



De A is van Autisme de B is van Beeldend

Actiegericht onderzoek naar welke materialen, technieken en werkvormen uit de beeldende therapie geschikt zijn om zicht te krijgen op de mogelijkheden van kinderen met autisme op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit.

A.G.M. Ruigt (1030965) en M.L.M. Trienekens (1150669)
Opleiding Creatieve Therapie Afstudeerrichting Beeldend
Zuyd Hogeschool Heerlen Faculteit Gezondheidszorg
Scriptiebegeleider: Anja Cilissen-Ysermans
Woensdag 3 juni 2015

Inhoudsopgave:

Voorwoord	p. 4
Inleiding	p. 5
1. Probleemstelling	
1.1 Aanleiding voor dit onderzoek.....	p. 6
1.1.1 Aanleiding vanuit de praktijk	
1.1.2 Persoonlijke aanleiding Amy	
1.1.3 Persoonlijke aanleiding Marieke	
1.1.4 Aanleiding duo scriptie	
1.2 Doelgroep.....	p. 8
1.3 Rol van het Medium	p. 9
1.4 Zoekstrategie.....	p.10
1.5 Uiteenzetting van literatuur.....	p.11
1.5.1 Drie cognitieve theorieën voor autisme	
1.5.2 Beeldende therapie	
1.5.3 Ervaringsgericht werken	
1.5.4 Non-verbale therapie	
1.5.5 Sensopathisch	
1.5.6 Therapeutische houding en techniek	
1.5.7 Randvoorwaarden	
1.6 Relevantie	p.15
1.7 Vraagstelling.....	p.16
1.8 Doelstelling.....	p.16
2. Onderzoeksmethode	
2.1 Onderzoekstype.....	p.17
2.2 Onderzoeksmethode.....	p.17
2.3 Voorfase.....	p.18
2.3.1 Actieonderzoeksnetwerk	
2.3.2 Entree van de onderzoeker	
2.4 Oriëntatie fase.....	p.19
2.5 Diagnostische fase	p.20
2.6 Ontwikkelfase	p.21
2.7 Actiefase	p.24
2.8 Evaluatiefase.....	p.25
2.8.1 Data-analyse	
2.8.2 Kwaliteitscriteria	
3. Resultaten	
3.1 Resultaten per activiteit	p.31
3.2 Overeenkomsten Speciaal Onderwijs 3A en Voortgezet Speciaal onderwijs 2A.....	p.43
3.3 Verschillen groep Speciaal onderwijs 3A en Voortgezet Speciaal Onderwijs 2A.....	p.43
3.4 Verschillen overeenkomsten tweedimensionale en driedimensionale activiteiten.....	p.43
4. Discussie	
4.1 Discussie Amy	p.44
4.1.1 Verklaringen en interpretaties van de verkregen resultaten	
4.1.2 Integratie van de resultaten in het eigen methodisch handelen	
4.1.3 Beantwoording van de vraagstelling	
4.1.4 Sterkte en tekortkomingen van het onderzoek	
4.1.5 Aanbevelingen	

4.2 Discussie Marieke	p.55
4.1.1 Verklaringen en interpretaties van de verkregen resultaten	
4.1.2 Integratie van de resultaten in het eigen methodisch handelen	
4.1.3 Sterkte- en zwakteanalyse	
4.1.4 Aanbevelingen	
4.1.5 Beantwoording van de vraagstelling	
5. Samenvatting.....	p.69
Literatuuropgave.....	p.70
Bijlage 1: Zoekgeschiedenis.....	p.73
Bijlage 2: Informerende brief docenten, brief ouders en vragenlijst en resultaten vragenlijst.....	p.77
Bijlage 3: Uitgewerkt activiteiten.....	p.81
Bijlage 4: Foto's activiteiten.....	p.92
Bijlage 5: Observatieschema.....	p.98

Voorwoord

Tijdens onze praktijkstages in het derde leerjaar hebben wij beiden kennis en ervaring opgedaan met de doelgroep autisme. Marieke heeft gewerkt met volwassenen met autisme en Amy werkte met kinderen met verschillende problematieken waaronder autisme. De interesse in, en motivatie voor dit onderzoek is vanuit deze kennis en ervaring met de doelgroep ontstaan.

Aan het begin van deze scriptie willen wij graag een aantal mensen bedanken, die een belangrijke bijdrage hebben geleverd aan de totstandkoming van deze scriptie. De uitvoering van dit onderzoek en het schrijven van dit scriptieverslag hadden wij samen, zonder hulp van deze mensen, niet kunnen volbrengen. Daarom willen wij een aantal mensen bedanken.

Allereerst Natalie Savelsbergh, directeur van de Vrije Akademie en de grondlegger van dit onderzoek. Je enthousiasme, ervaring met kinderen met autisme en kennis over beeldend werken vanuit je opleiding en vanuit VAZOM heeft ertoe bijgedragen dat wij dit onderzoek konden uitvoeren. Ook dank voor de materiele bijdrage aan dit onderzoek.

Gustien Reinartz, Adjunct directeur van St. Jan Baptist. Wij willen je bedanken voor de mogelijkheid die je ons hebt geboden dit onderzoek uit te kunnen voeren in grotere onderzoekspopulatie van kinderen met autisme. Het beeldend werken met kinderen met autisme binnen St. Jan Baptist was voor ons een leerzame ervaring. Ook willen wij St. Jan Baptist bedanken voor de financiering van de beeldende materialen die ingezet zijn tijdens dit onderzoek.

Saskia Heutz en Melanie Wetzler, betrokken docenten binnen St. Jan Baptist. Wij willen jullie bedanken voor de ruimte die jullie ons hebben geboden om in jullie groepen beeldende activiteiten aan te bieden. Ook jullie kennis over kinderen met autisme die jullie met ons deelden hebben voor dit onderzoek en voor ons eigen methodisch handelen een bijdrage gehad. Ook een dankjewel voor de leerlingen die samen met ons beeldend hebben gewerkt in dit onderzoek. Jullie waren voor ons de motivatie voor het uitvoeren van dit onderzoek.

Anja Cilissen - Ysermans, scriptiebegeleider van dit afstudeeronderzoek. Anja, bedankt voor de persoonlijke en deskundige begeleiding tijdens dit onderzoek en ook voor alle jaren als mentor. Dankjewel voor je bemoedigende woorden en je heldere en zeer bruikbare feedback.

Victor Damoiseaux, wij willen je bedanken voor de werkruimte die je ons hebt geboden door het beschikbaar stellen van jouw computer. Ook willen wij je bedanken voor de interesse die je toonde in dit onderzoek en de hulp die je bood bij het voorbereiden van de beeldende activiteiten.

Katrien, Jelina en Xana, wij willen jullie graag bedanken voor wie jullie zijn.

Ik, Amy, wil allereerst mijn scriptiemaatje Marieke bedanken. Je bent mijn steun en toeverlaat geweest tijdens dit onderzoek. Bedankt voor de lieve woorden als ik het even niet meer zag zitten. Ik heb veel van je mogen leren en ben heel erg blij dat ik dit onderzoek samen met jou heb mogen vormgeven en uitvoeren. Ook wil ik graag mijn lieve ouders bedanken, dat jullie mij hebben gesteund tijdens deze opleiding. Daarnaast wil ik natuurlijk Lars bedanken. Bedankt dat je zo lief voor mij bent en mij hebt gemotiveerd tijdens het afstuderen. Wat zal jij blij zijn als ik ben afgestudeerd (ik natuurlijk ook). Als laatste wil ik graag Femke en Marij bedanken voor het nalezen en het geven van feedback en aanvullingen op dit onderzoek.

Ik, Marieke, wil allereerst Amy bedanken. Het uitvoeren van een onderzoek in de praktijk had ik alleen met jou gekund. Bedankt voor je enthousiasme tijdens het schrijven, maar ook in de praktijk tijdens het uitvoeren van de activiteiten. Ik ben blij dat ik dit enthousiasme van je in de praktijk heb mogen ervaren en jou heb kunnen zien werken met de doelgroep. Dit onderzoek is een mooie afsluiter van de vier jaar die wij samen hebben volbracht. Graag wil ik mijn papa en mama bedanken voor de motivatie die ze mij vier jaar hebben gegeven om de opleiding tot beeldend therapeut te volbrengen. Inge en Joep Trienekens wil ik bedanken voor de kritische inhoudelijke feedback op de inhoud van dit onderzoek. Ook Michelle Bosman wil ik bedanken voor de kritische kijk en aanvullingen op dit onderzoek.

Heerlen, 3 juni 2015

Inleiding

In het eerste hoofdstuk komen de probleem-, de vraag- en de doelstelling van dit onderzoek aan de orde. In de probleemstelling wordt duidelijk de aanleiding van dit onderzoek toegelicht. Daarbij wordt ook informatie vanuit de literatuur gebruikt om het onderzochte probleemgebied te verhelderen. Vervolgens worden de vraagstelling en de doelstelling van dit onderzoek toegelicht.

In het tweede hoofdstuk komt de opzet van dit onderzoek aan bod. Hier worden dit onderzoekstype, de onderzoeksmethode, de dataverzamelingstechnieken en de data analyse beschreven. Ook de kwaliteitscriteria worden hier opgevoerd en er wordt beschreven hoe wij deze in dit onderzoek hebben vervuld.

De resultaten van het onderzoek worden in het derde hoofdstuk behandeld. In dit hoofdstuk komen de uitkomsten van dit onderzoek, welke op basis van de analyse van de onderzoeksdata zijn verkregen, aan bod.

De discussie van dit onderzoek wordt in deze duo scriptie individueel geschreven. In de discussie komen de volgende onderdelen aan bod: het interpreteren en verklaren van de resultaten, de sterkten en tekortkomingen van dit onderzoek, het eigen methodisch handelen, beantwoording van de vraagstelling en aanbevelingen. Het eerste gedeelte van het vierde hoofdstuk is de discussie van Amy en aansluitend volgt de discussie van Marieke.

Tot slot volgt een samenvatting van het uitgevoerde onderzoek in hoofdstuk vijf.

1.Probleemstelling

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek

1.1.1 Aanleiding vanuit de praktijk

De Vrije Akademie is vanaf 2005 gegroeid van cursusaanbieder naar een centrum waarin diverse kunst educatieve vormen worden aangeboden, zoals workshops, projecten, tentoonstellingen en lezingen. De visie achter de activiteiten is dat mensen via een actieve of reflectieve beoefening van een kunst discipline leren hun artistieke vermogens te ontdekken en deze verder te ontwikkelen op een laagdrempelige wijze. Deze laagdrempeligheid heeft zowel betrekking op de prijs, de vorm van de activiteit, alsook op de kennis of vaardigheden die een deelnemer vooraf zou moeten hebben. "Iedereen die iets creatiefs wil doen, moet kunnen meedoen". Naast het ontwikkelen van artistieke vaardigheden zijn ook sociale aspecten zoals 'het samen creatief bezig zijn' belangrijke factoren in het aanbod. De Vrije Akademie hecht belang aan het feit dat creatieve activiteiten een uitstekend middel zijn om 'ontmoeting en binding' tussen mensen tot stand te laten komen. Zowel de artistieke als de sociale invalshoek zijn twee belangrijke bouwstenen voor deze instelling (VAZOM, 2014).

Natalie Savelsbergh, directrice van de Vrije Akademie en het bestuur vinden het belangrijk dat ook mensen met een beperking de weg vinden naar de Vrije Akademie en actief kunnen participeren in het aanbod. Dit kan een bestaand aanbod zijn, maar ook een innovatief aanbod dat op maat wordt ontwikkeld. Zij willen de deelnemers in dit aanbod centraal stellen en aansluiten bij hun wensen en behoeften (persoonlijke communicatie, N. Savelsbergh, 1 december, 2014). Aansluitend bij het voorgenoemd streven, heeft Natalie Savelsbergh er vanuit persoonlijke ervaring voor gekozen een start te maken met dergelijk aanbod door een cursus te ontwikkelen voor kinderen met autisme genaamd "Autism-Art". De cursus wordt aangeboden door een ervaringsdeskundige die zelf gediagnosticeerd is met autisme. Binnen deze cursus komen vier cursisten van verschillende leeftijden tussen de 7 en 20 jaar met autisme wekelijks bij elkaar om beeldend te werken. Het beeldend werken is gericht op ontspanning en/of vrijetijdsbesteding waarbij de cursisten voornamelijk werken met eenzelfde werkvorm, materiaal en techniek waar hun persoonlijke voorkeur naar uitgaat. Onder werkvorm worden de vormen verstaan die de therapeut kiest om een cliënt aan het werk te laten gaan in het medium (Cilissen-Ysermans, 2011). Met een techniek wordt zowel therapeutische als materiaaltechniek bedoeld. Met therapeutische techniek wordt de interventie (een handeling waarmee het therapeutische proces wordt beïnvloed) van de beeldend therapeut voor, tijdens en na de werkvorm bedoeld (verbaal of in het medium). Met materiaaltechniek wordt de techniek bedoeld waarmee het materiaal bewerkt wordt. (Smeijsters, 2008). Bij materiaal worden alle soorten materiaal bedoeld waarmee beeldend vormgegeven kan worden (Smeijsters, 2008).

Verschillende studies beschrijven de positieve waarde van het maken van tekeningen, het maken van dingen en het spelen om beter om te gaan met problemen (Rutten-Saris geciteerd in Schweizer, Knorth & Spreen, 2014) (Waller, 2006). Voor kinderen in het algemeen is het in overeenstemming met hun leeftijd een veilige en natuurlijke manier om zich te uiten door middel van het tekenen (Meyerowitz-Katz, 2003). Dit is een manier om om te gaan met de wereld om hen heen. Het fundament van de Vrije Akademie is beeldend werken. De cursisten die naar de Vrije Akademie komen hebben interesse om beeldend te werken. Gilroy (2006) beschrijft dat beeldend werken met kinderen met autisme effectief kan zijn omdat het proces van het maken van kunst de cognitieve en emotionele ontwikkeling stimuleert, inspeelt op sociaal gedrag en leidt tot een daling van agressief gedrag. Natalie Savelsbergh gaf aan dat we het onderzoek binnen de Vrije Akademie, bij de cursisten van 'Autism-Art' mochten uitvoeren. De vraag die Natalie Savelsbergh heeft gesteld vanuit de Vrije Akademie is de vraag welke beeldende materialen, technieken en werkvormen geschikt zijn voor kinderen met autisme.

Natalie Savelsbergh geeft aan dat ze het voor kinderen met autisme een meerwaarde vindt als door middel van een toegepaste cursus binnen de Vrije Akademie de kinderen met plezier bezig kunnen zijn, hun zelfvertrouwen toeneemt en ze handvaten krijgen die het dagelijkse leven vergemakkelijken. Ook voor de ouders vindt Natalie Savelsbergh het belangrijk dat de cursisten passende activiteiten kunnen doen in hun vrije tijd. Juist voor kinderen met autisme is het vaak een moeilijk pad om goede en leuke activiteiten te vinden die aansluiten bij het kind. Dit omdat kinderen met autisme moeite hebben met sociale interactie en ze slecht zijn in communicatie (Spek, 2013).

1.1.2 Persoonlijke aanleiding Amy

Tijdens mijn derdejaars stage heb ik ervaring op kunnen doen met de doelgroep kinderen met verschillende problematieken, denk hierbij aan kinderen met ADHD, autisme, hechtingsstoornis etc. Daarnaast ben ik sinds een jaar werkzaam bij de Vrije Akademie. Vanuit de Vrije Akademie word ik gevraagd om op verschillende plekken creatieve workshops te geven aan zowel kinderen als volwassenen. Tevens heb ik een cursus van 10 lessen gegeven aan kinderen die met stoere materialen aan de slag wilden gaan, denk hierbij aan graffiti, hout, klei etc. In mei 2014 heb ik een gesprek gehad met Natalie Savelsbergh. Ze gaf aan dat het haar interessant leek om een breder aanbod te bieden op het gebied van welzijn, omdat er op dit moment binnen de Vrije Akademie een breed aanbod is in het beeldend werken voor volwassenen en kinderen, maar er geen breed aanbod is voor kinderen met verschillende problematieken en/of stoornissen. Aangezien ik beeldende therapie studeer en tijdens mijn stage ervaring op heb gedaan met de doelgroep kinderen met verschillende problematieken, deed Natalie Savelsbergh het voorstel om samen met mij te kijken naar een eventuele vormgeving wat betreft een aanbod voor kinderen met verschillende problematieken en/of stoornissen. Het leek me interessant om in het kader van mijn opleiding na te gaan of er een mogelijkheid bestond deze vraag als uitgangspunt van een afstudeeronderzoek te gebruiken. Tijdens een oriëntatie-gesprek op school gaf Marieke aan ook interesse te hebben voor dit onderzoek. Marieke heeft tijdens haar stage gewerkt met autistische volwassenen en werkt in haar vrije tijd met kinderen. Door de kennis van Marieke toe te voegen aan mijn kennis, kunnen wij elkaar op een positieve manier aanvullen tijdens dit onderzoek. Het uitvoeren van dit onderzoek in een tweetal is tevens een meerwaarde voor de kwaliteit van dit onderzoek omdat wij samen meer data hebben kunnen analyseren, waardoor de relevantie van de literatuur wat betreft dit onderzoek van kwaliteit is. Daarnaast hebben wij hierdoor de mogelijkheid om in de praktijk een grotere groep leerlingen te betrekken in dit onderzoek.

Op 1 juli 2014 vond er een informeel gesprek plaats met Natalie Savelsbergh, Anja Cilissen, Marieke en ikzelf om samen te kijken naar mogelijkheden van een onderzoek. Natalie Savelsbergh was enthousiast en wilde graag met ons een vervolgspraak maken om een duidelijker beeld te krijgen van dit onderzoek. Omwille van twee redenen heeft dit gesprek me gemotiveerd en me volledig overtuigd dat het een relevant en interessant onderzoek gaat worden. Ten eerste is dit een onderzoek waarbij beeldende therapie geprofileerd wordt. Beeldende therapie is in de zorgsector relatief onbekend waardoor profilering belangrijk is. Daarnaast hoop ik met dit onderzoek nieuwe werkmogelijkheden te creëren voor beeldend therapeuten. Ten tweede heb ik vanuit mijn stage op het speciaal basis onderwijs De Griffel te Heerlen en mijn bijbaan als freelancer bij zorgorganisatie Care4kidz te Schimmert ervaring opgedaan met de doelgroep autisme. Het lijkt me erg leerzaam om te ontdekken wat beeldende therapie kan betekenen voor deze doelgroep en op welke manier beeldende therapie het best toegepast kan worden bij deze doelgroep.

1.1.3 Persoonlijke aanleiding Marieke

Tijdens mijn stage in het derde leerjaar heb ik kennis gemaakt met volwassen mensen met autisme in combinatie met beeldende therapie binnen Geestelijke Gezondheidszorg (GGZ) Vincent van Gogh Instituut te Venlo. Een voor mij toen onbekende doelgroep waar mijn interesse naar uitging. Uiteindelijk heb ik er voor gekozen binnen deze doelgroep een behandelcliënt te kiezen waarop ik mijn behandelplan heb gebaseerd. Mede hierdoor ben ik me meer gaan verdiepen in autisme en in autisme in combinatie met beeldende therapie. Naast de interesse in autisme bij volwassenen ben ik actief als vrijwilliger waar ik met kinderen werk. Het werken met kinderen heb ik sinds ik zelf kind af was altijd leuk gevonden. Dit omdat een kind onberaden handelt en speelt, daarbij vind ik het leuk om een ander iets te leren omtrent activiteiten als spel en knutselen. Ook kinderen die extra begeleiding of ondersteuning nodig hebben, doordat ze bijvoorbeeld autisme of ADHD hebben, zijn welkom binnen de vereniging. Hierdoor heb ik op verschillende momenten kennis gemaakt met kinderen met diverse problematieken en ook binnen het onderwijs op school heb ik de kennis gemaakt met de basistheorie over het kind. Op school werden mogelijke onderzoeken voorgelegd waarbij de Vrije Akademie aan de orde kwam. Aanvankelijk wilde ik de data die ik van mijn behandelcliënt met autisme had verzameld verder gaan onderzoeken, echter toen ik over de Vrije Akademie hoorde in combinatie met kinderen met autisme en beeldende therapie heb ik ervoor gekozen dit onderzoek te gaan doen in samenwerking met Amy.

Door de kennis en ervaring van Amy samen te voegen met de kennis en ervaring die ik heb met kinderen en autisme, kan door samenwerking een gericht onderzoek worden uitgevoerd waarbij de basiskennis omtrent de doelgroep al aanwezig is waardoor dit onderzoek aansluit bij de doelgroep. Daarnaast kan ik me middels dit onderzoek bij kinderen met autisme breed ontwikkelen met betrekking door ervaring met verschillende doelgroepen.

1.1.4 Aanleiding duo scriptie

De reden dat wij dit onderzoek in een duo hebben uitgevoerd, is dat wij beiden tijdens onze praktijkstage kennis en ervaring hebben opgedaan met autisme. Marieke heeft tijdens haar stage gewerkt met autistische volwassenen bij Geestelijke Gezondheidszorg Vincent van Gogh Instituut en Amy heeft tijdens haar stage in het speciaal onderwijs bij basisschool de Griffel gewerkt met de doelgroep kinderen/jongeren met verschillende problematieken, waaronder autisme. Het uitvoeren van dit onderzoek in een duo heeft een meerwaarde voor de kwaliteit van dit onderzoek, omdat wij samen meer literatuur hebben kunnen analyseren. Door de relevantie van de gevonden literatuur wat betreft dit onderzoek van kwaliteit is. Er is besloten een duo scriptie te schrijven om dit onderzoek breed uit te kunnen voeren en een grote onderzoekspopulatie te kunnen benaderen. Door het uitvoeren van dit onderzoek in een duo, hebben wij beiden, individueel, de onderzoekspopulatie kunnen observeren en hebben wij de resultaten met elkaar kunnen vergelijken en inhoudelijk kunnen aanvullen waardoor de resultaten meer betrouwbaar zijn.

1.2 De doelgroep

Dit onderzoek betreft kinderen met autisme. Autismen valt onder de psychiatrische stoornissen en worden geclassificeerd volgens de criteria van de DSM-IV, dit is een systeem dat wereldwijd gebruikt wordt, binnen de gezondheidszorg. Binnen de criteria van de DSM-IV-TR, worden vijf subgroepen onderscheiden: (klassiek) autisme, stoornis van Asperger, PDD-nos, RETT syndroom en Desintegratiestoornis van de kindereleeftijd (Koster & American Psychiatric Association, 2006). Echter zal in de toekomst een ander classificatiesysteem (DSM-5) worden gehanteerd, waardoor kinderen op een andere wijze worden gediagnosticeerd (Tsai, 2014). Volgens DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) zijn de hoofdkenmerken van leerlingen met autisme: rigiditeit en moeite met sociale contacten. Autismen wordt beschouwd als een aangeboren ontwikkelingsstoornis. Een pervasieve ontwikkelingsstoornis als autisme wordt volgens Peeters (2009) geclassificeerd tussen de verstandelijke beperking en de leerstoornissen in. Het belangrijkste kenmerk van de groep pervasieve ontwikkelingsstoornissen, zo schrijft DSM IV-TR, is dat "de overheersende stoornis bestaat uit moeilijkheden bij het verwerken van cognitieve, taakundige, motorische en sociale vaardigheden".

Veel onderzoekers hebben geprobeerd de precieze oorzaak van autisme te achterhalen, maar deze puzzel blijkt veel complexer dan men dacht. Vanuit deze onderzoeken blijkt dat het bij autisme om een ingewikkelde combinatie van erfelijkheid (genen) en omgevingsfactoren gaat (Spek, 2013). Kanner (geciteerd in Delion, 2007), die als eerste de gedragingen bij kinderen onderzocht, beschreef dat kinderen met autisme een fantastisch geheugen hebben voor betekenisloze zaken; abnormale gevoeligheid voor prikkels hebben (geluid, tast, pijn; taal- en spraak-eigenaardigheden); over zichzelf spreken in derde persoon; neiging taal letterlijk op te vatten; een beperkt en eenzijdig spelrepertoire hebben; stereotiepe bewegingen vertonen; extreme gerichtheid hebben op bepaalde voorwerpen en een extreme handigheid bij het laten tellen van voorwerpen of puzzelen. Kanner dacht dat de kinderen intelligent waren, maar dat de expressie van die intelligentie gemaskeerd werd (Delion, 2007). Beperkingen in de ontwikkeling en communicatietaal worden beschouwd als één van de hoofdkenmerken van autisme (American Psychiatric Association, 2014). De moeilijkheden in de communicatie en interactie tussen individuen met autisme zijn per individu verschillend. Het is niet alleen dat kinderen met autisme geen middelen hebben om gemakkelijk te communiceren, maar ook dat zij de noodzaak of de waarde van communicatie niet zien (Osborne, 2003). Verbale communicatie is een subtiel samenspel tussen mensen. In dit samenspel is gevoeligheid voor lengte van pauze die in een conversatie ontstaan en voor het moment van wisselen tussen de rol van spreker of luisteraar belangrijk (Verhulst, 2008). Kinderen met autisme missen deze gevoeligheid. Een deel van de mensen met autisme leren gesproken taal, maar hebben problemen bij het gebruiken in communicatieve en sociale betekenis (Vellonena, Kärnä & Virnesb, 2012).

De kenmerken zijn in drie kerngebieden onderverdeeld (Baron-Cohen, 2009):

Sociaal gedrag	Communicatie	Flexibiliteit
Geen oogcontact maken / staren	Een beperkte woordenschat	Volgens een vast patroon herhalende bewegingen uitvoeren (wiebelen, fladderen)
Moeilijk inleven in de emoties van anderen	Voortdurend over hetzelfde onderwerp praten	Moeite met veranderingen
Afstand houden, niet aangeraakt willen worden	Zich moeilijk kunnen uitdrukken	Veel behoefte aan regelmaat en structuur

Figuur 1

Omdat de leeftijden en soorten autisme van de cursisten van de huidige “Autism-Art” cursus binnen de Vrije Akademie uiteenlopend zijn, hebben wij met Natalie Savelsbergh besproken of er een mogelijkheid was om een groep samen te stellen met kinderen van het zelfde niveau. Natalie Savelsbergh heeft samen met ons contact gelegd met Gustien Reinartz, adjunct directeur van St. Jan Baptist. Binnen de St. Jan Baptist zijn de groepen specifiek ingedeeld op niveau. St. Jan Baptist is een school voor Speciaal Onderwijs (SO) en Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) binnen het ZMLK (Zeer Moeilijk Lerende Kinderen). Daarnaast heeft de school zich gespecialiseerd in kinderen met autisme. De school wordt bezocht door leerlingen in de leeftijd van 4 tot 20 jaar. St. Jan Baptist (2014-2015) beschrijft in hun schoolgids dat de activiteiten van de leerlingen gebonden zijn aan hun ontwikkelingsmogelijkheden en ontplooiingsmogelijkheden.

De St. Jan Baptist (2014-2015) beschrijft in de schoolgids dat kenmerkend aan kinderen met autisme met een verstandelijke beperking, dat ze naast een trager verlopende ontwikkeling ook een anders lopende ontwikkeling laten zien. Ze worden daarom op een aangepaste wijze begeleid. De school biedt structuur in ruimte, tijd en activiteiten. De leerling wordt geleerd zelf eigenaar te worden van zijn eigen structuur zodat hij, indien nodig, hierop terug kan vallen. De structuur richt zich op het leren zien van samenhangen waardoor ze leren zelfstandig te handelen. Daarbij kunnen ze dingen die ze zien meestal sneller begrijpen dan dingen waarover ze alleen maar iets horen. Alle leerlingen werken met een individueel dagschema. Afhankelijk van het niveau van de leerling, bestaat deze vorm van visuele communicatie uit voorwerpen, foto's, pictogrammen of geschreven tekst. Verder bieden ze structuur in de omgeving van de leerling: een vaste werkplek, een vaste plek waar instructies gegeven worden of nieuwe vaardigheden worden geleerd en vaste activiteitenhoeken. Ook het aanbod van activiteiten en de volgorde waarin taakjes of werkjes gemaakt moeten worden, gebeurt op gestructureerde wijze. Het biedt de kinderen veiligheid, voorspelbaarheid en geeft hen zicht en invloed op hun dag-verloop. Tevens geeft het hen zelfvertrouwen en zelfstandigheid. Daarmee groeit de bereidheid om met nieuwe onbekende zaken te starten.

1.3 Rol van het medium

Een non-verbale therapie, zoals beeldende therapie, kan voor mensen met autisme een goed middel zijn om zich beter uit te drukken (Spek, 2013). Smeijsters (2008) beschrijft dat creatieve therapie een ervaringsgerichte therapie is, de nadruk ligt op het handelen en niet op het verbaal communiceren. Dit ervaringsgerichte aspect van creatieve therapie is laagdrempelig voor een kind met autisme, het communiceren is voor mensen met autisme een last (Spek, 2013). Voor kinderen in het algemeen is het in overeenstemming met hun leeftijd een veilige en natuurlijke manier om zich te uiten door middel van het tekenen (Hinz, 2009). Martin (2009) beschrijft dat kunst een interessant kruispunt is voor kinderen met autisme, omdat het een activiteit is waarbij de sterke punten van autisme (visueel ingesteld, zintuiglijkheid) en tekorten van autisme (verbeelding, behoefte aan controle) samen worden gevoegd. Passend bij de vraag vanuit de Vrije Akademie, of er een gericht aanbod kan worden ontwikkeld voor kinderen met autisme in combinatie met beeldend werken, kan het voor het individu en/of ouders een meerwaarde zijn dat het werken in het beeldende medium naast ontspanning/vrijtijdsbesteding ook informatie oplevert met betrekking tot autisme. Het is belangrijk dat er, voorafgaand aan het opzetten van een aanbod, onderzocht wordt welke materialen, technieken en werkvormen geschikt zijn voor kinderen met autisme en of de handelingskenmerken op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit van het kind zichtbaar worden tijdens het beeldend werken.

Door het beeldend medium, de materialen en hun appèlwaarde, laat het kind zich meenemen en verleiden tot het beleven. De appèlwaarde geeft de persoonlijke neiging tot handelen en de hierbij horende beleving weer. Schweizer (2012) beschrijft in een voorbeeld met betrekking tot appèlwaarde van een materiaal, dat een kind met autisme zich totaal niet kan voorstellen dat iemand anders iets totaal niet afwerkt. Het kind benoemt: 'als je met gips iets maakt dan moet het helemaal glad zijn'. De therapeut benoemt naar het kind: 'een ander kind doet dat niet zo precies, jij vindt dat heel belangrijk en jij bent heel precies, maar niet alle leerlingen zijn zo precies'. Dit precieze werken dat het kind laat zien tijdens het werken met gips, zal ook in andere activiteiten aan de orde komen waardoor dit een kenmerkende manier van werken van het individuele kind is. Zo kunnen sommige kinderen met autisme absoluut niet kiezen. Schweizer (2012) beschrijft dat ze het kind binnen beeldende therapie een beperkt aantal opties geeft om uit te kiezen. Dit om te kijken of het kind überhaupt keuzes kan maken. De therapeut kan het kind structuur bieden door het beperken van het aantal keuzes. Dit is een therapeutische handeling. Met een therapeutische handeling wordt een handeling bedoeld waarmee een bepaald therapeutisch effect bij de cliënt wordt beoogd. Het begrip 'therapeutisch' heeft betrekking op een verbetering van de toestand van de cliënt. Het bepalen van de juiste therapeutische interventie voor een individu vraagt een nauwkeurige beoordeling van het niveau van het kind (Ullman, n.d.). De basis van beeldende therapie zijn de materialen, technieken en werkvormen die worden ingezet. Een beeldend therapeut zet als basis een materiaal op een dergelijke manier in dat het aansluit bij de mogelijk- en onmogelijkheden van het kind met autisme. Ecoline is een niet watervaste inkt, nat en oncontroleerbaar. In eerste instantie niet geschikt voor een kind met autisme dat behoefte heeft aan structuur en controle. Een beeldend therapeut kan ecoline op een manier inzetten dat ondanks de oncontroleerbaarheid van het materiaal een kind met autisme met het materiaal kan en durft te werken. Als basis kan ecoline worden gebruikt in combinatie met een kroontjespen waardoor het materiaal controleerbaar wordt. Door een materiaal aan de hand van specifieke technieken aan te bieden, kan worden ontdekt op welke manier een kind met autisme reageert in het beeldende medium. Tevens ontstaat er een beeldend product middels het beeldend werken. Doordat het product blijft bestaan en visueel, concreet en tastbaar is (Smeijsters, 2008), kan worden ontdekt op welke manier het kind beeldend werkt. De typerende handelingen waarop een kind beeldend werkt, worden ook wel vormgevingspatronen genoemd. De vormgevingspatronen in het medium van de cliënt in beeldende therapie zijn analoog aan de wijze waarop een cliënt denkend, voelend en handelend vormgeeft aan situaties in het dagelijks leven (Schweizer, Bruyn de, Heayen, Henskens, Visser, & Rutten-Saris, 2009). De analogie gaat niet alleen over de expressie van gevoelens en belevingen in het beeldend medium, maar ook het gedrag, de communicatie, de cognitie en de interactie (Smeijsters, 2008). Door gebruik te maken van het analoge procesmodel (Smeijsters, 2008), met behulp van het beeldend werk, kan er een koppeling gemaakt worden naar situaties in het dagelijks leven. Deze koppeling is de meerwaarde die het beeldend werken oplevert wanneer dit door een beeldend therapeut wordt uitgevoerd en geobserveerd. Voor een kind met autisme is communiceren een last (Spek, 2013). Door tijdens het beeldend werken uit te gaan van het analoge procesmodel (Smeijsters, 2008) is het niet altijd noodzakelijk om in verbale reflectie observaties met het kind na te bespreken waardoor er kan worden aangesloten bij de mogelijk- en onmogelijkheden van het individuele kind.

1.4 Zoekstrategie

Door bij de basis te beginnen hebben wij een handsearch in de bibliotheek van Zuyd Hogeschool gedaan. Wij hebben gezocht naar boeken met informatie over autisme. Tijdens deze handsearch ontdekten wij ook boeken gericht op autisme in combinatie met beeldende therapie. Wij hebben de gevonden boeken verdeeld en hebben elkaar na het lezen op de hoogte gebracht van de inhoud. Op deze manier hebben wij informatie met elkaar gedeeld, om vervolgens de bruikbare informatie naast elkaar te zetten. Naast deze 'basis' van boeken vanuit school hebben wij handsearch gedaan in de catalogus van Centre Ceramique in Maastricht en heeft Marieke via Geestelijke Gezondheidszorg Vincent van Gogh gebruik kunnen maken van de interne catalogus. Door gebruik te maken van literatuur geschreven door uiteenlopende disciplines die bekend zijn met de doelgroep, hebben wij op een brede wijze gezocht naar bruikbare literatuur. Op deze manier hebben wij, naast wetenschappelijke onderbouwde informatie, ook ervaringen van werknemers uit het werkveld en persoonlijke ervaringen van ouders van een kind met autisme meegenomen. Wat betreft literatuur over beeldende therapie hebben wij ervoor gekozen om gebruik te maken van de basisliteratuur Handboek Creatieve Therapie, Handboek Beeldende Therapie en In Beeld die wij in ons bezit hebben en de literatuur uit te bereiden met gerichte boeken over beeldende therapie bij leerlingen en beeldende therapie bij leerlingen met autisme. Uit het recent uitgebrachte artikel over dit onderzoek

van Schweizer 'Beeldende therapie voor leerlingen met autismespectrumstoornis' haalden wij veel 'up to date' informatie en nieuwe bronnen.

Voorafgaand aan het literatuuronderzoek hebben wij een PICO vraag opgesteld. PICO staat voor: P (population: cliënten), I (interventies), C (controlegroep), O (outcome). Het opstellen van een goede zoekvraag is van belang om efficiënt te kunnen zoeken. Aan de hand van de aangereikte databanken op school hebben wij een start gemaakt met de zoektermen autisme en kinderen. Echter door het gebruik van 'Autism' en 'Children' bleef het aanbod van resultaten groot. Vanuit deze ervaring hebben wij gericht gezocht naar bestaande onderzoeken op het gebied van beeldende therapie voor kinderen met autisme. Doordat de basis van het afstudeeronderzoek vanaf het begin duidelijk gekaderd was, hebben wij gerichte zoektermen kunnen formuleren. Individueel hebben wij met dezelfde zoektermen gezocht naar bronnen in verschillende databanken. Amy in PubMed en Springerlink en Marieke in ScienceDirect en Cinahl databank. Zoektermen die o.a. zijn gebruikt zijn zowel nationaal als internationaal: 'Art therapy', 'Autism', 'Autisme', 'Child'. Het gebruik maken van zowel nationale als internationale bronnen geeft ons een beeld in hoeverre beeldende therapie in combinatie met kinderen met autisme ontwikkeld is. De gevonden artikelen hebben wij gelezen en beoordeeld. Aan de hand van het jaar van uitgave, de achtergrond van de schrijver en de inhoudelijke informatie, relevant voor dit onderzoek hebben wij keuzes gemaakt welke literatuur wij het meest bruikbaar vonden. Wij hebben vervolgens elkaar op de hoogte gebracht van de informatie. Door gebruik te maken van de bronnenlijsten van artikelen, werd het zoekgebied meer uitgebreid. Artikelen die wij in databanken vonden maar welke niet beschikbaar waren in fulltext hebben wij getracht te vinden via Google Scholar. Door specifieker te zoeken door middel van het combineren van zoektermen: 'Art therapy' AND 'Autism' AND 'Child' werden de resultaten meer specifiek, maar ook meer beperkt. Naar aanleiding van tips van Mirjana Jolic (persoonlijke communicatie, 29 september 2014) over het gebruik van woorden 'Child' in plaats van 'Children' en 'Autistic Disorder' in plaats van 'Autism' hebben wij onze zoektermen aangepast. Op deze manier werd onze zoekwijze opnieuw verbreed en de resultaten waren hierdoor meer specifiek, passend bij de pico vraag: wat is de werking van beeldende therapie bij kinderen met autisme? Onderstaande schema, figuur 2 geeft de uiteenzetting van de PICO elementen in de zoekvraag weer.

Uiteenzetting PICO	Nederlandse trefwoorden	Engelse trefwoorden
P(atients)	ASS, Autisme, Autismespectrumstoornissen, kinderen	Autism, Autism spectrum Disorder, Autistic disorder, Children, Child
I(ntervention)	Beeldende therapie, Interventies,	Art Therapy, Intervention
C(omparisson)		
O(utcome)		

Figuur 2

Naast databanken hebben wij ook gezocht in kennisbanken op voor ons relevante websites als WTA (Wetenschappelijk Tijdschrift voor Autisme), Tijdschrift voor Vaktherapie en Beeldende-therapie.nl. Buiten het onderzoek van Schweizer (2014) hebben wij geen onderzoek gevonden waarbij onderzocht werd welke elementen in beeldende therapie bijdragen aan behandelresultaten met kinderen met autisme. In bijlage 1 vindt u een overzicht van de zoekgeschiedenis.

1.5 Uiteenzetting van literatuur

1.5.1 Drie cognitieve theorieën voor autisme

Theory of Mind, Executieve Functies en Central Coherentie hebben elk betrekking op het (on-) vermogen zich in te leven in anderen, te leren van anderen, hypo- en hypersensitiviteit, moeite met concentratie en flexibiliteit, moeite bij het hebben van overzicht en planningsvaardigheden (Schweizer, 2012). De kenmerken die beschreven worden in de literatuur over de drie belangrijke belemmeringen van leerlingen met autisme, lijken allemaal zichtbaar te worden binnen de behandeling van beeldende therapie. Leerlingen met autisme missen het visuele voorstellingsvermogen dat tot een scala aan problemen leidt. Zonder visueel voorstellingsvermogen is zich inleven in de gevoelens en gedachten van anderen heel moeilijk. Communiceren bij mensen met autisme is veelal gebaseerd op eigen behoeften, wat heel egocentrisch overkomt (Didden & Huskens,

2008)(Rigter,2010). Het werken met beeldend materiaal geeft de ruimte om te communiceren via het beeldend materiaal. Binnen beeldende therapie kan worden gewerkt aan sociale vaardigheden door middel van samenwerkingsoefeningen, Theory of Mind. Deze theorie (Frith geciteerd in Berckelaer – Onnes van, 2010) gaat ervan uit dat voor interactie, het besef nodig is dat andere mensen, andere gevoelens en gedachten kunnen hebben. Dit besef niet hebben maakt het volgens Koenders-Bouman (2002) moeilijk om zaken vanuit verschillend (persoonlijk) perspectief te bekijken. Het is de belangrijkste voorwaarde voor het ontwikkelen van sociale inzichten en vaardigheden. Mensen met autisme kunnen de wereld meestal alleen vanuit het eigen perspectief beleven, omdat hun theory of mind slecht ontwikkeld is. Hierdoor is het voor autistische mensen meestal onmogelijk om alsof spelletjes te spelen (spelletjes waarin sociale situaties worden nagedaan). Kinderen met autisme kunnen zich andermans gedachten en gevoelens eenvoudigweg niet voorstellen. Zij hebben moeite om gevoelens, gedachten, ideeën en intenties aan zichzelf of anderen toe te kennen (Bruin de, 2014).

Het onderzoek van Epp (2008) beschrijft dat kinderen niet in staat zijn om te begrijpen dat andere mensen andere gedachten, ideeën en manieren van denken hebben die anders zijn dan eigen gedachten. Binnen het beeldend werken wordt een beroep gedaan op het stap voor stap uitwerken van een plan en materialen/technieken leren hanteren, hierdoor wordt een beroep gedaan op de executieve functies. Executieve functies zorgen ervoor dat wij in staat zijn niet op elke prikkel te reageren in onze omgeving en hierdoor niet volledig gestuurd en beheerst worden door omgevingsinvloeden. De executieve functies stellen ons in staat om probleemoplossend te denken (Spek, 2013). Mensen met autisme worden overspoeld met prikkels en hebben hierdoor moeite met plannen en het verdelen van aandacht. Doordat het beeldend werk zicht- en tastbaar is, kan dit verhelderend en concreet zijn voor de cliënt.

Ook het leren maken van keuzes komt hierbij aan de orde. Werken met een beeldend materiaal gaat gepaard met zintuiglijke ervaringen (Schweizer, 2012). De over- of onder gevoeligheid van leerlingen met autisme zorgt ervoor dat ze zich kunnen verliezen in het materiaal of juist materiaalcontact afweren. Deze theorie (Frith geciteerd in Berckelaer –Onnes van, 2010) beschrijft dat het verwerken en vooral integreren van deze informatie van belang is voor ons dagelijks functioneren. Overeenkomstigen in dingen en situaties en verworven kennis toe te passen in nieuwe situaties, zijn voor mensen met autisme een moeite. Daarnaast zijn ze enorm detailgericht, maar hebben er tegelijkertijd moeite mee om die details samen te voegen tot een coherent geheel. Door een diversiteit aan materialen aan te bieden kan het kind het materiaalcontact ervaren. Uit literatuur van Kanner (1943) blijkt dat de meeste kinderen het moeten doen met een beperkte fantasie. Ze hebben gebrek aan symbolisch spel (Rigter, 2010). Zij houden niet van afwisseling en variatie en zijn liever lang en vaak met hetzelfde bezig. Als een bezigheid eenmaal leuk is, dan is het lang en steeds op dezelfde manier leuk. Ze gaan niet verder fantaseren en uitbreiden maar liever kopiëren. Mensen met autisme hebben een voorkeur voor patronen die zicht herhalen (Vermeulen, 2003). Teveel fantasie komt ook voor. Het kind is dan te weinig gericht op het hier en nu en 'verdwijnt' veelal in een eigen wereld. Hierdoor heeft het kind moeite om fantasie en realiteit te scheiden). Verder wijst het onderzoek van Epp (2008) uit dat het gebruik van iconen of symbolen het kind helpt om te onthouden wat ze dachten.

1.5.2 Beeldende therapie

Op de website van vaktherapie (www.vaktherapie.nl) staat beschreven dat beeldende therapie valt onder de verzamelnaam Vaktherapie. Andere therapievormen die hier onder vallen zijn dans-, drama-, muziek- en psychomotorische therapie. Op de website van de Nederlandse Vereniging voor Beeldende Therapie (www.beeldendetherapie.org) wordt beeldende therapie beschreven als een behandelmethode voor mensen met psychosociale problemen en psychiatrische stoornissen. Het werken met beeldende materialen zoals klei, verf en krijt is een kern van de beeldende therapie. Het materiaal wordt ingezet om behandeldoelen te bereiken. Hoe dat bereikt wordt, hangt af van allerlei factoren: de doelgroep, de problematiek en de interacties in de groep. Maar ook de voorkeur van de beeldend therapeut en de gekozen methode spelen een rol (Schweizer et al., 2009). De in de beeldende therapie ingezette materialen en technieken moeten het mogelijk maken met het gestelde therapiedoel aan de slag te gaan (Smeijsters, 2008). Het doel van beeldende therapie is om op diverse gebieden, zoals cognitief of lichamelijk, stabilisatie of acceptatie te bewerkstelligen (Visser, 2010). De therapeut stemt het aanbod af op de cliënt. Fundamenteel in de beeldende therapie is de driehoek cliënt-therapeut-medium, deze wordt ook wel de creatief-therapeutische driehoek genoemd (Cilissen-Ysermans, 2011). Deze driehoek toont het verschil met de lineaire hulpverleningsrelatie tussen cliënt en therapeut, zoals deze in gesprekstherapieën plaats vindt.

In beeldende therapie zijn zowel de therapeut als de mediumactiviteit middel om de problematiek van de cliënt te behandelen (Schweizer et al., 2009). De therapeut kan werken met beeldende materialen, gereedschappen, werkvormen, werkstukken, het gesprek en de therapeutische relatie. Schweizer (2014) beschrijft dat zichtbaarheid en tastbaarheid, het beeld dat blijft bestaan, de communicatie met de cliënt via het beeldend werk en het zorg hebben voor een beeldend product als werkbare elementen van het beeldend medium voor kinderen met autisme. Voorgenoemde werkbare elementen zijn van belang als randvoorwaarden van het beeldend werken. De tastbaarheid van het materiaal doet een beroep op het hanteren hiervan. Het gebruik van de vingerverf met kinderem zou bijvoorbeeld kunnen leiden tot smeren en het experimenteren van creativiteit (Kramer geciteerd in Hinz 2009). Het medium doet een appèl op de persoon en nodigt de persoon uit iets met het beeldend medium te doen. Of en hoe een persoon op het appèl in het medium ingaat maakt, zo wordt verondersteld, iets duidelijk over iemands behoeftepatroon (Smeijsters, 2008). Het appèl is gekoppeld aan de eigenschappen van het materiaal en activiteiten van het medium (Cilissen-Ysermans, 2011).

Naast het appèl op de hantering zijn er ook appèls op beleving en dan spreekt men van appèlwaarden. Dat wat een activiteit bij een persoon aan handelingen en beleving uitlokt, noemen we appèlwaarde (Rosmalen van, 2007). Hierin komen die aspecten van het referentiekader op de voorgrond te staan, die door de activiteit worden uitgelokt. De appèlwaarde geeft de persoonlijke neiging tot handelen en de hierbij horende beleving weer. Appèlhantering is het afstemmen van activiteiten door de therapeut op zowel de behoeften van de cliënten als de beoogde doelstelling aansluitend bij het behoefteniveau dat voor de cliënt actueel is (Rosmalen van, 2007).

De handelingen die het kind in dit individuele proces laat zien, geeft informatie over de manier waarop een kind beeldend werkt en geeft daarbij mogelijk informatie hoe het kind vormgeeft aan situaties in het dagelijks leven. Deze typerende handelingen waarop een kind beeldend werkt, worden ook wel vormgevingspatronen genoemd. Binnen beeldende therapie worden deze vormgevingspatronen zichtbaar middels observatie van de beeldend therapeut.

1.5.3 Ervaringsgericht werken

Elke persoon handelt vanuit een referentiekader. Een referentiekader wordt omschreven als het geheel aan gewoonten van een persoon waarin opgedane ervaringen worden opgeslagen. Enerzijds is het referentiekader het resultaat van eerder opgedane ervaringen en betekenisgeving, anderzijds bepaalt het referentiekader grotendeels wat wordt waargenomen, welke gevoelens iemand ergens bij heeft, hoe iets wordt beoordeeld en welke neiging tot handelen een persoon heeft (Rosmalen van, 2007).

Het referentiekader van een persoon waarin opgedane ervaringen worden opgeslagen bestaat uit ervaringen die resultaat zijn van gedrag dat op een bepaald moment plaatsvond in het leven van een persoon, echter hoeft dit gedrag niet effectief te zijn in een volgend moment (Bolhuis, 2012). Het opdoen van nieuwe ervaringen kan dan noodzakelijk zijn om tot een andere betekenisgeving te komen. Kinderen met autisme hebben vaak een negatief zelfbeeld (Spek, 2013). Binnen beeldende therapie zou dit zichtbaar kunnen worden wanneer een kind bijvoorbeeld aangeeft iets niet te kunnen of afkeer heeft van bepaalde materialen. Afkeer van een materiaal kan zijn ontstaan door bijvoorbeeld een negatieve ervaring. Belangrijk bij het opdoen van nieuwe ervaringen is dat de persoon zelf iets doet, meemaakt en doormaakt (Rosmalen van, 2007). Binnen het opdoen van nieuwe ervaringen kunnen handelingen goed of fout gaan. Er ontstaat tijdens de handeling iets wat gezien en gevoeld kan worden. Door kennis te maken met of een materiaal opnieuw te ervaren kan een kind met autisme in het hier en nu het materiaal ervaren. Binnen de therapie kan een situatie worden gecreëerd waarin de cliënt kan handelen en ervaren (Beelen & Oelers, 2000).

1.5.4 Non-verbale therapie

Uit een onderzoek (Schweizer, et al., 2014) blijkt dat de communicatieve eigenschappen van kunstuitingen de expressiviteit steunt en kunst een andere taal is om ervaringen te delen. Beeldende therapie wordt beschreven als een alternatieve manier van communiceren, omdat de kunst tussen het kind en de therapeut staat. Dit creëert een veilige omgeving voor het kind om vaardigheden en expressiviteit te ontwikkelen. Kinderen kunnen tijdens het maken van kunst contact maken met de therapeut en met andere kinderen om hun communicatieve vaardigheden te ontwikkelen. Hoewel de therapie meestal non-verbaal is, beginnen veel kinderen te praten over hun ervaringen met materialen. Bij beeldende therapie wordt een veilige situatie geboden doordat de communicatie met

het kind via het beeldend product plaatsvindt (Schweizer, 2014). De inzet van materialen, technieken en werkvormen kan bijdragen aan de ontwikkeling van wederkerigheid in de communicatie. Non-verbale therapieën, zoals muziektherapie en beeldende therapie kunnen voor mensen met autisme een goed middel zijn om zich beter uit te drukken (Spek, 2013).

1.5.5 Sensopathisch

Bij sensopathische beeldende werkvormen ligt de nadruk op de zintuigelijke waarneming van het materiaal. Door het (her)ontdekken en bewust worden van zintuigelijke waarneming en beleving wordt de cliënt uitgenodigd om in het hier en nu te komen (en te blijven) en uit het hoofd te komen. Het accent ligt op het experimenteren met materialen en het zich bewust worden van de zintuigelijke beleving die de materialen oproepen. Verder wordt de cliënt uitgenodigd om de beleving en het gevoel van het moment vorm te geven (Schweizer et al., 2009). Evans – Dubowski (2001) stellen dat het maken van zintuiglijke prikkels bij kunnen dragen aan het verbreden van de fysieke en emotionele grenzen van het kind met autisme binnen de kunstzinnige therapie sessie. Het werken aan de 'zintuiglijke dimensie' kan een kind met autisme, die wordt overweldigd door typische zintuiglijke input, helpen (Hinz, 2009). Zintuiglijke betrokkenheid wordt aangegeven als een persoon zo verstrikt is met cognitie dat hij of zij de mogelijkheid om gevoelens en emoties te voelen heeft verloren. Daarbij aansluitend beschrijft Martin (2009) dat het de taak van de volwassene is om samen met het kind te experimenteren om op deze manier de reactie op verschillende materialen op verschillende tijdstippen te bepalen.

Het sensorisch werken wordt gekenmerkt door een focus op de fysieke eigenschappen van het materiaal. De ervaringen van het materiaal komen in eerste instantie vrij vanuit lichamelijke actie en beweging, zoals het krabbelen met markeringen op een groot vel papier (Hyland Moon, 2010). Het tegemoetkomen van het autistische kind op zijn/haar belevingswereld is een manier om het kind deel te laten nemen en te betrekken in het proces van de therapie. Het sensorisch-betrokken kind kan verstrikt raken in het ruiken van de verf dat hij of zij waarschijnlijk niet verder zou komen en vastloopt (Hinz, 2009).

1.5.6 Therapeutische houding en techniek

Met therapeutische techniek wordt de interventie (een handeling waarmee het therapeutische proces wordt beïnvloed) van de beeldend therapeut voor, tijdens en na de werkvorm bedoeld (verbaal of in het medium) (Smeijsters, 2008). De therapeutische techniek zegt meer concreet hoe de therapeut intervenueert. De therapeutische houding zegt iets over de persoonlijke opstelling van de vaktherapeut (bijvoorbeeld zich empatisch of directief opstellen). Binnen beeldende therapie heeft de therapeut een belangrijke rol. Als beeldend therapeut stem je af op de belevingswereld van het kind, creëer je veiligheid zodat het kind vanuit eigen mogelijkheden tot expressie kan komen (Schweizer, 2014). De therapeut is binnen de therapie actief en stemt af op de belevingswereld van het kind, structureert, helpt het kind ervaringen te verwoorden en biedt oefening in het samenwerken. De therapeut heeft deze actieve rol omdat leerlingen met autisme voorgenoemde elementen niet zonder hulp kunnen uitvoeren. Kramer (1986) gelooft dat de relatie tussen therapeut, cliënt en medium met elkaar zijn verweven. Ze stelt voor dat het aanbieden van goede kwaliteit materialen en door deze materialen in een goede conditie te houden, dit de sleutel is van het, hoe zij het noemt: "derde hand", van de beeldend therapeut. Dit kan er toe leiden dat de beeldend therapeut het creatieve proces van de cliënt kan bevorderen, zonder op te dringen en zonder oordeel te geven over met de manier van handelen van de cliënt. Kramer (1986) moedigt beeldende therapeuten aan om kinderen te helpen bij het experimenteren van de beeldende materialen. Het is daarbij belangrijk dat ze een nieuw materiaal aangeboden krijgen, waarmee ze nog niet eerder hebben gewerkt, op deze manier ontdekt het kind nieuwe mogelijkheden, dit valt onder de ortho-agogische werkwijze. Volgens Smeijsters (2008) heeft de ortho-agogische werkwijze als algemene doelstelling ondersteuning van de ontwikkeling.

1.5.7 Randvoorwaarden

Volgens Spek (2013) houden mensen met autisme zich vast aan routines en hebben ze behoefte aan structuur. Het aanbieden van een voorspelbare situatie door bijvoorbeeld structuur in tijd en in het aanbieden van de activiteit, ook wel randvoorwaarden genoemd, is voor het kind met autisme van belang (Bruin de, 2014)(Rigter,2010). Kinderen met autisme, met kenmerk onoplettendheid, zijn ongelooflijk gevoelig voor en zich bewust van hun omgeving (Martin, 2009). Omdat kinderen met autisme gevoelig zijn voor en zich bewust zijn van hun omgeving is het belangrijk dat het lokaal weinig prikkels heeft. Een werkkamer of ruimte moet lege muren hebben. Daarbij is het belangrijk om tafels en stoelen op een absoluut minimum te houden (Martin, 2009).

Spek (2013) beschrijft dat het voor mensen met autisme belangrijk is om te weten waar ze aan toe zijn, ze hebben moeite met veranderingen. Berckelaer-Onnes van (2010) benadrukt het belang van duidelijkheid in ruimte, in tijd, in activiteiten en begeleidingsstijl. Door bijvoorbeeld benodigdheden voor de activiteit op tafel, buiten handbereik te leggen ziet het kind bij binnenkomst met welk materiaal er gewerkt gaat worden, dit is voor de cliënt voorspelbaar, daarnaast beschrijft Schweizer (2001) dat het alvast klaarleggen van het materiaal uitnodigend werkt. De therapeut kan structuur aanbrengen in o.a. de tijd, ruimte en voor wat het medium betreft in materiaal en technieken en soort van activiteiten. Een te weinig gestructureerde, open activiteit zorgt voor meer chaos bij de cliënt en een te gestructureerde, gesloten activiteit biedt te weinig mogelijkheid voor uiteindelijke zelfstructurering (Rosmalen van, 2007).

Kinderen met autisme zijn vaak beelddenkers, woorden zijn voor hen moeilijker te begrijpen dan beelden en plaatjes. Daarnaast zijn woorden, zodra ze zijn uitgesproken, weg. Van de woorden moeten kinderen met autisme eerst plaatjes maken in hun hoofd voor ze er een betekenis aan kunnen verlenen, om vervolgens te kunnen handelen. Daarom kan het kind gemakkelijker plaatsen waarover de ander het heeft als hij ziet wat er gezegd wordt. (Bruin de, 2014). Foto's of pictogrammen van de stappen die nodig zijn om een opdracht te voltooien kunnen kinderen met autisme helpen bij het verminderen van angst en zelfstandig werk (Martin, 2009). Het begrip "pictogram" betekent volgens de encyclopedie een symbool of afbeelding dat de plaats inneemt van een tekst.

1.6 Relevantie

Binnen dit onderzoek is de vraagstelling ontstaan naar aanleiding van een vraag uit de praktijk. Voor kinderen met autisme is het vaak een moeilijk pad om activiteiten te vinden die aansluiten bij het kind. Dit omdat kinderen met autisme moeite hebben met sociale interactie en ze slecht zijn in communicatie (Spek, 2013). Activiteiten als voetbal of dansen, die kinderen zonder autisme zonder moeite beoefenen, zijn voor een kind met autisme moeilijk. Tijdens het literatuuronderzoek bleek dat er weinig geschreven is over hoe beeldende therapie wordt aangeboden bij kinderen met autisme, maar bleek wel dat er voldoende aanleiding is om te doen geloven dat beeldend werken een kind met autisme hulp kan bieden in de ontwikkeling. Dit wordt bevestigd door Martin (2009), hij beschrijft dat kunst een interessant kruispunt is voor kinderen met autisme omdat het een activiteit is waarbij de sterke punten van autisme (visueel ingesteld, zintuiglijkheid) en tekorten van autisme (verbeelding, behoefte aan controle) samen worden gevoegd. Ook al is er geen bestaande behandelmethode voor beeldende therapie ontwikkeld voor kinderen met autisme (Boendermaker, geciteerd in Schweizer, 2014) toch worden kinderen regelmatig naar beeldende therapie doorverwezen.

De vraag die de Vrije Akademie graag beantwoord wil hebben, is de vraag welke beeldende materialen, technieken en werkvormen geschikt zijn voor kinderen met autisme. Op dit moment wordt binnen de Vrije Akademie een beeldend cursusaanbod aangeboden voor mensen met autisme. Natalie Savelsbergh is van mening dat er voor de kinderen met autisme meer uit deze cursus gehaald kan worden ten opzichte van het aanbod dat nu wordt geboden. Binnen het aanbod dat nu wordt aangeboden, wordt gewerkt vanuit interesse van het kind, waardoor de kinderen voornamelijk met eenzelfde soort materiaal/techniek werken en wordt er tweedimensionaal gewerkt. Zoals al eerder aangegeven beschrijft Kramer (1986) dat het belangrijk is voor kinderen om met verschillende materialen te experimenteren, zodat het kind niet blijft herhalen in, wat het al kan. Natalie Savelsbergh wil graag mogelijkheden creëren en daarmee een passend aanbod ontwikkelen voor kinderen met autisme waarin zowel tweedimensionale als driedimensionale activiteiten worden aangeboden. Kenmerkend voor tweedimensionaal is breedte en lengte en daarom plat of vlak. Kenmerkend voor driedimensionaal is breedte, hoogte en diepte, en daarom ruimtelijk.

Natalie Savelsbergh wil vanuit de beantwoording van de onderzoeksvraag, aangereikt krijgen waardoor een gericht beeldend aanbod binnen de Vrije Akademie ontwikkeld kan worden voor kinderen met autisme. Steeds meer kinderen worden gediagnosticeerd met autisme (Dekker, 2014). Als blijkt dat beeldend werken een meerwaarde heeft voor een kind met autisme, zullen er mogelijkheden tot werk ontstaan. De meerwaarde van het gebruik van de kerngebieden, sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit, kan de relevantie van het beeldend werken voor kinderen met autisme onderbouwen. Als blijkt dat kenmerken per kerngebied zichtbaar worden tijdens beeldend werken, kan dit mogelijk voor de toekomst, naast een passende activiteit voor het kind met autisme, ook aanvullende diagnostische informatie opleveren.

1.7 Vraagstelling

De vraagstelling die vanuit de probleemstelling naar voren is gekomen, is als volgt: Welke materialen, technieken en werkvormen uit de beeldende therapie zijn geschikt om zicht te krijgen op de mogelijkheden van autistische kinderen op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit?

1.8 Doelstelling

De doelstelling van dit onderzoek is om te onderzoeken welke materialen, technieken en werkvormen uit de beeldende therapie ertoe bijdragen, zicht te krijgen op de kerngebieden van autisme: sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit. Terugkijkend naar het probleem, waarbij een vraag vanuit de Vrije Akademie is ontstaan, heeft de beroepspraktijk, St. Jan Baptist zich bereid gesteld om mee te doen aan het onderzoek, waardoor wij in de gelegenheid zijn geweest data te verkrijgen. De uitkomsten van dit onderzoek dragen bij aan de beroepspraktijk. Dit omdat uit de literatuur blijkt dat er geen beeldend aanbod bestaat dat specifiek ontwikkeld is voor kinderen met autisme en daarnaast dat in de beroepspraktijk niet of nauwelijks therapeuten werken binnen het speciaal onderwijs. Doordat dit onderzoek gericht is op welke materialen, technieken en werkvormen zicht bieden op sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit van een kind met autisme, kunnen resultaten die voortkomen uit dit onderzoek waardevol zijn voor diverse disciplines in de beroepspraktijk, die werken met kinderen met autisme.

Naast de doelstelling, draagt dit onderzoek bij aan de ontwikkeling van ons eigen methodisch handelen. Beiden komen wij in de praktijk opnieuw in contact met de doelgroep autisme, waarmee wij eerder binnen een andere instelling, kennis hebben gemaakt. Wij doen ervaringen op in het beeldend werken met kinderen met autisme binnen het speciaal basisonderwijs. Normaliter, bevinden zich binnen het speciaal onderwijs, kinderen met diverse stoornissen en gedragsproblematieken in één groep. Doordat de kinderen, die deelnemen aan dit onderzoek, allemaal gediagnosticeerd zijn met autisme, is dit onderzoek specifiek gericht op de doelgroep autisme en kan dit van meerwaarde zijn of meerwaarde hebben voor de ervaring met de doelgroep. Ook het kritisch kijken naar de aangeboden activiteiten in de praktijk draagt bij aan de ontwikkeling van ons methodisch handelen als beeldend therapeut. Ontdekken hoe de werkvorm en/of materiaal en/of techniek heeft bijgedragen aan het zicht op de kerngebieden van autisme, draagt bij aan de het profileren van het beroep.

2. Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk beschrijven wij het actieplan dat wij tijdens dit onderzoek hebben uitgevoerd. Eerst beschrijven wij waarom wij voor dit onderzoekstype 'actiegericht onderzoek' hebben gekozen en welke methode wij hebben gevolgd. Vervolgens leggen wij stap voor stap uit hoe wij in dit onderzoek de verschillende fases hebben ingevuld.

2.1 Onderzoekstype

Wij hebben een actiegericht onderzoek uitgevoerd, dat gericht is op het ontwikkelen van nieuwe kennis voor en over de beroepspraktijk. Vragen en problemen van de beroepspraktijk staan centraal. Dit onderzoekstype past bij onze onderzoeksvraag omdat dit onderzoek gericht is op de leerlingen met autisme van St. Jan Baptist. Een belangrijke rol bij actiegericht onderzoek is het verkrijgen van kennis om beter of daadwerkelijk anders te kunnen handelen (Migchelbrink, 2007). Wij hebben onderzoek gedaan naar welke materialen, technieken en werkvormen uit de beeldende therapie geschikt zijn om zicht te krijgen op de mogelijkheden van autistische kinderen op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit. Door te observeren op welke manier het materiaal, de techniek en de werkvorm uit de beeldende therapie ertoe bijdragen zicht te krijgen op de kerngebieden, kunnen wij vanuit de resultaten van dit onderzoek advies uitbrengen.

Bij actiegericht onderzoek wordt niet alleen gebruik gemaakt van beschrijvende kennis, '*kennis om de werkelijkheid te begrijpen, te beschrijven of te verklaren*', zoals resultaten uit literatuur en bestaand onderzoek, maar juist ook van zogenaamde prescriptieve kennis, '*kennis die aanwijzingen voor het handelen geeft*' (Migchelbrink, 2007, p.75). Bijvoorbeeld de kennis van de docenten over de leerlingen met autisme met betrekking tot het benaderen van de leerlingen. Tijdens dit onderzoek hebben wij overleg gehad met de docenten over de leerlingen, waardoor wij een duidelijk beeld hebben ontwikkeld van de leerlingen en hierdoor rekening hebben kunnen houden met mogelijk- en onmogelijkheden van de leerlingen. Deze manier van samenwerken noemt Wierdsma (geciteerd in Smeijsters, 2008) 'co-creatie'.

Bij actiegericht onderzoek kunnen de verschillende fases iparallel plaatsvinden en in elkaar overlopen. Dit zorgt ervoor dat dit onderzoeksproces, het reflectieproces en het verbeteringsproces nauw met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden (Migchelbrink, 2007). Tijdens dit onderzoek ligt het accent op de ontwikkelingsfase, omdat het verbeteren van de huidige situatie en het huidige handelen centraal staat. In de ontwikkelingsfase wordt nagegaan wat moet en kan gebeuren om te komen tot de gewenste situatie. Op dit moment wordt er binnen de Vrije Akademie een cursus voor kinderen met autisme aangeboden. De cursus wordt aangeboden door een ervaringsdeskundige die zelf gediagnosticeerd is met autisme. Binnen de cursus werkt de cursist voornamelijk met materialen waar een persoonlijke voorkeur naar uitgaat. Het beeldend werken is gericht op ontspanning en/of vrijetijdsbesteding, waarbij de cursisten voornamelijk werken met eenzelfde werkvorm, materiaal en techniek en er naar een eindproduct (resultaat) wordt toegewerkt. Natalie Savelsbergh wil graag antwoord op de vraag welke beeldende materialen, technieken en werkvormen geschikt zijn voor kinderen met autisme, waardoor het cursusaanbod specifieker kan aansluiten bij de beleavingswereld van de kinderen en er ingespeeld kan worden op de problematiek. Natalie Savelsbergh wil ontdekken of er naast persoonlijke interesses van het kind ook andere mogelijkheden zijn met betrekking tot een beeldend cursusaanbod.

2.2 Onderzoeksmethode

Tijdens dit onderzoek hebben wij volgens de methode van Stringer (geciteerd in Migchelbrink, 2007) gewerkt. Hij beschrijft de actieonderzoek-activiteiten in drie elementen, die de zogenaamde 'Basis Action Research Routine' vormen: 'Look' (informatie verzamelen), 'Think' (deze informatie analyseren en interpreteren) en 'Act' (plan opstellen, uitvoeren en evalueren). De drie elementen volgen elkaar niet lineair op, maar in een wisselwerking (Migchelbrink, 2007, p. 97). Omdat wij dit onderzoek in een voor ons onbekende situatie en omgeving, hebben wij telkens nieuwe informatie en kennis opgedaan wat betreft de werkwijze die ingezet wordt bij kinderen met autisme bij St. Jan Baptist. Daarnaast hebben wij informatie verkregen over de emotionele, psychische en fysieke toestand van de leerlingen door observaties en gesprekken met de docenten ('look'). Aan de hand van de nieuwe informatie hebben wij het plan van aanpak tijdens dit onderzoek aangescherpt ('think'), prioriteiten en taken verdeeld en uitgevoerd ('act'), geëvalueerd a.d.h.v. video-opnames en observaties ('look'). In deze fases van Stringer wordt een nauwe samenwerking en een heldere, open communicatie met alle

betrokkenen benadrukt. De fases van Stringer komen overeen met de fases in het actiegericht onderzoek. De voorfase en oriëntatiefase vormen het begin van dit onderzoek. De diagnostische fase, de ontwikkelingsfase en de actiefase worden in dit onderzoek (Migchelbrink, 2007) en komen haast overeen met de 'look'-, 'think'- en 'act'-fase van Stringer.

2.3 Voorfase

2.3.1 Actieonderzoeksnetwerk

Wij hebben een onderzoeksnetwerk samengesteld dat bestaat uit een groep mensen die direct of indirect bij dit onderzoek betrokken waren, actoren genoemd. (Migchelbrink, 2007). De actoren bestaan uit de opdrachtgevers voor dit onderzoek, initiatiefnemers van dit onderzoek, de probleemdagers, de direct en indirect betrokkenen. In figuur 3 worden de actoren weergegeven.

Actoren:	Wie:	Rol:
<i>De opdrachtgever:</i>	Natalie Savelsbergh	Directrice van de Vrije Akademie ZOM te Kerkrade. Heeft meegedacht over mogelijkheden/ onmogelijkheden van dit onderzoek. Heeft ons voorgesteld aan Gustien Reinartz.
	Gustien Reinartz	Adjunct directrice van de St. Jan Baptist te Kerkrade. Heeft meegedacht over mogelijkheden/onmogelijkheden van dit onderzoek. Heeft ons aan de docenten van leerlingen met autisme voorgesteld.
<i>De initiatiefnemer/ probleemaanbrenger en Actieonderzoekers:</i>	Marieke Trienekens en Amy Ruigt	Vierdejaars studenten van de opleiding, Creatieve Therapie aan Zuyd Hogeschool, afstudeerrichting Beeldend.
<i>De probleemhebbers/ probleemdagers</i>	Docenten Vrije Akademie	Dit zijn de personen in het probleemveld bij wie het probleem speelt en die ondersteund worden door de onderzoekers.
	Leerlingen met autisme van de St. Jan Baptist.	
<i>Direct/situationeel betrokkenen</i>	Leerlingen met autisme van de St. Jan Baptist	Hebben een centrale plek binnen dit onderzoek.
	Gustien Reinartz	Contactpersoon binnen de St. Jan Baptist en is op de hoogte van algemene informatie over de werkwijze en de protocollen van de school
	Saskia Heutz en Melanie Wetzler	Docenten van de leerlingen met autisme , Zorgen voor kennisoverdracht en ervaringsdeskundigen. Hebben informatie en adviezen gegeven over de leerlingen met autisme en hebben ons voorzien van feedback.
<i>Indirect betrokkenen:</i>	Ingrid Penzes en Anja Cilissen - Ysermans	Deskundige begeleiders van dit onderzoek vanuit de opleiding Creatieve Therapie beeldend. De kennis op gebied van onderzoek en beeldende therapie heeft een belangrijke toegevoegde waarde voor dit onderzoek.
	Ouders van de leerlingen	Ouders zijn op de hoogte gesteld van dit onderzoek doormiddel van een brief (zie bijlage 2) en kunnen met vragen bij ons

<i>Financier:</i>		terecht. Aan het einde van dit onderzoek vragen wij ouders of hen iets is opgevallen na het uitvoeren van de werkvormen d.m.v. een vragenlijst (zie bijlage 2).
	Docenten St. Jan Baptist	Tijdens dit onderzoek hebben wij docenten op de hoogte gesteld over dit onderzoek en zijn uitgenodigd voor de presentatie van de resultaten.
	St. Jan Baptist	St. Jan Baptist heeft materialen die aangeschaft moesten worden voor dit onderzoek gefinancierd.
	Vrije Akademie ZOM	Vrije Akademie ZOM heeft een materiële bijdrage geleverd door het beschikbaar stellen van de klei oven. Was tevens bereid materiaal te vergoeden.

Figuur 3

2.3.2 Entree van de onderzoeker

In dit onderzoek waren een aantal zaken belangrijk in onze functie als onderzoeker: het proces van het verzamelen van informatie en onderzoeksdata, het reflecteren met direct en indirect betrokkenen, het uitvoeren van de ontwikkelde beeldende activiteiten in de praktijk, het eventueel bijstellen van de activiteiten, het verder ontwikkelen van dit aanbod en het evalueren van de voortgang en de resultaten van dit onderzoek. In het zoeken van balans tussen de rol van onderzoeker en die van beeldend therapeut, was het belangrijk om rekening te houden met de behoeften en wensen van de leerlingen en er tegelijkertijd voor zorgen dat wij de benodigde data voor dit onderzoek konden verzamelen. Rollen en verwachtingen werden onderling duidelijk afgesproken om misverstanden te voorkomen. Door in gesprek te gaan met de betrokkenen werd er een beeld gevormd wat zij van dit onderzoek konden verwachten, waarbij ook werd uitgelegd welke rol wij als onderzoekers konden aannemen. Hierdoor zorgden wij ervoor dat de betrokkenen vertrouwen kregen in de kennis en competenties van ons als onderzoekers, maar ook in de opbrengsten/resultaten van dit onderzoek. Doordat er een open communicatie mogelijk was en de betrokkenen met respect en empathie benaderd werden, kon de samenwerking en het vertrouwen groeien en vond hier een ontwikkeling in plaats.

2.4 Oriëntatie fase

In de oriëntatiefase van dit onderzoek maakten wij op 1 juli 2014 als eerste kennis met Natalie Savelsbergh, directrice van de Vrije Akademie te Kerkrade. Tijdens deze kennismaking hebben wij ons voorgesteld, verteld wie wij zijn, wat wij doen en hebben wij geïnventariseerd wat Natalie Savelsbergh, vanuit de Vrije Akademie, verwacht van dit onderzoek. Dit onderzoek is immers ontstaan vanuit een onderzoeksvraag vanuit de Vrije Akademie. Bij dit gesprek was Anja Cilissen betrokken als begeleider van de opleiding en is besproken wat de onderzoeksvraag is en of het haalbaar is om de onderzoeksvraag vanuit de Vrije Akademie te beantwoorden middels een onderzoek.

Na het kennismakingsgesprek hebben wij een mogelijke onderzoeksvraag geformuleerd en naar aanleiding hiervan een afspraak gemaakt met Natalie Savelsbergh. Deze afspraak op 23 september 2014 werd begeleid door Katinka Poismans, coördinator afstudeerprojecten van de opleiding Creatieve Therapie. In dit gesprek is voornamelijk aan de orde gekomen op welke manier de huidige situatie binnen de Vrije Akademie vorm is gegeven met betrekking tot de groep autisme en daarnaast om helder te krijgen welke onderzoeksvraag geschikt is voor dit onderzoek. Natalie Savelsbergh gaf in het kennismakingsgesprek aan dat de mogelijkheid bestond om samen te werken met speciaal onderwijs St. Jan Baptist. De Vrije Akademie en St. Jan Baptist hebben een nauwe samenwerking met betrekking tot kinderen met autisme. Vanuit het kennismakingsgesprek hebben wij ervoor gekozen om de samenwerking met St. Jan Baptist te verwezenlijken. Via Natalie Savelsbergh hebben wij op 20 januari 2015 een afspraak gepland met Gustien Reinartz, Adjunct Directeur van St. Jan Baptist. Natalie Savelsbergh was tevens bij dit gesprek aanwezig. Tijdens dit gesprek hebben wij ons project aan Gustien Reinartz voorgelegd en hebben wij geïnventariseerd op welke manier beeldend werken in het huidige onderwijs vorm gegeven wordt en wat zij van dit onderzoek verwacht. Tijdens dit gesprek zijn afspraken gemaakt waarin de Vrije Akademie, St. Jan Baptist en wij betrokken waren.

Omdat wij dit onderzoek gingen uitvoeren in een nieuwe, onbekende omgeving, kregen wij een rondleiding door het schoolgebouw. Hierdoor hebben wij kennis gemaakt met de manier van werken, zicht gekregen op de faciliteiten, het beleid en het werkmilieu van de school.

St. Jan Baptist hanteert de TEACCH methode en werkt cliëntgericht. Volgens Berckelaer-Onnes van (2010) is het een eclectisch georiënteerd programma, een gestructureerde vorm van leren. Het individu geeft aan wat nodig is, wat de hulpvraag is. Deze hulpvraag wordt als het ware vertaald naar de directe betrokkenen, zoals ouders, begeleiders en leerkrachten. Het is een geïntegreerde benadering die veel verschillende elementen bevat waaronder ouderondersteuning, ontwikkelingsgerichte activiteiten, gedragsaspecten en dergelijke. Schopler (geciteerd in Berckelaer-Onnes van, 2010) benadrukt het belang van duidelijkheid in ruimte, in tijd/frequentie, in activiteiten en in begeleidingsstijl. De belangrijkste onderdelen uit dit programma zijn volgens Rooijen van en Rietveld (2013) structuur in ruimte aan de hand van heldere aanwijzingen over welke activiteit waar plaats zal vinden, structuur in tijd door middel van pictogrammen die weergeven welke activiteiten wanneer plaatsvinden en het structureren van taken, door het stapsgewijs aanbieden van steeds complexere taken. Dit is van belang omdat het voor mensen met autisme belangrijk is om te weten waar ze aan toe zijn, omdat ze moeite hebben met veranderingen. Wij hebben tijdens dit onderzoek deze methode ingezet, zodat het veilig en voorspelbaar was voor de leerlingen.

Gustien Reinartz heeft ons op basis van de kennis over de mogelijk en onmogelijkheden van de betreffende leerlingen twee groepen aanbevolen voor dit onderzoek. De groepen op St. Jan Baptist zijn specifiek opgedeeld in niveau, niet op leeftijd. Eén onderbouw SO 3A (Speciaal onderwijs) en één bovenbouw groep VSO ADL 2A (Voortgezet Speciaal Onderwijs, Algemene Dagelijkse Levensbehoefte) gaan deelnemen aan dit onderzoek. Groep SO 3 A bestaat uit 9 leerlingen die allemaal gediagnosticeerd zijn met autisme. Het zijn 9 jongens met de leeftijden gevarieerd van 6 t/m 13 jaar. Groep VSO ADL (algemene dagelijkse levensbehoefte) 2A bestaat uit 10 leerlingen die allemaal gediagnosticeerd zijn met autisme. Deze groep bestaat uit 8 jongens en 2 meisjes met de leeftijden gevarieerd van 12 - 20 jaar. Gustien Reinartz heeft de keuze van groepen ook gebaseerd op de vaardigheden van leerlingen, namelijk leerlingen die in staat zijn te communiceren en redelijk contact kunnen maken met anderen. De mate waarin dit mogelijk is, is verschillend per individu.

De eerste kennismaking met de leerlingen en docenten van de St. Jan Baptist, heeft tijdens de actiefase plaatsgevonden. De eerste twee weken van de actiefase hebben wij twee dagen met de leerlingen meegelopen, om kennis te maken met de leerlingen en om inzicht te krijgen in hun dagelijkse bezigheden in het onderwijs. Op deze manier konden wij de leerlingen observeren, zodat wij op grond daarvan de materialen, technieken en werkvormen konden toespitsen op de belevingswereld van de leerlingen. Wij hebben ervoor gekozen een informerende brief met daarbij onze foto's, op te hangen in het docentenlokaal (zie bijlage 2). Op deze manier hebben wij de docenten, indirect betrokken bij dit onderzoek, op de hoogte gesteld van onze aanwezigheid en hebben wij kort en bondig de inhoud van dit onderzoek kenbaar gemaakt. Tevens hebben wij, tijdens onze tijd in de praktijk, gesprekken gevoerd met docenten om hen antwoord te geven op zowel inhoudelijke als procesgerichte vragen over dit onderzoek. Tevens hebben wij tijdens het gesprek met Gustien Reinartz besproken hoe de formaliteiten gereld zouden worden. Wij hebben afgesproken dat alles via haar geregeld wordt. De informerende brief voor de ouders wat betreft dit onderzoek en de vragenlijst na afloop van dit onderzoek zijn via Gustien Reinartz naar de ouders gestuurd (zie bijlage 2). De mogelijkheid tot het declareren van materialen die niet aanwezig waren op St. Jan Baptist, zijn ook via Gustien Reinartz geregeld.

2.5 Diagnostische fase

Nadat wij kennisgemaakt hadden met Gustien Reinartz en betrokken docenten en een eerste beeld hadden van St. Jan Baptist, konden wij ons verder verdiepen in het vormgeven van dit onderzoek. Om de verschillende deelproblemen, probleemfactoren en probleemfacetten in kaart te kunnen brengen, hebben wij in de praktijksituatie geparticipeerd. Deze data-verzamelings-techniek noemt Migchelbrink (2007) 'participerende observatie'. Een participerende observatie is de onderzoeker ter plekke in de praktijk, waar de situatie zich voordoet, aanwezig is en deelneemt aan de activiteiten van de mensen in de onderzochte situatie (Migchelbrink, 2007).

Spek (2013) beschrijft dat het voor mensen van autisme belangrijk is om te weten waar ze aan toe zijn, ze hebben moeite met veranderingen. Wij hebben de leerlingen aan onze aanwezigheid in de groep laten wennen. Hierbij hebben wij er, in overleg met Gustien Reinartz, voor gekozen om eerst kennis te maken door één dag in de week, gedurende twee weken het dagelijkse rooster van de

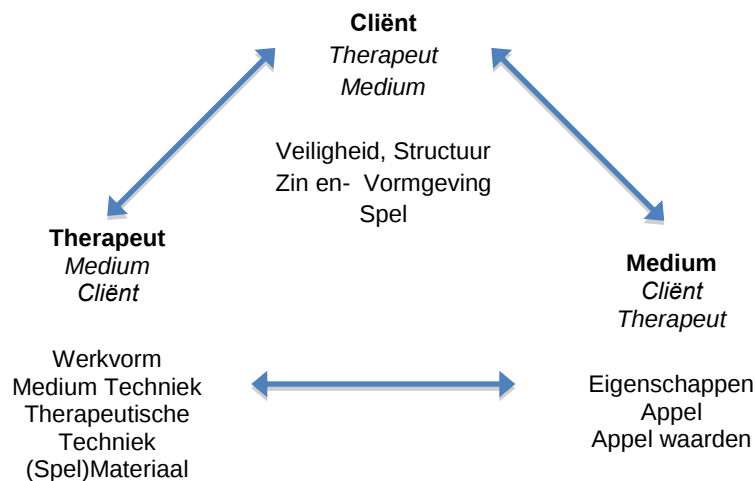
leerlingen te volgen. Wij hebben deelgenomen aan de dagelijkse activiteiten en kregen op deze manier inzicht in gedragingen, interacties, opvattingen, houdingen, ervaringen of sociale reacties van de leerlingen. Hierdoor vonden wij aansluiting bij de groep, konden wij vertrouwd raken met de manier van communiceren, hun gewoontes en hun gebruiken (Migchelbrink, 2007). Door de eerste twee weken mee te hebben gelopen met de leerlingen en door gesprekken te hebben gevoerd met docenten over de leerlingen, kwamen wij erachter op welke manier gewerkt werd tijdens het beeldend werken. Omdat beeldende therapie in het huidige schoolaanbod niet is opgenomen zijn de leerlingen niet bekend met beeldende therapie. Wel wordt in het huidige schoolaanbod beeldend gewerkt en kunnen wij vaststellen dat de leerlingen basiskennis en ervaring hebben over en met beeldend werken.

Wij hebben naar de kennis en ervaring van de opdrachtgever en direct betrokkenen gevraagd, Bijvoorbeeld hun kennis over de doelgroep, ervaringen over het beeldend werken met deze doelgroep, en over hun kennis van aanpak. Tijdens de eerste twee weken hebben wij handelingen, gedragingen en manieren van contact leggen bij de leerlingen kunnen observeren. Wij hebben de betrokkenen vragen gesteld over de doelgroep, nagevraagd of dat wat ons opviel, herkenbaar was (checken) en hoe het beeldend aanbod normaliter vorm wordt gegeven in het onderwijs. Deze manier van reflecteren heeft voor nieuwe kennis gezorgd (Migchelbrink, 2007). Normaliter, volgens het aanbod van school, werken de leerlingen, wanneer ze knutselen, zelfstandig aan de hand van foto's die duidelijk maken hoe het werk er stap voor stap uit gaat zien. Docenten van de betrokken groepen gaven tijdens een overlegmoment aan dat de leerlingen deze structuur nodig hebben. Wij hebben ervoor gekozen om handelingspictogrammen te gebruiken. Dit houdt in dat wij een bepaalde handeling of materiaal middels een pictogram aan de leerling laten zien. De leerlingen gaan bijvoorbeeld eerst iets tekenen (afbeelding van een potlood) of gaan met lijm werken (afbeelding van een lijmpot). Wij hebben ervoor gekozen op deze manier te werk te gaan om aan de sluiten bij de behoefte van de leerling, namelijk de behoefte aan structuur, maar daarnaast ruimte te laten voor eigen inbreng en vormgeving door niet vooraf het eindresultaat vast te stellen.

2.6 Ontwikkelfase

Met de voorbereidingen uit de vorige fases, hebben wij een plan ontwikkeld tijdens de ontwikkelfase. Tijdens het kennismakingsgesprek met Gustien Reinartz hebben wij de criteria voor dit onderzoek in de praktijk kenbaar gemaakt. Wij hebben onze voorkeur aangegeven minimaal twee keer per week, in een periode van zes weken, een activiteit aan te bieden om op deze manier voldoende bruikbare data te kunnen verzamelen. Deze keuze hebben wij gebaseerd op de mogelijkheid die er bestaat dat activiteiten kunnen wegvallen door onvoorziene omstandigheden als ziekte of afwezigheid, feestdagen etc. Gustien Reinartz heeft, vanuit kennis over en ervaring met de leerlingen de keuze gemaakt om maximaal één keer per week een activiteit aan te bieden en dezelfde activiteit bij twee groepen aan te bieden. Op deze manier kon het praktijkonderzoek voldoen aan de frequentie om twee keer per week een activiteit aan te bieden en werd het aantal deelnemers van dit onderzoek vergroot. Daarnaast kreeg het onderzoek, door het aanbieden van activiteiten in zowel speciaal onderwijs als voortgezet speciaal onderwijs een mogelijke meerwaarde. Dit omdat hier mogelijk verschillen zichtbaar zouden worden. Voorafgaand aan dit onderzoek hebben wij individueel gebrainstormd op welke manier wij de sessies vorm wilden geven. Beiden waren wij van mening dat wij aan de hand van de aspecten, welke in de onderzoeksvraag aan de orde zijn; sociaal gedrag, communicatie, flexibiliteit, in combinatie met de informatie over de doelgroep, de activiteiten wilde vormgeven. Op deze manier bleef de onderzoeksvraag centraal staan binnen dit onderzoek. Na de twee volledige dagen die wij met beide groepen hebben meegelopen, hebben wij het eerste opgezette aanbod nogmaals kritisch bekeken en vervolgens aangepast. Dingen die ons opvielen in de praktijk, hebben ertoe bijgedragen het aanbod aan te passen. Wij hebben hiervoor gekozen omdat wij tijdens de meeloopdagen hebben gezien dat de leerlingen meer konden dan in de literatuur beschreven stond en de informatie die de docenten ons gaven. Wij kunnen bijvoorbeeld zeggen dat wij ervoor hebben gekozen een middenweg te nemen tussen veilig- en onveilig. Veiligheid door het inzetten van pictogrammen, echter onveilig door dit op een andere wijze aan te bieden, namelijk handelings-pictogrammen, afbeeldingen die weergaven welke handelingen ze moesten doen en met welke materialen ze gingen werken, in plaats van foto pictogrammen waarbij de stappen letterlijk in beeld kwamen. Tevens gaven docenten aan dat de leerlingen gewend zijn om individueel te werken en ze het lastig vinden om samen te werken. In de literatuur wordt dit bevestigd. Wij hebben ervoor gekozen activiteiten aan te bieden waarbij de leerlingen individueel in een tweetal werken. Dit hield in dat de leerlingen individueel begeleid werden door de therapeut. Door de leerlingen in tweetallen tegelijk te laten werken, kon zicht worden ontwikkeld op het sociaal gedrag tussen twee leerlingen in voorgenoemde opstelling.

De sessies werden opgesteld aan de hand van de gekende driehoek cliënt – therapeut – medium. ‘In de beeldende therapie zijn de cliënt, therapeut en het medium (beeldend) on-losmakend met elkaar verbonden’ (Cilissen-Ysermans, 2011). Cliënt therapeut en medium staan in de driehoek ten opzichte van elkaar en gaat uit van een wisselwerking tussen zijn drie componenten. In figuur 4 staat de driehoek weergegeven.



Figuur 4

Opmerking. Overgenomen van Cilissen-Ysermans, "Client therapeut medium, een wisselwerking", 2011, p. 6

Tijdens de sessie is veiligheid, structuur, zin- en vormgeving en spel voor de cliënt belangrijk. De therapeut zet tijdens de sessie een werkwijze, werkvorm, therapeutische technieken, medium technieken en (spel) materiaal in. En het beeldend medium heeft specifieke eigenschappen van de materialen, appels en appelwaarden. Tijdens de sessie vindt hier een wisselwerking in plaats. Deze wisselwerking, vormt het kader van een degelijke therapeutische sessie wanneer alle aspecten van die componenten goed op elkaar zijn afgestemd. In bijlage 3 zijn de uitgewerkte sessies te vinden, die vooraf aan dit onderzoek zijn opgesteld.

De basis van dit onderzoek was gericht op dit onderzoeken van geschikte materialen, technieken en werkvormen voor een kind met autisme. Door uit te gaan van de eigenschappen van het materiaal en het appel van het materiaal, kon er een koppeling gemaakt worden tussen de eigenschappen van het materiaal en de kenmerken van autisme. Hierdoor was het mogelijk materialen, technieken en werkvormen zo goed mogelijk af te stemmen. Het beoogde doel hiervan was dat de vormgevingspatronen op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit van het kind zichtbaar zouden worden om vervolgens, vanuit deze informatie vast te kunnen stellen welke materialen, technieken en werkvormen geschikt zijn voor een kind met autisme. De activiteiten die wij tijdens dit onderzoek hebben aangeboden zijn gericht op het materiaal: hantering, beleving, keuze/voorkeur, eigen inbreng en eigen vormgeving en op de interactie. De materiaalkeuze was vrij of vastgelegd en bij iedere activiteit worden materialen gebruikt. In de activiteit lag de focus op materiaaleigenschappen (mate van structuur of onvoorspelbaarheid) en de beleving hiervan, materiaalexploratie (variatie, gebruik van verschillende materialen) en materiaalhantering (kennis, vaardigheden, oppakken van instructies). Binnen een activiteit kwamen meerdere van bovengenoemde aspecten aan bod. Een activiteit omvatte zowel potentiële observaties als potentiële interventies zoals een keuze tussen groot of klein werken, her herhalen van uitleg of extra ondersteuning omtrent het materiaal of de techniek (behoefte aan voorbeeld), of het aanbrengen van veranderingen (in de activiteit, het materiaal of de tijd). Door in de beeldende therapie structuur en controle te bieden sluit de therapeut dicht aan bij het referentiekader van de cliënt. Hierdoor kan de cliënt nieuwe leerervaring gemakkelijk in het eigen referentiekader geïntegreerd worden. Spontane verbale en non-verbale uitingen die plaatsvonden, het handelen, voelen, denken en willen in beeldtaal uitgedrukt en konden extra informatie opleveren (Schweizer et al., 2009). Binnen de activiteit werden verschillende therapeutische technieken en interventies zowel in het medium als verbaal ingezet, om zo te observeren hoe het kind hierop reageerde. Daarbij werden interventies zoveel mogelijk overwogen, waarbij ook het niet plegen van een interventie een belangrijke rol speelde. In beide groepen hebben wij dezelfde activiteiten aangeboden.

De onderzoeksessies vonden plaats in het klaslokaal van de leerlingen, wat voor de leerlingen een veilige en bekende omgeving is en voor structuur zorgt. Het beeldend werken werd in het dagprogramma opgenomen. Een duidelijk rooster biedt de leerlingen houvast (Berckelaer-Onnes van, 2012). Dit hebben wij aan de hand van een pictogram duidelijk gemaakt voor de leerlingen. Een visuele weergave wordt door kinderen met autisme beter begrepen en zorgt voor houvast en structuur (Berckelaer-Onnes van, 2012). Hierdoor was het voor de leerlingen overzichtelijk en voorspelbaar wanneer ze beeldend werken hadden. De sessies werden telkens op dezelfde wijze opgebouwd. De leerlingen gingen beeldend werken aan de hand van pictogrammen, die weergaven welke handelingen zij moesten doen en met welk materiaal zij gingen werken. Deze procedure van standaardiseren zorgde voor een zo gelijk mogelijke opzet, wat objectieve observaties mogelijk heeft gemaakt. Er is onderscheid gemaakt in tweedimensionale: proppen van papier, wasco en ecoline, pastelkrijt en driedimensionale technieken: klei techniek, aluminiumfolie en kurken.

De sessies varieerden van gestructureerd naar minder gestructureerd, om zicht te krijgen op de mogelijkheden van kinderen met autisme. Lusebrink (geciteerd in Martin, 2009) zet beeldend materiaal op een continuüm van vloeibaar (nat) en vast (hard) materiaal en stelt dat er een interactie zal plaatsvinden tussen de verschillende zintuiglijke ervaringen van de materialen en de symptomen van de cliënt. Dit heeft invloed op het beeldend werkstuk van de cliënt. De theorie van Lusebrink sluit goed aan bij de behoeften van kinderen met autisme. Het werken aan de 'zintuiglijke dimensie' kan een kind met autisme, die wordt overweldigd door typische zintuiglijke input helpen (geciteerd in Martin, 2009). Wij hebben ervoor gekozen om de instructie van elke activiteit in beide klassen door een van ons uit te laten voeren. Hiervoor hebben wij gekozen zodat een activiteit op steeds eenzelfde manier wordt aangeboden, hierdoor zit houvast in de manier van aanbieden van de activiteit, dit draagt bij aan de betrouwbaarheid van de dataverzameling.

Veiligheid is belangrijk voor de leerlingen om in actie te komen in het medium en contact te maken met andere leerlingen en met ons. Om een veilige situatie tot stand te brengen gebruikten wij therapeutische technieken en hebben wij dit op de meest geschikte manier (methodisch) ingezet in het beeldend medium. Structuur is belangrijk voor de leerlingen, dit omdat zij volgens literatuur van Martin (2009), Baron-Cohen (2009), Verhulst (2008) en Spek (2013) behoefte hebben aan regelmaat en structuur. Wij hebben de mate van structuur aangepast aan de leerlingen. De werkvorm waarin gewerkt werd tijdens de sessies waren gebaseerd op de doelen en de werkwijze die wij passend vonden voor de doelgroep (Cilissen-Ysermans, 2011). Door in te spelen op de beleavingswereld van de leerlingen en aan te sluiten bij de interesses van de leerlingen kan er zin en vormgeving plaats vinden. De therapeutische techniek is afgeleid van het therapeutische handelen in algemeenheid. Wij hebben er bijvoorbeeld voor gekozen om tijdens verschillende activiteiten mee te doen, waardoor wij in staat waren om tijdens het werken laagdrempelige interventies te geven. Een interventie betekend, met een reden ingrijpen. Het doel is om een verandering te bewerkstelligen (Smeijsters, 2008)

Tijdens het gesprek met Natalie Savelsbergh en Gustien Reinartz op 20 januari 2015, hebben wij gebrainstormd over hoe wij de data van dit onderzoek wilden gaan verzamelen. Terugkijkend naar de vraag vanuit Natalie Savelsbergh, op welke manier een passend aanbod kan worden ontwikkeld voor kinderen met autisme, hebben wij voorgesteld om activiteiten vorm te geven vanuit het materiaal, enigszins gebaseerd op bij de mogelijkheden van het kind met autisme, blijkend uit literatuur, daarnaast ook met elementen die de grens opzoeken en daarmee inzicht bieden in de mogelijkheden. Door het therapeutische handelen tijdens het aanbieden van een activiteit kan worden afgestemd op de beleavingswereld van de kinderen.

Wij hebben het voorstel gedaan om gebruik te maken van video-opname. Met dit voorstel werd ingestemd. Na afloop van de sessie hebben wij onze opgedane informatie uit de observatie vergeleken en samengevoegd. Wij hebben gebruik gemaakt van een gestructureerde observatie. Dit houdt in dat wij ons hebben gericht op de drie kerngebieden, namelijk sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit. De video opnames hebben wij gebruikt om de schriftelijke observaties van tijdens de sessie aan te vullen en hiermee volledig te maken. Wij hebben individueel, tijdens het terugkijken van de video opnames observaties geschreven en deze gegevens vervolgens geplaatst onder de kerngebieden. Hierdoor waren wij in staat de gegevens te analyseren en te observeren (Migchelbrink, 2007). Om video-opname te mogen maken van de leerlingen hebben wij met de docenten overlegd wie van de ouders heeft aangegeven dat hun kind niet gefilmd of gefotografeerd mag worden. Ouders hadden hier in het begin van het jaar toestemming voor gegeven. Voor het maken van video-opname hebben wij een videocamera gebruikt van de audiovisuele dienst van Zuyd Hogeschool.

2.7 Actiefase

De actiefase bestond uit zes sessies die zijn aangeboden in een periode van zeven weken. Deze periode was van maandag 9 maart 2010 tot en met dinsdag 21 april 2010, met een tussenweek in week 15.

Datum	Activiteit
09 maart 2015	1: Papier
16 maart 2015	2: Ecoline/ wasco
23 maart 2015	3: Pastelkrijt
30 maart 2015	4: Klei
13 april 2015	5: Restmateriaal
20 april 2015	6: Kurk

Figuur 6

In deze periode zijn wij elke week op maandag en dinsdag op de St. Jan Baptist te Kerkrade aanwezig geweest. Tijdens dit onderzoek waren wij om 08.30 uur aanwezig, zodat wij met de docent van desbetreffende klas van die dag konden bespreken hoe de dag eruit zou gaan zien. Wij hebben op maandag in groep SO 3A activiteiten aangeboden en op dinsdag in groep VSO ADL 2A. De docenten van de groepen waren tijdens dit onderzoek in de groep aanwezig, omdat zij eindverantwoordelijk waren voor de leerlingen. Tijdens de sessies hebben wij video-opnames gemaakt en hebben na afloop van de sessie de werkstukken op foto vastgelegd. De sessies hadden telkens dezelfde structuur opbouw: de instructie aan de hand van pictogrammen, aangevuld met mondelinge instructie en vervolgens het beeldend werken. Groep SO 3A bestaat uit negen leerlingen die allemaal gediagnosticeerd zijn met autisme. Het zijn negen jongens met de leeftijden variërend van 6 t/m 13 jaar. Groep VSO ADL 2A bestaat uit 10 leerlingen die allemaal gediagnosticeerd zijn met autisme. Hiervan hebben vier jongens en een meisje deel genomen aan dit onderzoek. Wegens ziekte, verjaardagen of een andere invulling van de dag planning hebben niet alle leerlingen elke sessie deel kunnen nemen aan dit onderzoek. Bij de resultaten in hoofdstuk 3 wordt precies aangegeven hoeveel leerlingen uiteindelijk bij elke sessie deel hebben genomen.

Tijdens dit onderzoek hebben wij als duo veel samengewerkt. De afspraken die wij maakten hebben ons de mogelijkheid geboden om alle opties en mogelijkheden van dit onderzoek te bespreken, zodat wij het beiden eens waren met dat wat op papier kwam te staan en dat wat wij gingen uitvoeren in de praktijk. Naast voorgenoemde voordelen motiveerde het ons om op vaste dagen en tijden gericht bezig te zijn met dit onderzoek. Aan de hand van een weekschema, dat wij voorafgaand aan dit onderzoek hebben opgesteld, hebben wij dit onderzoek vormgegeven en tijdens dit onderzoek aangepast waar nodig. Het monitoren is het volgen van de uitvoering van het plan (Migchelbrink, 2007). Wij hebben tijdens dit onderzoek continu gegevens verzameld, over belangrijke aspecten van de uitvoering, doormiddel van observaties van de sessie, overlegmomenten en nabesprekingen met docenten, Gustien Reinartz en Natalie Savelsbergh. Wij hebben na elke activiteit nabespreking gedaan met de docenten, om zo na te gaan of er bepaalde uitingen of handelingen van een kind waren opgevallen tijdens het beeldend werken. Op deze manier hebben wij geïnformeerd naar de bevindingen van de docent en deze bevindingen meegenomen in de resultaten van dit onderzoek. Wij hebben tussentijds, na drie weken in de praktijk activiteiten te hebben aangeboden, een tussenevaluatie gehad met Gustien Reinartz en Natalie Savelsbergh. Dit heeft ervoor gezorgd dat de uitvoering de gewenste richting op ging en hebben wij ervoor gezorgd dat door samenwerking, de indirect betrokkenen daadwerkelijk bij dit onderzoek betrokken werden. Door constant terug te keren naar het weekschema dat wij hadden opgesteld konden wij checken in hoeverre wij vast hielden aan dit schema en daarbij horende taken, om op deze manier te kunnen monitoren. Tevens hebben wij de docenten gevraagd te kijken naar ons handelen, zodat ze ons konden voorzien van tips en/of feedback. Op deze manier waren wij in staat het handelen als beeldend therapeut op een adequate wijze uit te voeren. Deze procesmonitoring zorgde ervoor dat dit onderzoek zich in de gewenste richting bleef ontwikkelen en onderdeel werd van de 'look'- 'think'- 'act'-circulatie van de 'Basis Action Research Routine' van Stringer (geciteerd in Migchelbrink, 2007).

2.8 Evaluatiefase

Migchelbrink (2007) zegt dat evaluatieonderzoek in de verschillende fases van een actieonderzoek ingezet kan worden. Tijdens dit onderzoek was het belangrijk om te checken of dit onderzoek nog steeds bijdroeg aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Dit hebben wij gedaan door tussentijds terug te kijken naar de doelstelling en een weergave te maken in hoeverre dit onderzoek het gewenste effect heeft gehad. In onderstaande paragraaf wordt weergegeven hoe de data zijn geanalyseerd.

In dit actiegericht onderzoek werd gestreefd naar co-creatie. Doordat de nadruk van dit onderzoek op de ontwikkel- en actiefase lag, was het belangrijk om nauw met de indirect betrokkenen samen te werken. Op deze manier kon een aanbod worden ontwikkeld, dat mogelijk was binnen de praktijk en beantwoording kon geven aan de vraagstelling. Tijdens de beginfase van dit onderzoek werd actief contact gezocht met verschillende actoren. Samen met Gustien Reinartz hebben wij besproken welke leerlingen geschikt zouden zijn voor dit onderzoek en werden wij geïnformeerd over de gang van zaken binnen St. Jan Baptist. Daarnaast werd kennis over de doelgroep, vanuit de school overgedragen aan ons. Hierdoor waren wij in staat om een gericht aanbod samen te stellen voor de leerlingen met autisme die betrokken waren bij dit onderzoek. Door in de praktijk, St. Jan Baptist, aanwezig te zijn hebben wij nauw contact gehad met de docenten van de klassen die betrokken waren bij dit onderzoek. De docenten waren tijdens de sessies in het lokaal aanwezig en bereid, om na afloop van de sessies samen met ons te reflecteren. Tevens heeft Natalie Savelsbergh ons informatie gegeven over de doelgroep. Aangezien ze zelf ervaringsdeskundige is, als ouder van een kind met autisme, was het voor ons interessant om met haar over de doelgroep te praten. Dit omdat ze het kind vanuit een andere invalshoek bekijkt en ze als ouder ervaart wat haar kind op school aangeboden krijgt op het gebied van beeldend werken.

De samenwerking tijdens de actiefase met de leerlingen verliep goed. De leerlingen die beeldend werken in hun dagprogramma, deden actief mee en waren enthousiast om iets nieuws te leren en te maken. Doordat wij dit onderzoek in een duo uitvoerden, kon er meer data geverifieerd en verkregen worden en konden wij elkaar voorzien van inhoudelijke, feedback, waardoor wij relevante informatie voortkomend uit de feedback, mee konden nemen naar de volgende sessie. Hierdoor vond er een verbetering van het methodisch handelen plaats, konden er meer data verkregen worden en hadden wij extra feedback. Er heeft een ervaringsgerichte evaluatie (Migchelbrink, 2007) plaatsgevonden met de docenten Saskia Heutz en Melanie Wetzler. Het evaluatieonderwerp was vooraf gestructureerd door vragen die wij hadden opgesteld. Hierdoor hebben wij de direct betrokkenen, betrokken bij de evaluatie van dit onderzoek. Wij hebben bijvoorbeeld naar hun ervaringen wat betreft handelingen, gedrag, uitingen van de leerlingen gevraagd en wat ze van de opbouw van de activiteit, gebruik van materialen, onze houding tegenover de leerlingen vonden. Deze ervaringen hebben wij meegenomen naar de discussie in hoofdstuk 4. Na afloop van het schrijven van de scriptie, gaan wij de resultaten in de praktijk, op St. Jan Baptist middels een presentatie aanbieden. De direct betrokken van dit onderzoek, Natalie Savelsbergh, Gustien Reinartz, Saskia Heutz en Melanie Wetzler, maar juist ook de indirect betrokken, de docenten van St. Jan Baptist en de ouders van de leerlingen die hebben deelgenomen worden uitgenodigd om hierbij aanwezig te zijn. Door een vakantie periode van 3 weken bij St. Jan Baptist hebben wij na deze vakantie, op maandag 18 mei 2014 de vragenlijsten voor de ouders, aan de leerlingen uitgedeeld. Wij hebben deze formulieren vrijdag 29 mei 2014 opgehaald bij St. Jan Baptist. Wegens beperkte tijd hebben wij de uitkomsten van deze vragenlijsten niet meegenomen in de resultaten. De uitkomsten van de vragenlijsten staan in bijlage 2.

2.8.1 Data- analyse

De data van dit onderzoek zijn in de vorm van observatiegegevens. Dit bestond uit beschrijvingen van de open observaties die tijdens de sessies werden opgeschreven en video-opnames. Migchelbrink (2007) geeft aan dat het analyseren van de data betekent dat er via inhoudelijke ordening een beeld gevormd wordt van wat er in de verzamelde materiaal besloten ligt. Na de actiefase zijn de data aan de hand van verschillende thema's geordend. Deze thema's zijn opgesteld aan de hand van de literatuurstudie en door opvallende overeenkomsten die uit de tekst te destilleren waren, de zogenaamde codes of labels, om thema's of concepten in de gegevens op te sporen (Migchelbrink, 2007). Hierdoor zijn de volgende thema's vastgelegd: sociaal contact, communicatie en flexibiliteit. Wij hebben gebruik gemaakt van deze thema's omdat dit de drie kerngebieden van autisme zijn. Middels dit onderzoek willen wij antwoord krijgen op de vraag: Welke materialen, technieken en werkvormen uit de beeldende therapie zijn geschikt om zicht te krijgen op de mogelijkheden van autistische kinderen op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit?

Per kerngebied hebben wij de meest overeenkomende kenmerken uit de literatuur onderverdeeld (zie figuur 6). Deze meest overeenkomende kenmerken per kerngebied komen voort uit literatuur van Martin (2009), Baron-Cohen (2009), Verhulst (2008) en de poster met gedragskenmerken kinderen met autisme van de NVA (Nederlandse Vereniging voor Autisme). Onder het kerngebied sociaal gedrag hebben wij zelf het verschil gemaakt ten opzichte van therapeut en medeleerling. Dit hebben wij gedaan om zo en duidelijker beeld te verkrijgen op welke wijze de leerlingen sociaal gedrag laat zien, zowel als in sociaal gedrag tussen therapeut en medeleerling.

Sociaal gedrag	Communicatie	Flexibiliteit
- Oogcontact - Gebaren / fladderen <i>Relatie cliënt therapeut:</i> - Volgt instructie / handeling / interventies - Kopieert - Accepteert hulp - Afstand / nabijheid <i>Relatie cliënt medeleerling:</i> - Kijkt naar handeling / werk van ander - Kopieert - Deelt materiaal <i>Ruimtegebruik</i> - Manier van werken - Afstand werk - Bewegingen	- Neemt zelf initiatief in gesprek - Leidt het gesprek - Afwezigheid van spraak - Stemvolume - Geeft antwoord op vragen - Vraagt hulp - Stelt vragen - Echolalie - Brengt onderwerp in - Zich uitdrukken	- Werkt gedetailleerd - Categoriseert - Experimenteert - Keuzes maken - Voorstellingsvermogen - Raakt overprikkeld - Eigen inbreng / vormgeving - Behoeftte aan structuur / controle - Concentratiehoog - Weerstand

Figuur 7

Wij hebben ervoor gekozen een begrippenlijst te ontwikkelen, zodat wij beiden eenzelfde betekenis geven aan kenmerken tijdens het observeren en bij het invullen van de observatieschema's en wij hierin geen interpretaties voegen. Wij hebben de begrippen gedefinieerd welke voor ons niet concreet waren. Naast het concretiseren van de begrippen als meerwaarde tijdens het observeren, was het bij het verwerken van de resultaten een meerwaarde om beknopte elementen te gebruiken zodat de data concreet, passend bij het element van het kerngebied beschreven kon worden.

<i>Oogcontact:</i>	non-verbaal contact middels de ogen, aankijken van een persoon
<i>Instructie:</i>	wat verteld wordt over hoe je iets kunt uitvoeren
<i>Interventie:</i>	met een reden ingrijpen. Het doel is om een verandering te bewerkstelligen
<i>Afstand/nabijheid:</i>	de afstand ten opzichte van de ander, nabijheid is dichtbij
<i>Afwezigheid van spraak:</i>	onvolledige zinnen, het gebruik van weinig woorden
<i>Echolalie:</i>	herhalen van wat de ander zegt
<i>Zich uitdrukken:</i>	in woorden zeggen wat je denkt
<i>Gedetailleerd werken:</i>	tot in de details, secuur werken
<i>Experimenteren:</i>	iets uitproberen, een experiment uitvoeren
<i>Voorstellingsvermogen:</i>	verbeeldingsvermogen, fantasie
<i>Eigen inbreng/vormgeving:</i>	iets van jezelf toevoegen, eigen idee inbrengen
<i>Structuur- controle behoefte:</i>	behoefte aan regels, bepaalde manier van werken
<i>Concentratiehoog:</i>	geeft aan hoe lang en hoe intensief iemand zijn aandacht op iets kan richten

De observatiegegevens van de sessies hebben wij per activiteit en per leerling onderverdeeld in de elementen voortkomend uit de kerngebieden van autisme. Wij hebben eerst individueel de data van de observaties tijdens de activiteit verwerkt in de schema's. Hierin hebben wij elkaar aangevuld. Wij hebben, wanneer er verschillen waren, middels videobeelden de ander laten zien waar en hoe een kenmerk zichtbaar was geworden tijdens de activiteit. Doordat wij tijdens het verzamelen van de data

in de praktijk aanwezig waren en zelf deelnamen aan de activiteiten, participerende observatie genoemd (Migchelbrink, 2007), was de data vanuit deze observatie niet volledig. Wij hebben ervoor gekozen de videobeelden van alle activiteiten te kijken en alles op te schrijven wat zichtbaar was. De individueel verzamelde data hebben wij vergeleken. Door de verkregen data van de participerende observatie aan te vullen met de data verkregen uit de videobeelden ontstond een volledig beeld. Wij hebben de data van de geobserveerde groepen in aparte schema's geplaatst. Hiervoor hebben wij gekozen omdat groep SO 3A speciaal onderwijs is en groep VSO ADL 2A voortgezet speciaal onderwijs. Op het moment dat data uit de observatie zicht bood op een meerdere elementen van een kerngebied hebben wij ervoor gekozen deze data te gebruiken voor beide elementen.

Vervolgens hebben wij alle ingevulde schema's afgedrukt. Middels arceringen hebben wij vervolgens de meest overeenkomende handelingen/uitingen per kerngebied: sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit in beeld gebracht. Deze handelingen/uitingen van de leerlingen hebben wij geturfd en vervolgens uitgeschreven. Het gegeven dat een groep speciaal onderwijs is en een groep voortgezet speciaal onderwijs, hebben wij middels schema overeenkomsten en verschillen in beeld gebracht. Hierin is onderscheid gemaakt tussen de kenmerken die wel of niet zichtbaar zijn geworden bij de meerderheid van alle leerlingen en kenmerken die wel of niet zichtbaar zijn geworden bij de meerderheid van de leerlingen per groep.

Doordat bij het aanbieden van de activiteiten onderscheid is gemaakt in tweedimensionale en driedimensionale activiteiten, hebben wij dit gegeven gebruikt om bij resultaten onderscheid te maken in het zicht dat tweedimensionale en driedimensionale activiteiten biedt op sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit. Onder de kerngebieden hebben we voorafgaand vanuit de literatuur elementen geplaatst die vallen onder het kerngebied. Sociaal gedrag twaalf kenmerken en communicatie en flexibiliteit tien kenmerken. Doordat van zowel tweedimensionaal als driedimensionaal drie activiteiten zijn aangeboden, konden de aantallen die zichtbaar waren geworden per activiteit en per kerngebied worden opgeteld. Op deze manier werden verschillen in welke mate tweedimensionaal en driedimensionaal activiteiten zicht hadden geboden op het sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit.

Hoe de werkvorm, materiaal en techniek bij heeft gedragen aan het zicht krijgen op het sociaal gedrag, de communicatie en de flexibiliteit komt in de discussie aan de orde.

2.8.2 Kwaliteitscriteria

Dit actiegericht onderzoek moet resultaten opleveren die te vertrouwen zijn, daarom is het goed om stil te staan bij hoe je dit onderzoek betrouwbaar kunt maken (Migchelbrink, 2007). In dit hoofdstuk zijn de criteria voor een actiegericht onderzoek weergegeven met daarbij beschreven de wijze waarop deze ingezet zijn.

Samenwerking

Bij het criterium samenwerking gaat het erom dat de samenwerking tussen de onderzoeker en de betrokkenen het beoogde effect heeft (Migchelbrink, 2007). De samenwerking met Natalie Savelsbergh van de Vrije Akademie, verliep over het algemeen goed. Binnen de gesprekken hebben wij assertief gehandeld, omdat bleek dat wij niet helemaal op een lijn zaten wat betreft de vormgeving van dit onderzoek. Gramsbergen (2005) beschrijft assertiviteit dat je opkomt voor je eigen belang en behoeften zonder een ander te kwetsen. Als je te weinig opkomt voor je eigen belangen dan komt dat vaak als passief over, je laat over je heen lopen. Wij hebben voornamelijk gecommuniceerd via mail. Wij maakten afspraken om bij elkaar te komen, te evalueren en vragen te beantwoorden. De inhoud van de mail stelden wij in duo op zodat wij het beiden eens waren over dat wat verstuurd werd per mail. Natalie Savelsbergh was enthousiast en nieuwsgierig naar dit onderzoek, dit gaf ons motivatie. Tevens hebben wij van Natalie Savelsbergh toestemming gekregen om de klei-oven van de Vrije Akademie te mogen gebruiken tijdens dit onderzoek. De samenwerking met Gustien Reinartz van St. Jan Baptist, heeft tijdens het gehele onderzoek plaatsgevonden. Wij hebben een goed en informerend eerste gesprek gehad, waarin wij kennis hebben gemaakt met Gustien Reinartz, de docenten van de leerlingen welke direct betrokken zijn bij dit onderzoek. Tevens hebben wij tussentijds een evaluatie gehad waarin wij Gustien op de hoogte stelden over het verloop van dit onderzoek. Tijdens deze gesprekken hebben wij een actieve luisterhouding getoond. Remmerswaal (2008) beschrijft dat actief luisteren een manier van luisteren is waarbij je door gedrag laat zien dat je echt luistert. Het gaat bij actief luisteren om de volgende gedragskenmerken: de spreker aankijken, het stellen van vragen, hummen en samenvatten of parafraseren. Wij hebben hierbij rekening gehouden met wensen en behoeften en mogelijkheden van Gustien Reinartz vanuit St. Jan Baptist. Na het gesprek hebben wij

per mail contact gehad met Gustien Reinartz. Dit voor vragen en onduidelijkheden die wij hadden na afloop van het kennismakingsgesprek, maar ook als wij tijdens dit onderzoek vragen hadden. Wij hebben zowel Natalie Savelsbergh als Gustien Reinartz een update van dit onderzoek gestuurd om hen beiden de mogelijkheid te bieden om betrokken te zijn en te blijven bij dit onderzoek. Doordat wij de docenten Saskia Heutz en Melanie Wetzler wekelijks, tijdens het uitvoeren van dit onderzoek zagen, zijn wij in staat geweest hen mondeling op de hoogte te stellen over het verloop van dit onderzoek.

Reflectie

Migchelbrink (2007) verwoordt de reflectie van een actiegericht onderzoek als continue en interactief in het veranderingsproces. Tijdens het opstellen van de scriptie zijn wij wekelijks bij elkaar gekomen en hebben wij gereflecteerd op het individuele geschreven gedeelte. Deze gedeeltes hebben wij elkaar voorgelegd en besproken. Hierdoor konden wij elkaar op de hoogte stellen, elkaar feedback geven en wijzigingen doorvoeren, dit zijn wekelijkse reflectiemomenten waarbij door middel van verbale communicatie gecommuniceerd wordt. Daarnaast vond ook reflectie op school plaats tijdens bijeenkomsten met docent Ingrid Penzes en Anja Cilissen-Ysermans. Met betrekking tot de inhoud van ons verslag hebben wij zowel Natalie Savelsbergh als Gustien Reinartz om inhoudelijke feedback gevraagd, dit om op deze manier de mening van een lezer vanuit een ander perspectief mee te nemen. Tevens hebben wij wekelijks na het uitvoeren van de activiteit, gereflecteerd met de docenten van de betrokken groepen Saskia Heutz en Melanie Wetzler. Hierin werden eerste reacties vanuit de docenten met betrekking tot de activiteit bespreekbaar gemaakt, bijvoorbeeld gedragingen, uitingen van leerlingen die opvallend waren en het gebruik van de verschillende materialen. Tevens hebben zij ons wekelijks na het uitvoeren van de activiteit, voorzien van feedback. En na afloop van het gehele onderzoek voorzien van feedback over het verloop van dit onderzoek, het aanbieden van de activiteiten. Deze uitwerking is terug te vinden in de resultaten.

Kennisbronnen

In dit onderzoek worden meerdere kennisbronnen geraadpleegd die elkaar aanvullen. Wij hebben tijdens dit onderzoek allereerst geput uit literatuur (boeken, onderzoek artikelen, tijdschriften en internetpagina's). Verder hebben wij gebruik gemaakt van de kennis en expertise van betrokkenen: Ingrid Penzes, Anja Cilissen-Ysermans, Natalie Savelsbergh, Gustien Reinartz en docenten Saskia Heutz en Melanie Wetzler. Daarnaast hebben wij ook geput uit onze eigen kennis en ervaring vanuit de opleiding en vanuit stage ervaringen. Ten slotte is er gebruikt gemaakt van literatuurbronnen bij het verklaren en interpreteren van de resultaten om de andere kennisbronnen te versterken.

Bruikbaarheid

In het criteria 'bruikbaarheid' wordt de vraag gesteld of de ingewonnen informatie van betekenis is en bruikbaar is voor de dagelijkse handelingssituatie van de betrokkenen. Uit de probleemstelling is gebleken dat er weinig onderzoek is gedaan naar de combinatie beeldende therapie en kinderen met autisme. Het is daarom relevant om dit onderzoek uit te voeren, omdat dit een bijdrage kan hebben in de beroepspraktijk. Dit onderzoek is specifiek ingericht naar de situatie op de St Jan Baptist. Door een gekaderde populatie kunnen ook andere praktijkplaatsen de analyse van de gegevens vertalen naar de eigen werking. Andere professionals kunnen door de omschreven eigenschappen van de doelgroep de vertaling maken naar andere doelgroepen met gelijkaardige kenmerken. Doordat dit onderzoek ook het methodisch handelen wil verbeteren en verbeteren is de bruikbaarheid voor ons als onderzoekers ook significant. Het is belangrijk om als toekomstig professional constant kritisch te kijken naar het eigen methodisch handelen en zo veel mogelijk relevante informatie uit ervaringen en onderzoeken te halen.

Transparantie

Migchelbrink (2007) beschrijft dat het bij een actieonderzoek belangrijk is dat de stappen, doelen en methoden, helder en navolgbaar zijn. In dit onderzoek is gewerkt volgens een vooraf opgesteld draaiboek van actiegericht onderzoek (Pénzes, Poismans, Cilissen, & Welten, 2014-2015). Dit kader heeft gezorgd voor een overzichtelijk verloop van de onderzoeksfases en de opbouw van dit verslag. Na de probleemgebied-verkenning is een onderzoeksvraag opgesteld en zijn de doelen van dit onderzoek zo helder mogelijk beschreven. De stappen die genomen zijn om dit onderzoek in de praktijk te brengen zijn met het draaiboek als rode draad, omschreven in de hoofdstukken van dit verslag. In de bijlagen zijn verschillende bijkomende informatiebronnen toegevoegd om het verloop van het actieonderzoek helder te krijgen. Ten slotte wordt in de samenvatting van dit onderzoek zicht geboden op het totale verloop van dit onderzoek, met daarin de onderzoeksvraag, de doelen, de

resultaten en de discussie samengevat. Tijdens dit onderzoek hebben wij gebruik gemaakt van een planning, waarin stond benoemd welke acties wij wilden ondernemen, bijvoorbeeld evaluaties en overlegmomenten vastleggen, wie welke taak op zich, het voorbereiden van activiteiten, het sturen van activiteiten naar de betrokken docenten, brief opstellen voor de ouders etc.

Kritische en zorgvuldige omgang met aannames

Het is van belang om kritisch en zorgvuldig om te gaan met aannames, interpretaties en verschillende gezichtspunten (Migchelbrink, 2007). Meer van, Neijenhof van en Brouwers (2001) beschrijft dat je voor een goede communicatie moet kunnen waarnemen wat er om je heen gebeurt. Niet alles is altijd wat het lijkt en daarom helpt het om met een open blik en onbevooroordeeld naar de dingen te kijken. Dit vergroot de kans op een goede interpretatie. Hierdoor konden wij tijdens verschillende overlegmomenten met de diverse betrokkenen van dit onderzoek aannames, interpretaties en verschillende gezichtspunten toelaten en samen verkennen. De nieuwe gezichtspunten en interpretaties konden wij meenemen in het vervolg van dit onderzoek. Daarnaast hebben wij de gesprekken met Natalie Savelsbergh en Gustien Reinartz op het eind samengevat om na te gaan of wij de ander goed hebben begrepen en de informatie die wij hebben genoteerd klopt (Meer van, et al., 2001). Hierdoor worden aannames uitgesloten. Er werd met grote zorgvuldigheid getracht om de observaties zo zuiver mogelijk te houden en te ontdoen van interpretaties en die interpretaties en verklaringen pas in de discussie naar voren te laten komen. Bij elke onderzoekssessie zijn wij beiden aanwezig geweest en hebben wij apart van elkaar geobserveerd. De video-opnames hebben wij apart van elkaar geobserveerd. Hierdoor hebben wij elkaars observaties kunnen aanvullen, waardoor wij de observaties compleet konden maken. Tevens waren de betrokken docenten bij elke sessie aanwezig. Zo kon er vanuit verschillende gezichtspunten naar de observaties gekeken worden.

Verantwoording

Migchelbrink (2007) geeft aan dat het van belang is om te verantwoorden wat er in het actiegericht onderzoek gebeurt. In iedere fase van dit onderzoek wordt weergegeven op welke manier er is gehandeld en waarom juist voor deze manier van handelen is gekozen. Tijdens dit onderzoek zullen wij gebruik maken van video-opnames, waardoor wij kunnen reflecteren op ons eigen handelen en kunnen achterhalen of een interventie mogelijk invloed heeft gehad op het verloop van een situatie.

3. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de gegevensanalyse op een rij gezet. De belangrijkste gegevensbronnen zijn zoals reeds omschreven de observaties van de onderzoekers samen met de data uit de geobserveerde video-opnames. Het onderzoek richt zich op de vraag: Welke materiaal, technieken en werkvormen uit de beeldende therapie zijn geschikt om zicht te krijgen op de mogelijkheden van autistische kinderen op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit? Om zo dicht mogelijk aan te sluiten bij de onderzoeksvraag en ervoor te zorgen dat de vraag zo goed mogelijk beantwoord kon worden, is tijdens het analyseren van de data allereerst gekeken op welke kerngebieden zicht was verkregen. Onder de drie kerngebieden vallen verschillende kenmerken. Dit staat in de data analyse duidelijk beschreven (zie paragraaf 2.8.1).

Overstijgend voor alle activiteiten die zijn aangeboden wordt in figuur 8 weergegeven welke overeenkomende elementen alle activiteiten in zich hadden. Vervolgens wordt per activiteit het materiaal, de techniek en de werkvorm uitgeschreven. Dit maakt per activiteit de driehoek cliënt-therapeut-medium volledig. De totale uitwerking van de driehoek per activiteit is terug te vinden in de bijlage 3. In bijlage 4 worden de ontstane producten door middel van foto's weergegeven.

Clïënt	Therapeut
Veiligheid:	Werkvorm:
- Eigen klaslokaal - Aparte werkplek in het lokaal - Activiteit wordt in dagprogramma opgenomen (pictogram) - Eigen docent is aanwezig - Wasbak aanwezig - Materiaal ligt klaar, zichtbaar, buiten handbereik	Individueel in tweetal. Per activiteit werken leerlingen individueel in een tweetal en worden individueel begeleid.
Structuur:	Therapeutische houding:
- Werkvorm wordt a.d.h.v. pictogrammen doorlopen - Werkstation	- Empatische houding* - inspelen op het hier en nu - open houding: open staat voor vragen en luisteren wat de leerlingen te vertellen hebben.
Zin- en vormgeving:	Opbouw:
- Sensopathisch materiaal - Vormgeven volgens eigen inbreng binnen aangereikt kader	- Pictogrammen doornemen - Thema inleiden - Materiaal ontdekken - Informatie over hantering bevestiging materiaal - Werken in het medium - Opruimen, handen wassen.

Figuur 8

*Empatische houding: De beeldend therapeut geven wij blijk aan empathie, door het proces van de leerlingen verbaal te begeleiden, door het aanbieden van beeldende materialen en activiteiten en door samen met de leerlingen in het medium te werken (Smeijsters, 2008)

3.1 Resultaten per activiteit

Allereerst bespreken wij per activiteit de opzet van de activiteit en geven we weer welke materialen, technieken en werkvormen zijn ingezet. Vervolgens beschrijven wij wat zichtbaar is geworden tijdens de verschillende observaties. Deze zijn weergegeven onder de drie kerngebieden sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit.

Activiteit 1: Papier (tweedimensionaal)

De leerlingen hebben de opdracht gekregen om een kale boom tekenen, na het naar buiten kijken, hoe de bomen er op dat moment er buiten uitzagen. Hierna kregen de leerlingen verschillende soorten papier aangereikt. De leerlingen werden uitgenodigd aan de verschillende soorten papier te voelen. Wij hebben de leerlingen laten zien hoe van het papier een prop gemaakt kon worden. De leerlingen kregen de opdracht het papier te scheuren en hierna te proppen. De proppen hebben de leerlingen in/op de getekende boom geplakt.

Deelname aan de activiteit: 13/14 leerlingen.

Materialen:	A3 stevig wit papier; 4 kleuren zijdevloeiend papier; 4 kleuren vliegerpapier; 4 kleuren crêpepapier; vloeibare plaksel in pot met kwast en HB potloden.
Therapeutische technieken:	Pictogrammen; voorbeelden van bomen; materiaal ontdekken; informatie over hantering en bevestiging materiaal. <i>Interventies:</i> meedoen met proppen; meehelpen met opplakken van proppen.
Materiaal technieken:	tekenen; scheuren; proppen.
Werkvorm:	individueel werken in een tweetal

Sociaalgedrag

Bij alle leerlingen werd zichtbaar of hij/zij oogcontact maakte met de therapeut en met andere leerlingen. Hiervan hebben acht leerlingen daadwerkelijk oogcontact gemaakt. Alle leerlingen keken naar de handelingen van de therapeut, alle leerlingen volgden de instructie op en alle leerlingen keken naar buiten om te kijken naar een boom tijdens het geven van de instructie. Alle leerlingen voelden aan de verschillende soorten papier. Tien leerlingen luisterden naar het geluid, tijdens het proppen van het papier bij het oor. Bij zes leerlingen werd zichtbaar dat zij de proppen die de therapeut maakte, gebruikte om dit bij hun eigen werk toe te voegen. Negen leerlingen accepteerden hulp van de therapeut bij het maken van proppen. Dit heeft zicht geboden op van relatie tussen therapeut en cliënt.

Tijdens deze activiteit heeft alleen SO3A individueel in een tweetal gewerkt, in groep VSO2A was dit niet haalbaar vanwege organisatorische redenen. Acht leerlingen van SO3A hebben aan deze activiteit deelgenomen. Bij alle leerlingen van SO3A werd zichtbaar dat zij het materiaal dat centraal op de tafel lag, deelden met elkaar. Vijf leerlingen keken naar de handeling en naar het werk van de ander en drie leerlingen namen de handeling van de andere leerling over. Dit heeft zicht geboden op relatie tussen cliënt en medeleerling.

Acht leerlingen werkten tijdens het tekenen van een boom op het papier, dicht op het werk. Bij zeven leerlingen werd zichtbaar dat zij met de vingers proppen maakten en zes leerlingen deden dit proppen tussen beide handen. Zeven leerlingen gingen staan om materialen te pakken, zes leerlingen stonden tijdens het scheuren en het proppen van het papier en zeven leerlingen maakten grote bewegingen tijdens het scheuren van het papier. Dit heeft zicht geboden op het ruimtegebruik van de leerlingen.

Communicatie

Negen leerlingen vroegen voorafgaand aan de activiteit wat we gingen doen. Tijdens de instructie namen acht leerlingen zelf het initiatief om de pictogrammen hardop voor te lezen. Acht leerlingen stelden vragen over de hantering van het materiaal. Alle leerlingen hadden een normaal tot luid stemvolume. Vijf leerlingen herhaalden het laatste woord dat door de therapeut en/of door de

medeleerling gezegd werd (echolalie). Alle leerlingen benoemden welke kleur of soort papier zij wilden gebruiken. Elf leerlingen maakten onvolledige zinnen en/of gebruikten weinig woorden tijdens de contactname. Drie leerlingen benoemden het aantal propfen dat hij/zij heeft gemaakt.

Flexibiliteit

Alle leerlingen scheurden het papier, daarnaast trokken negen leerlingen aan het papier. Alle leerlingen gebruikten meer dan één soort papier. Alle leerlingen kozen zelf (uit de 3 voorbeelden) de soort boom die ze wilden maken, waarbij zeven leerlingen gebruik maakten van voorbeelden. Twaalf leerlingen gaven de boom onrealistische kleuren. Alle leerlingen hebben eigen inbreng gehad in vormgeving. Elf leerlingen plakten de propfen papier, verschillend van kleur, willekeurig in de boom. Drie leerlingen werkten in detail en categoriseerden de kleuren. Tien leerlingen keken terug naar de pictogrammen. Alle leerlingen gingen door tot de boom gevuld was. Figuur 9 geeft weer of een kenmerk van een kerngebied aan de orde is gekomen tijdens activiteit 1: papier.

Sociaal gedrag:	Communicatie:	Flexibiliteit:
Oogcontact Gebaren/fladderen <u>Relatie cliënt therapeut:</u> Opvolgen instructie/ handeling/interventie Kopiëren Accepteren hulp Afstand/nabijheid <u>Relatie cliënt medeleerling:</u> Kijken naar handeling/werk Kopiëren Delen materiaal <u>Ruimtegebruik:</u> Manier van werken Afstand werk Bewegingen	Initiatief name tot gesprek Leiden van het gesprek Afwezigheid van spraak Stemvolume Antwoorden op vragen Hulp vragen Vragen stellen Echolalie Onderwerp inbrengen Zich uitdrukken	Gedetailleerd werken Categoriseren Experimenteren Keuzes maken Vorstellingsvermogen Overprikkeld raken Eigen inbreng / vormgeving Structuur- controle behoefte Concentratiehoog Weerstand

Figuur 9

Blauw	zichtbaar bij de meerderheid leerlingen
Groen	niet zichtbaar bij de meerderheid leerlingen
Oranje	alleen zichtbaar bij meerderheid leerlingen Speciaal Onderwijs
Rood	alleen zichtbaar bij meerderheid leerlingen Voortgezet Speciaal Onderwijs
Paars	niet bruikbaar

Activiteit 2: Ecoline en wasco (tweedimensionaal)

Op tafel lagen diverse sjablonen van huizen/gebouwen. De leerling werd gevraagd in wat voor soort huis hij/zij woont en welk sjabloon het meest lijkt op dat waar hij/zij in woont. De leerling koos een sjabloon en ging dit omlijnen met geel krijt. Vervolgens koos de leerling één kleur ecoline en bracht dit met een penseel aan op het papier. Vervolgens werd de leerling gevraagd waar hun huis staat. De leerling mocht een eigen straat ontwerpen en deze vormgeven middels sjablonen (of eigen inbreng in vormgeving). Bij het opzetten van de straat, is gebruik gemaakt van wit krijt op wit papier. Nadat de leerling de straat met krijt had ontworpen mocht het kind met één of meerdere kleuren ecoline het vel vullen. De straat die het kind heeft ontworpen werd zichtbaar.

Deelname aan de activiteit: 12/14 leerlingen.

Materialen: A4 papier wit stevig; wasco krijt wit en geel; 5 kleuren ecoline; penselen; sjablonen huis (6); deuren en ramen (4); onderlegvellen.

Therapeutische technieken: pictogrammen; sjablonen; compositie.
Interventies: vasthouden sjabloon; vasthouden potje ecoline

Materiaal technieken: omlijnen van sjablonen; ecoline aanbrengen op papier met penseel; verrassingseffect.

Werkvorm: individueel werken in een tweetal.

Sociaalgedrag

Bij alle leerlingen werd zichtbaar of hij/zij oogcontact maakte met de therapeut en met andere leerlingen. Hiervan hebben acht leerlingen daadwerkelijk oogcontact gemaakt. Alle leerlingen keken naar de handelingen van de therapeut en alle leerlingen volgden de instructie op. Acht leerlingen accepteerden hulp van de therapeut bij het vasthouden van het sjabloon. Dit heeft zicht geboden op de relatie tussen therapeut en cliënt.

Vier leerlingen namen een handeling van een andere leerling over (kopiëren) en zes leerlingen keken naar de handeling en naar het werk van de ander. Zes leerlingen wachtten tot de andere leerling klaar was voor een volgende instructie volgde. Dit heeft zicht geboden op de relatie tussen cliënt en medeleerling.

Tien leerlingen maakten in beweging duidelijk hoe hun eigen huis eruit ziet. Alle leerlingen werkten dicht op het werk en alle leerlingen maakten kleine bewegingen tijdens het omlijnen van de sjablonen. Vijf leerlingen werkten staand tijdens de activiteit. Dit heeft zicht geboden op het ruimtegebruik van de leerlingen.

Communicatie

Drie leerlingen spraken een andere leerling na. Tijdens de instructie namen negen leerlingen zelf het initiatief om de pictogrammen hardop voor te lezen. Zeven leerlingen stelden vragen over (de hantering) van het materiaal. Alle leerlingen hadden een normaal tot luid stemvolume. Zeven leerlingen drukten in woorden uit wat hij/zij dacht. Vier leerlingen herhaalden het laatste woord dat door de therapeut en/of door de medeleerling gezegd werd (echolalie). Negen leerlingen benoemden hun keuzes en/of handelingen. Tien leerlingen maakten onvolledige zinnen en/of gebruikten weinig woorden. Vier leerlingen vroegen tussendoor of ze hun handen mochten wassen.

Flexibiliteit

Acht leerlingen herkenden huizen in de vormen van 6 sjablonen. Alle leerlingen omlijnden secuur het sjabloon. Vier leerlingen gebruikten het vel papier staand en acht leerlingen liggend. Tien leerlingen gebruikten meer dan één van de vijf kleuren ecoline en vijf leerlingen mengden de kleuren ecoline. Tien leerlingen keken tussentijds terug naar de pictogrammen. Alle leerlingen kozen zelf een sjabloon. Alle leerlingen gaven het huis / de straat onrealistische kleuren (fantasie). Alle leerlingen hebben eigen inbreng gehad in vormgeving. Negen leerlingen keken naar de verkleuring van het water tijdens het uitspoelen van het penseel. Vijf leerlingen werkten met de ecoline binnen de lijnen van het wascokrijt.

Figuur 10 geeft weer of een kenmerk van een kerngebied aan de orde is gekomen tijdens activiteit 2: wasco en ecoline.

Sociaal gedrag:	Communicatie:	Flexibiliteit:
Oogcontact Gebaren/fladderen <u>Relatie cliënt therapeut:</u> Opvolgen instructie/handeling/interventie Kopiëren Accepteren hulp Afstand/nabijheid <u>Relatie cliënt medeleerling:</u> Kijken naar handeling/werk kopiëren Delen materiaal <u>Ruimtegebruik:</u> Manier van werken Afstand werk Bewegingen	Initiatief name tot gesprek Leiden van het gesprek Afwezigheid van spraak Stemvolume Antwoorden op vragen Hulp vragen Vragen stellen Echolalie Onderwerp inbrengen Zich uitdrukken	Gedetailleerd werken Categoriseren Experimenteren Keuzes maken Voorstellingsvermogen Overprikkeld raken Eigen inbreng / vormgeving Structuur- controle behoefte Concentratieboog Weerstand

Figuur 10

Blauw	zichtbaar bij de meerderheid leerlingen
Groen	niet zichtbaar bij de meerderheid leerlingen
Oranje	alleen zichtbaar bij meerderheid leerlingen Speciaal Onderwijs
Rood	alleen zichtbaar bij meerderheid leerlingen Voortgezet Speciaal Onderwijs
Paars	niet bruikbaar

Activiteit 3: Pastelkrijt (tweedimensionaal)

De leerlingen kregen de opdracht een dier te tekenen met wit potlood op zwart papier. Samen met de leerlingen zijn wij na gegaan welke dieren er allemaal bestaan en welk dier het kind zou willen tekenen. Als zich voordeed dat de leerling niet goed tot een eigen ontwerp kwam, hadden we (6) basisafbeeldingen van dieren. Na het tekenen van het dier, mochten de leerlingen het dier invullen met pastelkrijt.

Deelname aan deze activiteit: 12/14 leerlingen.

Materialen: A4 papier zwart stevig; pastelkrijt 16 kleuren; wit kleurpotlood; onderlegvellen.

Therapeutische technieken: pictogrammen; afbeeldingen van dieren.
Interventies: voordoen kleuren mengen; voordoen uitwrijven.

Materiaal technieken: tekenen met wit potlood; kleuren met pastelkrijt; pastelkrijt uitwrijven met vingers; kleuren mengen.

Werkvorm: individueel werken in een tweetal.

Sociaalgedrag

Bij alle leerlingen werd zichtbaar of hij/zij oogcontact maakte met de therapeut en met andere leerlingen. Hiervan hebben acht leerlingen daadwerkelijk oogcontact gemaakt. Alle leerlingen keken naar de handelingen van de therapeut tijdens de instructie. Vijf leerlingen kopieerden de handeling van de therapeut. Vier leerlingen accepteerden hulp van de therapeut. Dit heeft zicht geboden op de relatie tussen therapeut en cliënt.

Tijdens deze activiteit heeft alleen SO3A individueel in een tweetal gewerkt, in groep VSO2A was dit niet haalbaar vanwege organisatorische redenen. Acht leerlingen van SO3A hebben tijdens deze activiteit deelgenomen. Bij zeven leerlingen van SO3A is zichtbaar geworden dat ze naar het werk en naar de handeling van de ander keken en drie leerlingen namen de handeling van de andere leerling over (kopiëren). Bij twee leerlingen vond samenwerking in één werk plaats, waarbij de een de ander hielp bij de vormgeving. Drie leerlingen wachtten tot de ander klaar was met het gebruik van een kleur pastelkrijt dat hij wilde gaan gebruiken. Dit heeft zicht geboden op de relatie tussen cliënt en medeleerling.

Acht leerlingen werkten tijdens het werken dicht op het vel papier. Bij vier leerlingen werd zichtbaar dat zij het vervelend vonden dat het pastelkrijt afgaf tijdens het vasthouden van de krijt. Vier leerlingen gingen staan om materialen te pakken. Negen leerlingen gebruikten veel kracht tijdens het gebruik van het pastelkrijt en zeven leerlingen maakten grote bewegingen tijdens het uitwrijven van het pastelkrijt. Dit heeft zicht geboden op gebied van ruimtegebruik.

Communicatie

Tijdens de instructie namen acht leerlingen zelf het initiatief om de pictogrammen hardop voor te lezen. Zeven leerlingen stelden vragen over de hantering van het materiaal. Alle leerlingen hadden een normaal tot luid stemvolume. Drie leerlingen herhaalden het laatste woord dat door de therapeut en/of door de medeleerling gezegd werd (echolalie). Alle leerlingen benoemden welke kleur pastelkrijt ze wilden gebruiken en/of welk dier ze wilden maken. Tien leerlingen maakten onvolledige zinnen en/of gebruikten weinig woorden tijdens de contactname. Acht leerlingen drukten in woorden uit wat hij/zij dacht.

Flexibiliteit

Alle leerlingen hebben verschillende kleuren pastelkrijt gebruikt. Twee leerlingen maakten meer dan 1 dier, tien leerlingen maken 1 dier, waarvan vijf leerlingen gebruik hebben gemaakt van een voorbeeld. Zeven leerlingen gaven het dier onrealistische kleuren (fantasie). Alle leerlingen hebben eigen inbreng gehad in de vormgeving. Acht leerlingen gebruikten 1 vinger tijdens het uitwrijven van de krijt en zes leerlingen gebruikten hun hele hand bij het uitwrijven. Hiervan zijn twee leerlingen waarbij verandering van handeling te zien, eerst met 1 vinger en daarna met de hele hand. Bij zes leerlingen bleef dat wat ze vooraf hadden getekend duidelijk zichtbaar. Tien leerlingen keken terug naar de pictogrammen.

Figuur 11 geeft weer of een kenmerk van een kerngebied aan de orde is gekomen tijdens activiteit 3: pastelkrijt.

Sociaal gedrag:	Communicatie:	Flexibiliteit:
Oogcontact Gebaren/fladderen <u>Relatie cliënt therapeut:</u> Opvolgen instructie/handeling/interventie Kopiëren Accepteren hulp Afstand/nabijheid <u>Relatie cliënt medeleerling:</u> Kijken naar handeling/werk Kopiëren Delen materiaal <u>Ruimtegebruik:</u> Manier van werken Afstand werk Bewegingen	Initiatief name tot gesprek Leiden van het gesprek Afwezigheid van spraak Stemvolume Antwoorden op vragen Hulp vragen Vragen stellen Echolalie Onderwerp inbrengen Zich uitdrukken	Gedetailleerd werken Categoriseren Experimenteren Keuzes maken Voorstellingsvermogen Overprikkeld raken Eigen inbreng / vormgeving Structuur- controle behoefte Concentratieboog Weerstand

Figuur 11

Blauw	zichtbaar bij de meerderheid leerlingen
Groen	niet zichtbaar bij de meerderheid leerlingen
Oranje	alleen zichtbaar bij meerderheid leerlingen Speciaal Onderwijs
Rood	alleen zichtbaar bij meerderheid leerlingen Voortgezet Speciaal Onderwijs
Paars	niet bruikbaar

Activiteit 4: Klei (driedimensionaal)

De leerlingen maakten kennis met klei door ze uit te nodigen aan de klei te voelen. De leerlingen kregen een mal als basis. Wij hebben de leerlingen laten zien op welke manier ze een bolletje van klei kunnen maken (vingers, handen). De leerlingen kregen de opdracht bolletjes van klei te rollen en deze vervolgens tegen de binnenkant van de mal te drukken. De leerlingen kregen de mogelijkheid om grove wit- en zwartbakkende klei te gebruiken en deze te combineren. De opbouw van het potje mochten de leerlingen zelf vormgeven.

Deelname aan de activiteit: 12/14 leerlingen.

Materialen:	groe witbakkende chamotte klei; grove zwartbakkende chamotte klei; onderlegvellen; klei mal.
Therapeutische technieken:	pictogrammen; materiaal ontdekken; informatie over hantering en bevestiging materiaal. <i>Interventies:</i> meedoen met bolletjes klei maken; meehelpen met de bolletjes klei in de mal duwen; klei mengen.
Materiaal technieken:	klei rollen; klei kneden; klei plat tegen mal drukken.
Werkvorm:	individueel werken in een tweetal.

Sociaalgedrag

Bij alle leerlingen werd zichtbaar of hij/zij oogcontact maakte met de therapeut en met andere leerlingen. Hiervan hebben acht leerlingen daadwerkelijk oogcontact gemaakt. Alle leerlingen keken naar de handelingen van de therapeut en alle leerlingen volgden de instructie op. Elf leerlingen accepteerden hulp van de therapeut bij het vasthouden van de mal en het maken van kleibolletjes. Alle leerlingen voelden tijdens de instructie aan de klei. Bij acht leerlingen werd zichtbaar dat ze de kleibolletjes die de therapeut maakte gebruikten om dit bij hun eigen werk te voegen. Dit heeft zicht geboden op de relatie tussen therapeut en cliënt.

Zeven leerlingen namen de keuzes van de ander over (kopiëren) en negen leerlingen keken naar de handeling en naar het werk van de ander. Alle leerlingen deelden de klei met elkaar. Zes leerlingen laten aan de ander zien wat ze hebben gemaakt. Dit heeft zicht geboden op de relatie tussen cliënt en medeleerling.

Vijf leerlingen gingen staan tijdens het werken en zeven leerlingen werkten dicht op het werk. Alle leerlingen maakten kleine bewegingen tijdens het rollen van de klei. Dit heeft zicht geboden op het ruimtegebruik.

Communicatie

Zes leerlingen stelden vragen over (de hantering) van het materiaal. Alle leerlingen hadden een normaal tot luid stemvolume. Negen leerlingen drukt in woorden uit wat hij/zij denkt. Drie leerlingen herhaalden het laatste woord dat door de therapeut en/of door de medeleerling gezegd werd (echolalie). Tien leerlingen benoemden hun keuzes en/of handelingen. Tien leerlingen maakten onvolledige zinnen en/of gebruikten weinig woorden. Vier leerlingen spraken een andere leerling na. Drie leerlingen benoemden het aantal kleibolletjes dat hij/zij had gemaakt.

Flexibiliteit

Elf leerlingen maakten herhalend hetzelfde formaat kleibolletjes. Twee leerlingen gebruikte 1 kleur klei en tien leerlingen gebruikten beide kleuren klei. Zes leerlingen gebruikten de kleuren willekeurig door elkaar. Alle leerlingen begrepen niet dat zij de binnenkant van de mal moesten gebruiken, bij het zien van een voorbeeld begrepen ze de techniek. Alle leerlingen hebben eigen inbreng gehad in de vormgeving. Twee leerlingen hebben de twee kleuren klei met elkaar vermengd.

Figuur 12 geeft weer of een kenmerk van een kerngebied aan de orde is gekomen tijdens activiteit 4: klei.

Sociaal gedrag:	Communicatie:	Flexibiliteit:
Oogcontact Gebaren/fladderen <u>Relatie cliënt therapeut:</u> Opvolgen instructie/handeling/interventie Kopiëren Accepteren hulp Afstand/nabijheid <u>Relatie cliënt medeleerling:</u> Kijken naar handeling/werk Kopiëren Delen materiaal <u>Ruimtegebruik:</u> Manier van werken Afstand werk Bewegingen	Initiatief name tot gesprek Leiden van het gesprek Afwezigheid van spraak Stemvolume Antwoorden op vragen Hulp vragen Vragen stellen Echolalie Onderwerp inbrengen Zich uitdrukken	Gedetailleerd werken Categoriseren Experimenteren Keuzes maken Voorstellingsvermogen Overprikkeld raken Eigen inbreng / vormgeving Structuur- controle behoefte Concentratieboog Weerstand

Figuur 12

Blauw	zichtbaar bij de meerderheid leerlingen
Groen	niet zichtbaar bij de meerderheid leerlingen
Oranje	alleen zichtbaar bij meerderheid leerlingen Speciaal Onderwijs
Rood	alleen zichtbaar bij meerderheid leerlingen Voortgezet Speciaal Onderwijs
Paars	niet bruikbaar

Activiteit 5: Restmaterialen (driedimensionaal)

De leerlingen hebben van aluminiumfolie een vis gevormd. De kinderen konden inspiratie halen uit voorbeelden van vissen op papier (de mooiste vis van de zee). Na het vormen van een basisvorm van een vis, hebben de leerlingen de vis voorzien van schubben met restmaterialen. De kinderen werden uitgenodigd aan de diverse restmaterialen (knopen, stof, papier, lint) te voelen. De restmaterialen die de leerlingen wilden gebruiken als schubben op hun vis hebben ze middels diverse punaises en push pins bevestigd.

Deelname aan de activiteit: 12/14 leerlingen.

Materialen:	aluminiumfolie; reststukken stof diverse kleuren en patronen(10); lint diverse kleuren en breedtes(10); een bak met een diversiteit aan knopen(50); vliegerpapier in 5 kleuren; punaises wit en goud en push pins blauw en oranje.
Therapeutische technieken:	pictogrammen; materiaal ontdekken; informatie over hantering materiaal; informatie over bevestiging materiaal. <i>Interventies:</i> vasthouden van de basisvorm (aluminium); helpen bij bevestiging restmaterialen op aluminiumfolie; helpen bij het knippen van de stof en het lint.
Materiaal technieken:	propfen van aluminium folie; scheuren van stof en papier; knippen van stof; papier en lint; bevestigen van restmaterialen op aluminiumfolie; vouwen van stof en papier.
Werkvorm:	individueel werken in een tweetal.

Sociaal gedrag

Bij alle leerlingen werd zichtbaar of hij/zij oogcontact maakte met de therapeut en met andere leerlingen. Hiervan hebben acht leerlingen daadwerkelijk oogcontact gemaakt. Alle leerlingen keken naar de handelingen van de therapeut en alle leerlingen volgde de instructie op. Zes leerlingen scheurden de stof, door het kijken naar de therapeut (kopiëren). Alle leerlingen accepteerden hulp van de therapeut tijdens het vormgeven van een basisvorm van een vis en het vasthouden van het stof bij het knippen. Dit heeft zicht geboden op de relatie tussen therapeut en cliënt.

Acht leerlingen keken naar de handeling en naar het werk van de ander. Alle leerlingen deelden het materiaal met de ander. Zes leerlingen speelden in de ruimte, samen met een andere leerling, met de vis. Zes leerlingen lieten dat wat ze gemaakt hadden aan de ander zien. Dit heeft zicht geboden op de relatie tussen cliënt en medeleerling.

Vijf leerlingen gingen staan tijdens het werken. Vijf leerlingen maakten kleine bewegingen tijdens het handelen. Zeven leerlingen reikten over de tafel om materialen te pakken. Dit heeft zicht geboden op het ruimtegebruik.

Communicatie

Tijdens de instructie namen acht leerlingen zelf het initiatief om de pictogrammen hardop voor te lezen. Vier leerlingen stelden vragen over (de hantering) van het materiaal. Alle leerlingen hadden een normaal tot luid stemvolume. Zes leerlingen drukten in woorden uit wat hij/zij dacht. Drie leerlingen herhaalden het laatste woord dat door de therapeut en/of door de medeleerling gezegd werd (echolalie). Tien leerlingen benoemden hun keuzes en/of handelingen. Tien leerlingen maakten onvolledige zinnen en/of gebruikten weinig woorden. Vier leerlingen spraken een andere leerling na.

Flexibiliteit

Alle leerlingen hebben alle aangereikte materialen gebruikt. Alle leerlingen hebben eigen inbreng gehad in de vormgeving. Vijf leerlingen gaven betekenis aan het materiaal, bijvoorbeeld een knoop als oog (fantasie). Negen leerlingen hanteerden het materiaal op verschillende manieren. Zeven leerlingen gaven aan dat ze het opbouwen van de vis doormiddel van lagen folie, vonden lijken op het inpakken van een cadeautje. Negen leerlingen maakten bewuste keuzes in materiaal.

Figuur 13 geeft weer of een kenmerk van een kerngebied aan de orde is gekomen tijdens activiteit 5: restmaterialen.

Sociaal gedrag:	Communicatie:	Flexibiliteit:
Oogcontact Gebaren/fladderen <u>Relatie cliënt therapeut:</u> Opvolgen instructie/handeling/interventie Kopiëren Accepteren hulp Afstand/nabijheid <u>Relatie cliënt medeleerling:</u> Kijken naar handeling/werk Kopiëren Delen materiaal <u>Ruimtegebruik:</u> Manier van werken Afstand werk Bewegingen	Initiatief name tot gesprek Leiden van het gesprek Afwezigheid van spraak Stemvolume Antwoorden op vragen Hulp vragen Vragen stellen Echolalie Onderwerp inbrengen Zich uitdrukken	Gedetailleerd werken Categoriseren Experimenteren Keuzes maken Voorstellingsvermogen Overprikkeld raken Eigen inbreng / vormgeving Structuur- controle behoefte Concentratieboog Weerstand

Figuur 13

Blauw	zichtbaar bij de meerderheid leerlingen
Groen	niet zichtbaar bij de meerderheid leerlingen
Oranje	alleen zichtbaar bij meerderheid leerlingen Speciaal Onderwijs
Rood	alleen zichtbaar bij meerderheid leerlingen Voortgezet Speciaal Onderwijs
Paars	niet bruikbaar

Activiteit 6: Kurk

De leerlingen hebben de opdracht gekregen een werkstuk te maken met de aangeboden materialen hout, kurk en knopen. De leerlingen hebben een vorm, door gebruik van aangereikte sjablonen, op de houten plaat getekend. Na het optekenen van deze vorm hebben de leerlingen deze vorm ingevuld met de aangeboden materialen. Deze materialen hebben de kinderen opgeplakt met lijm.

Deelname aan de activiteit: 12/14 leerlingen.

Materialen: houten plaat (30 x 30cm); verschillende kleuren; formaten kurk(50); verschillende kleuren en maten knopen(50); lijm, HB potlood; sjablonen 5 concreet: auto; boot; bloem; vlinder en hart en sjablonen abstracte vorm(2).

Therapeutische technieken: pictogrammen; materiaal ontdekken; informatie over hantering materiaal; informatie over bevestiging materiaal
Interventies: vasthouden sjabloon; helpen bij bevestiging materiaal.

Materiaal technieken: omlijnen van sjabloon met potlood; stapelen van materialen; bevestigen van kurk op hout; knopen op hout; knopen op kurk en kurk op knopen.

Werkvorm: individueel werken in een tweetal.

Sociaalgedrag

Bij alle leerlingen werd zichtbaar of hij/zij oogcontact maakte met de therapeut en met andere leerlingen. Hiervan hebben acht leerlingen daadwerkelijk oogcontact gemaakt. Alle leerlingen voelden aan de verschillende soorten kurken. Negen leerlingen accepteerden hulp van de therapeut bij het vasthouden van het sjabloon. Dit heeft zicht geboden op de relatie tussen therapeut en cliënt.

Tijdens deze activiteit heeft alleen SO3A individueel in een tweetal gewerkt, in groep VSO2A was dit niet haalbaar vanwege organisatorische redenen. Acht leerlingen van SO3A hebben tijdens deze activiteit deelgenomen. Bij alle leerlingen van SO3A werd zichtbaar dat zij het materiaal dat centraal op de tafel lag, deelden met elkaar. Zes leerlingen keken naar de handeling en naar het werk van de ander en vier leerlingen namen de handeling van de andere leerling over. Drie leerlingen gaven een opmerking of compliment over het werk van de ander. Dit heeft zicht geboden op de relatie tussen cliënt en medeleerling.

Zeven leerlingen werkten tijdens het omlijnen van het sjabloon dicht op het werk. Drie leerlingen stonden tijdens het werken op voor het pakken van materialen. Dit heeft zicht geboden op het ruimtegebruik.

Communicatie

Negen leerlingen vroegen voorafgaand aan de activiteit wat we gingen doen. Tijdens de instructie namen acht leerlingen zelf het initiatief om de pictogrammen hardop voor te lezen. Negen leerlingen stelden vragen over de hantering van het materiaal. Alle leerlingen hadden een normaal tot luid stemvolume. Drie leerlingen herhaalden het laatste woord dat door de therapeut en/of door de medeleerling gezegd werd (echolalie). Alle leerlingen benoemden welke kleur of papier ze wilden gebruiken. Tien leerlingen maakten onvolledige zinnen en/of gebruikten weinig woorden tijdens de contactname. Negen leerlingen gaven aan welke formaat kurk ze graag wilden gebruiken.

Flexibiliteit

Alle leerlingen maakten gebruik van verschillende formaten van kurk en knopen. Vier leerlingen maakten bewuste keuzes welke formaten kurk of kleuren knopen zij wilden gebruiken. Alle leerlingen kozen zelf een sjabloon. Alle leerlingen hebben eigen inbreng gehad in de vormgeving. Zes leerlingen gaven een betekenis aan kurken en/of knopen. Tien leerlingen gaven een benaming aan twee abstracte sjablonen (fantasie). Twee leerlingen gebruikten de abstracte vorm. Tien leerlingen keken terug naar de pictogrammen. Acht leerlingen stapelden de kurken op. Alle leerlingen plakten de kurken en knopen binnen de opgezette lijnen.

Figuur 14 geeft weer of een kenmerk van een kerngebied aan de orde is gekomen tijdens activiteit 6: kurk.

Sociaal gedrag:	Communicatie:	Flexibiliteit:
Oogcontact Gebaren/fladderen <u>Relatie cliënt therapeut:</u> Opvolgen instructie/handeling/interventie Kopiëren Accepteren hulp Afstand/nabijheid <u>Relatie cliënt medeleerling:</u> Kijken naar handeling/werk Kopiëren Delen materiaal <u>Ruimtegebruik:</u> Manier van werken Afstand werk Bewegingen	Initiatief name tot gesprek Leiden van het gesprek Afwezigheid van spraak Stemvolume Antwoorden op vragen Hulp vragen Vragen stellen Echolalie Onderwerp inbrengen Zich uitdrukken	Gedetailleerd werken Categoriseren Experimenteren Keuzes maken Voorstellingsvermogen Overprikkeld raken Eigen inbreng / vormgeving Structuur- controle behoefte Concentratieboog Weerstand

Figuur 14

Blauw	zichtbaar bij de meerderheid leerlingen
Groen	niet zichtbaar bij de meerderheid leerlingen
Oranje	alleen zichtbaar bij meerderheid leerlingen Speciaal Onderwijs
Rood	alleen zichtbaar bij meerderheid leerlingen Voortgezet Speciaal Onderwijs
Paars	niet bruikbaar

3.2 Overeenkomsten groep speciaal onderwijs 3A en voortgezet speciaal onderwijs 2A

Vanuit de verkregen data zijn de elementen per kerngebied, die overeenkomend bij de activiteiten het meest zichtbaar zijn geworden bij alle leerlingen verwerkt in figuur 15.

Sociaal gedrag	Communicatie	Flexibiliteit
- Oogcontact - Opvolgen van instructie/handeling/interventie - Accepteren van hulp - Afstand/nabijheid - Manier van werken - Afstand werk - Bewegingen	- Afwezigheid spraak - Stemvolume - Antwoorden op vragen - Vragen stellen	- Keuzes maken - Voorstellingsvermogen - Eigen inbreng en vormgeving - Structuur- controle behoefte - Concentratieboog

Figuur 15

3.3 Verschillen groep speciaal onderwijs 3A en voortgezet speciaal onderwijs 2A

Dit zijn de verschillen tussen de groepen op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit die zichtbaar zijn geworden tijdens de activiteiten:

Onder het kerngebied sociaal gedrag hebben de leerlingen van groep 3A meer nagebootst, zowel therapeut als medeleerling. Leerlingen van groep 3A hebben onder het kerngebied communicatie meer initiatief in het gesprek getoond, hebben vragen gesteld / hulp gevraagd tijdens de activiteit en hebben zich uitgedrukt. Onder het kerngebied flexibiliteit hebben de leerlingen van groep 3A meer geëxperimenteerd. De leerlingen van groep 2A hebben meer gedetailleerd gewerkt, dit is te plaatsen onder het kerngebied flexibiliteit. Ook hebben ze tijdens de activiteiten categoriseren meer ingezet ten opzichte van de leerlingen van 3A.

3.4 Verschillen en overeenkomsten tweedimensionale en driedimensionale activiteiten

Vanuit de overeenkomende resultaten van alle leerlingen die zichtbaar zijn geworden, wordt in figuur 16 weergegeven of een element van het kerngebied per activiteit zichtbaar is geworden. Het cijfer voor de slash staat voor tweedimensionale activiteiten en het cijfer achter de slash staat voor driedimensionale activiteiten.

Sociaal gedrag		Communicatie		Flexibiliteit	
- Oogcontact	3/3	- Afwezigheid spraak	3/3	- Keuzes maken	3/3
- Opvolgen van instructie/handeling/interventie	3/3	- Stemvolume	3/3	- Voorstellingsvermogen	3/3
- Accepteren van hulp	3/3	- Antwoorden op vragen	3/3	- Eigen inbreng en vormgeving	3/2
- Afstand/nabijheid	0/3	- Vragen stellen	1/3	- Structuur- controle behoefte	3/3
- Manier van werken	3/3			- Concentratieboog	3/3
- Afstand werk	3/3				
- Bewegingen	3/3				

Figuur 16

4. Discussie

4.1 Discussie van Amy

In deze paragraaf wordt de discussie beschreven naar aanleiding van de onderzoeksresultaten. Beschreven wordt de verklaring en interpretatie van de gekregen resultaten (zie paragraaf 4.1.1). Hierin worden de gekregen resultaten gekoppeld aan literatuur. Daaropvolgend vindt er een vertaling plaats van de gekregen resultaten naar het eigen methodisch handelen (zie paragraaf 4.1.2). De onderzoeksvraag wordt beantwoord (zie paragraaf 4.1.3). Hierna worden de sterkten en tekortkomingen van dit onderzoek beschreven (zie paragraaf 4.1.4). De sterkten en tekortkomingen van het onderzoek zijn opgesteld vanuit een kritische blik op het verrichte onderzoek. En ten slotte worden de aanbevelingen vanuit dit onderzoek beschreven (zie paragraaf 4.1.5).

4.1.1 Verklaringen en interpretaties van de gekregen resultaten

In deze paragraaf worden de verklaringen en interpretaties beschreven van de gekregen resultaten uit dit onderzoek. Deze verklaringen en interpretaties komen voort uit een koppeling van de resultaten uit hoofdstuk 3 en worden onderbouwd door literatuur. Voor het verklaren en interpreteren van de resultaten van dit onderzoek, ben ik eerst terug naar de vraagstelling gegaan: Welke materialen, technieken en werkvormen uit de beeldende therapie zijn geschikt om zicht te krijgen op de mogelijkheden van autistische kinderen op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit? Tijdens het beschrijven van de resultaten ligt de aandacht op de kerngebieden van autisme: sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit. Tijdens de verklaring en interpretaties van de gekregen resultaten ga ik beschrijven welke materialen, technieken en werkvormen er toe hebben geleid zicht te krijgen op deze drie kerngebieden van autisme. Bij elk van deze drie aspecten heb ik gekozen wat het meest is opgevallen tijdens de resultaten, om te verklaren en te interpreteren in dit hoofdstuk. Dit doe ik aan de hand van mijn eigen ervaringen als therapeut met ondersteuning van literatuur.

Materialen:

In de resultaten wordt besproken welke materialen wij hebben ingezet tijdens het aanbieden van de verschillende activiteiten (zie paragraaf 3.1.1)

Wij hebben ervoor gekozen om activiteiten aan te bieden die gericht zijn op het sensopatisch vermogen, omdat het inzetten van sensopathisch materiaal waarbij zintuiglijke ervaringen met zicht en aanraken, volgens Schweizer, et al. (2014) sociaal gedrag, flexibiliteit en aandacht-vaardigheden van autistische kinderen kan verbeteren. Tevens wilden wij observeren hoe de leerlingen op het sensopatisch materiaal reageerden. Volgens Rigter (2010) kunnen kinderen met autisme anders op zintuiglijke prikkels reageren. Ze kunnen gefascineerd raken, het kan hen onverschillig laten, of het kan juist onrust teweegbrengen. Volgens Martin (2009) komt dit omdat kinderen met autisme hyper (te veel) of hypo (niet genoeg) stimulatie ondervinden, dat vaak te wijten is aan hun onvermogen om de zintuiglijke input te filteren.

Terugkijkend naar de resultaten hebben wij gezien dat de leerlingen gevarieerd reageerden op het sensopatisch materiaal. Door het aanreiken van zowel onbekende als bekende beeldende materialen en zowel tweedimensionale als driedimensionale beeldende materialen, waren de leerlingen in staat de materialen te exploreren(verkennen). De leerlingen hebben op deze manier zintuiglijk contact met de onbekende wereld (Rosmalen van, 2012).

De meerderheid van de leerlingen was gefascineerd met het werken met pastelkrijt, het mengen van kleuren en het uitwrijven van de krijt. Leerlingen van SO 3A lieten zich verleiden door het materiaal, waardoor zichtbaar werd dat de leerlingen gingen experimenteren. De leerlingen kregen de mogelijkheid om een tweede blaadje te gebruiken om hier aan de hand van eigen inbreng, vorm aan te geven, bijvoorbeeld het maken van vingerafdrukken. De meeste leerlingen van SO3A begonnen voorzichtig met één vinger te wrijven en gebruikten, naarmate de activiteit vorderde, hun hele hand tijdens het uitwrijven van de krijt. Het materiaal deed een appèl op de leerlingen, namelijk het opgaan in de aanraking van het materiaal. Dit heeft ertoe geleid dat hetgeen ze vooraf hadden getekend niet meer zichtbaar was. Hierdoor werd duidelijk dat het proces van de leerling belangrijker was dan het eindproduct. De leerlingen gebruikten hun fantasie en voorstellingsvermogen en benoemden dat hun getekende dier nog steeds zichtbaar was (zie afbeelding 1). Zichtbaar werd dat deze leerlingen met de aangeboden materialen gingen exploreren en experimenteren. Bij de leerlingen van VSO 2A werd zichtbaar dat zij binnen de getekende lijnen bleven tijdens het werken met pastelkrijt. Zij waren meer

gericht op details, bijvoorbeeld elk onderdeel andere kleur te maken. Tevens hebben zij voorzichtig met één vinger het krijt uitgewreven, waardoor hetgeen ze getekend hadden duidelijk zichtbaar bleef (zie afbeelding 2).



Afbeelding 1



Afbeelding 2

Vermeulen (2003) beschrijft dat mensen met autisme bij hun waarnemingen snel overspoeld worden door details. Niet alleen bij de activiteit met het materiaal pastelkrijt, maar ook bij activiteit 1, waarbij de leerlingen papier gingen proppen met verschillende kleuren papier, hadden deze leerlingen oog voor detail, door het maken van gelijke proppen papier en categoriseerden of maakten keuzes in kleur. Bij activiteit 6 waarbij de leerlingen uit verschillende formaten kurken mochten kiezen, categoriseerden sommige leerlingen door het kiezen van één bepaald formaat. Bij alle activiteiten werkten de leerlingen van VSO 2A gedetailleerd en categoriseerden in kleur of materiaal. Hierdoor kan geconcludeerd worden dat de leerlingen van VSO 2A door het aanbieden van verschillende materialen, meer letten op details en hierdoor het product belangrijk vonden. Dit kan tevens ook aan het ontwikkelingsniveau van de leerlingen liggen. Dit omdat het een groep is van het voortgezet onderwijs en dus een stuk verder in de ontwikkeling zijn dan de leerlingen van SO3A. Er waren ook leerlingen bij die vieze vingers, stof op het werk, stof op de tafel, geïrriteerd raken als het krijt niet deed wat diegene wilde dat het deed etc. Tevens gaf een leerling aan het geluid van de krijt op het papier, niet prettig te vinden. Hij werd overprikkeld door het geluid, wat voor onrust zorgde. Hinz (2009) beschrijft dat het sensorisch-betrokken kind verstrikt kan raken in de zintuiglijke ervaringen, bijvoorbeeld het ruiken van de verf en dat hij of zij daardoor waarschijnlijk niet meer in staat is de activiteit verder uit te voeren of hierdoor vast loopt. Omdat de leerling moeite had met het verder uitvoeren van de activiteit kozen wij er op dit moment voor, om in te spelen op de behoefte van de leerling en hem met een koptelefoon, die ervoor zorgde het geluid te dempen, verder te laten werken. De activiteit heeft hij met behulp van de koptelefoon verder kunnen uitvoeren. Hieruit kan geïnterpreteerd worden dat leerlingen met autisme zowel negatief als positief op sensopatisch materiaal kunnen reageren. Tijdens het onderzoek is gebleken dat het merendeel positief reageerde, waaruit geïnterpreteerd kan worden dat het werken met sensopatisch materiaal aansluit bij de doelgroep kinderen met autisme.

Tijdens het aanbieden van de activiteit waarbij het materiaal kurk in werd gezet, werd het gebruik van fantasie duidelijk zichtbaar. Dit is opvallend, want Baron-Cohen (geciteerd in Vermeulen 2003) stelt vast dat kinderen met autisme weinig fantasie hebben. Tijdens de activiteit met het kurk gaven een aantal leerlingen betekenis aan de kurken en knopen. Ze speelden en experimenteerden met de kurken en gebruikten hierbij hun eigen fantasie. Hierbij is het wel belangrijk te noemen dat hun fantasie, in tegenstelling tot kinderen zonder autisme, realistischer zijn (Vermeulen, 2003). Bijvoorbeeld een knoop gebruiken als kern van de bloem, rode en gele knopen gebruiken voor de lampen van de auto, een dikke kurk voor het roer van het piratenschip etc. Tevens hebben wij tijdens het aanbieden van de activiteit abstracte sjablonen aangeboden waar de leerlingen gebruik van mochten maken. Twee van de twaalf leerlingen hebben deze sjablonen daadwerkelijk gebruikt en tien leerlingen gaven een betekenis aan de abstracte sjablonen. Ze benoemden bijvoorbeeld dat de abstracte vorm op een windmolen, een boot, een vogel. Ik kan hieruit interpreteren dat het gebruik van abstracte vormen bij hebben gedragen om zicht te krijgen op het voorstellingsvermogen en de fantasie van de leerlingen.

Het beeldend werken met materialen die worden aangeboden tijdens de verschillende activiteiten zorgden er tevens voor dat de leerlingen hun aandacht konden richten. Volgens Schweizer (2014) zijn kinderen met autisme snel afgeleid tijdens het beeldend werken en worden ze afgeleid door de gedachten in het hoofd. Tijdens het aanbieden van sensopatisch materiaal werden de verschillende

zintuigen gestimuleerd. Dit omdat de leerlingen iets maakten, aanraakten en zagen, waarbij de leerlingen hun aandacht konden richten op de activiteit. Zo was te zien dat alle leerlingen door hebben gewerkt tot ze het werk af hadden, zonder hier als therapeut in te hoeven sturen. Door het aanbieden van handelings-pictogrammen, waarbij de verschillende stappen van de activiteit duidelijk werden, wisten de leerlingen vooraf welke stappen zij gingen ondernemen tijdens de activiteit (zie bijlage 3). Hierdoor waren de leerlingen in staat de verschillende stappen te volgen en ervoeren zij structuur. Dit heeft zicht geboden op de concentratieboog van de leerlingen. Onder het kopje werkvorm beschrijf ik wat handelings-pictogrammen hebben bijgedragen.

Kinderen met autisme hebben moeite met het maken van keuzes (Bruin de, 2014)(Schweizer, 2014). Het maken van keuzes kan voor onrust en angst zorgen, waardoor het kind bijvoorbeeld niets of voor hetzelfde kiest, omdat het veilig is. Door veel verschillende materialen aan te bieden werden de leerlingen geprikkeld verschillende keuzes te maken. De leerlingen mochten kiezen uit verschillende kleuren, formaten en materialen (verschillend soort papier, kurk, knopen, stof, lint etc). Wat opvallend was, is dat de leerlingen tijdens het onderzoek vrij makkelijk keuzes maakten. Doordat de leerlingen in tweetallen individueel aan het werk waren, kwam het vaak voor dat leerlingen de keuzes van de medeleerling kopieerden. Dit omdat zij konden zien wat de ander deed en er mondeling werd aangegeven welke keuzes de leerlingen maakten. Het imiteren van andermans keuzes, handelingen, waarbij eigen inbreng en vormgeving wordt toegevoegd, is volgens Weisberg (geciteerd in Meel-Jansen, 1988) de eerste stap van creativiteit. Door het kopiëren van andermans keuzes hebben de leerlingen nieuwe materialen uitgeprobeerd, wat ertoe heeft geleid dat de leerlingen hierdoor met verschillende materialen gingen exploreren en experimenteren, waar ze waarschijnlijk niet voor gekozen hadden als ze individueel hadden gewerkt.

Als ik reflecteer op wat er in de literatuur besproken wordt en wat docenten benoemen, kan ik interpreteren dat de inzet van verschillend sensopatisch materiaal tijdens de beeldende therapie bij kinderen met autisme, ertoe heeft bijgedragen het meest zicht te verkrijgen op het kerngebied flexibiliteit. Dit betekent dat kinderen met autisme veel meer kunnen dan in de literatuur besproken wordt. Door het aanbieden van verschillend materiaal hebben leerlingen keuzes gemaakt, kunnen exploreren en experimenteren en fantatiespel kunnen gebruiken, wat in de literatuur als belemmeringen worden gezien.

Technieken

In de resultaten wordt besproken welke technieken wij hebben ingezet tijdens het aanbieden van de verschillende activiteiten (zie paragraaf 3.1.1)

Therapeutische techniek

Zoals hierboven beschreven hebben wij als therapeutische techniek ervoor gekozen pictogrammen in te zetten. Tijdens de diagnostische fase hebben wij zicht gekregen op de werkwijze die op de school gehanteerd wordt tijdens het beeldend werken. Zoals in de diagnostische fase 2.5 beschreven wordt, werken de leerlingen normaliter, wanneer ze knutselen, zelfstandig aan de hand van product gerichte foto's die duidelijk maken hoe het werk er stap voor stap uit gaat zien. Kinderen met autisme zijn volgens de Bruin (2014) beelddenkers, woorden zijn voor hen moeilijker te begrijpen dan beelden en plaatjes. Daarnaast zijn woorden vluchtig. Zodra ze zijn uitgesproken, zijn ze weg. Van de woorden moeten zij eerst plaatjes maken in hun hoofd voor er een betekenis aan te kunnen verlenen, om vervolgens te handelen. Daarom kan het kind gemakkelijker plaatsen waarover je het hebt als hij ziet wat je zegt. Wij hebben er daarom voor gekozen om handelingspictogrammen te gebruiken. Dit houdt in dat wij een bepaalde handeling of materiaal middels een pictogram aan de leerling laten zien. De leerlingen gaan bijvoorbeeld eerst iets tekenen (afbeelding van een potlood) of gaan met lijm werken (afbeelding van een lijmpot). Dit heeft de leerlingen ondersteund om te leren dat wat ze in het hoofd hebben niet in een keer kan lukken, maar stap voor stap tot stand komt. Door het aanbieden van deze pictogrammen hebben wij kunnen zien dat de meeste leerlingen deze structuur nodig hadden en tijdens de activiteiten terug keken om controle te hebben bij hetgeen ze aan het doen waren. Wat opvallend is, dat duidelijk zichtbaar is geworden dat de leerlingen genoeg sturing hebben ervaren door de handelings-pictogrammen. Ze konden hierdoor stap voor stap werken, maar er werd niet zichtbaar wat nou het eindproduct zou worden, waardoor er ruimte was voor eigen inbreng en vormgeving, wat normaliter, een stuk minder zichtbaar wordt, bij het gebruik van product gerichte foto's. Tevens hebben wij door het aanbieden van de pictogrammen communicatie gestimuleerd, door de leerlingen de pictogrammen hardop voor te laten lezen, zo konden wij ook checken of de leerlingen de pictogrammen begrepen. Na verloop van tijd hoefden wij er niet meer naar te vragen en deden zij dit zelfstandig.

Tijdens het werken hebben wij bij een aantal activiteiten als therapeuten deelgenomen. Dit houdt in dat wij bij deze activiteiten naast de leerlingen hebben gewerkt met het zelfde materiaal. Op deze manier hebben wij kunnen observeren of de leerlingen de handelingen van de therapeut kopieerden. Wij zijn hierdoor in staat geweest laagdrempelige interventies te doen, door bijvoorbeeld als therapeut met krijt te mengen, of kleuren in elkaar laten overlopen en dit aan de leerlingen te laten zien, "kijk wat ik heb gedaan". Hierdoor hebben wij de leerlingen gestimuleerd met de materialen te exploreren en experimenteren, door op een laagdrempelige manier mogelijkheden van de materialen te laten zien. Interventies zijn tevens gepleegd om het richten van de aandacht te stimuleren. Volgens Schweizer (2014) zijn kinderen met autisme snel afgeleid tijdens het beeldend werken en worden ze afgeleid door de gedachten in het hoofd. Het plegen van interventies, door de leerlingen bijvoorbeeld te vragen hoe de materialen aanvoelen worden de leerlingen zich bewust van wat ze maken, aanraken of zien, waardoor hun aandacht gericht is op het beeldend werken. Door het plegen van interventies hebben wij tevens zicht gekregen op gebied van communicatie, door het stellen van vragen en door het uitlokken van reacties. Door het plegen van interventies en door als therapeut mee te doen tijdens de activiteit hebben wij bij alle activiteiten zicht gekregen op gebied van sociaal gedrag tussen cliënt en therapeut. Wij hebben de leerlingen tijdens de activiteiten begeleid en hebben de werken niet veroordeeld, waardoor de leerlingen de ruimte hadden voor eigen inbreng en vormgeving. Wij hebben ingespeeld op het hier en nu, waardoor wij hebben ingespeeld op de behoefte van de leerling en er ruimte was voor het exploreren en experimenteren met de aangereikte materialen. Door een open houding aan te nemen hebben de leerlingen de mogelijkheid gehad om vragen te stellen over de hantering materiaal.

Materiaaltechniek

Elke activiteit heeft zijn eigen materiaaltechniek. Met materiaaltechniek wordt de techniek bedoeld waarmee het materiaal bewerkt wordt. (Smeijsters, 2008). Door het aanbieden van verschillende technieken hebben wij zicht gekregen op het ruimtegebruik van de leerlingen. Dit komt omdat de leerlingen de techniek hanteerden, waarbij beweging zichtbaar werd. Bijvoorbeeld bij het proppen van het papier, waarbij verschillende leerlingen grote bewegingen maakten bij het proppen van het grote vel papier, of met grote armbewegingen de pastelkrijt uitwreven. Er waren ook leerlingen bij die de techniek met kleine bewegingen toepasten. Bijvoorbeeld door het maken van kleine propjes of kleine bewegingen bij het uitwrijven van de pastelkrijt. Wat duidelijk zichtbaar wordt als er naar de resultaten gekeken wordt, is de ruimte voor eigen inbreng en vormgeving. De mediumtechnieken hebben hier een bijdrage aan gehad. De ruimte voor eigen inbreng en vormgeving is van een verschillend niveau bij het aanbieden van de techniek. Wij hebben bij de activiteit met klei er voor gekozen bolletjes van klei te maken die de leerlingen vervolgens in een mal drukten. Door de activiteit op deze manier te kaderen en door het gebruik van een klei-mal, werd de eigen inbreng en vormgeving het minst zichtbaar. Dit kwam omdat de leerlingen weinig konden variëren in de manier van vormgeven. Ze konden alleen keuzes maken in de kleur, bruine of witte chamotte klei. Als wij de activiteit op een andere manier hadden aangeboden hadden wij hier waarschijnlijk meer zicht op gekregen, omdat de wijze waarop de klei dan met de handen wordt vervormd, maakt dat de manier van handelen van de cliënt zichtbaar wordt en dus de eigen inbreng en vormgeving (Visser de, 2006). Tevens viel op dat er leerlingen bij waren die er een soort wedstrijd van maakten, wie het eerste klaar is en vergelijken hoe ver de ander is. Dit kwam waarschijnlijk door het aanbieden van een klei-mal. Leerlingen wisten wanneer ze klaar waren met de activiteit, namelijk als de klei tot aan het randje van de mal was gedrukt. Hierdoor was het product voor de leerlingen belangrijker dan het proces. Als wij hadden gekozen voor een andere materiaaltechniek bijvoorbeeld een vrije vormgeving van de klei, gekaderd met een thema, hadden de leerlingen waarschijnlijk meer procesgericht kunnen werken. Hierdoor hadden wij meer zicht kunnen verkrijgen op gebied van flexibiliteit. Bij de andere activiteiten werd de eigen inbreng en vormgeving wel duidelijk zichtbaar. Hieruit is te concluderen dat er goed naar de mediumtechniek gekeken moet worden, om eigen inbreng en vormgeving goed naar voren te laten komen, wat belangrijk kan zijn voor de egoversterking voor kinderen met autisme. Tevens werd de flexibiliteit van de leerlingen zichtbaar bij het gebruik van verschillende materiaaltechnieken. Wij hebben er bijvoorbeeld voor gekozen wascokrijt met ecoline te combineren. De wascokrijt is vettig, waardoor hetgeen de leerlingen tekenen, zichtbaar blijft bij het toevoegen van ecoline. Dit zorgt ervoor dat er een verrassingseffect ontstaat. Aangezien de literatuur beschrijft dat leerlingen met autisme moeite hebben met het onverwachte en duidelijkheid nodig hebben, was het voor deze activiteit een uitdaging om de leerlingen met witte wascokrijt op wit papier te laten werken. Dit omdat het voor de leerlingen niet zichtbaar is wat ze tekenen. Wat opvallend was dat alle leerlingen deze activiteit zonder moeite hebben uitgevoerd. Dit omdat de activiteit gekaderd werd door een thema, sjablonen en ze vooraf een werk hebben mogen maken waarbij er gebruik is gemaakt van gele wascokrijt, om de

activiteit laagdrempelige te maken. Zo wisten de leerlingen vooraf al welk effect wascokrijt kon hebben in combinatie met ecoline. Wij hebben hierdoor de flexibiliteit van de leerlingen kunnen observeren. Samengevat, kan ik interpreteren dat het inzetten van de therapeutische technieken en materiaaltechnieken ervoor hebben gezorgd zicht te verkrijgen op de kerngebieden, sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit bij de leerlingen met autisme.

Werkvorm

Tijdens het onderzoek hebben wij bij elke activiteit dezelfde werkvorm aangehouden. Dit omdat wij dit vooraf hebben vastgelegd, omdat het voor de leerlingen voor structuur, duidelijkheid en veiligheid kan zorgen, dat voor kinderen met autisme belangrijk is, om te functioneren. In het klaslokaal heeft iedereen een eigen werkruimte waar ze op hun niveau opdrachten aangeboden krijgen, dit omdat een individuele plek structuur en een prikkelbare ruimte biedt om te werken. Er vinden haast geen samenwerkingsopdrachten plaats. Daarnaast hebben kinderen met autisme moeite met het invoelen dat een ander, anders denkt en handelt. Zij kunnen niet begrijpen dat een ander de werkelijkheid anders zou kunnen waarnemen dan zij zelf doen. Ze hebben dus een gebrek aan sociaal cognitieve ontwikkeling, ze kunnen eenvoudigweg geen rekening houden met anderen (Bruin de, 2010)(Epp, 2008)(Rigter, 2010). Wij hebben tijdens het aanbieden van de activiteiten, de leerlingen individueel in tweetallen laten werken. Dit houdt in dat er telkens twee leerlingen naast elkaar een activiteit uitvoerden, met individuele begeleiding. Door deze opstelling hebben wij veel zicht gekregen op het kerngebied sociaal gedrag en communicatie. Tevens heeft deze opstelling een lokkende factor: door leerlingen naast elkaar te laten werken, kan dit een appèl doen op eigen creatief handelen en met de ander mee experimenteren. Er werden geen hoge verwachtingen van de leerlingen gevraagd, waardoor de drempel naar het exploreren en experimenteren zo laag mogelijk was. Verder werden ook de randvoorwaarden zo opgesteld dat ze het op gang komen van een beeldend proces optimaal ondersteunen. De onderzoeksessies vonden plaats in het eigen klaslokaal van de leerlingen wat voor veiligheid en structuur zorgden. Tevens werd de activiteit in het dagprogramma ingepland, waardoor de leerlingen wisten wanneer ze beeldend gingen werken wat tevens voor structuur, in plaats en tijd, zorgde. Door de leerlingen individueel in een tweetal te laten werken, hebben de leerlingen de gelegenheid gehad om elkaars handelingen en elkaars werk te kunnen zien. Dit heeft ook voor actie/reactie gezorgd tijdens verschillende activiteiten, waardoor wij zicht hebben gekregen op de relatie tussen cliënt en medecliënt. Leerlingen vroegen de aandacht van elkaar door vragen te stellen, of de ander wilde kijken wat hij/zij aan het maken was. Er vond zelfs tijdens de activiteit met pastels een samenwerking plaats. Een leerling vroeg aan de ander of hij hem wilde helpen met het maken van een raceauto. Er was tijdens deze activiteit ruimte voor eigen inbreng en vormgeving. De leerlingen mochten namelijk een tweede blaadje pakken om zelf een thema te bedenken en dit zelf vorm te geven. Doordat deze twee leerlingen naast elkaar zaten, konden ze elkaars werk kopiëren. Zoals al eerder aangehaald is kopiëren van handelingen of gedrag van anderen de eerste stap van creativiteit (Weisberg, geciteerd in Meel-Jansen, 1988). Door deze ruimte te creëren, vond er een samenwerking plaats. De ene leerling heeft de ander geholpen met het maken van een raceauto. In afbeeldingen 3 en 4 zijn de werken van beide leerlingen te zien.



Afbeelding 3



Afbeelding 4

Terugkijkend op de resultaten valt concluderen dat de werkvorm een grote bijdrage heeft geleverd op gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit. Dit omdat het naast elkaar zitten het appèl heeft gedaan om actie-reactie uit te lokken en elkaars handelingen te kopiëren, waardoor de leerlingen meer in staat zijn geweest om met de materialen te exploreren en experimenteren, wat zicht geeft op de flexibiliteit van de leerlingen. Hieruit valt tevens te concluderen dat er mogelijkheden zijn om leerlingen met autisme samen te laten werken. Belangrijk te benoemen is dat deze leerlingen al een aantal jaren bij elkaar in de groep zitten, waardoor ze vertrouwd zijn met elkaar.

Besluit

Een aantal conclusies kunnen uit dit onderzoek gesteld worden.

Materiaal: Door het aanbieden van verschillende materialen, hebben wij het meest zicht gekregen op het gebied van flexibiliteit. Wij hebben kunnen observeren dat de leerlingen exploreerden en experimenteerden met de materialen, eigen inbreng en vormgeving lieten zien, voorstellingsvermogen hadden en fantasie gebruikten, VSO2A gedetailleerd en categoriseerden in kleur en formaat en keuzes maakten.

Techniek: Door het aanbieden van verschillende technieken, hebben wij zicht gekregen op gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit. Het aanbieden van handelings-pictogrammen geven structuur en controle. Door handelings-pictogrammen aan te bieden, krijgen de leerlingen de ruimte voor eigen inbreng en vormgeving. De ondersteunende houding van de therapeut en de duidelijke en gestructureerde instructie zijn waardevolle gereedschappen om een veilig klimaat te scheppen waarin de leerlingen kunnen handelen. Door het inspelen van de therapeut in het hier en nu, kan er diepgang plaatsvinden, waarvan de leerlingen kunnen leren.

Werkvorm: Door het aanbieden van de werkvorm individueel in tweetallen met individuele begeleiding, hebben wij zicht gekregen op gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit. Leerlingen hebben de mogelijkheid gekregen andermans werk en handelingen te observeren en eventueel te kopiëren. Hierdoor was het voor de leerlingen laagdrempelig om te experimenteren met de materialen. Tevens heeft deze opstelling voor actiereactie gezorgd, waardoor sociaal gedrag en communicatie zichtbaar werd.

4.1.2 Integratie van de resultaten in het eigen methodisch handelen

Door dit actiegericht onderzoek uit te voeren, de resultaten te verwerken en te verklaren is mijn methodisch handelen aangescherpt. In dit hoofdstuk zal ik weergeven welke veranderingen op mijn methodisch handelen hebben plaatsgevonden.

Door het uitvoeren van dit onderzoek ben ik me ervan bewust geworden dat het belangrijk is om aan te sluiten bij de literatuur, waarbij ik mijn eigen methodisch handelen inzet om op deze manier goed aan te kunnen sluiten bij de doelgroep. Het was voor mij belangrijk de beschreven literatuur, te observeren in de praktijk. Dit was belangrijk om een duidelijk beeld te krijgen wat er in de literatuur beschreven wordt en wat daadwerkelijk zichtbaar wordt in de praktijk. Tijdens het literatuuronderzoek heb ik me verdiept in de doelgroep, waarna ik samen met Marieke overwegingen genomen heb om aan te kunnen sluiten bij de doelgroep, zoals het individueel in tweetallen laten werken en gebruik te maken van handelingspictogrammen, wat nieuw was voor de leerlingen. De literatuur geeft aan dat kinderen met autisme niet kunnen fantaseren (geen alsof spel) of er in opgaan en hierdoor moeite hebben om fantasie en realiteit te scheiden (Rigter, 2010) (Schweizer, 2014). Tijdens het aanbieden van de verschillende beeldende activiteiten heb ik iets anders ervaren, namelijk dat kinderen met autisme wel degelijk fantasie kunnen inzetten bij het uitvoeren van handelingen of het toevoegen van eigen inbreng en vormgeving, zoals al eerder genoemd, is deze fantasie een stuk realistischer dan kinderen zonder autisme (Vermeulen, 2003). Niet alle kinderen met autisme hebben dit vermogen en lopen vast tijdens het motiveren van fantasie of 'doen alsof' spel (Berckelaer-Onnes van, 2010). In mijn stageperiode heb ik tijdens het inzetten van het medium, bewust fantasie en 'doen alsof' spel ingezet. Hierbij werd duidelijk zichtbaar dat een leerling met autisme hier veel moeite mee had en overstuur raakte.

Door dit onderzoek uit te voeren heb ik mijn methodisch handelen kunnen uitbreiden en kunnen ervaren dat er een mogelijkheid is om in te spelen op fantasie en spel. Ik kan hieruit concluderen dat door literatuurstudie te doen, het meenemen van kennis en ervaring van betrokkenen, ik nu mijn methodisch handelen heb kunnen toespitsen. Ik heb door deze manier mijn methodisch handelen kunnen uitbreiden, waardoor ik nu in staat ben beter aan te kunnen sluiten bij de doelgroep kinderen met autisme. Dit betekent niet dat dit bij alle kinderen met autisme toe te passen is, omdat autisme een brede doelgroep is met verschillende niveaus en vormen. Als therapeut zal ik telkens scherp in de gaten blijven houden of dat wat in de literatuur beschreven wordt ook zichtbaar wordt tijdens het inzetten van activiteiten in de beeldende therapie, om zo op een bewuste wijze mijn methodisch handelen in te zetten en zo in te spelen op de belevingswereld van de cliënt als individu.

Mijn methodisch handelen heb ik tijdens het aanbieden van activiteiten ingezet. Zichtbaar wordt dat ik als therapeut flexibel ben geweest en heb ingespeeld op de belevingswereld, wensen en behoeften van de leerlingen. Ik heb de leerlingen de ruimte gegeven voor eigen inbreng en vormgeving en het experimenteren met de materialen. Er was bijvoorbeeld een leerling die aangaf het thema niet leuk te

vinden, hij wilde liever zelf iets bedenken om zijn werk vorm te geven met het materiaal dat hem werd aangeboden. Ik heb hierop ingespeeld en hem de ruimte gegeven voor eigen inbreng en vormgeving. Hierdoor heeft hij het materiaal en de techniek die wij voorafgaand hadden vastgesteld toch uitgevoerd, waardoor wij zicht hebben gekregen op zijn materiaalhantering. Door de activiteit telkens weer op een zelfde manier aan te bieden (structuur), was het voor de leerlingen mogelijk om binnen deze structuur vrijheid te creëren om te mogen experimenteren en te exploreren. De activiteiten begonnen telkens met een instructie met behulp van pictogrammen (afbeeldingen van materiaal en/of handeling), daarna werd gewerkt en daarna werd de activiteit afgesloten. Ik heb gemerkt dat ik tijdens het aanbieden van een activiteit ondersteunend en supportief omga met de leerlingen. Dit houdt in dat ik ondersteunend ben geweest in het creëren van ontspanning en veiligheid, door aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Ik heb rekening gehouden met de beperkingen van de leerlingen, bijvoorbeeld door een duidelijke en gestructureerde uitleg te geven. Het is voor mij noodzakelijk dat ik naga of de ondersteunende houding het beste is voor de leerling. Het namelijk voorkomen dat ik een andere werkwijze aan moet nemen bij een bepaalde cliënt, denk hierbij aan een re-educatieve werkwijze (Smeijsters, 2008). Dit houdt in dat ik dan directief moet zijn: grenzen aangeven, de cliënt confronteer om zo zijn zelfbeeld te verstevigen. Het is belangrijk om in de toekomst mijn methodisch handelen te blijven reflecteren en evalueren. Dit omdat ik als therapeut goed moet kunnen inspelen op het hier en nu, om zo goed aan te sluiten bij de problematiek van de cliënt.

Als therapeut heb ik gericht interventies gepleegd. Zo heb ik het handelen en de zintuiglijke ervaring van de leerlingen, door het aanbieden van sensopatisch materiaal, kunnen aanspreken, waardoor er minder aandacht was voor het in gedachten zijn. Ook heb ik er bij bepaalde activiteiten voor gekozen om als therapeut zelf mee te doen, zodat de leerlingen mijn handelingen konden kopiëren, en hierdoor meer in staat waren het materiaal te ontdekken en hiermee te experimenteren. De leerlingen hebben niet alleen beeldend gewerkt, maar hebben ook gedrag vertoond en handelingen laten zien, die in de literatuur worden weergegeven als belemmeringen of moeilijkheden. Dit laat zien hoeveel beeldende therapie kan betekenen om zicht te krijgen op de problematiek van de doelgroep.

Tijdens het onderzoek heb ik kritisch gekeken naar mijn eigen methodisch handelen. Tijdens dit onderzoek hebben wij gebruik gemaakt van video-opnames. Door het observeren van deze opnames was ik in staat zicht te krijgen op de handelingen, gedragingen en reacties op het materiaal van de leerlingen. Tijdens het geven van de activiteiten heb ik open geobserveerd, maar heb niet alles kunnen zien en kunnen rapporteren. Door de video-opnames terug te kijken heb ik de open observatie kunnen uitbreiden. Ik vond dit een meerwaarde voor mijn methodisch handelen en voor het onderzoek. Als een leerling bepaald gedrag laat zien, waarbij onduidelijk is waar dit gedrag door ontstaat, kan aan de hand van de video-opnames terug gekeken worden op welk moment deze leerling dit gedrag gaat vertonen. Zo kan ik nagaan of mijn interventie/handeling tot dit gedrag heeft geleid of dat het beeldend materiaal hiervoor heeft gezorgd. Dit geeft mij ervaringskennis, waardoor ik mijn methodisch handelen kan aanscherpen. Ik krijg er meer inzicht door en ik ben me er ook meer van bewust op welke manier ik als therapeut de sessie heb geleid. Tevens heb ik door middel van de video-opnames zicht gekregen over mijn manier van handelen. Dit heeft ertoe bijgedragen mijn methodisch handelen verder te verdiepen. Soms weet ik zelf niet hoe ik overkom bij anderen en hoe ik handel in bepaalde situaties. Wat mij tijdens het terugkijken van de video-opnames opviel, was dat ik dicht bij de leerling zat en over de tafel leunde om zo interactie op gang te krijgen, zonder dat ik me daar op het moment bewust van was. Dit kan namelijk voor kinderen met autisme niet prettig zijn, omdat zij moeite hebben met afstand-nabijheid. Wat wel opvallend was, was dat deze leerlingen hier geen moeite mee hadden. Melanie Wetzler, docent van VSO3A, gaf in de loop van het onderzoek aan, dat ze het opvallend vond dat er geen leerlingen bij waren die naar haar toe kwamen voor fysieke nabijheid, of veiligheid in welke vorm dan ook te vinden bij de vertrouwde persoon (Persoonlijke communicatie, 29 mei 2015). Hieruit viel te concluderen dat het methodisch handelen ertoe heeft bijgedragen dat de leerlingen in staat waren de activiteiten uit te voeren, omdat de leerlingen veiligheid en structuur ervoeren.

Als laatste is mij opgevallen dat er in het onderwijs veel gewerkt wordt naar een product. Opvallend is dat docenten in het basisonderwijs al snel eenvoudige, voor de hand liggende en/of zeer gestructureerde activiteiten aanbieden aan de leerlingen. Hierdoor kan het kind weinig eigenheid laten zien, lijken de werkstukken (producten) erg op elkaar, en worden de kinderen door de structuur of vastgestelde eindproducten belemmerd in hun creativiteit. Ik vond het belangrijk om de ervaringen en kennis die ik de afgelopen jaren heb opgedaan, met de docenten te delen. Door dit onderzoek in de praktijk uit te voeren, hebben de docenten meer zicht gekregen op de mogelijkheden van beeldend

aanbod. Dit omdat de docenten tijdens het uitvoeren van de activiteiten aanwezig waren. Het is voor mij een uitdaging om anderen te overtuigen, wat beeldende therapie te bieden heeft op het gebied van procesgericht werken, waarbij het 'doen' van belang is (Smeijster, 2008), 'de weg ergens naartoe' en er niet altijd naar een "mooi" product toe wordt gewerkt. Door het aanbieden van verschillende materialen, technieken en werkvormen, leren de leerlingen te experimenteren, exploreren en nieuwe ervaringen op te doen. Hierdoor worden handelingen en eigen vormgeving/ inbreng beter zichtbaar wat kan zorgen voor succeservaringen van leerlingen.

4.1.3 Beantwoording van de vraagstelling

Om te kijken of het onderzoek een meerwaarde heeft opgeleverd, is het belangrijk na te gaan over de onderzoeksvraag is beantwoord en in welke mate deze is beantwoord. De onderzoeksvraag van dit actieonderzoek was als volgt: *Welke materialen, technieken en werkvormen uit de beeldende therapie zijn geschikt om zicht te krijgen op de mogelijk- en onmogelijkheden van autistische kinderen op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit?*

Er kan gesteld worden dat er zicht is gekregen op het sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit, door het aanbieden van materialen, technieken en een werkvorm, bij de betrokken leerlingen met autisme en dat hierdoor de vraag beantwoord is.

Door de inzet van het sensopatisch materiaal hebben wij vooral zicht gekregen op gebied van flexibiliteit (zie 'Materiaal' paragraaf 4.1.1). Door de inzet van de technieken, zowel therapeutische- als materiaaltechnieken, hebben wij zicht gekregen op de kerngebieden, sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit (zie 'Technieken' paragraaf 4.1.1). Door de inzet van de werkvorm, individueel in een tweetal werken, hebben wij zicht gekregen op gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit (zie 'Werkvorm' paragraaf 4.1.1). De vraag is hierdoor beantwoord. Hierbij moet wel benoemd worden dat elk kind uniek is. Het is belangrijk om als therapeut/begeleider hiervan bewust te zijn en in te spelen op het individu.

4.1.4 Sterkte en tekortkomingen van het onderzoek

Sterkten van het onderzoek

Samenwerking

Een eerste sterkte is dat wij het onderzoek met twee personen ontwikkeld en uitgevoerd hebben. Wij zijn in staat geweest om kritisch te zijn naar elkaars ideeën en interpretaties en konden elkaar aanvullen in het nadenken over en vormgeven van het beeldend aanbod. Tevens hebben wij elkaar kunnen ondersteunen op persoonlijk vlak. Marieke heeft mij tijdens het onderzoek voorzien van feedback op mijn manier van schrijven. Dit heeft zij gedaan door mij vragen terug te stellen, waardoor ik zelf inzicht heb gekregen op welke manier ik tekst op een andere duidelijke manier kan overbrengen. Het feit dat wij na elke werkdag in de praktijk samen konden reflecteren en evalueren zorgde er voor dat wij zicht bleven houden op de voortgang, invulling en resultaten van het onderzoek. Door samen over sessies te reflecteren, kwamen wij ook tot nieuwe inzichten wat betreft ons eigen methodisch handelen, die wij dan weer doelgericht konden inzetten tijdens de volgende sessies, bijvoorbeeld bij het inzetten van therapeutische interventies. Door in een tweetal dit onderzoek uit te voeren hebben wij twee keer literatuur kunnen verwerken en verifiëren, waardoor er meer diepgang kon ontstaan. Daarnaast hebben wij twee keer zoveel leerlingen bij het onderzoek kunnen betrekken, waardoor wij meer data hebben verzameld. Wij gaven elkaar de mogelijkheid ideeën en inbreng met elkaar te delen en hebben elkaar voorzien van kritisch feedback. Wij hebben elkaar kunnen motiveren tijdens dit onderzoek. Dit alles zorgde voor een zorgvuldige ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het onderzoek, waardoor wij meer literatuur hebben meer dan wanneer er maar één onderzoeker zou geweest zijn.

Flexibiliteit / therapeutische houding

Als therapeut is het belangrijk om flexibel te zijn en in te kunnen spelen in het hier en nu. Flexibiliteit werd op verschillende manieren zichtbaar tijdens het uitvoeren van het onderzoek. Tijdens het aanbieden van de activiteit hebben wij ervoor gekozen om twee leerlingen naast elkaar te laten werken, maar wel individuele begeleiding te bieden. De sessies waren verdeeld over de gehele dag. De docent maakte elke activiteit willekeurig tweetallen. Dit heeft bijgedragen aan de flexibiliteit van de leerlingen. Het was belangrijk als therapeut goed af te stemmen op het moment en de behoefte van de leerling. Soms duurde een sessie slechts 10 minuten en soms duurde een sessie anderhalf uur. Dit lag aan de concentratieboog en eigen inbreng/vormgeving van de leerling. Ook was er mogelijkheid

om andere leerlingen deel te laten nemen aan de activiteit, die op dat moment aangeboden werd. Deze leerlingen hebben één of twee keer deelgenomen, waardoor wij deze niet hebben betrokken en verwerkt bij de dataverzameling.

Concrete producten

Wij hadden door het nemen van foto's van de werkstukken en video-opnames van elke onderzoekssessie concreet beeldmateriaal om observaties te verifiëren. Door de video-opnames hebben wij de open observatie tijdens de sessie kunnen aanvullen en compleet kunnen maken. De werkstukken werden bewaard in het lokaal om later te kunnen bekijken. Op het einde van het onderzoek hebben de leerlingen hun werkstukken mee naar huis mogen nemen. Hier hebben ze zelf om gevraagd. Dit hebben wij goedgekeurd, omdat het een bijdrage kan leveren aan hun egoversterking.

Proces/product

In het jaar voorafgaand aan het onderzoek had ik ervaring opgedaan in het werken met de doelgroep kinderen met verschillende problematieken en/of leerstoornissen en het aanbieden van beeldend therapeutische werkvormen. Deze ervaring heb ik kunnen inzetten bij het contact leggen met de leerlingen, bij het samenstellen van werkvormen en het participeren in een onderwijsinstelling. Tijdens het onderzoek is mij nogmaals duidelijk geworden hoe belangrijk het is om me tijdens het aanbieden van een activiteit, te richten op het beeldend proces. De nadruk ligt hierbij niet op het eindproduct. In een onderwijsinstelling wordt er al vaak naar een eindproduct toe gewerkt, waardoor de handelingen van de leerling en eigen inbreng/vormgeving er minder toe doen. Het wordt wel zichtbaar, maar er wordt geen waarde aan gehecht, omdat het eindproduct het belangrijkste is. Dit is dan ook een van de sterktes die een beeldend therapeut kan inzetten.

Contact met leerlingen

Door in de eerste twee weken van de actiefase te investeren in de vertrouwensband met de leerlingen is het contact vanaf de eerste sessie goed verlopen. De eerste twee weken van de actiefase, hebben wij twee dagen met de leerlingen meegelopen, om kennis te maken met de leerlingen en om inzicht te krijgen in hun dagelijkse bezigheden in het onderwijs. Wij hebben deelgenomen aan de dagelijkse activiteiten en kregen op deze manier inzicht in gedragingen, interacties, opvattingen, houdingen, ervaringen of sociale reacties van de leerlingen. Hierdoor vonden wij aansluiting bij de groep, konden wij vertrouwd raken met de manier van communiceren, hun gewoontes en hun gebruiken (Migchelbrink, 2007). Op deze manier waren wij in staat de materialen, technieken en werkvormen toe te spitsen op de belevingswereld van de leerlingen. De leerlingen waren tijdens het onderzoek gewend aan onze aanwezigheid. Zij wisten dat als wij in de groep aanwezig waren, er beeldend werken op het programma stond.

Gegevens werden bekeken vanuit verschillende gezichtspunten

Bij elke sessie was de docent van de groep aanwezig, Saskia Heutz of Melanie Wetzler. Hierdoor zijn wij in staat geweest om met beide docenten overleg te hebben en eventueel de werkvorm na te bespreken/evalueren. Op verschillende momenten hebben wij het verslag naar Natalie Savelsberg en Gustien Reinartz gestuurd, om hen op de hoogte te houden over het onderzoek. Zij hebben ons feedback en tips gegeven, waarna wij (Marieke en ik) dit samen bespreekbaar maakten en wij er kritisch naar konden kijken. Daarnaast hebben wij overleg gehad met deskundige docenten, Ingrid Penzes en Anja Cilissen – Ysermans, vanuit de opleiding Creatieve Therapie beeldend. Zij hebben ons begeleid tijdens het afstudeerproject, doormiddel van gesprekken over het verloop en hebben ons voorzien van feedback. De kennis op gebied van onderzoek en beeldende therapie had een belangrijke toegevoegde waarde voor dit onderzoek.

Zwakke kanten van het onderzoek

Het opzoeken van grenzen

Wij hebben tijdens het opstellen van de activiteiten ons gericht op de informatie van de docenten en de literatuur. Wij hebben zes verschillende werkvormen aangeboden, zowel tweedimensionaal als driedimensionaal. Toch hebben wij naar mijn mening weinig de grenzen opgezocht. Wij hebben de werkvormen, materialen en technieken vooral op een laagdrempelige en gestructureerde manier aangeboden, wat heel goed aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen. Hierdoor hebben wij minder informatie verkregen waar de grens ligt en welke werkvormen, materialen en technieken wel, maar ook niet geschikt lijken te zijn voor de doelgroep kinderen met autisme. Door meer de grens op

te zoeken, hadden wij grotere vergelijkingen kunnen maken, wat wel aansluit of wat niet aansluit bij de doelgroep autisme.

Deelname aan het onderzoek

Tijdens het onderzoek hebben twee groepen deelgenomen. Groep SO 3A bestaat uit negen leerlingen, allemaal gediagnosticeerd met autisme. Het zijn negen jongens met de leeftijden gevarieerd van 6 t/m 13 jaar. Groep VSO ADL 2A bestaat uit tien leerlingen, allemaal gediagnosticeerd met autisme. Hiervan hebben uiteindelijk vier jongens en één meisje deelgenomen aan het onderzoek. Dit omdat deze groep zich richt op de algemene dagelijkse levensbehoefte. Dit houdt in dat ze taken moeten uitvoeren, zoals in de tuin werken of de was doen, waardoor ze in hun dag programma geen ruimte hadden voor beeldend werken. Wegens ziekte, verjaardagen of andere dag planning hebben niet alle leerlingen elke sessie deel kunnen nemen aan het onderzoek. Dit kun je zien als een zwakte van het onderzoek. Uiteindelijk hebben wij de resultaten gekregen door te kijken wat gemiddeld het meest zichtbaar werd.

Gemiste gegevens

Bij drie activiteiten hebben de leerlingen van VSO 2A, door organisatorische redenen, individueel gewerkt. Wat betekent dat wij bij die activiteiten geen zicht hebben gekregen op de relatie tussen cliënt en medecliënt bij het kerngebied sociaal gedrag.

4.1.5 Aanbevelingen

Door de analyse van de gegevens en de uiteindelijke resultaten kunnen er enkele aanbevelingen voor de praktijk worden gedaan. Na deze aanbevelingen voor de praktijk worden een aantal voorbeelden voor vervolgonderzoek uiteengezet.

Aanbevelingen voor de praktijk

Binnen de Vrije Akademie wordt vooral gewerkt met tweedimensionaal materiaal en wordt er naar een product toegewerkt. Beeldende therapeuten zijn in staat om procesgericht met de kinderen te werken waarbij het product als toekomstigheid gezien wordt. Door procesgericht/ ervaringsgericht te werken worden handelingen en gedragingen zichtbaar. Er ontstaat tijdens de handeling iets wat gezien en gevoeld kan worden. Door kennis te maken met of een materiaal opnieuw te ervaren kan een kind met autisme in het hier en nu het materiaal ervaren. Binnen de therapie kan een situatie worden gecreëerd waarin de cliënt kan handelen en ervaren. Onder begeleiding van een beeldende therapeut kan er procesgericht gewerkt worden en kan er ingespeeld worden in het hier en nu. Hierdoor kan er aangesloten worden bij de belevingswereld van kinderen met autisme en kan de beeldend therapeut voor diepgang zorgen, bij het verwerken en leren omgaan met de problemen of het ontwikkelen van psychische mogelijkheden.

- verschillende materialen, zowel tweedimensionaal als driedimensionaal kunnen ervoor zorgen dat de leerlingen gaan exploreren en experimenteren met de materialen, waarbij er ook ruimte is voor fantasiëspel.
- handelingspictogrammen zorgen voor verduidelijking en structuur, waarbij ruimte is voor eigen inbreng en vormgeving.
- het is belangrijk om de cursus te geven in een prikkelarme omgeving, waardoor de kinderen meer gericht zijn op het beeldend werken en niet bezig hoeven te zijn met het verwerken van omgevingsprikkelers. (Schweizer, 2014)
- het is belangrijk om in het hier en nu te handelen, waardoor er diepgang kan plaatsvinden en ingespeeld kan worden op de belevingswereld van de kinderen met autisme.

Binnen de St. Jan Baptist wordt er normaliter beeldend gewerkt aan de hand van productfoto's. Deze foto's geven weer welke stappen de leerlingen moet volgen en hoe elke stap eruit komt te zien. Op deze manier van werken, hebben de leerlingen weinig ruimte voor eigen inbreng en vormgeving, waardoor er weinig eigenheid zichtbaar wordt bij de uiteindelijke producten. Tijdens het onderzoek hebben wij gebruik gemaakt van handelingspictogrammen, die weergeven met welk materiaal elke stap gewerkt gaat worden. Hierdoor wordt het eindproduct niet zichtbaar, waardoor er meer eigenheid zichtbaar wordt, omdat er meer ruimte is voor eigen inbreng en vormgeving. Het is een aanbeveling om dit binnen het beeldend werken op de St. Jan Baptist toe te passen, omdat dit een bijdrage kan hebben aan de egoversterking van de leerlingen.

Aanbeveling voor beroepsontwikkeling

Beeldende therapie is een vak dat op het gebied van onderzoek nog veel te ontdekken valt. Onderzoek doen is belangrijk, voor de beroepsontwikkeling, waardoor er meer kennis op gedaan kan worden en het handelen van de creatieve therapeut te kunnen onderbouwen. Tot nu toe is er nog weinig onderzoek gedaan op gebied van kinderen met autisme in combinatie met beeldende therapie. Dit wordt ook bevestigd door Schweizer (2014). Het is een aanbeveling voor de beroepsontwikkeling om onderzoeken hier meer onderzoek naar te doen. Wat tijdens ons onderzoek naar voren is gekomen dat er veel mogelijkheden en talenten zijn, die in de literatuur worden beschreven als belemmering of moeilijkheid bij kinderen met autisme. Door met beeldende therapie aan te sluiten bij de belevingswereld van deze kinderen, kan er iets met de talenten worden gedaan.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek zijn in een korte tijd verschillende beeldende therapie sessies aangeboden. Hierin is met name gekozen om dicht aan te sluiten bij de kennis van de docenten en de gevonden literatuur. In een vervolgonderzoek kan er geleidelijk aan samenwerkingsopdrachten worden aangeboden, waarbij er nagegaan kan worden of de leerlingen in staat zijn met andere leerlingen samen te werken, onder begeleiding van een beeldend therapeut. Kinderen met autisme hebben moeite met plotselinge veranderingen. Daarom is het belangrijk om dit stapsgewijs aan te bieden, bijvoorbeeld door eerst individueel te werken, daarna in tweetal en daarna in drietal of groepje. Hierdoor kunnen er grenzen opgezocht worden, waardoor er beter aangesloten kan worden bij kinderen met autisme.

Wij hebben tijdens dit onderzoek ons gericht op een groep van het SO en VSO binnen het ZMLK. Het is een aanbeveling om ook dit onderzoek uit te voeren bij de leerlingen met autisme van het regulier basisonderwijs (gemiddelde intelligentie). Door deze onderzoeken te vergelijken kunnen er meer differentiaties worden gelegd tussen autisme en niveau. Komen beperkingen met name voor door gediagnosticeerde autisme of door niveau? Kinderen met een kalenderleeftijd van 10 jaar hebben wellicht een ontwikkelingsniveau van kinderen van 4 jaar oud. Wat kun je van een 4-jarige verwachten?

Tijdens het onderzoek hebben wij bij het aanbieden van de verschillende activiteiten rekening gehouden met de bij behoefte en wensen van kinderen met autisme. Het is een aanbeveling om zowel gestructureerde activiteiten als ongestructureerde activiteiten aan te bieden. Zo kan gekeken worden hoe de leerlingen reageren op ongestructureerde activiteiten, waardoor grenzen opgezocht kunnen worden.

4.2 Discussie van Marieke

In dit hoofdstuk kijk ik individueel naar de resultaten en het onderzoeksproces. Paragraaf 4.2.1 omschrijft verklaringen en interpretaties van de resultaten. In paragraaf 4.2.2 volgt een beschrijving van mijn eigen methodisch handelen. In paragraaf 4.2.3 worden de sterkten en zwakten van dit onderzoek kritisch bekeken en beschreven. Vervolgens worden aanbevelingen voor de praktijk en vervolgonderzoek in paragraaf 4.2.4 beschreven. Tot slot wordt in paragraaf 4.2.5 de onderzoeksvraag beantwoord.

4.2.1 Verklaring en interpretatie van de resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten verklaard en geïnterpreteerd door mij als onderzoeker. Per kerngebied interpreteer en verklaar ik op welke manier het materiaal, de werkvorm en of de techniek uit de aangeboden activiteiten hebben bijgedragen zicht te krijgen op de elementen van de kerngebieden van autisme. Daar waar mogelijk verklaar ik de resultaten met behulp van literatuur en met behulp van het product dat is ontstaan vanuit het proces. Dit doe ik door in het product aan te geven waar een element van een kerngebied zichtbaar is. De verschillen tussen twee- en driedimensionale activiteiten worden daarna uitgelicht. Middels een schema breng ik vervolgens ik verschillen in inhoud tussen de geraadpleegde literatuur en dat wat zichtbaar is geworden in de praktijk in beeld. Vervolgens benoem ik de opvallende heden die in de schema's van de resultaten niet zijn meegenomen maar van waarde zijn als toevoeging: spel in beeldende therapie en productgericht werken. Zoals zichtbaar is geworden in de resultaten zijn er veel overeenkomende elementen tussen de groep uit het speciaal onderwijs en de groep uit het voortgezet speciaal onderwijs. Toch is de uitwerking van een activiteit, het product, zeer divers. De verschillen in producten ga ik middels foto's in beeld brengen. Ook is het een resultaat dat elementen niet, of minimaal aan de orde zijn geweest tijdens activiteiten. Hiervan licht ik twee elementen uit; weerstand/overprikkeling en verklaar ik waarom deze elementen niet zichtbaar zijn geworden in de activiteiten.

In de volgende alinea interpreteer en verklaar ik op welke manier het materiaal, de werkvorm en of de techniek uit de aangeboden activiteiten hebben bijgedragen zicht te krijgen op de elementen van de kerngebieden van autisme.

Sociaal gedrag

Schweizer et al. (2009) beschrijft dat het belangrijk is dat de therapeut bij zichzelf nagaat wat voor invloed haar eigen beeldend werken op de cliënt heeft. Een interventie staat namelijk altijd in verband met een doel (Schweizer et al., 2009). Doordat ik tijdens de activiteit zelf met pastelkrijt en klei ging experimenteren door twee kleuren te mengen, keken de leerlingen hier naar en paste deze handeling toe in het eigen werk. Dit is een methodische interventie, omdat ik hierbij heb uitgelokt of de leerlingen oog hebben voor de omgeving en of de leerlingen een techniek kopiëren. Van Berckelaer-Onnes (2012) schrijft dat de spiegelneuronen ervoor zorgen dat wij de handelingen die wij anderen zien doen verbinden met eigen handelingspatronen door er gewoon naar te kijken. Ik heb als therapeut een positie naast de leerling aangenomen en beide leerlingen betrokken bij het doornemen van de pictogrammen. Per leerling was de reactie hierop verschillend. De ene leerling ging alle pictogrammen oplezen terwijl andere pas antwoord gaf als ik gericht vroeg wat een pictogram inhield. De een legde het blaadje met de pictogrammen in het midden zodat er samen gekeken kon worden naar de pictogrammen, de ander legde het blaadje voor zich neer bij het benoemen van de pictogrammen. Door het geven van beurten ookwel het ondersteunen van beurtgedrag genoemd (Berckelaer-Onnes van, 2012), is zicht ontstaan op de onderlinge verstandhouding. Vanuit het doornemen van de pictogrammen hebben de leerlingen gehandeld in het medium.

Door het aanbieden van soorten papier van verschillende samenstellingen konden de leerlingen ervaren op welke manier dit materiaal gehanteerd kon worden. Zo gingen enkele leerlingen het papier met grote bewegingen scheuren en een andere leerling scheurde dit met de vingers. Deze verschillende samenstellingen van het papier heb ik de leerlingen laten voelen en ook laten horen, de leerlingen konden aangegeven welk papier meer geluid maakte dan het andere papier. Over het algemeen zijn mensen met ASS sensitiever dan anderen bij het waarnemen van prikkels, zoals geluiden, geuren, aanrakingen, smaak en licht (Spek, 2013). Iedere activiteit had een moment van keuze mogelijkheden, dit in kleur of het kiezen van een sjabloon. Het aanbieden van teveel structuur is volgens Berckelaer-Onnes van (2012) niet goed omdat het leven van alledag veel onverwachte gebeurtenissen kent en het maken van keuzes hierbij aan de orde komt.

De ruimte die elke individuele leerling innam tijdens het werken in het beeldende medium werd door het materiaal en de hantering van het materiaal zichtbaar. Zo ging de meerderheid van de leerlingen bij het werken met klei en het werken met restmaterialen (driedimensionaal), staand werken. Bij het werken met wit krijt op wit papier gingen de leerlingen dicht op het vel werken om te ontdekken of het krijt, door dichtbij op het vel te kijken, zichtbaar was. Dit deed de leerling door zich te buigen over de tafel. Ook hield een leerling het papier schuin en ontdekte hierdoor dat het wit krijt door bepaald lichtinval zichtbaar werd. Ook bij het tekenen van een dier met pastelkrijt werkten de leerlingen dicht op het vel. Anders was dit bij driedimensionale activiteiten. De leerlingen werkten in activiteit 5, bij het bevestigen van materialen op zilverfolie met afstand van het werk. Hierbij bleven de leerlingen rechtop zitten. Door het werken met sjablonen bij het wasco en ecoline en bij het werken met kurk hebben de leerlingen het vasthouden van het sjabloon gecombineerd met het omlijnen van het sjabloon. Het combineren van deze twee handelingen is lastig. Wanneer het sjabloon verschoof als de leerling dit niet stevig vasthield, heb ik hulp geboden bij het vasthouden. De leerling vroeg hulp in het medium. Schweizer (2014) schrijft dat in het proces van beeldend werken je altijd wel tegen belemmeringen of problemen aanloopt en omdat hierbij hulp vragen niet iets sociaals is, is het voor een kind met autisme vaak minder beladen om te vertellen wat er het probleem is. Veel leerlingen keken naar het beeldend werk van of de therapeut en/of de medeleerling en maakten aan de hand hiervan keuzes. Schweizer et al. (2009) schrijft dat in een lokaal waar een groep mensen beeldend aan het werk is, deze elkaar beïnvloeden. Een leerling koos ervoor zwartbakkende klei te gebruiken en vroeg aan een andere leerling welke kleur(en) klei hij ging gebruiken, deze zei wit. Vervolgens zei de leerling met de vraag dat hij ook alleen witbakkende klei wilde gebruiken. Volgens Rosmalen van (1999) zijn belangrijke mogelijkheden en tot iets nieuws te komen verkenning en experimentatie. De leerlingen keken tijdens het maken van het potje naar elkaars werk en benoemden dat de een sneller was dan de ander. Hierbij waren de leerlingen gericht op het resultaat doordat de activiteit een 'eind' had als de leerling het potje tot de rand had gevuld met bolletjes klei. De kurken en knopen waren bij activiteit 6 verdeeld in bakken. De kurken in een bak, en de knopen in een andere bak. Het merendeel van de leerlingen pakte een aantal kurken uit de bak en ging vervolgens aan de slag. Dit deden de leerlingen niet met knopen. De leerlingen wachtte met het pakken van knopen tot de andere leerling klaar was met het uitzoeken van knopen.

Communicatie

Door de openheid van de activiteit hadden de leerlingen mogelijkheid tot eigen inbreng in de activiteit. Bij activiteit 1, vroegen enkele leerlingen of ze ook iets bij de boom mochten tekenen, bij het werken met pastelkrijt vroegen de leerlingen om een tweede vel papier, bij het maken van een vis vroegen leerlingen of ze ook een haai of dolfin mochten maken en bij het werken met kruik vroegen de leerlingen of ze de kurken mochten stapelen. Bij het aanbieden van de instructie heb ik de leerlingen gevraagd of ze het materiaal kenden en/of eerder met het materiaal hadden gewerkt. De leerlingen reageerden hier verschillend op. De ene leerling reageerde met 'ja' of 'nee'. Een andere leerling begon uitgebreid te vertellen dat hij eerder met klei had gewerkt, waar dit was en wat hij had gemaakt. Egan (2012) benadrukt het belang van het stellen van open vragen. Door het gebruik van herkenbare onderwerpen/thema's hebben wij aangesloten bij de belevingswereld van de leerlingen. Bij het ontwerpen van een eigen straat met wasco, vertelden en wezen de leerlingen aan waar in het getekende huis hun slaapkamer was. Door het stellen van open vragen zoals 'wat is jouw lievelingsdier?' en 'welke kleur vind jij mooi?' heb ik ervoor gezorgd dat de leerlingen niet alleen met 'ja' of 'nee' konden antwoorden. Egan (2012) beschrijft dat het belangrijk is om effectief vragen te stellen. Vragen die met zorg worden gesteld kunnen een belangrijk onderdeel van de interactie met de cliënt vormen (Egan, 2012). Bij het werken met klei gaven de leerlingen reactie op het voelen aan de klei: 'het voelt koud' of 'er zitten harde stukjes in'. Deze reacties gaven de leerlingen op het materiaal zonder dat er een vraag gesteld werd. Bij activiteiten waar eenzelfde handeling herhaald werd benoemden de leerlingen het aantal dat ze hadden voldaan. Bij klei benoemden de leerlingen het aantal bolletjes dat ze hadden gemaakt en bij het werken met papier telden ze het aantal gemaakte propjes en benoemden het aantal. Leerlingen gaven betekenis aan de handeling in het medium. 'Deze knoop wordt de kern van de bloem' of 'dit is de spiegel van de auto'. De leerlingen hadden interesse in het materiaal en stelden vragen hierover. Leerlingen wilden graag weten hoe we bijvoorbeeld aan materialen kwamen en wat het reststof eerst was geweest voordat het stuk ging. Door het individueel werken in een tweetal hebben de leerlingen naar elkaars werk gekeken en gaven enkele leerlingen een reactie op het werk van de ander. Bij het tekenen van het huis met wasco vroeg een leerling aan de ander of hij echt in zo'n huis woonde als dat hij getekend had. Ook gaven enkele leerlingen een

compliment over het product aan de ander. Budde (2008) beschrijft dat het individueel werken een egoversterkende functie heeft omdat de uniekheid van iedere deelnemer wordt benadrukt. Bij het werken met restmaterialen waarbij wij allerlei reststukken stof hadden en kurken in verschillende soorten en maten vroegen de leerlingen of er nog meer van een soort stof was of van het formaat kurk.

Flexibiliteit

Door de verschillende maten van knopen, en doordat er per maat een beperkt aantal knopen beschikbaar waren, namen de leerlingen de bak voor zich en gingen ze in het begin van de activiteit zoeken naar een bepaald formaat en deze vervolgens pas later op het hout bevestigen. De behoefte aan structuur- en controle van de leerlingen, om eenzelfde maat en soort te gebruiken was overeenkomend met de literatuur. Zo schrijft Spek (2013) dat mensen met autisme behoefte hebben aan structuur en controle. Echter doordat we werkten met restmaterialen, moesten de leerlingen het doen met de beschikbare materialen en gingen de leerlingen minder kritisch kijken naar bijvoorbeeld het formaat van de kurk of nuances in kleur van de knopen en gingen een divers aanbod gebruiken.

De mogelijkheden tot mengen, bij materialen als klei, ecoline en pastelkrijt hebben de leerlingen toegepast in het eigen werk. De leerlingen kozen ervoor meerdere kleuren ecoline in het werk te gebruiken waardoor door de vloeibare eigenschap van het materiaal deze kleuren gingen mengen. Het voelen aan de klei, het stof, de kurken, de knopen en het pastelkrijt hebben zicht geboden op het experimenteren van de leerlingen. Het kind maakte variaties op en combinaties van beschikbare handelingsmogelijkheden. Schweizer et al. (2009) schrijft dat groepsleden een therapeutisch effect hebben op elkaar kunnen hebben. Tijdens het werken met ecoline heb ik gezien dat leerlingen, doordat ze bij een ander op het vel keken naar het mengen van kleuren dit zelf ook gingen toepassen in het eigen werk. Berckelaer-Onnes van (2012) schrijft dat als we zien hoe iemand anders iets doet, dit gedrag onderdeel van onze eigen vaardigheden maken. Door het bieden van een bepaald onderwerp of thema zoals dieren, huizen en bomen hebben wij aangesloten bij de behoeftes van een kind. De leerlingen maakten zelf variaties binnen dit kader zoals het tekenen van een weg en lantaarnpaal bij het maken een straat of het tekenen van een vogelnestje bij de boom.

Bij een activiteit met herhalende handelingen keken een aantal leerlingen tussentijds om zich heen, naar bijvoorbeeld de andere tafel of naar het smartboard. De leerlingen konden de herhalende handeling combineren met oog voor zaken rondom hen heen. Door het stellen van vragen aan de leerlingen als 'heeft jouw auto ook deuren?' of 'heeft het huis ook ramen?' heb ik de leerlingen geprikkeld naar het werk te kijken. Leerlingen haakten hier op in en kozen ervoor wel of niet elementen toe te voegen in het eigen werk. Bij het werken met wasco en ecoline hebben leerlingen meerdere ramen toegevoegd en gingen vervolgens nadenken wat een huis nog meer heeft en voegden een schoorsteen toe. De handelingspictogrammen die wij tijdens de instructie met de leerlingen doornamen bleven liggen op tafel. Een visuele weergave wordt door leerlingen met autisme beter begrepen en onthouden. Bovendien biedt het een extern geheugensteuntje (Berckelaer-Onnes van, 2012). De leerlingen keken tijdens de activiteit met momenten terug naar de handelingspictogrammen. Ook bij afronding van de activiteit keken de leerlingen terug naar de pictogrammen en gingen vervolgens hun handen wassen.

Bij het werken met wasco en ecoline hebben wij bij het eerste gedeelte de leerlingen met geel krijt op wit papier laten werken en hebben laten zien dat wanneer je hier met ecoline over heengaat de wasco beter zichtbaar wordt. Vervolgens hebben de leerlingen de opdracht gekregen wit krijt te gebruiken in plaats van geel. De leerlingen benoemden dat dit niet kon, omdat wit op wit niet zichtbaar is. De leerlingen konden zich niet voorstellen, ondanks de ervaring van het geel krijt met ecoline, dat het zichtbaar zou worden.

Elementen van flexibiliteit zichtbaar in product

Experimenteren: het stapelen van kurk op kurk, kurk op knoop en knoop op kurk.

Eigen inbreng / vormgeving: het stapelen van kurk op kurk, kurk op knoop en knoop op kurk. Divers kleurgebruik van knopen, divers kleurgebruik van kurk in binnenzijde. Centrale plaatsing van vorm op houten plaat. De vorm is gevuld.

Structuur-controle behoefte: de vorm is omlijnd door kurken van eenzelfde formaat, de vorm is gevuld.

Voorstellingsvermogen: abstracte vorm van auto is herkenbaar



Afbeelding 5

Dat de gehele vorm op afbeelding 5 gevuld is met kurken en knopen is zichtbaar in het product. Dit kan informatie geven over de concentratieboog van de leerling. Ook kan het informatie geven over de structuur of controle behoefte van de leerling. Om de informatie helder te krijgen kunnen het proces en product elkaar aanvullen waardoor ik vanuit het proces kan zeggen dat het kind benoemde de gehele vorm te willen vullen omdat hij dit mooier vond, waardoor ik kan concluderen dat het kind dit deed vanuit eigen inbreng- vormgeving.

Twee- en driedimensionale activiteiten

Sociaal gedrag		Communicatie		Flexibiliteit	
- Oogcontact	3/3	- Afwezigheid spraak	3/3	- Keuzes maken	3/3
- Opvolgen van instructie/handeling/interventie	3/3	- Stemvolume	3/3	- Voorstellingsvermogen	3/3
- Accepteren van hulp	3/3	- Antwoorden op vragen	3/3	- Eigen inbreng en vormgeving	3/2
- Afstand/nabijheid	0/3	- Vragen stellen	1/3	- Structuur- controle behoefte	3/3
- Manier van werken	3/3			- Concentratieboog	3/3
- Afstand werk	3/3				
- Bewegingen	3/3				

Figuur 17

Bovenstaande resultaten zijn verschillen tussen twee- en driedimensionale activiteiten zoals reeds beschreven in paragraaf 3.4. Het cijfer voor de slash staat voor tweedimensionale activiteiten en het cijfer achter de slash staat voor driedimensionale activiteiten. Verschillen kunnen verklaard worden door de gekaderde activiteiten van de tweedimensionale activiteiten als papier, wasco & ecoline en pastelkrijt, waardoor de leerlingen zelfstandig hebben gewerkt en minder vragen stelden. Doordat de leerlingen zelfstandig konden werken en weinig tot geen hulp nodig hadden bij het werken in het medium, hebben de tweedimensionale activiteiten minder zicht geboden op de afstand / nabijheid tussen de therapeut en de leerling. Het verschil in eigen inbreng en vormgeving is verklaarbaar door het aanbieden van een gestructureerde driedimensionale activiteit: klei. Hierbij was het product dat zou ontstaan voorafgaand aan de activiteit bekend waardoor de leerlingen weinig eigen inbreng in vormgeving konden laten zien in bijvoorbeeld grootte en vorm. Bij klei werd de eigen inbreng in vormgeving beperkt tot het kiezen van kleur(en), het formaat van bolletjes klei en de plaatsing van de bolletjes klei in de mal.

Vergelijking literatuur en ervaring in de praktijk

In onderstaand schema geef ik de verschillen in inhoud tussen de geraadpleegde literatuur en dat wat zichtbaar is geworden in de praktijk in weer aan de hand van een voorbeeld.

Literatuur

Kinderen zijn weinig op een ander ingesteld (Berckelaer-Onnes van, 2012).

Kinderen met autisme blijven hangen in details (Berckelaer-Onnes van, 2012).

Een kind met autisme komt niet uit zichzelf tot vormgeving omdat het opgaat in de beleving die het aanraken van het materiaal uitlokt (Schweizer, 2014).

Vaak hebben kinderen met autisme geen alsof spel (Schweizer, 2014).

Kinderen met autisme hebben een strakke en rigide vormgeving (Schweizer, 2014).

Mensen met autisme hebben vaak een voorkeur voor herhalende patronen en een concrete of exacte weergave (Vermeulen, 2003).

Schopler et al. (1995) benadrukken het belang van duidelijkheid in ruimte, in tijd, in activiteiten en in begeleidingsstijl.

Het maken van oogcontact kan voor kinderen met autisme niet draaglijk zijn (Evans en Dubowski, 2001).

Hinz (2009) beschrijft dat het sensorisch betrokken kind verstrikt kan raken in de zintuiglijke ervaringen, bijvoorbeeld het ruiken van de verf en dat hij of zij daardoor waarschijnlijk niet meer in staat is de activiteit verder uit te voeren of hierdoor vast loopt.

Ervaringen in de praktijk St. Jan Baptist

In de praktijk heb ik ervaren dat leerlingen oog hebben voor elkaar en naar elkaars beeldend werk kijken.

Een leerling had bij het werken van restmateriaal een gaatje geprikt met een punaise in de vis(aluminiumfolie) en besloot later een schub(stof) ergens anders te plaatsen. Het gaatje bleef bestaan, het kind benoemde dit en ging vervolgens verder met werken.

De leerlingen voelden aan materialen en legden de materialen vervolgens terug op tafel. Enkele leerlingen bleven tijdens de instructie voelen aan het materiaal maar luisterden actief mee.

Leerlingen hebben tijdens het werken met restmaterialen spel in beeldende therapie laten zien. Een leerling vroeg aan de andere leerling of hij zijn vis mocht aaien en het merendeel van de leerlingen speelden met de vis door deze in de lucht te laten zwemmen.

De vormgeving van de leerlingen was niet strak. De leerlingen wilden bijvoorbeeld, wanneer ze waren uitgeschoten bij het omlijnen van een sjabloon deze lijn niet opnieuw tekenen.

De leerlingen hebben tijdens het werken verschillende handelingen laten zien, herhalende thema's van persoonlijke interesses heb ik niet waargenomen bij de leerlingen. De vormen van de sjablonen van huizen waren niet realistisch ten opzichte van het huis. De leerlingen kozen er allemaal voor deze te gebruiken en niet zelf een huis vorm te geven.

Het aanbieden van de activiteiten gebeurde wekelijks in hetzelfde lokaal echter was de ruimte in het lokaal afwisselend. De tijd voor het beeldend werken stond voorafgaand aan de activiteit niet vast.

Het merendeel van de leerlingen heeft oogcontact gemaakt, de mate waarin en de wijze waarop was per individu verschillend.

De leerlingen voelden aan de klei en legden dit vervolgens terug op tafel. Ook waren er leerlingen die aan de klei roken, vervolgens benoemde dat de klei geen geur had en de klei terug op tafel legde. Het verstrikt raken in de zintuiglijke ervaring heb ik niet waargenomen.

Figuur 18

Opvallendheden in de praktijk

In onderstaande alinea beschrijf ik de opvallend heden in de praktijk die in de schema's van de resultaten niet zijn meegenomen maar van waarde zijn als toevoeging: spel in beeldende therapie en productgericht werken.

Spel

Speels gedrag is een vorm van spontane zelfexpressie. Je speels gedragen betekent dat je gehoor geeft aan je gevoel van vrijheid om onmiddellijk uiting te geven aan je gedachten, verlangens en gevoelens (Rosmalen van, 1999). Kinderen met autisme worden neergezet als kinderen met weinig fantasie en kinderen die fantasie en realiteit moeilijk kunnen scheiden. Het beeldende proces waarbij een product ontstaat heeft tijdens het aanbieden van de activiteit met restmaterialen geleid tot spel. Tijdens het maken van de vis van aluminiumfolie hebben de leerling met de vis in de lucht gespeeld. De leerlingen gingen de vis laten zwemmen in de lucht en dit aan andere leerlingen laten zien. Dit spel heb ik kort laten bestaan, door te benoemen dat de schubben op de vis nog niet allemaal goed bevestigd waren, heb ik de leerlingen terug in het medium gebracht. Het spel van het kind wordt door velen van het grootste belang geacht voor haar of zijn ontwikkeling. Het veelzijdige spel van kinderen is belangrijk voor de motorische, de cognitief intellectuele en de sociaal- emotionele ontwikkeling (Grabau en Visser, 1987). De ruimtelijke vorm van de vis, ligt dichtbij de realiteit van hoe een vis er 'echt' uitziet. Doordat het beeld dat ontstaat tastbaar is, kan het kind het oppakken, dit lokt spel uit. Als de leerlingen de opdracht hadden gekregen een vis op papier te tekenen en deze te voorzien van schubben zou dit product niet het appel op de leerlingen doen met het product in de lucht te gaan zweven en de vis te laten zwemmen. De beeldend therapeut stimuleert dat een cliënt kan doen waar hij op dat moment behoefte aan heeft (Schweizer, 2012).

Product- procesgericht werken

Binnen beeldende therapie gaat het niet alleen om het product dat wordt gemaakt maar ook om het proces waarin het product is ontstaan (Smeijsters, 2008). Toch zijn proces en product volgens Budde (1989) sterk met elkaar verweven. Overstijgend kan ik schrijven uit eigen ervaringen in het onderwijs, dat binnen onderwijs voornamelijk productgericht gewerkt wordt. Ik vind het waardevol om kort in te gaan op de producten die zijn ontstaan door het aanbieden van de activiteiten binnen St. Jan Baptist en deze te vergelijken met de producten die ontstaan door de beeldende activiteiten die normaliter worden aangeboden binnen deze school. De leerlingen werken op St. Jan Baptist gericht naar een product. Door het gebruik van foto pictogrammen doorloopt het kind, voorop vastgestelde stappen en komt vervolgens uit bij de laatste foto pictogram waar het resultaat dat hij/zij heeft gecreëerd al staat afgebeeld. Sequentieproblemen: 'wat komt eerst, wat komt daarna?' zorgen er bij kinderen met autisme voor dat ze moeite hebben met de vaardigheden om zelfstandig te organiseren en te plannen (Berckelaer-Onnes, 2012). Het aanbieden van foto pictogrammen is voor een kind met autisme gestructureerd. Berckelaer-Onnes van (2012) schrijft dat kinderen met autisme zoeken naar vaste patronen. Het kind met autisme wordt door dit vaste patroon, het aanbieden van een beeldende activiteit middels foto pictogrammen niet gestimuleerd te exploreren. Wat zichtbaar is in de producten die door voorgenoemd proces zijn ontstaan, is dat deze grotendeels overeenkomend zijn van vormgeving (zie afbeelding 6). Kramer (1986) moedigt aan om kinderen te helpen bij het experimenteren van de beeldende materialen. Hij schrijft dat het daarbij belangrijk is dat ze een nieuw materiaal aangeboden krijgen, waarmee ze nog niet eerder hebben gewerkt, op deze manier ontdekt het kind nieuwe mogelijkheden. Deze manier van werken wordt ortho agogische werkwijze genoemd (Smeijsters, 2008). Het precieze materiaal dat het kind gebruikt is voorafgaand bepaald, en zal, omdat het kind individueel deze stappen doorloopt 'eenvoudig' zijn zodat het kind dit materiaal individueel kan hanteren. Het kind voert de stappen met foto pictogrammen individueel uit, de mogelijkheid om inspiratie te halen uit het werk van een ander kind is onmogelijk. Meel-Jansen van (1988) beschrijft dat het imiteren van andermans werk of van aspecten ervan zonder het feitelijk na te maken, de eerste stap van creativiteit vormt. Berckelaer-Onnes van (2012) schrijft dat imitatie een krachtige leertechniek is voor alle leeftijden.



Afbeelding 6



Afbeelding 7

Als ik naar de producten kijk die in afbeelding 6 en afbeelding 7 zichtbaar zijn, kan ik stellen, dat ondanks het kader dat is geboden in beiden activiteiten (kikker en potje), het kind bij de activiteit zichtbaar op afbeelding 7 meer eigen inbreng heeft gehad. Er is onderscheid te zien in de producten. Als ik weet dat beide activiteiten door 3 verschillende kinderen zijn uitgevoerd kan ik bij afbeelding 7 zeggen dat er meer eigen vormgeving zichtbaar is. Elk kind is uniek. Het is waardevol voor de ontwikkeling van het kind als deze uniekheid zichtbaar wordt in het beeldend product dat ontstaat. Tijdens het aanbieden van de activiteiten aan de leerlingen heb ik ervaren dat de kinderen fantasie hebben, dat een huis (afbeelding 8) niet realistisch van kleur hoeft te zijn zoals de kikker op afbeelding 6 groen is. Spek (2013) en Schweizer (2014) beschrijven dat het voor kinderen met autisme moeilijk is om keuzes te maken. Als een kind mogelijkheden krijgt aangereikt wordt het kind gestimuleerd zelf keuzes te maken. Als de kinderen bij de activiteit van de kikker de mogelijkheid gekregen hadden om te kiezen tussen een blauwe of rode broek of tussen een broek met streepjes of een broek met stippen, dan had het kind eigen inbreng in vormgeving kunnen hebben. Door het beperken van opties schep je een kader voor het kind en zoek je de grenzen op in hoeverre het kind keuzes kan maken. Het oefenen van keuzes maken kan volgens Schweizer (2014) worden geoefend doordat de therapeut het kind telkens uit een voorselectie laat kiezen. Het voorafgaand bepalen van het eindproduct en door het voorkomen van mogelijke tegenslagen, zorgt ervoor dat er eigenlijk niks mis kan gaan in het proces. Als in het beeldende medium procesgericht gewerkt wordt kunnen kinderen zien en ervaren dat het soms handiger is om dingen anders aan te pakken, dit kan bijdragen aan de flexibiliteit van het kind (Schweizer, 2014). Tijdens het proces van het maken wordt zichtbaar of hoorbaar hoe een cliënt iets maakt, hoe de cliënt met zijn omgeving omgaat, welke keuzes hij maakt, hoe hij de omgeving structureert etc. (Smeijsters, 2008).



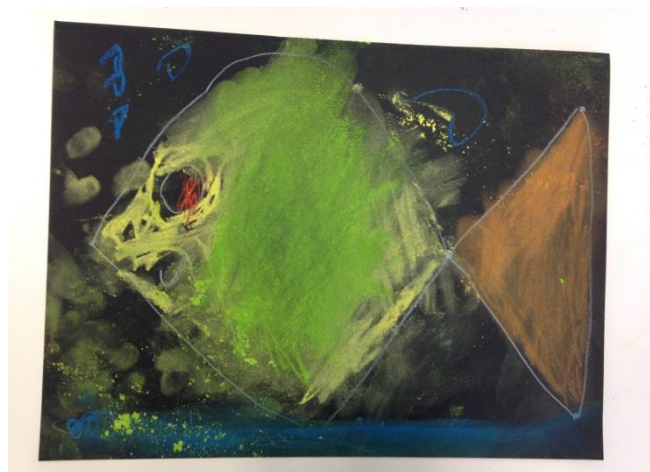
Afbeelding 8

Verschillen in producten speciaal onderwijs(SO) en voortgezet speciaal onderwijs(VSO)

Zoals zichtbaar is geworden in de resultaten zijn er veel overeenkomende elementen tussen de groep uit het speciaal onderwijs en de groep uit het voortgezet speciaal onderwijs. Toch is de uitwerking van een activiteit, het product, zeer divers. Om dit in beeld te brengen ga ik door middel van foto's van producten de verschillen in beeld brengen. Op afbeelding 10 is zichtbaar dat de leerlingen van het VSO met pastelkrijt binnen de kaders hebben gewerkt. Er is zichtbaar dat beide groepen met het pastelkrijt hebben geëxperimenteerd doordat het krijt is vervaagd door het uitwrijven. De mate waarin het krijt is vervaagd is verschillend. Bij het product van de leerling uit het SO zijn rondom het beeld afdrukken van vingers zichtbaar. De eigen inbreng in vormgeving bij de leerling van SO zichtbaar door het tekenen van luchtballen en water. Op afbeelding 11 en afbeelding 12 is zichtbaar dat de leerlingen uit beide groepen eenzelfde sjabloon hebben gebruikt. De leerling uit VSO heeft het sjabloon gebruikt als vorm en hierbij details toegevoegd, zie afbeelding 12. Vanuit het proces kan ik zeggen dat de leerling feitelijke elementen heeft toegevoegd; zwaailicht, achterlicht rood, voorlicht wit en wielen. In het werk van de leerling in afbeelding 11 is zichtbaar dat het sjabloon is gebruikt als basis en binnen dit kader vervolgens een vrije invulling aan vormgeving werd gemaakt. De leerling uit SO heeft op elke kurk een knoop geplaatst. Bij het product van de leerling uit VSO is zichtbaar dat hij de kurken zowel staand als liggend heeft gebruikt en ook knopen heeft gebruikt direct op het hout. Op afbeelding 13 is zichtbaar dat de leerling uit het SO heeft gemengd met kleuren. Door het gebruik van ecoline zijn de lijnen zichtbaar geworden. De lijnen zijn door de ecoline ook zichtbaar geworden bij het product gemaakt door een leerling van het VSO zichtbaar op afbeelding 14. Hierbij is zichtbaar dat de ecoline direct tegen de wasco lijn is aangebracht en er minimaal gemengd is met de kleuren ecoline. De eigen inbreng in vormgeving als wolken en zon, zijn bij het product van de leerling uit het VSO aangebracht met wasco. Vanuit voorgenoemde gegevens kan ik zeggen, vanuit de kenmerken uit de kerngebieden

van autisme, dat de leerlingen uit het VSO meer gedetailleerd werken en meer controle -structuur behoevend zijn. Ook kan ik zeggen dat de leerlingen uit beide groepen eigen inbreng in vormgeving hebben. Dit zijn zichtbare verschillen tussen het speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs, echter kan ik geen conclusies trekken over de gehele groep leerlingen omdat dit een kleine greep is uit de ontstane producten.

Speciaal onderwijs



Afbeelding 9



Afbeelding 10



Afbeelding 11



Afbeelding 12



Afbeelding 13



Afbeelding 14

Elementen niet zichtbaar in activiteiten

Het is ook een resultaat dat elementen niet, of minimaal aan de orde zijn geweest tijdens activiteiten. In de volgende alinea licht ik twee elementen, die niet zichtbaar zijn geworden in de activiteiten toe en verklaar is waarom deze elementen niet zichtbaar zijn geworden in de activiteiten.

Weerstand/overprikkeling

Doordat wij in dit onderzoek activiteiten hebben opgezet vanuit kennis ontstaan vanuit de literatuur over autisme en de kennis van de docenten binnen St. Jan Baptist hebben wij nauw aangesloten bij de mogelijkheden van de leerlingen en dus beperkt de grenzen van de leerlingen opgezocht. Wat wij anders hebben aangeboden ten opzichte van het huidige beeldende aanbod binnen St. Jan Baptist is het gebruik van sensopathische materialen, handelings-pictogrammen in plaats van foto pictogrammen en hebben de leerling individueel in een tweetal gewerkt. Bij het opzoeken van voorgenoemde grenzen hebben de leerlingen weinig tot geen weerstand laten zien en kan ik concluderen dat de grenzen van de leerlingen niet overschreden zijn. Door het te veel aansluiten bij mogelijkheden van de leerlingen is het zicht op waar grenzen liggen op het gebied van materiaal, techniek en werkvorm beperkt zichtbaar geworden. Bij enkele leerlingen was de sensopathische eigenschap van de klei moeilijk hanteerbaar, echter door interventies in het medium was het voor deze leerlingen mogelijk deel te nemen aan de activiteit. Wanneer wij activiteiten hadden aangeboden waarbij wij de grenzen hadden verkend, hadden wij waarschijnlijk beter de onmogelijkheden van de leerlingen ontdekt. Hierdoor hadden wij resultaten kunnen verkrijgen over waar grenzen van de doelgroep autisme liggen en waar grenzen van het individuele kind liggen. Zo had uitgesloten kunnen worden welke werkvormen, materialen en technieken niet geschikt zijn om in te zetten tijdens een activiteit.

4.2.2 Integratie van de resultaten in het eigen methodisch handelen

Observeren

Door dit onderzoek heb ik opnieuw gezien dat het belangrijk is om goed te observeren hoe de cliënt handelt. Observeren doe je om zicht te krijgen, letterlijk en figuurlijk (Celestin-Westreich, Smadar, 2012). Meestal wordt met het woord 'taal' enkel verwezen naar de menselijke spraak (Vermeulen, 2011). Echter is taal meer dan klanken. Het is belangrijk verbaal en non-verbaal gedrag concreet te observeren. Verbaal gedrag omvat alles wat de persoon in woorden uitdrukt. Non-verbaal gedrag omvat alle signalen die je niet in woorden uitdrukt, zoals gelaatsuitdrukking, oogcontact, lichaamshouding, gebaren en bewegingen en stemgebruik. Professioneel observeren is bewust en met doelgerichte aandacht (Celestin-Westreich, Smadar, 2012). Spek (2013) schrijft dat mensen met autisme moeite hebben met sociale interactie en ze slecht zijn in communicatie. Om zo veel mogelijk bruikbare data te verzamelen heb ik het observeren op het non-verbale gedrag van de leerlingen als zeer waardevol ervaren. Egan (2012) beschrijft dat soms de gezichtsuitdrukkingen, lichaamsbewegingen en het stemgebruik van cliënten meer communiceren dan hun woorden. Hier heb ik kritisch naar gekeken tijdens de actie en tijdens het bekijken van de data (video) en hierbij zonder interpretatie de gegevens verwerkt. Meer van (2001) beschrijft dat je bij waarnemen, om fouten te voorkomen, je jezelf moet aanwennen goed te kijken, te luisteren en gegevens te verzamelen voordat de interpretatie komt.

Autisme, het medium en interventies in het medium

Het werken met kinderen met autisme was voor mij een nieuw fenomeen. Het zoeken naar informatie over autisme heeft me geholpen een eerste beeld te creëren van de doelgroep. Dit eerste beeld van de doelgroep autisme, binnen het speciaal onderwijs, heeft me ook beperkt. Kinderen met autisme worden door Spek (2013) en Vermeulen (2011) neergezet als kinderen met beperkte fantasie, die niet tegen afwisseling en variatie kunnen en extreem behoefte hebben structuur. Dit heeft invloed gehad op mijn methodisch handelen. Door in het begin, bij het aanbieden van de activiteiten uit te gaan van de opgedane kennis gecreëerd vanuit literatuur en vanuit de informatie van docenten heb ik minder gehandeld in het hier en nu en heb ik minder gehandeld vanuit reeds opgedane kennis en ervaring met de doelgroep autisme en het werken met kinderen. Toch heeft dit handelen vanuit de literatuur een meerwaarde gehad voor mijn methodisch handelen. Doordat ik vanuit de geraadpleegde literatuur de basis over kinderen met autisme wist, wilde ik de literatuur toetsen in de praktijk. Hierdoor heb ik het effect van het medium, dat ertoe kan bijdragen gedrag uit te lokken bij de leerlingen ontdekt. Door de keuze van materiaal en techniek kan aan de deelnemer een structuurvolle werkvorm worden aangeboden (Budde, 1989). Op het moment dat ik als therapeut door een interventie een appèl op de

leerling deed om bijvoorbeeld meer te variëren in het materiaal (uitdagen), kon ik ontdekken op welke manier de leerling hierop reageerde en heeft deze interventie ertoe bijgedragen meer bruikbare informatie te verkrijgen. Egan (2012) beschrijft dat empathische interventies zoals uitdagende helpen de cliënt helpen vertrouwen op te bouwen. Ik heb ervaren dat deze interventies met en zonder beeldende middelen kunnen zijn. Martin (2009) benadrukt het belang van het activeren van een kind dat minder responsief is. Insteken via het medium is bij de doelgroep autisme een geschikte manier om kinderen nieuwe ervaringen op te laten doen. Het beeldend werken is een middel om de aandacht te richten, doordat het kind 'iets' maakt, aanraakt, ziet (Schweizer, 2014). Ieder materiaal heeft kenmerkende eigenschappen. Zo heeft mooi papier een grote aantrekkingskracht. Als er papier op tafel ligt, dan wil je daar iets mee, al is het maar even voelen en vasthouden (Budde, 2008). Door het beeldend medium, de materialen en hun appèlwaarden, laat het kind zich meenemen en verleiden tot het beleven. Een materiaal doordacht in zetten en mij bewust te zijn dat een materiaal als klei een sensopathisch appèl doet op de cliënt, was belangrijk voorafgaand en tijdens het aanbieden van de activiteit. Mensen met autisme kunnen namelijk heftig reageren op prikkels, deze prikkels worden niet gefilterd (Spek, 2013). De wisselwerking tussen cliënt-therapeut-medium heb ik sterk ervaren tijdens het aanbieden van de activiteiten in de beroepspraktijk.

Cliëntgericht werken

Activiteiten die wij hebben opgezet zijn vormgegeven aan de hand van kennis over de doelgroep autisme. Zoals eerder beschreven is de doelgroep autisme een complexe doelgroep. Door tijdens het aanbieden van de activiteiten cliëntgericht te werken heb ik aangesloten bij het individu. Geen twee mensen met autisme zijn immers hetzelfde (Rigter, 2010). Met cliëntgericht werken bedoel ik dat ik de leerlingen niet als 'autisten' heb gezien maar als leerling A en leerling D en hierbij heb aangesloten bij het referentiekader van de individuele leerling. Het is bij het beeldend werken belangrijk om rekening te houden met het feit dat iedere cliënt anders is (Schweizer, 2014). Zo zal de ene cliënt met autisme wat makkelijker de controle loslaten en ingaan op het appèl om te voelen aan een materiaal dan de andere cliënt. Het referentiekader is namelijk anders per individu. Het wordt gevormd door de in een persoon aanwezige kennis, inzichten en vaardigheden (Rosmalen van, 1999). Het effect van het cliëntgericht werken is per leerling verschillend. De appèlwaarde geeft de persoonlijke neiging tot handelen en de hierbij horende beleving weer. Het tegemoetkomen van het autistische kind op zijn niveau is een manier om het kind te betrekken in het proces van de therapie (Martin, 2009). Een cliëntgerichte interventie was voor de ene leerling gericht op het kiezen van een kleur ecoline en voor de andere was dit met de hand een bolletje klei rollen in plaats van met de vingers. Schweizer et al. (2009) beschrijft dat spontane verbale en non-verbale uitingen zoals emoties die getoond worden of onverwachte manieren om aan een werkstuk te werken van de therapeut een voortdurend afstemmen en inspelen op de behoeften en het gedrag van de cliënt vraagt.

Overstijgende manieren van (methodisch) handelen die volgens Berckelaer-Onnes van (2012) werkzaam zijn bij kinderen met autisme en die ik heb gebruikt in de communicatie met de leerlingen heb ik kort opgesomd; het stellen van concrete vragen; 'wil je blauw of groen gebruiken?' of 'heb je al eens met klei gewerkt?'. Door te checken bij de leerlingen, na het aanbieden van de instructie heb ik gecontroleerd of de instructie goed begrepen was. Ik heb in zinnen bewust iets weggelaten, 'een vis heeft.. kleuren, schubben, vinnen' om op deze manier communicatie uit te lokken.

Vergelijking methodisch handelen in de praktijk

Voorgenoemde methodische handelingen zijn toegespitst op de doelgroep kinderen en zijn dus niet bij alle mensen met autisme inzetbaar. Voorgenoemde handelingen zouden bij de volwassenen met autisme van de Psycho Educatie Training binnen Vincent van Gogh Instituut niet aansluiten. Zo 'groeien' bijvoorbeeld alle leerlingen binnen St. Jan Baptist op met het beeldend werken volgens fotopictogrammen terwijl uit dit onderzoek blijkt dat een afbeelding van een handeling of materiaal ook werkbaar is. Bij de meerderheid van de volwassenen die deelnamen aan de Psycho Educatie Training, werd autisme pas op latere leeftijd vastgesteld. Zij hebben, weliswaar met moeite, toch kunnen functioneren in het dagelijks leven zonder het gebruik van pictogrammen. Ik heb zicht gekregen op de verschillen van zelfstandig werken in het beeldende medium tussen leerlingen van het speciaal onderwijs en volwassenen. Het gebruik van handelingspictogrammen zou voor volwassenen met autisme te eenvoudig zijn, ik zou de cliënten groep hiermee ondervragen. Als therapeut kun je teveel en te weinig verwachten van cliënten. De volwassenen waarmee ik heb gewerkt konden instructies, zonder (voor)beeld begrijpen en hier vervolgens ook zelfstandig handelen volgens deze instructie. Naast het verschil in leeftijd, niveau en het referentiekader tussen kinderen en volwassenen met autisme, was er verschil in structuur doordat de volwassenen beeldend konden

werken aan de hand van de structuur van de techniek, bijvoorbeeld het maken van een lino druk van de initialen. De structuur is weliswaar bij beide doelgroepen van belang, echter de mate waarin dit nodig is voor de cliënten varieert. Het is een andere manier van structuur bieden, afgestemd op de cliëntengroep of individuele cliënt.

4.2.3 Sterkte- en zwakte analyse

Door kritisch te evalueren is er een sterkte- zwakte analyse gemaakt om weer te geven hoe het onderzoek verlopen is en wat de tekortkomingen (zwakten) zijn.

Sterkten

Een sterkte van dit onderzoek is het ontwikkelen en uitvoeren van dit onderzoek in een duo. Hierdoor hebben beide visies deel uit kunnen maken van het te ontwikkelen onderzoek. Ik heb vanuit mijn praktijkstage in het derde leerjaar kennis over het werken met autisme bij volwassenen in een poliklinische setting. Ik heb toen, samen met mijn stage begeleidster, een beeldende module opgezet en aangeboden die aansloot op de onderwerpen van de Psycho Educatie Module voor volwassenen met autisme. Amy had in haar praktijkstage gewerkt met kinderen met autisme in het speciaal onderwijs. De overeenkomsten van activiteiten die werden aangeboden, maar juist ook de verschillen in de manier waarop een activiteit werd aangeboden en de verschillen tussen volwassenen en kinderen waren zinvol om eens naast elkaar te plaatsen. De bevindingen ontstaan door het uitwisselen van informatie hebben we meegenomen in dit onderzoek. Over het algemeen dachten Amy en ik vaak op eenzelfde manier over zaken als inhoud en vormgeving van dit onderzoek. Op momenten zorgde de inbreng van twee visies voor nieuwe inspiratie en voor verbreding en verdieping van dit onderzoek. Doordat we met zijn tweeën nadachten over dit onderzoek, zorgde dit voor een snellere ontwikkeling en voortgang van het proces. We waardeerden elkaars inbreng en durfden ook kritisch te kijken naar deze inbreng en hebben wij middels feedback de kwaliteit van dit onderzoek vergroot. Voorgenoemde elementen hebben bijgedragen aan een nauwkeurige ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van dit onderzoek, meer dan wanneer dit onderzoek individueel was uitgevoerd. Naast de samenwerking met Amy is ook het breed actie onderzoeksnetwerk een sterkte van dit onderzoek.

Een andere sterkte van het onderzoek is dat de onderzoekspopulatie afgebakend is. De leerlingen die deelnamen aan het onderzoek zijn allemaal gediagnosticeerd met autisme. Hierdoor is de doelgroep betrouwbaar. Daarnaast is het een meerwaarde van dit onderzoek dat zowel leerlingen van het speciaal onderwijs en leerlingen van het voorgezet speciaal onderwijs hebben deelgenomen aan de activiteiten die als basis fungeerde in dit onderzoek. Door de resultaten van speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs te vergelijken werden verschillen zichtbaar wat een meerwaarde is van dit onderzoek. Ook het splitsen van de resultaten van twee- en driedimensionale activiteiten is een sterkte van dit onderzoek omdat het een meerwaarde is ter beantwoording van de vraagstelling.

De dataverzamelingstechnieken open participeren en het gebruik van videobeelden zijn in dit onderzoek ingezet. De nauwkeurigheid wat betreft reflecties is vergroot doordat we met twee visies naar de data hebben gekeken, deze met elkaar hebben vergeleken en vervolgens hebben samengevoegd. Waar bij het inzetten van open participeren inkleuring van data kan ontstaan, doordat je als onderzoeker deel uit maakt van de activiteit, zorgden het observeren door ons beide in combinatie met de videobeelden voor betrouwbare data. De data voortkomend uit deze technieken vulden elkaar aan en/of versterkten elkaar. Het observeren van individuele leerlingen aan de hand van een observatieschema en de gegevens van al deze individuen vervolgens te bekijken is een sterkte omdat op deze manier de leerling als individu deel uit maakt van de verzamelde data.

Per activiteit heeft een van ons de instructie van de activiteit gegeven. Doordat een persoon deze instructie bij alle leerlingen in beide klassen heeft aangeboden, is de kans op verschillen in de manier van instructie gegeven verkleind. Natuurlijk kan niet elke instructie op precies eenzelfde manier worden aangeboden omdat het afhankelijk is van de situatie. Echter, door per activiteit de instructie door een persoon te laten doen, kon de eigen manier van handelen geen invloed hebben op de resultaten. Elke therapeut heeft namelijk een eigen manier van werken.

Wij hebben de ouders in de beginfase van dit onderzoek middels een informerende brief op de hoogte gesteld van dit onderzoek. Na de afronding van de actiefase hebben de ouders een informerende brief ontvangen met de mededeling dat dit onderzoek ten einde was en hebben de ouders een enquête ontvangen met daarin enkele vragen. Daarnaast hebben we de ouders en ook de docenten van St.

Jan Baptist uitgenodigd voor een presentatie waarin dit onderzoek en de uitkomsten van dit onderzoek centraal staan. Bovengenoemde zijn sterktes van dit onderzoek, wij hebben de indirect betrokkenen, betrokken in dit onderzoek.

Doordat de vraag rechtstreeks vanuit de praktijk door Natalie Savelsbergh werd gesteld, waarbij St. Jan Baptist bereid was deel uit te maken van dit onderzoek, deze vraag is onderzocht en de resultaten een positief antwoord hebben opgeleverd, kan ik concluderen dat dit onderzoek relevant is voor de beroepspraktijk, wat ik als een sterkte van dit onderzoek zie. Daarnaast ontdekten wij, tijdens het literatuuronderzoek tijdens de probleemgebied verkenning dat er beperkt onderzoek is gedaan naar beeldende therapie voor kinderen met autisme. Onderzoeken naar de beantwoording op de vraag welke materialen, technieken en werkvormen uit de beeldende therapie geschikt zijn voor kinderen met autisme werden niet gevonden. De beperkte zoekresultaten benadrukt de meerwaarde van dit onderzoek.

Zwakten

Autisme Spectrum Stoornissen worden volgens Rigter (2010) gezien als de meest complexe en meest ernstige psychische stoornissen bij kinderen. Het aantal leerlingen dat heeft deelgenomen is beperkt, deze leerlingen zijn een kleine greep uit de grote populatie van kinderen met autisme. In dit onderzoek was er beperkte tijd om de mogelijkheden in activiteiten te verkennen in de praktijk, dit zie ik als een zwakte van dit onderzoek. Wij hebben ervoor gekozen, voorafgaand aan het aanbieden van de activiteiten, twee dagen per groep deel te nemen aan de dagelijkse activiteiten van de groepen die deel zouden nemen aan dit onderzoek. Hierdoor vonden wij aansluiting bij de groep, konden wij vertrouwd raken met de manier van communiceren, hun gewoontes en hun gebruiken (Migchelbrink, 2007). Door het deelnemen aan de dagelijkse activiteiten van de leerlingen hadden we een zicht op bovenstaande elementen, echter hadden wij geen beeld van het beeldend handelen van de leerlingen buiten de producten die in de lokalen hingen. Naast het beperkt ontdekken van mogelijkheden in activiteiten, was het door de korte duur van dit onderzoek ook lastig een relatie op te bouwen met de leerlingen die deelnamen aan dit onderzoek. Schweizer et al. (2009) schrijft dat een therapeut, voordat hij een cliënt kan helpen, eerst de cliënt moeten leren kennen, zowel zijn verbale en non-verbale gedrag als zijn uitingen in het medium. Egan (2012) beschrijft dat een cliënt vertrouwen nodig heeft in jou als hulpverlener, voordat hij een band met je aangaat. In een nieuwe situatie oriënteert de cliënt zich met gedrag in een nieuwe situatie en zoekt zijn plaats in de nieuwe situatie. Na verloop van tijd worden deze reacties omgezet in een meer vast gedragspatroon (Egan, 2012). Dit vaste gedragspatroon van de leerlingen geeft een meer consequent zicht op het handelen van de leerlingen op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit.

Doordat het vanwege organisatorische redenen niet mogelijk was om in het voortgezet speciaal onderwijs alle activiteiten in tweetallen uit te voeren, missen in dit onderzoek de overstijgende resultaten die informatie geven over het contact tussen de leerlingen onderling tijdens de activiteiten. De resultaten zouden niet betrouwbaar zijn als alleen de resultaten van de leerlingen van speciaal onderwijs gebruikt worden om vervolgens te spreken van een minder- of meerderheid van de leerlingen.

Binnen beeldende therapie gaat het niet alleen om het product dat wordt gemaakt maar ook om het proces waarin het product is ontstaan (Smeijsters, 2008). Toch zijn proces en product volgens Budde (1989) sterk met elkaar verweven. Een zwakte van dit onderzoek is dat de producten, ontstaan vanuit het proces tijdens de activiteiten, geen deel hebben uitgemaakt van de verzamelde data en dus een beperkte rol spelen in de beantwoording van de vraagstelling. We hebben tijdens dit onderzoek gekeken naar dat wat een leerling liet zien op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit tijdens de activiteit. Na afloop van het aanbieden van de activiteiten hebben wij deze producten vastgelegd op foto maar verder niets mee gedaan. Wij hebben de producten niet ingezet om de observaties te toetsen of om de observaties te onderbouwen. Door het toepassen van (elementen uit) de beeldanalyse aanvullende data hadden kunnen voortkomen die zicht hadden kunnen bieden op het vormgeven van elk individu. Er had naar elke individu gekeken kunnen worden om vervolgens daarin mogelijke gelijkenissen van de doelgroep te kunnen ontdekken. Wel heb ik, tijdens het verklaren en interpreteren van de resultaten, de producten van de leerlingen ingezet om de waarde van het aangeboden materiaal, de techniek en de werkvorm en het zicht dat dit heeft opgeleverd ten opzichte van de kerngebieden te onderbouwen.

Voorafgaand aan dit onderzoek hebben we ervoor gekozen om een basishouding aan te nemen tijdens het aanbieden van de activiteiten, passend bij het doel van dit onderzoek en aansluitend bij de doelgroep. Voor kinderen met autisme is het belangrijk om te weten waar ze aan toe zijn, dit sluit aan bij de behoefte aan structuur en duidelijkheid. De interventies die wij als therapeut tijdens de activiteiten hebben ingezet en terug hebben gezien tijdens het bekijken van het videomateriaal, hebben wij niet uitgeschreven. Dit is een zwakte van dit onderzoek omdat interventies onder techniek behoren en techniek een onderdeel is van de vraag. Hierdoor missen data die aanvullend waardevol hadden kunnen zijn voor de beantwoording van de vraagstelling. Overstijgend hebben bij alle activiteiten eenzelfde soort interventies plaatsgevonden omdat wij uit zijn gegaan van een basishouding. Deze interventies waren gericht op het stimuleren van het kind om nieuwe mogelijkheden te ontdekken. Het had mij waardevol geleken wanneer deze handelingen, verbaal of in het medium overeenkomend in alle activiteiten, mee waren genomen in de resultaten ter beantwoording van de vraagstelling.

We hebben tussentijds en na afloop van het aanbieden van een activiteit korte evaluaties gehad met de docenten van de leerlingen die deelnamen aan de activiteiten. We hebben desbetreffende docenten na afloop van de actiefase gevraagd naar feedback, echter door een vakantie periode van drie weken op St. Jan Baptist was er geen mogelijkheid om dit feedback moment vorm te geven middels een gesprek en hebben wij per email gevraagd naar feedback. Hierdoor is de nauwe samenwerking verzwakt en werd er gecommuniceerd op afstand. Wanneer we met alle docenten van de leerlingen die betrokken waren bij dit onderzoek een evaluerend gesprek hadden gehouden, hadden we overeenkomsten en verschillen in ervaringen mee kunnen nemen in de resultaten.

4.2.4 Aanbevelingen voor de praktijk en vervolgonderzoek

Vanuit de data analyse van dit onderzoek, kunnen enkele aanbevelingen voor de praktijk worden gedaan. Naast deze aanbevelingen voor de praktijk worden een aantal voorbeelden voor vervolgonderzoek uiteengezet.

Aanbevelingen voor de praktijk

Uit dit onderzoek blijkt dat het waardevol is om de leerlingen in tweetallen te laten werken. Dit zou in de creatieve lessen bij St. Jan Baptist voortgezet kunnen worden. Het vasthouden aan het huidige werken met pictogrammen hoeft hierdoor niet te verdwijnen. Uit dit onderzoek blijkt dat de kinderen in staat zijn om keuzes in het medium te maken. Door het maken van eigen keuzes krijgt het kind de mogelijkheid om zelf inbreng te hebben in de vormgeving. Door het stimuleren van de mogelijkheden van de kinderen door ze opties te geven in bijvoorbeeld kleur of soort papier ontwikkelt het kind zich.

De cursisten bij de Vrije Akademie werken voornamelijk met materialen waar een persoonlijke voorkeur naar uitgaat en met eenzelfde werkvorm, materiaal en techniek. Hierdoor wordt de materiaalkennis en de materiaalervaring niet uitgebreid. Voor de praktijk lijkt het me, naast de huidige cursus bij de Vrije Akademie waardevol om een cursus aan te bieden waarbij de aanbieder voorafgaand een activiteit opzet. Een vaststaande reeks cursussen waarbij het materiaal bepaald is, bijvoorbeeld klei, restmaterialen en hout. Het materiaal staat voorafgaand aan de activiteit vast. De cursisten schrijven zich in op basis van het materiaal en gaan vervolgens kennis maken met een bepaalde techniek in combinatie met het gekozen materiaal. Door te variëren in het aanbod aan materialen kunnen cursisten mogelijkheden ontdekken en hun vaardigheden vergroten. Door deel te nemen zulk aanbod kunnen de cursisten misschien persoonlijke voorkeuren ontwikkelen en deze in de huidige cursus verder ontdekken.

Overstijgend voor de beroepspraktijk lijkt het mij waardevol de kinderen ruimte te bieden voor eigen inbreng en vormgeving in het beeldend werken. Uit dit onderzoek blijkt dat de kinderen met autisme minder kaders nodig hebben dan in de literatuur beschreven staat. Hierbij lijkt het mij belangrijk om het individu centraal te stellen en activiteiten aan te bieden die aansluiten bij het individuele kind met autisme.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Al het onderzoek dat gedaan wordt naar de werking van beeldende therapie zijn bruikbaar om meer kennis te verkrijgen ter profilering van het beroep van de (beeldend) creatief therapeut. Dit onderzoek kan hiervoor als basis dienen. Een mogelijk vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op een grotere onderzoekspopulatie. Dit onderzoek is kleinschalig, kortdurend en slechts in samenwerking met een instelling. Een grootschaliger en langdurend onderzoek zal meer eenduidige en betrouwbare

resultaten opleveren. Door het onderzoek met meer studenten te doen, wordt een grotere onderzoekspopulatie bereikt en zouden overstijgende conclusies getrokken kunnen worden. Hierin zouden alle elementen die een rol spelen bij het aanbieden van een activiteiten kunnen worden meegenomen in de resultaten en bij de beantwoording van de vraagstelling. Ook zou de onderzoekspopulatie gesplitst kunnen worden en hierbij rekening houden met de verschillende varianten van autisme. Naast klassiek autisme, bestaat namelijk ook Asperger en PPD-nos (autisme verwante problematiek). Er zou gekeken kunnen worden of verschillen in varianten van autisme zichtbaar worden in het beeldende medium. Een module kan worden opgezet die in een grotere onderzoekspopulatie kan worden onderzocht.

Aspecten uit dit onderzoek kunnen verder onderzocht worden. Het zou waardevol zijn om in een vervolgonderzoek met meer nadruk te kijken wat de rol van de therapeut is, welke houding hij aanneemt en welke specifieke interventies hij pleegt. De meerwaarde van therapeutische interventies die een therapeut bewust inzet in de beroepspraktijk kan op deze manier worden onderbouwd. Door dergelijk onderzoek kan worden onderbouwd waarom beeldende activiteiten in het (speciaal) onderwijs beter door een therapeut dan door een docent gegeven kunnen worden. Ook kunnen de beeldende producten die vanuit het aanbieden van de activiteiten binnen St. Jan Baptist zijn ontstaan worden onderzocht. Is in het product zichtbaar op welke manier de leerling gewerkt heeft? En kunnen deze producten gekoppeld worden aan de data van het proces van de leerlingen?

Het lijkt me zinvol om meer te experimenteren met de mogelijkheden op het gebied van materiaal, werkvorm en techniek. Zo kunnen leerlingen samen beeldend gaan werken door met zijn tweeën een werkstuk te maken en kan hierbij gericht worden gekeken naar de samenwerking, wederkerigheid en hoe de gerichtheid op de ander is. Ook kunnen bijvoorbeeld ambachtelijke technieken worden aangeboden om kinderen kennis te laten maken met beeldende materialen om op deze manier de materiaalkennis en materiaalervaring te vergroten wat voor een kind van belang is. Naast de meerwaarde voor de ontwikkeling van het kind kan onderzocht worden hoe van gestructureerd, naar minder gestructureerd naar niet gestructureerd werken met kinderen met autisme verloopt. Tot hoever is het voor een kind met autisme nodig volgens de structuur te werken die wij hebben aangeboden in dit onderzoek?

4.2.5. Beantwoording van de vraagstelling

De vraagstelling van dit onderzoek is als volgt: 'Welke materialen, technieken en werkvormen uit de beeldende therapie zijn geschikt om zicht te krijgen op de kerngebieden van autisme; sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit.

Het doel van dit onderzoek was om door middel van het aanbieden van beeldende activiteiten zicht te krijgen op het handelen van de leerlingen per kerngebied en op welke manier het materiaal, de werkvorm en techniek hiertoe bijdraagt dit zicht te verkrijgen. Door de leerlingen tijdens de activiteiten te observeren en na afloop van de activiteiten de verkregen data (videobeelden) nogmaals te bekijken is er zicht verkregen op de manier van handelen van de leerlingen. Door kritisch te kijken naar het aangeboden materiaal, techniek en werkvorm in een activiteit kon worden ontdekt welke activiteit meer of minder zicht biedt op het handelen van de leerlingen. Op deze manier kon het appèl van het materiaal, de techniek en de werkvorm van elkaar worden gescheiden.

Door het kaderen van de activiteiten en hierbij af te stemmen op de mogelijkheden van de leerlingen gebaseerd op geraadpleegde literatuur, hebben alle activiteiten zicht geboden op het handelen van de leerlingen per kerngebied. De mate waarin een activiteit zicht bood op het handelen is divers, echter is de mate waarin een activiteit zicht heeft geboden niet zichtbaar geworden in de resultaten van dit onderzoek. Dit onderzoek heeft voornamelijk zicht geboden op de werkvormen, materialen en technieken die zicht bieden op het handelen van de leerling op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit en heeft geen zicht geboden op de onmogelijkheden van de leerlingen vanwege het nauw aansluiten bij de geraadpleegde literatuur. Hierdoor kan ik niet antwoorden welke activiteit méér of minder zicht heeft geboden ten opzichte van een andere activiteit. Wel kan ik vanuit de resultaten concluderen dat het materiaal, techniek en werkvorm zicht bieden op flexibiliteit, de techniek zicht biedt op het sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit en de werkvorm zicht biedt op het sociaal gedrag en communicatie. De mogelijkheden in handelen van de leerlingen met autisme in positieve zin, zijn zichtbaar geworden. Uit dit onderzoek is gebleken dat de leerlingen met autisme meer mogelijkheden in handelen hebben op alle kerngebieden, vergeleken met de geraadpleegde literatuur.

5. Samenvatting

Introductie: Beeldende therapie is een ervaringsgerichte therapie voor mensen met psychosociale problemen en psychiatrische stoornissen. Kenmerkend is de inzet van beeldende middelen, zoals teken- en schildertechnieken, houtbewerking en werken met stof, klei, steen en metaal zoals beschreven op de website van de Federatie Vaktherapeutische Beroepen (Smeijsters, 2008). Er is weinig onderzoek naar de werking van beeldende therapie bij kinderen met autisme. Uit literatuuronderzoek blijkt dat er nog weinig bekend is over welke beeldende activiteiten geschikt zijn voor kinderen met autisme. Om als vaktherapeuten aan te kunnen sluiten bij de toenemende doelgroep aan te kunnen sluiten, wordt onderzocht welke materialen, technieken en werkvormen uit de beeldende therapie geschikt zijn om zicht te krijgen op de mogelijkheden van autistische kinderen op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit.

Doelgroep: De doelgroep betreft leerlingen met autisme van het Speciaal Onderwijs (SO) en Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO), binnen het ZMLK St. Jan Baptist te Kerkrade. Het speciaal onderwijs betreft 9 leerlingen met als diagnose autisme en het voortgezet speciaal onderwijs betreft 5 leerlingen met als diagnose autisme. Autism Spectrum Stoornissen worden volgens Rigter (2010) gezien als de meest complexe en meest ernstige psychische stoornissen bij kinderen.

Probleemstelling: Binnen de Vrije Akademie wordt in het huidige cursusaanbod een “Autism-Art” cursus aangeboden. Natalie Savelsbergh, directrice van de Vrije Akademie heeft kennis over kunst en heeft er ervaring met autisme en zou deze twee elementen graag combineren in een toegepaste cursus voor kinderen met autisme. Natalie Savelsbergh is nieuwsgierig welke beeldende activiteiten (on)geschikt zijn voor kinderen met autisme.

Onderzoektype: Actieonderzoek met nauwe samenwerking met de beroepspraktijk.

Methode: Zes beeldende activiteiten, zowel tweedimensionaal als driedimensionaal. Aangeboden aan in totaal 14 kinderen met autisme bij St. Jan Baptist te Kerkrade. Aan de hand van geraadpleegde literatuur en kennis van docenten over kinderen van autisme zijn de beeldende activiteiten vormgegeven. De datagegevens werden verzameld door middel van open observaties tijdens de sessies en het bekijken van video-opnames.

Analyse: De analyse van de data gebeurde door de gegevens te categoriseren in terugkerende thema's. Bij de analyse is naar de resultaten van alle leerlingen gekeken, speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs. Hierbij is naar het gemiddelde van beide groepen gekeken om op deze manier een beeld te krijgen van het zicht dat de activiteit had geboden op het sociaal gedrag, de communicatie en de flexibiliteit van de kinderen met autisme.

Resultaten en Discussie: Door nauw aan te sluiten bij de verworven kennis ontstaan vanuit de geraadpleegde literatuur en de kennis van de docenten werkzaam in de praktijk met kinderen met autisme, hebben de zes aangeboden activiteiten in de praktijk zicht opgeleverd op het handelen van de kinderen met autisme op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit. Het individueel werken in een tweetal, het werken met handelingspictogrammen en de ruimte voor eigen inbreng en vormgeving in de activiteit zijn resultaten die bereikt zijn. Resultaten, die, vanuit de geraadpleegde literatuur en de kennis van de docenten, niet zouden aansluiten bij kinderen met autisme. De mate waarin het materiaal, de techniek en de werkvorm zicht heeft geboden op de kerngebieden van autisme is niet op te maken vanuit de resultaten. Doordat de resultaten van alle leerlingen zijn samengevoegd, zijn de handelingen van het individuele kind niet zichtbaar. Overeenkomende handelingen zijn zichtbaar geworden door dit onderzoek, maar doordat elk individu anders is zijn er naast overeenkomende handelingen ook veel specifieke handelingen per kind waargenomen. Kleine verschillen zijn zichtbaar tussen twee- en driedimensionale activiteiten. Tweedimensionale activiteiten konden over het algemeen zelfstandiger door de kinderen worden uitgevoerd.

Literatuurlijst:

- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic criteria from DSM-5*. Washington, DC: Author.
- Beelen, F. & Oelers, M. (2000). *Interactief. Creatieve therapie met groepen*. Houten/ Diegem: uitgeverij Bohn Stafleu Van Loghum.
- Baron-Cohen, S. (2009). *Autisme en aspergersyndroom. De stand van zaken*. Amsterdam: Nieuwezeijds.
- Bolhuis, S. (2012). *Leren en veranderen*. Bussum: uitgeverij Coutinho.
- Berckelaer-Onnes van, I. (2010). Autisme: van beeldvorming naar evidence-based (be)handelen: een proces in ontwikkeling. *Wetenschappelijk tijdschrift autisme*.
- Berckelaer-Onnes van, I. (2012). *Autisme in school. Een passend aanbod binnen Passend onderwijs*. Amsterdam: uitgeverij Boom.
- Bruin de, C. (2014) *Geef me de vijf. Een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Doetichem: Giaviant educatieve uitgaven.
- Budde, E. (2008). *Wat woorden niet kunnen zeggen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Budde, E. (1989). *Creatieve therapie in praktijk*. Deventer: Van Loghum Slaterus bv.
- Celestin-Westreich, S. & Celestin, L. (2012). *Observeren en rapporteren*. Amsterdam: Pearson Benelux.
- Cilissen- Ysermans, A. (2011). Cliënt, therapeut, medium. Een wisselwerking. Niet-gepubliceerd artikel, Hogeschool Zuyd, Heerlen.
- Dekker, F. (2014). CBS- onderzoek: *Bijna 3 procent kinderen heeft autisme*. Geraadpleegd op: <http://www.fabiennewelzijn.com/steeds-meer-kinderen-autisme/>.
- Delion, P. (2007). *Het autistische kind, de baby en de semiotiek*. Antwerpen, Garant-Uitgevers.
- Didden, R. and Huskens, B. (2008). *Begeleiding van leerlingen en jongeren met ASS*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Egan, G. (2012). *Deskundig hulpverleners*. Assen: Koninklijke van Gorcum BV.
- Epp, K.M. (2008). Outcome-Based Evaluation of a Social Skills Program Using Art Therapy and Group Therapy for Children on the Autism Spectrum. *National Association of Social Workers*.
- Evans, K. & Dubowski, J. (2001). *Art therapy with children on the autistic spectrum. Beyond Words*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Vaktherapie.(z.d.). Federatie vaktherapeutisch beroepen [website]. Opgevraagd op 18 februari van www.vaktherapie.nl/pages/nl/over_vaktherapie/info_vaktherapie_en_creatieve_therapie
- Grabau, E. & Visser, E. (1987). *Creatieve Therapie. Spelen met mogelijkheden*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Fikke, D. (2012). Beeldende therapeutische observatie bij jongeren met mogelijk een autismespectrumstoornis (ASS). *Nederlandse Vereniging voor Beeldende Therapie*.
- Gilroy, A. (2006). *Art therapy, research and evidence-based practice*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications Ltd.
- Gramsbergen-Hoogland, Y.H., Deveer, M.A.J. & Leezenberg, M.G. (2005). *Persoonlijke kwaliteit. Inzicht, oefening en ontwikkeling van competenties*. Groningen/ Houten: Wolters Noordhoff.

- Hinz, L.D. (2009). *Expressive therapies continuum. A framework for using art in therapy*. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hyland Moon, C. (2010). *Materials & Media in art therapy*. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Koenders-Bouman, G. (2002) Autisme, Agressie en contact. *Tijdschrift voor vaktherapie*, nr.03; p.03-08.
- Koster, G.G.A.S., & American Psychiatric Association (2006). *Beknopte handleiding bij de Diagnostische criteria van de DSM-IV-TR*. Utrecht: Nederlandse Vereniging voor Psychiatrie.
- Kramer, E. (1986). The art therapist's third hand: Reflections on art, art therapy and society at large. *American Journal of Art therapy*, 24(3), 71-86.
- Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Meel-Jansen van, A. (1988). *De kunst verstaan*. Assen: Koninklijke van Gorcum BV.
- Meer van, K., Nijenhof van, J. & Bouwens, M. (2001). *Elementaire sociale vaardigheden*. Houten: uitgeverij Bohn Stafleu van Loghum.
- Meyerowitz-Katz, J. (2003). Art materials and processes, a place of meeting. *Art psychotherapy with a four year old boy. Inscape*, 8 (2), pp. 60-69.
- Migchelbrink, F. (2007). *Actieonderzoek voor professionals in zorg en welzijn*. Amsterdam: SWP. Nederlandse Vereniging Voor Beeldende Therapie. (z.d.). [website]. Opgevraagd op 18 februari van <http://www.beeldendetherapie.org/beeldendetherapie.html>
- Hyland Moon, C. (2010). *Materials & Media in art therapy*. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Osborne, J. (2003). Art and the Child with Autism: therapy or education? *Early Child Development and Care*, Vol. 173(4), pp. 411-423.
- Peeters, T. (2009). *Autisme. Van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen: Uitgeverij Houtekiet
- Pénzes, I. (2010). Analogie in beeldende therapie. *Heerlen: Hogeschool Zuyd – KenVaK*.
- Pénzes, I., Gielen, X. & Beurskens, S. (2012). Kritisch opleiden: Evidence-based practice in de bachelor opleiding Creatieve Therapie van Zuyd Hogeschool. *Tijdschrift voor vaktherapie*, 8 (3), 29- 35.
- Pénzes, I., Poismans, K., Cilissen, A. & Welten, J. (sd). Module: Ca.14 Start afstudeerproject (2): Onderzoeksvoorstel. Heerlen: Zuyd Hogeschool
- Remmerswaal, J. (2008). *Handboek groepsdynamica*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen.
- Rigter, J. (2002). *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*. Bussum: Uitgeverij: Coutinho.
- Rooijen van, K. en Rietveld, L. (2013). Wat werkt bij autisme? *Nederlands Jeugdinstituut*. p. 5
- Rosmalen van, J. (2007). *Het woord aan de verbeelding*. Houten: uitgeverij Bohn Stafleu van Loghum.
- Rutten-Saris, M. (2002). The RS-index, a diagnostic instrument for the assessment of interaction structures in drawings. *University of Hertfordshire, Hatfield (UK)*.
- Schweizer, C. (2001). *In Beeld*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

- Schweizer, C. (2012). *Pokemon in Klei. Thesis Master Arts Therapies*. Hogeschool Zuyd.
- Schweizer, C. (2014). *Beeldende therapie voor kinderen met autismespectrumstoornis. Wetenschappelijk tijdschrift Autisme*.
- Schweizer, C., Bruyn de, J., Heayen, S., Henskens, B., Visser, H., & Rutten-Saris, M. (2009). *Handboek beeldende therapie. Uit de verf*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Schweizer, C., Knorth, E.J., & Spreen, M. (2014). Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on 'what works'. *The Arts in Psychotherapy*.
- Smeijsters, H. (2008). *Handboek Creatieve Therapie*. Bussum: Uitgeverij Continho.
- Spek, A. (2013). *Autismespectrum stoornissen bij volwassenen*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- St. Jan Baptist (2014-2015). *Schoolgids*. Kerkrade: St. Jan Baptist.
- Tsai, L.Y. (2014). Impact of DSM-5 on epidemiology of Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders 8 (2014) 1454–1470*.
- Ullmann, P. (n.d.) *Art Therapy and Children with Autism: Gaining Access Their Worlds through Creativity*.
- VAZOM. (2014) *Visie*. Geraadpleegd op: http://www.vazom.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=172
- Vellonena, V., Kärnä, E. & Virnesb, M. (2012). Communication of children with autism in a technology-enhanced learning environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 69 (2012) 1208 – 1217*.
- Verhulst, F. (2008). *Kinder- en Jeugdpsychiatrie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Vermeulen, P. (2003). *Dialogica*. Berchem: EPO.a, D. (2006) Art therapy for children: How it leads to change. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 11 (2), pp. 271-282*.
- Vermeulen, P. (2011). *...!? Over autisme & Communicatie*. Berchem: Uitgeverij EPO.
- Visser, de A. (2006). *Hardop kijken*. Amsterdam: Sun.
- Visser, H. (2010). Fundamentele vaardigheden. In Schweizer, C. (Red.), *Handboek beeldende therapie. Uit de verf* (pp. 78-131) Nederland: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Waller, D. (2006) Art therapy for children: How it leads to change *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 11 (2), pp. 271–282*

Bijlage 1: Zoekgeschiedenis

Als PICO vraag zijn verschillende zoektermen ingevoerd. Wij hebben Nederlandse zoektermen gebruikt als Engelse, om zo het zoekgebied te vergroten. Vervolgens in het schema te zien in welke databanken wij hebben gezocht en welke zoektermen wij hiervoor hebben gebruikt.

Voorafgaand aan het literatuuronderzoek hebben wij een PICO vraag opgesteld. PICO staat voor: P (population: cliënten), I (interventies), C (controlegroep), O (outcome). Het opstellen van een goede zoekvraag is van belang om efficiënt te kunnen zoeken.

Op deze manier werd onze zoekwijze opnieuw verbreed en de resultaten waren hierdoor meer specifiek, passend bij de pico vraag: wat is de werking van beeldende therapie bij kinderen met autisme? Onderstaande schema, figuur 2 geeft de uiteenzetting van de PICO elementen in de zoekvraag weer.

Uiteenzetting PICO	Nederlandse trefwoorden	Engelse trefwoorden
P(atients)	ASS, Autisme, Autismespectrumstoornissen, kinderen	Autism, Autism spectrum Disorder, Autistic disorder, Children, Child
I(ntervention)	Beeldende therapie, Interventies,	Art Therapy, Intervention
C(omparisson)		
O(utcome)		

Databank	Zoektermen	Gevonden literatuur
19 september		
Springerlink	Art therapy, Autism, Children	"The effectiveness of parent- child intervention therapy for families of children on the Autism spectrum" Dit artikel verwijst naar het Martin, N. (2009). <i>Art as an Early Intervention Tool for children with Autism</i>
Stenden: Artikels archief lectoraat	Art therapy, Autism, children	Schweizer.C., (2013). Art therapy with children with autism spectrum disorders.
Google	Art therapy and children and autism spectrum disorders.	Marie Epp.K., (2008). Outcome-Based Evolution of a social skills program using art therapy and group therapy for children on the autism spectrum.
29 september		
Cinahl full text	Art therapy, children, child, Autism, autistic disorder, autism spectrum disorder	10 resultaten. Geen hiervan Relevant
Pubmed	Autism, Autism spectrum Disorders, Autistic Disorder/ diagnosis (Mesh), Art therapy, Art therapy/methods (Mesh)	15 resultaten. Geen hiervan relevant
Vaktherapie.nl	-	Fikke ,D.(2012). Beeldend therapeutische observatie bij jongeren met mogelijk een Autismespectrumstoornis (ASS) Koenders-Bouman, G. (2002) Autisme, Agressie en contact.
Krantenbank	Autisme, DSM-5	Kreulen, E.(2013) Zijn wij allemaal gek?

30 september		
Sociaal wetenschappelijke literatuur (OCLC)	Autismespectrumstoornissen	Begeer, S. (2001). Handelen vanuit Theory of Mind kennis bij leerlingen uit het ASS spectrum.
Google		In Google full tekst gevonden.
5 oktober		
Archief: Wetenschappelijk Tijdschrift ASS	-	Schweizer, C.(2014). Beeldende therapie voor leerlingen met Autismespectrumstoornis. Begeer,S. (2005). Theory of Mind en Autismespectrumstoornissen: nieuwe ontwikkelingen (WTA-lezing). Fritz, V.(2006). De leerbaarheid van een Theory of Mind (TOM). Lichtenauer, J. and Vallinga,A. (2006).ASS en patroonherkenning. De kunst van het weglaten. Berckelaer-Onnes van, I (2010). ASS: van beeldvorming naar evidence-based (be)handelen: een proces in ontwikkeling.
Google	Celine Schweizer, Autismespectrum, Autisme Beeldende therapie,	Schweizer,C. (2013). Pokemon in klei. Flexibeler worden, planmatig werken en woorden geven aan ervaringen in beeldende therapie. Refereert naar: Jodan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders. A perspective on therory, implications en educational approaches.
7 oktober		
Science Direct	Autism spectrum Disorder, Children, Creativity, Art therapy	Lui,M.-J., et al (2010) Are children with Asperger syndrome creative in divergent thinking and feeling? A brief report. Kramer, E. (1986). The art therapist's third hand: Reflections on art, art therapy and society at large Osborne, J. (2003). Art and the Child with Autism: therapy or education? <i>Early Child Development and Care</i>

26 november		
Science Direct	Autism, The Arts in Psychotherapy, Beeldende therapy	Schweizer, C., Knorth, E.J. & Spreen, M. (2014) Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on 'what works'. Refereert naar: Gilroy, A. (2006). Art therapy, research and evidence-based practice. Meyerowitz-Katz, J.(2003) Art materials and processes, a place of meeting. Art psychotherapy with a four year old boy. Waller, D. (2006) Art therapy for children: How it leads to change. Rutten-Saris, M. (2002) The RS-index, a diagnostic instrument for the assessment of interaction structures in drawings.
Science direct	Autism Spectrum Disorder, Autistic Disorder, DSM-5, Children	Tsai, L.Y. (2014) Impact of DSM-5 on epidemiology of Autism Spectrum Disorder. Vellonen, V., Kärnä, E. & Virnesb, M. (2012) Communication of children with autism in a technology-enhanced learning environment.
26 januari		
Google	TEACCH methode, Autisme	Rooijen van, K. en Rietveld, L. (2013). Wat werkt bij autisme? Berckelaer-Onnes van, I (2010). ASS: van beeldvorming naar evidence-based (be)handelen: een proces in ontwikkeling.

Handsearch	Zoektermen	Gevonden literatuur
8 september		
Bibliotheek catalogus Zuyd hogeschool te Heerlen.	Scriptie Beeldend, Autisme, Autismespectrumstoornissen, Autism, Leerlingen, Art Therapy, Beeldende therapie,	American Psychiatric Association (2014). <i>Beknopt overzicht van de criteria DSM-5</i>. Beelen, F. & Oelers, M. (2000). <i>Interactief. Creatieve therapie met groepen</i>. Didden, R. and Huskens, B. (red.)(2008). <i>Begeleiding van leerlingen en jongeren met Autisme</i>. Dolphin, M., Byers, A., Goldsmith, A. and Jones, R.E. (2014). <i>Psychodynamic art therapy practice, with people on the Autistic Spectrum</i> Frith, U. (2005). <i>Autisme: verklaringen van het raadsel</i>. Martin, N. (2009). <i>Art as an Early Intervention Tool for children with Autism</i>. Schothorst, P.F., Engeland van, H. & Gaag van der, R.J., ed. (2009). <i>Diagnostiek en behandeling Autismespectrumstoornissen, bij leerlingen en jeugdigen</i>. Schweizer, C. (2009). <i>Handboek beeldende therapie. Uit de verf</i>.

19 september		
Bibliotheek catalogus Centre Ceramique te Maastricht	Autisme, Autismespectrum, Leerlingen, Kind	Baron-Cohen,S. (2009). <i>Autisme en aspergersyndroom. De stand van zaken.</i> Berckelaer-Onnes van, I. (2015). <i>Autisme in school. Een passend aanbod binnen Passend onderwijs</i> Belion, P. (2007). <i>Het autistisch kind, de baby en de semiotiek.</i> Beyer,J. en Gammeltoft,L. (2010). <i>Autisme en spel. Creatieve en praktische ideeën voor spelactiviteiten.</i> Fleischer, A.V.(2002). <i>Normaal begaafde autistische leerlingen.</i> Ingersoll,B. en Dvortcsak,A. (2010). <i>Trainen van sociaal-communicatieve vaardigheden bij leerlingen met een autismespectrumstoornis.</i>
26 september		
Catalogus GGZ Vincent van Gogh	Autismespectrum-stoornissen, Art therapy, Autistic spectrum, Children	Evans,K. and Dubowski,J. (2001). <i>Art Therapy with Children on the Autistic Spectrum.</i> Spek,A. (2013). <i>Autismespectrum stoornissen bij volwassenen.</i>
12 december		
Bibliotheek Zuyd Hogeschool	Actieonderzoek, Autisme	Migchelbrink, F. (2007). <i>Actieonderzoek voor professionals in zorg en welzijn.</i> Bruin de, C. (2014) <i>Geef me de vijf. Een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme.</i>
20 januari		
Bibliotheek Zuyd Hogeschool	Autisme, begeleiden, onderzoek	Peeters, T. (2009). <i>Autisme. Van begrijpen tot begeleiden.</i> Zeevalking, M. (2000). <i>Autisme: hoe te verstaan, hoe te begeleiden?</i> Buuren van, H., Hummel, H., Berkhout, J., & Sloodmaker, A. (2003). <i>Onderzoek. De Basis.</i>
9 februari		
Bibliotheek Zuyd Hogeschool	Autistic spectrum, Art therapy, Materials, Children	Evans, K. & Dubowski, J. (2001). <i>Art therapy with children on the autistic spectrum. Beyond Words.</i> Hyland Moon, C. (2010). <i>Materials & Media in art therapy.</i> Hinz, L.D. (2009). <i>Expressive therapies continuum. A framework for using art in therapy.</i>
16 februari		
Bibliotheek Zuyd Hogeschool	Beeldende therapie, vaktherapie, Werkvorm, techniek, materialen.	Budde, E. (2008). <i>Wat woorden niet kunnen zeggen.</i> Budde, E. (1989). <i>Creatieve therapie in praktijk.</i>
Bibliotheek Centre Ceramique te Maastricht	Obsereveren , onderzoek, hulpverleners,	Celestin-Westreich, S. & Celestin, L. (2012). <i>Observeren en rapporteren.</i> Amsterdam. Egan, G. (2012). <i>Deskundig hulpverleners</i>

Bijlage 2: Informerende brief docenten, brief ouders en vragenlijst ouders en beantwoording vragenlijst

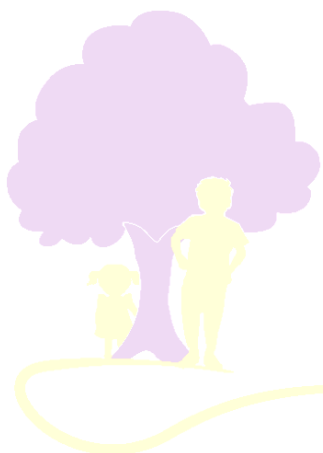
Beste Collega's,

Wij zijn Amy en Marieke, vierdejaars studenten Creatieve Therapie Beeldend aan Zuyd Hogeschool te Heerlen. We gaan op St. Jan Baptist, in samenwerking met Vrije Akademie ZOM, ons afstudeeronderzoek uitvoeren.

Dit houdt in dat we een periode van 8 weken op maandag en dinsdag op school aanwezig zullen zijn. Het onderzoek is gericht op de doelgroep kinderen met autisme. We gaan onderzoeken welke materialen, technieken en werkvormen uit de beeldende therapie zicht geven op de kerngebieden van autisme; sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit. Dit toetsen we door te observeren op welke manier het materiaal, de techniek of de werkvorm uit de beeldende therapie een rol speelt. Vanuit de observaties kan worden ontdekt welke materialen, technieken en werkvormen (on)geschikt zijn en in welke mate deze elementen zicht geven op de kerngebieden van autisme.

Als jullie geïnteresseerd zijn in het onderzoek of vragen hebben, spreek ons dan gerust aan.

Amy Ruigt en Marieke Trienekens



so/vso st. Jan

Baptist

School voor zeer moeilijk lerende kinderen en kinderen met autisme

Adres: Schoolstraat 81
6466 HV Kerkrade
Correspondentieadres: Postbus 1210
6460 BE Kerkrade
Tel: 045-5411298
Bereikbaarheid: E-mail:
info.rksovsostjanbaptist@movare.nl
Website: www.janbaptistkerkrade.nl

Kerkrade, 17-maart 2015

Beste ouders,

Wij zijn Amy Ruigt en Marieke Trienekens, vierdejaars studenten Beeldende Therapie aan Zuyd Hogeschool te Heerlen. Momenteel zijn wij bezig met ons afstudeeronderzoek gericht op kinderen met autisme in combinatie met beeldend werken.

Wij zijn door Natalie Savelsbergh, directrice van Vrije Akademie ZOM gevraagd om te onderzoeken welke materialen, technieken en werkvormen van het beeldend werken geschikt zijn voor kinderen met autisme. In de toekomst wil Natalie een aanbod ontwikkelen dat aansluit bij de mogelijk- en onmogelijkheden van een kind met autisme.

Voorafgaand aan dit aanbod is het belangrijk bovenstaande vraag te onderzoeken.

Wat houdt dit onderzoek in?

Op maandag en dinsdag zijn we aanwezig op school en bieden we een beeldende activiteit aan in de groepen SO 3A en VSO ADL 2A. Hierbij wordt het kind individueel begeleid. We maken gebruik van verschillende materialen zoals papier, krijt, klei etc. Door te observeren wat deze materialen, technieken en werkvormen met een kind doet, kunnen we ontdekken wat wel of niet geschikt is voor een kind met autisme.

Hoe komt u met ons in contact?

U kunt ons op school bereiken op maandag en dinsdag tussen 15.30 en 16.00 uur. U kunt op deze tijden persoonlijk bij ons terecht voor vragen of verdere informatie.

Met vriendelijke groet,

Amy Ruigt en Marieke Trienekens



School voor zeer moeilijk lerende kinderen en kinderen met autisme

Adres: Schoolstraat 81
6466 HV Kerkrade

Correspondentieadres: Postbus 1210
6460 BE Kerkrade

Tel: 045-5411298

Bereikbaarheid: E-mail: info.rksovsostjanbaptist@movare.nl
Website: www.janbaptistkerkrade.nl

Kerkrade, 18 mei 2015

Beste ouders,

Wij zijn Amy Ruigt en Marieke Trienekens, vierdejaars studenten Beeldende Therapie aan Zuyd Hogeschool te Heerlen. Eerder heeft u van ons een informerende brief ontvangen met daarin informatie over ons onderzoek naar welke materialen, technieken en werkvormen van het beeldend werken geschikt zijn voor autistische kinderen. Ons onderzoek op St. Jan Baptist is ten einde. Wij willen u vragen, een aantal vragen te beantwoorden omtrent het onderzoek.

Ouders/verzorgers van:

1. Heeft u de brief over het onderzoek gekregen?

☐ Ja ☐ Nee

2. Heeft u de brief over het onderzoek gelezen?

☐ Ja ☐ Nee

3. Heeft uw kind interesse voor knutselen?

☐ Ja ☐ Nee

4. Heeft uw kind thuis verteld over het knutselen op school?

☐ Ja ☐ Nee

5. Was uw kind enthousiast over het knutselen?

☐ Ja ☐ Nee ☐ Niet van toepassing

6. Heeft u interesse de presentatie van de resultaten bij te wonen?

☐ Ja ☐ Nee

Heeft u aanvullingen/opmerkingen?

.....
.....

Bedankt voor het invullen van de vragen.

Het formulier kunt u uiterlijk vrijdag 22 mei met het kind mee naar school geven.

Met vriendelijke groet,

Amy Ruigt en Marieke Trienekens

Resultaten vragenlijst

We hebben alle veertien leerlingen die deel hebben genomen aan het onderzoek een vragenlijst gegeven. Deze vragenlijst was bestemd voor de ouders van de leerlingen. Van de uitgedeelde 14 vragenlijsten, hebben we 6 vragenlijsten retour gekregen.

1. Heeft brief ontvangen

4/6 ontvangen

2. Heeft brief gelezen

4/6 gelezen

3. Heeft kind interesse in knutselen

3/6 interesse in knutselen

4. Heeft kind verteld over knutselen op school

2/6 wel

5. Was uw kind enthousiast over het knutselen op school

2/6 wel

6. Heeft u interesse om de presentatie bij te wonen

4/6 wel

Moeder van M. geeft aan benieuwd te zijn hoe M. de activiteiten ervaren heeft en wat wij adviseren ten aanzien van Autism Art binnen de Vrije Akademie.

Bijlage 3: Uitgewerkte activiteiten

Activiteit 1 : Papier

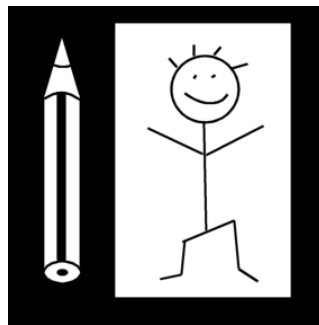
De leerlingen krijgen de opdracht om een kale boom tekenen. Hierna krijgen de leerlingen verschillende soorten papier aangereikt. Ze mogen aan het papier voelen, hiermee wordt hun sensopathisch vermogen gestimuleerd ('hoe voelt het papier aan?'). Ze gaan het papier scheuren en hierna proppen. De proppen gaan ze op de boom plakken, want het is bijna lente en dan komen er knoppen en bloemen aan de bomen. Wij zullen tussen het werken door, interventies doen, waardoor de leerling steeds opnieuw wordt gestimuleerd en waar nodig hulp krijgt.

Clïënt	Therapeut	Medium
<i>Veiligheid:</i> - Eigen klaslokaal - Aparte werkplek in het lokaal - Creatieve les wordt in dagprogramma opgenomen - Activiteit wordt a.d.h.v. pictogrammen doorlopen - Eigen docent is aanwezig - Wasbak aanwezig - Materiaal ligt klaar, zichtbaar maar buiten handbereik - Voorbeelden van werkstukken opgebouwd techniek <i>Structuur:</i> - Werkvorm wordt a.d.h.v. pictogrammen doorlopen - Intrinsieke structuur materiaal, herhalende handeling - Opbouw van de sessie, stapsgewijs - Werkstation <i>Zin- en vormgeving:</i> - Sensopathisch materiaal - Vormgeven volgens voorbeeld of eigen creatieve inbreng - Stimuleren van de fijne motoriek <i>Spel:</i> - Papier scheuren en proppen - Het kiezen van kleuren	<i>Werkvorm:</i> Individueel in tweetal. Per activiteit werken leerlingen individueel in een tweetal en worden individueel begeleid. <i>Therapeutische techniek:</i> Pictogrammen, voorbeelden van bomen, materiaal ontdekken, informatie over hantering en bevestiging materiaal. <i>Interventies:</i> meedoen met proppen, meehelpen met opplakken van proppen <i>Mediumtechniek:</i> Tekenen, scheuren, proppen <i>Opbouw:</i> - Thema inleiden - Boom opzetten (voorbeeld) - Materiaal ontdekken (voelen) - Informatie over de materiaaltechniek - Voordoen techniek (tips) <i>Materiaal:</i> - A3 papier wit, stevig. - 4 kleuren zijdevloeipapier - 4 kleuren vliegerpapier - 4 kleuren crêpepapier, - vloeibare plaksel in pot met kwast - HB potloden.	<i>Eigenschappen:</i> - Zijdevloei-vlieger-crêpepapier: fel van kleur, soepel en zacht - Potlood: vast en gestructureerd, uit te gummen - Vloeibare plaksel in potje + kwastje: controleerbaar, veilig <i>Appèl:</i> - Zijdevloei- vlieger- crêpe papier: zintuiglijke beleving(sensopathisch) - Potlood: strakke lijnen zetten, zwart-hard drukken, dikke-dunne lijn zetten <i>Appèlwaarde:</i> Zijdevloei en crêpe papier kunnen gaan afgeven als het nat wordt van de lijm. Hierdoor kan het een negatieve appelwaarde oproepen, omdat dit tot vieze vingers kan zorgen.

Pictogrammen:



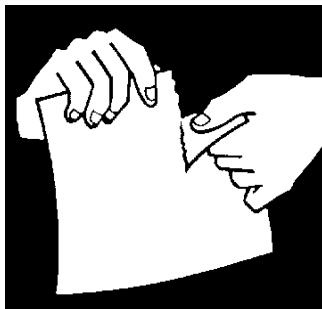
Knutselen



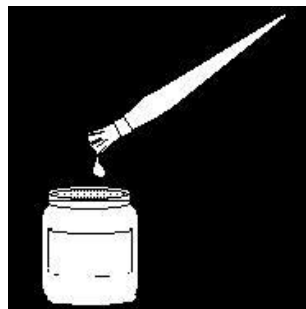
Tekenen



Voelen



Scheuren



Lijmpot



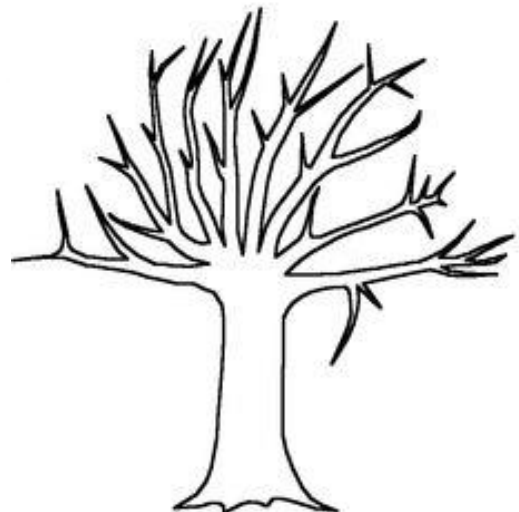
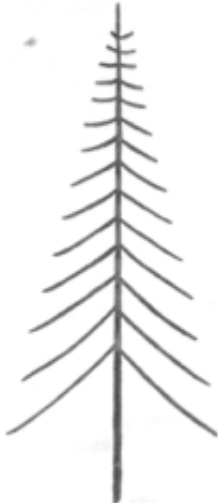
Afval weggooien



Handen wassen

Bron: <http://www.sclera.be>

Voorbeelden:

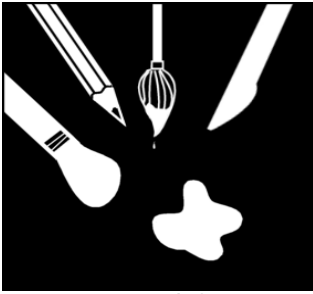


Activiteit 2: Ecoline en wasco

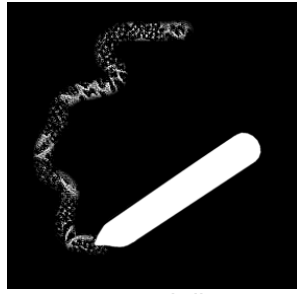
Op tafel liggen verschillende sjablonen van gebouwen. Het kind wordt gevraagd welk 'huis' het meest lijkt op dat waar hij/zij in woont. Dit sjabloon gaat het kind omlijnen met geel krijt. Vervolgens kiest het kind een kleur ecoline en brengt dit met een penseel aan op het papier. Vervolgens mag het kind een eigen straat ontwerpen en wordt het sjabloon omlijnd met wit krijt. Het kind wordt gestimuleerd wit krijt te gebruiken om het verrassingseffect te creëren. Door het opzetten van sjablonen naast elkaar ontstaat een straat, deze mogen de leerlingen zelf ontwerpen door het gebruik van verschillende sjablonen als een huis, flat, kerk etc. Eigen inbreng, passend bij het onderwerp zoals bomen, wolken of een zon is mogelijk en wordt gestimuleerd. Is het opbouwen van de straat voltooid, dan mag het kind met een kleur of meerdere kleuren ecoline over het krijt gaan met gebruik van een penseel. De straat die het kind heeft ontworpen wordt middels het verrassingseffect zichtbaar. Doordat wit krijt zorgt voor onvoorspelbaarheid kiezen we ervoor het eerste onderdeel van de werkvorm geel krijt te gebruiken zodat het kind kan zien wat hij/zij tekent.

Clïënt	Therapeut	Medium
Veiligheid: - Eigen klaslokaal - Aparte werkplek in het lokaal - Creatieve les wordt in dagprogramma opgenomen (Pictogram) - Werkvorm wordt a.d.h.v. pictogrammen doorlopen - Eigen docent is aanwezig - Wasbak aanwezig - Materiaal ligt klaar, is zichtbaar maar buiten handbereik - Voorbeelden van werkstukken opgebouwd techniek Structuur: - Werkvorm wordt a.d.h.v. pictogrammen doorlopen - Intrinsieke structuur van het materiaal, herhalende handeling - Opbouw van de sessie, stapsgewijs - Werkstation - Sjablonen Zin- en vormgeving: - Sensopathisch materiaal - Vormgeven volgens voorbeeld of eigen creatieve inbreng - Stimuleren van de fijne motoriek - Aanleren van een nieuwe techniek Spel: - Het witte krijt niet kunnen zien - Ontdekken van een nieuwe techniek (toveren) - Het kiezen van kleuren - Compositie opzetten	Werkvorm: Individueel in tweetal. Per activiteit werken leerlingen individueel in een tweetal en worden individueel begeleid. Therapeutische technieken: Pictogrammen, sjablonen, compositie, Interventies: vasthouden sjabloon, vasthouden potje ecoline. Mediumtechniek: Omlijnen van sjablonen, ecoline aanbrengen op papier met penseel. Verrassingseffect Opbouw: - Thema inleiden - Straat opbouwen middels sjablonen - Materiaal ontdekken - Informatie over de techniek (omlijnen sjabloon met wit krijt) - Voordoen techniek krijt (tips) - Verrassingseffect laten bestaan Materiaal: - stevig A4 papier wit - wasco krijt wit en geel - 5 kleuren ecoline - penselen - sjablonen huis (6) - deuren en ramen (4) - onderlegvellen	Eigenschappen: - Wascokrijt: fel van kleur, hard. - Ecoline: vloeibaar, fel van kleur. Appèl: - Wascokrijt: zintuiglijke beleving(sensopathisch) - Krijt: strakke lijnen om sjabloon zetten, hard drukken. Appèlwaarde: Doordat wit krijt zorgt voor onvoorspelbaarheid kan dit bij de leerlingen negatieve appèlwaarden oproepen. Wel kan het voor een verrassingseffect zorgen en dus positieve appèlwaarden oproepen.

Pictogrammen:



Creatief



Wascokrijt



Ecoline



Handen wassen

Bron: <http://www.sclera.be>

Activiteit 3: Pastelkrijt

Aan de hand van pictogrammen zien de leerlingen welke stappen ze gaan doorlopen tijdens het beeldend werken. De leerlingen krijgen uitgelegd dat we een dier gaan tekenen met een wit potlood op zwart papier. Eerst gaan we samen nadenken welke dieren er zijn en welk de leerling zelf zou kunnen tekenen. Zodra het kind niet goed tot een eigen ontwerp komt, mogen ze gebruik maken van voorbeelden. Na het tekenen van het dier, gaan we aan de slag met soft-pastel. De techniek wordt op verschillende mogelijkheden voorgedaan, krijtje neerleggen, kleurovergang, mengen etc. De leerlingen mogen dit zelf gaan ontdekken tijdens het inkleuren van hun zelf getekend dier.

Cliënt	Therapeut	Medium
<i>Veiligheid:</i> - Eigen klaslokaal - Aparte werkplek in het lokaal - Creatieve les wordt in dagprogramma opgenomen (Pictogram) - Werkvorm wordt a.d.h.v. pictogrammen doorlopen - Eigen docent is aanwezig - Wasbak aanwezig - Materiaal ligt klaar, is zichtbaar maar buiten handbereik - Voorbeelden van werkstukken opgebouwd techniek <i>Structuur:</i> - Werkvorm wordt a.d.h.v. pictogrammen doorlopen - Opbouw van de sessie, stapsgewijs - Werkstation <i>Zin- en vormgeving:</i> - Sensopathisch materiaal - Vormgeven volgens voorbeeld of eigen creatieve inbreng - Stimuleren van de fijne motoriek <i>Spel:</i> - Mengen van kleuren - Kleuren in elkaar laten overlopen - Het kiezen van kleuren	<i>Werkvorm:</i> Individueel in tweetal. Per activiteit werken leerlingen individueel in een tweetal en worden individueel begeleid. <i>Therapeutische technieken:</i> Pictogrammen, afbeeldingen van dieren. <i>Interventies:</i> voordoen kleuren mengen, voordoen uitwrijven <i>Mediumtechniek:</i> Tekenen met wit potlood, kleuren met pastelkrijt, pastelkrijt uitwrijven met vingers, kleuren mengen. <i>Opbouw:</i> - Thema inleiden - Dier tekenen, eigen inbreng of aan de hand van voorbeeld - Informatie over de techniek - Voordoen techniek (tips) - Materiaal ontdekken (voelen) <i>Materiaal:</i> - stevig A4 papier zwart - pastelkrijt 16 kleuren - wit kleurpotlood - onderlegvellen.	<i>Eigenschappen:</i> - Zwart papier: zorgt ervoor dat de kleuren van pastel-krijt goed zichtbaar zijn, zorgt ervoor dat er al een invulling is van het papier. - Wit potlood: vast en gestructureerd, kunt er strakke lijnen mee trekken, is goed zichtbaar op zwart papier - Soft- pastel: zacht, stoffig, kun je uitwrijven zodat je gelijke overgangen krijgt, je kunt er vieze handen van krijgen en het geeft af. <i>Appèl:</i> Pastelkrijt kan een appèl doen op vegen, mengen, tekenen. <i>Appèlwaarde:</i> Werken met pastelkrijt en bijhorende vuile vingers kunnen zowel positieve als negatieve appelwaarden oproepen bij de leerlingen.

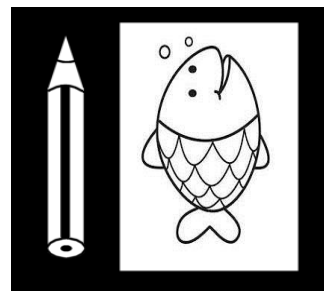
Pictogrammen:



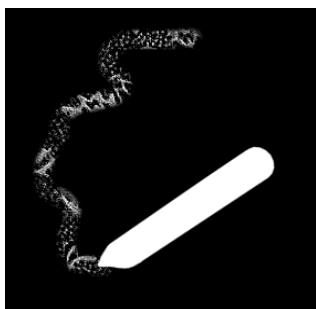
Creatief



Nadenken



Dier tekenen

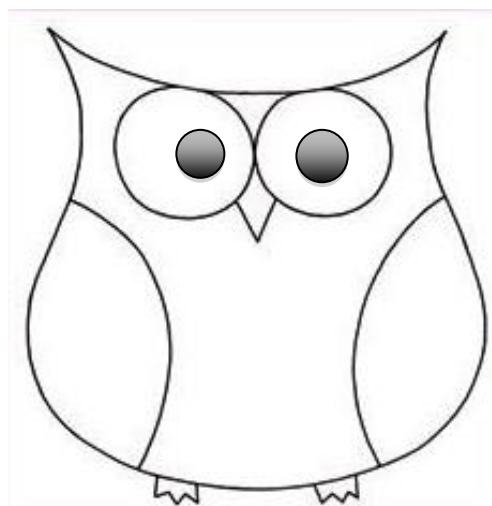
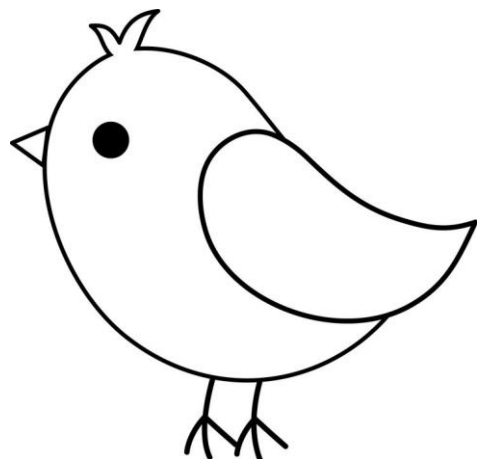
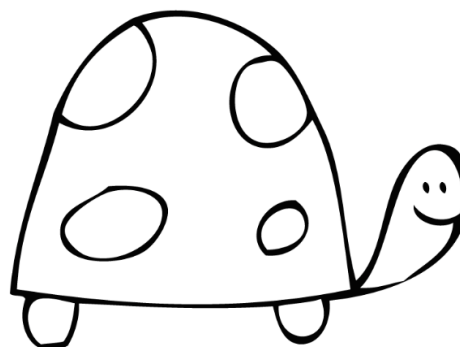
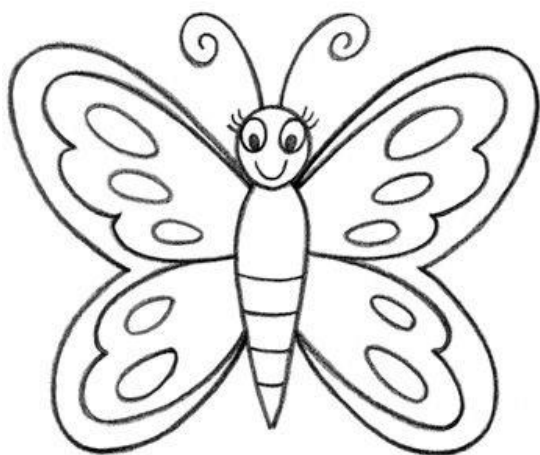


Pastel krijt



Handen wassen

Bron: <http://www.sclera.be>



Activiteit 4: Klei

De leerling krijgt een stuk klei aangereikt, waarin hij mag kneden en het materiaal mag gaan ontdekken. Hierna wordt uitgelegd welke handeling ze gaan verrichten. Ze krijgen een klei-mal voor zich, waarin ze bolletjes klei tegen de mal drukken, het mogen ook rolletjes zijn. Ze bouwen een potje op. Nadat het werkstuk is afgerond wordt de klei gebakken en kan de docent de potjes met de leerlingen versieren en er iets in planten, tuinkers, gras, bloemen. Hierdoor zal het voor een kind een succeservaring op kunnen leveren en kan dit ook een meerwaarde hebben om deze opdracht uit te voeren.

Cliënt	Therapeut	Medium
Veiligheid: - Eigen klaslokaal - Aparte werkplek in het lokaal - Creatieve les wordt in dagprogramma opgenomen - Werkvorm wordt a.d.h.v. pictogrammen doorlopen - Eigen docent is aanwezig - Wasbak aanwezig - Materiaal ligt klaar, zichtbaar buiten handbereik - Voorbeelden van werkstukken opgebouwd techniek Structuur: - Werkvorm wordt a.d.h.v. pictogrammen doorlopen - Intrinsieke structuur van het materiaal, herhalende handeling - Opbouw van de sessie, stapsgewijs - Werkstation Zin- en vormgeving: - Sensopathisch materiaal - Vormgeven volgens voorbeeld of eigen creatieve inbreng - Stimuleren van de fijne motoriek - Aanleren van een nieuwe techniek Spel: - Sensopathisch materiaal - Ontdekken van een nieuwe techniek	Werkvorm: Individueel in tweetal. Per activiteit werken leerlingen individueel in een tweetal en worden individueel begeleid. Therapeutische technieken: Pictogrammen, afbeeldingen van dieren. Interventies: voordoen kleuren mengen, voordoen uitwrijven Mediumtechniek: Klei rollen, klei kneden, klei plat tegen mal duwen Opbouw: - Kennismaking materiaal (opwarm) - Informatie over de techniek/ ambacht - Instructie: duidelijk a.d.h.v. pictogrammen - Voordoen techniek rollen/ bolletjes maken - Voordoen hechting van de klei - Tips Materiaal: - grove witbakkende chamotte klei - grove zwartbakkende chamotte klei, - onderlegvellen - klei mal (aardenpotje)	Eigenschappen: - Klei: vervormbare karakter, mogelijkheid om af te halen en op te bouwen. Moet gebakken worden om te bewaren, behoeft droogtijd en dus geen onmiddellijk resultaat zichtbaar. Droogt aan de lucht, door de handen, de houten werkplank. - Gereedschappen: kunnen handelingen vergemakkelijken, vergroten de afstand tussen de leerling en het medium. - Mal: vaste vorm om het werkstuk in op te bouwen Appèl: Klei kan een appèl doen op kneden, rollen, pletten. Kan te droog of te nat zijn en hierdoor het appèl doen om nat te maken. Appèlwaarde: Werken met klei en bijhorende vuile vingers kunnen zowel positieve als negatieve appelwaarden oproepen bij de leerlingen. Ze kunnen de behoefte hebben om: een werkstuk op te bouwen, om persoonlijke vormen te gebruiken om zich te baseren op een voorbeeld

Pictogrammen:



Creatief



Klei



Handen wassen

Activiteit 5 : Restmaterialen

De leerlingen nemen plaats aan een grote tafel en gaan aan de hand van verschillende stappen (pictogrammen) een vis vormen van aluminiumfolie. De leerlingen kunnen inspiratie halen uit voorbeelden van vissen op papier (de mooiste vis van de zee). Na het vormen van een basisvorm van een vis, gaan de leerlingen met restmaterialen de vis voorzien van schubben. De leerlingen mogen aan de materialen (knopen, stof, papier, lint) voelen, waardoor hun sensopathisch vermogen wordt gestimuleerd ('hoe voelt het stof aan?'). Deze materialen gaan de leerlingen vervolgens door middel van punaises bevestigen op de vis. Wij zullen tijdens het werken, interventies doen, waardoor de leerling steeds opnieuw gestimuleerd wordt en waar nodig hulp krijgt.

Clïënt	Therapeut	Medium
Veiligheid: - Eigen klaslokaal - Aparte werkplek in het lokaal - Creatieve les wordt in dagprogramma opgenomen (Pictogram) - Werkvorm wordt a.d.h.v. pictogrammen doorlopen - Eigen docent is aanwezig - Wasbak aanwezig - Materiaal ligt klaar, is zichtbaar maar buiten handbereik - Voorbeelden van werkstukken opgebouwd techniek Structuur: - Werkvorm wordt a.d.h.v. pictogrammen doorlopen - Intrinsieke structuur van het materiaal, herhalende handeling - Opbouw van de sessie, stapsgewijs - Werkstation Zin- en vormgeving: - Sensopathisch materiaal - Vormgeven volgens voorbeeld of eigen creatieve inbreng - Stimuleren van de fijne motoriek Spel: - Aluminiumfolie propfen - Het kiezen van kleuren, materialen	Werkvorm: Individueel in tweetal. Per activiteit werken leerlingen individueel in een tweetal en worden individueel begeleid. Therapeutische technieken: pictogrammen, materiaal ontdekken, informatie over hantering materiaal, informatie over bevestiging materiaal. Interventies: vasthouden van de basisvorm (aluminium), helpen bij bevestiging restmaterialen op aluminiumfolie, helpen bij het knippen van de stof en het lint Mediumtechniek: Propfen van aluminium folie, scheuren van stof en papier, knippen van stof, papier en lint, bevestigen van restmaterialen op aluminiumfolie, vouwen van stof en papier Opbouw: - Thema inleiden - Basisvorm vis opzetten - Materiaal ontdekken (voelen) - Informatie over bevestiging materialen - Voordoen techniek (tips) Materiaal: - Aluminiumfolie - reststukken stof diverse kleuren en patronen(10) - lint diverse kleuren en breedtes(10) - een bak met een diversiteit aan knopen(50) - vliegerpapier in 5 kleuren - punaises wit en goud en push pins blauw en oranje.	Eigenschappen: - Vliegerpapier: fel van kleur, soepel en zacht. - Aluminiumfolie: hervormbaar, hard (ruw), flexibel. - Reststof/lint: fel van kleur, soepel en zacht. - Knopen: hard, fel van kleur. - Stof: zacht, soepel Appèl: - Vliegerpapier, aluminiumfolie, stof/lint: zintuiglijke beleving(sensopathisch) Appèlwaarde: Aluminiumfolie is hervormbaar, afhalen/bijvoegen.

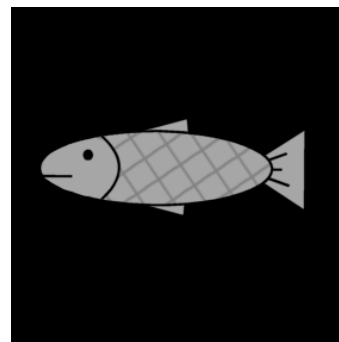
Pictogrammen:



Creatief



Voelen



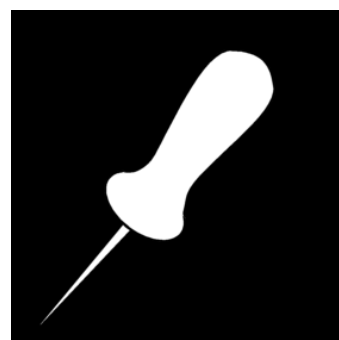
Vis maken



Knippen



Scheuren



Prikken



Afval weggooien



Handen wassen

Bron: <http://www.sclera.be>

Voorbeeld:



Activiteit 6 : Kurk

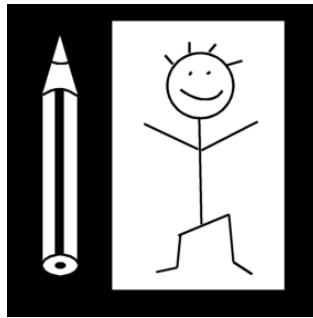
De leerlingen gaan aan de hand van sjablonen of eigen creatie/vormgeving een voorwerp/vorm op een houten plaat tekenen. Na het optekenen van een voorwerp/vorm, een auto, ster, hart, boot etc. gaan de leerlingen het invullen met verschillende formaten kurk. Deze gaan ze opplakken met lijm. Ook mogen ze er voor kiezen om gekleurde knopen eraan toe te voegen. Wij zullen tijdens het werken, interventies doen, waardoor de leerling steeds opnieuw gestimuleerd wordt en waar nodig hulp krijgt.

Cliënt	Therapeut	Medium
Veiligheid: - Eigen klaslokaal - Aparte werkplek in het lokaal - Creatieve les wordt in dagprogramma opgenomen (Pictogram) - Werkvorm wordt a.d.h.v. pictogrammen doorlopen - Eigen docent is aanwezig - Wasbak aanwezig - Materiaal ligt klaar, is zichtbaar maar buiten handbereik - Voorbeelden van werkstukken opgebouwd techniek Structuur: - Werkvorm wordt a.d.h.v. pictogrammen doorlopen - Intrinsieke structuur van het materiaal, herhalende handeling - Opbouw van de sessie, stapsgewijs - Werkstation Zin- en vormgeving: - Sensopathisch materiaal - Vormgeven volgens voorbeeld of eigen creatieve inbreng - Stimuleren van de fijne motoriek Spel: - Het gebruik van verschillende formaten kurk en knopen	Werkvorm: Individueel in tweetal. Per activiteit werken leerlingen individueel in een tweetal en worden individueel begeleid. Therapeutische technieken: Pictogrammen, materiaal ontdekken, informatie over hantering materiaal, informatie over bevestiging materiaal. Interventies: vasthouden sjabloon, helpen bij bevestiging materiaal Mediumtechniek: a.d.h.v. een sjabloon een voorwerp of vorm op hout tekenen, kurken/knopen bevestigen met plaksel Opbouw: - Thema inleiden - A.d.h.v. een sjabloon of eigen inbreng voorwerp/vorm op hout tekenen - Materiaal ontdekken (kurken) - Informatie over bevestiging materiaal Materiaal: - houten plaat (30 bij 30 cm) - verschillende formaten kurk - sjablonen (auto, boot, bloem, vlinder, hart, 2 gekke abstracte vormen) - knopen - alleslijm	Eigenschappen: - Hout: hard, kan als ondergrond gebruikt worden, natuurlijk product - Kurk: veel formaten, makkelijk bevestigen, zacht, natuurlijke kleur - Knopen: hard, fel van kleur. Appel: Het voelen van de kurken en knopen doet een appel op het sensopathisch vermogen.

Pictogrammen:



Creatief



Tekenen



Lijmen



Handen wassen

Bron: <http://www.sclera.be>

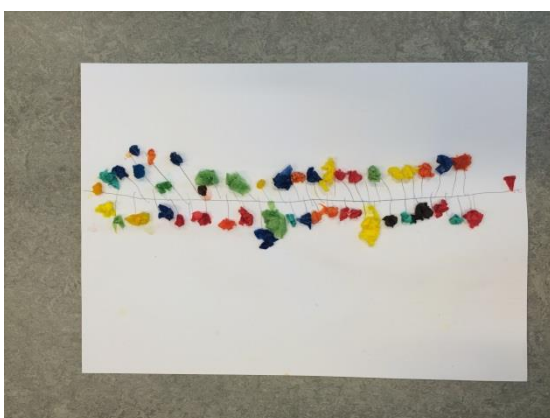
Bijlage 4: Foto's activiteiten

Activiteit 1; Papier

Speciaal Onderwijs



Voortgezet Speciaal Onderwijs

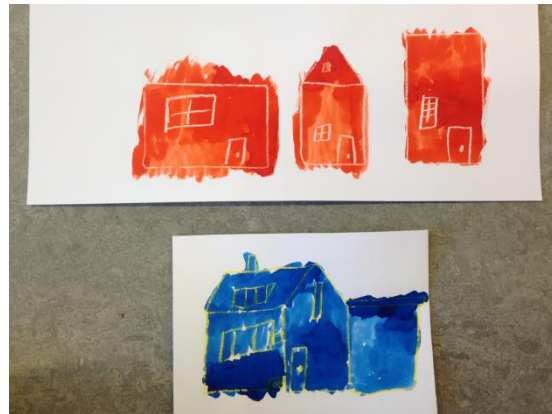


Activiteit 2; Ecoline en wasco

Speciaal Onderwijs



Voortgezet Speciaal Onderwijs

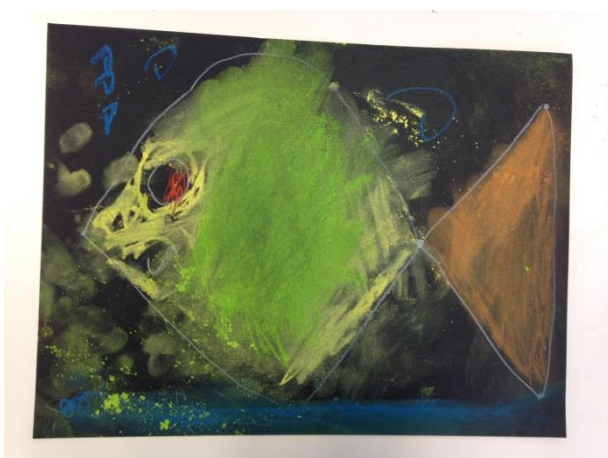


Activiteit 3; Pastelkrijt

Speciaal Onderwijs



Voortgezet Speciaal Onderwijs



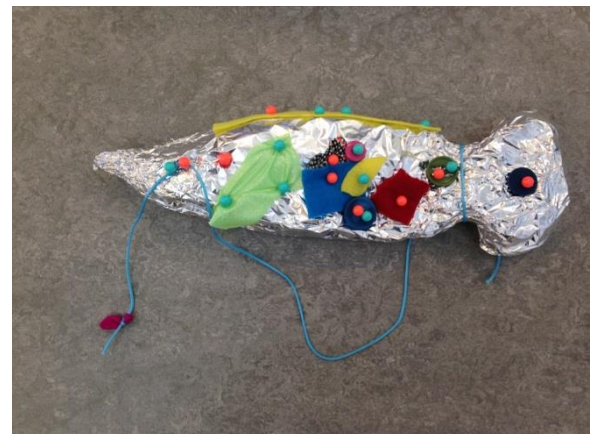
Activiteit 4; Klei

Speciaal Onderwijs



Activiteit 5; Restmaterialen

Speciaal Onderwijs



Activiteit 6; Kurk

Speciaal Onderwijs



Voortgezet Speciaal Onderwijs



Bijlage 5: Observatieschema

Activiteit:.....

Kerngebieden:	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
Sociaal gedrag			
- Oogcontact - Gebaren / fladderen			
Relatie cliënt therapeut - volgt instructie, handeling, interventie. - kopieert - afstand / nabijheid - accepteert hulp			
Relatie cliënt medeleerling - kijkt naar handeling / werk - kopieert de ander - deelt materiaal met de ander			
Ruimtegebruik - manier van werken - afstand werk - bewegingen			
Communicatie			
- Neemt zelf initiatief tot gesprek			
- Leidt het gesprek			
- Afwezigheid van spraak			
- Stemvolume			
- Geeft antwoord op vragen			

- Vraagt hulp			
- Stelt vragen			
- Herhaald wat gezegd wordt (echolalie)			
- Brengt onderwerp in			
- Drukt zich uit			
Flexibiliteit			
- Werkt gedetailleerd			
- Categoriseert			
- Experimenteert			
- Maakt keuzes			
- Heeft voorstellingsvermogen			
- Raakt overprikkeld			
- Heeft eigen inbreng / vormgeving			
- Behoeft aan structuur / controle			
- Concentratieboog			
- Weerstand			