, in gebroken zinnen. De woordenschat is beperkt, maar origineel. Het struikelen over hun eigen woorden en springen van de hak op de tak is ook een kenmerk. Het denken gaat sneller dan het spreken en de chronologische vertellijn wordt losgelaten.

(www.answldring.nl/beelddenken_peuter-kleuterperiode.php)

De beelddenker heeft moeite met het onthouden van volgorden en niet ervaren feiten en informatie. Hij denkt voornamelijk met beelden en gevoel, niet met geluiden of woorden (beperkte innerlijke dialoog).

Doordat hij veel in beelden denkt, lijkt hij vaak weg te dromen; verdwaalt gemakkelijk en verliest tijd uit het oog. Ook heeft hij hierdoor moeite zijn aandacht te richten.

Vaak zie je dat ze of hyperactief of een dagdromer zijn. Dit kwam tevens naar voren in hoofdstuk 1.

De beelddenker leert het best door concrete ervaring, demonstraties, uitproberen, observatie en visuele hulpmiddelen. Hij heeft een uitstekend lange termijn geheugen als het gaat om ervaringen, locaties en gezichten. Kortom het denken in beelden.

Hier tegenover staat dat ze juist veel moeite hebben met het onthouden van begrippen zoals namen van mensen, dit kwam ook al naar voren in paragraaf 2.1.

Over het algemeen is er sprake van een hoog IQ, maar hun schooltests zijn mager. Ze komen mondeling beter uit de verf dan schriftelijk.

2.3 De motorische ontwikkeling

2.3.1 De motorische ontwikkeling in het algemeen

Een belangrijke stap in de motorische ontwikkeling is de houdingscontrole en spierspanning. Belangrijk hierbij is het evenwicht. Een kind met een slechte controle over zijn houding kan een heel slappe of juist heel gespannen motoriek laten zien. Houdingscontrole is al in het eerste levensjaar een belangrijke aanwijzing voor de

werking van de hersenen van een kind. Op latere leeftijd kunnen houding en spierspanning ook aanwijzingen geven over zijn emotionele gesteldheid. De coördinatie van bewegingen is ook van groot belang. Het kind leert steeds beter om zijn bewegingen op elkaar af te stemmen (b.v. lopen en fietsen) en om met de ogen zijn bewegingen te sturen (b.v. het grijpen en later het tekenen). Als



gecoördineerde bewegingen beheerst worden gaan ze automatisch. Bij coördinatiestoornissen ontbreekt het vloeiend verloop van de bewegingen en verlopen deze schokkerig, ongericht of houterig.

Bij de motorische ontwikkeling van kinderen moet er niet alleen op gelet worden of ze de motorische mijlpalen wel op tijd halen, maar ook hoe de kwaliteit van hun bewegingen is. Beweegt een kind soepel of houterig, zijn de bewegingen geremd of ongeremd, heeft het er controle over of gaat het ongecontroleerd.

Figuur 18

Bovendien gaat een kind gaandeweg steeds meer beschikken over een verfijnd scala aan bewegingspatronen. Via lopen leert hij rennen, hij leert klimmen, fietsen, springen, hinkelen. Het is belangrijk om te kijken of het kind voldoende variëteit heeft in dit bewegen of dat het daarin beperkt is, of zelfs niet verder komt dan stereotiep bewegen. Dit houdt steeds maar herhalen van hetzelfde in. Elk kind heeft een eigen tempo, maar een te laag activiteitsniveau (te rustig) of een te hoge activiteit (hyperactiviteit) kan belemmerend werken op de ontwikkeling. Een aantal kinderen lijkt zich motorisch goed te ontwikkelen, maar valt in de kleuterleeftijd op vanwege het niet beheersen van fijn motorische vaardigheden. Ze krijgen de kleine legoblokjes niet op elkaar en kunnen niet puzzelen en knippen. Als ze zich daarnaast moeilijk kunnen concentreren zou er sprake kunnen zijn van een aandachtsstoornis. (www.ggdfrylan.nl)

2.3.2 De motorische ontwikkeling bij de beelddenker

Beelddenkers vallen vaak op door een trage ontwikkeling van hun motoriek. Een jonge beelddenker kan praten met, wat Ojemann een slordig mondje noemt. Hij kan de grootste moeite hebben met het uitspreken van voor hem moeilijke letters of woorden. Ook het leren lopen gaat moeizaam. Zoals we bij het leren spreken twee uitersten zien, zo zien we dat ook bij het leren lopen. Bij lopen moeten bewegingen in een logische volgorde gezet worden; het ene stapje na het andere. Een beelddenker kan vroeg met lopen beginnen; onhandig, met gebogen hoofd naar eigen benen kijkend, wat hij dan vaak moet bezuren met veel vallen en opstaan. Ook kan het zijn dat hij juist later pas begint te lopen, maar dan opeens goed, nadat hij lang naar anderen heeft gekeken en deze in gedachten heeft geïmiteerd. Beide manieren kosten tijd, véél tijd en moeite.

(Den Otter-Bolhuis, A. (1996). Beelddenken begrip en behandeling. *Tijdschrift voor Remedial Teaching* 2. 23-29)

Vaak zijn beelddenkers dus wat laat rijpend en langer kinderlijk. Ze spreken vroeg en krom of ze kunnen zwijgen tot het derde, vierde jaar en dan in een keer spreken.

(<http://home.planet.nl/~drieblad-erklav/beelddenken.htm#kenmerken>)

De beelddenker heeft moeite met schrijven en overschrijven. Hij heeft vaak een ongebruikelijke pengreep en het handschrift wisselt of is onleesbaar.

Vaak is hij onhandig, ongecoördineerd, is slecht in bal- en teamsporten en heeft vaak moeite met subtiele of algeheel lichamelijke motoriek. Hij is snel bewegingsziek, zoals bijvoorbeeld wagenziekte. Ook knippen en plakken, leren fietsen en zwemmen vragen veel geduld. Toch kan de beelddenker heel handig zijn, wat zich kan uiten in creativiteit. Hij verwacht wel vaak links en rechts en boven en onder. Verder is de beelddenker met betrekking tot bepaalde vaardigheden, zoals praten, kruipen, lopen en veters strikken, zeer vroeg of zeer laat.

(http://www.answildring.nl/beelddenken_peuter-kleuterperiode.php)

2.4 De sociale ontwikkeling

2.4.1 De sociale ontwikkeling in het algemeen volgens de stadia van Erikson

Een goede gids om de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen te begrijpen is de theorie van Erik Erikson, die gebaseerd is op Freuds theorie over de psychoseksuele ontwikkeling. Elk van de acht stadia in Eriksons theorie over de psychosociale ontwikkeling heeft betrekking op een sociale crisis of uitdaging die opgelost moet worden. Deze stadia bieden een algemene beschrijving van hoe mensen hun identiteit en zelfconcept opbouwen, met speciale aandacht voor de verschillende emotionele reacties die ze bij elk stadium kunnen ervaren. Wij beschrijven hier kort de vier ontwikkelingsstadia uit de kindertijd en stadia 5 de adolescentie. De andere 3 stadia zijn niet van toepassing op onze doelgroep.

- **Vertrouwen versus wantrouwen**

In het eerste stadium doen kinderen hun eerste ontmoetingen met de sociale wereld op. Zij ervaren zowel vertrouwen als wantrouwen in de interacties met hun verzorgers. Om dit conflict op te lossen moeten ze een gevoel van zelfvertrouwen ontwikkelen in hun afhankelijkheid van anderen. Uiteraard moeten ook de ouders vertrouwen hebben in het gedrag van het kind om een wederzijds vertrouwen te doen groeien.

- **Autonomie versus twijfel en schaamte**

De meeste kinderen van 2 tot 3 jaar vertonen een groeiend gevoel van onafhankelijkheid. Zindelijkheidstraining en netheid zijn belangrijk in dit stadium. Op deze leeftijd moeten ouders en kinderen conflicten oplossen tussen het ouderlijk gezag en de autonomie die op gang komt bij het kind. Zich aanpassen aan de sociale regels zonder schaamte of onzekerheid te voelen is de belangrijkste uitdaging van dit stadium.

- **Initiatief versus schuld**

Tussen 3 en 6 jaar zien kinderen zichzelf vaak in de rol van volwassenen. Zij manifesteren hun nieuwe bedrevenheid onder andere door te lopen, te springen of met dingen te gooien. Ouders proberen de energie van hun kinderen in te tomen en hen te helpen om aanvaardbare gedragingen te stellen als uitlaatklep. Het leren van gedragsbeperkingen zonder zich schuldig te voelen of het eigen initiatief te verliezen is de grootste uitdaging van deze fase.

- Vlijt versus minderwaardigheid

Volgens Erikson is het vierde stadium zeer belangrijk voor het vertrouwen in eigen kunnen. Deze periode overspant de groei tussen 6 en 11 jaar, wanneer kinderen zich inzetten om nuttige vaardigheden te leren zowel op school als daarbuiten. De nadruk in dit stadium ligt op het beheersen van cultureel relevante taken (bijv. slagen op school) zonder zich inadequaar te voelen.

- Identiteit versus rolverwarring

Volgens de stadiatheorie van Erikson is de identiteitsontwikkeling, het instellen van een onafhankelijk en positief zelfbeeld, de belangrijkste opgave in de adolescentie. Tijdens dit stadium worden adolescenten geconfronteerd met de uitdaging van hun eigen identiteit. Individuen in dit stadium van identiteit versus rolverwarring proberen een antwoord te vinden op vragen als 'Wie ben ik?' en 'Wat wil ik worden?'

Volgens Erikson is een sterk identiteitsgevoel noodzakelijk voor jonge mensen om een beroep te kunnen kiezen en met een partner te kunnen huwen, twee belangrijke uitdagingen van de vroeg volwassenheid. (Roediger et al., 1998)

2.4.2 De gehechtheidontwikkeling

De sterke emotionele en wederkerige relatie die opgebouwd wordt tussen een baby en zijn/haar verzorger noemt men gehechtheid. Deze begint kort na de geboorte en blijft zich ontwikkelen gedurende de eerste 2 tot 3 jaar. Gehechtheid wordt door drie belangrijke kenmerken bepaald. Ten eerste zullen baby's zich richten tot personen met wie ze gehechtheidrelaties hebben als ze getroost moeten worden of honger hebben. Ten tweede worden ze ook gemakkelijker gekalmeerd door verzorgers aan wie ze zich gehecht hebben. En ten derde vertonen ze weinig angst voor deze vertrouwde verzorgers. Bij baby's is herhaald contact de belangrijkste motor voor veiligheid. Huid op huidcontact tussen moeder en kind meteen na de geboorte stimuleert de emotionele binding tussen hen. Dit is belangrijk, want de emotionele binding is een belangrijk onderdeel van de gehechtheidrelatie. Lamb kwam tot de conclusie dat er geen merkbare verschillen bestonden tussen moeders en kinderen die een eerste lichamelijk contact hadden gehad en moeders en kinderen die meteen na de geboorte van elkaar gescheiden werden.

De gehechtheid ontwikkelt zich gedurende 4 stadia. Tijdens het eerste stadium, vanaf de geboorte tot 2 maanden, maken baby's geen onderscheid tussen mensen. Het tweede stadium ligt tussen 2 en 7 maanden en wordt gekenmerkt door positievere reacties ten opzichte van bekende verzorgers, zonder dat de baby echt bezwaar maakt wanneer deze verzorgers vertrekken en een onbekende volwassene de verzorging overneemt. Persoongebonden gehechtheid wordt zeer duidelijk in het derde stadium, van 7 tot 30 maanden, wanneer kinderen in de war raken als hun verzorgers weggaan en vreemden dichtbij komen. Het vierde stadium vanaf 30 maanden, wordt gekenmerkt door een relatie tussen de kinderen en hun verzorgers waarbij zij gezamenlijke doelen hebben, maar waarbij de kinderen gemakkelijker kunnen aanvaarden dat de verzorgers een tijdje weg zijn en de zorg door anderen wordt overgenomen.

Niet alle baby's vormen een veilige sociale gehechtheid met hun verzorgers. Mary Ainsworth creëerde een opeenvolging van gebeurtenissen die de vreemde situatie genoemd wordt, om de sociale gehechtheid van kinderen te bestuderen.

Dit onderzoek heeft drie types gehechtheidrelaties aangetoond:

- Veilig gehechte kinderen, gebruiken hun verzorger als basis om de nieuwe kamer te verkennen en keren dikwijls naar de verzorger terug voor steun.
- Vermijdende kinderen, die onveilig gehecht zijn, huilen niet wanneer hun verzorger weggaat, maar gaan ook niet naar de verzorger toe wanneer die in de kamer is.
- Angstige en weerbarstige kinderen lijken angstig te zijn wanneer hun verzorger weggaat of terugkeert. Het ene moment zoeken ze contact met de verzorger, het andere moment weigeren ze de pogingen van de verzorger om hen vast te pakken en te troosten.

Bij kinderen heeft gehechtheid twee gevolgen op korte termijn:

- Scheidingsangst is de ontzetting die baby's ervaren wanneer hun ouders hen verlaten. In verschillende studies bij een groot aantal culturen werd gevonden dat de scheidingsangst begint rond 8 a 9 maanden, een piek bereikt tussen 12 en 15 maanden en daarna afneemt.
- Angst voor vreemden is de angst die kinderen ervaren wanneer ze vastgehouden of verzorgd worden door onbekenden. Terwijl baby's van 5 maanden geen enkel probleem hebben om door grootouders en vreemden opgepakt te worden, verwerpt een 1-jarige een persoon die hij/zij niet kent en zal huilen om weer naar de vertrouwde verzorgers toe te kunnen. Deze angst vermindert naarmate het kind met meer mensen in contact komt en leert dat onbekende mensen ook tijdelijk veiligheid kunnen bieden. (Roediger et al., 1998)

2.4.3 De sociale ontwikkeling bij de beelddenker

Het blijkt dat veel beelddenkers tijdens hun ontwikkeling meer op zichzelf zijn, vaker buitenbeentjes zijn en zichzelf als anders ervaren. Daarnaast kan de beelddenker de clown van de groep, een lastig geval, of een zeer stil iemand zijn.

De beelddenker voelt zich vaak dom, dit uit zich in weinig zelfrespect. Hij verbergt of camoufleert zwakke kanten door dit met zijn kwaliteiten te compenseren. Hij is snel gefrustreerd en emotioneel over school, lezen en tests. De beelddenker heeft een sterk gevoel voor rechtvaardigheid. Daarnaast heeft hij een groot inlevingsvermogen en is hij sociaal sterk bewogen.

Hij is emotioneel gevoelig en streeft naar perfectie. De symptomen en fouten nemen sterk toe in een toestand van verwarring, onder tijdsdruk, onder emotionele spanning of bij een slechte gezondheid. Door deze emotionele kwetsbaarheid, heeft de beelddenker vaak moeite met conflicten.

(www.viatrias.nl/beelddenken.html)

2.4.4 De opvoedingsstijlen

- Autoritaire ouders
Eisen volledige gehoorzaamheid van hun kinderen. Ze geven weinig uitleg over de regels die ze instellen of de lichamelijke straffen die ze geven bij het overtreden van de regels. Respect voor autoriteit en hard werken zijn waarden die autoritaire ouders belangrijk vinden; daarom kunnen ze geen afwijkende mening

of slordigheid bij hun kinderen aanvaarden. Hun kinderen hebben de neiging om humeurig, onzeker en teruggetrokken te zijn.

- Permissieve ouders
Aanvaarden en bevestigen de opinies van hun kinderen. Deze ouders eisen niets en sporen hun kinderen niet aan om zich te houden aan de normen van andere mensen. Hun aanpak is laks en inconsequent. Ze vermijden bestraffing en proberen in plaats daarvan met hun kinderen te overleggen. De kinderen zijn dikwijls ongelukkig, afhankelijk en onrijp.
- Gezaghebbende ouders
Geloven dat controle nodig is, maar zij gebruiken zowel rede als macht om hun kinderen discipline bij te brengen. In deze gezinnen worden conflicten vaak bediscussieerd. Het doel van de ouders is om de kinderen te helpen zich aan de groepsnormen te houden zonder inbreuk te doen op hun onafhankelijkheid. Hun kinderen zijn onafhankelijk, zelfbewust, vriendelijk, nieuwsgierig en energiek.
- Verwerpende verwaarlozende ouders
Zijn onontvankelijk en eisen weinig van hun kinderen. In feite staan ze onverschillig tegenover hun kinderen en brengen weinig tijd met hen door. Hun kinderen gedragen zich dikwijls agressief en houden zich niet aan de normen van derden. Ze zijn ongehoorzaam en hebben een verhoogde kans op delinquentie.

Baumrind onderzocht de invloed van verschillende opvoedingsstijlen op de persoonlijkheid van kleine kinderen. De best aangepaste kinderen in haar studie waren duidelijk zij die gezaghebbende ouders hadden. Voortbouwend op het werk van Baumrind hebben andere onderzoekers vastgesteld dat een opvoedingsstijl gewoonlijk niet meer verandert, zodra deze plaatsvindt in een gezin.
(Roediger et al., 1998)

De opvoedingsstijlen die onder de sociale ontwikkeling vallen, spelen mee in het gedrag dat kinderen ontwikkelen. Wij vinden het van belang om dit punt kort te bespreken en toe te spitsen op de beelddenker, dit betekent uiteraard niet dat dit alleen op de beelddenker van toepassing is.

Wanneer ouders te maken krijgen met een kind dat zich problematisch ontwikkelt op bepaalde gebieden, zoals bijvoorbeeld op school, op motorisch of sociaal gebied, worden zij bezorgd. Zoals wij in hoofdstuk 1 naar voren hebben laten komen, is er bij beelddenkers vaak sprake van deze problemen.

Het is belangrijk hoe ouders hierop reageren. Het kan zo zijn dat ouders deze problemen zelf ook hebben gehad in het verleden, want zoals in hoofdstuk 1 bleek, is beelddenken erfelijk. Het gevaar dreigt wanneer ouders niet op deze problemen ingaan en doen alsof er niets aan de hand is. Het kind voelt zich dan onbegrepen en niet serieus genomen. Dit zou waarschijnlijk het eerst voorkomen bij autoritaire ouders. Het kan ook zijn dat de ouders er juist te diep op ingaan en overbezorgd zijn, waardoor het kind 'gaat leven' in zijn eigen problemen. Bij permissieve ouders is hier de meeste kans toe.

Ouders moeten hier een tussenweg in zien te vinden. Het is belangrijk dat ze bezorgdheid laten zien, begrip tonen en laten merken dat ze trots zijn op het kind, maar hierbij is het wel belangrijk dat ze duidelijke regels handhaven. De ouders kunnen samen met het kind naar een oplossing zoeken.

Wanneer ouders bekend zijn met beelddenken kunnen zij hier informatie over opzoeken en het kind een onderzoek laten ondergaan, in hoofdstuk 4 wordt beschreven hoe deze signalering tot stand kan komen, om te kijken of hun kind daadwerkelijk een beelddenker is. Het brengt voor zowel de ouders, als voor het kind

rust wanneer zij weten hoe deze problemen zijn ontstaan, zodat zij hierop in kunnen spelen. Het zorgt ervoor dat ze hier beter mee om kunnen gaan en wellicht dingen kunnen veranderen om zo de problemen te verkleinen of verhelpen.

Op dit moment is het onderzoek naar wat beelddenken precies is nog in volle gang en sluit het basisonderwijs niet bij beelddenkers aan. Voor de beelddenker betekent dit dat de problemen die zij op school ervaren niet zullen verdwijnen, mits het onderwijs op hen wordt aangepast. In hoofdstuk 3 gaan wij hier nader op in.

2.5 De sociaal-emotionele ontwikkeling

2.5.1 De sociaal-emotionele ontwikkeling in het algemeen

Aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen:

- **Plezier in het contact**
De glimlach is het teken dat een kind in staat is tot het maken van contact, het reageert met een teken van plezier op de aanwezigheid van anderen en laat merken dat het hen heeft opgemerkt. Het luistert naar hun stem en volgt hen met de ogen. Kleuters zijn ook zelf actief in het zoeken van contact. Zij volgen of benaderen anderen, praten en maken gebaren.
- **Imitatie**
Kinderen hebben al vroeg geleerd dat er lichaamstaal bestaat en dat bijvoorbeeld een lachend vriendelijk gezicht en een ontspannen houding betekent: kom maar op, ga maar verder. Gaandeweg leren zij ook de "regels van het spel" als deze tenminste via regelmaat en duidelijkheid tot hen komen. Vaak imiteren zij anderen. Bij een positieve reactie zal het geïmiteerde gedrag in het eigen gedragsrepertoire worden opgenomen.
- **Invoelingsvermogen-wederkerigheid**
Kinderen oefenen de regels van het met elkaar omgaan eerst door imitatie van wat zij volwassenen zien doen, vaak uitgespeeld met poppen en beren, maar later steeds meer vanuit zichzelf. Ze leren rekening te houden met anderen en hun gedrag op anderen af te stemmen. Zij weten inmiddels via de lichaamstaal haarfijn hoe de stemming van de belangrijke personen uit hun omgeving is en leren zich steeds beter in te leven in de gemoedsstemming van anderen.
- **Identificatie**
Als een kind oog krijgt voor de ander zal hij graag willen lijken op degene die hij bewondert. Hij probeert net zo te praten of te lopen als die persoon, maar hij neemt ook de mening en houding over. In eerste instantie is dit vaak van vader of moeder, later ook van anderen: vriendjes, leerkrachten, Tv-idolen.

Als een kind geen interesse in anderen toont, is dit opmerkelijk. Kinderen die de wereld om zich heen niet begrijpen, leren ook de sociale regels niet kennen. Zij houden zich vaak vast aan starre regels en routines en vertonen weerstand tegen veranderingen.

Als de ontwikkeling op nog meer gebieden achter is, kan er sprake zijn van een algehele ontwikkelingsachterstand. Als het kind zich motorisch wel goed ontwikkelt, maar als de problemen zich vooral in de taal en het contact voordoen kan er sprake zijn van een contactstoornis. Echter ook kinderen met een gehoorstoornis of taalhandicap kunnen zich isoleren van de omgeving en vanwege hun beperkte

mogelijkheden niet in staat zijn sociale regels te leren. Blinde of ernstig slechtziende kinderen ondervinden hiervan ook ernstige beperkingen in de contactontwikkeling. Er zijn kinderen waarbij pas langzaam blijkt dat zij moeite hebben met het hanteren van regels. Op een of andere manier blijven voor hen de regels te onduidelijk vanwege de slechte concentratie en de vluchtige contactopname. Ze kijken nooit lang genoeg naar anderen om te leren hoe patronen tussen mensen zich afspelen. Deze kinderen met aandachtsstoornissen en vaak hyperactief gedrag doen in eerste instantie heel gewoon aan, waardoor vaak niet onderkend wordt dat aan hun sociale onaanpastheid een ontwikkelingsstoornis ten grondslag ligt. Door onbegrip en negatieve feedback ontstaat een (steeds complexere) sociaal-emotionele stoornis. Bij emotioneel gestoorde kinderen komen signalen van ongenoegen veel vaker en heftiger voor dan bij andere kinderen. Meestal geeft de omgeving hier directe aanleiding toe. Het gaat bij emotionele problemen vaak om meerdere eigenschappen van het kind en invloeden van de opvoeders en de naaste omgeving.
(http://www.ggdfrylan.nl/index.htm?content/producten_diensten/scholen/GGD-wijzer/A04.htm)

2.5.2 De sociaal-emotionele ontwikkeling bij de beelddenker

Zoals in paragraaf 2.1 naar voren is gekomen, hebben beelddenkers als peuter een groot inlevingsvermogen (invoelingsvermogen-wederkerigheid). Ze gaan helemaal op in fantasiespelen. Zodra ze in hun spel gestoord worden vernietigt onze werkelijkheid die van hen en bevangt hen angst, paniek en woede.

(www.bureaubezem.nl/Beelddenken/beelddenken.htm)

Wij kennen iemand die als kind vaak van deze driftbuien had. Op het moment dat een ander hem in zijn bezigheden stoorde werd hij zo kwaad dat hij zelfs paars aanliep en flauw viel. Zijn ouders wisten niet waardoor het kwam, nu weten zij dat dit te maken heeft met zijn manier van denken.

Hiernaast zijn beelddenkers ook goed in het aanvoelen van situaties, de intuïtie.

Iemand die wij kennen kwam laatst met het volgende verhaal, wat dit verduidelijkt:

‘Ik had laatst een vriendin van mijn moeder aan de telefoon. Ze vroeg naar mijn moeder en die nam de telefoon over. Nadat mijn moeder had opgehangen vroeg ik haar of het wel goed ging met deze vriendin. Het bleek dat zij al een aantal maanden niet lekker in haar vel zat.’ (Anoniem, Persoonlijke communicatie, 15 februari 2005)

Bij het ouder worden, blijft de taalontwikkeling vaak achter bij de leeftijdsgenootjes. Dit komt in hoofdstuk 3 nader aan de orde. De beelddenker kan moeilijk iets onder woorden brengen, hangen graag de clown uit, zijn speels en hebben moeite met ruzie en conflicten. Beelddenkende kinderen zijn emotioneel erg kwetsbaar, kunnen zich wat moeilijker concentreren, hebben een groot gevoel voor humor en vertellen vaak de prachtigste fantasieverhalen.

(www.bureaubezem.nl/Beelddenken/beelddenken.htm)

Beelddenkers voelen zich vaak onbegrepen, eenzaam en trekken zich terug in hun eigen wereldje. Hierdoor hebben zij vaak een neiging tot faalangst en onzekerheid. Ze voelen zich ‘dom’ ondanks duidelijk aanwezige capaciteiten. Een beelddenker voelt zich snel emotioneel bedreigd en heeft snel een schuldgevoel bij falen.

Bij de beelddenker zie je ook toeschouwersgedrag. Ze kunnen het stilzwijgend, maar merkbaar met de leiding eens zijn. Dit gedrag kan echter ook leiden tot eenzaamheid. Een beelddenker is vaak wat moeilijk te disciplineren. Hij weet vaak

regels te ontduiken, zonder dat daar strijd over geleverd wordt. Hiernaast verzet hij zich tegen regels die hem van buiten worden opgelegd, omdat deze zijn eigen, oorspronkelijke denken verstoren. Vandaar dat het vaak nuttig is om veel structuur te bieden; thuis en op school. Ook het spelen van spelletjes als stratego, scrabble en schaken werkt ondersteunend, mits de regels consequent gehandhaafd worden. (<http://home.planet.nl/~drieblad-erklav/kenmerken>)

Conclusie

Met dit hoofdstuk hebben wij geprobeerd de normale ontwikkeling van een kind en van de beelddenker in het bijzonder in kaart te brengen. Deze ontwikkeling hebben wij op vier punten beschreven, te weten; de cognitieve, motorische, sociale en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast hebben wij de werking van de hersenen in het algemeen en de werking van de hersenen bij een beelddenker globaal beschreven. Met al deze punten hebben wij geprobeerd de verschillen met de beelddenker aan te tonen, wat kan bijdragen aan een betere en snellere signalering.

In paragraaf 2.1 hebben wij de werking van de hersenen beschreven. Hierin kwam naar voren wat er gebeurt in de rechter- en linkerhersenhalft. Duidelijk is geworden dat bij de beelddenker de rechterhersenhalft actiever is, terwijl dit bij de begripsdenker de linkerhersenhalft is. Dit denken wij omdat de kenmerken die bij beelddenkers voorkomen, zoals creativiteit, fantasie en herkenning van gezichten, in de rechterhersenhalft plaatsvinden.

In paragraaf 2.2 hebben wij de cognitieve ontwikkeling volgens de vier stadia van Piaget behandeld, te weten; de sensorimotorische, preoperationele, concreet-operationele en de formeel-operationele fase. Wij hebben aangetoond dat er binnen deze fasen verschillen te zien zijn bij de beelddenker. Deze verschillen uit zich in een latere ontwikkeling op gebied van spraak en de motoriek (schrijven, lopen en bijvoorbeeld, kwijlen). De beelddenker heeft moeite met het onthouden van volgorden, niet ervaren feiten en informatie. Hij leert het best door concrete ervaring, demonstraties, uitproberen, observatie en visuele hulpmiddelen. Daarnaast heeft hij een goed inlevingsvermogen.

In paragraaf 2.3 hebben wij verteld welke aspecten er in een normale motorische ontwikkeling voorkomen. Hierbij zijn houdingscontrole en spierspanning erg belangrijk. Bij de beelddenker is naar voren gekomen dat hij vaak achterloopt in deze ontwikkeling. In de meeste gevallen is de beelddenker dus wat laat rijpend en kinderlijk. Daarentegen kan hij ook heel handig zijn, wat zich kan uit in creativiteit. In paragraaf 2.4 zijn wij ingegaan op de sociale ontwikkeling volgens de stadia van Erikson, de gehechtheidontwikkeling, de sociale ontwikkeling van de beelddenker en de opvoedingsstijlen. Naar voren is gekomen dat de beelddenker zich op sociaal gebied vaak anders uit. Dit uit zich in het meer op zichzelf zijn, zichzelf als anders ervaren of de clown van de groep zijn. De beelddenker is emotioneel gevoelig en streeft naar perfectie. Door deze emotionele kwetsbaarheid heeft hij vaak moeite met conflicten.

Paragraaf 2.5 wijden wij tenslotte aan de sociaal-emotionele. Dit hebben wij gedaan aan de hand van de volgende aspecten: plezier in het contact, imitatie, invoelingsvermogen-wederkerigheid en identificatie. Wij hebben dit gekoppeld aan de sociaal-emotionele ontwikkeling bij de beelddenker. De beelddenker heeft als peuter een groot inlevingsvermogen. Daarnaast is hij goed in het aanvoelen van situaties; hij is heel intuïtief. De beelddenker is vaak wat moeilijk te disciplineren. Hij weet vaak regels te ontduiken, zonder dat daar strijd over geleverd wordt. Hiernaast verzet hij zich tegen regels die hem van buiten worden opgelegd, omdat deze zijn eigen, oorspronkelijke denken verstoren.

In het volgende hoofdstuk willen wij ingaan op de beelddenker in het basisonderwijs, dit is namelijk de plaats waar de beelddenker problemen ondervindt en waar wij ons in onze vraagstelling op gericht hebben.

HOOFDSTUK 3 DE BEELDDENKER IN HET BASISONDERWIJS

*“Elke keer als we een kind iets leren,
verhinderen we het het zelf te ontdekken.”*

(Jean Piaget)

Inleiding

In dit hoofdstuk willen wij antwoord geven op de vraag; hoe het Nederlands basisonderwijs in elkaar zit en welke knelpunten een beelddenker hierin ondervindt. Om antwoord te kunnen geven op onze hoofdvraag is informatie over het basisonderwijs essentieel. Deze informatie hebben wij nodig om tot preventieve maatregelen voor het beelddenkende basisschoolkind te komen.

In paragraaf 3.1 gaan wij in op het Nederlands onderwijs. Wij beschrijven eerst de geschiedenis van het onderwijs om een beeld te schetsen van het ontstaan en de manier waarop het zich in de loop van de jaren ontwikkeld heeft. Hierna geven wij informatie over de huidige situatie in het basisonderwijs, waarbij wij aansluitend een koppeling maken naar de knelpunten die de beelddenker hierin ondervindt.

In paragraaf 3.2 zullen wij het gaan hebben over de taalontwikkeling in het algemeen en die van de beelddenker in het bijzonder. Wij hebben ervoor gekozen om dit in dit hoofdstuk aan de orde te laten komen, omdat het hele onderwijs is gebaseerd op taal en de beelddenker juist dáárin verstrikt raakt.

3.1 Het Nederlands onderwijs

3.1.1 De geschiedenis van het onderwijs

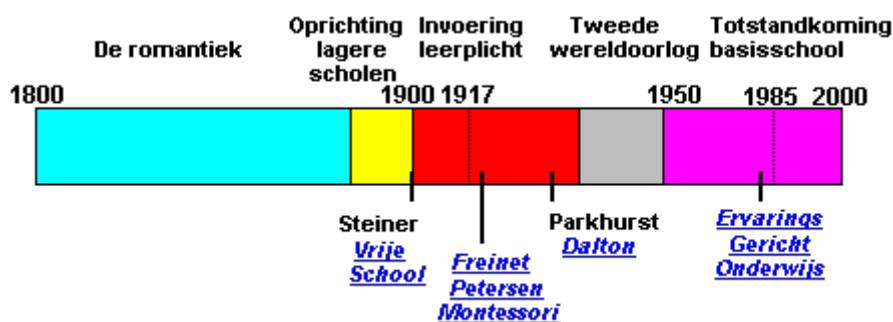
Wanneer we terug gaan in de geschiedenis blijkt dat de verworvenheden van het onderwijs zoals we dat nu kennen van betrekkelijk recente datum zijn. Pas vanaf het begin van de 19e eeuw is er sprake van een landelijke regeling voor het lager onderwijs. De leerplicht is in 1900 ingevoerd. (Roelofs, 1994)

De eerste keer dat kinderen op het 'Nederlandse' grondgebied een school hebben bezocht, is waarschijnlijk in de Romeinse tijd geweest. Nadat het Romeinse rijk uiteen was gevallen bestond er geen behoefte aan mensen die konden lezen en schrijven. In de zevende eeuw is er een school geweest bestemd voor kinderen van edelen die aan het hof verbonden waren. Nadat het christendom vanuit Ierland door Willibrordus in 690 in Nederland was geïntroduceerd, ontstond er een bredere behoefte aan geschoolde mensen. Er werden kloosterscholen opgericht. Vanaf de 12e en 13e eeuw kregen ook kleinere kerken in hun parochie hun eigen school. Het onderwijs was voor dat moment bestemd voor alle kinderen. Door handel en bedrijvigheid groeiden de steden steeds meer. De steden werden steeds machtiger en wilden ook de organisatie van het onderwijs ter hand nemen. In grote steden als Utrecht en Amsterdam kwam in de late middeleeuwen een stadsschool. Hier werd

ook Latijn onderwezen. Ook kwamen er particuliere scholen. Vakken als rekenen en Frans waren hier van belang.

Na de reformatie en vooral in de 17e eeuw was een deel van de bevolking overgegaan op het protestantisme. Er kwamen juist scholen voor het gewone volk. Het was voldoende wanneer de kinderen het Nederlands in de bijbel konden lezen en een beetje konden schrijven en rekenen. (Roelofs, 1994)

Ten tijde van de Verlichting werd er een maatschappijvisie gerealiseerd die gebaseerd was op het idee van gelijkheid voor allen. De aanhangers van de Verlichting (filantropijnen) hebben met hun ideeën een belangrijke stimulans gegeven aan de eerste onderwijswet van 1801. Het onderwijs ging uit van het christelijk geloof, maar werd in loop van de 19e eeuw niet langer door kerkgenootschappen georganiseerd en betaald. Dit vormde de aanleiding voor de schoolstrijd, uitgevochten in de politiek tussen 1825 en 1920. Het grote aantal leerlingen dat ontstond maakte het noodzakelijk de school in groepen te verdelen die elk hetzelfde onderwijs ontvingen. Hiermee was het klassikale onderwijs een feit geworden. Bovendien moesten onderwijzers bevoegd zijn les te geven.
(<http://huiswerk.scholieren.com/werkstukken/verslag.php?verslagid=2559>)



- Tijd van weinig aandacht voor het kind. Deze werd gezien als een kleine volwassene.
- Aandacht voor het kind groeit. Lagere scholen en bewaarhuizen worden opgericht.
- Tijd van de reformpedagogiek, waarin het kind centraal staat en vernieuwingsbewegingen opkomen.
- Weinig aandacht voor onderwijsvernieuwingen door de 2^e wereldoorlog en de crisis daarna.
- Hernieuwde interesse voor het onderwijs. Nieuwe onderwijsvernieuwingen komen tot stand.

Figuur 19: Tijdsbalk onderwijs

3.1.2 Het huidige (basis)onderwijs

Er zijn veel verschillende vormen van basisonderwijs te onderscheiden. Jenaplan, Daltononderwijs, Montessori-onderwijs zijn hier een voorbeeld van, zoals in figuur 19 te zien was. Maar wat voor school ook, ze hebben allemaal een hoofddoel: kinderen kennis bijbrengen op verschillende gebieden en ze voorbereiden op vervolgonderwijs. Kort gezegd dus het kind leren functioneren binnen onze maatschappij. (www.minocw.nl/onderwijs/index.html)

In Nederland zijn kinderen leerplichtig én schoolplichtig van hun vijfde jaar tot hun zestiende jaar. Ouders moeten hun dochter of zoon inschrijven op een school en ervoor zorgen dat hun kind ook daadwerkelijk naar school gaat. In Nederland is het niet toegestaan dat ouders hun kind thuis onderwijs geven. Na het schooljaar waarin een leerling zestien wordt, is hij nog één jaar leerplichtig voor minstens één of twee dagen per week. De volledige leerplicht eindigt ook als een leerling twaalf opeenvolgende jaren onderwijs in een school achter de rug heeft. Na de leerplicht is onderwijs niet langer gratis. Wie langer wil studeren, moet lesgeld betalen. Nederland subsidieert onderwijs voor kinderen vanaf vier jaar. Voor die leeftijd kunnen zij terecht in een kinderdagverblijf of in de peuterspeelzaal. Kinderen zijn vanaf hun vijfde levensjaar leerplichtig. Als alles goed gaat, doorlopen ze van hun vierde tot en met hun twaalfde jaar het basisonderwijs. Daarna stromen ze door naar het voortgezet onderwijs. Er bestaan zowel openbare als bijzondere basisscholen. De meeste basisscholen delen hun leerlingen in leeftijdsgroepen in. Een kind begint in groep 1 en komt uiteindelijk in groep 8. Sommige scholen wijken hiervan af en groeperen hun leerlingen anders. Zij werken bijvoorbeeld met leefgroepen, waarin kinderen van verschillende leeftijd en van gelijkaardig niveau samen zitten. De eerste vier jaar (onderbouw) brengen kinderen minder tijd op school door dan de laatste vier jaar (bovenbouw). Nederlandse scholen bepalen zelf wanneer de schooldag begint en eindigt. In de regel beginnen basisscholen 's morgens om 8:30 uur. Een schooldag mag maximum vijfenhalf uur duren. Alle scholen moeten ervoor zorgen dat kinderen op de middag op school kunnen blijven eten. In de meeste basisscholen heeft elke groep een vaste groepsleraar. Hij geeft les en begeleidt de kinderen. Daarnaast zijn er ook vakleerkrachten voor bijvoorbeeld tekenen, muziek, lichamelijke opvoeding. Sommige scholen hebben in de onderbouw onderwijsassistenten in dienst. Zij helpen de leerkracht met allerlei taken. Naast de groeps- en vakleraar is er de remedial teacher, die werkt met kinderen die meer ondersteuning nodig hebben voor taal, lezen of rekenen. Elke school wordt geleid door een directeur. In kleine scholen geeft die vaak ook nog les. In grote scholen wordt hij veelal bijgestaan door een adjunct-directeur.

De basisschool heeft verschillende opdrachten. Eén ervan is lesgeven in verschillende vakken. Wat de leerlingen per vak moeten meekrijgen aan kennis, vaardigheden en inzichten staat beschreven in de kerndoelen. Dat zijn doelen die de overheid vooropstelt en die de school met zijn leerlingen moet bereiken. (www.basislink.nl/)

Tot 1993 waren er geen landelijke afspraken over wat een school nu precies moest doen aan taal, rekenen, geschiedenis, enzovoorts. Scholen maakten daarin zelf keuzes, met als gevolg dat de verschillen tussen scholen erg groot konden worden. De kerndoelen werden ingevoerd om meer eenheid in het onderwijsaanbod te realiseren, de aansluiting met het voortgezet onderwijs te verbeteren en het

basisonderwijs beter en doelgerichter te maken. De Inspectie van het Onderwijs controleert scholen op naleving van de wet- en regelgeving.

De vertaling van de kerndoelen naar de dagelijkse onderwijspraktijk, bleek voor veel scholen erg lastig. De kerndoelen waren te algemeen geformuleerd om voldoende richting te geven aan het onderwijs. Daarom is besloten leerlijnen en tussendoelen te ontwikkelen. Een leerlijn geeft voor een bepaald leergebied aan hoe kinderen van een bepaald beginniveau tot de kerndoelen komen. Cruciale momenten van de leerlijn worden tussendoelen genoemd. Aan de hand van leerlijnen en tussendoelen kunnen leraren de ontwikkeling van hun leerlingen veel beter volgen en hebben zij een leidraad om de kerndoelen te behalen.

(www.minocw.nl/kerndoelen/algemeen.html)

Behalve aan de verstandelijke ontwikkeling van kinderen besteedt de school aandacht aan hun sociale, emotionele, creatieve en lichamelijke ontwikkeling.

Wettelijk zijn de volgende vakken verplicht: zintuiglijke en lichamelijke oefening, Nederlandse taal, rekenen en wiskunde, Engels, expressieactiviteiten, sociale redzaamheid, gezond gedrag en enkele kennisgebieden (onder andere aardrijkskunde, geschiedenis, de natuur, maatschappelijke verhoudingen enzovoorts). In Friesland komt daar doorgaans ook nog het Fries bij.

Kinderen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond kunnen onder bepaalde voorwaarden les krijgen in hun eigen taal. Men spreekt van onderwijs in allochtone levende talen (OALT). Dat wordt buiten het verplichte curriculum gegeven.

Informatie- en communicatietechnologie (ICT) wordt in alle vakken geïntegreerd. Alle scholen kunnen bovendien nog over andere onderwerpen lesgeven. De meeste vakken staan niet op zichzelf; de school wordt verondersteld zoveel mogelijk de samenhang tussen de vakken zichtbaar te maken voor de leerlingen.

Alle leerlingen worden voortdurend gevolgd en geëvalueerd. Leerkrachten geven en beoordelen huiswerk, doen mondelinge of schriftelijke overhoringen, proefwerken en laten leerlingen werkstukken maken of presenteren. Veel scholen gebruiken ook toetsen om na te gaan hoe de leerlingen vorderen. Deze toetsen kunnen 'standaardproefwerken' zijn, die bij een bepaalde methode horen. Daarnaast hanteren scholen ook algemene, landelijke toetsen. In de laatste jaren van de basisschool leggen leerlingen de zogenaamde eindtoets af. De resultaten helpen de school om de leerling een advies te geven voor zijn verdere schoolloopbaan. Vier van de vijf basisscholen gebruiken de eindtoets van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO). Scholen rapporteren de resultaten van hun leerlingen aan de ouders via een cijfer- en/of woordrapport. In de regel gebeurt dat drie keer per jaar. Steeds meer scholen maken gebruik van een leerlingvolgsysteem. Daarmee houden ze de vorderingen van hun leerlingen, eventueel ook hun welbevinden en betrokkenheid in het oog. Ten slotte bewaren scholen van elke leerling een vertrouwelijke leerling-administratie (ook wel leerling-dossier genoemd).

(www.basislink.nl/)

3.1.3 De problemen die de beelddenker in het basisonderwijs ondervindt

Onderzoek heeft uitgewezen dat er in iedere klas wel één à twee beelddenkers zitten. Vaak zijn het leerlingen die in de onderbouw (groep 1 en 2) goed lijken mee te draaien, maar in groep 3 problemen kunnen ondervinden bij het lezen, schrijven en rekenen.

De leerkracht kan er niet goed de vinger opleggen; het is een slimme, ondernemende leerling, vol enthousiasme en creativiteit. Waar zit het probleem? (www.bureaubezem.nl/Beelddenken/beelddenken.htm)



In groep 1 en 2 is het leren van kinderen met name gericht op het omgangs- en opvoedingsleren. Er wordt geleerd door voorbeelden, voor- en nadoen en handelend leren. Dit leren is herkenbaar en te observeren in een vast patroon van verkennen, proberen, herhalen, naar analogie, actief structureren en handelen naar eigen doelstelling. Er is sprake van een emotionele betrokkenheid tot de wereld. Het handelen van het kind richt zich op bevrediging van wensen, verlangens en behoeften. Het kind maakt zijn eigen wereld.

Figuur 20: Spelen (groep 1 en 2)

Aangekomen in groep 3 wordt het leren voor kinderen onderwijsleren, dat wil zeggen dat aan het kind kennis en kunde wordt overgedragen in de vorm van leerstof en in een systematisch verband. Er wordt gestart met aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen. Letters en cijfers worden in een bepaalde volgorde achter elkaar geplaatst.

Er wordt gewerkt in het platte vlak, tussen twee lijnen. Er wordt een groot beroep gedaan op het analytisch vermogen en de fijne motoriek. Van het kind wordt een objectieve leerhouding verwacht, terwijl het persoonlijke, betekenisvolle leren vooral plaats moet maken voor het symbolische denken, met aanvankelijk het accent op taal en lezen. De ontwikkelingsgang van inhoudelijk (beeld)denken en leren naar symbolisch denken en leren verloopt bij beelddenkers in het basisonderwijs niet in een doorgaande lijn. In groep 1 en 2 kan de beelddenker zijn fantasie kwijt. Vanaf groep 3 wordt er opeens van alles van hem verwacht; hij moet stil in een bankje zitten en kan zijn fantasie niet meer de vrije loop laten. Hij kan met deze manier van lesgeven zijn creativiteit niet meer kwijt met alle gevolgen van dien. (Schreurs, 2001)



Figuur 21

Esbroeck (1994) beschrijft dit als volgt:

“Er zijn mensen, die tot ze naar groep 3 gaan, worden omschreven als weetgierig, bezielt, creatief en betrokken op de werkelijkheid. Later, op school, worden ze als onoplettend, concentratiezwak, fantasierijk, egocentrisch en soms zelfs als lui en dom beschreven. Het beelddenkende kind komt in een onderwijssysteem terecht dat op vele domeinen vreemd voor hem is. Ouders zien hun kind tijdens een paar maanden onderwijs veranderen van kwaad tot erger. Het kind kan niet dezelfde bezieling opbrengen voor letters en cijfers, zoals spel dat doet, want dat is dode stof voor hem. Het roept bij hem geen geur-, beeld-, kleur-, geluid- en voelindruk op en daarom betekent dat figuurtje niets. Deze kinderen worden vlug geëtiketteerd met verlamme woorden als, te speels, nog te jong van mentaliteit en in het ergste geval als niet intelligent genoeg.” (p. 25)



Figuur 22: Machtsverhouding leerkracht-leerling gemaakt door een beelddenker

Het onderwijs is voornamelijk gericht op begripsdenkers: luisteren, analyseren, automatiseren, logisch redeneren. Nadoen en oefenen nemen een grote plek in. Hier komen beelddenkers in de problemen. Hun sterke kant is zien; verbanden en structuren zien en doorzien. Daarnaast zijn ze goed in intuïtief ervaren en intuïtief weten. Creativiteit, zichzelf iets eigen maken, is hun favoriete manier om te leren. (www.ciso-web.nl/cursus_rt.htm)

Zoals in hoofdstuk 1 naar voren is gekomen, kan beelddenken gemakkelijk leiden tot leermoeilijkheden, omdat ons onderwijssysteem is gebaseerd op begripsdenken: het gebruiken van woorden en begrippen bij het denken. Begripsdenkers vormen de meerderheid. Begripsdenken is de denkwijze die op school door bijna alle leerlingen en leraren gebruikt wordt.

Tijdens het leren lezen op school wordt er ongemerkt voor gezorgd, dat het begripsdenken benadrukt wordt. De beelddenker, die erfelijk bepaald de voorkeur heeft voor een andere manier van denken, valt buiten de boot. De leerkracht die het woord "lucht" dicteert verwacht en wil dat het woord "lucht" als woord in het geheugen afgelezen kan worden. Het komt niet bij hem of haar op, dat het woord een beeld oproept waarbij geen enkel woord te zien of te horen is. Laat staan dat men zou kunnen zien hoe het geschreven is. En het beeld van strak blauw met hier en daar witte wolkjes mag dan de leerling verheugd doen wegdromen naar de afgelopen vakantie in Griekenland, het cijfer voor het dictee zal een minder prettige ervaring zijn. (www.cnls.nl/beelddenken.html)



Figuur 23

‘Denken in beelden’	‘Denken in taal’
Onbewuste denkprocessen	Bewuste denkprocessen
Niet in woorden of tekens gevat	Wel in woorden of tekens gevat
Kina-esthetisch, visueel	Verbaal
Patroon of ‘gestalt’	Logische gedachtegang
Gebonden aan concrete situaties	Abstract
Parallele informatieverwerking	Lineaire informatieverwerking

Tabel 2: Verschil tussen beelddenken en begripsdenken

Door hun multidimensionale denkwijze hebben beelddenkers vaak moeite met het begrijpen van letters, cijfers, symbolen en woorden waar ze geen beeld bij hebben. Zoals in hoofdstuk 1 naar voren is gekomen, proberen beelddenkers als het ware te lezen terwijl ze non-verbaal denken. De ontwikkeling van het beeld dat de zinnen vormen, stukt bij ieder onbekend woord, omdat er een lege plek in het beeld ontstaat. Hierdoor kunnen beelddenkers de symptomen van dyslexie ontwikkelen.

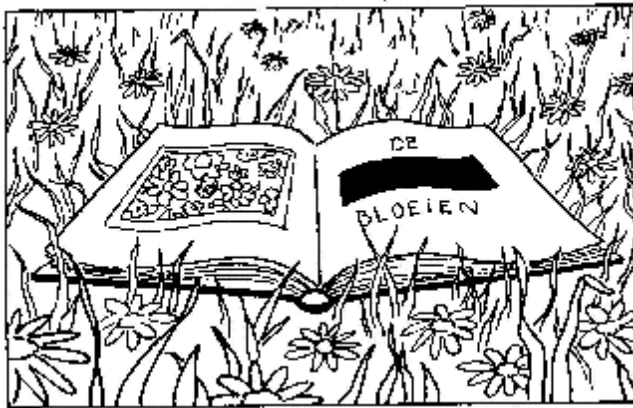
Ojemann heeft onderzoek gedaan naar het verschil tussen de leerstijl van de beelddenker en de wijze van instructie in ons onderwijs, dat problemen veroorzaakt die we systeemgerelateerde leerproblemen noemen. Beelddenkers kunnen complexe situaties vaak in één oogopslag overzien. Datgene wat ze overzien kunnen ze echter niet altijd even vlug en gemakkelijk in woorden omzetten. Ze maken soms te grote gedachtesprongen, waardoor ze voor anderen moeilijk te volgen zijn.

In ons schoolsysteem wordt de leerstof stap voor stap aangeboden en geoefend door steeds weer te herhalen. Dit past niet bij de leerstijl van de beelddenker; die wil eerst het geheel overzien om de onderdelen te kunnen begrijpen. De beelddenker maakt zich een concept snel eigen als de informatie in een context is geplaatst en gerelateerd is aan andere concepten. (www.beelddenken.nl/beeld.html)

Gedurende hun hele schooltijd hebben beelddenkers het idee dat ze zeeën van tijd hebben, meer zelfs dan ze in werkelijkheid hebben. Tijd zegt hen niet veel. Ze vergeten afspraken, hebben geen interesse in klok kijken en komen tijd tekort. Leren klok kijken kan vaak problemen geven. Dit heeft te maken met het gegeven dat een beelddenker analoog denkt (alles tegelijk) en niet opeenvolgend. Tijd is per definitie opeenvolgend. Door hun haast zijn beelddenkers vaak slordig. Ze reageren te snel bij het eerste het beste woord en luisteren niet meer verder, omdat ze het denken wel te weten. Beelddenkers ‘zien’ oplossingen voor vraagstukken en problemen al in hun hoofd. Hierdoor zijn ze geneigd te denken dat ze hun huiswerk wel weten, terwijl de leerstof nog niet verankerd is. Dit heeft te maken met verbinding tussen de linker en rechter hersenhelft, zoals in hoofdstuk 2 reeds beschreven is. Beelddenkers komen meestal (wat) chaotisch over omdat ze in hun gedachten allerlei sprongen maken. Om deze reden zijn ze gebaat bij korte, duidelijke opdrachten en afspraken. Hulpmiddelen als briefjes, agenda's en planborden willen nog wel eens helpen. (www.bureaubezem.nl/Beelddenken/beelddenken.htm)

Kortom, onderwijs legt de basis om te kunnen functioneren in de maatschappij. Kennis, kunde en creativiteit zijn essentieel voor de manier waarop mensen met elkaar samenleven en zich voorbereiden op hun toekomst. Ontdekken wat je kunt en die vermogens vervolgens ontplooien en gebruiken. Onderwijs biedt mensen hier de kansen voor. Iedere leerling of student heeft een andere sociale, culturele en

intellectuele achtergrond. Als we recht doen aan de verschillen tussen mensen, kunnen zij hun talenten optimaal ontplooien. Zo denken wij dat niet alle problemen die het beelddenkende kind in het onderwijs ondervindt te voorkomen zijn, maar dat inzicht en begrip voor deze andere manier van denken al een hele vooruitgang zal zijn. Immers, als je je begrepen voelt, voel je je al lang niet meer zo alleen.



Figuur 24

3.2 De ontwikkeling van taal

3.2.1 De ontwikkeling van taal in het algemeen

Bij het taalverwervingsproces kan men onderscheid maken tussen spraakontwikkeling en taalontwikkeling. Spraakontwikkeling betreft de ontwikkeling van het klanksysteem van een taal, dat wil zeggen het leren waarnemen en produceren van klanken en fonemen, zoals die in een bepaalde taal voorkomen. Deze beheersing van het foneemsysteem ontwikkelt zich bij kinderen geleidelijk en is afhankelijk van de mate waarin kinderen verschillen tussen spraakklanken kunnen waarnemen (horen en luisteren) en van de mate waarin kinderen controle hebben over de spieren van tong, lippen, verhemelte enzovoort om deze klanken correct te kunnen produceren. Neurologische en motorische ontwikkeling spelen, naast het groeiend inzicht in het klanksysteem, een grote rol. De motorische ontwikkeling is reeds in hoofdstuk 2 beschreven. Voor zover het gaat om de verwerving van gesproken taal is het gehoor natuurlijk ook enorm belangrijk. Wanneer gebarentaal wordt verworven, neemt de visuele perceptie deze cruciale rol over. Taalontwikkeling betreft, naast de fonologische ontwikkeling, ook de ontwikkeling van woordenschat en van het inzicht in het hanteren van grammaticale en communicatieve regels. Ook dit inzicht ontwikkelt zich geleidelijk: hoe wordt een zin opgebouwd, wat zijn de betekenisverschillen tussen verschillend opgebouwde zinnen, welk woord wordt in welke situatie gebruikt? De taalontwikkeling is voor een groot gedeelte afhankelijk van de manier waarop de ouders met het kind spreken (taalaanbod), maar ook van het algemene leervermogen van het kind (cognitieve ontwikkeling). Naast motorische en neurologische ontwikkeling spelen dus algemene leervaardigheid, taalgevoeligheid en ook emotionele en communicatieve ontwikkeling een grote rol. (Collot d'Escury-Koenings et al., 1997)

	Receptie	Productie
Fonologie	Discriminatie van spraakklanken	Klankvorming Klinkinpassing in woorden
Semantiek	Begrijpen en interpreteren van woorden, woordgroepen en zinnen	Woordvinding Benoemingsflexibiliteit Relaties tussen betekenissen hanteren
Syntaxis en Morfologie	Begrip van woordvolgorde, Begrip van vormveranderingen in woorden	Zinsopbouw Woordvorming Toepassing van vervoegingen en verbuigingen Derivatiemorfologie
Pragmatiek	Begrijpen van het verband tussen verbale en non-verbale informatie	Taalgebruik in de sociale en pragmatische context
Metalinguïstiek	Reflectie over taal Innerlijke grammatica	Grammaticaliteitsoordelen Zelfcorrecties

Tabel 3: Componenten van taal

3.2.2 De ontwikkeling van taal bij de beelddenker

Beelddenkende leerlingen hebben vaak moeilijkheden met het opnemen en verwerken van 'talige' informatie en abstracte symbolen, zoals bijvoorbeeld cijfers. Dit wordt veroorzaakt doordat ze vooral in mentale beelden denken. Gesproken of geschreven taal en abstracte symbolen worden door hen omgezet in analoge mentale representaties en als zodanig in het geheugen opgeslagen. Worden er 'taaluitingen' van hen gevraagd, dan moeten ze die mentale beelden weer omzetten in woorden, zinnen of abstracte symbolen. Een proces dat veel energie en tijd vergt en bovendien tot vergissingen kan leiden.

(www.thuisonderwijs.net/beelddenken/beelddenken-studiedag-1996-verslag.rtf)

De problemen komen met name tot uiting in de technische vaardigheden bij lezen, taal en rekenen. Meestal zijn er geen problemen met betrekking tot begrip en inzicht. Wel kan het zo zijn dat gebrekkige instrumentele vaardigheden het inzicht en het begrip belemmeren, zodat een achterstand ontstaat ten opzichte van andere leerlingen.

Bij lezen ondervinden beelddenkers vaak problemen bij de woordherkenning. Deze verloopt traag en moeizaam. Om dit te compenseren ontwikkelen deze leerlingen vaak een anticiperende leesstrategie. In begrijpend lezen blinken beelddenkers vaak uit, behalve bij teksten die veel nieuwe informatie bevatten. Tijdens het lezen van een tekst schuiven de beelden voor de woorden. Vanuit deze beelden wordt de tekst als het ware vertaald naar wat er zo ongeveer zou kunnen staan. Ook zijn beelddenkers goed in het vertellen van verhalen, tekenen en wereldoriëntatie, omdat zij zich hierbij beelden kunnen voorstellen.

De problemen die zich bij taal kunnen voordoen zijn vaak te wijten aan een gebrekkige orthografische kennis. Er ontstaan moeilijkheden bij de weergave van het woordbeeld.

Evenals bij lezen verlopen ook bij rekenen de automatiseringsprocessen traag en moeizaam. Om dit te compenseren ontwikkelen deze leerlingen rekenstrategieën, die meestal niet passen in ons onderwijssysteem. (Kruizenga, 1994)

Beelddenkers hebben meestal een eenzijdige, vaak omslachtige strategie bij het oplossen van schoolse problemen, zij tellen bijvoorbeeld te vaak en te lang op hun vingers en moeten iedere keer een som helemaal 'uittellen'.

(www.thuisonderwijs.net/beelddenken/beelddenken-studiedag-1996-verslag.rtf)



Figuur 25

Krabbe (1990) schrijft het volgende over de leerproblemen bij beelddenkers:

“De volgende schoolmoeilijkheden kunnen zich voordoen:

1. De kinderen weten niet, welk geluid ze moeten maken bij een 'letter': een klein figuurtje, dat zelf geen geluid maakt, stom is.
2. Bij omkeringen in de ruimte (p,q,d,b) van onder naar boven, van rechts naar links, blijft zo'n figuurtje, voor hen hetzelfde.
3. Bij het 'lezen' van lettercombinaties (woorden) houden zij er geen rekening mee, welke letter van het woord of welk woord het meest links staat en het eerst moet worden uitgesproken. Zij houden dus geen rekening met de opeenvolging in de ruimte. Deze en dergelijke moeilijkheden heeft men genoemd alexie, dyslexie, strephosymbolia, etc.,etc.
4. Bij het schrijven van woorden, d.i. het analyseren van klanken uit de eenheid van een levend woord en het vervangen ervan door kleine stomme figuurtjes, die er het surrogaat van moeten zijn, houden genoemde kinderen bovendien geen rekening met de volgorde in de tijd: het klankwoord (dat in de tijd verloopt) wordt onvoldoende geanalyseerd. Daardoor worden de letters niet in de juiste volgorde geschreven: zij verschijnen in alle denkbare omkeringen van volgorde. Deze omkeringen in de tijd (4), gevoegd bij de verplaatsingen in de ruimte (2,3) kunnen een geschreven taal tweebrengen, die min of meer onleesbaar is, ook voor de kinderen zelf. Bovendien worden letters weggelaten, herhaald, toegevoegd. Bij dit punt hoort ook een slechte auditieve onderscheiding van spraakklanken: hun precieze nuances en hun onderling verschil.
5. Bij dictee (en ook bij lezen) vervangen de kinderen soms een gegeven woord door een evenwaardig ander.
6. Zij zijn onzeker omtrent hoofdletters, lettergrepen, leestekens, nieuwe zinnen en alinea's.
7. De grammaticale regels kunnen zij niet toepassen.
8. Soms treden moeilijkheden met rekenen op.” (P. 11 t/m 14)

Aan de hand van het volgende voorbeeld van Davis willen wij laten zien hoe dit er in de praktijk uit kan zien:

‘Het bruine paard sprong over de stenen omheining en rende door de wei’, leest het tienjarige beelddenkende lezertje in zijn boek.

Het eerste woord, ‘het’, zorgt ervoor dat in zijn gedachten de beelden uitblijven, omdat er geen beeld voor is. Een ‘blind’ beeld is de essentie van verwarring; geen enkele ervaring evenaart de verwarring die dit teweegbrengt. Door zich te concentreren kan het kind echter door het blinde beeld heen prikken en ‘het’ zeggen en zich ertoe dwingen naar het volgende woord te springen.

Het woord ‘bruin’ produceert een mentaal beeld van een kleur, maar heeft geen vastomlijnde vorm. Als het kind zich blijft concentreren, zegt het ‘bruin’.

Het woord ‘paard’ verandert het bruin in een paard met die kleur. Zich concentrerend zegt het kind ‘paard’.

Het woord ‘sprong’ zorgt ervoor dat de voorkant van het bruine paard zich verheft.

Het kind concentreert zich weer en zegt ‘sprong’.

Bij het woord ‘over’ komt de achterkant van het bruine paard omhoog. Het kind concentreert zich en zegt ‘over’.

Het woord ‘de’ zorgt opnieuw voor een ‘blind’ beeld. De verwarring neemt toe, maar de verwarringdrempel is nog niet bereikt. Het kind moet zijn concentratie nu verdubbelen om naar het volgende woord te kunnen gaan. Hierbij is er een kans dat het verzuimt ‘de’ te zeggen.

Het woord ‘stenen’ produceert het beeld van een steen. Met verdubbelde concentratie zegt het kind ‘stenen’.

Het volgende woord, ‘omheining’, verandert de steen in een stenen omheining. Nog altijd met verdubbelde concentratie zegt het kind ‘omheining’.

Het volgende woord, ‘en’, zorgt wederom voor een ‘blind’ beeld. Nu is de verwarringdrempel bereikt. Het kind raakt dus gedesoriënteerd. Het kind blokkeert weer, raakt nog meer verward en concentreert zich tweemaal zo intensief. De enige manier om door te kunnen gaan is een verhoging van de concentratie. Het kind is nu gedesoriënteerd, waardoor dyslectische symptomen kunnen optreden. Het is heel waarschijnlijk, dat het zal nalaten het woord ‘en’ te zeggen en het is even goed mogelijk, dat het hiervoor in de plaats ‘een’ of ‘het’ zal kiezen. In deze fase is er van een precieze waarneming van de woorden op het papier geen sprake meer. Het kind doet nu veel moeite om zich te concentreren, teneinde door te kunnen gaan. Het volgende woord, ‘rende’, is vanwege de desoriëntatie van het kind veranderd in het woord ‘rent’. Het ziet zichzelf in gedachten rennen – hetgeen geen enkel verband houdt met het beeld van het springende paard. Dan zegt het kind ‘rent’.

Het woord ‘door’ wordt veranderd in ‘dor’. Het kind ziet een dorre woestijn voor zich en zegt ‘dor’.

Het volgende woord, ‘de’, veroorzaakt weer een ‘blind’ beeld. Het kind raakt weer geblokkeerd, is nog verwarder geworden en nog altijd gedesoriënteerd. Zijn enige redmiddel is het verviervoudigen van zijn concentratie, daardoor verzuimt het om ‘de’ te zeggen.

De desoriëntatie heeft ertoe geleid dat het kind onderhand duizelig is geworden. Het krijgt maagpijn; de letters en de woorden dansen over het papier.

Van het laatste woord, ‘wei’, moet het kind de letters één voor één in zichzelf spellen. Zodra het dit doet, ziet het in gedachten een grazig terrein. Ondanks de desoriëntatie spreekt het kind het woord, door de extra inspanning en energie die het gebruikt om elke letter in zichzelf te spellen, correct uit.

Zodra de zin af is slaat het kind het boek dicht en duwt het van zich af. Het heeft er voorlopig meer dan genoeg van. Op de vraag wat het zojuist heeft gelezen, zal het kind waarschijnlijk een antwoord geven in de trant van 'een plek waar gras groeit'. Het heeft een beeld van een paard in de lucht, een stenen omheining, een dorre woestijn en een grazig terrein, maar is niet in staat de afzonderlijke elementen van de zin met elkaar in verband te brengen voor de vorming van een beeld in het beschreven tafereel. (Davis, 2001)



Figuur 26

Op de basisschool wordt er door de leerkracht veel nadruk gelegd op volgorde en details en dat zijn nu net de zaken waar beelddenkers moeite mee hebben. Het onthouden van de letters en bijbehorende klanken geeft dan vaak problemen. Het automatiseren van bijvoorbeeld de tafels of sommen onder de 20 gaat vaak moeizaam en bij het spellen maken ze vaak veel oriëntatiefouten: de letter 's' wordt een 'z', of de 'f' wordt een 'v'. Ook taalregels worden slordig gehanteerd. Beelddenkers gaan voor de inhoud en niet voor de juiste vorm. Ze komen daardoor wat slordig over, maar weten heel goed waar een tekst globaal over gaat. Details onderscheiden is vaak hun zwakste kant. Beelddenkers kijken meer naar overeenkomsten (Wat weet ik al? Wat had ik ook al weer net zo gedaan?) in plaats van naar verschillen. (www.bureaubezem.nl/Beelddenken/beelddenken.htm)

Naast de al aan bod gekomen kenmerken nog een aantal kenmerken van het problematisch leergedrag van beelddenkers:

- Spontane didactische verwaarlozing kan optreden omdat zij meestal hun leerproblemen goed kunnen verdoezelen.
- Zij zijn vaak onoplettend, meestal bezig met hun eigen denkwereld. Beelddenkers zijn bijzonder associatief. Tijdens de uitleg lijken ze vaak weg te dromen, waardoor ze de instructie dreigen te missen.
- Zij zijn snel vermoeid en overbelast, doordat ze veel te veel indrukken opnemen. Thuis blijven kan soms nodig zijn om bij te komen.
- Het scheiden van hoofd- en bijzaken is moeilijk.
- Communicatieproblemen met leerkrachten en met medeleerlingen komen vaak voor.
- Ze hebben moeite met ordening in tijd en ruimte. Hierdoor kunnen ze symptomen van dyslexie ontwikkelen.

(www.answldring.nl/beelddenken_basisschool.php)

Welke verklaringsmodellen ook worden gehanteerd, de onderwijsleerproblemen die zich kunnen voordoen bij beelddenken worden veroorzaakt door een discrepantie tussen de wijze waarop in ons systematisch-methodische onderwijssysteem de leerstof wordt aangeboden en de wijze waarop bij deze leerlingen de informatieverwerving- en verwerking verloopt. De problemen komen dan ook niet onafhankelijk van onderwijs tot stand. Ze zijn vaak het gevolg van inadequaate verlopen onderwijsleerprocessen. We spreken dan ook van systeemgerelateerde onderwijsleerproblemen. (Kruizenga, 1994)

Conclusie

Met dit hoofdstuk hebben wij geprobeerd een beeld te geven van het Nederlandse basisonderwijs en de knelpunten die de beelddenker hierin ondervindt. Wij hebben dit gedaan door eerst in te gaan op de geschiedenis van het onderwijs in het algemeen. Daarna hebben we een beeld gegeven van het huidige (basis)onderwijs met aansluitend de gevolgen voor de beelddenker. In de laatste paragraaf zijn wij ingegaan op de taalontwikkeling en de manier waarop deze zich bij de beelddenker manifesteert.

In paragraaf 3.1 zijn wij ingegaan op het Nederlands onderwijs. Wij hebben als eerst de geschiedenis van het onderwijs beschreven, wanneer en hoe het onderwijs is ontstaan. Hierin is naar voren gekomen, welke veranderingen er hebben plaatsgevonden door de jaren heen. Ook hebben wij de verschillende vormen van onderwijs weergegeven. Hierna zijn wij ingegaan op de huidige situatie in het (basis)onderwijs. Hierin hebben we verteld over de leerplicht, de subsidiëring, de inhoud, de evaluatie en de toetsing. Aansluitend kwamen de problemen van de beelddenker hierbij aan bod. Deze problemen uiteten zich voornamelijk in groep 3, omdat de overgang van groep 2 naar groep 3 voor de beelddenker betekent dat hij in plaats van het creatieve spel over moet gaan op het verplichte leren. Het kind wordt vaak niet begrepen door de leraar. Hij droomt en dwaalt af, waardoor hij vaak de helft niet mee krijgt. In deze paragraaf is gebleken dat het huidige (basis)onderwijs gebaseerd is op de begripsdenker en niet op de beelddenker. Wij zijn ook ingegaan op het verschil tussen deze twee manieren van denken.

In paragraaf 3.2 hebben wij de ontwikkeling van taal beschreven. Aan bod is gekomen dat bij het taalverwervingsproces onderscheid gemaakt kan worden tussen spraakontwikkeling en taalontwikkeling. Deze twee ontwikkelingen hebben wij nader beschreven. Ook kwamen de componenten van taal aan de orde, waarna wij aansluitend zijn ingegaan op de manier waarop taal zich bij een beelddenker ontwikkelt. Doordat de beelddenker in beelden denkt en niet in begrippen, cijfers en letters, is dit voor hem moeilijker om te zetten in taal, met alle gevolgen van dien.

Door middel van dit hoofdstuk hebben wij informatie gegeven en daarnaast zelf inzicht gekregen in het basisonderwijs en de knelpunten die de beelddenker hierin ondervindt. In het volgende hoofdstuk maken wij gebruik van deze informatie, om preventieve maatregelen die nodig zijn bij beelddenkende kinderen in het basisonderwijs weer te geven.

HOOFDSTUK 4 PREVENTIEVE MAATREGELEN VOOR HET BEELDDENKENDE BASISCHOOLKIND

“Voorkomen is beter dan genezen”

(Nederlands spreekwoord)

Inleiding

In dit hoofdstuk willen wij antwoord geven op de vraag; welke preventieve maatregelen er nodig zijn voor het beelddenkende basisschoolkind. In de vorige hoofdstukken is naar voren gekomen dat het beelddenkende kind een verhoogd risico heeft om problemen te ondervinden tijdens zijn basisschoolperiode. Om dit in de toekomst te kunnen voorkomen zetten wij in dit hoofdstuk een aantal zaken op een rij die kunnen bijdragen aan een betere toekomst voor de beelddenker. Dit hoofdstuk geeft een uitgebreid antwoord op onze hoofdvraag. In onze aanbevelingen maken wij een selectie van de preventieve maatregelen, die naar onze mening de meest positieve verandering teweegbrengt voor de beelddenker.

In paragraaf 4.1 leggen wij uit wat preventieve hulpverlening inhoudt. Hierbij gaan wij eerst in op de geschiedenis. Vervolgens maken wij onderscheidt tussen de soorten en de vormen van preventie.

In paragraaf 4.2 gaan wij in op hoe beelddenken gesignaleerd kan worden. Het Wereldspel is hierin de belangrijkste methode, daarnaast benoemen wij een test waarmee de beelddenker kan worden herkend.

In paragraaf 4.3 bespreken wij richtlijnen die de leerkracht kan helpen in zijn omgang met de beelddenkende leerling.

In paragraaf 4.4 geven wij basisschoolmethoden die specifiek op de beelddenker zijn gericht. Hierin komen het kleien van het alfabet en overige methoden aan de orde.

In paragraaf 4.5 gaan wij in op methoden die de beelddenker zelf zou kunnen toepassen. De twee vormen die wij geven zijn mindmapping en ontspanningsoefeningen.

Paragraaf 4.6 wijden wij tenslotte aan het bekender maken van beelddenken in zowel het basisonderwijs als de hulpverlening.

4.1 Preventieve hulpverlening

4.1.1 De geschiedenis van de preventieve hulpverlening

Oorspronkelijk komt de preventiegedachte in de tweede helft van de 19^e eeuw op, voornamelijk door de omvangrijke bedreigingen van de somatische gezondheid. Groepen vooraanstaande burgers, waaronder progressieve artsen, trachtten de verspreiding van deze ziekten tegen te gaan door uiteenlopende preventieve maatregelen te bevorderen; zoals verbeterde riolering, een hygiënischer waterleidingstelsel, gezonde huisvesting, betere arbeidsomstandigheden, een verbod op kinderarbeid en in een later stadium vaccinaties.

Mede onder invloed van het medisch succes bij het voorkomen van somatische ziekten breidt de gedachte van preventie zich uit naar het terrein van de geestelijke gezondheid. Vooral het kind vormt daarbij een belangrijk object van zorg en een centraal aangrijpingspunt voor preventief ingrijpen. Zo wordt in 1922 in Nederland de ondertoezichtstelling (OTS) als maatregel van kinderbescherming ingevoerd met als argument dat met behulp van dit instrument preventief kan worden ingegrepen in gezinnen waar kinderen in een pedagogisch onverantwoorde situatie dreigen te raken. Ook de Medisch Opvoedkundige Bureaus (MOB), voorlopers van de jeugdafdelingen van het huidige Regionaal Instituut voor Ambulante Geestelijke Gezondheidszorg (RIAGG), die in de jaren dertig opkomen hebben in eerste instantie primair preventieve doelstellingen.

Na de tweede Wereldoorlog verspreidt de preventiegedachte zich steeds verder. In vele sectoren vormt preventie inmiddels een geïnstitutionaliseerd onderdeel.

Preventie trekt de laatste jaren sterk de aandacht. Er is een golf van beleidsinitiatieven, publicaties en projecten, waarin duidelijk wordt dat preventie een steeds grotere en belangrijke plaats in de Nederlandse zorg inneemt. De overheid voert een actief beleid om het accent van behandeling te verschuiven naar vroegtijdige onderkenning en preventie. (Roos et al., 2001)

4.1.2 Soorten preventie

Caplan maakt onderscheid tussen primaire, secundaire en tertiaire preventie. Dit doet hij als volgt:

- Primaire preventie richt zich op het terugbrengen van de incidentie van bepaalde problemen in een bepaalde gemeenschap (dat wil zeggen het aantal nieuwe problemen in een bepaalde periode)
- Secundaire preventie richt zich op het verminderen van de prevalentie van deze problemen in een gemeenschap (dat wil zeggen het totaal aantal problemen op een bepaald moment). Deze reductie kan men bereiken door zowel het voorkomen van nieuwe gevallen, als het verkorten van de duur van problemen. Secundaire preventie omvat in deze visie daarmee ook primaire preventie.
- Tertiaire preventie richt zich volgens deze opvatting tenslotte op het reduceren van de negatieve gevolgen van een probleem in een bepaalde gemeenschap. Dit kan plaatsvinden in de vorm van behandeling, revalidatie, nazorg of reclassering, maar ook door het voorkomen van nieuwe gevallen of het verkorten van de duur van het probleem. Tertiaire preventie omvat in deze visie dus ook activiteiten van primaire en secundaire preventie. (Roos et al., 2001)

4.1.3 Vormen van preventie

Onder preventie wordt verstaan; het door middel van doelgerichte, georganiseerde activiteiten voorkomen van ernstige problemen bij mensen of van een verergering daarvan.

Er zijn verschillende vormen van preventie te onderscheiden:

- Collectieve preventie (met doelgroepen van wisselende omvang) tegenover individuele preventie (begeleiding of advisering gericht op één persoon).

- Specifieke preventie (het voorkomen van één specifiek, min of meer duidelijk af te bakenen probleem) tegenover generale preventie (problemen in meer algemene zin voorkomen door zich op een bepaalde doelgroep te richten).
- Directe preventie (gericht tot de eigenlijke doelgroep) tegenover indirecte preventie (het indirect beïnvloeden via tussenpersonen).
- Binnen de criminaliteitspreventie maakt men hiernaast onderscheidt tussen situationele preventie (de kans op criminaliteit verkleinen door middel van ingrepen in de veelal fysieke omgeving) tegenover persoonsgerichte preventie (gericht op daders en slachtoffers van criminaliteit). (Roos et al., 2001)

Wij willen ons voornamelijk gaan richten op de primaire preventie bij het beelddenkende basisschoolkind. Wij zullen ons hiernaast ook richten op de secundaire en tertiaire preventie, omdat wij ook het kind dat reeds in de problemen is gekomen, tegemoet willen komen. Het mooiste zou zijn dat in de toekomst alleen nog maar primaire preventieve hulpverlening op dit gebied nodig is, want, zoals het citaat aan het begin van dit hoofdstuk weergeeft: 'Voorkomen is beter dan genezen!'

4.2 Het signaleren van beelddenken

In de vorige hoofdstukken zijn verschillende kenmerken van beelddenken aan bod gekomen. Kennis van deze kenmerken is een eerste vereiste om tot signalering te komen. Hiervoor verwijzen wij terug naar de kenmerken die wij in hoofdstuk 1 en hoofdstuk 3 hebben genoemd. Met behulp van deze kennis zijn er een aantal methoden bedacht om de beelddenker te kunnen herkennen. Deze methoden zullen in deze paragraaf naar voren komen.

4.2.1 Het Wereldspel

In hoofdstuk 1 is reeds naar voren gekomen dat Ojemann (1955) een onderzoeksmethode heeft ontwikkeld; het Wereldspel. Hiermee kunnen beelddenkende leerlingen gesignaleerd worden. Zelf noemde zij dit: "Het kijken naar kinderen." Het Wereldspel bestaat uit 160 spelelementen (huisjes, boompjes en beestjes) waarmee een dorp wordt gebouwd. Uit de manier waarop kinderen hun dorp vormgeven kan worden afgeleid of er sprake is van beelddenken. (www.euronet.nl)



Figuur 27: Spelelementen Wereldspel

Met het Wereldspel wordt gekeken hoe het kind, in de leeftijd van 4 tot zeker 15 jaar, de wereld structureert. Het voordeel van kinderen is dat zij ontspannen zijn en niet dichtklappen, waardoor er een natuurlijke situatie wordt gecreëerd. Het kind mag ongeveer 13 minuten spelen met de materialen. Er wordt vanuit gegaan dat, zoals

het kind met het Wereldspel omgaat, hij ook met cijfers en letters omgaat. De methode omvat meer dan alleen het spelen met het Wereldspel. Het kind gaat bewust eerst spelen, zodat hij zichzelf kan laten gaan en zich vertrouwd voelt. Na het Wereldspel wordt een opdracht gedaan waar het kind moeite mee heeft, zoals bijvoorbeeld schrijven.

Wanneer het kind gaat spelen bouwt hij vaak zijn eigen leven na. De onderzoeker bekijkt dit proces. Hij kijkt naar de aard van handelen; het koppelen, rangschikken en groeperen. Onder koppelen wordt het vast aan elkaar verbinden van elementen verstaan. Onder het rangschikken wordt rijvormig ordenen van de elementen bedoeld. Bij het groeperen is er sprake van het in los verband bijeen brengen van de elementen. Koppelen, rangschikken en groeperen geven de aard van het omgaan met het materiaal aan.



Figuur 28

De aard van het handelen kan zich op verschillende niveaus voltrekken, dit zijn de volgende:

- Indifferent plaatsen (dumpen)
- Plaatsen
- Ordenen
- Structureren

Tenslotte wordt er gekeken naar het ontwerp en de vorm van het geheel, dit kan zijn:

- Chaotisch
- Schematisch
- Planmatig
- Realistisch

Het ontwikkelingsniveau van de bouwer wordt beschreven en beoordeeld aan de hand van leeftijdsgebonden kenmerken. Hierbij gaat het om een combinatie van:

- Aantal elementen en soorten materiaal
- Niveau van handelen en ontwerp
- Vorm van het geheel

Hiernaast wordt er gekeken naar persoonsgebonden kenmerken. Dit zijn de volgende:

- De aard van het handelen. Bijna iedereen groepeer, koppelt en rangschikt wat, maar de verhouding waarin dit gebeurt, verschilt per individu
- Andere persoonsgebonden kenmerken hebben te maken met bijzondere vormen van of binnen het geheel en met specifiek gebruik van bepaalde categorieën en elementen
- Tenslotte moet ook de ontwikkelingsdimensie hierbij betrokken worden en wel in die zin dat bepaalde leeftijdsgebonden kenmerken in een latere ontwikkelingsfase

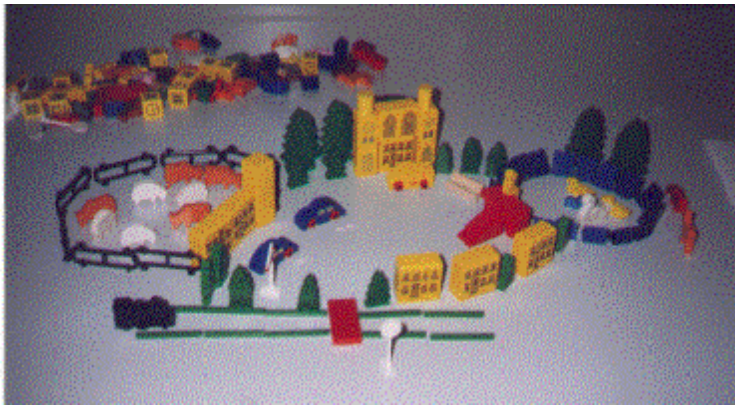
een specifieke, persoonsgebonden betekenis kunnen krijgen. Het niet gebruiken van de categorie 'hekken en verkeersborden' bijvoorbeeld is gewoon op jonge leeftijd (voor zes jaar) maar kan op oudere leeftijd, in samenhang met andere kenmerken, op een verstoorde ontwikkeling wijzen. Op die manier kunnen Wereldspel kenmerken op jongere leeftijd banaal zijn en pas op latere leeftijd relevant worden.

De beelddenker is aan de volgende kenmerken te herkennen:

- Een hoog percentage koppelen (60% of meer)
- Een klein wereldje (minder elementen op een kleinere oppervlakte)
- Relatief kortere speeltijd
- Overdrachtelijk materiaalgebruik

(Ruts-Kindt, 1994)

Het is belangrijk dat de onderzoeker aansluit bij de belevingswereld van het kind. Na veertien dagen moet het kind het dorp tekenen dat hij heeft gebouwd. Alleen de beelddenkende kinderen weten nog precies hoe hun dorp eruit zag.



Figuur 29

De voordelen van het Wereldspel op een rijtje:

- Het Wereldspel is een prettige manier om een onderzoek in de beladen sfeer van een testsituatie te beginnen. Het is vaak een bevrijding voor het kind om te merken dat het niet alleen geconfronteerd wordt met: antwoord is goed of fout.
- Het Wereldspel biedt een uitstekende mogelijkheid om zonder verbale communicatie met een kind in contact te treden
- Het Wereldspel kan gebruikt worden in een relatief lange leeftijdsperiode. Vanaf 4 jaar tot zeker 15 jaar
- Het Wereldspel omvat een breed aspect van de ontwikkeling. Het levert vele symptomen die verwijzen naar meerdere ontwikkelingsaspecten. Als onderdeel van het individueel onderwijskundig onderzoek levert het een bijdrage tot inzicht in de stagnaties die een kind in het onderwijs.
- Het Wereldspel is het middel om de analoog denker te herkennen
- Elk Wereldspel is nieuw en ook na honderden afnamen blijft het intrigerend

Op deze manier is het Wereldspel ontstaan, een non-verbaal onderzoeksinstrument waarmee beelddenkers kunnen worden gesignaleerd en gediagnosticeerd, zodat ze op een adequate manier kunnen worden opgevangen in ons huidige onderwijssysteem. (www.euronet.nl)

Wanneer wij het Wereldspel als signaleringsmethode koppelen aan de informatie die wij in paragraaf 1 over preventie hebben gegeven, kunnen wij stellen dat het Wereldspel zowel primaire als secundaire preventie kan zijn. In sommige gevallen neemt de onderzoeker het spel af op het moment dat het kind weinig tot geen problemen ondervindt van het beelddenken. In dit geval is er sprake van primaire preventie. In andere gevallen wordt het spel afgenomen bij een kind waarbij het vermoeden van beelddenken bestaat, naar aanleiding van de problemen die het kind heeft. In dit geval is er sprake van secundaire preventie. In beide gevallen, kunnen er alsnog problemen ontstaan of kunnen problemen verergeren op latere leeftijd, als het (basis)onderwijs niet aansluit bij het kind.

Wanneer wij kijken naar de vormen van preventie bij het Wereldspel, concluderen wij dat er sprake is van individuele, specifieke en directe preventie. Individueel omdat het Wereldspel bij één kind tegelijk wordt afgenomen. Specifiek omdat beelddenken een min of meer af te bakenen probleem is. Direct omdat het Wereldspel zich direct op de beelddenker richt.



Figuur 30

4.2.2 Testen

Een andere methode die gebruikt kan worden om te kijken of een kind een beelddenker is, is een soort test. Bij deze test worden simpelweg een aantal open vragen gesteld. Deze vragen moeten ervoor zorgen dat het kind even na gaat denken. Wanneer het kind beelddenker is, zal er bij deze vragen een beeld of een plaatje gezien worden. De ogen van de beelddenker draaien meestal bij het nadenken naar boven. Wanneer dat dus gebeurt, is de kans groot dat iemand een beelddenker is. We zullen hieronder een aantal voorbeeldvragen geven:

- Wat heb jij gisteren gegeten?
- Wat had jij vorige week zondag aan?
- Wat is jouw lievelingsdier?
- Wat heb jij vandaag op school gedaan?
- Naast wie zat jij in de klas?

(www.matrixcoaching.nl/index.php)

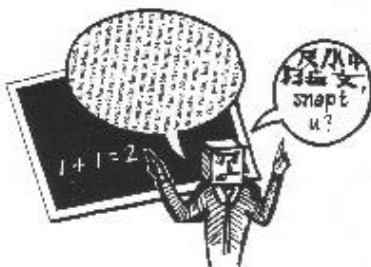
Zowel de vorm als de soort preventie komt bij deze test overeen met die van het Wereldspel.

4.3 Richtlijnen voor leerkrachten in hun omgang met de beelddenker

In deze paragraaf willen wij ons richten op de (basisschool)leerkrachten. Wij willen hen handvatten geven om tijdens de lessen beter bij de beelddenkende leerling aan te sluiten. De beelddenkende leerling is vaak gevoelig en perfectionistisch, hierdoor komt het nogal eens voor dat het hem teveel wordt. Als leerkracht is het belangrijk hiervan op de hoogte te zijn en in te springen op het moment dat dit zich voordoet. In het onderwijs komt er een omslag in het denken over leren. De atomistische benadering (het verdelen van de te leren stof in de kleinste eenheden en vaardigheden) is aan het verminderen. Er wordt meer naar het kind en zijn inherente mogelijkheden en vaardigheden gekeken. De opvatting die momenteel heerst luidt: kijk naar het kind, wat vraagt het kind, hoe leert het kind? (www.thuisonderwijs.net/beelddenken/index.html)

De richtlijnen:

- Door een individueel onderwijskundig onderzoek is vast te stellen op welk niveau van handelen het kind leert en hoe de leerstof aangeboden moet worden om het kind in staat te stellen te leren. Dit betekent dat de leerkracht de (leer)methode op het kind moet aanpassen en niet andersom. De leerkracht moet bijvoorbeeld meerdere leesmethoden in huis hebben, zodat hij snel een andere aanpak bij de hand heeft als het kind niet op de ene manier leest. De leerkracht moet dus van het kind uit gaan en niet van zijn eigen overtuigingen of van de methode die op school voorhanden is. Als hij de denkwijze en de leerprincipes volgens welke het kind leert begrijpt, kan hij effectief handelen en de leerstof zo aanbieden, dat het voor het kind te begrijpen is. Indien het niet mogelijk is voor een leerkracht om binnen zijn werkwijze of methodiek de nodige aanpassingen voor een leerling te maken, moet hij eerlijk tegenover zichzelf en het kind zijn. Het kind heeft recht op onderwijs dat voor hem geschikt is. Vaak proberen mensen zichzelf te bewijzen door te proberen het kind te veranderen in plaats van de omstandigheden te zoeken waarin hij wel tot leren kan komen. Zoals het kind uniek is, is een beelddenker uniek. De ene beelddenker is de andere niet. Voor de leerkracht is het daarom belangrijk zich niet vast te klampen aan de term beelddenken, maar leerlingen met een open oog en oor tegemoet te treden. Hij moet bereid zijn leermeester, maar tegelijkertijd ook leerling te zijn. Alleen al het weten dat iedereen op zijn eigen manier leert, maakt mensen ontvankelijk de andersdenkende te begrijpen. Zoals in paragraaf 4.2 naar voren kwam is het Wereldspel een methode om bij kinderen vanaf vier jaar, te bepalen of het risicoleerlingen en mogelijke beelddenkers zijn. Als hiermee vanaf het begin, in de eerste klas, rekening wordt gehouden, is het mogelijk deze leerlingen beter te begeleiden. De leerkracht kan ervoor zorgen dat hij in zijn didactiek ruimte en aandacht heeft voor de specifieke behoeften van deze leerlingen.



Figuur 31

- Beelddenkers zijn niet in één hokje te plaatsen; zij zijn individuen met verschillende temperamenten. Ze zijn gemakkelijker te begrijpen en te begeleiden als de leerkracht hun denkstijl begrijpt.
- Zoals in hoofdstuk 1 naar voren is gekomen, kan de informatieverwerking bij beelddenkers heel snel verlopen. Vooral als het gaat om totale belevenissen. Door bijvoorbeeld naar een activiteit te kijken kunnen zij snel leren. Kennis wordt globaal of simultaan opgenomen, in tegenstelling tot lineair of stap voor stap. Het betekent ook dat beelddenkers soms niet reageren op wat je zegt, maar juist reageren op je gebaren, je houding, je stemtoon plus nog wat zich in de omgeving afspeelt. De meeste nemen daarom te veel op, weten niet te selecteren. Het te veel aan informatie is verwarrend en de belangrijke details gaan verloren.
- Kenmerkend voor een beelddenker is dat zijn eigen vrijheid van handelen hem heel veel waard is. 'Niemand is de baas over mij', is een kenmerkende houding van een beelddenker. Hier tegen in gaan is meestal verspilde tijd. Laat de beelddenker in zijn waarde, maar wijs hem er geduldig, duidelijk en herhaaldelijk op, dat hij alleen verder komt als hij zelf kiest voor de juiste weg.
- Eerlijkheid en rechtvaardigheid staan bij de beelddenker vaak voorop. Hij heeft meestal een begaafdheid om mensen te doorzien. Complimenten bijvoorbeeld, werken alleen maar als het echt gemeend is. Eerlijke, duidelijke complimenten zonder té veel lof, werken het beste.
- Het is belangrijk dat de leerkracht erop vertrouwt dat beelddenkers de dingen zullen doen en uitvoeren. Na het geven van een opdracht aan hen, duurt het misschien even, maar ze hebben tijd nodig om een stap te zetten. Meteen een opdracht uitvoeren lukt niet altijd. Overzicht en voorbereiding zijn voor een beelddenker belangrijk. Beelddenkers moeten een duidelijk beeld hebben van de doelstellingen en zij hebben ruim de tijd nodig om van het ene naar het andere over te stappen. De leerkracht moet ruim van tevoren aangeven wat er gaat gebeuren. Hij moet eerst een totaalbeeld van de opdracht geven en dan doorgaan naar de details. Opdrachten moeten duidelijk, kort, overzichtelijk en uitvoerbaar zijn. Beelddenkers hebben veel ruimte nodig om dingen zelf in te vullen en hun fantasie kwijt te kunnen.
- Een beelddenker is een twijfelaar. Hij trekt alles in twijfel en wil altijd een bewijs hebben. Hij wil precies weten waarom en hoe. Zorgvuldige uitleg met argumenten helpen een beelddenker op weg. Hij heeft zekerheid nodig voordat hij in beweging komt. De opdracht moet zinvol zijn en in een groter geheel passen. De beelddenker wil de zin van een opdracht doorgronden. Hij gaat niet makkelijk met de stroom mee. Hij heeft alleen echt vertrouwen in zijn eigen kunnen.
- Geduld staat voorop bij het omgaan met beelddenkers. Wanneer een leerkracht snel een verandering probeert af te dwingen, wordt hun verzet heviger. Hoe dichter hij op de huid van de beelddenker zit, des te heftiger en dwangmatiger het verzet wordt. Door een beroep te doen op zijn intelligentie, inzicht en zijn probleemoplossende vermogen, helpt de leerkracht de beelddenker vooruit te komen. De leerkracht moet proberen zo weinig mogelijk eisen te stellen. De grenzen moeten ruim zijn. Als de beelddenker zich niet houdt aan de overeengekomen afspraken, moet er meteen ingegrepen worden. Dit geldt natuurlijk niet alleen voor beelddenkers, maar het is hen extra belangrijk.

- Een beelddenker heeft vaak de neiging te proberen de wereld te veranderen om bij hem aan te passen. Ga hier als leerkracht niet meteen tegen in, maar geef duidelijk aan waar de grenzen liggen.
- Voor de beelddenker is het noodzakelijk dat hij zich in een stabiele omgeving bevindt. Duidelijke afspraken tussen school en thuis zijn noodzakelijk. Wederzijdse openheid en vertrouwen tussen ouders en leerkrachten komen de beelddenker ten goede. Liefdevolle, duidelijk begeleiding waarin een consequente lijn gevolgd wordt, geeft de beelddenker veiligheid en rust.
- Zelfdiscipline is voor een beelddenker moeilijk, maar zelfdiscipline is wel de belangrijkste les die een beelddenker kan leren. Het is daarom uiterst belangrijk dat een beelddenker het nut en de voordelen van routine en discipline ervaart. Naar de buitenwereld toe moet de beelddenker zich aan bepaalde regels houden om sociaal te functioneren en vooruit te komen zoals bijvoorbeeld op school. Daarnaast moet een beelddenker ook inzien dat hij zichzelf aan bepaalde regels moet onderwerpen. Hij is de enige die zichzelf ertoe kan zetten te werken, te leren en zelf iets van zijn leven te maken. De jonge beelddenker heeft nog veel hulp nodig met discipline en routine. De leerkracht kan hem helpen dit te leren.
- De beelddenker met bij voorkeur de wetmatigheden in de leerstof zelf ontdekken. Hij heeft een basissysteem nodig, waarmee hij zelf de leerstof kan verkennen. Een beelddenker leert moeilijk van een ander, hij is in grote mate een zelf lerende student.
- De meeste leersystemen hebben bepaalde kenmerken. Zij hebben een bepaalde omvang, complexiteit, regelstructuur en symboolwaarde. Voor de beelddenker is het nodig dat de omvang, de regelstructuur en de symboolwaarde zo beperkt mogelijk is en dat de complexiteit zo eenvoudig mogelijk blijft. Hoe beperkter, eenvoudiger en concreter de basis van de leerstof kan zijn, hoe meer houvast een beelddenker heeft. Veeg zijn werkwijze of oplossingen niet te vlug van tafel. Neem de tijd om te begrijpen wat hij bedoelt. Zijn oplossingen kunnen verrassend zijn.
- De beelddenker heeft ondersteunend onderwijs nodig:
 - Voorbereidend: De leerling moet weten waarheen hij op weg is, wat het einddoel is. De leertaak moet overzichtelijk zijn. Voorbereidend onderwijs is oriënterend, prestatie vrij, met veel ruimte voor concreet handelen exploreren.
 - Aanvullend: Voor de beelddenker moet hulp op maat aangeboden worden. Als hij niet met een bepaald systeem uit de voeten kan, zijn aanpassingen noodzakelijk. Heeft een beelddenker in een hogere klas nog niet de bewerkingen van een tot tien geautomatiseerd, dan moet de leerkracht met getallen tussen 100 en 1000, meer passend bij zijn leeftijd. Het lijkt ook zinvol om bijvoorbeeld de kosten van boodschappen op te tellen. Dit spoort een beelddenker meer aan te gaan rekenen dan met een gewone plus som. Wat de begripsdenker als moeilijk ervaart, is voor een beelddenker vaak gemakkelijk en andersom.
 - Corrigerend: Een voorhanden, systematische methode voor bijvoorbeeld spelling, past niet altijd bij de behoefte van een beelddenker. De leerkracht moet uitgaan van deze behoefte. Hij moet de beelddenker zijn kenmerkende fouten en spelling zó aanbieden dat hij zijn eigen fouten kan corrigeren. Een correctie van een ander zegt een beelddenker vaak niets. Beelddenkers kijken vaak te globaal naar opdrachten met veel detail. De leerkracht moet de opdracht op een manier geven die de fouten beperkt houdt; bijvoorbeeld één

spellingsregel per opdracht. Montessori materiaal kan in dit verband genoemd worden. In dit materiaal is een zelfcorrigerende factor ingesloten.

- Compenserend: Als blijkt dat het schrijven te lang duurt en moeizaam gaat, moet de leerkracht het op een andere manier aanpakken. Met knippen, plakken, stempelen en invullen komt de beelddenker sneller vooruit. In een zin kan een symbool gebruikt worden in plaats van een moeilijk woord. Voor schoolse zaken wordt een beelddenker sneller moe dan een ander. Hij compenseert vaak door zo min mogelijk te doen. In plaats van zijn gedrag als luiheid te zien, kan de leerkracht hem helpen zijn manier tot een deugd te ontwikkelen. Een werkstuk mag bijvoorbeeld kort zijn als de inhoud voldoet aan de eisen van de opdracht.



Figuur 32

- Het lezen met behulp van een cassettebandje kan een hulp zijn met het op gang brengen van het lezen. Later kan het lezen van een literatuurlijst uitkomst bieden als het lezen te vermoeiend is. De beelddenker moet ook ervaren dat inzicht alleen niet voldoende is om kennis te hanteren. Het gebeurt vaak dat de beelddenker de indruk krijgt dat hij de leerstof voldoende begrijpt en beheerst maar met de overhoring haalt hij een onvoldoende. De beelddenker heeft oefening nodig in het maken van een proefwerk. Hij moet leren hoe hij zijn kennis aan anderen kan overdragen, hoe hij de leerstof kan verdelen, hoe hij vragen aan zichzelf moet stellen en hoe hij met steekwoorden een overzichtelijke opsomming kan maken.
- De leerkracht moet uitgaan van de oplossingsmethoden (denkstijl en aanpak) van de beelddenker. Hij moet respect hebben voor de manier van denken van de beelddenker en daarop voortbouwen om de beelddenker op een hoger niveau te tillen. Hij moet gebruik maken van de leerstof in zijn eigen klas, zodat de beelddenker geen gezichtsverlies lijdt. De leerkracht kan de beelddenker helpen zijn strategieën te verruimen en meerdere oplossingen voor een probleem te vinden. De beelddenker heeft hulp nodig bij het automatiseren van kennis. Inzicht in de te bereiken doelstelling is noodzakelijk. Een positieve leerhouding is: goed is leuk, fout is interessant.

Tijdens het congres over beelddenken op 29 oktober 2004 hebben wij de volgende informatie gekregen, die een aanvulling is op de hierboven genoemde punten:

- De leerkracht moet de beelddenker niet opjagen; tijdsdruk werkt averechts
- De leerkracht moet anticiperend lezen bij het nakijken en de beelddenker zelf anticiperend laten voorlezen, bijvoorbeeld vader is hetzelfde als papa en schip hetzelfde als boot
- De betekenis van een woord moet vaak helder zijn voor de beelddenker. De leerkracht moet hier een inhoudelijke betekenis in leggen
- De leerkracht moet de beelddenker niet laten zitten. Hij moet vertrouwen hebben in het kind (het kind eventueel in de bovenbouw laten zitten, hier valt wat te leren)
- De leerkracht moet de beelddenker naast een goede leerling laten zitten, voor in de klas

- Het is belangrijk dat de leerkracht de beelddenker aankijkt als hij tegen hem praat, zodat hij er zeker van kan zijn dat de boodschap over komt
- De leerkracht moet veel op het bord schrijven, zodat de beelddenker het verhaal kan volgen

Het schoolse leren is voor beelddenkers dikwijls zwaar en ontmoedigend. Om deze reden is het belangrijk dat de leerkracht ernaar streeft dat de beelddenker niet ontmoedigd wordt; dat hij plezier in het leren zal ervaren en dat hij vooral nieuwsgierig blijft. (www.thuisonderwijs.net/beelddenken/index.html)

Als wij de richtlijnen voor de leerkracht koppelen aan de informatie die wij in paragraaf 1 over preventie hebben gegeven, kunnen wij stellen dat er hierbij sprake is van zowel primaire als secundaire preventie. Primaire preventie is aan de orde wanneer de leerkracht de richtlijnen standaard toepast tijdens zijn lessen. Op het moment dat de leerkracht deze richtlijnen pas toepast wanneer er reeds problemen zijn ontstaan, noemt men dit secundaire preventie. Wanneer we kijken naar de vormen van preventie, zijn deze hetzelfde als bij de signalering.

4.4 Basisschoolmethoden gericht op de beelddenker

Naast de signalering van de beelddenker en de richtlijnen voor de leerkracht, is het van belang dat de basisschool bepaalde methoden aanpast die beter bij de beelddenker aansluiten. Wij zullen in deze paragraaf ingaan op kleien als methode. Het kleien is een onderzoek dat inmiddels loopt op een aantal basisscholen in de Achterhoek. Hiernaast zullen wij ingaan op mindmapping; een beeldende manier van ordenen. Ten slotte zullen wij zelf suggesties geven voor methoden die bij het beelddenkende basisschoolkind toegepast zouden kunnen worden.

4.4.1 Kleien als methode volgens de Davis Symbol Mastery



Een goede methode om de beelddenker het alfabet te leren, is het maken van de letters van het alfabet uit klei. Klei is hiervoor een geschikt materiaal, omdat het een driedimensionaal medium is. Door de letters uit klei te vormen is het alfabet niet langer iets willekeurigs, maar iets wat het kind zelf heeft gemaakt en wat dus een deel van hem wordt. Naast het kleien van letters kunnen ook cijfers worden gekleid.

Figuur 33

Zoals in hoofdstuk 3 naar voren is gekomen, heeft de beelddenker vaak last van desoriëntatie. Dit wordt vaak veroorzaakt door afzonderlijke letters die visueel of auditief verwarrend zijn. Voor de beelddenker is het vaak moeilijk om onderscheid te maken tussen bijvoorbeeld de 'c' en de 'e', omdat ze zo op elkaar lijken. Andere beelddenkers hebben bijvoorbeeld problemen met de 'c' en de 's' of de 'c' en de 'k', omdat ze vaak dezelfde klank vertegenwoordigen.

Door te observeren hoe de beelddenkende leerling de letters vormt en hoe hij reageert op het noemen van de namen van de letters, kan worden ontdekt welke letters 'triggers' zijn die desoriëntatie veroorzaken. Zo kan de beelddenker geholpen worden de verwarring die de letter teweegbrengt op te lossen.



Figuur 34

De beelddenker maakt twee volledige alfabetten, een met kleine letters en later een met hoofdletters. Tijdens het werken met elke serie letters kan de beelddenker de juiste vorm, naam en volgorde van elke letter onderzoeken en ontdekken. Het maken van eigen alfabetten kan eventueel gevolgd worden door hetzelfde werk met de leestekens en uitspraaktekens. Met deze kennis is de beelddenker in staat om een van de belangrijkste hulpmiddelen in het leerproces te gebruiken: het vermogen om de betekenis van woorden in het woordenboek op te zoeken.



Figuur 35



Figuur 36

De beelden die de meeste verwarring veroorzaken voor beelddenkers zijn gewone woorden zoals 'het' of 'van'. Vaak zal een beelddenker een langer woord, zoals krokodil, met gemak lezen, maar aarzelen of struikelen over een woord als 'het'. Omdat deze woorden desoriëntatie teweegbrengen noemen we ze triggerwoorden. Dit gebeurt omdat de beelddenker in beelden denkt. Het is voor hem gemakkelijk om zich een krokodil voor te stellen, maar erg moeilijk om een beeld te krijgen bij 'van' of 'dit'.

Nadat de beelddenker een woord eerst in een woordenboek heeft opgezocht en de definitie met de leerkracht heeft besproken, maakt hij een kleimodel of een paar kleimodellen die een voorstelling van de betekenis van het woord laten zien en legt daar de uit klei gemaakte letters van het woord bij. Dit proces gaat veel verder dan de multizintuiglijke en op klankbewustzijn gerichte strategieën die voor dyslectische leerlingen worden aanbevolen. Het brengt een creatief proces op gang en maakt een blijvend mentaal beeld voor een bepaald woord en rijen letters. De spelling en betekenis van een woord worden opgeslagen in het lange termijngeheugen zonder dat het nodig is de klanken te decoderen en uit het hoofd te leren. Het woord

veroorzaakt geen desoriëntaties meer.

De beelddenkende leerling leert hiermee een methode die op ieder woord of concept kan worden toegepast. Davis Symbol Mastery kan ook gebruikt worden om de vocabulaire van elk willekeurig onderwerp onder de knie te krijgen. Als de beelddenker ouder wordt, heeft hij een methode tot zijn beschikking die hem in staat zal stellen elk concept dat op school problemen veroorzaakt te doorgronden. (www.dyslexie-info.nl/davis.html#klei)



Figuur 37: Het begrip 'tijd'



Figuur 38: Het begrip 'ontwikkeling'

Zoals al eerder benoemd hebben wij ons deels verdiept in het onderzoek over kleien, dat op dit moment op een aantal basisscholen plaatsvindt. Het onderzoek is begonnen in september 2004 en de einddatum is nog niet bekend. Met dit onderzoek wordt bekeken of het kleien van het alfabet in de groepen 1,2 en 3 daadwerkelijk een goede methode is voor alle leerlingen en de beelddenkende leerling in het bijzonder. Naast de vergaderingen waarbij zowel leerkrachten van de betreffende basisscholen als professionals op het gebied van beelddenken aanwezig waren, hebben wij twee basisscholen bezocht om met eigen ogen te zien hoe het kleien wordt toegepast. Dit gaat als volgt:

In groep 1

Stap 1	Experimenteren met klei	De leerkracht laat de kinderen eerst zelf werken met deze klei. Daarna hij andere ideeën aandragen: slang maken, rondje maken, slak maken etcetera. Kinderen die al verder zijn kunnen de eerste letter van hun eigen naam of hun hele naam maken.
--------	-------------------------	--

In groep 2

Stap 2	Uitleg geven over de betekenis van letters en de eigen naam kleien	De leerkracht laat de kinderen eerst kennis maken met de letters, door ze er goed naar te laten kijken en ze te vragen wat ze zien. Daarna laat hij de kinderen letters uit een blad knippen en kunnen ze hiermee experimenteren, zodat ze voor ze gaan kleien al weten hoe de letter in elkaar zit. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van een krant of een
--------	--	--

		poppenkastspel. De leerkracht leert het kind dat zijn naam uit letters bestaat en deze eruit te zoeken en neer te leggen op een eigen plank. Deze wordt later gebruikt om de letters van klei op te leggen.
Stap 3	Kleien van het alfabet	De leerkracht legt vooraf klaar: klei, planken, messen, onderleggers, het alfabet op A3. Hij zorgt ervoor dat de kinderen zelf de letters vormen, zonder hulp (in 3 rijen). Dit komt naar voren in figuur 35 en 36.
Stap 4	Kinderen laten controleren van de letters met behulp van de leerkracht	De leerkracht laat het kind naar zijn eigen alfabet kijken en naar het alfabet op A3 ter vergelijking. Indien nodig moet het kind zelf de letters verbeteren. De leerkracht moet het kind er later op wijzen wanneer een letter wordt vergeten.
Stap 5	Plaatsbepaling van de letters in het alfabet	De kinderen moeten de letters goed herkennen (visueel) en in de goede volgorde kunnen leggen.
Stap 6	De stap van klei naar papier	De kinderen stempelen het alfabet van a tot z in de goede volgorde op de aangegeven plaats.
Stap 7	Alle letters goed uitspreken	De leerkracht spreekt de letters uit (aa of a, bee of b) en het kind spreekt dit na. De leerkracht moet dit bij elk kind apart doen en de uitspraak van de moeilijke letters extra aandacht geven.
Stap 8	De eigen naam uit het alfabet halen	De leerkracht laat het kind zijn eigen naam uit het alfabet halen en de letters benoemen. Hij kan eventueel kleine woorden maken met de letters van hun naam.

- Stap 3 en 4 zijn goed voor de bewustvorming van de lettervormen. Kinderen leren kritisch te kijken naar een letter: die heeft een stok en die een stok omlaag en als we bijvoorbeeld de 'b' omdraaien wordt het een 'p'
- Letters die benoemt worden moeten goed worden benoemt in verband met de doorgaande lijn naar groep 3
- Stap 5 tot en met 8 kunnen naast elkaar lopen; dit hoeft niet precies in deze volgorde. Vooral voor de organisatie in de klas is het handig dat enkele kinderen zelfstandig met stap 5 en 6 bezig zijn en dat de leerkracht stap 7 bij de rest afneemt. Zelfstandig werken is hier belangrijk. De leerkracht kan door middel van een signaal of teken laten zien dat hij niet gestoord wil worden als hij stap 7 afneemt bij de kinderen, zoals bijvoorbeeld een bordje met een rode stip erop. Het is belangrijk dat kinderen in hun eigen tempo met de letters bezig zijn. Het is de bedoeling dat alle kinderen aan het eind van groep 2 bij stap 8 zijn. Is dit niet het geval dan wordt er gekeken wat er mee gedaan wordt. Hiernaast zijn er ook kinderen die juist sneller door de stof heen gaan, hiervoor zijn extra opdrachten beschikbaar. Hier gaan wij verder niet op in.

Redenen om in groep 1 en 2 al te beginnen met kleien:

- Kleien is kindvriendelijk
- Het past bij de belevingswereld van de kleuter
- Voorbereiding op kleien in groep 3, dit zorgt voor een voorsprong
- Snellere signalering van risicoleerlingen
- Het kleien sluit helemaal aan op de ontluikende geletterdheid
- Tevens zijn de neurologische verbindingen tussen de beide hersenhelften nog open rond vijf jaar, maar rond zes jaar sluiten deze zich

Het lezen wordt op deze manier al op een speelse wijze voorbereid, zonder dat er sprake is van leesonderwijs. Het fonologische bewustzijn wordt op deze manier ontwikkeld.

In groep 3

Stap 9	Kinderen laten controleren of alle letters nog goed liggen na de zomervakantie	De leerkracht laat het kind naar het voorbeeldalfabet kijken: zijn de letters hetzelfde als de eigen gemaakte letters van klei? De leerkracht laat het kind de letters zelf verbeteren. Als het kind een letter vergeet, wijst hij hem daar later op.
Stap 10	Kind moet bewust worden dat het zijn eigen alfabet is	De leerkracht vraagt het kind van wie het alfabet is en geeft aan dat het het alfabet van het kind zelf is. Niemand anders mag er aan komen! De leerkracht maakt een foto van het kind met het alfabet en een foto van alleen het alfabet. De laatste foto plakt hij op de tafel van het kind.
Stap 11	Aandacht richten op...	De leerkracht doet iedere keer als er met de alfabetplank gewerkt wordt een concentratieoefening. Hij laat het kind op één been staan en laat hem naar de eerste letter van zijn eigen naam kijken.
Stap 12	De eerste regel van het alfabet opzeggen: a-i	De leerkracht zegt: 'Dit is een A, die betekent A en klinkt als Aa of a. Hij laat het kind dit nazeggen. Later leert hij het kind dit door elkaar te gebruiken.
Stap 13	Letters van de eerste regel door elkaar	De leerkracht legt de letters door elkaar, terwijl het kind zijn ogen dicht heeft. Het kind benoemt de letters als hij deze terug op hun plaatsen op de plank legt.
Stap 14	Letters die er niet in zitten	De leerkracht laat het kind aan zijn letters voelen: hoe ziet hij eruit? Denk er goed aan en zet hem in je hoofd! Later kan de leerkracht het kind de ogen dicht laten doen en hem een letter in de hand liggen. Het kind moet dan voelen welke letter het is. Hierna kan hij met de luie acht de letter oefenen of het kind de letter laten lopen.
Stap 15	Herhaling van de stappen 12-14	De leerkracht doet verscheidene spelletjes die verband houden met de stappen 12-14. Hij

		kan hierbij denken aan bijvoorbeeld motorische oefeningetjes met ballen, letter ergens in de klas verstoppen en het kind dit laten opzoeken, het kind voorwerpen laten benoemen/verzamelen die met een bepaalde letter beginnen, etcetera.
--	--	--

Ondanks dat het onderzoek op dit moment nog gaande is geven de leerkrachten aan verbetering te zien bij hun leerlingen. Voor de meeste kinderen geldt dat zij eerder het alfabet onder de knie hebben, zij slaan de letters sneller op en dit heeft ook voordeel op het gebied van lezen en schrijven.

Hieronder een concreet praktijkvoorbeeld, dat naar onze mening de waarde van het kleien van het alfabet weergeeft. De hoofdpersoon, tevens de bedenker van de Davis Symbol Mastery, is autistisch. Zoals reeds in hoofdstuk 1 naar voren is gekomen, is autisme een gedragsbeeld dat op meerdere gebieden overeenkomt met beelddenken.

“Als kind had ik een probleem dat autisme wordt genoemd. Het is een soort superdyslexie, waarbij de desoriëntaties die door auditieve prikkels worden veroorzaakt veel ernstiger zijn. Toen ik twaalf was, kende ik het alfabet nog steeds niet. Zelfs met het ‘alfabetversje’ kwam ik niet verder dan de letter G. Het alfabet stond bovenaan op het schoolbord geschreven, maar ik kon de letters niet recht houden. Ze leken voortdurend ondersteboven te keren, gespiegeld te worden of op een verkeerde plaats op te duiken.

Ik kon wel zeer gedetailleerde vormen boetseren van de modderige klei die ik uit een kuil in de achtertuin haalde. Een keer boetseerde ik een D, een F en een O uit kleistrengen. Ik liet ze op de grond drogen. De volgende dag bleven de D, de F en de O op hun goede plek stilstaan. Toen ik thuiskwam, zag ik dat ik maar een enkele fout had gemaakt: mijn klei F lag achterstevoren. Dat was makkelijk te verbeteren door de letter om te keren.

Ik had die dag de vormen van nog een aantal letters onthouden en dus vormde ik ook die uit klei. Elke dag voegde ik een aantal letters aan mijn verzameling toe, totdat ik uiteindelijk 26 letters had in de volgorde waarin ze op het bord stonden. Toen ik dat eenmaal had gedaan, kende ik de vormen van alle hoofdletters en hun juiste volgorde. Deze ervaring heeft me geholpen bij het ontwikkelen van de methode van de Davis Symbol Mastery.” (Davis, 2001)

Wanneer wij kleien als methode koppelen aan de informatie over preventie komen wij tot de conclusie dat kleien tot primaire preventie behoort. Door in groep 1 en 2 hier al mee te beginnen wordt geprobeerd problemen in de toekomst te voorkomen. De vormen van preventie zijn achtereenvolgens; collectief, specifiek en direct. Collectief, omdat het binnen het gehele basisonderwijs wordt toegepast en dus geldt voor alle leerlingen. Specifiek, omdat het zich richt op de beelddenker en direct, omdat het de methode op de beelddenker wordt toegepast.

4.4.2 Overige methoden

We hebben het in de vorige subparagraaf gehad over het kleien van het alfabet. Deze methode richt zich voornamelijk op het vak taal. Hiernaast zijn er ook andere

vakken op de basisschool, waarbij andere methoden toegepast kunnen worden om beter bij de beelddenkende leerling aan te sluiten.

In deze paragraaf geven wij een aantal ideeën weer, die de basisschoolleerkracht zou kunnen gebruiken. Een aantal ervan bestaan reeds, andere hebben wij zelf bedacht. Wij geven deze methoden per vak weer:

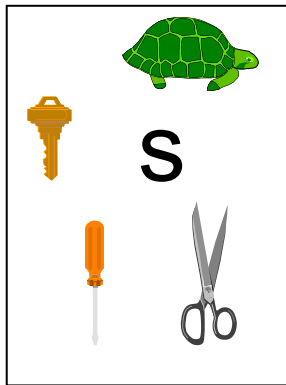
- Lezen (begrijpend lezen, technisch lezen)
 - Verhalen voorlezen of samen lezen. Zoals uit de vorige hoofdstukken is gebleken, heeft de beelddenker een levendige fantasie. Om deze reden vindt hij het vaak leuk om verhalen voorgelezen te krijgen of zelf te lezen, omdat hij het helemaal voor zich ziet.
 - Leerlingen het verhaal in toneelvorm laten uitspelen, terwijl de leerkracht het verhaal voorleest. Of juist de leerkracht laten uitspelen wat de kinderen voorlezen. Dit sluit goed aan bij de beelddenker, omdat hij vaak moeite heeft met lezen en het op deze manier aantrekkelijker wordt gemaakt voor hem.
 - Gebruik maken van leesboeken met illustraties, zodat de beelddenker het verhaal beter kan volgen. Te veel illustraties is vaak niet goed; dit kan de beelddenker in verwarring brengen, omdat hij zelf al veel plaatjes in zijn hoofd heeft.
 - Gebruik maken van andere leesstof dan de gebruikelijke boekjes op school; zoals krantenknipsels, tijdschriften, encyclopedie, etcetera. Op deze manier wordt lezen voor de beelddenker afwisselender en aantrekkelijker gemaakt.
 - Kijken van een film met ondertiteling. Deze film kan zowel Nederlands als anderstalig gesproken zijn. Hiermee wordt een koppeling gemaakt tussen beeld en taal, waardoor er beter aangesloten wordt bij de beelddenker.
- Nederlandse taal (spelling)
 - Iedere week één letter van het alfabet behandelen. Deze in groot formaat op de grond plakken en op de muur hangen, zodat leerlingen hiernaar kunnen kijken en ermee kunnen spelen. Ze bijvoorbeeld over de letter heen lopen, door de vorm te volgen. Gedurende deze week meerdere spelletjes en oefeningen doen, met deze letter als uitgangspunt. Een voorbeeld hiervan is om iedere dag een nieuw onderwerp aan te snijden, bijvoorbeeld door middel van een foto en hier samen met de leerlingen over brainstormen. Hiermee worden letters beeldend gemaakt.
 - Moeilijke woorden ritmisch proberen bij te brengen, door middel van een dansje, stampen op de grond, een versje of liedje, etcetera. Op deze manier wordt taal plezierig gemaakt, zodat de leerling de woorden beter onthoudt.
 - Het alfabet spelen in de vorm van een toneelstuk of poppenkastspel. In dit spel laten de leerkracht en de leerlingen alle letters aan de orde komen. Bijvoorbeeld alle leerlingen of per groepje leerlingen een letter geven, waarbij ze zelf een toneelstukje mogen bedenken, waarin woorden die met deze letter beginnen naar voren komen. Bij de letter 'a' bedenkt een leerling bijvoorbeeld het woord 'aap' en maakt een toneelstukje over apen. Ook hiermee worden letters beeldend gemaakt.
 - Het spelen van taalspelletjes, zoals bijvoorbeeld galgje en lingo. Leerlingen leren hiermee spelenderwijs met taal omgaan.

- Schrijven
 - Leerlingen illustraties geven, bijvoorbeeld drie en ze hierbij een verhaal laten verzinnen, die ze moeten opschrijven. Op deze wijze kan de beelddenker zijn fantasie kwijt; wanneer hij naar de illustraties kijkt, vormt hij al een verhaal in zijn hoofd. Tevens wordt hiermee taal en beeld aan elkaar gekoppeld.
 - Leerlingen laten werken met knutselopdrachten, waarbij zij tevens moeten schrijven. Wij geven hiervan een bestaand voorbeeld:

Opdrachtk kaart 1 Zoek plaatjes van woorden met dezelfde letter

- schrijf  de letter **S** op het papier 
- knip  plaatjes uit tijdschriften  die met dezelfde letter beginnen.

- plak   de plaatjes op.



Plus opdracht:

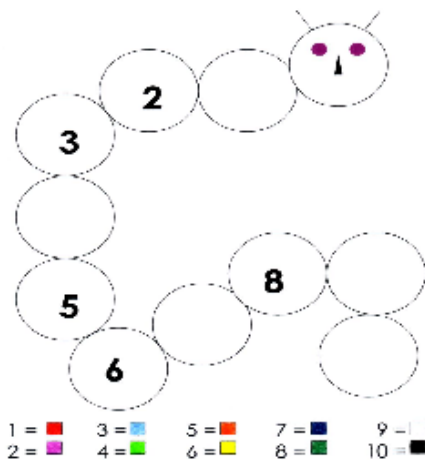
- * stempel  de woorden bij de plaatjes.
- sok 

maak een boekje  met plaatjes en woorden die beginnen met dezelfde letter.

(www.digischool.nl/po/community12/Bijdragen%20community%201_bestanden/Opdrachtkarten%20Leesschrijfhoek.doc)

- Engelse taal (groep 7 en 8)
 - Hiervoor gelden dezelfde ideeën als bij de Nederlandse taal, alleen toegespitst op deze leeftijd.
- Rekenen
 - Voor het leren van de tafel kan de leerkracht gebruik maken van beeldmateriaal. Bijvoorbeeld bij de tafel van vijf kan de leerkracht op tien A4-tjes een handschoen plakken (een hand heeft vijf vingers). Op deze manier wordt de tafel van vijf uitgebeeld, waardoor de beelddenker die vaak moeite heeft met automatiseren het beter begrijpt.

- De beelddenkende leerling gebruik laten maken van het 'tellen op de vingers', raamwerken en andere voorwerpen. Op deze manier kan het kind zien wat hij doet en kan de leerkracht dit controleren.



Figuur 39: Rekenopdracht

- Geschiedenis
 - De beelddenkende leerling kan een collage maken met plaatjes over het onderwerp dat de leerkracht ter sprake brengt. Deze kan hij knippen uit tijdschriften, hij kan gebruik maken van internet of zelf dingen tekenen. Ook dit zorgt ervoor dat de leerling zijn creativiteit kwijt kan, wat het leren leuker maakt.
 - De leerling of de leerkracht kunnen een toneelstukje opvoeren bij het verhaal uit het geschiedenisboek. Bijpassende kleding zou hiervoor leuk zijn. Dit maakt het leren wederom leuker en beeldender.
 - De leerkracht kan de leerling meenemen naar musea over geschiedenis. Kennis wordt hierdoor tastbaar gemaakt en daardoor sneller opgenomen.
 - De leerkracht kan gebruik maken van films over geschiedenis. Ook dit is beeldend materiaal.
- Aardrijkskunde en natuuronderwijs (biologie)
 - Voor de beelddenkende leerling is het belangrijk dat er landkaarten, een globe en een torso in het lokaal aanwezig zijn. Op deze manier wordt de informatie visueel.
 - De leerkracht kan er op uit gaan met zijn leerlingen. Buiten lesgeven, op plaatsen waar de informatie over gaat; dit maakt de stof tastbaarder.
 - De leerkracht kan de leerling films laten zien over bijvoorbeeld vulkaanuitbarstingen en dieren. De leerling krijgt zo een beter beeld bij wat het is.
- Bewegingsonderwijs (gym en eventueel zwemmen, dansen, etcetera)
 - Dit vak is al een praktijkvak. Wel is het belangrijk dat de leerkracht de opdrachten zelf voordoet of een ander voor laat doen, zodat het de beelddenkende leerling duidelijk is wat hij moet doen. Voor de beelddenker is het belangrijk dat de motoriek gestimuleerd wordt, omdat deze soms minder ontwikkeld is.
- Teken en handvaardigheid
 - Dit is een vak dat vaak goed aansluit bij de beelddenker, omdat hij hierin zijn creativiteit kwijt kwam. Voor een leerkracht is het belangrijk om de beelddenker zoveel mogelijk vrije opdrachten te geven, zodat hij zijn fantasie kwijt kan.

- Muziek
- Muziek kan voor de beelddenker belangrijk zijn, omdat het op het gevoel inspeelt. Voor veel mensen geldt dat muziek een vorm van rust en ontspanning is.

Wat wij hierboven aan ideeën hebben gegeven, is slechts een grove opzet. Wij geven hiermee een impressie van de manieren die mogelijk zijn. Naast deze specifieke ideeën, is het van algemeen belang dat de leerkracht leerstof visueel maakt, door bijvoorbeeld veel op het bord te schrijven en gebruik te maken van beeldmateriaal (bijvoorbeeld posters). Het is belangrijk dat de leerkracht het leren aantrekkelijk maakt; dit geldt voor de beelddenker in het bijzonder.

Tussen de ideeën hierboven hebben wij twee opdrachten gezet die de leerkracht zou kunnen gebruiken. Er zijn veel meer opdrachten te vinden op het internet. In onze literatuurlijst zullen wij een aantal sites benoemen, waarop opdrachten voor leerkrachten zijn te vinden.

Wij zouden nog veel meer kunnen bedenken en denken dus dat de leerkracht hier zeker toe in staat is. De leerkracht moet wel weten wat beelddenken inhoudt en het belang van nieuwe methoden inzien. Hiernaast is het van belang dat de leerkracht vakken aan elkaar koppelt, zodat de beelddenkende leerling gehelen kan vormen en hierdoor meer overzicht krijgt.

Wanneer wij kijken naar de andere methoden die hierboven zijn beschreven en deze koppelen aan de informatie over preventie, komen wij tot de conclusie dat zowel de soort als de vormen van preventie overeenkomen met die van het kleien als methode.

4.5 Methoden voor de beelddenker zelf

Naast de methoden die in het basisonderwijs toegepast kunnen worden, kan de beelddenker zelf ook dingen doen waardoor hij beter presteert. In deze paragraaf geven wij twee methoden weer die de beelddenker zou kunnen helpen in het dagelijks leven. De leerkracht of andere personen zouden de beelddenker attent kunnen maken op deze methoden, indien hij hier zelf niet van op de hoogte is.

4.5.1 Mindmapping als methode

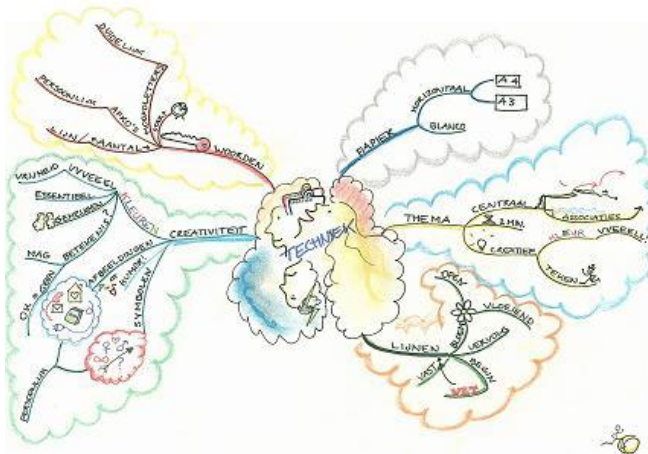
In 1974 bedacht Tony Buzan de techniek van het mindmappen. 'Mindmap' betekent letterlijk 'kaart van de geest'. Anders gezegd: het denkproces kan ruimtelijk weergegeven worden. Mindmappen is een visuele manier om gedachten te structureren en sluit hierdoor goed bij de beelddenker aan.

Mindmapping is een creatieve manier om sneller en beter informatie op te nemen, te bevatten, te doorgronden en te onthouden. Deze techniek sluit geheel aan bij de natuurlijke werking van het geheugen en de architectuur van het menselijke brein. Mindmapping kan individueel worden gebruikt en in groepsverband, bijvoorbeeld bij ontwerpssessies en strategiebepaling.

Naast de gebruikelijke manier van schrijven en noteren maakt Mindmapping gebruik van associatie, beeld, symboliek, kleur, compositie en ruimte. Hiermee spreekt Mindmapping beide hersenhelften aan, waardoor er vollediger en creatiever

nagedacht kan worden. Het is geschikt voor het formuleren en uitwerken van ideeën, plannen en voorstellen. Door het inzicht en overzicht dat met mindmapping verkregen kan worden, werkt het sneller dan een samenvatting in woorden. Het is tegenwoordig zelfs mogelijk mindmappen op de computer te maken. (www.kreanova.nl/mindmappen.htm)

Net zoals samenvattingen door iedereen op een verschillende manier worden gemaakt, gebeurt mindmapping ook verschillend. Hieronder geven wij twee geheel verschillende voorbeelden van mindmappen.



Figuur 40: Mindmap 1



Figuur 41: Mindmap 2

Wanneer wij mindmappen als methode koppelen aan de informatie over preventie, komen wij tot de conclusie dat het een vorm van primaire of secundaire preventie is. Wanneer de beelddenker deze methode van samenvatten aanleert op het moment dat hij (nog) geen problemen ondervindt aan zijn manier van denken, betreft het primaire preventie. Wanneer de beelddenker in aanraking komt met mindmapping op het moment dat hij al problemen heeft, is het secundaire preventie. De vormen van

preventie bij deze methode zijn achtereenvolgens; individueel, specifiek en direct, net zoals bij het Wereldspel.

4.5.2 Ontspanningsoefening als methode

Voor iedereen en met name de beelddenker, is het belangrijk om regelmatig tot rust te komen. Met de volgende oefening wordt uitgelegd hoe beelddenken hier zelf aan kan bijdragen. Beelddenken moet men ervaren, proeven en op zijn waarde schatten. Het is voor de beelddenker belangrijk dat hij zichzelf leert kennen door vast te stellen hoe hij zich het beste ontspant. De volgende oefening is een oefening die gebruikt kan worden om tot rust te komen. Alles loslaten en diepe rust vinden via een innerlijk beeld, combineert de ervaring van ontspanning en het effect van de verbeelding.

Oefening: Rustgevend beeld

- Stel je een situatie voor waarbij je helemaal kunt ontspannen (drijvend op het water, lui in de zon). Laat je ademhaling diep worden.
- Doe je ogen dicht en stel je het meest rustgevende beeld voor dat je kent. Dat kan bijvoorbeeld wandelen in de bergen zijn.
- Proef het beeld. Blijf bij het beeld stilstaan en herinner je de lijfelijke ervaring daarbij en het effect dat dat op je heeft. Bijvoorbeeld het ontspannende van het gevonden loopritme en je opgenomen voelen in de prachtige natuur.
- Geniet daarvan en voel hoe je dit ook in het hier-en-nu ervaart. Adem rustig door en behoud deze ontspanning voor de volgende oefening.



Figuur 42

Oefening: Een symbool van je kwaliteiten

- Je bent ontspannen.
- Doe je ogen dicht.
- Stel je voor dat je in een landschap bent. Kijk naar je voeten. Waar sta je op?
- Probeer door je voetzolen de grond te voelen. Kijk langzaam op en luister naar de geluiden om je heen. Ruik kenmerkende geuren. Welk weer of welke stemming ervaar je?
- Nu loop je naar een plaats waar je rustig even (of voor langer) zou kunnen verblijven.

- Verscholen achter een steen vind je een voorwerp dat een symbool voor jezelf kan zijn. Als je dit symbool niet direct betekenis kunt geven, is dat oke. Als je het symbool niet kunt aanvaarden, zoek je elders naar een ander voorwerp of beeld.
- Het symbool kun je betekenis geven door het te beschrijven en dan, zoals hierboven, enkele kenmerken ervan op jezelf te betrekken. Teken dat symbool en plak het in een kader.

Het resultaat van de twee oefeningen die elkaar volgen is dat de beelddenker enkele, wellicht nieuwe, eigenschappen en talenten van zichzelf onderkent. Tevens geeft het hem de mogelijkheid om weer tot rust te komen en nieuwe energie op te bouwen.

Wanneer wij deze ontspanningsoefening als methode koppelen aan de informatie over preventie, kunnen wij concluderen dat dit hetzelfde is als bij mindmapping.

4.6 Het bekender maken van beelddenken binnen het onderwijs en de hulpverlening

Een laatste preventieve maatregel die wij willen benoemen is, het bekender maken van beelddenken. Wij richten ons hierbij voornamelijk op het basisonderwijs en de (preventieve) hulpverlening, maar ook deels op de maatschappij. Wij vinden dit van belang omdat door de onbekendheid van het begrip beelddenken er met de jaren steeds grotere leer- en gedragsproblemen ontstaan bij beelddenkers. Wanneer beelddenken (h)erkend wordt, kan hier wat mee gedaan worden en hoeven deze problemen niet meer te ontstaan.

Het bekender maken van beelddenken kan verwezenlijkt worden door middel van voorlichting, dit kan op de volgende manieren:

- Videoband, tv, radiocommercials
- Folders
- Adverteren (krant, tijdschriften, etcetera)
- Voorlichtingsbijeenkomsten (congressen, workshops, etcetera)
- Boeken

Er zijn nog meer manieren te benoemen, maar dit zijn naar onze mening de belangrijkste om informatie te verspreiden. Mond-op-mond reclame werkt hiernaast ook erg goed en zou een steentje kunnen bijdragen.

Wanneer wij voorlichting als methode koppelen aan de informatie over preventie, komen wij tot de conclusie dat er sprake is van primaire preventie. We proberen de problemen voor te zijn door mensen in te lichten over deze manier van denken en hierdoor veranderingen teweeg te brengen. Wanneer we kijken naar de vormen van preventie zijn dit achtereenvolgens; collectief, specifiek en indirect. Collectief, omdat het gericht is op alle mensen en met name de leerkrachten en hulpverleners. Specifiek, omdat het gaat om een afgebakend gebied: beelddenken. Indirect, omdat het niet direct op de beelddenker gericht wordt, maar het de beelddenker wel ten goede komt.

Conclusie

Met dit hoofdstuk hebben wij geprobeerd antwoord geven op de vraag; welke preventieve maatregelen er nodig zijn voor het beelddenkende basisschoolkind. Wij zijn ingegaan op wat preventieve hulpverlening inhoudt, de signalering van beelddenken, de richtlijnen voor de basisschoolleerkracht in zijn omgang met de beelddenker, basisschoolmethoden gericht op de beelddenker en als laatste hebben we methoden beschreven die de beelddenker zelf zou kunnen toepassen.

In paragraaf 1 hebben wij preventieve hulpverlening beschreven. Wij zijn als eerste ingegaan op de geschiedenis. Hierin kwam naar voren dat de preventiegedachte in de tweede helft van de 19^e eeuw opkwam en zich na de Tweede Wereldoorlog verder heeft verspreid. Hierna hebben we de verschillende soorten; primaire, secundaire en tertiaire preventie, besproken. Aansluitend hebben we het over de verschillende vormen van preventie gehad, te weten: collectief – individueel, specifiek – generaal, direct – indirect en in de criminaliteitspreventie; situationeel – persoonsgericht.

In paragraaf 2 zijn wij ingegaan op de signalering van beelddenken. De belangrijkste methode hiervoor is het Wereldspel. Bij dit spel wordt gebruik gemaakt van verschillende figuren, zoals huisjes, boompjes en beestjes. Het kind krijgt de opdracht hiervan een dorp te bouwen. Aan de hand van de manier waarop het kind dit doet, krijgt de onderzoeker een beeld van wijze van denken van het kind. De beelddenker kan zijn dorp twee weken na het bouwen tekenen, terwijl het kind dat geen beelddenker is niet meer weet hoe het er precies uitzag. Naast het Wereldspel hebben wij een test weergegeven waarbij op een simpele manier, door het stellen van vragen, gekeken kan worden of iemand beelddenker is. Deze test is niet betrouwbaar, maar geeft wel inzicht.

In paragraaf 3 hebben wij richtlijnen besproken die de leerkracht kan helpen in zijn omgang met de beelddenkende leerling. De hoofdmoot hierbij is dat de leerkracht aansluit bij de leefwereld van het kind, dat hij probeert te begrijpen hoe het kind denkt en leert en daarvan uit gaat.

In paragraaf 4 hebben wij basisschoolmethoden beschreven die specifiek op de beelddenker zijn gericht. Het kleien van het alfabet als methode kwam hierbij als eerste aan de orde. Op dit moment is er een onderzoek gaande op een aantal basisscholen, waarbij gebruik gemaakt wordt van het kleien van het alfabet. Er wordt nu al geconcludeerd dat de beelddenker veel baat heeft bij het op deze beeldende manier leren van het alfabet. Hierna zijn we ingegaan op een aantal andere methoden die beter bij de beelddenkende leerling aansluiten. Deze hebben wij per vak weergegeven. Een aantal hiervan worden al gebruikt, andere hebben wij zelf bedacht naar aanleiding van de informatie die we in de vorige hoofdstukken hebben verkregen. De methoden die wij hebben bedacht maken het mogelijk dat de stof die geleerd moet worden, op een creatieve en beeldende manier kan worden gebracht. In paragraaf 5 zijn wij ingegaan op methoden die de beelddenker zelf zou kunnen toepassen. Wij zijn begonnen met mindmapping als methode. Dit is een manier om op creatieve wijze informatie te ordenen. Het kan de beelddenker helpen toetsen op school op zijn eigen manier te leren. Voor de beelddenker zou het daarom gunstig zijn, om zich deze methode eigen te maken. Hiernaast hebben wij ontspanningsoefeningen beschreven, die de beelddenker kan gebruiken om tot rust te komen en met hernieuwde energie verder te kunnen werken.

Paragraaf 6 hebben wij tenslotte gewijd aan het bekender maken van beelddenken in zowel het basisonderwijs als de hulpverlening. Wij hebben voorlichting als methode genoemd om dit te bewerkstelligen.

Nu wij meerdere preventieve maatregelen hebben benoemd, die tevens het antwoord zijn op onze hoofdvraag, willen wij hier een selectie in maken. Wij gaan dit beschrijven in onze aanbevelingen, die hierna zullen volgen.

AANBEVELINGEN

Na vele uren werk en inmiddels heel wat pagina's verder, zijn wij nu toch bijna aan het einde van onze afstudeeropdracht gekomen. Wij geven hier het antwoord op onze hoofdvraag (vraagstelling):

Welke preventieve maatregelen zijn nodig in het basisonderwijs bij beelddenkende kinderen om hen optimaal te laten ontwikkelen?

Om tot ons antwoord te kunnen komen zijn wij op zoek gegaan naar de nodige informatie, die wij hebben verwerkt in de hoofdstukken 1,2 en 3.

In hoofdstuk 1 hebben wij antwoord gegeven op de vraag; wat beelddenken is en welke raakvlakken er zijn met andere gedragsbeelden. Deze informatie achtten wij van essentieel belang, omdat er eerst duidelijkheid moet zijn over wat beelddenken is, voordat wij iets voor de beelddenker kunnen betekenen. Globaal gezien kwam in dit hoofdstuk naar voren welke personen en organisaties ten grondslag liggen aan de ontdekking van beelddenken. Verder hebben wij beschreven wat beelddenken concreet inhoudt. Wij zijn dit hoofdstuk geëindigd met de raakvlakken van beelddenken met andere gedragsbeelden, waarin naar voren is gekomen dat er veel overeenkomsten zijn.

In hoofdstuk 2 hebben wij antwoord gegeven op de vraag; hoe de normale ontwikkeling van een kind (0 – 12 jaar) verloopt en op welke punten de ontwikkeling van een beelddenker hierin verschilt. Het denken (cognitie) wat plaatsvindt in de hersenen, is de plek waar hoogstwaarschijnlijk het verschil zit tussen beelddenkers en begripsdenkers. Globaal gezien kwam in dit hoofdstuk naar voren hoe de hersenen in het algemeen werken en hoe de cognitieve, motorische, sociale en sociaal-emotionele ontwikkeling verloopt. Bij al deze punten hebben we daarnaast benoemd hoe dit bij de beelddenker in zijn werk gaat.

In hoofdstuk 3 hebben wij antwoord gegeven op de vraag; hoe het Nederlands basisonderwijs in elkaar zit en welke knelpunten de beelddenker hierin ondervindt. Om antwoord te kunnen geven op onze hoofdvraag, is informatie over het basisonderwijs essentieel. Deze informatie hebben wij nodig om tot preventieve maatregelen voor het beelddenkende basisschoolkind te komen. Globaal gezien kwam in dit hoofdstuk aan de orde hoe het onderwijs is ontstaan, hoe het huidige (basis)onderwijs eruit ziet en wat de knelpunten hierin zijn voor de beelddenker. Daarnaast hebben wij de ontwikkeling van taal in het algemeen en die van de beelddenker in het bijzonder beschreven.

Met behulp van de kennis die wij hebben opgedaan in de hoofdstukken 1, 2 en 3, hebben wij antwoord kunnen geven op de vraag; welke preventieve maatregelen er nodig zijn voor het beelddenkende basisschoolkind. In de vorige hoofdstukken is naar voren gekomen dat het beelddenkende kind een verhoogd risico heeft om problemen te ondervinden tijdens zijn basisschoolperiode. Om dit in de toekomst te kunnen voorkomen hebben wij in dit hoofdstuk een aantal zaken op een rij gezet die kunnen bijdragen aan een betere toekomst voor de beelddenker. In dit hoofdstuk hebben wij de preventieve hulpverlening besproken; de geschiedenis, de soorten en vormen van preventie. Hierna zijn wij ingegaan op het signaleren van beelddenken, door middel van het Wereldspel en testen. Vervolgens hebben wij richtlijnen voor leerkrachten in hun omgang met de beelddenker gegeven. Basisschoolmethoden gericht op de beelddenker kwamen ook aan de orde. Hierin zijn wij zowel ingegaan

op kleien als methode, als overige methoden die reeds bestaan of door onszelf bedacht zijn. Hierna hebben wij methoden voor de beelddenker zelf beschreven. Dit waren mindmapping en ontspanningsoefeningen. Wij hebben dit hoofdstuk afgesloten met een paragraaf over het bekender maken van beelddenken binnen het onderwijs en de hulpverlening.

Na alle informatie die wij in deze hoofdstukken hebben verzameld komen wij nu tot onze eindconclusie, waarbij wij een antwoord geven op onze hoofdvraag. Wij maken hierbij gebruik van de, in hoofdstuk 4, genoemde preventieve maatregelen. Hierbij zullen wij kijken naar die maatregelen die de meest positieve veranderingen teweeg brengen voor de beelddenker en waarvan wij dus vinden dat deze als eerste in het basisonderwijs toegepast zouden moeten worden.

Zoals in de hoofdstukken naar voren is gekomen, vereist de beelddenker speciale begeleiding met betrekking tot het leren lezen en rekenen, maar ook met de rest van de vakken. De standaardmanier voldoet niet, omdat deze niet bij de manier van denken van de beelddenker aansluit. Ten eerste is het daarom belangrijk dat basisschoolleerkrachten op de hoogte zijn van beelddenken; wat het is, welke kenmerken er zijn en hoe hij bij beelddenkende leerlingen kan aansluiten tijdens het lesgeven. Hiervoor kunnen leerkrachten gebruikmaken van de richtlijnen die wij in hoofdstuk 4 hebben gegeven. Hierbij is het belangrijk dat leerkrachten de gangbare methoden uit het boek los durven te laten en de stof op een creatieve manier aanreiken. Net zoals de trend in de hulpverlening om cliëntgericht te werken, zou óók de leerkracht meer naar het individuele kind en zijn behoeften moeten kijken. Hij moet proberen de taal van het kind te spreken en in zijn leefwereld mee te gaan. Hiernaast moet de leerkracht de mogelijkheid hebben om een beroep te doen op een professional op het gebied van beelddenken, wanneer hij het vermoeden heeft dat een leerling een beelddenker is. De professional kan op dat moment het Wereldspel bij het kind afnemen.

Door vanaf het begin af aan bij de beelddenker en zijn manier van denken aan te sluiten, kan het zijn dat het niet meer nodig is om de beelddenker als zodanig te herkennen. Immers, wanneer er geen problemen zijn is 'een diagnose' overbodig. Hierbij willen wij wél de kanttekening plaatsen, dat een individugerichte aanpak van de leerkracht hoe dan ook vereist is.

Wanneer op een basisschool het kleien als methode om het alfabet te internaliseren wordt ingevoerd, denken wij dat veel problemen te voorkomen zijn. Dit geldt ook voor de andere methoden die wij in hoofdstuk 4 hebben beschreven. Het is voor de leerkracht belangrijk deze methoden als leidraad te gebruiken, maar zich hier niet krampachtig aan vast te houden; hij moet hier zijn eigen weg in vinden. De leerkracht is professional in zijn eigen domein en wij zijn ervan overtuigd dat hij zélf het beste kan bepalen wat zijn leerlingen nodig hebben.

Ter afsluiting van onze aanbevelingen, hopen wij dat onze doelen die wij bij de start van ons onderzoek hebben gesteld, verwezenlijkt zullen worden. Wij bedoelen hiermee dat beelddenkende kinderen zich net zo goed kunnen ontwikkelen als ieder ander, wanneer er aanpassingen binnen het basisonderwijs plaatsvinden. Hiernaast hopen wij dat wij met ons onderzoek hebben bijgedragen aan de naamsbekendheid van beelddenken.

NAWOORD

Na veel tijd in deze afstudeeropdracht te hebben gestoken, zijn wij nu écht aan het einde gekomen. Aan de ene kant zijn wij blij dat het af is, aan de andere kant is het ook jammer omdat onze samenwerking hierbij tot een eind komt.

Heeft het onderwerp beelddenken na het lezen van dit verslag je interesse gewekt? Mooi, dan is ons eerste doel reeds bereikt! Hoort en zegt het voort! (Want mond-op-mond-reclame blijkt vaak goed te werken).

Meer informatie over dit onderwerp is te vinden in onze literatuurlijst. Hierin hebben wij internetpagina's benoemd, waarop tevens een forum voor beelddenkers is te vinden. Hierin worden onderling ervaringen van beelddenkers uitgewisseld.

Al met al vinden wij dat we tot een goed eindproduct zijn gekomen. Een mooi product is leuk, maar wij hopen ook dat de beelddenker er zelf beter van wordt.

LITERATUURLIJST

Boeken:

- American Psychiatric Association (2002). Beknopte handleiding bij de Diagnostische Criteria van de DSM-IV-TR. Tweede druk. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Bromberger, G. (2004). De kracht van beelddenken. Een creatieve manier om koers te bepalen voor individu, team en organisatie. Eerste druk. Soest: Nelissen.
- Davis, R. (2001). De gave van dyslexie. Vijfde druk. Rijswijk: Uitgeverij Elmar B.V.
- Collot d'Escury-Koenings, A.M. et al. (1997). Begeleiden van ontwikkeling. In theorie en onderwijspraktijk. Eerste druk. Alphen aan den Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Esbroeck, van, H. (1994). Symposiumbundel. Beelddenken/Ojemann Wereldspel. Eerste druk. Groningen: de Bie.
- Krabbe, M.J. (1990). Het woordblinde kind. Een beelddenker? Eerste druk. Den Haag: Maria J. Krabbe Stichting.
- Kruizenga, T.H. (1994). Symposiumbundel. Beelddenken/Ojemann Wereldspel. Eerste druk. Groningen: de Bie.
- Roediger, H.L. et al. (2001). Psychologie. Een inleiding. 2^e oplage. Gent: Academia Press.
- Roos, S. et al. (2001). Preventie in de sociaal-pedagogische hulpverlening. Toepassingen en achtergronden. Tweede oplage. Bussum: Coutinho.
- Ruts-Kindt, M. (1994). Symposiumbundel. Beelddenken/Ojemann Wereldspel 29 november 1994. Eerste druk. Groningen: de Bie.
- Schreurs, L. (2001). Beelddenken in het onderwijssysteem. Eerste druk. Assen.

Internetbronnen:

- www.ojemann.nl/nelojemann.html#maria
- www.beelddenken.nl/signaleren.html
- www.euronet.nl/~mjkbeeld
- www.kindinbeeld.nl/index.php?option=content&task=view&id=3&Itemid=26&limit=1&limitstart=1
- www.daviddyslexie.nl/index.htm
- www.thuisonderwijs.net/beelddenken/beelddenken-studiedag-1996-verslag.rtf
- <http://home.wxs.nl>
- www.cnls.nl/beelddenken.html
- <http://home.planet.nl/~drieblad-erklav/beelddenken.htm#kenmerken>
- www.bureaubezem.nl/Beelddenken/beelddenken.htm
- www.hulpguids.nl/ziektebeelden/ziektebeelden.htm
- www.oudersvanautisten.nl/OvA-tekst/Dyslexie/DYSLEXIE.htm
- www.hsmarnix.nl/studenten/ov4/2h5/Dys_symp.htm
- www.dyslexieweb.nl/wat_is.php
- www.digischool.nl/llbeg/rt/co/hoogbega/01wat-is.html
- www.lich.nl
- www.infohoogbegaafd.nl/kenmerken.html

- www.edumax.nl/hoogbeg.html
- www.adhd.nl/indexorigineel.html
- www.autisme-nva.nl/autisme.htm
- www.landelijknetwerkautisme.nl/html/3_herkenning.html
- <http://home.wanadoo.nl/inca0/as/visueel.htm>
- www.xs4all.nl/~fjpol/depressie.html
- www.ggdfryslan.nl
- www.viatrias.nl/beelddenken.html
- <http://huiswerk.scholieren.com/werkstukken/verslag.php?verslagid=2559>
- www.basislink.nl/
- www.minocw.nl/kerndoelen/algemeen.html
- www.ciso-web.nl/cursus_rt.htm
- www.answildring.nl
- www.matrixcoaching.nl/index.php
- www.digischool.nl
- www.kreanova.nl/mindmappen.htm

Overige bronnen:

- Den Otter-Bolhuis, A. (1996). Beelddenken begrip en behandeling. *Tijdschrift voor Remedial Teaching* 2. 23-29.

Extra internetbronnen voor leerkrachten:

- <http://leerkracht.kennisnet.nl/lesmateriaal/vakken/taal>
- <http://www.netwijs.nl/leerkracht.html>
- <http://basisonderwijs.pagina.nl/>
- <http://www.jufsanne.com/rekenen.htm>

BIJLAGEN

Bijlage 1:

Vragenlijst voor beelddenkers

Persoonsgegevens:

1. Wat is je naam? (niet verplicht)
2. Wat is je leeftijd?
3. Ben je een jongen/meisje of man/vrouw?
4. Welk(e) opleiding/beroep doe je?

Algemeen:

5. Wat is beelddenken volgens jou?
6. Wanneer ben je erachter gekomen dat je beelddenker bent?
7. Hoe ben je erachter gekomen dat je beelddenker bent?
8. Wat voor problemen kom jij tegen als beelddenker?
9. Hoe ga je hiermee om?
10. Hebben deze problemen gevolgen (gehad) voor jou tijdens (en na) je schooljaren? Welke?
11. Wat is/was er bekend over beelddenken bij jou op school?
12. Hoe gaan/gingen ze hiermee om?
13. Wat vind je dat er nog meer aan gedaan kan worden, zowel op school als daarbuiten?
14. Ervaar je ook positieve kanten van het beelddenken? Zo ja, welke?
15. Hoe vind je het om beelddenker te zijn?
16. Wie weten dat je beelddenker bent?
17. Wat vinden zij ervan dat je beelddenker bent?

Afsluiting:

Wat vond je van het interview?

Heb je nog vragen/aanvullingen?

Uitgewerkt interview beelddenker

Persoonsgegevens:

1. Wat is je naam? (niet verplicht)

Ronald Wopereis

2. Wat is je leeftijd?

43 .

3. Jongen/meisje of man/vrouw?

man

4. Welk(e) opleiding/beroep doe je?

Opleiding

VWO met alle talen (NE, DU, EN, FR, Latijn) plus Wiskunde, Economie en

Aardrijkskunde. Dus een 'talige' beelddenker :-)

HEAO/BE (bedrijfseconomie)

Begonnen met Psychologie aan de Open Universiteit, zo'n drie jaar geleden. Maar het wil voor geen meter vlotten.

Beroep

Hele tijd in de ICT informatica gewerkt. Laatstelijk als Business Consultant, zeg maar een soort van mediator, iemand die interviews houdt met mensen die iets met automatisering te maken hebben, als gebruikers of als leveranciers, en waar communicatie nodig is, bruggen bouwen, mensen bij elkaar brengen die samen iets willen maar niet weten hoe.

Tegenwoordig ben ik met sabbatical bezig, en daar wil ik mijn beroep van maken.

Erg actief op Ecademy www.ecademy.com met social business networks, en met de vraag 'wat is aandacht?'. Ik geef ook lezingen zie o.a.

<http://www.newknowledgeclub.nl> bijeenkomst van 3 maart 2005

Algemeen:

5. Wat is beelddenken volgens jou?

Mijn inzichten veranderen nog voortdurend.

Momenteel: beelddenken is een vorm van zelfbescherming. Net zoals je vingers in je oren doet als het geluid te hard is voor je, denk je in beelden omdat de wereld om je heen te hard is. Het heeft dus te maken met hoogsensitiviteit en zoals Alice Miller al schreef in haar "drama van het hoogbegaafde kind" komt HSP niet uit de lucht vallen, maar is een gevolg van iets anders.

Beelddenken is in zekere zin manipulatie, je hebt kwalitatief hoogwaardige aandacht nodig vanwege processen die zich binnen in je afspelen, en je eigen aandacht is niet voldoende of in ieder geval dat denk je.

Beelddenken plaats ik in het autistisch spectrum, net zoals hoogbegaafdheid. Ik acht het mogelijk dat een van de basissenmerken van het autistisch spectrum, het verminderd vermogen om gezichten te herkennen, aan de basis ligt van hoogsensitiviteit (HSP) en dus ook van beelddenken.

Met manipulatie bedoel ik dat je aandacht onevenredig verdeeld is over binnen en buiten jezelf. Als beelddenker ben ik voortdurend bezig om mijn omgeving af te tasten, met mijn aandacht de ander dwingend om buiten mijzelf te blijven.

Beelddenken is een vorm van projectie, van overprikkeling binnenin en daarom van verdediging doordat je je eigen aandacht – sterke wil – gebruikt om de aandacht van de ander ergens buiten jezelf naar toe te leiden en dus indirect de aandacht van die ander te kunnen indrinken.

6. Wanneer ben je erachter gekomen dat je beelddenker bent?

Ik denk ergens in 2000

7. Hoe ben je erachter gekomen dat je beelddenker bent?

Via de problemen met mijn zoon destijds 5 op school. Dat was in 1998. Via een orthopedagoog werd de diagnose hoogbegaafdheid gesteld, toen zelf gezocht op internet, herkende ineens van alles over mijn eigen jeugd, werd lid van Mensa, en ergens daarna ben ik op beelddenken gestuit.

8. Wat voor problemen kom jij tegen als beelddenker?

Ik heb zo'n 20 jaar lang mijn gevoel afgesloten, ging alleen nog maar via de logica proberen het leven te snappen – beheersen. Het gaat nu weer beter, sinds ik met familie opstellingen ben begonnen (zie www.hellinger.com) ik noem het emotionele massage. Problemen met name in de zin van: altijd aan de rand van een groep willen staan, als ik buiten de groep sta dan wil ik naar binnen en ben ik binnen dan wil ik naar buiten.

9. Hoe ga je hiermee om?

Ik ben vrij actief met persoonlijke ontwikkeling bezig, zeker het laatste jaar, en heb nu gekozen om mijn gevoel ipv mijn verstand te volgen. Dit geeft een enorme omslag.

10. Hebben deze problemen gevolgen (gehad) voor jou tijdens (en na) je schooljaren? Welke?

Ja ik heb me altijd gevoeld als de geverfde vogel uit het boek van Jerzy Kosinski.

Op school hoefde ik nooit moeite te doen

Ik heb ook nooit echte vriendschap toegelaten, dat wilde ik niet op de een of andere manier. Ik wilde in een groep geen volgeling zijn en ook geen leider. Tja.

11. Wat is/was er bekend over beelddenken bij jou op school?

Ik geloof niet dat er iets van bekend was.

12. Hoe gaan/gingen ze hiermee om?

Ik heb weinig herinneringen aan het verleden. Van de eerste 25 jaar van mijn leven weet ik misschien vijf of zes dingen te noemen

13. Wat vind je dat er nog meer aan gedaan kan worden, zowel op school als daarbuiten?

Ik weet niet of de school iets kan doen. Toen mijn zoon van 5 (destijds) op school kwam waren er geen hoogbegaafden. Na de diagnose waren er ineens 3 of 4 andere kinderen die wellicht ook hoogbegaafd waren. De eerste actie lijkt me dus bewustwording, weten dat het er is. De tweede actie – analoog aan het HB verhaal – is dan dat de IB/er zich op de hoogte stelt van allerlei zaken en als projectleider fungeert voor het schoolteam. Uiteindelijk zou het ergens in het totale plan van de school zijn vorm moeten vinden.

14. Welke positieve kanten ervaar jij van het beelddenken?

Ik weet niet of het met beelddenken zelf te maken heeft. Ik `zie` iets. Misschien heet het hoogsensitiviteit, misschien helderziendheid, of weer iets anders. Ik heb geen idee over beelddenken als zelfstandig iets.

Creativiteit is wat me als eerste te binnen schiet. Maar ook daar denk ik dat er een verband zit met aandacht. Als je geen aandacht van anderen krijgt, ga je het zelf aanmaken.

" Some split between the inner world and outer world is common to all behaviour, and the need to bridge the gap is the source of creative behaviour." - Anthony Storr.

15. Hoe vind je het om beelddenker te zijn?

Ik heb daar geen mening over. Ik ben gestopt met het zoeken van labels om mezelf mee te behangen. Inmiddels snap ik dat geen enkele definitie ten volle kan weergeven wie ik ben.

16. Wie weten dat je beelddenker bent?

Ik heb het wel eens met mensen over het beelddenken, maar dat is nog iets anders dan beelddenker zijn.

Mensen uit mijn netwerk van creatief denkers, mede bestuursleden van de Maria Krabbe stichting, leden van de yahoogroep beelddenken, sommige familieleden die zich daarvoor interesseren

17. Wat vinden zij ervan dat je beelddenker bent?

Mijn familie hecht er geen speciale waarde aan

de MJK geeft veel herkenning zo in de zin van “hoe gaat dat dan, denk jij ook zo, aha dus zo werkt het, tjee er zijn toch ook verschillende soorten beelddenkers enz”

De creatievelingen (COCD – www.cocd.org) vinden mij zeer authentiek en origineel, zij zijn meer op het beelddenken gefocussed dan op de beelddenker. Beelddenken als creatieve techniek ipv als PDD-NOS achtig verschijnsel.

Afsluiting:

18. Wat vond je van het interview?

Ik denk dat het een goed begin is

19. Heb je nog vragen/aanvullingen?

Fijn dat je het vraagt

Naar mijn mening haal je werkelijke waarde uit aansluitende persoonlijke interviews (face2face, 1-2-1's)

Een extra dimensie is groepsdynamica. Naast de F2F ook een of meerdere sessies met groepen beelddenkers houden, en de interactie bestuderen.

Bij een onderzoeksvraag is het je beperken een van de meest fascinerende opgaven. Desondanks, of juist daarom, zou ik je de suggestie aan de hand willen doen om zo breed mogelijk te gaan in de invalshoeken, en bij elke invalshoek je onderzoeksvraag zo beperkt mogelijk te houden.

Welke preventieve maatregelen zijn nodig bij beelddenkers om hen in het basisonderwijs zo optimaal mogelijk te laten ontwikkelen?

invalshoeken zijn o.a. hoogbegaafdheid, hoogsensitiviteit, groepsdynamiek, overprikelbaarheid, ritalingebruik, Alice Miller bijv was je als heel jong kind voor langere tijd van je ouders gescheiden / ziekenhuis oid etc etc

de onderzoeksvraag zou dan heel specifiek, heel beperkt moeten zijn. Preventie waartegen? Wat is gangbaar in het onderwijs? Wie moet zich aanpassen, het kind of het onderwijs? En daar dan nog veel en veel meer naar de beperking toe. Wat is beelddenken in de kern, als je al het andere weglaat?

Sinds een jaar ongeveer ben ik bezig met de vraag “wat is aandacht?” . Door met zo’n simpele vraag bezig te zijn, telkens weer met diezelfde vraag, blijkt de enorme diepte van de vraag.

Zoiets zou wellicht voor jou, in je onderzoek, ook kunnen werken.

Vraag je dus af: welke is die ene maatregel die zo enorm het verschil maakt , nu al, in de praktijk, tussen een blijde beelddenker en eentje die buiten de boot valt. En onderzoek vervolgens vanuit al die invalshoeken wat dat dan voor verschil is.

Het is een wat andere benadering dan meteen een heel pakket te willen aanbieden.

Door je te beperken, enorm te beperken, komt er een soort magnetisme op gang, een energie die in je onderzoeksvraag zit en die jij er steeds opnieuw weer instopt en er ook weer uithaalt. Die energie herken je omdat het precies datgene is wat heeft gemaakt dat je nu met dit onderzoek bezig bent, waarom je hulpverlener bent geworden, kortom wat jou persoonlijk raakt in deze hele materie.

Uitwerking interview beelddenker

Persoonsgegevens:

1. Wat is je naam? (niet verplicht)
Mechel Ensing
2. Wat is je leeftijd?
Bijna 50
3. Ben je een jongen/meisje of man/vrouw?
vrouw
4. Welk(e) opleiding/beroep doe je?
Universitair / Lanbouwkundig ingenieur

Algemeen:

5. Wat is beelddenken volgens jou?
Dat is een erg open vraag. Beelddenken is een vaardigheid om holistisch informatie te verwerken
6. Wanneer ben je erachter gekomen dat je beelddenker bent?
Ongeveer 4 jaar geleden
7. Hoe ben je erachter gekomen dat je beelddenker bent?
Via een artikel in de telegraaf over beelddenken. Ik was wel al op zoek wat het was dat mijn werkwijze zo anders maakte dan de meeste mensen in mijn omgeving.
8. Wat voor problemen kom jij tegen als beelddenker?
Onbekendheid met mijn werkmethode en mijn manier van schrijven. Dit is nu al voor een groot deel opgelost nu ik weet wat beelddenken is.
9. Hoe ga je hiermee om? Zelf meer geleerd over alle aspecten van beelddenken en dit uitleggen aan de omgeving en daar waar gewenst focussen zodat ik even niet beelddenk
10. Hebben deze problemen gevolgen (gehad) voor jou tijdens (en na) je schooljaren? Welke? Niet thuis voelen in de organisatie waar ik werkte (. Dit kwam pas na 20 jaar tot uiting
11. Wat is/was er bekend over beelddenken bij jou op school?
Niet van toepassing
12. Hoe gaan/gingen ze hiermee om?
nvt
13. Wat vind je dat er nog meer aan gedaan kan worden, zowel op school als daarbuiten?
Bekendheid , hier werk ik dan ook aan middels de workshops inleidingen en de website: beelddenken.pagnia.nl en natuurlijk het werk van de Maria J. Krabbe stichting en nu weer door je vragenlijst in te vullen.
14. Welke positieve kanten ervaar jij van het beelddenken?
Veel dingen kunnen combineren, originele oplossingen hebben en een bijzondere inbreng te hebben in allerlei discussies. Ook kan ik heel goed maten van borden end. gewoon op zicht onthouden, zonder na te meten.
15. Hoe vind je het om beelddenker te zijn?
NU: Leuk, interessant, nooit saai. Vroeger vond ik het vervelend om anders te zijn zonder te weten waar het in zat.
16. Wie weten dat je beelddenker bent?
Heel veel mensen

Uitgewerkt interview beelddenker

Persoonsgegevens:

1. Wat is je naam? (niet verplicht) Paul
2. Wat is je leeftijd? 51
3. Ben je een jongen/meisje of man/vrouw? man
4. Welk(e) opleiding/beroep doe je? MSc (net afgerond) en ben KAM Coordinator

Algemeen:

5. Wat is beelddenken volgens jou? Dat je denkt in beelden en alles visualiseert en met visualiseren associaties oproept waarmee je nieuwe beelden creëert. Uiteindelijk ben je zover doorgegaan tot je een antwoord geeft dat hartstikke waar is maar niks met de vraag te maken heeft.
6. Wanneer ben je erachter gekomen dat je beelddenker bent? Een paar jaar geleden
7. Hoe ben je erachter gekomen dat je beelddenker bent? Door een gesprek met de bedrijfsarts
8. Wat voor problemen kom jij tegen als beelddenker? Teksten zijn lastig, in mijn vak is veel kennis van wet en regelgeving vereist. Daar is dus werkelijk niet doorheen te komen. Ik bedenk pas na het gesprek wat ik wil weten. Dat doe ik ook als ik een vergadering heb en nauwelijks tijd deze voor te bereiden...
9. Hoe ga je hiermee om? Zo min mogelijk. Ik stel mijn vragen en lees achteraf de wettekst door. Dan weet ik het al een beetje en vind ik de nuances uiteindelijk.
10. Hebben deze problemen gevolgen (gehad) voor jou tijdens (en na) je schooljaren? Welke? Yip. Na de lagere school via leao, mulo, mavo en meao militaire dienst in. Na de dienstdienst werken en na een paar jaar de MEAO afmaken. Daarna de HEAO en toen ik een leuke baan had deed ik in de avonden ook nog een academische studie.
11. Wat is/was er bekend over beelddenken bij jou op school? Geen syllabe, geen draad!
12. Hoe gaan/gingen ze hiermee om? Niet dus, dyslexie was ook nog niet bekend. Ik was een dromer en vooral lui. Dat heb ik vaak gehoord. Je bent zo intelligent en er komt niets uit je handen....
13. Wat vind je dat er nog meer aan gedaan kan worden, zowel op school als daarbuiten? Veel. Meer in de technieken om je kennis op een ander manier eigen te maken dan via teksten. Nu gebruik ik plaatjes en PowerPoint om verhalen af te steken en met een paar woorden een verhalenlijn vast te leggen.
14. Welke positieve kanten ervaar jij van het beelddenken? Creatief, bruggenbouwer, kansen.
15. Hoe vind je het om beelddenker te zijn? Shit, soms!
16. Wie weten dat je beelddenker bent? Veel mensen. Ik doe daarover niet moeilijk. Veel mensen zijn het want veel mensen zien een oplossing toch anders....
17. Wat vinden zij ervan dat je beelddenker bent? Maakt ze niks uit.

Persoonsgegevens:

1. Wat is uw naam? (niet verplicht)
2. Wat is uw leeftijd?
3. Bent u een man/vrouw?
4. Wat is uw beroep?
5. Wat is de reden dat u heeft gekozen voor dit beroep?

Algemeen:

6. Wat is uw definitie van beelddenken?
7. Waar komt deze definitie vandaan?
8. Hoe bent u met beelddenken in aanraking gekomen?
9. Op welke manier heeft u met beelddenken te maken in uw beroep?
10. Heeft u in uw privé-situatie ook te maken met beelddenken? Zo ja, hoe gaat u hiermee om?
11. Wat zijn specifieke kenmerken van een beelddenker?
12. Wat voor problemen komen beelddenkers tegen?
13. Waar en wanneer komen deze problemen over het algemeen tot uiting?
14. Welke gevolgen kan dit hebben voor de beelddenker?
15. Op welke manier is de beelddenker te onderscheiden van de begripsdenker?
(Zowel op cognitief, motorisch als sociaal gebied)
16. Wat zijn positieve eigenschappen van beelddenken?
17. Op welke manier kan er op het basisonderwijs beter bij het beelddenkende kind worden aangesloten?
18. Wat wordt hier al aan gedaan en wat is hier nog voor nodig?
19. Hoe is beelddenken geïntegreerd in de maatschappij? Hoe kan dit beter?

Afsluiting:

- Wat vond u van het interview?
- Heeft u nog vragen/aanvullingen?

Uitgewerkt interview professional

Persoonsgegevens

- 20. Wat is uw naam? (niet verplicht)
- 21. Wat is uw leeftijd?
- 22. Bent u een man/vrouw?
- 23. Wat is uw beroep?
- 24. Wat is de reden dat u heeft gekozen voor dit beroep?

Mijn naam is Wil Van Zadelhoff ik ben 54 jaar.

Ik ben verpleegkundige, secretaresse van praktijk voor fysiotherapie en bovenal ervaringsdeskundige op het gebied van beelddenken.

De reden voor mij om verpleegkundige te worden kwam voort uit het feit dat ik van jongs af aan al aan het helpen was, iets betekenen voor "de zwakke"¹ Heb heerlijk gewerkt toen ik getrouwd was kwam daar de praktijk voor fysiotherapie en ben ik daar mee bezig gegaan.

Ervaringsdeskundige ben ik geworden doordat de oudste twee kinderen problemen met leren kregen eigenlijk gelijk al in groep 3 vanaf die tijd heb ik mij erin vastgebeten en ben vanaf die tijd bezig met leerproblemen in de breedste mogelijke zin. (dus nu 25 jaar)

Algemeen

- 25. Wat is uw definitie van beelddenken?

Mijn definitie van beelddenken is: Een andere manier van beleven, voelen, ruiken en zien, het is niet alleen het denken maar het totale **zijn**. Die andere manier van denken kan leiden tot schoolse leerproblemen of je onbegrepen voelen in de maatschappij maar kan ook leiden tot een prachtige carrière waarin je je **zijn** helemaal mag uitdragen!

- 26. Waar komt deze definitie vandaan?

- 27. Hoe bent u met beelddenken in aanraking gekomen?

- 28. Op welke manier heeft u met beelddenken te maken in uw beroep?

Deze definitie is ontstaan door jarenlang met beelddenken bezig te zijn.

De ontmoeting op het eerste dyslexie congres in 1986 met Nel Ojemann gaf mij het eerste zicht op beelddenken. Zij hield daar een lezing over "een dom ezeltje" het maakte veel indruk op mij.

- 29. Heeft u in uw privé-situatie ook te maken met beelddenken? Zo ja, hoe gaat u hiermee om?

Doordat mijn kinderen en mijn man ook beelddenkers zijn blijf ik iedere dag ermee bezig. Ik zeg altijd ik heb 4 mensen om mijn heen waar ik rekening mee moet houden dus ben ik zelf "ANDERS" (dus niet)

- 30. Wat zijn specifieke kenmerken van een beelddenker?

Specifieke kenmerken van beelddenken zijn moeilijk te geven omdat ieder zijn eigen gaven mee heeft gekregen zo geldt het in mijn gezin: geen tijdsbesef, woordvinding problemen, schoolse leerproblemen, weinig vrienden. De problemen kwamen naar buiten bij de jongens vanaf groep 3 en bij de dochter pas op de middelbare school.

- 31. Wat voor problemen komen beelddenkers tegen?

- 32. Waar en wanneer komen deze problemen over het algemeen tot uiting?

De problemen die zij tegen gekomen zijn zijn schoolse leerproblemen, het zich niet begrepen voelen op school. In de thuissituatie ondervonden ze geen problemen.

- 33. Welke gevolgen kan dit hebben voor de beelddenker?

Het niet begrepen voelen kan leiden tot vervelende situaties in ons geval is alles “goed” gegaan hebben ze zelf ermee om leren gaan.

34. Op welke manier is de beelddenker te onderscheiden van de begripsdenker? (Zowel op cognitief, motorisch als sociaal gebied)

Het onderscheid tussen een beelddenker en begripsdenker kun je niet zomaar geven want immers iedereen is beelddenker en begripsdenker alleen soms heeft het één meer de overhand.

Nel Ojemann zei altijd: *Je hebt meesters en grootmeesters bij het schaken, meesters kunnen alleen beelddenken, grootmeesters kunnen het alle twee!!!*

Zo hoeft een slechte motoriek niet altijd samen te gaan met slecht presteren op school of omgekeerd. Ik vind het moeilijk om hier antwoord op te geven omdat het voor mij vaak een vermenging van factoren zijn die problemen kunnen geven.

35. Wat zijn positieve eigenschappen van beelddenken?

Bij de positieve eigenschappen zou ik in ieder geval het gevoel willen noemen voordat er nog maar iets gezegd is voelen beelddenkers aan wat er is. Dus gevoelig voor sfeer. Creatieve manier van oplossen. Mensen verstoeld doen laten staan van” dat hij/zij dat zegt of doet dat had ik nooit verwacht (hij/zij komt toch zo dom over!)

36. Op welke manier kan er op het basisonderwijs beter bij het beelddenkende kind worden aangesloten?

De basisschool moet al vroeg beginnen dus in groep één al kijken hoe een kind zich ontwikkelt, in groep 2 de opgevallende kinderen blijven volgen. De lesstof die gegeven wordt aanpassen aan het kind dus niet zo is de methode maar “Past deze methode wel bij de belevingswereld van het kind”!!!!

Leerkrachten moeten hun creativiteit gebruiken bij het lesgeven soms naast een kind gaan zitten en er achter komen dat het antwoord van het kind goed is maar dat het alleen door het kind anders omschreven wordt!

37. Wat wordt hier al aan gedaan en wat is hier nog voor nodig?

38. Hoe is beelddenken geïntegreerd in de maatschappij? Hoe kan dit beter?

Beelddenken wordt al wat beter in de maatschappij herkend, misschien niet als beelddenken maar men noemt het creatief denken. Wel is één van de lastige factoren in de communicatie tussen een beelddenker en een begripsdenker. Een beelddenker lijkt veel meer lading mee te geven aan zijn woorden en besluiten dan een begripsdenker. Hij/zij geeft emotie, verlangens verwachtingen mee met zijn/haar woorden.

Communicatie tussen 2 beelddenkers kan heel goed gaan en ook heel snel, wel moeten ze dan afgestemd hebben of hun “plaatje” ook overeen komt dus m.a.w. waarin verschilt mijn ‘stoel’ met die van jou als dat klopt hebben ze weinig woorden nodig om iets uit te leggen.

*Er zijn mensen die zich moeiteloos aanpassen
Zij doen wat ze moeten doen en dit lijkt probleemloos te gaan
Alles is zoals het hoort
Er zijn echter ook mensen die zich anders voelen
Anders dan die hele club met mensen
Altijd voelen zij zich maar weer het buitenbeentje
En om dan toch wat aansluiting te vinden
Kan het heel verleidelijk zijn om je aan te passen*

*Ik heb dit gedichtje over mijzelf geschreven
Maar misschien zie ook jij jezelf hier wel in terug*

Verstrikt als een spin in zijn eigen web

Een spin, zwart van kleur
Met 6 lange harige poten
En zover te zien, niets anders dan anderen
Ging, na jaren als buitenbeentje te zijn verstoten
Zijn gedrag maar eens veranderen

Terwijl al zijn medespinnen
Al vanaf hun begin een web hadden gemaakt
Leefde Spin tot op de dag van vandaag tussen het gras
Nog nooit was hij van de honger zwak geraakt
Omdat er altijd wel genoeg te eten te vinden was

In zijn primaire levensbehoefte kon hij voorzien
Over eten hoefde hij dus niet te klagen
Maar er was wel iets anders wat Spin dwarszat:
Nooit was er eens iemand die hem zou vragen
Of hij ook wilde komen eten of zin in voetballen had

Andere dagen had Spin zich hier weinig van aangetrokken
Maar vandaag kon hij er niet meer tegen
Altijd werd hij maar uitgescholden en gepest
Hij had toch ook het recht op plezier hebben gekregen?
Waarom was hij dan ook anders dan de rest!

Spin kwam tot de conclusie
Dat als hij erbij wilde horen niet meer kon leven tussen de grassen
Hij moest zich als een echte spin gaan gedragen
En op dit moment besloot hij zich aan te gaan passen
Zodat de anderen eens op zouden houden hem te plagen

Deze dag zorgde voor een belangrijke ommekeer in Spins leven
Op slag begon hij met de belangrijke daad

Vol ijzersterk doorzettingsvermogen zette hij zijn beste poten voor
Hij maakte de ene na de andere draad
En ook al wist hij niet goed hoe het moest, hij zette door

Nieuwsgierig kwamen er spinnen kijken
Steeds meer rasgenoten verzamelden zich om Spin heen
Ze fluisterden en keken met grote, nieuwsgierige ogen
'Als je doorzet wordt je eindelijk een echte spin!' zei er plots een
De anderen deden mee, waarop de aanmoedigingen Spin om de poten vlogen

Spin, verbaasd door al die aandacht die hij nog nooit had gehad
Werkte door, zo hard als hij kon en ging over op de automatische piloot
Vol verbazing bleef aan de andere kant van zijn web al een vlieg hangen
Zo snel als hij kon rende hij er naartoe, maar kwam vast te zitten met zijn poot
Nu zat niet alleen de vlieg maar ook hij in zijn zelf gemaakte web gevangen

Spin probeerde wat hij kon om weer los te komen
Maar zijn draad was zelfs voor hem te sterk
Alle spinnen verlieten hem al heel hard roepend 'Spin wat ben jij toch dom!'
En zo hing Spin vast in zijn eigen gemaakte prachtwerk
Voor het eerst in zijn leven had hij honger en kwam hier zelfs van om

En die spin,
Dat ben ik, Marije Mutter

*Moraal van dit dichtende verhaal:
Volg altijd je eigen gevoel
Zelf weet je het beste wat goed voor je is
En alleen door op jezelf te vertrouwen
Ben je in staat te overleven*