

Autisme en Kunst

Een vruchtbare relatie

Kunsteducatie en creatieve therapie of de noodzaak van een speciale kunstdocent

Literatuuronderzoek van Aaltje van Zweden-van Buuren

Begeleider Folkert Haanstra

Master Kunsteducatie

Hogeschool voor de Kunsten Amsterdam

Juli 2007

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	3
INLEIDING	4
HOOFDSTUK 1: OVER AUTISME	6
1.1 Wat is een autisme spectrum stoornis?	
1.2 Syndroom van Asperger	
1.3 Hoe vaak komt autisme voor?	
1.4 Theorie	
1.5 De autistische denkstijl	
HOOFDSTUK 2: AUTISME en ONDERWIJS	10
2.1 Waar zitten de leerlingen met autisme?	
2.2 Problemen bij het lesgeven aan leerlingen met autisme	
2.3 Wat zijn de behoeften van mensen met autisme voor onderwijs?	
HOOFDSTUK 3: AUTISME en KUNST	13
3.1 Kunst en autisme	
3.2 Kunst van autisten	
HOOFDSTUK 4: AUTISME, KUNST en EDUCATIE	17
4.1 Doelen kunsteducatie	
4.2 Kunsteducatie en autisme	
HOOFDSTUK 5: AUTISME, KUNST en THERAPIE	20
5.1 Ontwikkeling kunsttherapie	
5.2 Wat is creatieve therapie	
5.3 Doelstellingen	
5.4 Wat doet creatieve therapie bij kinderen met autisme?	
5.5 Beeldende therapie als onderdeel van creatieve therapie	
5.6 Muziektherapie als onderdeel van creatieve therapie	
HOOFDSTUK 6: AUTISME, EDUCATIE en THERAPIE	23
6.1 Creatieve Therapie: het proces	
6.2 Kunsteducatie: het product	
6.3 Kunsteducatie en creatieve therapie, werelden van verschil?	
HOOFDSTUK 7: NIEUWE WEGEN	27
7.1 Speciale kunstdocent?	
7.2 Wat betekent een kunstdocent voor kinderen met autisme?	
CONCLUSIE	29
BIJLAGE 1 HET PETROESJKA PROJECT	31
GERAADPLEEGDE LITERATUUR	34
WEBSITES EN AANBEVOLEN LITERATUUR	37

VOORWOORD

'Als moeder van een kind met autisme heb ik vele jaren kunnen ervaren hoe het kunsteducatieve veld niet of nauwelijks structureel vertegenwoordigd is in het speciaal onderwijs. Tevens heb ik bij mijn werkzaamheden voor Stichting Papageno op het gebied van muziektherapie voor kinderen met autisme enige vertrouwdheid gekregen met het veld van de creatieve therapie. Ik heb de positieve bijdrage van muziektherapie aan de ontwikkeling van kinderen met autisme van dichtbij mogen aanschouwen. Graag zou ik dan ook een bijdrage leveren aan het ontwikkelen van een visie op kunsteducatie in het onderwijs voor leerlingen met een autisme spectrumstoornis zodat die uiteindelijk een stevig verankerde positie in het curriculum toebedeeld krijgt. Ik hoop dat dit onderzoek een aanzet kan geven tot een ontwikkellijn voor kunsteducatie in dit specifieke veld.'

Aaltje van Zweden van Buuren

INLEIDING

Het aantal personen – onder wie een zeer groot aantal kinderen - met de diagnose 'Autisme spectrum stoornis' neemt de laatste jaren sterk toe. Al deze kinderen en volwassenen hebben één ding gemeen: ze begrijpen de wereld op een andere manier dan wij, 'gewone' mensen. Het is dus niet verwonderlijk dat hun gedrag ons vaak voor raadsels stelt en dat zij, op hun beurt, ons als 'vreemd' ervaren. Dat wat ons leven echt 'zinnig' maakt, is het communiceren met mensen, de gedragingen van mensen begrijpen, op creatieve wijze omgaan met materialen, situaties en personen. Precies met die drie gebieden samen hebben autistische mensen het zo moeilijk.

(Theo Peeters, Autisme, Van begrijpen tot begeleiden. Uitgeverij Hadewijch Antwerpen-Baarn 1994)

Volwassenen en kinderen met autisme blijken in staat hun innerlijke belevingswereld in tekeningen, gedichten en teksten uit te drukken. Zij stellen ons zo in staat liefde en begrip op te brengen voor hun totaal andere manier van ervaren van de wereld. Als wij accepteren dat kinderen met autisme in een fundamenteel andere wereld leven dan wij, de niet-autisten, moeten wij ons afvragen hoe docenten hun leerlingen met autisme tegemoet moeten treden. Leerlingen met een autisme spectrum stoornis blijken immers vaak niet ontvankelijk voor conventionele educatieve methoden.

In het speciaal onderwijs heeft kunsteducatie nog geen vanzelfsprekende plaats in het curriculum verworven. Op het gebied van kunsteducatie is weinig lesmateriaal voorhanden en scholen zien zich dan ook gedwongen zelf materiaal te ontwikkelen. Ook de culturele instellingen hebben nog geen expertise ontwikkeld op het gebied van hoe leerlingen uit het speciaal onderwijs te bereiken en te begeleiden bij bezoek aan hun instelling of deelname aan de aangeboden activiteit.

De relatie kunst en autisme staat meer en meer in de belangstelling. In verschillende publicaties wordt betoogd dat het autistische brein in potentie zeer creatief is. Recent zelfs zijn een aantal beroemde kunstenaars en filosofen postuum gediagnosticeerd als zijnde personen met een vorm van hoog functionerend autisme.

Ook in de filosofie van de kunst komt een aantal denkers en onderzoekers uit bij autisme. Een aansprekend voorbeeld hiervan is de kunstfilosoof Gregory Currie (2002) die inspiratie put uit de psychologie. Volgens hem vormt de verbeelding de link tussen geest en kunst. Zijn vraag, hoe een beschadigd verbeeldingsstelsel zich verhoudt tot het creëren van kunst, brengt hem bij autisme; 'autism involves imaginative poverty' (pp.137)

Wat de verkenningen tussen kunst en autisme gemeenschappelijk lijken te hebben is het menselijk brein. In beide gebieden raken de kernbegrippen van de menselijke geest elkaar: waarneming, ideeën, authenticiteit, verbeelding, representatie, creativiteit en als allerbelangrijkste zingeving en betekenisverlening. Ook blijkt kunst als therapeutisch middel een belangrijke brug naar autisme, juist omdat veel mensen met autisme vaak moeite hebben met (verbale) communicatie. Creatieve therapie lijkt een geëigende aanpak om op non-verbale wijze communicatie te bevorderen en ontwikkeling te stimuleren.

In hoofdstuk 1 zal ik bij de beschrijving van de symptomen van autisme en het syndroom van Asperger kort aangeven wat de huidige theorieën zeggen over onder meer de verbeelding bij mensen met autisme.

Hoofdstuk 2 geeft aan waar leerlingen met autisme onderwijs volgen en wat de problemen en uitdagingen bij het lesgeven zijn.

Hoofdstuk 3 is een verkenning van de verbinding tussen kunst en autisme en de kenmerken van 'autistische kunst'. Ook zal ik onderzoeken welke karakteristieken er aan

te geven zijn in de beeldende ontwikkeling van deze groep. Dit omdat kunst van autisten illustratief is voor hun 'autistische' leef en denkwereld.

In hoofdstuk 4 worden de doelen en middelen van kunsteducatie onderzocht, in het bijzonder voor speciale doelgroepen. Aan de hand van voorbeelden van kunsteducatie voor leerlingen met autisme zal ik onderzoeken welke probleemgebieden en aanpakken er ontwikkeld zijn op dit gebied voor deze groep leerlingen.

Het veld van de creatieve therapie op het gebied van autisme is volop in ontwikkeling en er is al veel ervaring opgedaan. Wat creatieve therapie is en hoe dat kan werken bij kinderen met autisme zal met name vanuit de muziektherapie en de beeldende therapie beschreven worden in hoofdstuk 5.

Om helder te krijgen waar kunsteducatie en creatieve therapie elkaar kunnen aanvullen of versterken, behandel ik in het laatste hoofdstuk de verschillen en overeenkomsten tussen kunsteducatie en creatieve therapie.

Om de noodzaak te onderbouwen van structureel aanbod van kunsteducatie voor leerlingen met autisme, hoop ik met dit literatuuronderzoek aan te tonen dat authentieke kunsteducatie vanuit een therapeutische oriëntering de brug is die twee oevers verbindt. Die van de 'autistische' wereld en die van 'onze' wereld. Mijn overtuiging is dat kennis en expertise uit het veld van de creatieve therapie die brug alleen maar steviger en breder kunnen maken. Een speciaal geschoolde kunstdocent is noodzakelijk om te helpen bouwen. In het hoofdstuk Conclusies doe ik daarover een aantal aanbevelingen.

HOOFDSTUK 1: OVER AUTISME

De realiteit is voor een persoon met autisme een verwarrende, op elkaar inspelende massa van gebeurtenissen, mensen, plaatsen, geluiden en indrukken. Er lijkt geen duidelijke grens, orde of betekenis te zijn. Een groot deel van mijn leven breng ik door met het proberen een patroon te vinden achter alles.

(Thérèse Joliffe 1992)

Autisme valt onder de pervasieve ontwikkelingsstoornissen. Dit betekent dat de stoornis allesdoordringend is en invloed heeft op de gehele ontwikkeling van de mens of het kind en daardoor een duidelijke hindernis vormt in het dagelijks functioneren.

Autisme is vanaf de vroegste jeugd aanwezig, ouders hebben vaak al bij hun baby het gevoel dat deze 'anders' is en zich anders ontwikkelt.

Autisme is in wezen een stoornis in het menselijk zijn, omdat het de mens in zijn fundament raakt; de sociale interactie. Wij kunnen aan mensen met autisme niet vragen of zij zich aan ons willen aanpassen. Hun leven wordt echter een stuk gemakkelijker met ons begrip voor hun belevingswereld. Daarom moeten niet alleen kinderen en volwassenen met autisme worden begeleid, maar evenzeer de mensen in hun omgeving. Dit hoofdstuk bespreekt een aantal karakteristieken van mensen met een autisme spectrum stoornis. De stoornis heet volledig 'autisme spectrum stoornis'. Vanwege de leesbaarheid van de tekst wordt meestal de aanduiding 'autisme' gebruikt.

1.1 Wat is een autisme spectrum stoornis?

Een autisme spectrum stoornis wordt beschouwd als een ontwikkelingsstoornis met een neurobiologische oorzaak die op heel indringende wijze de ontplooiing van iemand remt. De hersenen van mensen met autisme functioneren daardoor anders. Geen twee mensen met autisme zijn gelijk, maar zij hebben één ding gemeenschappelijk: ze begrijpen de wereld op een fundamenteel andere manier dan wij, 'normale' mensen. Het is dus niet verwonderlijk dat hun gedrag ons vaak voor raadsels stelt en dat zij, op hun beurt, onze handelwijze als vreemd ervaren. Autisme manifesteert zich bij elk individu op andere wijze. Soms is direct zichtbaar dat er sprake is van autisme, bij een grote groep echter is de beperking onzichtbaar. Wel hebben zij een aantal overlappende gedragskenmerken op verschillende domeinen van de ontwikkeling. In officiële classificatiesystemen, zoals de DSM-IV, staat beschreven welk gedrag geobserveerd moet zijn om te kunnen spreken van een van een autisme spectrum stoornis. Volgens de DSM-IV zijn er drie kernsymptomen: de beperkte sociale interactie, een tekort aan verbale en non-verbale communicatie en een beperkt patroon van repetitieve en stereotiepe gedragingen, activiteiten en interesses.

1.2 Syndroom van Asperger

Mensen met het syndroom van Asperger kunnen zich, net als mensen met andere autistische stoornissen, volledig van de buitenwereld afsluiten en zich gepreoccupeerd bezighouden met de eigen interesses. In combinatie met uitzonderlijk talent, wat niet altijd eigen is aan het syndroom van Asperger, maar ook met hun betere begaafdheid, (vaak hebben zij een hoog IQ) kan deze gepreoccupeerdheid leiden tot bijzondere prestaties. Er bestaan vermoedens dat Albert Einstein, Salvador Dali, Béla Bartók, Bill Gates en Leonardo da Vinci enkele voordelen van deze aandoening benut hebben. (Utah Frith, 2006).

1.3 Hoe vaak komt autisme voor?

Op basis van recente epidemiologische studies gaat de Nederlandse Vereniging voor Autisme (NVA) ervan uit dat autisme bij 0,58 procent van de bevolking voorkomt. Dit houdt in dat er in Nederland zo'n negentigduizend mensen zijn met een vorm van autisme. Sinds de term 'autisme spectrum stoornis' steeds meer aanvaard raakt, wordt aangenomen dat er 1 op de 1000 mensen klassiek autisme hebben en 1 op de 200 mensen een aandoening in het spectrum van autistische stoornissen.

Autisme komt voor op alle intelligentieniveaus, van mensen met een verstandelijke beperking of mentale retardatie (ongeveer 75 procent van de gevallen) tot hoogbegaafden (ook wel personen met het syndroom van Asperger).

1.4 Theorie

Autisme werd in 1943 voor het eerst beschreven door Leo Kanner in zijn artikel 'Autistic Disturbances of Affective Contact'. Samen met het in 1944 door Hans Asperger gepubliceerde artikel 'Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter' vormt het de basis voor het hedendaagse onderzoek van autisme.

Momenteel bestaan er drie gevestigde en drie recentere theorieën op het gebied van autisme, die ieder een deel van het begrip autisme beschrijven. Ter verduidelijking zal ik hier in het kort de verschillende theoretische achtergronden schetsen.

De T(he)O(ry) (of) M(ind)

De T(he)O(ry) (of) M(ind), ofwel de TOM, beschrijft dat ieder mens een theorie ontwikkelt over het eigen denken en voelen en dat van anderen. Hierdoor kan men het eigen gedrag en dat van anderen begrijpen en voorspellen. Het is de vaardigheid van het zich kunnen verplaatsen in anderen. Empathie is hier het sleutelwoord.

Als deze vaardigheid niet of onvoldoende ontwikkeld is, is er geen of een beperkt vermogen om emoties, gedachten en gevoelens aan anderen toe te schrijven. De wereld is dan bevolkt met mensen die onbegrijpelijk gedrag vertonen. In de psychologische verklaring voor autistische stoornissen is de TOM een belangrijk puzzelstukje. Als dat referentiekader niet of onvoldoende is ontwikkeld, kost het voor mensen met autisme veel meer tijd en energie de ander te begrijpen.

C(entrale) C(ohherentie)

De centrale coherentie theorie gaat er vanuit dat het vermogen om waargenomen prikkels op een zinvolle manier samen te voegen, bij mensen met autisme niet goed functioneert. Kinderen met autisme nemen de wereld fragmentarisch waar. Prikkel die binnenkomen op het gebied van horen, ruiken, zien en proeven staan min of meer los van elkaar. De informatieverwerking (samenvoegen van details tot een coherent geheel) verloopt bij mensen met autisme anders en vergt veel inspanning. Betekenisverlening is voor kinderen met autisme dan ook moeilijk. Opvallend is dat sommige mensen met autisme een fenomenaal oog hebben voor details. Zij verliezen het zicht op het geheel, waardoor de context bemoeilijkt wordt.

E(executieve) F(unctioing)

Opvallend kenmerken van het gedrag van mensen met autisme zijn het repetitieve gedrag en de weerstand tegen verandering. Mensen met autisme blijken vaak moeite te hebben hun gedrag te reguleren. Dit wordt veroorzaakt door een gebrekkig vermogen tot het bedenken van passende oplossingsstrategieën, die vast te houden en uit te voeren. De executieve functies hebben betrekking op plannen, organiseren en uitvoeren.

TOM, CC en EF benaderen autisme vanuit één element, daarmee wordt echter niet het gehele beeld van autisme verklaard. Inmiddels zijn er meerdere theorieën ontwikkeld die autisme meer vanuit basale varianten van de menselijke ontwikkeling benaderen. Hoopgevend is dat deze theorieën niet uitgaan van een gebrek, maar vanuit een anders functioneren van de hersenen. Autismen wordt in dat licht meer gezien als een variant van het menselijk zijn en krijgt niet alleen maar de kwalificatie stoornis of ziekte.

De E(type)S(type) B(type) theorie

Deze theorie is gebaseerd op het verschil in functioneren van hersenen bij mannen en vrouwen. De theorie gaat uit van een empathische hersenstructuur (E-type), een systematiserende structuur (S-type) en een meer in balans zijnde structuur (B-type). Vrouwen zouden vaker een E-brein en mannen een S-brein hebben. Bij autisme zou sprake zijn van een extreem mannelijk brein.

Het Socioschema

Deze theorie is ontwikkeld vanuit de manier waarop de hersenen vanaf de conceptie zich ontwikkelen. De mens vormt zichzelf een schema; het socioschema.

Het socioschema behelst de bewuste en onbewuste kennis van onszelf, hoe wij in de wereld staan en hoe wij in relatie tot anderen staan. Het socioschema is bij mensen met autisme trager en beperkter ontwikkeld.

Spiegelneuronen

Spiegelneuronen zijn neuronen die actief worden bij waarneming van een actie van iemand anders. De spiegelneuronen worden actief op dezelfde plek in de hersenen als bij degene die de actie uitvoert. 'Actie' refereert aan bewegen of spreken, maar ook op: wat iemand voelt of zelfs emotioneel ervaart. Spiegelneuronen zijn dus erg belangrijk om te kunnen leren van een ander en bij sociale interactie. Mensen met aandoeningen binnen autistisch spectrum lijken zeer weinig activiteit van spiegelneuronen te hebben.

1.5 De autistische denkstijl

Geen enkele van deze theorieën vormt een sluitende verklaring voor autisme. Wat alle opvattingen gemeen lijken te hebben is de verbeelding. Zonder verbeelding kunnen we ons niet verplaatsen in de ander. Zonder verbeelding kunnen we ook geen strategieën bedenken om problemen op te lossen. Verbeelding stelt ons in staat een begrijpelijk en betekenisvol geheel te maken vanuit de ontelbare details van gewaarwordingen.

Een (licht)-autistische man beschrijft de manier waarop hij de wereld ervaart met het volgende voorbeeld: 'De werkelijke oorzaak van de stoornis autisme is mijns inziens perceptueel van aard. Ik heb in de loop van de jaren ontdekt dat mijn manier van waarnemen anders is dan de meeste andere mensen. Als er bijvoorbeeld een hamer op tafel ligt, dan zie ik in eerste instantie geen hamer, maar ik zie uitsluitend ongerelateerde onderdelen: een vierkant blok ijzer met in de onmiddellijke nabijheid een toevallige houten staaf. Direct daarna vindt de perceptuele integratie plaats tot iets wat op een hamer lijkt, en even later schiet zelfs het woord me te binnen. Weer een tijd later weet ik dat er iets mee gedaan kan worden: timmeren'.

Het gespecialiseerde brein

Dr. Temple Grandin (1995) beweert dat hersenen in het autistische spectrum gespecialiseerde hersenen zijn en dat er meer onderwijskundige nadruk moet komen te liggen op het ontwikkelen van vaardigheden en talenten in plaats van alle aandacht te besteden aan de onmogelijkheden en tekorten. Zij breekt in haar werk een lans voor het ontwikkelen van de talenten die de een meerwaarde kunnen zijn van een gespecialiseerd brein.

Temple Grandin omschreef zichzelf in het gelijknamige boek van Oliver Sacks als een antropoloog op Mars. Menselijke emotie en interactie zijn voor haar moeilijk te begrijpen, maar het gedrag van dieren lijkt ze intuïtief aan te voelen. Het lag dan ook voor de hand dat ze dierwetenschappen ging studeren. Ze schrijft haar succes als dierkundige toe aan de mogelijkheid om details te herinneren, eigen aan haar visueel geheugen. Ze vergelijkt haar geheugen met volledige films in haar hoofd die naar haar wens terug afgespeeld kunnen worden, waardoor het mogelijk is om kleine details op te merken die anders over het hoofd gezien worden.

Volgens Grandin kunnen we drie verschillende categorieën van gespecialiseerde breinen onderscheiden (combinaties zijn ook mogelijk):

- De visuele denkers: zij denken fotografisch in specifieke plaatjes. Deze plaatjes kunnen variëren in gedetailleerdheid. Kinderen die visuele denkers zijn, zijn vaak goed in tekenen en andere vormen van beeldend bezig zijn.
- Muziek en wiskundig georiënteerde denkers: zij denken in patronen en zijn vaak goed in wiskunde, schaken, en computer programmeren. Kinderen zijn erg

- geïnteresseerd in muziek luisteren en beoefenen en kunnen vaak muziek uit het hoofd spelen.
- Verbaal logische denkers: zij denken in woorden. Zij zijn vaak geïnteresseerd in geschiedenis, vreemde talen, weersvoorspellingen en beursberichten. Als kind hebben zij vaak veel interesse in de sportuitslagen. Veel van deze kinderen hebben geen vertraagde spraaktaal ontwikkeling en zijn echte woord specialisten. Kinderen met een vertraagde spraakontwikkeling lijken zich vaak eerder te ontwikkelen tot visuele of muziek, wiskundige denkers.

Neurodiversiteit

Ook doet de term neurodiversiteit vaak opgang. Deze term verwoordt de opvatting dat autisme geen pathologische maar neurologische toestand is. Neurodiversiteit wil zeggen dat een ongebruikelijke neurologische opmaak onderdeel is van de normale menselijke genetische variatie. Mensen met autisme maken deel uit van een groep met gemeenschappelijke eigenschappen. Het concept van neurodiversiteit heeft geleid tot het idee dat autisme een eigen cultuur en een unieke bestaanswijze is, niet een stoornis die moet worden genezen. Recent onderzoek toont aan dat een aantal beroemde en zeer getalenteerde mensen in de kunsten en wetenschappen (o.a. Einstein, Mozart en Warhol) in werkelijkheid wellicht hoog functionerende autisten waren.

HOOFDSTUK 2: AUTISME en ONDERWIJS

‘Ik weet dat we op school zitten om te leren, maar er is zoveel meer gaande. Het is een beetje alsof je aan een spelletje begint zonder enig benul van de regels of de wachtwoorden.’

Luke Jackson (dertien jaar), syndroom van Asperger.

2.1 Waar zitten de leerlingen met autisme

Van de kinderen met autisme gaat acht procent niet naar school. Van hen is zeven procent vrijgesteld van de leerplicht, één procent behoort tot de groep thuiszitters die leerplichtig is.

Dat in Nederland een groep kinderen met een verstandelijke beperking niet naar school gaat, onder wie veel autisten, is in strijd met internationale rechten. Dit staat in het rapport, opgesteld in opdracht van het Open Society Institute (OSI), ‘Rights of people with intellectual disabilities: access to education and employment in the Netherlands’. Het rapport meldt dat in de verschillende Europese landen mensen met een verstandelijke beperking nog altijd worden gestigmatiseerd. Ondanks dat overheden het anders willen, blijft het voor mensen met een verstandelijke beperking moeilijk een geschikte baan te vinden en blijven de meeste kinderen met een verstandelijke beperking veroordeeld tot speciaal onderwijs.

Kinderen met een verstandelijke beperking zijn leerplichtig, tenzij de ouders ontheffing van de leerplicht hebben aangevraagd en hebben gekregen. Het zijn voornamelijk de kinderen met een zeer lage intelligentie die hiervoor in aanmerking komen.

De meeste autistische leerlingen die thuis zitten, hebben een gemiddelde tot hoge intelligentie. Volgens de ouders weten de onderwijzers op reguliere scholen niet hoe zij het beste met deze groep leerlingen kunnen omgaan.

In Nederland bestaat een gedifferentieerde traditie op het gebied van onderwijs bieden aan kinderen met autisme. De scholen voor speciaal onderwijs zijn verdeeld in vier clusters.

- Cluster 1: scholen voor kinderen met een visuele beperking en visueel gehandicapte kinderen met een meervoudige beperking.
- Cluster 2: scholen voor dove en slechthorende kinderen en kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden, mogelijk in combinatie met een andere beperking.
- Cluster 3: scholen voor leerlingen met verstandelijke (ZML) en/of lichamelijke beperkingen (Mytyl/Tylyl) en leerlingen die langdurig ziek zijn (LZ).
- Cluster 4: scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen, langdurig zieke kinderen zonder een lichamelijke beperking en onderwijs aan kinderen in scholen die verbonden zijn aan pedagogische instituten.

Autisten vallen tegenwoordig onder cluster vier, de scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen, veelal de kinderen met een gedragsstoornis. Het is maar de vraag of dat een wenselijke ontwikkeling is bij een groep leerlingen die onderling zo sterk verschilt. Kinderen met een vorm van autisme zijn kwetsbaar en functioneren over het algemeen niet goed tussen kinderen met een gedragsstoornis. De gedragsstoornis is bij hen een uiting van een communicatiestoornis.

Beter is het onderwijs op maat te bieden. De keuzevrijheid bij een zo diverse groep is van cruciaal belang en indicaties voor onderwijs moeten niet louter op classificatie gesteld worden. Het kan dat het ene kind goed in cluster 2 gedijt, terwijl het andere juist beter op zijn plaats is in cluster 3 (van der Gaag, 2007).

2.2 Problemen bij het lesgeven aan leerlingen met autisme

Kinderen met autisme kunnen niet of moeilijk contextueel denken. Dat uit zich in gedrag dat anders is en moeilijk voor de ander te begrijpen: afzondering of juist heel erg veel aandacht vragen, zichzelf fixeren op één ding, geen grenzen kennen, geen keuzes kunnen maken, geen rekening houden met anderen, niet met andere kinderen praten of spelen.

De drie hoofdsymptomen van autisme (beperkte communicatie, beperkte sociale interactie en rigiditeit in gedrag en interesse) bemoeilijken het succesvol doorlopen van een schoolperiode. Onbegrip en studieproblemen zijn het gevolg. Een leerling begrijpt bijvoorbeeld de instructies van een docent niet en kan zelf ook niet duidelijk maken wat hij bedoelt. Door het afwijkende gedrag zijn de kinderen ook vaak mikpunt van pesterijen.

Gelukkig gaan er in het onderwijs steeds meer stemmen op om autisme te benaderen vanuit de mogelijkheden van een leerling met autisme en niet vanuit de onmogelijkheden. De publicaties van dr. Temple Grandin en andere hoogfunctionerende personen met autisme, die in staat zijn hun ervaringen indringend en helder te communiceren en ons zo inzicht te verschaffen in hun denkwijze, hebben daar zeker aan bijgedragen.

Het naar school gaan kan een enorme angstige ervaring zijn. Het beroep dat daar gedaan wordt op sociale interactie is groot. Het bombardement aan prikkels door geluid en beweging van al die kinderen is vaak een enorme aanslag op het zenuwstelsel en kan lastig zijn om zijn te verwerken.

Voor autisten is veel niet voor de hand liggend of vanzelfsprekend. Abstracte dingen moeten verduidelijkt en vereenvoudigd worden. Dat betekent bijvoorbeeld taal visueel maken. Hoe, dat hangt af van het niveau van iemand met een autistische stoornis. Ook is het ontwikkelingsprofiel van leerlingen met autisme spectrum stoornis vaak erg disharmonisch, met uitvallers en uitschieters. De resultaten op school kunnen zeer wisselen. Op het ene gebied presteert het kind goed, terwijl op een ander gebied de resultaten sterk achterblijven.

Bovenstaande voorbeelden maken duidelijk dat het appèl op leerkrachten dringender wordt. Recent onderzoek wijst uit dat adaptief onderwijs, d.w.z. het toepassen van onderwijstechnieken die zijn aangepast aan de leerniveaus en de vaardigheden van individuele kinderen, in Nederlandse onderwijsprogramma's lang niet overal beschikbaar is. De programma's die Nederlandse lerarenopleidingen aanbieden, zijn niet specifiek gericht op het verschaffen van voldoende vaardigheden om les te geven aan kinderen met een beperking op reguliere scholen.

Voor de leerkracht is het vaak moeilijk om les te geven aan autistische kinderen. Twee jaar geleden inventariseerde het Onderwijsblad meningen van leraren basisonderwijs over het project 'Weer samen naar school' (WSNS). Doel hiervan is zoveel mogelijk kinderen passende zorg en passend onderwijs te bieden op de basisschool. Het WSNS beleid stelt basisscholen beter in staat om met specifieke zorgbehoeften van leerlingen om te gaan. De uitkomst van alle inspanningen is dat kinderen met speciale zorgbehoeften optimaal presteren op de basisschool. Op de 'moeilijkheidsbarometer' scoorde autisme op schaal van 1 tot en met 5 met 4,22 het hoogst. Lesgeven aan autisten vindt men moeilijker dan lesgeven aan kinderen met adhd, gedragsproblemen en verstandelijke beperkingen.

Een recent voorbeeld van een positievere insteek op autisme en onderwijs is de persoonlijke coach. Een persoonlijke coach vertelt: 'Hoewel ze intelligent genoeg zijn, kost het hen zoveel moeite goed te functioneren in een groep, dat ze de stof niet kunnen bijbenen. Dan raken ze achter en vervreemden ze van hun studiegenoten. Ze kunnen depressief worden en verslavingen kunnen de kop op steken. Met praktische hulp is deze neergaande spiraal te doorbreken'. Op universiteiten worden ook al speciale introductie programma's voor studenten met autisme en thema middagen voor aankomende MBO studenten met autisme georganiseerd.

2.3 Wat zijn de behoeften van mensen met autisme voor onderwijs?

Mensen met autisme leren en ontwikkelen zich optimaal als de noodzakelijkheid daarvan reëel is en de resultaten concreet. Zoals we gezien hebben kan autisme niet vanuit één verklaringsmodel worden verklaard. Ook is het ontwikkelingsprofiel van kinderen met autisme vaak erg disharmonisch. Voor de leerkracht of begeleider is dit grillige beeld vaak moeilijk te duiden. Soms leidt dit tot overschatting van het kind, soms tot onderschatting. De leerkracht of begeleider moet in de didactische aanpak rekening houden met de leerstijl van leerlingen met autisme. De instructie moet concreet en expliciet zijn. Visualiseren biedt veel leerlingen met autisme ondersteuning. Ook moet het geleerde geoefend worden. Daarnaast hebben leerlingen met autisme vaak ondersteuning nodig bij het plannen en organiseren van hun werk. De ondersteuning van kinderen met een autisme spectrum stoornis vraagt daarom om een individuele en heldere aanpak.

Leerlingen met autisme hebben behoefte aan een veilige en voorspelbare (leer)omgeving en structuur in ruimte, tijd en activiteiten. Vanuit die veilige structuur kan de autonomie en de zelfredzaamheid van de leerling tot ontplooiing komen en wordt zijn of haar competentiegevoel bevorderd. Belangrijk is dat leerkracht of begeleider weet welke situaties stress en angst kunnen oproepen bij leerlingen met autisme, zodat probleemgedrag voorkomen kan worden.

In het voorgaande hoofdstuk is duidelijk geworden dat leerlingen met autisme een eigen 'denk'stijl hebben. Zij hebben moeite met het ontdekken van samenhang en moeite met het generaliseren van wat ze geleerd hebben. Ze denken erg concreet en zijn vrij rigide in hun denken. Wat een grote rol speelt is dat veel leerlingen met autisme een 'ab'normale prikkelgevoeligheid hebben. In elke lessituatie moet op de specifieke behoeften van leerlingen met autisme ingespeeld worden. Hieronder enkele suggesties uit de praktijk.

- Zie gedrag als onmacht niet als onwil;
- Benut interesse om iets nieuws te leren;
- Gebruik concrete taal;
- Zorg voor een heldere en duidelijke structuur;
- Controleer of de leerling het begrepen heeft;
- Bereid de leerling voor op veranderingen;
- Geef uitleg over gevoelens en vriendschap;
- Voorkom probleemgedrag, regels blijven herhalen want de leerling leert niet van straf;
- Gebruik de positieve spreekvorm. Zeg niet wat het kind niet mag doen, maar geef concreet aan wat wel van hem verwacht wordt;
- Gebruik bij complexe, samengestelde opdrachten handelingsschema's, waarin precies de stapjes visueel aangegeven staan die achtereenvolgens uitgevoerd moeten worden;
- Vermijd dubbelzinnigheden in taal en abstracte tijd- en graad bepalingen zoals 'straks', 'even', 'enigszins', 'niet helemaal'. Kinderen met autisme kunnen zich bij dergelijke begrippen geen enkele voorstelling maken;

In de literatuur over autisme wordt zelden gepubliceerd over het potentieel van deze doelgroep voor de maatschappij. Toch hebben leerlingen met autisme in potentie een aantal nuttige eigenschappen die een hulp kunnen zijn bij het leren en ingezet kunnen worden om hindernissen te overbruggen. Zij hebben doorgaans een goed geheugen en analytisch vermogen en ze zijn met hun gevoel voor detail punctueel. Dat zij 'origineel' zijn, ligt uit bovenstaande voor de hand.

HOOFDSTUK 3: AUTISME en KUNST

'For success in science and art, a dash of autism is essential'

Hans Asperger

3.1 Kunst en autisme

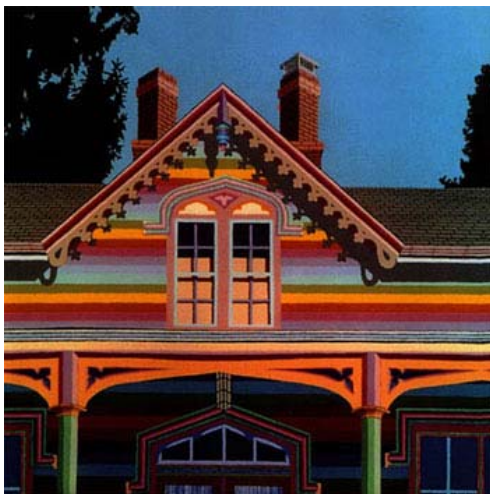
Er zijn veel opvattingen over kunst. Is kunst een uitdrukking van de persoonlijkheid van de kunstenaar of is kunst iets anders dan een middel tot emotionele catharsis, compensatie en associatieve dagdromerij? (Adorno, 1981 geciteerd door Smeijsters, 2003 p.100). Is kunst van mensen met autisme een kunstje of is het kunst?

Of kunst van kunstenaars met autisme een plek verdient binnen het officiële kader van kunst laat ik buiten beschouwing. De kunstwerken van mensen met autisme verwerklijken hun ervaren van de wereld, ideeën en gevoelens en geven een vernieuwde kijk op onze werkelijkheid.

Er zijn veel vormen van kunst. In deze tekst beperk ik mij hoofdzakelijk tot de beeldende kunst, dit omdat voor zover bekend tekenen en schilderen de meest voorkomende artistieke bezigheden van mensen met autisme zijn.

Over de hele wereld wordt bijzondere en boeiende kunst gemaakt door mensen bij wie autisme is vastgesteld. Naarmate het aantal mensen met de diagnose autisme groeit, zien we ook steeds meer kunstenaars met autisme. Zij laten hun invloed gelden op internationale manifestaties van autodidactische kunst en Outsider Art.

Jessica Park



Outsiderkunst is het spontane en onconventionele werk van kunstenaars die buiten het professionele circuit werken. Meestal is de outsiderkunstenaar autodidact. Hij werkt vanuit een eigen behoefte, voor zichzelf en niet voor derden. Outsiderkunst kenmerkt zich door een geheel eigen, hoogst individuele creatieve aanpak of visie. Omdat zij vaak ontstaat in afzondering is de outsiderkunst relatief onafhankelijk van de cultuur, de traditie, de mode en de ontwikkelingen binnen de beeldende kunst. Outsiders maken beeldend werk dat van talent, verbeelding en authentieke scheppingskracht getuigt. Hun werk stelt vragen bij professionaliteit, opleiding, traditie en stijl. Het werk van deze kunstenaars is niet onder één noemer te vatten.

Een paar voorbeelden:

- De Nederlands kunstenaar Laan Irodjojo nam in 2005 deel in New York deel aan de internationaal georganiseerde tentoonstelling 'Pure Visionaries/Artists on the Spectrum'. Vanaf 1995 werkt hij bij Atelier Herenplaats in Rotterdam, waar hij schilderijen maakt van vliegtuigen, treinen, hijskranen, bruggen en gebouwen. Zijn werk wordt wel beschreven als 'verstilte, mystieke en mechanistische landschappen gecreëerd met een palet van voornamelijk platte, koel-blauwe en grijze tinten en de vormen omlijnd met zwarte lijnen'.
- De in Engeland woonachtige Stephen Wiltshire tekent met dunne zwarte pen hyperrealistische panorama's van stadsgezichten van Rome, Londen en New York nadat hij slechts een keer per helikopter over die steden gevlogen heeft.

- De kleurige en complex gedetailleerde schilderijen van Jessica Park vertonen een karakteristieke en bijna buitenaardse schoonheid. Verhalen over haar zijn verschenen in de Time magazine, en The New Yorker Ze is ook onderwerp van een spraakmakend boek van haar moeder, Clara Claiborne Park, met de 'Exciting Nirvana, A Daughters Life with Autism' (2001).

Deze, en andere kunstenaars met autisme, krijgen in de media steeds meer aandacht. Het magazine voor outsider kunst 'Out of Art' bijvoorbeeld heeft in 2006 een themanummer gewijd aan Kunst en Autismen, maar ook op tv en in de kranten en tijdschriften is er regelmatig aandacht voor deze kunstenaars.

Autistische kunstenaars worden in toenemende mate vertegenwoordigd door commerciële galerieën. Hun werk wordt opgenomen in tentoonstellingen en privé-collecties. De ateliers voor mensen met ontwikkelingsstoornissen nemen toe en daarin vinden dan ook veel kunstenaars met autisme hun plek. Veel kinderen die de diagnose hoog functionerend autisme krijgen, worden momenteel in programma's voor hoogbegaafden en getalenteerde leerlingen opgenomen om hun grote aangeboren gaven voor wiskunde, muziek, of kunst verder te ontwikkelen.

Een visie op deze ontwikkeling wordt verwoord door Pamela Rogers (2006) in haar artikel 'Autisme en Outsider Kunst' in het Magazine Out of Art. Volgens haar zouden de creatieve prestaties van mensen in het autistisch spectrum nog eens een belangrijke bijdrage kunnen gaan leveren aan een veranderend referentiekader rond de Outsider Art en de moderne kunst in de 21^e eeuw. Hoe dat laat ze vooralsnog in het midden. Ook Grandin (1995) doet een duit in het zakje. Zij gelooft dat autistische intelligentie nodig is om verscheidenheid en creativiteit aan de wereld toe te voegen. Zij stelt dat personen met een aantal autistische eigenschappen buitengewoon creatieve denkers zijn, misschien zelfs genieën.

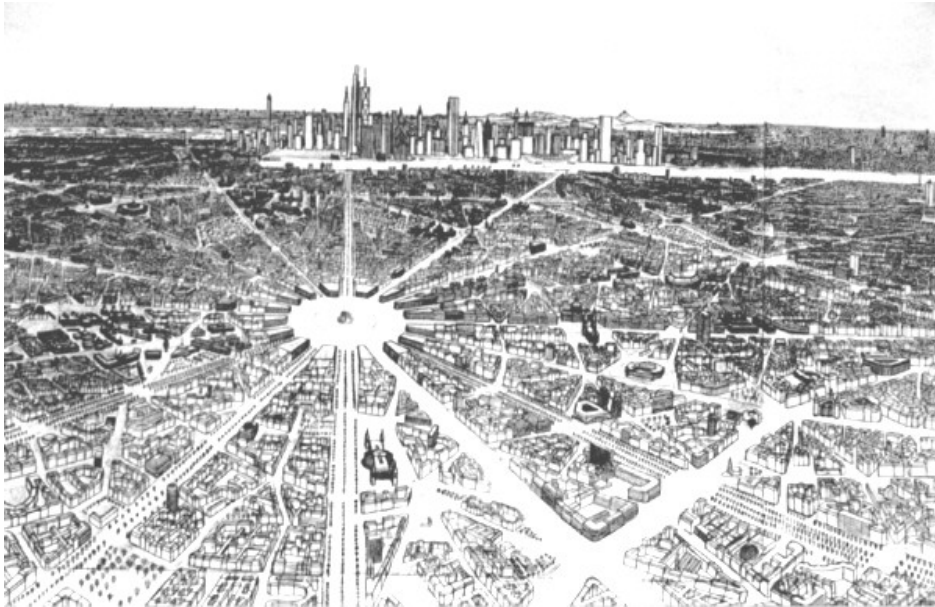
Er moet een kanttekening worden gemaakt. De opvatting dat veel personen met autisme een talentrijke en fijngevoelige persoonlijkheid bezitten die gevangen zit in de kerker van autisme (Vermeulen, 2003) vindt nog altijd een gretig gehoor. Volgens het onderzoek naar uitzonderlijke vermogens bij mensen met autisme (autistische savants) van Beate Hermelin (2001), zou het aantal autisten met een bijzonder talent 1 à 2 op 200 zijn, nauwelijks 1%.

Een autistische savant, historisch beschreven als idiot savant, is een persoon met autisme en het Savant Syndroom: een verstandelijke beperking of mentale retardatie en uitzonderlijke cognitieve 'piekvaardigheden'. Savant Syndroom vaardigheden leveren vaak opvallende prestaties op het gebied wiskundige calculaties en soms ongewone vaardigheden in beeldende kunst of muziek. Andere savants hebben een zeer sterk ontwikkeld geheugen voor bepaalde dingen. Ze kunnen bijvoorbeeld een stuk muziek feilloos naspelen dat ze jaren geleden hebben gehoord.

Het is belangrijk op te merken dat wij allemaal ergens in te delen zijn op een groot neurologisch continuüm en dat genialiteit, net als autisme, beschouwd wordt als een fenomeen van ongebruikelijke neurologische hersenverbindingen. Howard Gardner (2006) was geïnteresseerd in personen die tegen een achtergrond van een ernstige ontwikkelingsvertraging uitblinken in een of ander domein zoals tekenen, geheugen of muziek. Volgens hem zijn er diverse vormen van intelligentie die min of meer onafhankelijk van elkaar staan, de zogenaamde eilandjes van intelligentie. Gardner stelt dat de buitengewone prestaties van een savant niet zo excentriek zijn als voorheen gedacht werd, maar verschillen ze enkel van andere 'normalere' vermogens doordat ze geïsoleerd zijn en daardoor meer opvallen.

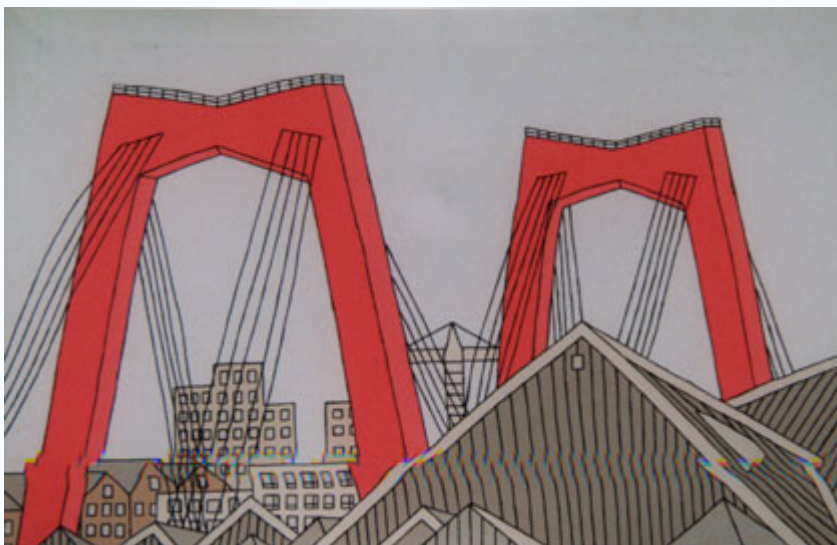
3.2 Kunst van autisten

Kenmerkend voor een autistische tekenstijl is het visuele realisme, de lineariteit en de detailgerichtheid. Ook valt op dat de werken bij voorkeur zijn uitgevoerd met duidelijke lijnen en heldere kleuren. De contouren en perspectief van het in beeld gebrachte onderwerp komen sterk naar voren komen. Kunstenaars met autisme hebben vaak een voorkeur voor het gebruik van materialen om fijne lijnen te produceren in plaats van dik krijt of kwasten.



Stephen Wiltshire

Autisten met het Savant syndroom hebben een aantal gelijkenissen met anderen getalenteerde 'wonderkinderen' in de beeldende kunst. Zij scoren beiden hoger op non-verbale testen dan op verbale, zij hebben goede visuele geheugenvaardigheden, zij excelleren in het weergeven van visueel realisme en zij zijn enthousiaste tekenaars. Naast deze overeenkomsten zijn er ook belangrijke verschillen. Savant met autisme neigen ernaar geen mensen te tekenen, en hebben geen voorkeur voor een expressionistische stijl of van afbeeldingen met een emotionele lading.



Laan Irodjojo

Maureen Cox (2003) merkt op dat werken van mensen met autisme vaak zeer oorspronkelijk zijn en niet onder invloed staan van de heersende artistieke cultuur. Savants met autisme werken vaak alleen voor hun eigen plezier zonder enige belangstelling hun werk te exposeren. Ook reflecteren ze niet vaak over de esthetische waarde van hun werk met het oog op publieke waardering

Het lijkt er op dat meeste mensen met autisme vooral houden van figuratieve, realistische werken met een duidelijke eenvoudige en sobere vormgeving, kortom van werken die weinig of geen verbeelding van de toeschouwer vergen. Mensen met autisme gaan bij het tekenen uit van concepten. Die concepten zijn een soort uitgefilterde essentie. Zij gaan niet uit van symbolen, betekenissen of representaties maar van de directe waarneming. Ook lijkt het voor hen veel lastiger te zijn om onbestaande dingen te tekenen. De meeste mensen tekenen eerst contouren en vullen die later aan met details. Bij mensen met autisme lijkt dat niet zo te zijn. Meestal beginnen zij ergens en gaan van daaruit verder, detail na detail, tot het blad vol is.

Volgens Peter Vermeulen (2003) kunnen we aan het werk van kunstenaars met autisme zien hoe uit een tekort aan verbeelding een talent voor afbeelding kan voortvloeien. Tekentalenten met autisme maken werk van een totaal ander orde dan wat normale kinderen met tekentalent doen. Dat komt wellicht doordat ze anders waarnemen. Vaak begrijpen kinderen met autisme de wereld perceptueel en niet contextueel. Bij het tekenen worden mensen met autisme niet gehinderd door betekenissen en dat vergemakkelijkt een exacte weergave. Het oog van iemand met autisme lijkt op dat van een fototoestel. Het tekent dat wat het ziet, niet dat wat het weet en dat verklaart wellicht waarom het voor veel jonge kunstenaars met autisme in het geheel niet moeilijk is om in lijnperspectief te tekenen. Een bewijs hiervoor levert het opmerkelijke talent van Nadia die op nauwelijks driejarige leeftijd lijntekeningen maakt van mensen en dieren met een onwezenlijke fotografische accuraatheid. Toen zij taalvaardigheid begon te ontwikkelen verloor zij gedeeltelijk haar opmerkelijke gave.



Paard, Nadia, 3 jaar

HOOFDSTUK 4: AUTISME, KUNST en EDUCATIE

'Het op muziek voordragen van gedichten was heel interessant. Zowel bij het muziek maken als bij het voordragen ontdekte ik vaardigheden waarvan ik zelf niet wist dat ik ze had. Ik vond deze lessen eerst min of meer nutteloos, maar nu zie ik in dat les in kunst een nuttige aanvulling op het lesprogramma zou kunnen zijn'.

Reactie van Havo 4 leerling met een autisme spectrum stoornis op een kunsteducatief project.

4.1 Doelen kunsteducatie

In het artikel 'Maatschappelijke, onderwijskundige en inhoudelijke ontwikkelingen en het docentschap kunstvakken' schrijft Jos Herfs (2004) dat de onderwijsraad kunstvakken vooral belangrijk vindt voor de brede vorming van leerlingen. Kunstvakken zijn, volgens de onderwijsraad, bij uitstek 'denk- & doevakken', die ook een beroep doen op andere competenties dan de louter cognitieve. Kunst wordt gezien als van belang voor het persoonlijke welbevinden en wordt beschouwd als uitstekend kader om leerlingen te inspireren en onderwijs op maat aan te passen (adapteren) aan de vragen en de vermogens van de leerling. Kunst creëert een leeromgeving die voor leerlingen betekenisvolle leerprocessen uitlokt.

De Taakgroep Cultuureducatie beschrijft in het eindrapport Hart(d) voor Cultuur! (2003) een van de mogelijke scenario's hoe scholen cultuureducatie kunnen vormgeven:

Cultuureducatie als visie op vorming: cultuureducatie is een uitwerking van een ideaal, dat de school een bredere taak heeft die met 'vorming en opvoeding' te maken heeft.

'Door cultuureducatie worden leerlingen in staat gesteld om met verschijnselen om te gaan die ingewikkeld, meerduidelijk, metaforisch en emotioneel zijn.' En 'Leren lukt alleen als het betekenisvol is'. Authentiek leren gaat uit van betekenisvol en inzichtelijk leren in een sociale context, waarbij verbanden worden gelegd tussen de leefwereld en ervaring van de leerlingen en de kennis van een discipline of vakgebied.

In haar introductierede voor de Eerste Salon Authentieke Kunsteducatie op 9 september 2002 benadrukt Irène Steinert het belang van het proces van het authentiek leren. Het is belangrijk om de emotionele, creatieve, cognitieve en sociaalcommunicatieve ontwikkeling van een kind te stimuleren. Hierbij ligt een belangrijke taak voor de kunsteducatie' aldus Steinert. Juist op deze ontwikkelingsgebieden, zo belangrijk voor leerlingen met autisme, kan kunsteducatie een cruciale rol spelen.

Kunsteducatie is ook een vakgebied binnen school. Parallel aan de vaak in het speciaal onderwijs aangehaalde doelen ter legitimering van kunsteducatie die zich vooral richten op de persoonlijke en sociale ontwikkeling van de leerling wordt kunsteducatie in de basisvorming als leergebied Kunst en Cultuur o.a. als volgt gedefinieerd:

In het leergebied Kunst en cultuur verdiepen en verbreden leerlingen hun kennismaking met kunstzinnige en andere culturele uitingen. Zij verkennen en exploreren daarbij hun eigen productieve mogelijkheden. Ze leren bovendien oog krijgen voor kunstzinnige en culturele diversiteit in de Nederlandse samenleving en de diverse culturen in de wereld.

Het leergebied sluit aan op de kerndoelen van het leergebied Kunstzinnige oriëntatie van het basisonderwijs. De leerlingen ontwikkelen vaardigheden in het gebruik van verschillende technieken. Ze leren de mogelijkheden van de verschillende kunstzinnige disciplines gebruiken. Er worden verschillende functies verkend: uitdrukken van eigen gevoelens en ervaringen, vorm geven aan verbeelding en leren communiceren door middel van beeld, geluid en (lichaams)taal. De leerlingen leren hun kunstzinnig werk op een toegankelijke wijze aan anderen te presenteren en over het ontwerpproces te communiceren.

Behalve zelf vormgeven is kennismaken met de kunstzinnige en culturele uitingen van anderen van belang. Dat geldt voor het werk van medeleerlingen, maar ook voor dat van professionele kunstenaars. Leerlingen leren op exemplarische wijze kunst te begrijpen en

te waarderen. Tot het leergebied hoort daarom ook een in het programma ingebedde kennismaking met verschillende kunstuitingen door bezoeken aan tentoonstellingen en uitvoeringen. Doel is dat alle leerlingen met verschillende soorten professionele uitingen in elk geval kennismaken. Door de bezoeken op school voor te bereiden en de ervaringen te verwerken, worden ze in het perspectief van de doelen van het leergebied geplaatst.

Uit: bij Beweging in de onderbouw, het eindadvies van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004).

De inhoud van kunsteducatie in het speciaal onderwijs bestaat vooral uit een actieve component: de leerling wordt vooral benaderd als uitvoerder en schepper van kunstzinnige activiteiten en minder als beschouwer van kunstzinnige producten. Met andere woorden: de nadruk ligt niet op de theoretische, receptieve en reflectieve componenten. Het receptieve deel van kunsteducatie staat voor de confrontaties met kunst: het ervaren en ondergaan van, kijken en luisteren naar tentoonstellingen, concerten, voorstellingen, optredens en uitvoeringen van kunstenaars. Reflectief komt in beeld als het om het leerproces gaat en staat voor de theoretische kant van productieve en receptieve praktijken: enerzijds kennis van materialen, gereedschappen, instrumenten, technieken, werkwijzen en opvattingen daarover en anderzijds kennis van vormgevingen en betekenisssystemen en het beschouwen en interpreteren van eigen en andermans kunstzinnige werken, binnen bepaalde contexten.

4.2 Kunsteducatie en autisme

Leerlingen met autisme komen tijdens hun scholing niet of nauwelijks intensief in contact met de verschillende kunstdisciplines of het bezoeken van een culturele activiteit. Op scholen voor speciaal onderwijs wordt veel aandacht besteed aan de persoonlijke en sociale ontwikkeling en hebben kunstzinnige activiteiten vaak een recreatief karakter. Door middel van kunsteducatie kan een school niet alleen de interesse voor kunst en cultuur bevorderen, maar ook de eigen talenten en ambities van de leerlingen stimuleren. Kunsteducatie draagt op deze manier bij aan het schoolklimaat waarin respect en vertrouwen in ieders talenten voorop staan.

Zeker in het voortgezet speciaal onderwijs en praktijkonderwijs staat het belang van cultuureducatie buiten kijf, stelt van Gemert in het artikel 'Zevenstappenplan voor cultuurbeleid op scholen'. 'Dankzij cultuureducatie krijgen deze leerlingen extra kansen om hun zelfvertrouwen en zelfrespect te ontwikkelen.' Ook maakt Van Gemert enkele kanttekeningen: 'Vaak schort het op scholen aan samenhang tussen de culturele activiteiten. Veel scholen weten bovendien niet wat ze aan kennis, expertise en projecten in huis hebben. Een belangrijke oorzaak? Het ontbreken van een beleidsplan voor cultuur.'

Volgens Flowers (1992) helpt kunst bij het ontwikkelen van ideeën, ruimtelijk inzicht, het onderscheiden van vormen, het ontwikkelen van de fijne motoriek, het ontwikkelen van taakgerichtheid, begrip en ervaren van oorzaak en gevolg, concentratie, tactiel en kinesthetische bewustzijn en het ervaren van het lichaam in een ruimte en zelfs het oogcontact. Volgens de auteur kan kunst een waardevolle bijdrage zijn aan de ontwikkeling van kinderen met autisme omdat ervaring met kunst kan leiden tot een zich ontvouwend zelfbewustzijn en bewustzijn van de omgeving.

Een voorbeeld is een Belgisch project voor leerkrachten uit het voortgezet speciaal onderwijs waar kunst als middel werd ingezet (Muzische Vorming Onderweg, 2006). In dit project wordt muzische vorming verbonden aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden en wordt beschreven waarom men denkt dat dit een goede link is. Volgens de auteurs is 'muzische vorming in de kern gericht op zelfrealisatie via het ontwikkelen van creatieve en expressie mogelijkheden. Creatieve expressie is het vermogen om zich scheppend en herscheppend te uiten via diverse uitdrukkingsvormen'.

Met andere woorden: de leerling gaat via muzische vorming op zoek naar de creatieve kern in zichzelf. Men richt zich niet op wat het kind aan werk inlevert, maar op 'het

proces dat het doormaakt, zijn attitude, zijn vaardigheden om iets tot een bevredigend einde te brengen, zijn reflectie over het hele gebeuren en zich zelf'.

Op deze wijze biedt het de vrijheid te experimenteren met verschillende interpretaties van de werkelijkheid. Hierdoor ontstaat er ruimte voor het maken van fouten van waaruit de leerling tot nieuwe inzichten kan komen. Deze inzichten kunnen bijdragen aan een 'ruimere waaier van omgangsmogelijkheden'. Dit is voor kinderen met gedrags- en emotionele problemen essentieel.

De positieve invloed van muzische vorming stimuleert de zintuiglijke ontwikkeling, het voorstellingsvermogen en draagt bij aan een positief zelfbeeld en aan het ontwikkelen van sociale competenties.

Door kunst nemen kinderen actief deel en zijn zij verantwoordelijk voor hun leerproces. Initiatief en richting zijn sleutelementen voor succesvolle ervaringen in de kunst. Als kinderen keuzes kunnen maken in materiaal en de tijd krijgen om hun activiteiten af te ronden, ervaren en voelen zij dat zij controle hebben over hun eigen

ontwikkelingsproces. Zij kunnen hun eigen realiteit construeren en vrijuit hun ideeën en gevoelens communiceren en daaraan betekenis verlenen. Verscheidene auteurs geven aan dat het gevoel van controle hebben een belangrijk element is in het kunstonderwijs voor leerlingen met een beperking. Dit gevoel van controle is juist voor die kinderen belangrijk, omdat zij zo vaak moeten ervaren dat zij geen controle hebben over hun lichaam, hun omgeving en op de reacties vanuit die omgeving door hun beperkingen.

Een ander fundamenteel argument dat vaak wordt aangehaald ter legitimering van kunsteducatie voor leerlingen met een beperking is, dat zij 'door actieve participatie in de kunstactiviteiten ervaringen opdoen in het begrijpen en creëren van symbolen. Dat is belangrijk voor communicatie en het kunnen lezen en schrijven' (Hutinger,1997).

In haar artikel *Art and the Child with Autism: therapy or education?* suggereert Osborne (2003) dat een meer therapeutisch gerichte benadering, die zich kenmerkt door een door het kind geleide aanpak en zich meer richt op het proces dan op het product, van bijzondere waarde kan zijn voor een kind met autisme. Kinderen met autisme denken, leren en gedragen zich anders dan kinderen met andere beperkingen. In hoofdstuk 3 is al aangegeven dat hun behoeften op het gebied van educatie specifiek zijn aan hun beperking. Een meer procesgerichte benadering die zich focust op de relatie van docent en leerling kan volgens Osborne die gemeenschappelijke grond creëren waar docent en leerling elkaar ontmoeten en waar de voorwaarden tot leren 'most deeply and intimately begin'. Dat is het fundamentele doel van onderwijs en behandeling voor het kind met autisme. In het volgende hoofdstuk zal onderzocht worden of er om met de woorden van Osborne te spreken 'some evidence' is 'that art therapy can be particularly useful in doing this'.

HOOFDSTUK 5: AUTISME, KUNST en THERAPIE

'Het schilderen brengt eenheid in mijzelf. De kunst heeft daarin ook een belangrijke functie: Als ik emotioneel klem zit ga ik schilderen en dan zie ik welke emotie ik heb. De prikkels die me teveel worden in mijn hoofd kan ik via mijn armen en mijn handen doorgeven aan het papier. Daardoor krijg ik rust in mijn hoofd. Door schilderen komt er meer eenheid in mijzelf.'

Marian Zuidema (uit: Engagement nr. 6, December 2006)

5.1 Ontwikkeling kunsttherapie

Dat er een relatie is tussen de innerlijke belevingswereld van de mens en kunst is niet nieuw. Al in de Griekse oudheid dacht men dat muziek een heilzame, magische werking op de mens kon hebben. Zo beschrijft Homerus dat bij de gewonde Odysseus het zwarte bloed gestopt wordt door magische zang (Lievegoed, 1992).

In de opera Die Zauberflöte van Mozart ontvangt de vogelvanger Papageno een klokkenspel dat op wonderbaarlijke wijze het gemoed van mens en dier kan veranderen. Psychiaters die in de jaren '40 van de vorige eeuw geïnteresseerd waren in de kunstzinnige uitingen van cliënten gebruikten creatieve therapie om een diagnose te stellen. Sinds die tijd werd er meer en meer systematisch en methodisch gewerkt en kwam de creatieve therapie op eigen benen te staan. Vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw bloeide de creatieve therapie op met beeldende kunst, muziek en toneel als hoofdstromingen. Dans en bewegingsexpressie kwamen daar later bij. Het vak creatieve therapie maakt nog steeds een enorme ontwikkeling door.

In zijn boek 'The Genesis of Artistic Creativity' beschrijft prof. Michael Fitzgerald (2004), kinderpsychiater en deskundige op het gebied van autisme in Engeland, hoe aantal grote kunstenaars op het gebied van muziek, beeldende kunst, literatuur, poëzie en filosofie postuum voldoen aan de diagnose Asperger syndroom. Onder de beschreven personen vinden we tot de verbeelding sprekende namen zoals Hans Chr. Andersen, George Orwell, L. Carroll, Spinoza, Kant, Mozart, Bartok, Beethoven, Van Gogh en Warhol. Volgens Fitzgerald zijn bepaalde persoonlijkheidseigenschappen essentieel om tot een briljante ontdekking te komen, een prachtig boek te schrijven (meestal sterk autobiografisch) of bijzonder kunstwerk te maken. Die kenmerken blijken sterk overeen te komen met de typische eigenschappen van intelligente autisten zoals gepreoccupeerd bezig zijn met de wereld in jezelf en niet met de wereld om je heen. Gedragingen als je niets gelegen laten liggen aan maatschappelijke conventies, hardnekkig als een bezetene je eigen weg volgen en op een onbegrijpelijke wijze bezig kunnen zijn met een en hetzelfde onderwerp horen daarbij.

Volgens Fitzgerald lijden kunstenaars en wetenschappers met het Asperger's syndroom vaak aan depressies, en zou hun artistieke werk wel eens een antidepressief en een opwaarderend effect voor hun vaak lage gevoel van eigenwaarde kunnen hebben. De artistieke arbeid van de beschreven kunstenaars is volgens Fitzgerald een poging om in het reine te komen met hun verwarde persoonlijkheid. Verder betoogt hij dat het werk daarom ook een vorm van zelfhulp is, een poging om de perceptuele verbijstering die personen met Asperger ervaren, te begrijpen.

5.2 Wat is creatieve therapie?

Creatieve therapie is het therapeutische gebruik maken van kunst om groei en genezing te bereiken. Middelen als schilderen, muziek maken, dansen, beeldhouwen of acteren worden op non-verbale wijze ingezet om problemen en conflicten van mensen op te lossen. In de creatieve therapie gaat men er vanuit dat creatieve processen een opening kunnen bieden om in contact te komen met het onderbewuste.

Creatieve therapie is een handelingsgerichte vorm van behandelen (Smeijsters, 2000, 2003). Cliënten kunnen tot alle leeftijdsgroepen behoren: kinderen, jeugd, volwassenen en ouderen. Creatieve ofwel vaktherapeuten bieden individuele behandeling, groepsbehandeling, partner-relatietherapie en gezinstherapie.

5.3 Doelstellingen

Behandeldoelstellingen die binnen de creatieve therapie nagestreefd worden, liggen op het gebied van het doorwerken van problemen, het leren omgaan met problemen en het ondersteunen en/of stimuleren van de ontwikkeling. De term 'behandelen' geeft aan dat doelstellingen van creatieve therapieën in het algemeen zijn gericht zijn op het op gang brengen van gestagneerde ontwikkeling, het voorkomen van achteruitgang in het functioneren of het verbeteren van psychosociaal functioneren. Creatieve therapie is gericht op het bewerkstelligen van verandering, ontwikkeling, stabilisatie of acceptatie op emotioneel, gedragsmatig, cognitief, sociaal of lichamelijk gebied. De cliënt leert om binnen gegeven grenzen en mogelijkheden zelf richting aan zijn leven te geven. Creatieve therapie kan individueel gevolgd worden of in een kleine groep mensen met identieke problematiek. Creatieve therapie binnen een schoolse situatie is er opgericht om leerlingen die zijn vastgelopen in hun emotionele en sociale ontwikkeling in samenwerking met de creatief therapeut te begeleiden om een dusdanig creatief proces op gang te brengen dat diens functioneren in de sociale situatie van het schoolse leven geoptimaliseerd wordt (Mesaros, 2005). Een therapeut gaat niet uit van het materiaal of een opdracht maar van de hulpvraag en doelen van het kind. Creatieve therapie werkt vanuit de context van het individu, zet kunst in als middel en wil daarmee een doel bereiken.

5.4 Wat doet creatieve therapie bij kinderen met autisme?

Er zijn verschillende redenen waarom creatieve therapie geschikt is voor kinderen met autisme. Iedereen weet dat creatief bezig zijn voor kinderen heel natuurlijk is. Kinderen drukken zich via kunstzinnige activiteiten vaak ongedwongen en spontaan uit, het kind leert zichzelf kennen en zijn behoeften te uiten. Kinderen zijn zo graag bezig met kunstzinnige activiteiten omdat het geworteld is in een behoefte te relateren tot de wereld. Kinderen met autisme lijken die behoefte niet altijd te hebben. Vaak zijn kinderen met autisme verbaal niet sterk of is hun verbale ontwikkeling afwijkend. Non-verbale expressie, zo eigen aan het creatieve proces, kan voor hen een begin zijn om hun ervaringen en emoties weer te geven.

5.5 Beeldende therapie als onderdeel van creatieve therapie

Beeldende therapie is een ervaringsgerichte vorm van therapie, waarbij denken, voelen en handelen met elkaar concreet en direct verweven zijn. Kinderen zijn doeners, ze leren en groeien door ervaring. De directe meerwaarde van de beeldende therapie is dat het kind positieve en nieuwe ervaringen op kan doen, dat zijn competenties worden vergroot, dat het de gelegenheid krijgt te experimenteren met nieuw gedrag en dat de therapie dicht bij ervaring en gevoel staat (Mesaros, 2005).

Een tekening maken is volgens Evans en Dubowski (2001) een communicatieve handeling, de maker hoopt dat toeschouwer iets zal begrijpen van wat er afgebeeld is. De creatieve handeling, essentieel in het maken van kunst, is in zichzelf een handeling van de verbeelding. Het is als het ware de vertaling van een intern beeld in onze geest tastbaar gemaakt in de vorm van een tekening op een blad papier.

Van alle ontwikkelingsuitdagingen waar kinderen met autisme mee geconfronteerd worden, springen die van de communicatie en verbeelding het meest in het oog. In de spelobservaties van kinderen met autisme valt op dat hun speelstijl niet veel aan verbeeldingskracht in zich bergt, maar gekenmerkt wordt door het veelvuldige gebruik van repeterende, mechanische handelingen zoals het steeds maar weer dezelfde toren bouwen met blokken, het netjes naast elkaar leggen van lange rijen potloden of eindeloos aan en uit doen van lichtknopjes. Ook laten kinderen met autisme weinig 'doen alsof' spel zien en hebben zij moeite met het symbolisch gebruik van voorwerpen. Creatieve therapie focust op de psychologische en emotionele ontwikkeling van het kind en kan daardoor een geschikte vorm van interventie zijn. In het vorige hoofdstuk is kort beschreven dat kunstactiviteiten een complex ontwikkelingsproces kunnen stimuleren en zo een effect kan sorteren op gedrags- en cognitief niveau.

5.6 Muziektherapie als onderdeel van creatieve therapie

Muziektherapie helpt het bewustzijn van het zelf en de ander te ontwikkelen. Daarom neemt muziektherapie een belangrijke plaats in bij de behandeling van contactstoornissen. In de muziektherapie gaat men ervan uit dat de muziek de stemming en de emotionele beleving en zelfs het zenuwstelsel kan beïnvloeden.

Over het algemeen wordt de muzikale dialoog ingezet om vroegkinderlijke, sociaalemotionele ontwikkeling weer op gang te brengen. In de muzikale interventie wordt de beweging, toon, ritme tempo, dynamiek overgenomen met het doel contact en communicatie tot stand te brengen.

Vanwege het onvermogen tot ordening van de buitenwereld ten gevolge van de gestoorde informatieverwerking, is het kind in sterke mate afhankelijk van de extern aangeboden structuur welke voorspelbaarheid en veiligheid verschaft. Muziek kent volop structureringsmogelijkheden in tijd en ordening van gevoelservaringen (Veldhuizen,1997, 2006). Muzikale vormen (refrein, leidmotief) en parameters (maat, ritme, melodie) bieden voorspelbaarheid en houvast.

Muzikale interactie stimuleert vaardigheden als gedeelde aandacht, wederkerige communicatie, en beurtgedrag. Kinderen leren zich in een rijker arsenaal van emoties uit te drukken en ontdekken manieren om over en weer te communiceren.

In zijn algemeenheid kan gesteld worden dat het muzikale spel van kinderen met autisme weinig samenhang vertoont. In hun muzikale spel klinken korte muzikale fragmenten die op zich zelf lijken te staan en het spel is vaak mechanisch van karakter. Strakke muzikale patronen komen repetitief voor en kennen weinig dynamische veranderingen. Om de muzikaliteit te bevorderen lijken structuur, continuïteit en individuele begeleiding van belang.

Onderzoek toont aan dat muziektherapie de communicatie van kinderen met autisme op gang brengt en dat deze vaardigheden ook gegeneraliseerd worden naar de omgeving (de familie). Het geeft de omgeving nieuwe inzichten over het kind en familieleden geven aan dat zij het kind in een ander licht zien. (Veldhuizen,1997, 2006)

HOOFDSTUK 6: AUTISME, KUNSTEDUCATIE en CREATIEVE THERAPIE

'De muziek vond ik wel leuk, knap gedaan. Maar het poppenspel niet. Het was wel knap gedaan, maar ik schaamde me een beetje. Het was duidelijk dat Petroesjka een kind met autisme was, maar het was nogal aangedikt. Ik dacht 'zien ze mij echt zo?' Ik voelde me een beetje voor gek gezet, eigenlijk.'

Reactie van VMBO 3 leerling met een autisme spectrum stoornis op een kunsteducatief project.

Kunst ontmoet, kunst confronteert. Kunst stelt vragen, brengt je uit je evenwicht en laat je op een ander manier naar de dingen kijken. Dat blijkt uit bovenstaande uitspraak van een leerling met een autisme spectrum stoornis die de voorstelling Petroesjka van Stravinsky uitgevoerd door het Koninklijk Concertgebouworkest, bijwoonde. Het verhaal wordt verbeeld door dansers en levensgrote poppen en gaat over een jongen met autisme. De kinderen van de scholen voor autisme die deze voorstelling bezochten, waren vooraf in speciaal ontwikkelde lessen goed voorbereid op deze voorstelling. Opvallend was dat uit de evaluatie van het project bleek dat leerlingen van het primair onderwijs het project als bijzonder positief ervaren hebben. Leerlingen van het voortgezet onderwijs echter, gaven heel expliciet aan dat zij niet als aparte doelgroep benaderd wilden worden.

Kunst kan een bijdrage leveren in het ontwikkelen en versterken van het zelfbeeld zoals het in relatie staat tot de sociale, culturele en fysieke omgeving. Kunst kan een rol spelen in het ontwikkelen van het gevoel van eigenwaarde door het zich eigen maken van vaardigheden op het gebied van het maken van kunst(proces) en het maken van een kunstobject(product). Ook de receptieve component van kunst, bijvoorbeeld het bijwonen van een voorstelling, kan een scala aan gevoelens losmaken. Een uitgelezen kans om kunst in te zetten als middel met doel te leerlingen de gelegenheid te geven hun gevoelens en opvattingen te verkennen die het hebben van een beperking met zich meedraagt.

Kunsteducatie en creatieve therapie hebben heel eigen doelen en middelen. Kunstdocenten zijn geen creatief therapeuten, creatief therapeuten doceren niet. Creatieve therapie is geen vorm van kunstbeoefening. Creatieve therapie is er voor mensen met een probleem. Kunsteducatie is niet gebonden aan één afgebakende doelgroep. Kunsteducatie is er voor iedereen. Als de verschillen tussen creatieve therapie en kunsteducatie worden besproken wordt er vaak beweerd dat kunsteducatie productgericht en creatieve therapie procesgericht is. Is dat zo? Smeijsters (2006) schrijft in het Handboek Muziektherapie dat 'het proces' geruime tijd het denken over creatieve therapie heeft gedomineerd, maar dat tegenwoordig meer en meer de term 'product' in het centrum van de belangstelling staat. Daarmee wordt dan vooral de productontwikkeling bedoeld van een kortlopend therapietraject op maat, passend binnen de huidige visie op hulpverlening. Tegenwoordig is in onze snel veranderende samenleving de opvatting van de functie van kunst ook aan verandering onderhevig, kunst wordt meer gezien als een proces (denk aan community arts) dan als een object. In de authentieke kunsteducatie gaat men uit van de leertheorie van het authentieke leren. Kenmerk daarvan is een productieve leeromgeving waarin gecommuniceerd en samengewerkt wordt en waarbij het leerproces een sociaal proces is tussen leerkracht en leerling. De lesstof bestaat uit leervragen en opdrachten waarin de leerling zich herkent en waarmee hij zich kan identificeren.

In dit hoofdstuk worden de doelen en middelen van de creatieve therapie en de kunsteducatie besproken. Wat zijn de verschillen en overeenkomsten? Ook wordt er onderzocht of er behoefte is aan een speciale kunstdocent en wordt er richting aangegeven voor vervolgonderzoek.

6.1 Creatieve Therapie: het proces

Tijdens een creatieve therapie sessie worden de creatieve media als middel ingezet om het eigen lichaam en de innerlijke wereld verkennen. De potentieel helende werking van het creatief bezig zijn staat als middel centraal. Er is geen enkele artistieke kennis vereist; het creatieve proces is belangrijker dan het eindresultaat. De therapeut gaat niet uit van het materiaal of een opdracht maar van de hulpvraag en doelen van de cliënt. Creatieve therapie is niet gericht op de cognitieve ontwikkeling maar vooral op de sociaal emotionele ontwikkeling. Creatieve therapie is geen cursus en kent geen curriculum of doorlopende leerlijnen. Wel wordt er gewerkt met behandelplannen en diagnostische criteria. De nadruk ligt bij creatieve therapie op de activiteit, het non-verbale gedeelte.

Een creatief therapeut onderscheidt zich van een kunstdocent door een veel lager aantal afgemaakte werkstukken. De therapeut die met een leerling met een beperking werkt moet vaker dan de kunstdocent tevreden zijn met het begeleiden van processen die niet resulteren in blijvende producten. Soms moet er geheel afgezien worden van producten omdat de leerling eindeloos blijft experimenteren met materialen, zijn woede daarop uit of het werk verlaat voordat het af is (Kramer, 1980). Het werk wordt ook niet beoordeeld op de kwaliteit. Wel kan het een middel zijn om communicatie tussen therapeut en cliënt te bewerkstelligen. Dat geldt ook voor het proces op zich, een therapeut observeert hoe een cliënt zich gedraagt en reageert tijdens de activiteit. Hier is de creatieve activiteit een middel om tot inzicht of verwerking te komen. Het persoonlijke proces is het product van creatieve therapie. Doel van de therapie is het in contact komen en leren 'her'kennen van eigen gevoelens en emoties en om er vervolgens adequaat mee om te leren gaan.

6.2 Kunsteducatie: het product

Voor kunsteducatieve activiteiten heb je geen indicatie nodig, de deelnemer en zijn context zijn uitgangspunt. Deelnemers zijn jong en oud, hoog- en laagopgeleid, autochtoon en allochtoon, verstandelijk en of lichamelijk gehandicapt, hebben wel of geen psychische problemen, wel of geen voorkennis van kunst. Iedereen kan deelnemen aan kunsteducatieve activiteiten. Een pedagogische benadering van kunst impliceert dat er gebruik wordt gemaakt van directieve methoden, instructies en leerdoelen. Kunsteducatie is in essentie productgericht, maar om kunsteducatie alleen maar te definiëren als productgericht doet geen recht aan het vak. Ieder kunstproduct is ook het resultaat van een creatief proces.

Kunsteducatie kent drie pijlers. De ontwikkeling van creativiteit, het leren van kunstspectifieke technieken en vaardigheden en John Harland voegde daar recent tijdens een lezing voor Cultuurnetwerk Nederland op 20 juni 2007 te Utrecht, ook het begrip betekenis aan toe. Volgens hem is het affectieve domein een facet van kunsteducatie waar te lang overheen is gekeken. Hij heeft het hier over het plezier en de therapeutische transfereffecten naar communicatie en het ontwikkelen van expressieve vaardigheden die het bezig zijn met kunst teweeg kan brengen.

6.3 Kunsteducatie en creatieve therapie, werelden van verschil?

De term art education therapie werd door Victor Lowenfeld in de jaren 40 van de vorige eeuw in Amerika geïntroduceerd. Lowenfeld zag kunst als een middel om groei te bewerkstelligen. Hij zag het kind en zijn mentale groei als uitgangspunt, het product was secundair. Hij stelde dat kunsteducatie het denken, voelen en ervaren als een geïntegreerd geheel stimuleert. Zijn psychologische theorie werd het uitgangspunt voor kunsteducatie in het naoorlogse Amerika. Lowenfeld deed ook onderzoek naar de therapeutische aspecten van kunst voor kinderen met een beperking: blinde, dove, verstandelijk en lichamelijke beperkte kinderen en kinderen met emotionele en gedrags 'stoornissen'. Hij vond dat kinderen hun potentieel ten volle moesten kunnen ontwikkelen. Deze opvatting over kunsteducatie ook wel de vrije expressiegedachte genoemd, was ook in Nederland na de oorlog de meest omarmde opvatting. De vrije

expressie gedachte gaat er vanuit dat het kind zich 'vooral vrij moet kunnen uiten zonder al teveel didactische bemoeienis van de docent en zonder toetsing van leerprestaties' (Haanstra, 1994; 1995).

Het leren van kunsthistorische en kunstbeschouwelijke begrippen aan kinderen werd als strijdig beschouwd met een leerlinggerichte benadering. De eigen groei en ontwikkeling van het kind stond voorop, niet het overbrengen van vakinhouden. Deze uiting sluit aan bij een instrumentele opvatting over kunsteducatie. Kunstbeoefening als een middel om bij te dragen aan de persoonlijke ontplooiing. De creatieve ontwikkeling is onderdeel van de gehele ontwikkeling, de docent mag niets opdringen maar moet voorwaarden scheppen om groei mogelijk te maken. Deze opvatting over kunsteducatie lijkt nauw aan te sluiten bij de doelstellingen van de creatieve therapie. Vanaf de jaren '80 van de vorige eeuw wordt de benadering van 'kunstzinnige vorming' meer kunstgericht in plaats van vormingsgericht. De term kunstzinnige vorming wordt vervangen door kunsteducatie en kunstvakken. Door de hernieuwde vakmatige invulling van kunsteducatie kregen reflectie en receptie een grotere plaats. Vanuit kunstbeschouwelijke en kunsthistorische visie werd aangehangen dat er een zeker evenwicht moet bestaan tussen reflectieve en receptieve activiteiten enerzijds en productieve activiteiten anderzijds.

Het 'volgen' van de cliënt, vaak gehanteerd als praktijkmethode binnen de muziektherapie voor kinderen met autisme, biedt ruimte aan het kind waarin flexibiliteit en invoelingsvermogen van therapeut centraal staan. Dit lijkt aan te sluiten bij de gedachten van de vrije expressiebeweging en de ondersteunende en voorwaarden scheppende rol van de docent.

In kunsteducatie projecten zowel binnen de school als daarbuiten is meer aandacht voor reflectie op het eigen functioneren. Ook wordt vaak bij deze projecten als doelstelling het verbeteren van competenties genoemd ongeacht om welke doelgroep het gaat. Onder die competenties worden dan zulke uiteenlopende vaardigheden verstaan als: houding, inzet, zelfvertrouwen, concentratie, maar ook verbreding van woordenschat, sociale omgang en improvisatievermogen. Allemaal nuttig voor uiteenlopende doelgroepen als allochtonen, delinquenten, probleemjongeren of gehandicapten.

Binnen de creatieve therapie bestaan verschillende werkwijzen. De ortho(ped)agogische lijkt het meest geschikt voor een schoolse setting. Deze werkwijze heeft als algemene doelstelling het ondersteunen van de ontwikkeling bij gehandicapten. De activiteiten zijn gericht op de ontwikkeling van psychomotorische, sensomotorische, spraak/taalvaardigheden en perceptuele, cognitieve, sociale en emotionele vaardigheden. De creatief therapeut is bij deze activiteiten nogal directief en de actieve werkvormen zijn in meer of mindere mate gestructureerd. Dit in tegenstelling tot bijv. de reconstructieve creatieve therapie waarin het doorwerken van problemen op een niet directe maar improvisatorische werkwijze centraal staat.

De ortho(ped)agogische werkwijze wordt veelal toegepast in groepen, als doelgroep wordt o.a. het speciaal onderwijs genoemd (Smeijsters, 2000,2003).

Creatieve therapie in het speciaal onderwijs functioneert in een didactische en pedagogische omgeving. Kinderen iets aanleren sluit therapie niet uit, een creatief therapeut maakt ook gebruik van opvoedkundige naast therapeutische handelingen.

Een directeur van een school voor speciaal onderwijs geeft vol trots een rondleiding door zijn cultuurrijke school. Er hangen veel kunstwerken van leerlingen. Hij laat een werk zien van een meisje dat een problematische familieachtergrond heeft. Met veel invoelingsvermogen en op aansprekende wijze laat de directeur ons zien hoe het meisje haar gecompliceerde verhouding met haar moeder heeft verbeeld. Hier werd duidelijk dat in de reguliere kunstlessen ook een heel ander gebied aangeraakt werd. Een vanzelfsprekende synthese van educatie en therapie. Staande in het atelier waarin de liefde voor kunst haast tastbaar was in een sfeer van oprechte interesse en aandacht voor de leerling zegt de directeur terloops 'Creativiteit komt in de ontmoeting tot leven'.

Gaat het hier om een vorm van uitgeklede therapie of om een specifieke vorm van educatie? Veel creatief therapeuten zijn 'beducht voor het vervagen of verbreden van grenzen van het beroep'. In een artikel wordt een creatief therapeut geciteerd die haar functie beschrijft als 'mix tussen therapeut en juf' (Mesaros, 2005). Is het een kwestie van territoriumdrift van disciplines dat de samenwerking en uitwisseling tussen creatief therapeuten en kunstdocenten geen vorm krijgt?

Uit bovenstaande literatuurverkenning kunnen twee conclusies worden getrokken. Op dit moment lijkt de authentieke kunsteducatie de meest geëigende aanpak voor de doelgroep. Een aantal aspecten die aansluiten bij die onderwijsbehoeften zoals genoemd in Hoofdstuk 2.3 zijn:

- Doelgerichtheid, inzichtelijkheid, betekenisvol;
- Een sociale context waarbij verbanden worden gelegd tussen leerstof en de leefwereld van de leerlingen;
- Een uitdagende, inspirerende leeromgeving;
- Ruimte om via verschillende invalshoeken het leren te benaderen, leren en reflecteren in sociale interactie en feedback;
- Raken aan persoonlijke ervaring, opwekken van emotie, zoektocht naar ieders talent, intrinsieke motivatie;
- Het proces is tijdens leren zeker zo belangrijk als het resultaat;
- Het leerresultaat is een goede balans tussen weten, doen, zijn en samenleven.

Met name de primaire aandacht voor het proces en voor de eigen inbreng zijn aandachtsgebieden die we ook al tegengekomen zijn bij de creatieve therapie. Daarbij biedt de ortho(ped)agogische werkwijze de meeste aanknopingspunten als het gaat om bijvoorbeeld; raken aan persoonlijke ervaring, opwekken van emotie, intrinsieke motivatie en leren en reflecteren in sociale interactie en feedback.

Kunsteducatie is bijzonder zinvol om kinderen met autisme te verleiden ons uit te leggen hoe hun wereld eruit ziet én om hen op 'onze' wereld te laten reageren en te participeren. Leerlingen met autisme kunnen vaak meer dan gedacht. Kunst is bij uitstek een vak waarin ze dit kunnen laten zien en waarin zij zich kunnen uiten. Kunst geeft succeservaringen. Kunsteducatie kan een positieve uitwerking hebben op de prestaties en het gedrag van leerlingen. Daarbij mag zeker niet over het hoofd gezien worden dat kunsteducatie een leergebied op school is waarin het overdragen van vakinhouden centraal staat. Het kunstzinnige proces en het product leveren nieuwe, andere inzichten op over de wereld en de werkelijkheid en zorgen voor diepgang en kwaliteit. Als kunst en cultuur een bijdrage leveren aan de vervulling van het 'menschzijn' dan heeft iedereen, ook mensen met autisme, recht op zinwording, op bestaansvervulling waarin de zeggingskracht van kunst tot een geconcentreerde en verdiepte vertolking van eigen gevoelens en ervaringen leidt. Dat de reguliere kunsteducatie daarbij hulp nodig heeft van de mogelijkheden van creatieve therapie is evident. Docenten die kunsteducatie geven aan kinderen met autisme moeten weten welke problemen of hindernissen zij bij hun werk met kinderen met autisme tegen kunnen komen.

:

HOOFDSTUK 7: NIEUWE WEGEN

'Ik leer nog iedere dag'

Michelangelo

Creatieve therapie kan veel doen voor kunsteducatie. Het is van belang dat kunstdocenten hun horizon verbreden door creatieve therapie in kunsteducatie te incorporeren (St.John, 1986). Kunstdocenten kunnen vanuit het kennisgebied van de creatieve therapie specifieke kennis verwerven om een dieper begrip van psychologische aspecten van de ontwikkeling van leerlingen met autisme te verkrijgen. Als zij dat combineren met hun kennis en ervaring op het gebied van kunstonderwijs kan er een diepgaande bijdrage aan de ontwikkeling van hun leerlingen ontstaan. De kinderen leren creatiever in meerdere aspecten van het leven te staan. De verbinding tussen kunsteducatie en creatieve therapie is het begrip voor het productieve proces, vanuit een oprecht respect voor de werken die het resultaat zijn van de creatieve inzet van de leerlingen, hoe 'klein' of onbetekenend ook. Focussen op een speciale interesse en talent is een beproefde manier een kind te helpen zijn volle potentieel te ontwikkelen. Omdat kinderen en jeugdigen met autisme vaak duidelijke speciale interesses hebben, is het de moeite waard om te ontdekken en bepalen wat die zijn.

Creatief therapeuten zijn getraind in het helpen van de cliënt in het tot uitdrukking brengen van gedachten en gevoelens en hebben vaak oog voor specifieke vaardigheden en interesses. Centraal staat dan de unieke persoonlijke ontwikkeling van de leerling in samenhang met zijn omgeving. Vanuit creatieve therapie naar speciale authentieke kunsteducatie!

7.1 Speciale kunstdocent?

In de reguliere kunst curricula wordt geen aandacht besteed aan fysieke, emotionele, sociale of mentale beperkingen. Het is aannemelijk dat leerlingen autisme een meer gecompliceerd gevoelsleven hebben dan leerlingen zonder die uitdaging. Kunstdocenten en creatief therapeuten die werken met leerlingen met autisme komen vaker in aanraking met hoe een leerling zichzelf ervaart, zijn gevoelens betreffende zijn beperking, school, omgeving en andere problemen. Bovendien maken de preoccupaties met hun innerlijke conflicten deze kinderen vaak niet ontvankelijk voor conventionele educatieve methoden.

Als emotionele ontwikkeling een aandachtsgebied is en andere problemen de kop opsteken moet een leerling dan eerst begeleid worden in een één op één situatie door een creatief therapeut? Het boekje *Sundays with Matthew, A Young Boy with Autism and an Artist Share their Sketchbooks* (Lancelle, M. and Lesada, J., 2006) verbeeldt de relatie tussen een creatief therapeut en een elfjarige jongen met autisme. In het voorwoord staat te lezen dat een jongen met autisme en een creatief therapeut door het wekelijkse samenwerken tijdens een aantal beeldende activiteiten een relatie konden opbouwen. Het soort relatie dat zich kan ontwikkelen als twee mensen samen werken aan een gedeelde passie. Terwijl zij samen werkten, ontwikkelde de student zijn verbale communicatie meer en meer en zijn gedrag verbeterde. Hij kon zich steeds beter concentreren en uiteindelijk kon hij terug naar een reguliere schoolsetting. De 'kunst'lessen waren de sleutelfactor geweest bij de verbetering van zijn gedrag. Dat kinderen met autisme de werkelijkheid op een andere manier ervaren en weergeven dan kinderen met een 'normale' ontwikkeling, is een belangrijk gegeven. Docenten moeten zich daar bewust van zijn en gelegenheid krijgen geschoold te worden om deze kinderen adequaat te kunnen begeleiden. Kan een kunstdocent die geen therapeutische kennis heeft de verantwoordelijkheid dragen voor het adequaat begeleiden van leerlingen met autisme? Als psychologische en neurologische ontwikkelingsbehoeften tegemoet moeten worden gekomen in een klasse- of groepssituatie, is het dan niet wenselijk dat er speciale programma's en strategieën ontwikkeld en toegepast worden door een kunstdocent met therapeutische expertise?

7.2 Wat betekent een speciale kunstdocent voor kinderen met autisme?

Een kind met emotionele problemen of andere ontwikkelingsbehoeften heeft moeite met het leerproces en heeft behoefte aan specifieke begeleiding hierbij. Als er door kunstdocenten vanuit een meer therapeutische invalshoek gewerkt zal worden zal dat behoorlijke gevolgen hebben voor het onderwijs.

Een verandering van docent gestuurd onderwijs naar een meer leerling gerichte benadering zal ondersteuning nodig hebben van creatief therapeuten. Het domein van de creatieve therapie kan hier inzichtgevend werken. Creatief therapeuten kunnen een adviserende en ondersteunende rol vervullen voor kunstdocenten in het speciaal onderwijs. Communicatie en terugkoppeling zijn in elke setting nodig, maar als creatief therapeuten meer betrokken worden bij het onderwijs stelt dit de creatief therapeut voor een specifieke opgave: zich voegen naar een team van didactisch geschoolde professionals (Visser, 1994). Professionalisering binnen het onderwijs zoals werken met handelingsplannen en ontwikkelingen binnen de creatieve therapie (methodisering) wijzen in de richting van een vruchtbare setting tot samenwerking

Voorwaarde is natuurlijk dat de therapeut actief in teamoverleg participeert. Hier worden de behandel- en handelingsplannen doorgenomen, maar ook de verschillen in benadering komen aan de orde. Supervisie en intervisie zijn belangrijke factoren als het gaat om inbedding van creatieve therapie in een schoolse setting.

De creatief therapeut kan vanuit haar vakgebied, vanuit observatie en diagnose een bijdrage leveren aan behandelplannen. De therapeut moet in staat zijn het vak toegankelijk te maken voor leerkrachten en directie om de belangrijkste aandachtsgebieden; indicatie, hulpvraag, de doelen en de vorderingen van het kind te communiceren. Als de therapeut in staat is dit inzichtelijk te maken dan is aansluiting bij het behandel en of leerplan een bijna vanzelfsprekende.

CONCLUSIE

Dit onderzoek is geen systematische vergelijking tussen creatieve therapie en kunsteducatie. Simpelweg omdat deze twee vakgebieden niet te vergelijken zijn: creatieve therapie is gericht op behandeling en kunsteducatie op onderwijs. Mijn onderzoek beoogde de overlap tussen beide terreinen te verkennen met als doel elementen te vinden die een plek voor kunsteducatie binnen het curriculum voor leerlingen met autisme rechtvaardigen.

De verschillende disciplines kunsteducatie en creatieve therapie, met elk weer hun eigen diverse richtingen, kunnen vruchtbaar worden ingezet bij de benadering van kinderen met autisme op school. Als we ervan uit gaan dat een belangrijk puzzelstukje in het raadsel autisme nog altijd de verbeelding is, kan kunsteducatie een grote bijdrage leveren aan de ontwikkeling van deze kinderen. Kunst draagt 'onvergetelijke momenten' in zich, heeft het vermogen een snaar te raken en kan via die ervaring van emotionele beleving, intrinsieke motivatie stimuleren om via de verbeelding de verbinding tussen leefwereld, leerling en lesstof tot stand te brengen.

Duidelijk is dat kunsteducatie en creatieve therapie twee verschillende werelden zijn. Het is natuurlijk niet de bedoeling dat er generalisten ontstaan die van alles een beetje kunnen. Ik denk meer aan een beroepsbeoefenaar die breed inzetbaar is en in staat is aan zowel ortho(ped)agogische en therapeutische vragen tegemoet te komen. Deze therapeutisch georiënteerde authentieke kunsteducatie heeft op verschillende manieren een positieve uitwerking, bewerkstelligt meerdere doelstellingen tegelijk en draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen met autisme. Iedere docent die werkt met leerlingen met autisme of andere beperkingen past vaak zonder dat hij of zij zich daar bewust van is strategieën toe uit het veld van de creatieve therapie zonder de nodige kennis van en ervaring met het toepassen van die werkwijzen. Ik sluit me hierbij bij Smeijsters (2003) aan 'dat het onderscheid tussen werkwijzen in geen geval verloren mag gaan'. Iedere docent die van plan is met bijzondere doelgroepen te werken zou niet alleen een grondige kennis van de verschillende beperkingen moeten hebben, maar ook kennis van vaardigheden om interventies die het meest effectief zijn in te kunnen zetten om de leerlingen te helpen bij hun ontwikkeling.

Ik pleit voor aandacht binnen de opleidingen voor docenten kunsteducatie voor bijzondere doelgroepen, bijvoorbeeld een opleidingstraject voor een speciale kunstdocent.

Waar zou een opleidingstraject voor speciale kunstdocenten op moeten focussen? Welke kennis, attitudes en vaardigheden heeft een speciale kunst docent nodig? Competenties, die deel uit zouden moeten uitmaken van scholingstraject voor speciale kunstdocent:

- Kennis van de doelgroep;
- Kennis van theoretische bronnen en onderzoeksgegevens op het gebied van autisme en de koppeling tussen theorie en praktijk kunnen maken.
- Ontwikkelen van didactische instrumenten die aansluiten op denkstijl en onderwijsbehoeften;
- Ontwikkelen en versterken van het zelfbeeld van de kinderen met autisme, zoals dat in relatie staat tot hun sociale, culturele en fysieke omgeving;
- Door kunstactiviteiten het kind contact laten maken met de sociale, culturele en fysieke omgeving als bron van communicatie en informatie;
- Ontwikkelen van compensatievaardigheden en talenten, opsporen van verwaarloosde mentale mogelijkheden;
- Leren omgaan met gevoelens van frustratie, emotionele spanningen en rigiditeiten;
- Vaardigheden die ondersteunend ingezet kunnen worden bij acceptatie van de beperking;

- Gedifferentieerd les kunnen geven;
- Individuele begeleiding kunnen bieden;
- Flexibiliteit, invoelingsvermogen, positieve benadering, geduld;
- Leren omgaan met gevoelens van frustratie, emotionele spanningen en rigiditeiten.

Vooraf ook de landelijk vastgestelde competenties van de kunstvakdocent (Cultuur+Educatie nr.11, pp.49) mogen niet over het hoofd gezien worden en bieden aanknopingspunten:

- (Kunst)pedagogisch vermogen – het vermogen om een veilige en stimulerende leeromgeving te scheppen voor de leerlingen;
- Didactisch vermogen – het vermogen om (kunst)onderwijs te initiëren, ontwerpen, verzorgen en te evalueren vanuit een (kunst)vakgerichte didactische visie;
- Vermogen tot groei en vernieuwing – het vermogen om zijn of haar docentschap verder te ontwikkelen en te vernieuwen;
- Omgevingsgerichtheid – het vermogen relevante omgevingsfactoren in de samenleving te signaleren en te gebruiken bij de werkzaamheden als docent.

Er zou een uitstroombereik geformuleerd kunnen worden als specialisatiemogelijkheid voor studenten.

Ik ben dit onderzoek begonnen met de veronderstelling dat creatieve therapie een vruchtbare aanvulling op kunsteducatie voor leerlingen met autisme kan zijn. Ik heb literatuur bestudeerd over autisme, creatieve therapie, kunsteducatie en projecten die gebaseerd zijn op het idee dat het van belang is voor kinderen met autisme om les te krijgen in kunst en in hun ontwikkeling ondersteund worden door middel van therapie.

De competenties die een creatief therapeut onderscheiden van een docent zijn:

- Uitsluitend procesgericht werken;
- Grondige kennis van beperkingen;
- Behandelen;
- Kennis van instrumenten, aanpakken, interventies gericht op behandeling.

Mijn empirisch onderzoek zal zich richten op deze competenties en zal proberen te achterhalen hoe creatief therapeuten (werkzaam in onderwijssituaties) en docenten kunsteducatie (werkzaam met leerlingen met autisme) deze competenties inzetten. De insteek van het vervolgonderzoek zou ontwikkelingsgericht moeten zijn, dat wil zeggen gericht op verbetering van het kunsteducatieve aanbod voor leerlingen met autisme. Daarbij denk ik aan een onderzoeksopzet van waaruit onderzocht wordt of en hoe hierboven geschetste benaderingen elkaar aanvullen en versterken.

Ik hoop dat een dergelijk vervolgonderzoek een aanzet kan geven tot een ontwikkellijn voor kunsteducatie voor leerlingen met een autisme spectrum stoornis en dat het, in algemenere zin, zal uitmonden in een gemeenschappelijke visie op kunsteducatie in het speciaal onderwijs.

BIJLAGE 1: PETROESJKA PROJECT

Hoewel het ongebruikelijk is bij een literatuuronderzoek een voorbeeld uit de praktijk aan te halen, lijkt mij dit in dit geval toch zinvol ter illustratie van de conclusie en de aanbevelingen die ik in het laatste hoofdstuk heb gedaan. Uit ervaring is gebleken dat de inbedding van creatieve therapie in een schoolse setting ter ondersteuning en voorbereiding van leerlingen met autisme een zinvolle is gebleken.



Pop Petroesjka

In het huidige curriculum voor leerlingen met autisme is vaak geen plaats ingeruimd voor cultureel kunstzinnige vorming en cultuurparticipatie. Daarop inspeland is Stichting Papageno begonnen om kinderen met autisme in breder verband met kunst in aanraking te brengen. Het eerste evenement was een speciale uitvoering van 'Petroesjka'. Dit muziekstuk, gecomponeerd door Igor Stravinsky, werd uitgevoerd door het Concertgebouworkest en het Speeltheater in het Concertgebouw te Amsterdam. Het thema van de muziektheatervoorstelling (anders zijn, erbij willen horen en toch jezelf zijn) sloot nauw aan bij de belevingswereld van de doelgroep, leerlingen met een autisme spectrum stoornis.

De uitvoering was aanleiding voor het geven van een lessenserie vakoverschrijdende kunsteducatie op een centrumschool voor autisme. Het ging om primair speciaal onderwijs (SO) en voortgezet speciaal onderwijs (VSO). De betreffende school zag dit project

als eerste aanzet tot de ontwikkeling naar een cultuurrijke school voor speciaal onderwijs. Het doel van de lessenserie was leerlingen op receptieve en actieve wijze kennis te laten maken met kunst en cultuur. Er is kunsteducatief lesmateriaal ontwikkeld specifiek gericht op de doelgroep ter voorbereiding en verwerking van het bezoek aan de culturele activiteit. Er werden workshops voor docenten, ouders en begeleiders aangeboden. Juist voor deze specifieke doelgroep is het van belang dat de hele 'leer'omgeving bij een project goed voorgelicht en betrokken is.

De lessenserie was ontworpen vanuit een thematische ordening. De leerstof voor het onderwerp 'Expressionisme' werd behandeld vanuit verschillende invalshoeken. De disciplines Beeldend, Dans, Muziek en Literatuur werden besproken in de context van de stijlperiode.

De koppeling in dit project van actieve, receptieve en reflectieve aspecten van kunsteducatie was voor mij een essentieel uitgangspunt in een kunsteducatief project. Vooral de realisatie van actieve kunstbeoefening door middel van het in de klas halen van een muziektherapeut is een waardevolle gebleken.

De eerste les had als insteek muziek ervaren. De muziektherapeut had in aansluiting op het thema van de lessen (het expressionisme) als doelstelling genomen hoe je verschillende emoties kunt laten klinken. Eerst zette hij emoties in een logische volgorde: stilte→rustig→vrolijk → blij → knorrig → boos →woedend→stil. Welke instrumenten kun je daarvoor gebruiken; kun je bijvoorbeeld een pauk verliefd laten klinken, of een samba-ei héél boos.

Dit is al improviserend gebeurd met de hele klas, in kleine groepjes of individueel met de instrumenten. De leerlingen kwamen tot de conclusie: emoties klinken door expressie, niet alleen door instrumentkeus.

De volgende les had als thema: hoe ga je tekst (gedicht) verlinken. Leerlingen bedachten de volgende manieren: metrum, toonhoogte, zingen, voordragen en muzikaal begeleiden.

De klas was in twee groepen opgesplitst, de eerste groep heeft het gedicht vanuit de rap/hiphop invalshoek uitgevoerd, de andere groep vanuit anderen ideeën.

Hoewel van tevoren door docent aangegeven was dat deze leerlingen niet in staat zouden zijn om in een groep te werken en al helemaal niet voor de klas iets voor zouden kunnen dragen, bleken zij na twintig minuten brainstormen, afspraken maken en oefenen, heel goed in staat het gedicht verklankt voor te dragen.

De reactie van muziektherapeut: 'De klas was zeer gemotiveerd om er iets moois van te maken. Er was een hoge concentratie en de kinderen waren gemakkelijk te corrigeren en bij te sturen. Het viel op dat er in deze klassen nauwelijks sprake is van competitie, men steunt elkaar, vult elkaar aan. Bijzonder. Dit zijn mensen die 'anders' accepteren als een vorm van 'gewoon'. Speciaal!

Het blijkt hieruit dat een creatief therapeut vaardigheden en technieken kan inzetten om groepsprocessen te stimuleren en te bewaken. Leerlingen worden op een specifieke wijze gemotiveerd grenzen te verleggen.

De reactie van een leerling is veelzeggend:

'Ik had niet gedacht dat ik het zou kunnen en durven'

Na evaluatie van het project bleek dat het bezoek aan het Concertgebouw voor leerlingen van het primair onderwijs een heel positieve ervaring was. Echter, de groepen van het VSO voelden bijzonder zich ongemakkelijk onder het gegeven dat zij als aparte doelgroep benaderd werden. Dit bleek onder meer uit reacties als:

'De muziek vond ik wel leuk, knap gedaan. Maar het poppenspel niet.'

'Het was wel knap gedaan, maar ik schaamde me een beetje.'

'Het was duidelijk dat Petroesjka een kind met autisme was, maar het was nogal aangedikt Ik dacht 'zien ze mij echt zo?''

'Ik voelde me een beetje voor gek gezet, eigenlijk.'

'In het autistische aspect lag de nadruk te veel op 'Wat zielig hè?' En ik had ook het idee dat er mee gespot werd. Of dat door de stemacteur kwam, weet ik niet precies, maar het kan ook een combinatie van beiden zijn.'

Het gehele project heeft geleid tot een volgende in 2008. Het thema hiervan zal in het kader van het 'Ont'-moeten staan. Een ontmoeting met kunst en een ontmoeting met een andere doelgroep. Een ontmoeting realiseren tussen middelbare scholieren met autisme en scholieren uit het 'gewone' Voortgezet Onderwijs. Samen kennis maken met kunst en cultuur. Samen workshops volgen binnen de disciplines muziek, dans, theater, poëzie en audiovisuele media. Samen plezier beleven. Samen op de planken staan, samenwerken, ontdekken, leren van de mogelijkheden van elkaar en samen bezig zijn (ieder op zijn eigen wijze) binnen een creatief proces.

Mensen met een beperking integreren meer en meer in de maatschappij, dat is voor jongeren met autisme niet anders. Er is behoefte aan vernieuwende projecten op het gebied van onderwijs en vrijetijdsbesteding gericht op participatie, waarbij uitgangspunt is wat jongeren met autisme kunnen met de nadruk op hun mogelijkheden.

Voor wat betreft de kunstvakken valt het speciaal onderwijs tot nu toe buiten veel (subsidie) regelingen ter stimulering en ontwikkeling van cultuureducatie. Zij vallen buiten de stimuleringsubsidie van het primair onderwijs en over het algemeen zijn de projecten die voor het reguliere voortgezet onderwijs ontwikkeld zijn voor deze doelgroep niet haalbaar, specifieke aanpassingen zijn een vereiste. Culturele instellingen willen wel, maar hebben vaak geen ervaring en expertise in het werken met en voor speciale doelgroepen.

Op veel scholen voor speciaal onderwijs heeft cultuureducatiebeleid nog geen specifieke aandacht gekregen. Vaak is er geen vastgestelde leerlijn met betrekking tot de expressieve vakken. Incidenteel wordt er gebruik gemaakt van een projectaanbod van culturele instellingen. Soms worden er schoolbrede projecten uitgevoerd, maar de ervaring leert dat deze groepsoverstijgende projectactiviteiten niet passen bij de specifieke doelgroepen: de activiteiten vinden vaak buiten school plaats en hebben een massaal karakter met daardoor een (te) grote impact hebben op leerlingen met autisme. Het projectplan kan richtinggevend zijn en aanzetten geven om te komen tot een geïntegreerd en samenhangend cultuureducatiebeleid, waarbij de specifieke belemmeringen en kansen van doelgroep uitgangspunt zijn.

Hoe verschillend de doelgroepen ook zijn, de motivering voor dit project is voor beide doelgroepen voor een groot deel hetzelfde. Kunst is volgens de onderwijsraad van belang voor het persoonlijke welbevinden. De kunstvakken zijn bij uitstek 'denk- & doevakken', die ook een beroep doen op andere competenties dan de louter cognitieve.

Door cultuureducatie worden leerlingen in staat gesteld om met verschijnselen om te gaan die ingewikkeld, meerduidig, metaforisch en emotioneel zijn. Juist voor kinderen met een autisme spectrum stoornis is dit moeilijk. Door middel van kunsteducatie worden kinderen uitgedaagd om op een veilige manier hun wereld te vergroten en gestimuleerd hun (onvermoede) mogelijkheden te ontdekken.

Daarom is het van vitaal belang dat juist zij in de gelegenheid gesteld worden om op actieve wijze creativiteit en verbeeldingsvaardigheden te ontwikkelen.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Anderson, F. E. (1978, 1994) *Art for All the Children, Approaches to Art Therapy for Children with Disabilities*. Springfield: Charles C. Thomas.

Anderson, F.E.(1980). 'Art Therapy: Myths and Realities' in: *Art Education*. Vol.33,nr.4 pp.18-21.

Berger, Dorita S. (2002). *Music Therapy, Sensory Integration and the Autistic Child* London: Jessica Kingsley Publishers.

Ceuppens, P.(et al.) (2006) *Muzisch Onderweg, Muzische Vorming in het Buitengewoon Onderwijs*. Project 3e jaar Sociaal Agogisch Werk (SAW) Plantijn Hogeschool provincie Antwerpen.

Cox, M. (2005). 'Contrasting styles in drawing in gifted individuals with autism' in: Cox, M. (red.) *The Pictorial world of the child*. New York: Cambridge University Press.

Currie, G. en Ravenscroft I. (2002). *Recreative minds. Imagination in philosophy and psychology*. Oxford: Clarendon press.

Delfos, M. en Gottmer, M.(2006). *Leven met autisme*. Houten: Bohn Stafleu Loghem.

Drachnik,C.(1976). A Historical Relationship Between Art Therapy and Art Education and the Possibilities for Future Integration.in: *Art Education*. Vol. 29, No.7,pp.16-19.

Emery,M.J. (2004). 'Art Therapy as an Intervention for Autism' in: *Art Therapy, Journal of the American Art Therapy Association*,21,nr.3, pp.143-147.

Evans,K. en Dubowski J.(2001). *Art therapy with children on the autistic spectrum beyond words*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Fitzgerald, M. (2005) *The Genesis of Artistic Creativity Asperger's Syndrome and the Arts*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Fitzgerald, M. (2004) *Autism and Creativity, is there a Link between Autism in Men and Exceptional Ability?*. East Sussex :Brunner-Routledge.

Flowers, T.(1992) *Reaching the child with Autism through Art, Practical Fun Activities to enhance Sensory Motor Skills and to Improve Tactile and Concept Awareness*. Arlington:Future Horizons.

Frith, U.(2005). *Autisme. Verklaringen van het raadsel*. Berchem: Epo.

Furniss, G.J.(2007). 'Practical considerations for teaching artists with autism' in: *Art Education*, jaargang 106, nr.9.pp.6.

Gaag van der,R.J.(2007). 'Autisme: een wereld vol verschillen',in:*Engagement* jaargang 34, nr. 2, pp.15.

Gardner,H.(1999,2006). *Soorten Intelligentie. Meervoudige Intelligenties voor de 21^{ste} eeuw*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Grandin,T.(1995) *Thinking in pictures-And Other Reports from My Life with Autism*. New York:Doubleday.

Haanstra, F. (1995) 'Leren Zien als doel en effect van kunsteducatie' in: Katernen Kunsteducatie. Utrecht: Uitgeverij Bob Malmberg.

Happé, F.G.E. (1998). *Autism. An introduction to psychological theory*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Herfs, J. (2004). 'Maatschappelijke, onderwijskundige en inhoudelijke ontwikkelingen en het docentschap kunstvakken' in: *Hagenaars P. en Liefink J. (red) Cultuur + Educatie 11*, pp.6-37 Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Hermelin, B. (2001). *Bright Splinters of the mind: a personal story of research with autistic savants*. Londen: Jessica Kingsley.

Jackson, L. (2003). *Mafkezen en het Asperger-syndroom. Een handleiding voor de puberteit*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Kellman, J. (2001). *Autism, Art and Children, The Stories We Draw*. Westport: Bergin & Garvey.

Kramer, E. (1980). 'Art therapy and Art education: Overlapping Functions' in: *Art Education*. Jaargang 33, nr.4, p.16-17.

Lancelle, M. and Lesada, J. (2006). *Sundays with Matthew, A Young Boy with Autism and an Artist Share their Sketchbooks*. Kansas: Autism Asperger Publishing Co.

Mesaros M. (2005). 'De positie en werkwijze van beeldende therapie in het speciaal onderwijs' in: *Smeijsters, H. (red.): Praktijkonderzoek in vaktherapie*. Bussum: Coutinho, pp.175-201.

Osborne, J. (2003) 'Art and the Child with Autism: therapy or education?' in: *Early Child Development and Care*. Vol.173, nr.4, pp.411-423.

Park, C.C. (2001) *Exciting Nirvana, A Daughters Life with Autism*. New York : Little Brown and Company.

Quill, K.A. (1995), *Teaching Children with Autism*. New York: Delmar Publishers.

Rogers, P. (2006). 'Autisme en Outsider Art' in: *Out of Art, Magazine voor Actuele Outsider Art*. Jaargang 1, nr.2, pp.5-9.

Reston, V., Mahlmann, R. and Saunders, R.J. (1980) *Art In the Lives of Persons with Special Needs: Proceedings of a joint conference of the National Art Education Association and the American Art Therapy Association*. National Committee Arts for the Handicapped, Washington.

Smeijsters, H. (2000)(2003), *Handboek Creatieve Therapie*. Bussum, Coutinho.

Smeijsters, H. (red)(2006) *Handboek Muziektherapie*. Houten. Bohn Stafleu van Loghum.

Spaepen, A. (1999) 'Cognitieve processen bij personen met autisme' in: *Ruijsenaars, A.J.J.M en Ghesquiere, P. (red.) Neuropsychologische aspecten van problemen op school*. Leuven: ACCO, pp.97-106.

St. John, P.A. (1986) 'Therapeutic art and therapy: some relationships' in: *The Journal of the National Art Education Association*. Vol. 39, No.1, pp.14-16.

Steinert, I. (2002) Introductierede voor de Eerste Salon Authentieke Kunsteducatie.9-9 2002.

Twaalfhoven A.(2004) 'Een alternatief voor de divan, het therapeutisch potentieel van kunst' in:*Boekman Kunst en Psychologie*. nr.58/59 pp. 140-150.

Vermeulen P. en Fink C.(2003) *Dialogica. Autisme <=> Kunst*. Berchem, EPO.

Vinken J. (2004) 'Competenties formuleren als strategie' in: *Hagenaar P. en Lieftink J.(red.).Beroep"docent Kunstvakken Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*:in Cultuur + Educatie nr.11 pp.49.Utrecht:Cultuurnetwerk.

Zunnenberg, P.(2003) 'Nieuwe cultuurprojecten en CKV-bonnen voor Voortgezet speciaal onderwijs' in:*Bulletin Cultuur en School*. jaargang 6, nr.27,pp. 12-16.

WEBSITES

www.kpcgroep.nl/cultuurvouchers : Zevenstappenplan voor cultuurbeleid op scholen (2005). 7-7-2007

www.minocw.nl/documenten/brief2k : Beweging in de onderbouw Eindrapport Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004). 7-7-2007

www.asperger.net.

www.autisme-nva.nl (Website van de NVA: Nederlandse Vereniging voor Autisme)

www.landelijknetwerkautisme.nl (Informatie over onderwijs en autisme)

www.fvb.nl (Website van de Vereniging voor Vaktherapeutische beroepen)

www.stephenwiltshire.co.uk

www.stichtingpapageno.nl

www.purevusionsart.org

www.creatievetherapie.nl

AANBEVOLEN LITERATUUR

Autisme. *Van begrijpen tot begeleiden*, door Theo Peeters. Uitgeverij Houtekiet, Antwerpen (ISBN 90 5240 2302), €19,60. Dit boek geeft praktische tips over hoe om te gaan met mensen met autisme. Talloze getuigenissen van ouders en autisten, en de allerlaatste inzichten op het vlak van autibehandeling.

Voor alle duidelijkheid. Leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs, door Peter Vermeulen. Uitgeverij Epo, Berchem-Antwerpen. Dit boek schetst de randvoorwaarden voor een 'autismevriendelijke' school. De bijlagen bevatten een aantal concrete voorbeelden.

Baltussen,W, A. Clijsen en Y. Leenders. M.m.v. M. Hansen en L. de Wilde. *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders I* Landelijk Netwerk Autisme (LNA), 2003