

Universal Design for Learning voor jongeren met autisme

—

Sterre Boerkamp

Literatuuronderzoek

Docenten: Marike Hoekstra & Sandra Geelhoed

Studentnummer 100637275

2019-2020

Master Kunsteducatie

Amsterdamse hogeschool voor de Kunsten

6560 woorden



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

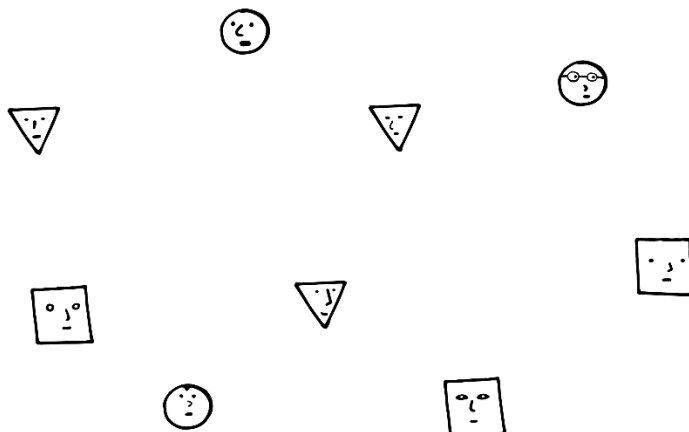
Inleiding

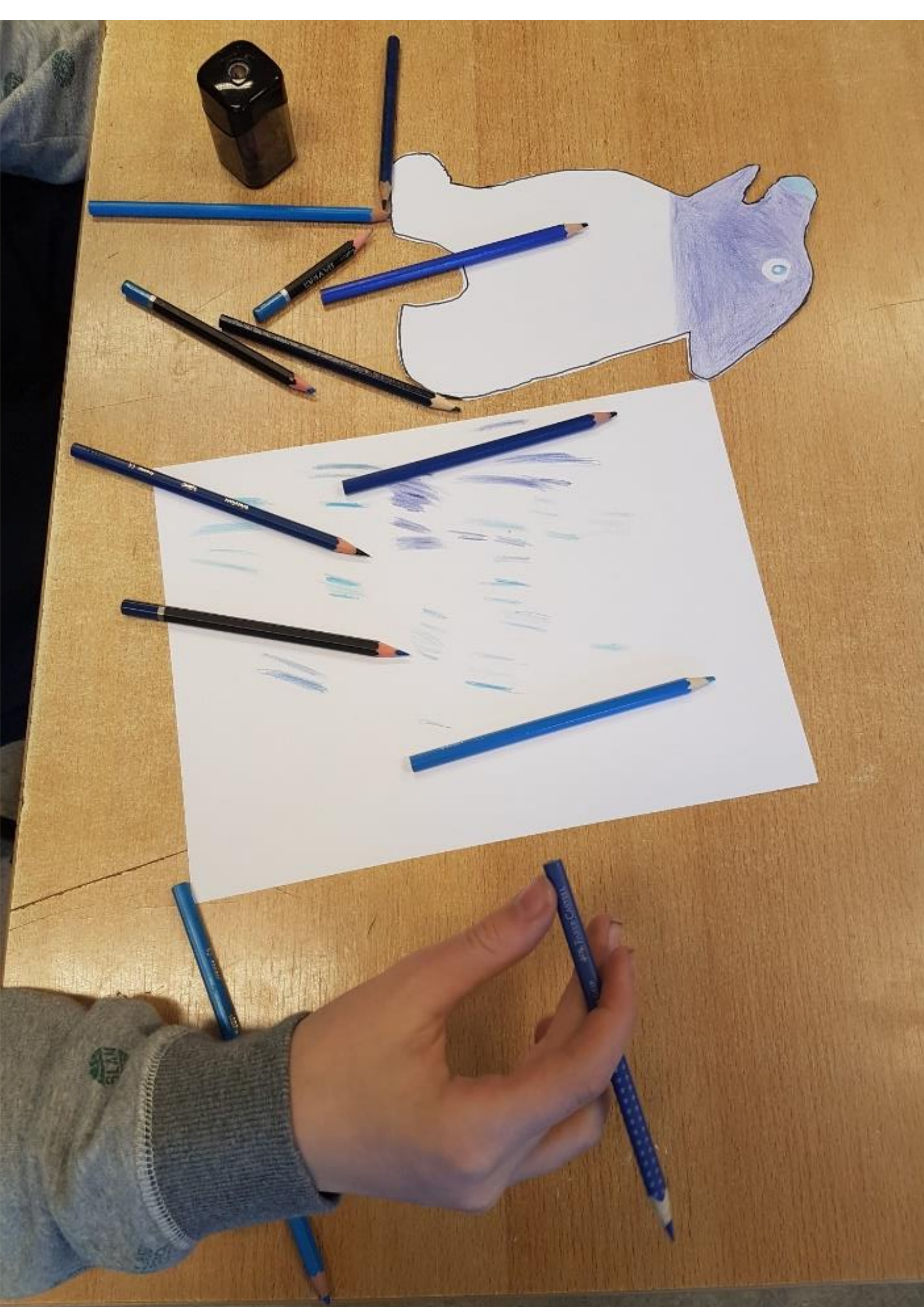
Een van de pioniers op het gebied van autisme-onderzoek, Hans Asperger, geloofde dat ‘een vleugje autisme’ onmisbaar is om succesvol te worden in de kunst of wetenschap (NvA, 2019). Hoewel het onmogelijk is om postuum een diagnose te stellen, vertoonde bijvoorbeeld Andy Warhol veel kenmerken van autisme: van de bijzondere manier waarop hij praatte en bewoog, tot de problemen die hij had met sociaal contact, en zijn obsessies, waarvan de grootste zijn eigen werk was (Fitzgerald, in James, 2010).

Ondanks dat autisme dus niet in de weg hoeft te staan van succesvol kunstenaarschap, ervaren leerlingen met een autisme spectrum stoornis, ofwel ASS, bij kunstvakken vaak problemen vanuit hun stoornis. Er zijn aanwijzingen uit de praktijk dat leerlingen met autisme relatief vaak blokkeren en moeite hebben met kunsteducatieve opdrachten (Zernitz, 2016). Een klassikale instructie in een lokaal vol geluid, rondlopende medeleerlingen, samenwerken, complexe opdrachten waarbij veel van je planning- en verbeeldingsvermogen wordt gevraagd, het kunnen allemaal struikelblokken zijn voor iemand met autisme (Gerber & Kellman, 2010; Newman-Godfrey & Stichter, 2007; American Psychiatric Association, 2013).

In mijn eigen educatieve praktijk zie ik deze moeilijkheden op dagelijkse basis. Een brugklasser blokkeerde wekenlang in de les en kon ook niet meer vertellen wat er aan de hand was, tot ik er achter kwam dat het hem niet lukte om een kleur te kiezen voor zijn tekening. Een jongen rende huilend en schreeuwend de gang op en vertelde achteraf dat hij werd overspoeld door ideeën waar zijn klasgenoten niet meteen naar wilden luisteren. Dit lijken onschuldige voorbeelden, maar veel autistische jongeren ervaren ernstige belemmeringen bij het volgen van onderwijs.

Er is nog geen eenduidige richtlijn voor een kunsteducatieve aanpak die aansluit bij autistische jongeren, noch een onderzoek dat de stand van zaken op dit vlak op grotere schaal laat zien. Een deel van het al bestaande onderzoek naar kunsteducatie bestaat uit case studies naar kinderen met ASS, wat waardevolle inzichten heeft opgeleverd over hoe sommige kinderen met deze stoornis op individuele basis kunnen worden begeleid en de vaardigheden die zij door het maken van kunst kunnen opdoen (Schleien, Mustonen, & Rynders, 1995; Kellman, 1996; Gerber & Kellman, 2010). Doordat dit onderzoek zich richtte zich op individuele jongeren en niet op klassen, is het moeilijk om uitspraken te doen over een groepsaanpak. Door de grote individuele verschillen tussen leerlingen met ASS geldt: wat voor de één werkt, hoeft voor de ander niet te werken. Docenten worstelen met het maken van gedifferentieerde, geïndividualiseerde instructie die op alle leerlingen aansluit (Glass, Meyer, & Rose, 2013).



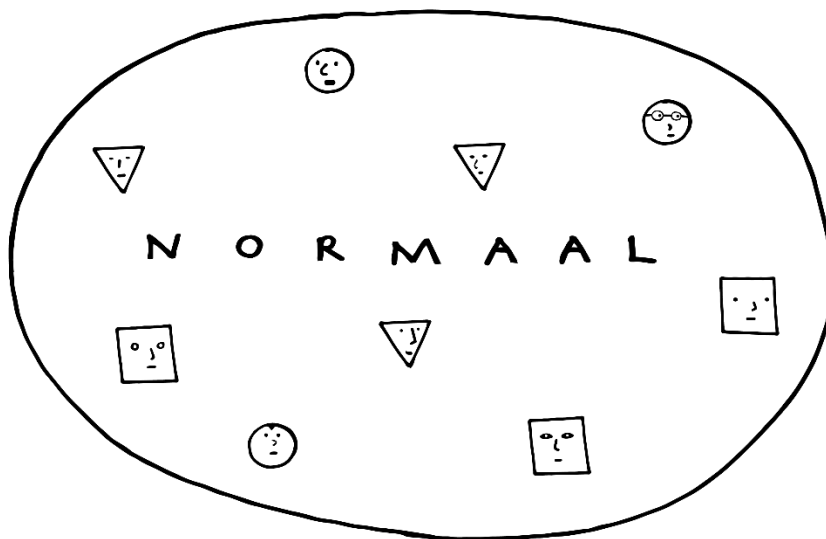


Het theoretische kader van Universal Design for Learning (UDL) geeft een wetenschappelijke basis aan het ideaal van een op diversiteit en gelijkwaardigheid ingerichte leeromgeving die aansluit bij de leerbehoeften van alle, dus ook autistische, kinderen. Het uitgangspunt van UDL is dat er in het curriculum voor ieder leerproces verschillende opties worden ingebouwd, zodat ieder kind de optie kan kiezen die het beste bij hem aansluit. Zo is er dus geen aanpassing achteraf nodig en wordt de gelijkwaardigheid vergroot (Rose & Strangman, 2007). Dit sluit goed aan bij het idee dat veel (ouders van) mensen met autisme hebben over de stoornis: we moeten af van het (medische) idee er een goed of fout brein bestaat; en accepteren dat er verschillen zijn in hoe mensen de wereld ervaren. In die zin ligt de beperking bij de manier waarop de wereld op dit moment is ingericht, en niet bij de autistische leerlingen. (Larsen, 2018; Wexter & Luethi-Garrecht, 2015).

UDL gaat uit van flexibiliteit in het inrichten van drie fundamentele leerprocessen, die corresponderen met netwerken in het brein, en die ook samenvallen met 3 door Vygotsky (1962) geformuleerde bestanddelen van het leren: waarneming van de te leren informatie, toepassing van verwerkingsstrategieën, en betrokkenheid bij het leren (Rose & Strangman, 2007). Het uitgangspunt van UDL is dat veel van de variatie tussen leerlingen in deze drie leerprocessen voorspelbaar is en dat daar dus al bij het ontwerpen van het curriculum op een systematische wijze rekening mee kan worden gehouden (Glass et al., 2013).

Zernitz (2016) maakt aannemelijk dat het soort kunst opdrachten dat in het hedendaagse onderwijs gegeven wordt vaak niet aansluit bij de mogelijkheden en sterke kanten van autistische leerlingen. Zij zullen mogelijk meer moeite hebben met opdrachten waarbij ze zelf een kunstwerk moeten verzinnen en maken, maar juist sterker zijn in waarnemingsgerichte opdrachten en analytische opdrachten. Zernitz pleit voor kunsteducatie die beter aansluit bij leerlingen met ASS, door actieve opdrachten te geven die vertrekken vanuit de waarneming, analyse en het materiaal (dat kan verf of klei zijn, maar bij dans ook bijvoorbeeld de ruimte).

UDL lijkt op het eerste gezicht een geschikt middel om weldoordachte lessen te ontwikkelen die aansluiten bij de heterogene groep die autistische leerlingen vormen. In dit onderzoek zal ik de opgedane inzichten uit onderzoek naar ASS en kunsteducatie op een systematische wijze koppelen aan de 3 UDL-pijlers. Daarbij heb ik het begrip kunsteducatie breed opvat en gekeken naar kunsteducatieve projecten zowel binnen als buiten school, en in zoveel mogelijk verschillende disciplines, van muziek tot drama tot beeldende kunst, zolang ze maar specifiek ontworpen zijn om aan te sluiten bij autistische leerlingen. Zo zal blijken of UDL een toepasbaar kader biedt om kunsteducatoren in het reguliere en speciale onderwijs vastere grond onder de voeten te geven bij het ontwerpen van lessen die recht doen aan de kwaliteiten en behoeften van jongeren met ASS.



Onderzoeksvraag

Hoe kan UDL worden toegepast op kunstlessen aan adolescenten met autisme in het regulier en speciaal voortgezet onderwijs?

Deelvragen

Wat is Universal Design for Learning (UDL)?

Wat is autisme spectrum stoornis (ASS)?

Welke onderwijsbehoeften hebben jongeren (12-18 jaar) met autisme in de context van een kunstles en hoe verhouden die zich tot de 3 functionele netwerken van de UDL-theorie?

Wat zijn bezwaren bij het inzetten van UDL voor kunstonderwijs aan jongeren met autisme?



Wat is UDL?

In de jaren '90 was er in de Verenigde Staten veel interesse in het probleem van inclusie. Door de Individuals with Disabilities Education Act Amendments in 1997 kregen studenten met een beperking recht op dezelfde toegang tot onderwijs als andere studenten. Onderzoekers bij het Center for Applied Special Technology (CAST) zochten sindsdien naar manieren om technologie in te zetten om deze leerlingen toegang te geven tot het algemene curriculum. Uit dit onderzoek is een innovatieve aanpak gekomen, Universal Design for Learning (UDL) (Edyburn, 2010; Rose & Strangman, 2007).

Het doel van UDL is het ontwerpen van een flexibel curriculum waarin leerlingen met diverse behoeftes, beperkingen en mogelijkheden tot hun recht komen. Dit uitgangspunt is een erfenis van het concept Universal Design, afkomstig uit de architectuur, waarbij gebouwen zo toegankelijk mogelijk worden ontworpen zodat er niet later nog dure en onaantrekkelijke aanpassingen aan gedaan hoeven te worden (Story, 1998).

UDL is nadrukkelijk niet hetzelfde als speciale ondersteuning voor mensen met een beperking. Iedere leerling, met of zonder beperking, krijgt dezelfde (hulp)middelen tot zijn beschikking, waarin keuzemogelijkheden zijn ingebouwd. Te denken valt aan auditieve ondersteuning waar leerlingen met dyslexie en taalachterstanden gebruik van kunnen maken, maar ook aan bijvoorbeeld de keuzemogelijkheid om een antwoord in de vorm van een filmpje, in plaats van in geschreven vorm, in te leveren. Het achterliggende idee is dat iedere leerling de middelen zal gebruiken die aansluiten bij

zijn of haar behoeften. Zeker in het voortgezet onderwijs, waar groepsdruk en “normaal” willen zijn voor veel leerlingen een grote rol spelen, is dit een essentieel verschil (Rose & Strangman, 2007).

UDL is gebaseerd op drie functies in het brein die volgens neuropsychologen een grote rol spelen in het leren (Cytowic, 1996). Een op UDL gebaseerd curriculum houdt rekening met mogelijke stoornissen in elk van deze drie netwerken, en biedt op elk van deze drie vlakken keuzemogelijkheden aan. De eerste functie, het herkenningsnetwerk oftewel waarneming, vindt plaats in de sensorische gebieden in het brein waar alle zintuiglijke prikkels worden verwerkt die binnenkomen. In het onderwijs is dit belangrijk bij het waarnemen van de lesstof, bijvoorbeeld in de vorm van tekst of lesmaterialen. Als in deze gebieden stoornissen plaatsvinden, kan de herkenning van bijvoorbeeld kleuren, gezichten, muziek, bewegingen of woorden worden belemmerd.

De tweede functie, het strategische netwerk oftewel toepassing, zorgt ervoor dat we effectieve interacties kunnen hebben met de wereld om ons heen. In het onderwijs is dit netwerk gerelateerd aan het verwerken van de lesstof, door bijvoorbeeld opdrachten te maken, antwoorden te geven en samen te werken. Het netwerk dat hierbij betrokken is bevindt zich in de frontale cortex en zorgt voor de executieve functies, zoals gerichte aandacht, planning en organisatie, coördinatie en zelfcontrole. Bij stoornissen zoals ADHD, dyslexie en autisme zijn (delen van) deze netwerken structureel of functioneel verstoord.

De derde functie, het affectieve netwerk bestaande uit het limbische systeem, zorgt voor onze biologische drijfveren en emoties en daarmee ook onze emotionele reacties op de wereld om ons heen. Dit netwerk draagt bij aan onze motivatie, doorzettingsvermogen en de mate van betrokkenheid bij wat we doen. Als delen van dit netwerk verstoord zijn, ontstaan problemen in het maken van sociale inschattingen, het waarnemen van emoties en (gepaste) emotionele reacties, zoals bij sommige vormen van autisme (Rose & Strangman, 2007).

Wat is autisme spectrum stoornis (ASS?)

De autismspectrumstoornis (ASS) is volgens de DSM-5 een neurobiologische ontwikkelingsstoornis, wat betekent dat de stoornis in aanleg aanwezig is en in de loop van iemands ontwikkeling tot uiting komt (American Psychiatric Association, 2013). Internationaal onderzoek toont aan dat ongeveer 1% van de mensen autisme heeft (Baron-Cohen et al., 2009). De verwerking van informatie door de hersenen is verstoord, vooral sociale informatie, en dit heeft invloed op verschillende ontwikkelingsgebieden. Omdat niet alle gebieden van de ontwikkeling bij iedereen met autisme even sterk getroffen worden, zijn er grote verschillen tussen mensen met autisme en wordt het een spectrum genoemd. Uit verhalen van ervaringsdeskundigen blijkt dat hoe autisme ervaren wordt, sterk verschilt tussen personen en het begrijpen hiervan en betekenisgeven hieraan kan een tijdrovende zoektocht zijn (GGZ, 2017).

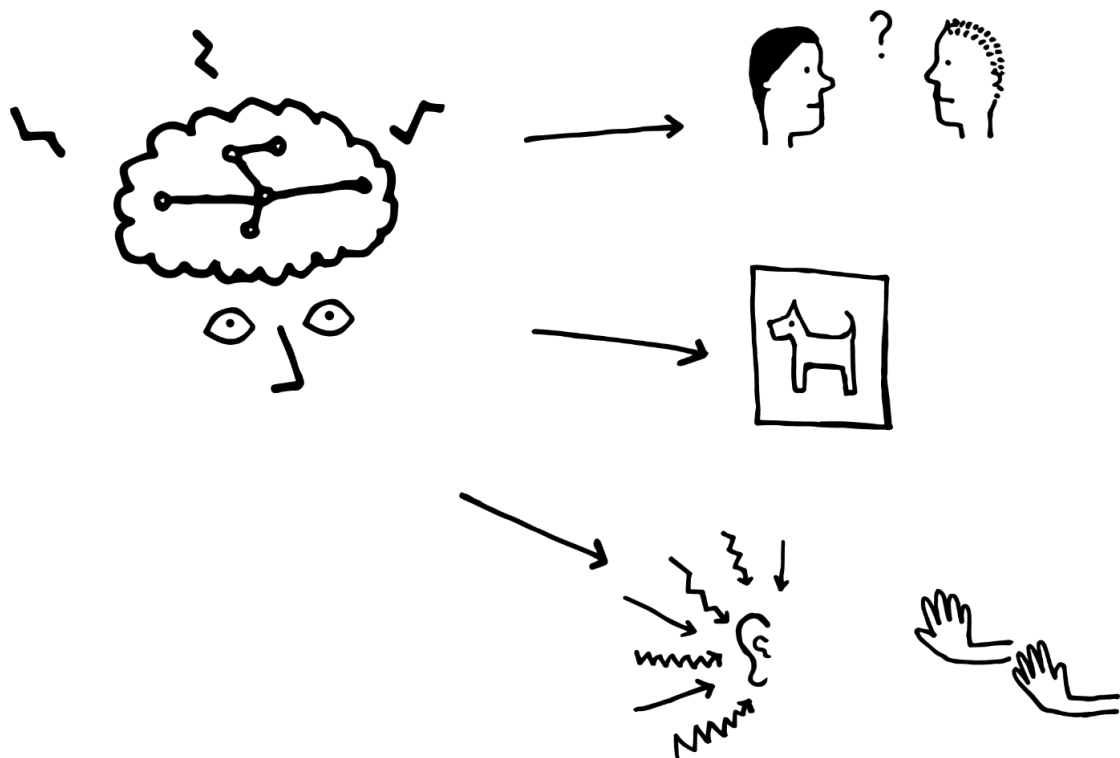
Autisme kan niet worden vastgesteld via lichamelijk onderzoek zoals hersenscans, maar alleen aan de hand van gedragskenmerken. Voor het diagnosticeren van ASS kent de DSM-5 twee hoofddomeinen: tekorten in de sociale communicatie en de aanwezigheid van beperkt, repetitief gedrag (beperkte interesses en activiteiten). De kernsymptomen zijn moeite met het ontwikkelen, onderhouden en begrijpen van relaties, een stereotype motoriek, en het vasthouden aan gefixeerde interesses.

Sinds de DSM-5 wordt ook onder- en overgevoeligheid voor zintuiglijke prikkels als kernsymptoom erkend. Vaak komen deze beide in dezelfde persoon voor: een overgevoeligheid voor bijvoorbeeld geluid en een ondergevoeligheid voor bijvoorbeeld tast. Ook overprikkeling door gevoelens en gedachten wordt vaak gerapporteerd. Veel mensen met autisme hebben vaak last van gevoelens van isolatie, depressie en angst. Dit alles kan leiden tot ‘exploderen’, heel boos en verdrietig gedrag, of dichtklappen en blokkeren (American Psychiatric Association, 2013; Green et al., 2013; Stichting AutiPassend Onderwijs Utrecht, z.d.).

Uit autobiografieën blijkt dat autisten soms een kloof ervaren tussen hun lichaam en geest, dat ze soms moeite hebben hun lichaam met hun geest aan te sturen en dat ze vaker op een visueel

associatieve manier denken. Denken in taal is voor hen niet vanzelfsprekend, en om op een verbale manier te communiceren moeten zij vaak eerst (visuele) patronen omzetten in woorden (Wexter & Luethi-Garrecht, 2015).

De Nederlandse overheid heeft de ambitie uitgesproken om via de wet Passend Onderwijs en het VN-programma “Onbeperkt Meedoen” meer inclusief onderwijs te realiseren (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2019; Ministerie van Algemene Zaken, 2018). Voor jongeren met autisme zijn deze voornemens geen overbodige luxe. Onderwijs volgen is voor veel van hen niet vanzelfsprekend. Uit cijfers van het Nederlands Autisme Register (2017) blijkt dat zeven procent van de kinderen en jongeren met autisme onder de 16 jaar in 2016 helemaal geen onderwijs volgde en dat 63 procent van de ouders van kinderen met autisme om hulp vroeg op het gebied van onderwijs.



Welke onderwijsbehoeften hebben jongeren (12-18 jaar) met autisme in de context van een kunstles en hoe verhouden die zich tot de 3 functionele netwerken van de UDL-theorie?

Bij het ontwerpen van een kunstcurriculum voor autistische leerlingen zijn er bepaalde vlakken waarop, vergeleken met neurotypische leeftijdsgenoten, variatie te verwachten valt. Rekening houdend met de eerder genoemde kernsymptomen van autisme in de DSM-5, zullen dat zijn: variatie op het perceptuele vlak; variatie in ontwikkeling, vooral als het op samenwerking aankomt; en variatie in de manier waarop leerlingen te motiveren zijn voor kunstlessen (waarvan de inhoud niet altijd overeenkomt met hun eigen precieze interesses).

De drie UDL-netwerken komen als volgt in kunstlessen terug: 1) Waarneming: verschillen in de manier waarop leerlingen kunst waarnemen en er betekenis uit construeren; 2) Toepassing: verschillen

in de manieren waarop zij in staat zijn zich door middel van kunst te uiten; 3) Affectief: verschillen in de manieren waarop leerlingen kunst ervaren en de mate van motivatie om eraan deel te nemen (Glass et al., 2013).

Voor ieder netwerk (en de daarin te verwachten variatie tussen leerlingen) dienen volgens de UDL-principes meerdere keuzemogelijkheden te worden ingebouwd om de les voor verschillende leerlingen toegankelijk te maken. Hieronder worden inzichten vanuit het onderzoek naar kunsteducatie voor autistische leerlingen geordend aan de hand van de drie UDL-netwerken, met daaruit voortkomende aanbevelingen voor de praktijk.

1. Waarneming: verschillen in de manier waarop leerlingen kunst waarnemen en er betekenis uit construeren

Zintuiglijke ervaringen hebben vaak een grote invloed op hoe autisten de wereld ervaren. Dit kan een rijkere ervaring zijn (omdat ze meer details waarnemen) maar ook een overweldigende of beangstigende ervaring. Zowel het maken als ervaren van kunst kan veel positieve zintuiglijke prikkels geven (Wexter & Luethi-Garrecht, 2015).

Een voorbeeld van hoe deze informatieverwerking het dagelijkse leven van iemand met autisme beïnvloedt, is te zien in de verwerking van gesproken taal. Omdat de (micro)expressie van een gezicht voortdurend verandert, en deze informatie door een sterke detailwaarneming allemaal binnenkomt, kan een gesprek voor een autist overweldigend zijn (Trimingham & Shaughnessy, 2016).

Zoals Zernitz (2016) al duidelijk maakte, is het voor leerlingen met autisme gunstig om een kunstopdracht te laten vertrekken vanuit de waarneming en analyse. Materialen, attributen en ook muziek, licht, geluid en dergelijke kunnen worden ingezet als een ‘transitioneel object’: een brug om interacties minder bedreigend voor autistische kinderen te maken. Zowel in het onderzoek van Vaisvaser (2019) naar creatieve groepstherapie, als in het door Trimingham en Shaughnessy (2016) omschreven interdisciplinaire project “Imagining Autism”, wordt de kinderen de kans gegeven om interacties aan te gaan met anderen, door middel van allerlei voor hen interessante voorwerpen en materialen. Het gebruik ervan verschuift zo van repetitieve handelingen naar exploratie, waarna er gedeelde ervaringen ontstaan, die zich kunnen ontwikkelen tot een groepsactiviteit.

De voorspelbare structuur van de lessen, waarin de verschillende activiteiten steeds in dezelfde volgorde plaatsvinden, gecombineerd met een ongestructureerd/vrij middendeel, hebben exploratie bevorderd in eerder onderzoek (Trimingham en Shaughnessy, 2016; Vaisvaser, 2019).

Het lokaal

De omgeving, en dus ook een kunstlokaal, kan voor autisten snel over- of onderstimulerend werken. Het is daarom belangrijk om ook in de omgeving flexibiliteit en keuzemogelijkheden in te bouwen. In hoogte verstelbare tafels, met oppervlakken die uit te breiden zijn, en verrijdbare stoelen zorgen voor bewegingsvrijheid. Ook biedt een verplaatsbare werkplek hen de mogelijkheid zich waar nodig af te zonderen of het contact met klasgenoten aan te gaan (Wexter & Luethi-Garrecht, 2015). Kinderen die erg hoog scoren op tactiele gevoeligheid kunnen misschien beter wat verder van andere klasgenoten vandaan zitten, om te voorkomen dat zij onverwachts worden aangeraakt (Ashburner et al., 2008).

Een praktisch probleem hierbij, naast de financiële investering, is dat bij veel kinderen met autisme naast het vermijden van prikkels ook prikkelzoekend gedrag voorkomt: het expres creëren van een voorspelbare, repetitieve sensorische prikkel om onderstimulatie op te heffen of om een onprettige of overweldigende stimulus uit te sluiten. Mensen met autisme hebben vaak een combinatie van sensorische over- en ondergevoeligheid, waardoor prikkelvermijdend en prikkelzoekend gedrag samengaan in één persoon. Zo zijn er leerlingen die absoluut niet willen worden aangeraakt, maar zelf wel de behoefte en neiging hebben anderen aan te raken. Er zijn ook kinderen die niet tegen harde geluiden kunnen, maar wel zelf veel (repetitieve) harde geluiden maken (Ashburner et al., 2008).

Een potentiële oplossing is het geven van een vaste plek (voor veel autisten een belangrijke bron van voorspelbaarheid) die aanpasbaar is aan de behoeftes van dat moment. Een klaslokaal waar ook een aantal extra werkplekken zijn, waar leerlingen kunnen gaan zitten als ze samen of juist alleen

willen werken, kunnen flexibiliteit bieden zonder voor andere leerlingen storende prikkels te veroorzaken.

Instructie: verbaal versus visueel

Bij het ontwerpen van curricula hebben leraren neurotypische leerlingen in hun hoofd die op een verbale, auditieve manier leren. Autisten (en andere kinderen met leerstoornissen) hebben moeite met het analyseren, interpreteren en begrijpen van op deze manier aangeboden informatie. (Wexter & Luethi-Garrecht, 2015).

Voor een inclusievere les is het dus belangrijk om minder te leunen op gesproken uitleg en meer visuele strategieën in te zetten (Ashburner et al., 2008). VTS (Visual Thinking Strategies) is een gestructureerde denkroutine om beeldende kunst te leren beschouwen en begrijpen (Glass et al., 2013). Bij VTS worden deelnemers, door het beantwoorden van een aantal specifieke vragen, uitgenodigd gedetailleerd te kijken naar een kunstwerk, dit te verbinden aan hun eigen leefwereld en de betekenis ervan te construeren door middel van een groepsgesprek. Het doel van VTS is het stimuleren van aandachtig en onderzoekend kijken, redeneren en nieuwsgierigheid. Het helpt leerlingen ook in te zien dat niet iedereen hetzelfde ziet; dat ieder een eigen gezichtspunt heeft (E. van de Bomen, persoonlijke communicatie, 29 februari 2019).

Om rekening te houden met perceptuele variatie is het kortom belangrijk om leerlingen meer controle te geven over prikkels die binnenkomen door het materiaal, de mensen, het lokaal en de instructie. Het is belangrijk dat de opbouw van de lessen een vaste structuur volgt, met een herkenbaar begin en einde, bijvoorbeeld gebruikmakend van VTS, en een vrij middendeel waarin de leerling zelf keuzes kan maken en er ruimte is om te experimenteren.

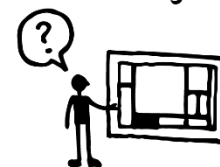
WAARNEMING

TOEPASSING

MOTIVATIE



visual thinking strategies



2. Toepassing: verschillen in de manieren waarop leerlingen in staat zijn zich door middel van kunst te uiten

Het UDL-uitgangspunt van het aanbieden van verschillende opties sluit goed aan bij kunstonderwijs. In de kunsten worden allerlei verschillende manieren van representatie aangemoedigd (van film tot muziek tot sculptuur). Hoewel sommige lesstof natuurlijk specifiek tot een bepaald medium behoort (zo vraagt beeldende kunst over het algemeen om een visuele vorm van perceptie) kan dezelfde betekenis of emotie in allerlei media worden overgebracht (Glass et al., 2013). Een praktijkvoorbeeld hiervan is authentieke kunsteducatie, die uitgaat van interdisciplinaire en procesgerichte opdrachten. Het doel is het verbinden van de leefwereld van leerlingen met de professionele hedendaagse kunstpraktijk (Heijnen, 2016).

Een voorbeeld van een kunsttoepassing in het strategische domein is de dansperformance die “Liz Lerman Dance Exchange” uitvoerde met dansers met en zonder een beperking. Het uitgangspunt voor het project was een bewegingsonderzoek naar het gebruik van allerlei rollende en bewegende voorwerpen zoals rolstoelen, karren en wielen. Doordat de natuurlijke variatie tussen de deelnemers volledig geïntegreerd is in de les, worden deze niet langer ervaren als een beperking en worden drempels voor deelname weggenomen (Glass et al., 2013).

Samenwerken wordt gezien als een essentieel onderdeel van hedendaagse kunsteducatie, zoals authentieke kunsteducatie waarbij de klas functioneert als een leergemeenschap waarin ideeën, kennis en expertise worden uitgewisseld (Haanstra, 2011; Heijnen, 2016). Voor kunstenaars is samenwerking een onlosmakelijk onderdeel van hun vak: “Professionele kunstenaars geven aan dat samenwerking hun werkproces intensiveert, interdisciplinariteit bevordert en bijdraagt aan de kwaliteit van hun werk,” (Heijnen, 2016, p.33). Voor jongeren met autisme is het niet vanzelfsprekend dat zij deze vaardigheden vanzelf opdoen door de kans te krijgen ermee te oefenen. Vanuit een UDL-standpunt is het dan ook belangrijk om ruimte te bieden voor tussenstappen die zij mogelijk nodig hebben voordat daadwerkelijk samenwerken kan plaatsvinden.

Een belangrijk startpunt hierbij is *joint attention*: het gemeenschappelijk ergens op richten van de aandacht. Het creëert mogelijkheden voor het opbouwen van een band tussen de leerlingen en docent, en zorgt ervoor dat voorwerpen (zoals materialen voor de les) worden opgemerkt. Een auditieve en fysieke aanpak werkt hierbij bevorderlijk, bijvoorbeeld door het gebruik van muziekinstrumenten en andere voor de leerlingen interessante voorwerpen. Joint attention kan vervolgens worden uitgebreid door steeds aan te sluiten bij de interesses en initiatieven van de kinderen en hen aan te moedigen deze verder te exploreren (Trimingham en Shaughnessy, 2016; McCord, 2013).

Sensorische, fysieke spellen kunnen ook zo’n tussenstap zijn met een positieve invloed op communicatie, sociale interactie en verbeelding; gebieden waarop veel autisten problemen ervaren (Trimingham en Shaughnessy, 2016). Een goed voorbeeld is de Shakespeare’s Heartbeat-methode, waarin de verhalen van Shakespeare als analogie worden gezien voor het echte leven, en waarin deelnemers van alle leeftijden en niveaus worden uitgedaagd mee te spelen met op Shakespeare gebaseerde spellen. De herhaling en voorspelbaarheid van deze spellen, gecombineerd met voortdurende aandacht voor hoe emoties voelen in het lichaam, dragen bij aan het leren uitdrukken van gevoelens en het maken van oogcontact (Hunter, 2014; Giraldo, 2019).

Kunstlessen kunnen een positief effect hebben op de sociale vaardigheden en zelfexpressie van autistische kinderen, zoals de mate waarin zij concepten aan elkaar uitleggen en uitleg over zichzelf en hun favoriete onderwerpen geven (Cervigen, Aktaş & Kot (2018). Sommige kinderen met autisme laten weinig interesse zien in het gebruik van taal, maar gebruiken wel taal als ze dit nodig hebben voor hun artistieke bezigheden (Furniss, 2008). Ook uit het onderzoek van Kuo, Ie-Ting Lin, Kuo, Kuang, & Dai (2016) blijkt dat interpersoonlijke interacties, verbale en nonverbale communicatie door kunstlessen versterkt worden, omdat de deelnemers meer gemotiveerd waren hun kunstzinnige ideeën en voorkeuren met elkaar te delen.

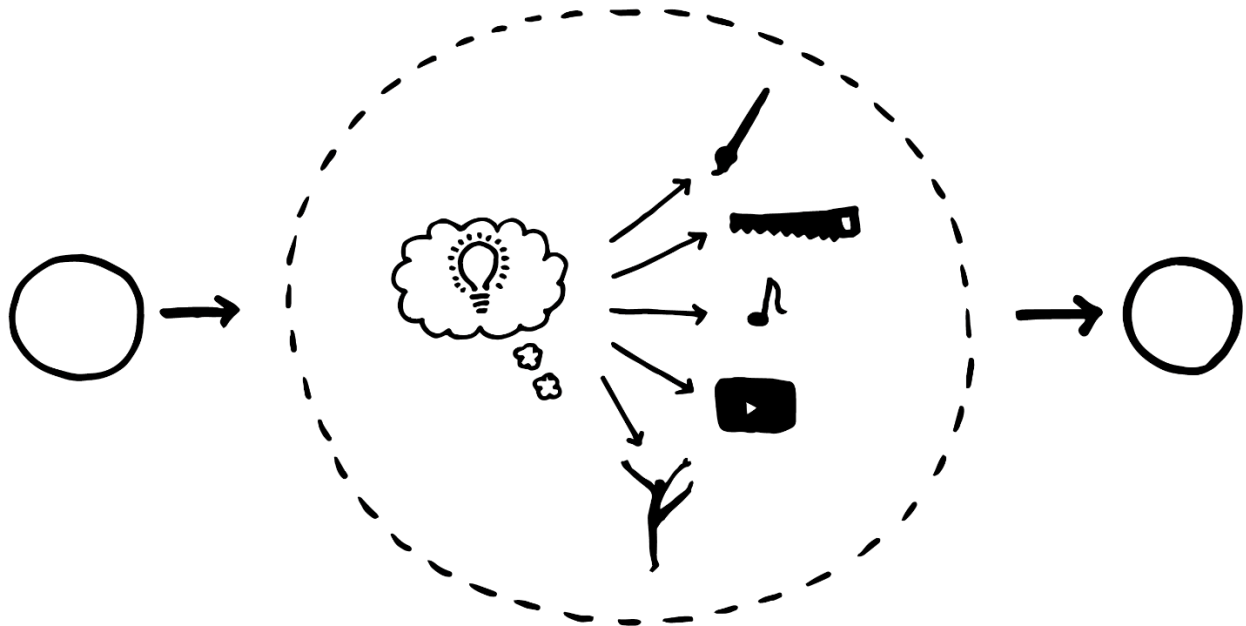
UDL geeft verschillende mogelijkheden voor het toepassen van kunstzinnige kennis, zoals het creëren van inclusieve lessen, waarbij de ‘beperking’ wordt omgezet in een kracht. Met autistische leerlingen, die over het algemeen gevoelig waarnemen, is een logische insteek om waarneming als uitgangspunt te nemen voor een kunstproject. Om te oefenen met samenwerking is het goed om

onopvallende tussenstapjes in te bouwen, zoals het gezamenlijk richten van aandacht en het herhaaldelijk gebruiken van sensorische, fysieke spellen in de les.

WAARNEMING

TOEPASSING

MOTIVATIE



3. Affectieve aspecten van het leren door kunst: verschillen in de manieren waarop leerlingen kunst ervaren en de mate van motivatie om eraan deel te nemen

Een aantal karakteristieken van het autistische syndroom, zoals de detailgerichte waarneming, zorgen ervoor dat sommige autisten een uitzonderlijk talent hebben op een specifiek vlak, bijvoorbeeld muziek, kalenders, wiskunde, maar ook kunst (Kuo et al., 2016). De talentontwikkeling van deze leerlingen is, nog meer dan bij neurotypische leerlingen, gebaseerd op het hen helpen ontdekken van hun interesses en sterke kanten, het verbeteren van hun leermotivatie, het cultiveren van zelfvertrouwen en het faciliteren van de studenten bij het bereiken van hun doelen (Kuo et al., 2016). Een curriculum dat slecht ontworpen is of onvoldoende op hen is aangepast kan schadelijk zijn voor deze studenten, omdat veel van hen te maken hebben gehad met trauma's, onbegrip en emotionele littekens (Kuo et al., 2016; Larsen, 2018). Een respectvolle en empathische benadering door de docent is bij deze leerlingen van essentieel belang:

It is the instructor's responsibility to make engagement possible for the children. For example, if a child seems to find participation particularly distressing, adapting to allow him or her to watch and observe is perfectly acceptable. It is a compassionate teaching artist who will recognize that the child is experiencing distress rather than interpreting his or her behavior as disruptive or resistant. (Hunter, 2014, p xiii)

Leerlingen met autisme hebben een grote capaciteit voor creatief en origineel denken, maar hun ervaring van de wereld is heel anders dan die van de, vaak neurotypische, docent (Trimingham en Shaughnessy, 2016). Om te begrijpen hoe autistische leerlingen het beste kunnen worden gemotiveerd voor kunstlessen (die niet altijd precies aansluiten bij hun interesses), is het van belang om te kijken naar de betekenis die het maken van kunst voor hen kan hebben.

Fitzgerald, die het vermeende autisme van beroemde kunstenaars, wetenschappers en muzikanten onderzocht heeft, ontdekte dat het maken van kunst een grote rol kan spelen in het omgaan met de verwarrende ervaring die autisme kan zijn:

After considering various cases he concludes that the autistic artist, because of his or her rather diffuse identity, and diffuse psychological boundaries, works in an effort to sort out their confused identities. The work is a focus of self-help or self-therapy; it can be an effort to sort out the perceptual puzzlement that they experience and to make sense of their autistic worlds. People with mild forms of autism often suffer from depression and artistic work can have an antidepressant effect. It is a form of self-expression for people who find other forms of expression difficult. (Fitzgerald in James, 2010, pp. 172-173)

Veel spontane kunst van autistische kinderen lijkt op dit idee aan te sluiten, in die zin dat het maken is gericht op het registreren en vastleggen van hun eigen gedachten, en niet op communicatie of expositie (Furniss, 2008). Ook in op drama en dans gebaseerde kunstprojecten is het ontdekken en het spelen op een nieuwe, niet-repetitieve manier een belangrijker doel dan het creëren van ‘opvoerbare’ resultaten (Trimingham en Shaughnessy, 2016).

Het maken van kunst is een betekenisvolle en plezierige bezigheid voor kinderen met autisme (en ook voor kinderen zonder autisme). Furniss (2008) omschrijft verschillende kunstenaars die, vaak al op jonge leeftijd, een geheel eigen, repetitieve artistieke werkwijze hadden en daarbij ook een sterke voorkeur of zelfs obsessie ontwikkelden voor specifieke onderwerpen en materialen.

Ook Kuo (2016) viel op dat zijn autistische kunststudenten echt gespecialiseerd waren in hun eigen gebied, bijvoorbeeld het tekenen van realistische details, en als dat gebied eenmaal vastligt is het moeilijk meer te veranderen. Iets wat daarbij hielp was de studenten laten zien dat er altijd iemand is met dezelfde tekenstijl, waaraan ze zich kunnen spiegelen. Volgens hem is het belangrijk om de sterke basis die de studenten al hebben als uitgangspunt te nemen, waarbij docenten de leerlingen steeds bevestiging geven over wat ze al weten en kunnen, maar hen van daaruit ook aanmoedigen om andere mogelijkheden te verkennen. Het door hem onderzochte verrijkingsprogramma is ontworpen om deelnemers zoveel mogelijk in aanraking te brengen met een variatie aan kunstvormen en -stijlen, binnen en buiten de school, want een nieuwe techniek kan uiteindelijk een blijvende favoriet worden, zo blijkt ook uit het programma. Eén van de deelnemers van het programma verwoordt de ervaring als volgt:

Creativity is like to jump out of my own box, the box that I am so used to and comfortable with. But now I often think of what I was told in the program, to jump out of the box, and I just do that to help me creating. It was quite tiring at the beginning.’ (Kuo et al., 2016, p 2154)

Furniss (2008) bevestigt dit: Voor kunstdocenten die kinderen met autisme willen begeleiden in hun artistieke vaardigheden, is het belangrijk hen te laten werken met het materiaal van hun voorkeur, en hen toe te staan hun visuele preoccupaties af te beelden, en hen in de loop van de tijd hun visuele repertoire te laten ontdekken en uitbreiden.

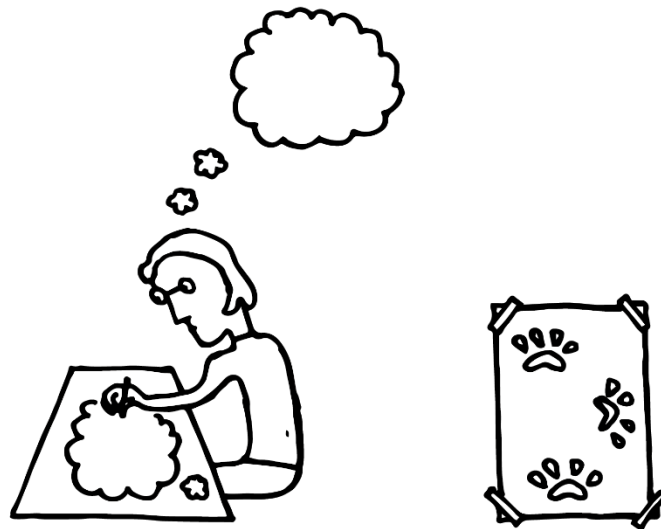
Bij de keuze voor het soort opdrachten is het belangrijk om goed te observeren in welke ontwikkelingsfase de leerling zich bevindt en de opdrachten hierop aan te sluiten. Autism is een ontwikkelingsstoornis waarbij sommige ontwikkelingen asynchroon lopen. Zo kan een kind op het interpersoonlijke vlak nog heel kinderlijk lijken, maar zich wel al op een ‘puberale’ manier verhouden tot de wereld om zich heen. Burton (2000) plaatst deze notie van ontwikkelingsfasen in relatie tot cultuur: jongeren integreren ideeën, technieken en waarden uit hun eigen cultuur. Zij nemen deze niet klakkeloos over maar destilleren eruit wat aansluit bij hun interesses.

De affectieve aspecten van het leren door kunst zijn bij autistische leerlingen zeer belangrijk. Leerlingen die interesse hebben in kunst, hebben vaak al hun eigen stijl en thematiek. Het is aan de kunstdocent om hier bij aan te sluiten en wel zó, dat het de leerling vertrouwen geeft om ook kleine stapjes buiten de comfort zone te durven zetten en zo nieuwe thema's en technieken uit te proberen. Voor leerlingen die geen intrinsieke motivatie hebben voor kunst, geldt hetzelfde: het helpt om hen te laten vertrekken vanuit hun eigen preoccupaties en daar steeds iets aan toe te voegen. Het geven van keuzeopdrachten binnen het thema van de les kan daarbij helpen, bijvoorbeeld: één opdracht vanuit materiaalonderzoek, één vanuit de analyse van een besproken kunstwerk of de omgeving, en één vanuit de eigen fantasie of interesses.

WAARNEMING

TOEPASSING

MOTIVATIE



Wat zijn bezwaren bij het inzetten van UDL voor kunstonderwijs aan jongeren met autisme?

Het feit dat in de kunst vele uitingsvormen bestaan, wil nog niet zeggen dat er in iedere kunstles vanzelfsprekend opties zijn om zelf het medium te kiezen waarin een leerling zich wil uiten. Dit sluit aan op een fundamentele kritiekpunt van Edyburn (2010) op de toepassing van UDL. Hij gaat in zijn artikel in op de moeilijkheden bij implementatie van UDL, waarmee hij veel ervaring heeft op het niveau van individuele docenten, scholen, staten en beleidsmakers. Zijn grootste zorg hierbij is dat het concept van UDL zo breed is, dat het moeilijk te definiëren en herkennen is, en daardoor uiteindelijk ook moeilijk te meten.

Om dit probleem te ondervangen heeft CAST de drie brede netwerken (herkenning, toepassing en affectief) onderverdeeld in negen richtlijnen en 31 specifiekere *checkpoints*. Deze *checkpoints* zijn gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, maar onderzoek naar het toepassen van het kader op pedagogische praktijken is relatief nieuw en de resultaten zijn niet eenduidig (Ok et al., 2016). Ook

bevestigen zij de kritiek van Edyburn: ook al beweren onderzoekers dat hun interventies op UDL gebaseerd zijn, er is grote variatie in hoe het verband gelegd wordt tussen specifieke UDL-richtlijnen en de gekozen interventies.

Een ander discussiepunt bij het toepassen van UDL in het reguliere en speciale onderwijs, is het belang van voorspelbaarheid voor autistische leerlingen. Het bieden van een grote hoeveelheid keuzemogelijkheden kan voor deze leerlingen juist een belasting vormen. Om rekening met autistische kinderen te houden is het creëren van rustige, gestructureerde leeromgevingen van groot belang (Larsen, 2018). Omdat ze een grote behoefte hebben aan voorspelbaarheid, kunnen ongestructureerde, dynamische situaties hun problemen versterken (Vaisvaser, 2019). Het onderzoek dat gedaan is naar UDL en autisme, richt zich op de technologische toepassingen zoals speciale software (Domings, Crevecoeur & Ralabate, 2014). Er is nog geen empirisch onderzoek bekend naar de toepassing van UDL op het vlak van kunsteducatie.

Conclusie: Hoe kan UDL worden toegepast op kunstlessen aan adolescenten met autisme in het regulier en speciaal voortgezet onderwijs?

Door niet achteraf voor sommige leerlingen aanpassingen te doen op het moment dat zij aangeven die nodig te hebben, maar een flexibel curriculum te bieden waarin al rekening gehouden wordt met diverse behoeften en beperkingen, creëren docenten meer gelijkwaardigheid in hun lessen. Zij kunnen zo tegemoetkomen aan de diepgewortelde behoefte van adolescenten om ‘normaal’ te zijn en erbij te horen. Zeker voor autistische jongeren, waarvan de meeste al herhaaldelijk te maken hebben gehad met afwijzing en uitsluiting, kan dit bepalend zijn voor hun vertrouwen in de docent en zichzelf.

Om autistische jongeren in het reguliere en speciale voortgezet onderwijs een kunstzinnige leeromgeving te geven waarin zij tot hun recht komen, is het belangrijk allereerst bewust te zijn van de grote verschillen in de manier waarop zij de wereld om zich heen ervaren, erop reageren en zich tot de kunstlessen verhouden. UDL biedt een kader om op deze drie vlakken (waarneming, toepassing en affectief) keuzemogelijkheden in de lessen in te bouwen, zodat deze aansluiten op deze diverse groep leerlingen.

De wereld van autistische jongeren is vaak een zintuiglijke wereld, waarin indrukken op een andere manier binnenkomen dan bij neurotypische jongeren. Een docent die zich bewust is van de grote verschillen in over- en ondergevoeligheden van de verschillende zintuigen, kan zowel in het lokaal als in de opdrachten keuzemogelijkheden geven. Het is belangrijk dat de opbouw van de lessen een vaste structuur volgt, zoals een herkenbaar begin en einde, met een vrij middendeel waarin de leerling zelf keuzes kan maken wat betreft de opdrachten en de hoeveelheid interactie. Er kan gekozen worden voor een vaste beginactiviteit, zoals het bespreken van een kunstwerk via de methode van Visual Thinking Strategies. Deze visuele strategie doet recht aan de verschillende manieren waarop leerlingen een kunstwerk ervaren en interpreteren, en sluit ook door zijn heldere structuur goed aan bij autistische leerlingen.

In het vrijere middendeel kan worden gekozen uit verschillende verwerkingsopdrachten. Actieve opdrachten die gebaseerd zijn op analyse, waarneming en het materiaal vormen een geschikt startpunt voor kunstopdrachten die voor zowel autistische als neurotypische jongeren uitdagend zijn. Een keuzeopdracht waarin zij hun eigen preoccupaties kwijt kunnen, mag hierbij niet ontbreken, want de motivatie voor kunstlessen komt bij jongeren met autisme vanuit uit de aansluiting bij hun, vaak zeer specifieke, interesses. Het werk dat zij maken is niet zozeer bedoeld om met de buitenwereld te communiceren of om geëxposeerd te worden, maar voor hun eigen plezier of om de wereld om hen heen te registreren en structureren. Vaak hebben ze als adolescent al een geheel eigen stijl of thematiek, waar zij moeilijk van afwijken. Om hun talent zoveel mogelijk te ontwikkelen kunnen kunstdocenten het beste aansluiten op wat de leerlingen al weten, kunnen en interessant vinden, en hen aanmoedigen dit zoveel mogelijk te exploreren, en van hieruit nieuwe materialen, onderwerpen en technieken toe te voegen aan hun repertoire.

Wat betreft samenwerken is het goed om de leerling hierin een keuze te bieden, zodat hij invloed heeft op de hoeveelheid prikkels die hij te verwerken krijgt. Tussen wel en niet samenwerken

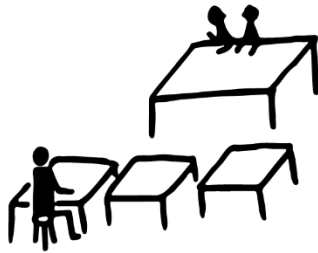
zit een overgangsgebied van tussenstappen. Omdat sociale informatie vaak overweldigend is, kunnen voorwerpen, technieken en materialen worden ingezet om gezamenlijk met de groep de aandacht op te richten. Dit kan een stap zijn naar complexere sociale interacties, zoals praten over kunst of samenwerken. Ook fysieke, sensorische spellen uit het drama-onderwijs kunnen als zo'n tussenstap fungeren.

Een nadeel van UDL is dat het nog niet getoetst is in de kunsteducatieve praktijk. Ondanks de twijfels die er bestaan over de mogelijkheid om UDL-richtlijnen te koppelen aan concrete educatieve praktijken, doen deze zeker recht aan de grote diversiteit binnen de autisme spectrum stoornis. De in dit onderzoek opgedane aanbeveling kan inspiratie bieden voor een empirisch onderzoek naar UDL in de (authentieke) kunsteducatie toegespitst op de behoeften van leerlingen met autisme. Hoe dan ook bieden de uitgangspunten van UDL een richtlijn voor een meer inclusieve lesopbouw, opdrachten, materialen en aanpak. Een docent die bereid is ruimte te geven aan de sterke kanten van autistische leerlingen, geeft hen de kans op hun eigen manier te communiceren met de wereld, en gunt zichzelf ook de kans deze wereld vanuit een nieuw perspectief te zien.

Hoe kan UDL worden toegepast
op kunstlessen aan adolescenten met autisme
in het regulier en speciaal voortgezet onderwijs?



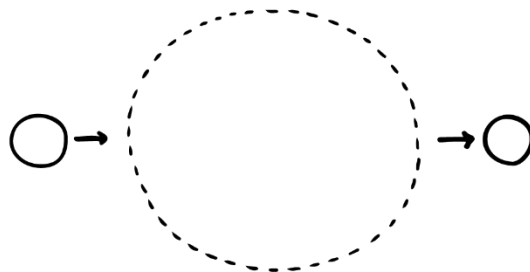
WAARNEMING



MOTIVATIE



TOEPASSING



Literatuur

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5 (R))* (Herz. ed.). Arlington: American Psychiatric Association Publishing.
- Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 564–573.
- Baron-Cohen, S., Scott, F. J., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. E., & Brayne, C. (2009). Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *British Journal of Psychiatry*, 194(6), 500–509. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.059345>
- Burton, J. M. (2000). The configuration of meaning: learner-centered art education revisited. *Studies in Art Education*, 41(4), 330–345. <https://doi.org/10.1080/00393541.2000.11651685>
- Çevirgen, A., Aktaş, B., & Kot, M. (2018). The influence of visual arts education on children with ASD. *European Journal of Special Education Research*, 3(2), 16–28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1172070>
- Cytowic, R. E. (1996). *The Neurological Side of Neuropsychology*. Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.
- Domings, Y., Crevecoeur, Y.C. & Ralabate, P. (2014). Universal Design for Learning: Meeting the Needs of Learners with Autism Spectrum Disorders. In Boser, K. I., Goodwin, M. S., & Wayland, S. C., *Technology Tools for Students with Autism* (pp. 21-42). Zaltbommel, Nederland: Van Haren Publishing.
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>
- Furniss, G.J. (2008). Celebrating the artmaking of children with autism, *Art Education*, 61(5), 8-12. <http://dx.doi.org/10.1080/00043125.2008.11518990>
- Heijnen, E. (2016). Een nieuw model voor authentieke kunsteducatie. In A. Neele, M. Tal, R. Kox, V. Meewis, L. van den Bulk (Red.), *Een kleurrijke basis: Ontwikkelingen en trends in het cultuuronderwijs*. LKCA, Utrecht.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In *Authentieke Kunsteducatie, Cultuur + Educatie 31* (p. 8-36). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hunter, K. (2015). *Shakespeare's Heartbeat* (1ste editie). Londen, Engeland: Routledge.
- Gerber, B. L., & Kellman, J. (2010). *Understanding students with autism through art*. Reston: National Art Education Association.
- GGZ. (2017, 20 november). GGZ Standaarden. Geraadpleegd op 19 januari 2020, van <https://www.ggzstandaarden.nl/zorgstandaarden/autisme/achtergronddocumenten>
- Giraldo, M. (2019). Breaking myths about autism through performance-based practices. An exploratory analysis of the Imagining Autism approach. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 237–257. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-19>
- Glass, D., Meyer, A. & Rose, D. (2013). Universal Design for Learning and the arts. *Harvard Educational Review*, 83, 98-119.
- Green, S. A., Rudie, J. D., Colich, N. L., Wood, J. J., Shirinyan, D., Hernandez, L., ... Bookheimer, S. Y. (2013). Overreactive brain responses to sensory stimuli in youth with autism spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(11), 1158–1172. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.08.004>
- James, I. (2010). Autism and art. In Bogousslavsky J, Hennerici MG, Bänzner H, Bassetti C. (Reds), *Neurological disorders in famous artists – Part 3*, *Frontiers of Neurological Neuroscience* 27. (pp 168-173). Basel, Zwitserland: Karger.
- Kellman, J. (1996). Making sense of seeing: Autism and David Marr. *Visual Arts Research*, 22(2), 76–89.
- Kuo, C.-C., Ie-Ting Lin, C., Kuo, B.-J., Kuang, C.-C., & Dai, L.-T. (2016). Learning experiences of young artists with ASD in a university enrichment program. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2144–2162. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040927>
- Larsen, C. (2018). Neurodiversity in the art classroom: a student's perspective. *Studies in Art Education*, 59(1), 77–81. <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1403790>

- McCord, K. (2013). Universal Design for Learning: special educators integrating the Orff approach into their teaching. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 188-193.
- Ministerie van Algemene Zaken. (2018, 1 juni). Programma VN-verdrag Onbeperkt meedoen! Geraadpleegd op 18 januari 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/06/01/programma-vn-verdrag-onbeperkt-meedoen>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019, 22 augustus). Doelen passend onderwijs. Geraadpleegd op 18 januari 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Nederlands Autisme Register. (2017). Nederlands Autisme Register - Publicaties. Geraadpleegd op 18 januari 2020, van <https://www.nederlandsautismeregister.nl/publicaties/>
- Newman-Godfrey, A., & Stichter, L. (2017). Visual arts curriculum for students with autism spectrum disorder. In H.-M. Chiang (Red.), *Curricula for Teaching Students with Autism Spectrum Disorder* (pp. 161–193). New York: Springer International Publishing.
- NVA - Syndroom van Asperger. (2019, 23 januari). Geraadpleegd op 18 januari 2020, van <https://www.autisme.nl/over-autisme/wat-is-autisme/asperger/>
- Rose, D.H. & Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society*, 5(4), 381–391.
- Schleien, S.J., Mustonen, T., & Rynders, J.E. (1995). Participation of children with autism and nondisabled peers in a cooperatively structured community art program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 397-413.
- Stichting AntiPassend Onderwijs Utrecht. (z.d.). Autisme en vastlopen in je hoofd - Stichting AntiPassend Onderwijs Utrecht. Geraadpleegd op 19 januari 2020, van <http://www.autipassendonderwijsutrecht.nl/autisme-en-vastlopen-in-je-hoofd>
- Story, M. F. (1998). Maximizing Usability: The Principles of Universal Design. *Assistive Technology*, 10(1), 4–12. <https://doi.org/10.1080/10400435.1998.10131955>
- Trimingham, M.F. & Shaughnessy, N. (2016). Material voices: intermediality and autism. *Research in Drama Education*, 21 (3), 293-308.
- Vaisvaser S. (2019). Moving along and beyond the spectrum: creative group therapy for children with autism. *Frontiers in Psychology*, 10:417. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00417
- Vygotsky, L.S., Hanfmann, E., Vakar, G. (1962). *Thought and Language*. New York, United States of America: MIT Press
- Wexter, A. & Luethi-Garreth, A. (2015). Beyond accommodations: designing for nonverbal/nonauditory learners in the inclusive art room. *Art Education*, 68(2), 14-21.
- Zernitz, Z. (2016). Kunsteducatie: ‘stepping stone’ of struikelblok voor leerlingen met autisme? *Cultuur+Educatie*, 16(45), 29–38.