

# De kracht van neurodiversiteit in het kunstonderwijs

—  
Maritza Rietdijk

Literatuuronderzoek

Docenten: Derrick Brown-Appenzeller en Quirijn Menken

Studentnummer 100644165

2021-2022

Master Kunsteducatie

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

5561 woorden



**Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten**

**What I felt after I was diagnosed at 20**

Potential  
Energy,  
Infinite  
And soft,  
Rolling  
Clear waves  
Of starry  
Blossoms.  
Steadily  
Growing  
Like iron  
On trees,  
Morphing  
Into  
Wavering gold  
By a few simple words.

Emma Foster (2021)

## *Inhoudsopgave*

<i>Inleiding</i> .....	4
<i>Probleemstelling</i> .....	4
<i>Relevantie</i> .....	5
<i>Onderzoeksvraag</i> .....	5
<i>Begripsbepaling</i> .....	6
<i>Deelvraag 1: Wat is autisme benaderd vanuit de psychiatrie?</i> .....	7
<i>Deelvraag 2: Wat is autisme benaderd vanuit het concept neurodiversiteit?</i> .....	9
<i>Deelvraag 3: Waar staat kunsteducatie nu in relatie tot autistische jongeren?</i> .....	10
<i>Deelvraag 4: Welke aanpassingen zijn er nodig om de talenten van autistische jongeren te laten bloeien?..</i>	14
<i>Conclusie en discussie</i> .....	17
<i>Literatuurlijst</i> .....	19
<i>Bijlagen 1</i> .....	23
<i>Bijlagen 2</i> .....	24
<i>Bijlagen 3</i> .....	27

## Inleiding

De term 'neurodiversiteit' verschijnt voor het eerst in 1998 in een Amerikaans tijdschrift genaamd: The Atlantic. Schrijver en journalist Harvey Blume (1998) geeft in zijn artikel een stem aan autistische lezers. Men steekt de draak met de neurotypische medemens (mensen zonder autisme) die zo vooringenomen zijn dat ze niet eens de voorspelbaarheid van een computer willen aanvaarden en geobsedeerd zijn door conformisme. Was er maar genezing mogelijk!

Sindsdien kreeg de term neurodiversiteit meer aandacht. En werd autisme een vorm van neurodiversiteit, waarbij er sprake is van een andere manier van hersenbedrading in plaats van de aanwezigheid van een stoornis (Armstrong, 2011). Vanuit deze visie wordt er nog steeds gestreden voor inclusie en autonomie (Kapp, 2019).

## Probleemstelling

Ondanks internationale ontwikkelingen op het gebied van inclusie van neurodivergente mensen, is het opvallend dat het Nederlandse onderwijs hierop achterblijft. Het aantal autistische kinderen dat thuis zit door gebrek aan passend onderwijs groeit alleen maar, ondanks pogingen van de overheid om dat probleem aan te pakken (Balans, vereniging voor ouders, 2021).

Onlangs heeft de Onderwijsraad (2020) de opdracht aan het onderwijs gegeven om inclusiever te worden. Het rapport 'Steeds inclusiever' heeft als doel kinderen met een beperking degelijke toerusting en ondersteuning te bieden, zodat zij mee kunnen doen aan de samenleving. NVA Expertgroep Autisme & Onderwijs (2021) is kritisch op dit rapport. Zij beargumenteren dat het idee van de Onderwijsraad die mensen met een beperking wil bijspijkeren om aan de norm te voldoen niet inclusief is. Autistische kinderen beleven de wereld anders. En hebben dus andere onderwijsbehoeften.

De belevingswereld van autistische kinderen heeft zijn eigen rijkheid die terug te zien is in hun kunstwerken (Furniss, 2008). Amanda Baggs, een autistische vrouw heeft haar leven lang getracht duidelijk te maken wat die rijkheid van haar perceptie op de wereld is.

"The problem with people quantifying that richness is that they completely forget it is infinite compared to the broadest of humanity's finite capacities. A similar problem happens when people try to quantify personhood. The richness I experience of the world is not merely a more limited version of other people's experiences. My experiences have their own richness that other people may not be able to see, and

they are far more than a mere lack of movement, conventional thought, speech, language, or perception.” (Baggs, 2009, p. 10)

Helaas wordt haar manier van de wereld beleven vooral gezien als een probleem en gedefinieerd als een stoornis. Daarmee stigmatiseren wij mensen en gaan we voorbij aan de talenten en mogelijkheden die mensen als Amanda Baggs te bieden hebben (Eisenhauer, 2017). Bovendien nodigt het kunstdocenten niet uit om zich in te leven in een andere belevingswerelden (Wexler, 2011). De eigenheid en subjectiviteit van autistische mensen loopt hierdoor gevaar en dat is terug te zien in het onderwijs (Claassen, 2021).

## Relevantie

Niet alleen in het onderwijs, maar ook in het kunstonderwijs lopen autistische kinderen nog wel eens vast. Zoë Zernitz, onderzoeker voor het LKCA ziet dit als een urgent probleem. Zernitz (2016) constateert dat kunstdocenten er regelmatig tegenaan lopen dat er een gebrek aan creativiteit is bij autistische kinderen als er iets gecreëerd moet worden. Terwijl Furniss (2008) beargumenteert dat het creëren van kunst juist zeer betekenisvol is voor autistische kinderen en een manier is om zichzelf te uiten. Bovendien kan kunst een ingang zijn voor het eigen maken van andere competenties.

Daar komt bij dat kunstonderwijs langzaam onderdeel wordt van het inspectierapport. Culturele vaardigheden worden steeds belangrijker in het onderwijs van de toekomst. Een leerachterstand in het kunstonderwijs kan dus gevolgen hebben voor latere scholing en het beoefenen van een beroep (Zernitz, 2016; Bureau Platform Onderwijs 2032, 2016). Een andere benadering voor autisme dat nu als probleem wordt gezien, zou heel goed een oplossing kunnen zijn.

Door de internationale ontwikkelingen op het gebied van neurodiversiteit en de afwezigheid van implementatie van dit idee in ons kunstonderwijs ben ik nieuwsgierig geworden naar hoe we ons kunstonderwijs kunnen inrichten als we uitgaan van de kracht van autisme en de plek die autisme inneemt in een neurodivers klaslokaal.

Je weet immers nooit welke hersenbedrading het beste van pas komt in bepaalde situaties (Blume, 1998).

## Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt als volgt: *Hoe kan neurodiversiteit bijdragen aan een meer inclusief kunstonderwijs voor autistische jongeren in de leeftijd van 12 tot 18 jaar?*

Om tot een gedegen antwoord te komen zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. *Wat is autisme benaderd vanuit de psychiatrie?*
2. *Wat is autisme benaderd vanuit neurodiversiteit?*
3. *Waar staat kunstonderwijs nu in relatie tot autistische jongeren?*
4. *Welke aanpassingen zijn er nodig om de talenten van autistische jongeren te laten bloeien?*

## Begripsbepaling

### *Neurodiversiteit*

Hoewel de term neurodiversiteit dankzij 'autistic rights movement' een bekendere naam heeft gekregen zijn er ook vele definities aan toegekend en is het begrip ook politiek en sociaal beladen geraakt. Bovendien is er discussie over welke hersencondities hieronder vallen (Armstrong, 2011).

Neurodiversiteit betekent een variatie in neuro-cognitieve functies en omvat alle neurodivergenties die in het menselijk brein kunnen voor komen, zoals autisme, dyslexie of Gilles de La Tourette. Maar ook het meer sociaal geaccepteerde neuro typische brein valt hieronder (Kapp, 2019). Dit correspondeert met het idee van Walker (2013), waarbij er geen goed of fout brein bestaat. In dit onderzoek zal deze benadering worden toegepast op de neurodivergentie autisme.

### *Kunstonderwijs*

De begrippen kunstonderwijs en cultuuronderwijs waren oorspronkelijk verwarrend en minder goed afgebakend (Van Heusden, 2010). Sinds er een leerplankader is gemaakt is er een scheiding aangebracht in kunstonderwijs en cultuuronderwijs. Cultuuronderwijs gaat over een cultureel bewustzijn creëren en wordt daardoor breder opgevat dan kunstonderwijs. Kunstonderwijs is onderdeel van cultuuronderwijs (LKCA, z.d.).

Onder kunstonderwijs verstaat men leren over kunst en met kunst. In het kunstonderwijs staan de disciplines muziek, theater, beeldende kunst, dans, literatuur, film, poëzie en architectuur centraal. Zowel klassieke kunst als hedendaagse mediakunst, Urban arts, toegepaste kunst en interdisciplinaire vormen worden behandeld. Kunstonderwijs vindt plaats op drie niveaus, het produceren van kunst, het ervaren van kunst en het reflecteren op kunst (LKCA, z.d.).

In dit onderzoek wordt de nadruk op kunstonderwijs gelegd, zoals gedefinieerd door het LKCA.

### *Inclusie*

Inclusie betekent in het fundamenteel dat men onderdeel is van het geheel. In Nederland wordt inclusie vaak verward met participatie. Er wordt een norm bepaald en mensen worden uitgenodigd mee te doen eventueel met de nodige aanpassingen. Deze opvatting over inclusie staat de eigenheid van iemand in de weg. Men moet zich immers aanpassen om mee te kunnen doen (Claassen, 2021).

Zal en Kwekkeboom (2016) definiëren begrip inclusie als het volwaardig mee kunnen doen aan de samenleving waarbij de beperkende werking van de samenleving als oorzaak van uitsluiting wordt aangewezen. Dit correspondeert met de *'social model of disability'*, waarbij men beperkt wordt door de omgeving en niet door de beperking zelf (Oliver, 2009). Deze relationele benadering waarbij iedereen een uniek onderdeel van de samenleving is en de beperking ligt bij de omgeving zal centraal staan in dit onderzoek.

### *Autistische leerlingen*

In dit onderzoek zal geschreven worden over autistische leerlingen en niet over leerlingen met autisme. Hoewel hier nog discussie over is in de autistische gemeenschap pleiten de meeste onderzoekers die hier geciteerd worden voor de eerste benadering die zij *'the identity first language'* noemen. Zij zien autisme namelijk niet als een ziekte die zij met zich meedragen, maar als onderdeel van hun identiteit. (Larsen, 2016; Walker 2013; Derby 2013)

Bovendien wordt er volgens Derby (2013) veel onderzoek gedaan naar autisme, zonder inbreng van autistische mensen. Dat leidt nogal eens tot kwetsend taalgebruik. Hij benadrukt dat schrijven over autisme niet los kan staan van de mensen en dat onderzoekers hier met respect mee om behoren te gaan. In dit onderzoek zal daaraan gehoor worden gegeven.

### Deelvraag 1: Wat is autisme benaderd vanuit de psychiatrie?

Deze paragraaf gaat in op de psychiatrische benadering van autisme en wat de gevolgen van deze zienswijze is op onze maatschappij en ons onderwijs.

### *Autisme vanuit de psychiatrie*

In de psychiatrie wordt autisme pas gezien als een medische stoornis als er sprake is van een functiebeperking. Psychiater Wouter Staal legt uit in het digitale tijdschrift *'Balans'* dat

men spreekt van een functiebeperking als de psychologische, sociale en emotionele ontwikkeling anders verloopt dan verwacht wordt (Balans, een vereniging voor ouders, z.d).

Om een de diagnose autisme te stellen wordt in Nederland gebruik gemaakt van de DSM-5. DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders) is een diagnostisch handboek opgesteld en uitgegeven door The American Psychiatric Association, waarin psychische stoornissen worden geclassificeerd. De criteria die bepalend zijn voor deze stoornissen berusten op internationale afspraken en inzichten verkregen uit wetenschappelijk onderzoek (Nederlandse Vereniging Voor Psychiatrie, z.d.). Voor de kenmerken die bij de diagnostiek worden gehanteerd, zie bijlagen 1.

Hoewel in de psychiatrie overwegend wordt gesproken van een stoornis, spreekt Baron-Cohen (2009), bekend van de *'theory of mind'*, liever over een conditie. Dat impliceert namelijk dat er niet alleen beperkingen zijn, maar ook cognitieve voordelen.

De Nederlandse cultuur, gekenmerkt door individualisme, neoliberale politiek en meritocratie, vervalt in twee culturele denkkaders. Namelijk de maakbaarheid van gedrag en de medicalisering van afwijkend gedrag. Deze denkkaders zijn ook terug te zien in de opvoeding en het onderwijs. Kinderen worden al jong bijgebracht om functioneel, efficiënt en hard te werken om erbij te horen. Het gevolg daarvan is dat inclusie in Nederland vooral wordt gezien in termen van gelijke rechten en participeren voor economisch gewin. Behandelingen voor autisme worden vanuit deze visie ingezet om gedrag aan te passen, waardoor de patiënt zo min mogelijk belemmeringen ervaart om mee te doen (Claassen, 2021, p.9).

Scholen worden vaak ingericht op neurotypische leerlingen. Dat zorgt voor de nodige frustratie bij autistische leerlingen die veel meer moeite hebben om de omgeving en hun eigen gedachten te ordenen in overeenstemming met de verwachtingen van de school (Wexler & Luethi-Garrecht, 2015). Omdat scholen vaak niet in staat zijn om zelf aanpassingen te treffen, hebben veel autistische leerlingen moeite met het vinden van een passende school (Balans, vereniging voor ouders, 2021).

### *Samenvatting*

Autisme wordt vanuit de psychiatrie gezien als een stoornis en behandeling is gericht op het verlichten van de klachten en aanpassen van het gedrag, zodat participatie in de maatschappij makkelijker wordt (Nederlandse Vereniging Voor Psychiatrie, z.d.). Deze manier van benadering komt voort vanuit culturele denkkaders die zichtbaar terugkomen in ons onderwijs en ervoor zorgt dat passend onderwijs moeilijk te realiseren is.



## Deelvraag 2: Wat is autisme benaderd vanuit het concept neurodiversiteit?

Deze paragraaf gaat in op de benadering van autisme vanuit het concept neurodiversiteit en wat de voor- en nadelen zijn van deze benadering.

### *Autisme vanuit neurodiversiteit*

Het idee van neurodiversiteit heeft de laatste jaren steeds meer aandacht gekregen. En heeft de afgelopen 20 jaar een ontwikkeling doorgemaakt. Inmiddels is het begrip niet alleen toepasbaar op autisme, maar op alle neurologische verschijningen die in het menselijk brein kunnen voorkomen. Het wordt beschreven als een variatie in neurocognitieve functies (Kapp, 2019).

Voorstanders van het concept neurodiversiteit hebben kritiek op het door de psychiatrie gebruikte pathologisch model, omdat er vooral wordt gekeken naar de beperking en de behandeling met name gericht is op het aanpassen van het individu op de maatschappij (Chapman, 2020; Walker, 2013). In hoeverre iemands gedrag afwijkt van de norm, bepaalt de ernst van de stoornis (Claassen, 2021). Maar de voornaamste oorzaak van ontredde en hulpeloosheid wordt veroorzaakt door sociale barrières en normen en waarden die de maatschappij ons oplegt (Walker, 2013). Dit staat de relationele inclusie in de weg, omdat de maakbaarheid van het gedrag een grote rol speelt (Claassen, 2021).

Walker (2013) pleit daarom in haar essay *'Throw away the master's tools'* voor een neurodiversiteitsparadigma, waarin neurodiversiteit wordt gezien als een natuurlijk en gezonde variatie, er geen "normaal" brein bestaat en de sociale dynamiek vergelijkbaar is met andere vormen van menselijke variatie.

Vanuit deze gedachte zijn er vele voordelen en goede eigenschappen te benoemen passend bij het gedachtegoed van neurodiversiteit. Zo heeft Baron-Cohen (2004) autisme op een schaal van systemisch naar empathisch gezet. Hij becommentarieert dat autistische mensen meer systemisch denken en handelen. Armstrong (2011) gebruikt vervolgens deze theorie in zijn constatering dat veel autistische kinderen een fascinatie hebben voor systemen. Dat kan variëren van videorecorders tot de passagierslijst van de Titanic. Hij stelt dat deze fascinaties in de psychiatrie vaak worden aangemerkt als beperkt of een obsessie. Terwijl het ook gezien kan worden voor wat het is: een fascinatie voor een specifiek systeem. Wij hebben deze vaardigheden nodig in onze maatschappij voor bijvoorbeeld het toepassen van programmeertaal, wetenschappelijk onderzoek en de ontwikkeling van mechanica.

Een ander sterk ontwikkelde vaardigheid is de opmerkzaamheid voor details. Door psychiaters wordt deze vaardigheid echter gezien als een beperking, omdat men het geheel niet kan overzien. Maar men gaat hierin voorbij aan het talent voor het opmerken van details.

Dawson et al. (2007) stelt daarom voor om te spreken over “versterkt perceptueel vermogen”. Dit legt de nadruk op de mogelijkheden in plaats van de beperking.

Dit wil echter niet zeggen dat de kous daarmee af is. Armstrong (2011) benoemt dat het uitdagen van autistische kinderen om uit hun comfortzone te komen heel belangrijk is. Als het maar aansluit op hun eigen unieke manier van leren.

Er is ook kritiek op het idee van neurodiversiteit. Dit idee impliceert namelijk dat er geen genezing nodig is, terwijl er ook geluiden op gaan vanuit de autistische gemeenschap dat er grote behoefte is om wat zij zien als beperkingen te verlichten. Zij kunnen dus niet zonder het pathologisch model. Bovendien is het moeilijk om te spreken voor iedereen, aangezien niet alle autistische mensen over taal beschikken (Kapp et al, 2019).

### *Samenvatting*

Er gaan steeds meer geluiden op om autisme te zien als een vorm van neurodiversiteit. Binnen deze benadering is autisme slechts een andere manier van hersenbedrading en is behandeling niet of nauwelijks nodig. Vanuit dit idee zijn veel talenten te ontdekken, die door de psychiatrie gezien worden als beperking (Armstrong, 2011).

Een kanttekening is dat niet iedereen zich gehoord voelt in dit model, aangezien er ook mensen zijn die wel degelijk belemmeringen ervaren en zouden willen genezen. (Kapp, 2019).

### Deelvraag 3: Waar staat kunsteducatie nu in relatie tot autistische jongeren?

Om inzicht te krijgen in de huidige status van het kunstonderwijs met betrekking tot autistische jongeren wordt eerst bekeken welke vaardigheden de kunstvakken aanspreken. Vervolgens wordt gepoogd te belichten in welke vaardigheden autistische jongeren uitblinken. Tot slot gaat deze paragraaf in op de tekortkomingen en sterke punten van het huidige kunstonderwijs in relatie tot autistische jongeren.

#### *Belangrijke vaardigheden in het kunstonderwijs*

Naar aanleiding van de regeling ‘Versterking van het cultuuronderwijs in het primair onderwijs’ heeft Barend van Heusden, hoogleraar cultuur en cognitie gezocht naar een meer gefundeerde definitie van wat kunst en cultuuronderwijs precies inhoudt en welke vaardigheden er worden aangesproken (Van Heusden, 2010).

Men spreekt van vier culturele basisvaardigheden die mensen in staat stellen zich tot de wereld te verhouden. Het gaat hier om waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en

analyseren. De eerste vaardigheid, waarnemen, is sensorisch en concreet. Door waar te nemen wordt een geheugen opgebouwd en ontwikkelt men mogelijkheden om te herkennen en ons geheugen aan te passen aan veranderde omstandigheden. De tweede vaardigheid, verbeelding, is een motorische vaardigheid. Het gaat om dat wat je hebt waargenomen ook kan manipuleren. Met bekende elementen wordt iets nieuws gecreëerd. Het stelt ons in staat om iets voor te stellen, ook al heeft dat nog niet plaats gevonden. De derde vaardigheid, conceptualisering is ook een motorische vaardigheid. Deze vaardigheid is abstracter van aard en ligt ten grondslag aan de taal. Het geeft ons de mogelijkheid om verschillende herinneringen op te slaan onder één noemer. De laatste vaardigheid, analyseren is ook een sensorische vaardigheid, maar minder concreet dan alleen waarnemen. De omgeving wordt nu gestructureerd en gecategoriseerd (Van Heusden, 2010, pp.13-17).

Kunstonderwijs spreekt al deze vaardigheden aan. Waarbij onderscheid gemaakt kan worden tussen receptieve vaardigheden en actieve vaardigheden. Onder receptieve vaardigheden verstaat men het ervaren en ondergaan van kunst, zoals een bezoek aan een museum of een voorstelling. Onder actieve vaardigheden verstaat men het maken van artistieke producten, materiaalbeheersing, creativiteit, samenwerken, vormgeven, experimenteren en een concept bedenken en uitvoeren (Zernitz, 2016 p. 33).

Hier horen ook reflectieve vaardigheden bij. Dat houdt in het reflecteren op eigen werk en productieproces daarvan. En het beschouwen en interpreteren van (professionele) kunst. Deze zijn verweven met receptieve en actieve vaardigheden. (Oostwoud Woudenes & Haanstra, 1997).

Ook 21<sup>ste</sup> -eeuwse vaardigheden zijn belangrijke vaardigheden die in het onderwijs een grote plek innemen. (Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, Van Der, M., 2014) Het kunstonderwijs doet in meer en mindere mate op al deze vaardigheden een beroep. Voor uitleg van deze vaardigheden, zie bijlagen 2.

### *Eigenschappen van autistische leerlingen die sterk tot uiting komen in het kunstonderwijs*

Zernitz (2016) schetst in haar onderzoek een cognitief profiel voor autistische leerlingen gebruik makend van de cognitieve theorie van culturele basisvaardigheden van Van Heusden (2010), die hierboven beschreven staan. Zij maakt onderscheid tussen accommoderende vaardigheden en assimilerende vaardigheden. Accomoderende vaardigheden zijn sensorisch van aard en geven ons de mogelijkheid de omgeving in ons op te nemen. Dit proces kan concreet verlopen, maar ook abstract doordat er analyse, categorisatie of structurering plaats vindt. Onder assimileren verstaat zij het vormgeven van de waarneming door deze te manipuleren. Waarnemen en analyseren zijn accomoderende vaardigheden en verbeelden en conceptualiseren zijn assimilerende vaardigheden. De

talenten van autistische leerlingen liggen vooral in de accommoderende vaardigheden, (zoals versterkt perceptueel vermogen, een goed geheugen voor details en een sterke neiging tot systematiseren).

Het onderzoek van Furniss (2008) sluit hierbij aan. Autistische leerlingen hebben vaak een goed visueel geheugen en zijn visueel ruimtelijk ingesteld. In haar onderzoek geeft zij voorbeelden van hypersensitiviteit voor bijvoorbeeld kleur en patronen en een gevoel voor verhoudingen en compositie.

Ook Larsen (2016) omschrijft soortgelijke talenten. Autistische personen bezitten sterke visuele vaardigheden en zijn goed in het opmerken van details. Zij noemt als voorbeeld het werk van de autistische kunstenaar Stephen Wiltshire (2017). Hij is in staat om een landschap tot in detail na te schilderen, zelfs als hij dit landschap heel vluchtig heeft bekeken. Voor meer voorbeelden, zie bijlagen 3.

### *Tekortkomingen en sterke punten in het kunstonderwijs t.o.v. autistische leerlingen*

Derby (2013) constateert dat het kunstonderwijs tekortschiet als het gaat om inclusie van gehandicapte jongeren. Het gedane onderzoek is schaars en meestal uitgevoerd door niet-gehandicapte onderzoekers. De perspectieven van de onderzoekers en de mensen om wie het gaat komen daardoor niet altijd overeen. Wexler (2011) constateert dat er noodzaak is aan meer kennis om kinderen met een variëteit aan mogelijkheden goed kunstonderwijs te bieden. Leren en lesgeven moeten meer op elkaar afgestemd worden. Haar onderzoek toont aan dat transdisciplinariteit tussen kunstonderwijs en *disability studies* vruchtbaar kunnen zijn voor een meer inclusieve aanpak van kunstonderwijs. Echter, de aanbevelingen in dit onderzoek zijn niet geïntegreerd in mainstream onderzoek rondom kunstonderwijs (Derby, 2013).

Ook in het kunstlokaal komt inclusie van autistische leerlingen niet altijd goed uit de verf. Zernitz (2016) concludeert dat er in het kunstonderwijs vaak een beroep wordt gedaan op assimilerende vaardigheden, zoals het verbeelden en conceptualiseren van een kunstopdracht. Dat sluit niet geheel aan bij de talenten van autistische jongeren, die meer in de accommoderende vaardigheden liggen. Zij pleit voor meer onderzoek naar manieren om de assimilerende vaardigheden bij autistische jongeren te ontwikkelen.

Volgens het onderzoek van Wexler & Luethi-Garrecht (2015) is er in het kunstonderwijs veelal sprake van verbale instructie. Deze zijn passend voor leerlingen met een neurotypisch brein. Maar veel autistische leerlingen hebben moeite met begrijpen, interpreteren en analyseren van gesproken taal. Echter, het onderzoek naar non-verbale leerlingen kreeg een nieuwe wending. Het lokaal bleek ook een groot aandeel te hebben in de obstakels die autistische leerlingen ervaren. Er wordt nog te weinig rekening gehouden

met de zintuiglijkheid waarmee autistische leerlingen de ruimte in zich opnemen. Wexler & Luethi-Garrecht (2015) benoemen hier *'the four ways of knowing'* die bestaan uit; kinesthetisch gevoel (de manier waarop je je lichaam in de ruimte plaatst en er doorheen beweegt), intuïtie, denken en voelen. Ons onderwijs is vooral gericht op het denken en zo worden de lokalen ook ingericht. Maar de andere 'ways of knowing' zijn minstens zo belangrijk en bij autistische leerlingen dominant aanwezig. Te fel licht, te statisch meubilair of onnodig geluid zorgen voor belemmeringen in het leren. Zij pleiten daarom voor inspraak van autistische leerlingen, zodat het lokaal optimaal kan worden ingericht.

Daarnaast worden culturele instellingen nog wel eens bekritiseerd dat hun aanbod te talig is en niet aansluit bij de doelgroep in het speciaal onderwijs. Een positief punt is echter dat er veel bereidheid is vanuit culturele instellingen om hun aanbod daarop aan te passen. Ook al vergt dat meer onderzoek en samenwerking (Monsma, 2017). Autistische leerlingen in het regulier onderwijs zouden daar ook van kunnen profiteren.

Een ander positief punt is de actieve ontwikkeling van het kunstonderwijs en de vaste plek die zij veroverd in het onderwijs. Hierdoor ontstaan er bepaalde visies die helpend kunnen zijn voor autistische leerlingen, zoals het model van Heijnen (2016) dat gebaseerd is op authentiek leren. In dit model krijgt de artistieke beleving van de leerling meer ruimte en kan verder ontwikkeld worden met voorbeelden uit de professionele kunstpraktijk. Dit sluit aan op de soms nauwe fascinaties die autistische leerlingen hebben en kan een mooi uitgangspunt vormen om deze fascinaties te verrijken.

### *Samenvatting*

In deze paragraaf is de stand van het kunstonderwijs met betrekking tot autistische jongeren beschreven. Het kunstonderwijs doet o.a. een beroep op de vier culturele basisvaardigheden; waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren (Van Heusden, 2010). Het zwaartepunt in het kunstonderwijs ligt nu vooral op de assimilerende vaardigheden; verbeelden en conceptualiseren. De talenten van autistische jongeren liggen echter in de accommoderende vaardigheden; waarnemen en analyseren. Er zal onderzoek moeten worden gedaan naar hoe de assimilerende vaardigheden bij autistische jongeren kunnen worden ontwikkeld (Zernitz, 2016). Een andere tekortkoming is dat er weinig onderzoek wordt gedaan of de aanbevelingen worden niet voldoende geïmplementeerd (Derby, 2013). Daarnaast sluit het cultureel aanbod niet altijd aan, maar zijn culturele instellingen wel bereid om hieraan te werken. Positief is echter dat er steeds meer visie komt op kunstonderwijs waar autistische jongeren van zouden kunnen profiteren.

## Deelvraag 4: Welke aanpassingen zijn er nodig om de talenten van autistische jongeren te laten bloeien?

Deze paragraaf richt zich op de vraag hoe wij de omgeving en de omstandigheden kunnen aanpassen, zodat autistische jongeren kunnen floreren in het kunstonderwijs. Tenslotte wordt er aandacht besteed aan de bewustwording die nodig is om autisme een plek te kunnen geven in het kunstonderwijs.

### *Praktisch*

Om aan de leerbehoeftes van autistische kinderen te voldoen zijn er aanpassingen nodig in de omgeving. Armstrong (2011) spreekt van het identificeren van een niche constructie alvorens deze te creëren. Hij doelt daarmee op het creëren van een omgeving, waarin het kind geaccepteerd wordt zoals het is en er ruimte is voor talent en mogelijkheden.

Zowel Zernitz (2016) en Wexler & Luethi-Garreth (2015) als Furniss (2008) geven aan dat autistische leerlingen vaak sterke visuele kwaliteiten bezitten. Wexler & Luethi-Garreth (2015) concluderen in hun onderzoek dat het de voorkeur heeft om naast verbale instructie ook visuele middelen in te zetten voor instructie en verwerking van opdrachten.

Universal Design For Learning kan hierin een uitkomst bieden. Universal Design for Learning (UDL) is een raamwerk waarbinnen curricula kunnen worden ontworpen, rekening houdend met de verschillende leerbehoeftes. Binnen dit ontwerp worden verschillende manieren om de motivatie te bevorderen van waarom we leren, flexibele manieren van de herkenning van wat we leren en flexibele opties van hoe we leren aangeboden. Het idee van UDL is dat alle leerlingen hiervan kunnen profiteren (Glass et al., 2013). Echter, er kleven nog nadelen aan dit ontwerp. Een rustig en voorspelbaar leerklimaat is volgens oud-kunststudente Larsen (2016) heel belangrijk voor veel autistische leerlingen. De flexibiliteit die UDL biedt zou voor onrust en verwarring kunnen zorgen.

Zernitz (2016) stelt in haar onderzoek voor om de waarneming, die bij autistische kinderen sterk is ontwikkeld als uitgangspunt te nemen voor een kunstzinnige opdracht. Zij schetst het voorbeeld hoe kunstdocenten leerlingen vragen om met kleur te experimenteren of het materiaal zintuigelijk te onderzoeken om van daaruit het kunstwerk te laten ontstaan. Dat kan ook vanuit drama of dans door leerlingen de ruimte zintuigelijk op te laten nemen en te vertalen in lichaamsbewegingen.

Om aan te sluiten bij de specifieke interesses die autistische leerlingen kunnen hebben zou het model van Heijnen (2016) uitkomst kunnen bieden. De kracht van dit model, dat gebaseerd is op authentieke kunsteducatie ligt in de verbinding tussen professionele kunstpraktijken met de kunstbeleving en beoefening van leerlingen die plaatsvinden in de

massamedia en de populaire cultuur. Door de specifieke interesse van de leerling als uitgangspunt te nemen is er ruimte om de blik van de leerling te verruimen met maatschappelijke thema's en professionele kunst die hierbij aansluiten. Dit moet echter in kleine stapjes gebeuren en vergt soms wat geduld, want Furniss (2008) geeft aan dat autistische leerlingen lang aan hun eigen idee en voorkeuren kunnen vasthouden. Wellicht is er meer onderzoek nodig naar hoe dit model het beste kan aansluiten.

De inrichting van het lokaal is ook een voorbeeld van een nicheconstructie. Hoewel er grote verschillen zijn tussen individuen laten Wexler & Luethi-Garrecht (2015) in hun onderzoek zien dat autistische kinderen de ruimte vaak op een zintuigelijke manier waarnemen, bovendien is er vaak sprake van een disconnectie tussen lichaam en geest. Om meer lichamelijke vrijheid te garanderen bevelen zij het gebruik van stoelen en tafels aan die verstelbaar zijn in hoogte en kunnen rollen. Op deze manier krijgen leerlingen niet alleen de mogelijkheid om hun lichaam in de ruimte te plaatsen, maar hebben ze ook de mogelijkheid om zich af te sluiten op het moment dat er over- of onderstimulatie van prikkels plaatsvindt. Het op deze manier inrichten van de ruimte geeft meer mogelijkheden om "*the four ways of knowing*" zoals hierboven besproken te accommoderen.

### *Bewustwording*

Het construeren van een niche constructie is echter niet voldoende. Om inclusiviteit van neurodivergente mensen te bevorderen is het nodig om bewust te worden van onze eigen positie en de wereld die is ingericht conform de normen van *ableism* (Eisenhauer, 2007). *Ableism* wordt gedefinieerd als de overtuiging dat mensen zonder handicaps een beter leven, een beter lichaam en betere hersens hebben dan gehandicapte mensen (Autistic Self Advocacy Network, z.d.).

*Ableism*, net als andere sociaal-politieke kwesties, is gerelateerd aan machtsstructuren, vooroordelen, discriminatie en privileges van niet-gehandicapten (Eisenhauer, 2007, p. 8). Derby (2016) vult aan dat *ableism* nog niet voldoende wordt erkend.

"While ableism is similar to other -isms, I suggest that it differs in that it operates below our cultural radar and remains socially acceptable." (Derby, 2016, p. 102)

De manier waarop er gekeken wordt naar mensen met handicaps in het algemeen en hoe deze mensen worden gerepresenteerd in de samenleving is nog steeds stigmatiserend en houdt de mythe in stand dat kunst van gehandicapte kunstenaars minder waard is (Eisenhauer, 2007). Om deze reden beargumenteert Larsen (2018) dat het voor

kunstdocenten en studenten belangrijk is om een beter begrip te krijgen van *ableism* en neurologische verschillen tussen studenten.

Zowel Eisenhauer (2007) als Derby (2016) pleiten ervoor om *ableism* een volwaardig onderdeel te maken van het kunstcurriculum van kunststudenten en aankomende kunstdocenten. Eisenhauer (2007) beargumenteert dat inclusie niet alleen gaat over aanpassingen in het onderwijs, waardoor gehandicapte kunststudenten mee kunnen doen. Het gaat ook over *ableism* in de kunstwereld als sociaal-politieke kwestie. Zij neemt het affirmatieve model van Swain en French als uitgangspunt. Het affirmatieve model gaat een stap verder dan het sociale model. Daar waar Blandy (1991) voorstelt om aankomende docenten kennis te laten maken met gehandicapte mensen om het concept beter te begrijpen, opereert het affirmatieve model vanuit de gehandicapten community. Zij laten hun stem horen. Eisenhauer (2007) toont aan dat performance art gecreëerd vanuit het affirmatieve model, de kwestie van *ableism* kan aankaarten, het dominante discours rondom *ableism* kan openbreken en mensen bewust maakt van hun privileges. Dat levert interessante informatie op voor de ontwikkeling van een kunstcurriculum.

Derby (2016) heeft n.a.v. deze bevindingen een lessen reeks ontworpen rondom *ableism* voor zijn eigen kunststudenten met als doel het integreren van *Disability Studies* om zo het bestaande curriculum te verbreden en transdisciplinariteit te ontlocken. Door middel van gesprekken met zijn studenten, het laten maken van een kunstwerk dat ingaat op *ableism* en een lesplan rondom *ableism* te laten ontwerpen werden de studenten zich bewuster van de manier waarop handicaps worden bejegend in de maatschappij. Hoewel studenten niet hun eigen aandeel erkenden, toont het onderzoek wel aan dat er veel bereidheid is bij de studenten om meer inzicht te krijgen in *ableism* en de werking daarvan.

Naast het verbeteren van het curriculum voegt Walker (2013) toe dat taalgebruik cruciaal is. Dat lijkt triviaal, maar wordt nog steeds onderschat. Taal bepaalt ons denken en kan stigmatiserende denkbeelden in stand houden. Ook Derby (2013) tracht in zijn essay bewustzijn te creëren en stelt dat taalgebruik van niet-gehandicapte onderzoekers stigmatiserend en pijnlijk kan zijn en inclusief onderwijs belemmert.

### *Samenvatting*

In deze paragraaf werden mogelijke aanpassingen besproken. Deze zijn overwegend praktisch van aard, maar bewustwording in hoe om te gaan met autisme is ook cruciaal om inclusiviteit te bevorderen. Praktische aanpassingen kunnen gaan over het inrichten van het lokaal, (Wexler & Luethi-Garrecht, 2015) maar ook flexibele vormen van leren kunnen worden ingezet (Glass et al., 2013). De bewustwording is een belangrijk onderdeel dat snel vergeten wordt. De posities die wij innemen ten op zichten van autistische leerlingen worden



bepaald door de normen die gesteld zijn vanuit *ableism*. Door *disability studies* een onderdeel te maken van kunstdocenten opleidingen en ons te laten informeren door performances van gehandicapte artiesten kan er een nieuw en inclusief kunstcurriculum ontstaan.

## Conclusie en discussie

In dit onderzoek werd gezocht naar hoe het kunstonderwijs inclusiever kan worden voor autistische jongeren als autisme niet als beperking wordt gezien, maar als een variatie in neurocognitieve functies.

Het onderzoek van Claassen (2021) toont aan dat onze culturele denkkaders bepalend zijn voor hoe inclusie wordt geïnterpreteerd. In Nederland ligt er veel nadruk op meedoen en wordt er veel waarde wordt gehecht aan 'normaal' en nuttig zijn. Dit verschilt wezenlijk van de oorspronkelijke betekenis van inclusie, waarbij men onderdeel is van het geheel, volledig geaccepteerd wordt en een eigen unieke bijdrage kan doen (Zal & Kwekkeboom, 2016).

Daarnaast overheerst in de psychiatrie nog steeds de gedachte dat gedrag maakbaar is en afwijkend gedrag aangepast kan worden (Claassen, 2021; American Psychiatric Association, 2017). Deze gedachte werkt door in ons onderwijs en hoe wij onze kinderen opvoeden en zorgt niet voor inclusie zoals bedoeld in de oorspronkelijke betekenis. Dat is een gemiste kans, want als autisme meer benaderd wordt vanuit neurodiversiteit, waarbij autisme slechts een andere manier van hersenbedrading is, zijn er vele talenten te bespeuren die hard nodig zijn in onze maatschappij (Armstrong, 2011).

In het Nederlandse kunstonderwijs lopen kunstdocenten ook nog wel eens vast als zij proberen creativiteit te ontlokken bij hun autistische leerlingen (Zernitz, 2016). Een gebrek aan inzicht in hoe deze kinderen zich uiten en welke taal zij gebruiken om zich te verhouden tot de wereld ligt hier mijns inziens aan ten grondslag. Het gebruik maken van hun talenten, die vooral liggen in de competenties waarnemen en analyseren kan een interessante invalshoek zijn. Dat wil niet zeggen dat het daarbij moet blijven. Kunstonderwijs vanuit het model van Heijnen (2016), waarbij er ruimte is voor de kunstbeleving van de leerling, kan de soms nauwe interesses die autistische leerlingen hebben uitbreiden met voorbeelden uit de professionele kunst en de maatschappij. Hoewel er wel meer onderzoek nodig zal zijn naar hoe dat zou kunnen werken.

Hierop aansluitend laten verschillende onderzoekers die geciteerd zijn in dit onderzoek zien dat een andere manier van waarneming interessante nieuwe inzichten kan opleveren. In het authentieke kunstonderwijs kunnen deze nieuwe inzichten een andere wending geven aan het oplossen van een complexe vraagstelling.

Waar nog meer te halen valt is de inrichting van het lokaal. Als deze flexibel wordt ingericht kunnen autistische leerlingen zich makkelijker afsluiten en concentreren. Ook dit vereist meer inzicht in hoe autistische leerlingen leren, maar vraagt mijns inziens ook om een meer hechte relatie tussen docent en leerling. Alle leerlingen zijn uniek. Ook autistische leerlingen. Dit vraagt om maatwerk. Wexler (2011) toont in haar onderzoek aan dat er meer gezocht moet worden naar het verband tussen leren en lesgeven aan diverse geesten.

Hoewel deze praktische aanpassingen belangrijk zijn, is in dit onderzoek duidelijk geworden dat bewustwording cruciaal is. In de Engelse en Amerikaanse literatuur wordt bijvoorbeeld veel aandacht besteed aan *ableism* en het integreren van *disability studies* in kunstdocenten opleidingen (Derby, 2016; Eisenhauer, 2007). Eisenhauer (2007) laat zien dat gehandicapte performancekunstenaars erg vaardig zijn in het kritisch toe-eigenen van hun handicap gebaseerd op eigen ervaringen. Zij zijn daardoor in staat om hun publiek kritisch laten nadenken over hun eigen bevoorrechte posities. Dat kan een waardevolle bijdrage leveren aan het ontwikkelen van een inclusief kunstcurriculum.

Er is hier echter nog weinig van terug te zien in het algemene discours binnen kunstonderwijs. Bovendien zijn de gedane onderzoeken rondom *disability* veelal uitgevoerd door neurotypische onderzoekers zonder handicaps. De beperkte parameters leveren daardoor kwetsend taalgebruik op en weinig bruikbare inzichten (Derby, 2013).

Helaas is er weinig te vinden over *ableism* in het kunstonderwijs in de Nederlandse literatuur. Dat geeft te denken over de positie die kunstonderwijs inneemt ten opzichte van *ableism* in Nederland, terwijl neurodiversiteit alom aanwezig is in het kunstlokaal. Daarom zou het Nederlandse kunstonderwijs mijns inziens zeer gebaat zijn bij meer transdisciplinair onderzoek naar neurodiversiteit in het kunstonderwijs.

Door meer inzicht te krijgen in hoe autistische jongeren leren, welke talenten zij bezitten en welke rol *ableism* hierin speelt, komen we een stap dichterbij inclusief kunstonderwijs.

## Literatuurlijst

- American Psychiatric Association & American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 Classification*. American Psychiatric Association.
- Armstrong, T. (2011). *The Power of Neurodiversity*. Adfo Books.
- Baron-Cohen, S. (2004) *The Essential Difference: The Truth about the Male and Female Brain*, Perseus Books Group, 2004, pp. 271, \$26.00, ISBN 0 7382-0844-2/738208442. *The Journal of Men's Health & Gender*, 1(1), 98.  
[https://doi.org/10.1016/s1571-8913\(04\)00025-1](https://doi.org/10.1016/s1571-8913(04)00025-1)
- 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>
- Baggs, A. (2009, 1 december). *Up in the Clouds and Down in the Valley: My Richness and Yours* / Baggs / *Disability Studies Quarterly*. <https://dsq-sds.org>. Geraadpleegd op 8 maart 2022, van <https://dsq-sds.org/article/view/1052/1238>
- Balansdigitaal.nl*. (z.d.). [www.balansdigitaal.nl](http://www.balansdigitaal.nl). Geraadpleegd op 17 maart 2022, van <https://balansdigitaal.nl/balans-een-vereniging-voor-ouders/>
- Blandy, D. (1991). Conceptions of Disability: Toward a Sociopolitical Orientation to Disability for Art Education. *Studies in Art Education*, 32(3), 131.  
<https://doi.org/10.2307/1320684>
- Blume, H. (1998, september). *Neurodiversity. On the neurological underpinnings of geekdom*. The Atlantic. Geraadpleegd op 7 februari 2022, van <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/>
- Chapman, R. (2021). Neurodiversity and the Social Ecology of Mental Functions. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1360–1372.  
<https://doi.org/10.1177/1745691620959833>
- Claassen, I. (2021). *Autisme vanuit maatschappelijk perspectief bekeken. Invloed van culturele normen op autisme diagnostiek. Vanuit autisme bekeken*.  
<https://www.vanuitautismebekeken.nl/sites/default/files/producten/Rapportage%20praktijkonderzoek%20herziene%20versie%202021.pdf>

- Dawson, M., Soulières, I., Ann Gernsbacher, M., & Mottron, L. (2007). The Level and Nature of Autistic Intelligence. *Psychological Science*, 18(8), 657–662.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01954.x>
- Derby, J. (2013). Nothing about Us Without Us: Art Education’s Disservice to Disabled People. *Studies in Art Education*, 54(4), 376–380.  
<https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518910>
- Derby, J. (2016). Confronting Ableism: Disability Studies Pedagogy in Preservice Art Education. *Studies in Art Education*, 57(2), 102–119.  
<https://doi.org/10.1080/00393541.2016.1133191>
- Eisenhauer, J. (2007). Just Looking and Staring Back: Challenging Ableism through Disability Performance Art. *Studies in Art Education*, 49(1), 7–22.  
<https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11518721>
- Foster, E. *What I Felt After Being Diagnosed at 20 and Other Poems*. (2021, 22 december). The Art of Autism. Geraadpleegd op 8 maart 2022, van <https://the-art-of-autism.com/emma-foster-what-i-felt-after-being-diagnosed-at-20-and-other-poems/>
- Furniss, G. J. (2008). Celebrating the Artmaking of Children with Autism. *Art Education*, 61(5), 8–12. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11518990>
- Glass, D., Meyer, A., & Rose, D. (2013). Universal Design for Learning and the Arts. *Harvard Educational Review*, 83(1), 98–119.  
<https://doi.org/10.17763/haer.83.1.33102p26478p54pw>
- Heijnen, E. (2016). Een nieuw model voor authentieke kunsteducatie. *Een kleurrijke basis: Ontwikkelingen en trends in het cultuuronderwijs. LKCA, Utrecht.*, 28–36.
- Heusden, B. van, (2010). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- How This Artist Transformed Found Heads-up Lucky Pennies into 400 Pieces of Art*. (2021, 4 november). The Art of Autism. Geraadpleegd op 28 april 2022, van <https://the-art-of-autism.com/how-this-artist-transformed-found-heads-up-lucky-pennies-into-400-pieces-of-art/>
- Kapp, S. K. (2019). *Autistic Community and the Neurodiversity Movement*. Springer Publishing.
- 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>

- LKCA. (2020, 15 december). *Begrippen en definities onderwijs en educatie*. Geraadpleegd op 25 maart 2022, van <https://www.lkca.nl/faq/begrippen-en-definities-onderwijs-educatie/>
- Monsma, D. (2017). *Fluisterzacht en haarzuiver*. Lemniscaat.
- Mui, K. H. (z.d.). [Potloodtekening van fictief landschap]. Gors.nl.  
<https://www.gors.nl/internationale-kunstprij-voor-kar-hang-mui/>
- Musters, R. (2020, 25 juli). *Beter omgaan met je autisme dankzij passie voor kunst*. bndestem.nl. Geraadpleegd op 28 april 2022, van <https://www.bndestem.nl/breda/beter-omgaan-met-je-autisme-dankzij-passie-voor-kunst~a3861b57/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Van den Heuvel, P. (z.d.). [Surfende mier]. BN de Stem.  
<https://www.bndestem.nl/breda/beter-omgaan-met-je-autisme-dankzij-passie-voor-kunst~a3861b57/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Nederlandse Vereniging Voor Psychiatrie. (z.d.). Nederlandse Vereniging Voor Psychiatrie. Geraadpleegd op 6 maart 2022, van <https://www.nvvp.net/website/onderwerpen/detail/dsm-5>
- NVA Expertgroep autisme en onderwijs. (2021, november). *Samen op weg naar steeds inclusiever onderwijs*. www.autisme.nl. Geraadpleegd op 29 januari 2022, van <https://www.autisme.nl/wp-content/uploads/2021/11/Whitepaper-NVA-Expertgroep-Autisme-Onderwijs-Samen-op-weg-naar-Steeds-Inclusiever-onderwijs-2.pdf>
- Oliver, M. (2009). *Understanding Disability: From Theory to Practice* (2de editie). Red Globe Press.
- Onderwijsraad. (2020, juni). *Steeds inclusiever* (Nr. 20200136/1141, juni 2020).  
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever>
- Oostwoud Woudenes, J., & Haanstra, F. (1997). Over actief, receptief en reflectief. Literatuurverkenning samenhang kunsteducatie. LOKV, *Nederlands Instituut voor Kunsteducatie*.
- Swain, J., & French, S. (2000). Towards an Affirmation Model of Disability. *Disability & Society*, 15(4), 569–582. <https://doi.org/10.1080/09687590050058189>
- A, Thijs., P, Fisser., & Van der Hoeven, M. (2014). 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs. *SLO. Enschede*.
- Van den Heuvel, P. (z.d.). [Windsurfende mier]. BnDeStem.nl.  
<https://www.bndestem.nl/breda/beter-omgaan-met-je-autisme-dankzij-passie-voor-kunst~a3861b57/173775273/>

- Walker, N. (2013, 16 augustus). *Neurocosmopolitanism*. Neurocosmopolitanism. Geraadpleegd op 25 februari 2022, van <https://neurocosmopolitanism.com/throw-away-the-masters-tools-liberating-ourselves-from-the-pathology-paradigm/>
- Wexler, A. (2011). “The Siege of the Cultural City Is Underway:” Adolescents with Developmental Disabilities Make “Art”. *Studies in Art Education*, 53(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/00393541.2011.11518852>
- Wexler, A., & Luethi-Garrecht, A. (2015). Beyond Accommodations: Designing for Nonverbal/Nonauditory Learners in the Inclusive Art Room. *Art Education*, 68(2), 14–21. <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519309>
- Worthington, M. (2000). *Chinatown NYC* [Illustratie]. The art of autism. <https://the-art-of-autism.com/how-this-artist-transformed-found-heads-up-lucky-pennies-into-400-pieces-of-art/>
- Zal, S. van, & Kwekkeboom, R. (2016). Inclusie door kunst. *Cultuur + Educatie*, 16(45), 78–90.
- Zeeuwse autistische kunstenaar wint derde prijs bij internationale kunstwedstrijd*. (2021, 29 april). Omroep Zeeland. Geraadpleegd op 2 mei 2022, van <https://www.omroepzeeland.nl/nieuws/13626101/zeeuwse-autistische-kunstenaar-wint-derde-prijs-bij-internationale-kunstwedstrijd>
- Zernitz, Z. (2016). Kunsteducatie: “stepping stone” of struikelblok voor leerlingen met autisme? *Cultuur+Educatie*, 2016.

## Bijlagen 1

Wat is autisme volgens de DSM-5 samengevat?

DSM-5 hanteert Autisme Spectrum Stoornis als overkoepelend begrip voor alle aan autisme verwante stoornissen. Daaronder vallen o.a. het syndroom van Asperger, klassiek autisme of kernautisme en PDD-NOS. Omdat de aard en de ernst van de symptomen niet bij iedereen hetzelfde is en er dus grote verschillen bestaan tussen personen, spreekt men van een spectrum.

DSM-5 onderscheidt twee domeinen waarbinnen autisme zich kan manifesteren. Dat zijn beperkingen in sociale interactie en beperkt repetitieve en stereotyperende gedragspatronen. Deze beperkingen uiten zich in een aantal kernsymptomen waaronder: moeite met het aangaan van sociale relaties door o.a. beperkt inzicht in non-verbale lichaamstaal en deficiënties in de wederkerigheid, een stereotype motoriek en aanhoudende specifieke interesses en een over- of ondergevoeligheid voor zintuigelijke prikkels.

De ernst van de symptomen kunnen variëren. Ook kan er sprake zijn van comorbiditeit, zoals de aanwezigheid van een verstandelijke beperking, depressies, eventuele genetische condities of syndromen die geassocieerd zijn met autisme (American Psychiatric Association, 2017).

## Bijlagen 2

### 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden

De maatschappij verandert in een rap tempo. Zowel technologische ontwikkelingen en de informatisering als individualisering zorgen voor economische en sociale veranderingen, die het werkende leven en het persoonlijke leven van mensen verandert. Met deze veranderingen is de vraag gerezen wat jongeren eigenlijk moeten leren in de 21<sup>ste</sup> eeuw. Met behulp van inzichten verkregen uit internationaal wetenschappelijk onderzoek en het vergelijken van verschillende modellen is het SLO tot de volgende vaardigheden gekomen die in het onderwijs van de toekomst een steeds grotere plek zullen innemen.

#### *Creativiteit*

Hierbij gaat het om het bedenken, ontwikkelen en analyseren van nieuwe ideeën.

Specifieke vaardigheden zijn:

- Nieuwsgierig en onderzoekende houding;
- Het durven nemen van risico's en fouten maken zien als een kans om iets te leren;
- Out of the box durven denken en nieuwe samenhangen zien;
- Bekend zijn met technieken die creativiteit oproepen.

#### *Kritisch denken*

Bij deze vaardigheid gaat het om een eigen mening vormen en deze kunnen beargumenteren evenals het bevragen van standpunten van anderen.

Specifieke vaardigheden zijn:

- Effectief redeneren en beargumenteren;
- Informatie kunnen interpreteren, analyseren, synthetiseren;
- Het signaleren van hiaten in de bestaande kennis;
- Het kunnen stellen van betekenisvolle vragen;
- In staat zijn tot kritische reflectie op eigen leerproces;
- Open houding t.a.v andere opvattingen.

#### *Probleemoplosvaardigheden*

Bij deze vaardigheid gaat het om (h)erkennen van problemen en plannen kunnen maken om deze problemen op te lossen.

Specifieke vaardigheden zijn:

- Problemen kunnen signaleren, analyseren, definiëren;
- Kennis van strategieën om onbekende problemen aan te vliegen;



- Het genereren, selecteren en analyseren van oplossingsstrategieën;
- Het creëren van patronen en modellen;
- In staat zijn om een beargumenteerde beslissing te nemen.

### *Communiceren*

Hier gaat het om het effectief en efficiënt overbrengen en ontvangen van een boodschap.

Specifiek gaat het om:

- Doelgericht en zonder ruis in verschillende communicatieve situatie kennis kunnen uitwisselen;
- Bekend zijn met gesprekstechnieken, -regels en sociale conventies in de verschillende communicatieve situaties.
- Kunnen omgaan met verschillende communicatiemiddelen met de bijbehorende strategieën;
- Inzicht in mogelijkheden van de inzet van ICT bij effectieve communicatie.

### *Samenwerken*

Samenwerken gaat over het gezamenlijk realiseren van een doel en anderen daarbij kunnen aanvullen en ondersteunen.

Specifiek gaat het om:

- Verschillende rollen kunnen (h)erkennen bij jezelf en anderen;
- Hulp kunnen vragen, geven en ontvangen;
- Open houding t.a.v andere ideeën;
- Begrip en respect voor andere culturen;
- Kunnen onderhandelen over en inzetten van verschillende rollen en taken;
- Het kunnen functioneren in heterogene groepen;
- Effectief kunnen communiceren.

### *Digitale geletterdheid*

Hierbij gaat het om het effectief, efficiënt en verantwoord inzetten van ICT.

Er wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende vaardigheden die hieraan ten grondslag liggen:

- ICT basisvaardigheden gaat over omgaan met een computer en bekend zijn met verschillende mogelijkheden hiervan.

- Computational Thinking gaat over denkprocessen waarbij o.a. probleemformulering en gegevensanalyse worden ingezet met behulp van ICT-technieken en gereedschappen.
- Mediawijsheid gaat over bewust, kritisch en effectief omgaan met media m.b.v. kennis, vaardigheden en ethiek.
- Informatievaardigheden gaat over signaleren en ontwikkelen van informatiebehoeften en onderscheid kunnen maken tussen de relevantie van verschillende informatiebronnen.

### *Sociale en culturele vaardigheden*

Hierbij gaat het om effectief kunnen samenwerken en samenleven met mensen met uiteenlopende achtergronden.

Specifiek gaat het om:

- Constructief kunnen communiceren in verschillende sociale situaties rekeninghoudend met andere perspectieven;
- Het kunnen (h)erkennen van verschillende gedragscodes in verschillende sociale situaties;
- Het (h)erkennen van eigen emoties en deze gekanaliseerd en constructief kunnen uiten;
- Empathische vermogen;
- Collectief en individuele verantwoordelijkheid voor de samenleving erkennen.

### *Zelfregulering*

Het kunnen realiseren van doelgericht en passend gedrag bij het uitvoeren van taken.

Specifiek gaat het om;

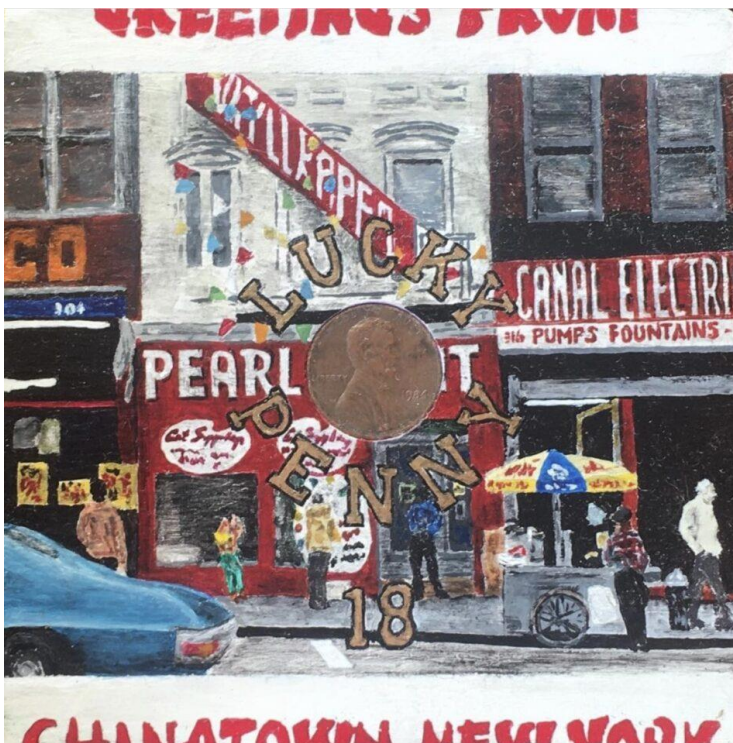
- Het stellen van realistische doelen en prioriteiten;
- Doelgericht handelen;
- Reflecteren op eigen handelen en de uitvoering van de opdracht;
- Inzicht in eigen ontwikkeling;
- Verantwoording nemen voor eigen handelen en keuzes en het effect ervan zien, ook op de lange termijn.

### Bijlagen 3

Voorbeelden van kunst gemaakt door autistische kunstenaars.



De Bredase kunstenaar Pim van den Heuvel (z.d.) kan dankzij een hyperfocus voor details uren in het gras liggen om precies de juiste foto te maken van een mier die aan het surfen is. (Musters, 2020)



De Amerikaanse kunstenaar Michael Worthington (2000) ziet in een overvolle stad alle lucky penny's. Hij besloot de penny's in een kunstwerk te verwerken. De tekening staat voor de plek waar de penny is gevonden en de relatie die hij op dat moment had t.o.v. de penny.  
*(How This Artist Transformed Found Heads-up Lucky Pennies into 400 Pieces of Art, 2021)*



De Zeeuwse kunstenaar Kar Hang Mui (z.d.) won de derde prijs van de Euward Preis. Zijn werk wordt bewonderd om het kleurgebruik en de patronen die zo precies zijn getekend dat het net een borduurwerk lijkt. Ook reageert het werk goed op licht, waardoor het een 3D effect krijgt. *(Zeeuwse autistische kunstenaar wint derde prijs bij internationale kunstwedstrijd, 2021)*